

O TRABALHO DO GESTOR ESCOLAR E A RESPONSABILIZAÇÃO PELOS RESULTADOS

GT 3 - Gestão escolar, práticas educativas e currículo da educação básica

Daniela Cunha TERTO – UFRN (danielaterto@gmail.com)

Antônio Lisboa Leitão de SOUZA – UFCG (lisboaleitao@uol.com.br)

As modificações empreendidas na gestão e organização da escola tem resultado numa reestruturação do trabalho docente. Isto porque, ao mesmo tempo em que os novos modelos de gestão preconizam uma gestão escolar descentralizada, com certo nível de autonomia a ampliação da participação da comunidade escolar nas suas decisões, ocorre uma sobrecarga de trabalho para as unidades escolares e para aqueles que dela fazem parte. O excesso de atividades atinge, particularmente, aqueles que exercem atividades docentes, seja na sala de aula ou na gestão escolar, dado que, frente à gestão escolar pautada por princípios gerenciais, os docentes são considerados os responsáveis pelos resultados alcançados pela escola e pelos alunos.

Com a incorporação de novas funções administrativas na escola, a função do gestor escolar passou por significativas mudanças e é nesse contexto de reconfiguração do trabalho do gestor escolar que devemos situá-lo e analisá-lo. Assim, nossa pesquisa buscou analisar o trabalho do gestor escolar face às transformações estabelecidas na gestão escolar oriundas das mudanças nas relações sociais de produção e sob o imperativo da reestruturação produtiva, tendo como eixo central a responsabilização deste docente pelos resultados alcançados pela instituição em trabalho.

Nossa análise está situada, portanto, no campo do trabalho docente, com ênfase no trabalho do gestor escolar, uma vez que consideramos a atividade desenvolvida na gestão – seja na direção, coordenação, orientação ou demais funções da equipe técnico-administrativa – como sendo uma dimensão do trabalho docente. Para tanto, recorremos à análise da literatura pertinente ao tema, bem como à entrevistas semi-estruturadas realizadas com gestores (diretores e vice-diretores) de oito escolas de ensino fundamental na rede municipal de ensino em Natal/RN, durante o ano de 2011. Esse recorte foi necessário e nos permite compreender o objeto não isoladamente, mas inter-relacionado com a totalidade, no tempo e no espaço.

Visamos, desta forma, colaborar com a superação de um modelo de regulação da educação, cujos fundamentos estão na busca obsessiva por resultados que desconsiderem o processo político-pedagógico em sua totalidade.

O TRABALHO DO GESTOR ESCOLAR: ENTRE O TÉCNICO E O POLÍTICO

A discussão sobre o trabalho do gestor escolar tem seus fundamentos na administração científica do trabalho. Seus princípios foram transportados para a administração escolar, na ausência de um corpo teórico próprio para a educação, o que ocasionou uma visão meramente técnica da administração da educação, ficando à parte fatores políticos e sociais, intrínsecos à práxis educativa.

Freitas (2000) relaciona a administração de Taylor e Fayolⁱ com o modelo de administração escolar adotado durante muitos anos no Brasil. O papel do diretor escolar era, nesse contexto, o de mero preposto do governo. A autora afirma que cabia às escolas executar os planejamentos pedagógicos enviados pelas instâncias superiores, mesmo que estes fossem exógenos à realidade escolar e aos diretores cabia a fiscalização de sua execução. Sobre este modelo de administração escolar, (2010a, p. 127) a autora se posiciona da seguinte maneira:

Assim, mecanismos de administração capitalista, como a gerência e a divisão pormenorizada do trabalho, gerados no seio da empresa capitalista e aí adotados, como vimos, para resolver problemas que são, antes de mais nada, de natureza econômica e social, são tomados como transplantáveis para a situação escolar, sob justificativas meramente técnicas, sendo tratado de maneira autônoma, desvinculados dos condicionantes sociais e econômicos que os determinam.

Nesse sentido, até a década de 1980 o trabalho do gestor escolar pôde ser considerado como o de um burocrata, nomeado pelo poder executivo, atuando conforme as prescrições do poder público estatal na instituição escolar. O diretor escolar, isento do respaldo da comunidade, agia como detentor do poder na escola, delegando responsabilidades e dando ordens aos demais funcionários da escola por meio de práticas autoritárias e clientelistas para validar as decisões daqueles que o colocaram no cargo.

Nessa mesma direção, Clark; Nascimento; Silva (2010, p. 166) afirmam que

[...] no sistema público de ensino, o Diretor de Escola atuava como mediador das relações entre as instâncias superiores da administração do ensino e seus “subordinados”, assumindo a tarefa de implementar as diretrizes políticas geralmente decididas nos órgãos externos e superiores à unidade escolar.

É importante destacar o período histórico e a conjuntura de ditadura militar vivenciada no país, de 1964 a 1984, cujo regime pôs em prática vários Atos Institucionais, suprimindo direitos constitucionais e humanos. Clark; Nascimento; Silva (2010, p. 170) observam que, nesse contexto, há uma “[...] investida ideológica do ‘regime’, ao cooptar o diretor de escola para exercer função análoga à do gerente da empresa, ou seja, atuar como agente controlador e fiscalizador das atividades desenvolvidas na instituição escolar, com o intuito de assegurar a manutenção da ordem vigente”.

A partir da década de 1980, com o processo de redemocratização do país, acentuaram-se os debates acerca da participação popular na organização política do Brasil, bem como do direito à educação para todos. Crescem as manifestações dos educadores em defesa da democratização da gestão e, conseqüentemente, de maior espaço para a participação da comunidade escolar em sua gestão. Podemos afirmar que com a abertura política no país, o trabalho do gestor, que antes era predominantemente técnico, passou a incorporar critérios políticos. Com esta mudança no cenário escolar, “[...] à medida que cresce o grau de autonomia da escola, o papel do diretor como mediador desloca-se das instâncias superiores para o contexto interno da unidade escolar, aparecendo o diretor como líder e principal articulador dos trabalhos de professores e funcionários” (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2010, p. 167).

Nesses termos, o redimensionamento do papel da escola passou a exigir dos gestores uma mudança de concepção em torno de sua prática, passando de cumpridores de ordens vindas das instâncias externas à escola à coordenadores da dimensão coletiva do trabalho pedagógico junto a toda comunidade escolar.

Convém destacar, no entanto, que embora o discurso em torno da gestão escolar preconize a gestão democrática e participativa, nem sempre a atuação do gestor se consolida como prática democrática, já que é possível que, mesmo com um contexto democrático

propício a mudanças, mantenham-se práticas autoritárias e conservadoras por parte dos gestores.

Na década de 1990, sob influência das orientações neoliberais, há uma reconfiguração na identidade do gestor frente à “[...] sobrevalorização da política na gestão escolar” (OLIVEIRA, 2002, p. 138). No instante em que a escola assume novas demandas, oriundas das transformações ocorridas na gestão e organização do trabalho pedagógico, o trabalho dos profissionais da educação, especificamente dos gestores, passa a congregar novas responsabilidades.

Conforme essa mesma autora, as reformas implementadas nesse período buscaram resgatar o perfil técnico do diretor escolar, compreendendo-o como um gerente, tal qual a orienta a concepção administrativa de Qualidade Total. Por meio de cursos de capacitação e formação continuada, os princípios do gerencialismo se instauraram na gestão escolar e o gestor passou a atuar enquanto um gerente escolar, focalizado nos resultados.

Convém destacar que essa compreensão de gestor escolar enquanto gerente, no molde das empresas privadas, está fundamentada em um contexto histórico de reordenamento do capitalismo mundial e nacional, não se tratando, portanto, de “[...] uma decisão meramente política, tomada por dirigentes insensatos. Ao contrário, é resultado de um processo histórico de caráter estrutural que visa responder às necessidades do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo” (MINTO, 2010, p. 199).

Contribui para reforçar este perfil de gestor as mudanças no campo legal/institucional, vivenciadas a partir da LDB 9394/96 que agregam novas responsabilidades para a gestão escolar e, com isso, aumentam a pressão sobre o gestor, posto que, com a disseminação da descentralização, tem-se uma sobrecarga de funções administrativas às escolas, “[...] o que tem implicado o envolvimento quase absoluto do diretor nessa tarefas, provocando uma intensificação brutal do seu trabalho” (OLIVEIRA, 2002, p. 140).

A descentralização da gestão educacional também referenda esta imagem de gestor/gerente educacional, uma vez que chegam à escola planos e projetos, cujo gerenciamento se dá por meio da busca pela eficiência nos resultados, tais como o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Programa Dinheiro Direto na Escola. A respeito da emergência de novos paradigmas para a administração da educação, Rosar (2002) aponta como se deu essa “mudança” no âmbito do Ministério da Educação:

Os conceitos de qualidade total, de descentralização, de autonomia e de avaliação, articulados com a perspectiva do Toyotismo, apresentaram-se no discurso oficial do MEC e foram amplamente reproduzidos nos diversos espaços de atuação dos educadores submetidos a um processo de “qualificação” programada conforme os “paradigmas oficiais” (ROSAR, 2002, p. 158)

Em função de um novo perfil de gestor e do aumento de demandas para a gestão escolar, que passa a congregar maiores responsabilidades frente à comunidade e aos órgãos centrais, há um investimento na qualificação desses profissionais. Predominam, na década de 1990, cursos e capacitações de treinamento gerencial, que, subvertendo o real sentido da gestão democrática, se apropriam deste termo para disseminar a postura gerencialista. Nesses termos, “[...] o diretor da organização escolar passa a ser ‘treinado mecanicamente’ para exercer sua função com competência, transformando-se em ‘gestor democrático’” (LIMA, 2007, p. 26).

Neste caso, tais cursos nem sempre irão contribuir para fortalecer a prática gestora ou auxiliar o gestor a lidar com as situações do cotidiano escolar, da legislação específica, o relacionamento com a comunidade escolar e até mesmo com as próprias secretarias de educação. Ademais, ressaltamos que mesmo estes cursos considerados abstratos e distantes do

cotidiano ainda são restritos a um pequeno grupo de gestores, se considerarmos o total de escolas públicas e de gestores atendidos por estes programas.

Torres e Garske (2000) afirmam que as práticas inovadoras de gestão escolar, muitas vezes disseminadas nos cursos de atualização, não contribuem efetivamente para melhorar a qualidade do trabalho na escola. As autoras ainda afirmam que a via democrática parece trazer mais problemas que soluções, ao analisarem as falas dos diretores, particularmente quando estes afirmam que precisam ter “jogo de cintura”, saber “se virar sozinhos” ou lançar mão do famoso “jeitinho brasileiro” para superação dos problemas enfrentados, seja nas escolas ou frente à grande dependência perante as Secretarias.

Diante disso, percebemos que a autonomia, categoria diretamente imbricada na gestão democrática, não se configura como uma prática efetiva nas escolas analisadas pelas autoras. Acreditamos que esta realidade apresentada não está distante das demais escolas públicas brasileiras e que a grande dependência perante as secretarias, ou mesmo a sensação de estar fazendo algo fora das “regras” estabelecidas, bem como o uso do “jogo de cintura”, pode gerar, no gestor, um incômodo, uma sensação de não estar tomando as decisões certas.

Além disso, em uma conjuntura na qual cada vez mais as escolas vem assumindo novos papéis e funções, há uma intensificação do trabalho do gestor, como assegura pesquisa realizada por Oliveira (2002). Diante da sobrecarga de trabalho, alguns gestores se limitam à dimensão administrativa das situações do cotidiano escolar, a “apagar os incêndios” produzidos pela urgência das demandas, não considerando, em sua totalidade, a dimensão pedagógica.

É curioso observar que à medida em que as dimensões políticas do perfil do diretor passaram a ser valorizadas, em detrimento de um comportamento mais técnico e burocrático, ampliaram-se suas obrigações administrativas, o que na prática resultou em um cerceamento de muitas de suas atividades políticas (OLIVEIRA, 2002, p. 141)

Dessa forma, a autora pondera a situação do gestor escolar, o qual mais uma vez se vê diante da valorização da dimensão política de sua prática, mas tem seu trabalho centralizado nas atividades administrativas.

A intensificação das atividades sob responsabilidade da escola induz a ação do gestor voltada para a resolução imediata dos problemas, sem que haja o tempo necessário para sua reflexão. Destacamos o acúmulo de trabalho administrativo que advêm tanto das demandas externas às escolas, quanto internas. Nesse sentido, conforme pesquisa realizada por Kuenzer e Caldas (2009, p. 39), há “[...] uma intensificação do trabalho burocrático, com o conseqüente afastamento do diretor das questões pedagógicas, o que repercute sobre o processo de gestão das escolas”.

Ao longo da história, a prevalência no trabalho do gestor ora de aspectos políticos, ora de técnicos, não favorece uma mudança no perfil do gestor para que este possa compreender a totalidade de seu trabalho. Consideramos, pois, que as três dimensões – técnica, política e pedagógica – são indissociáveis para que o trabalho do gestor escolar venha a contribuir para a construção de uma escola pública de qualidade socialmente referenciada.

Seguindo um parâmetro importado da esfera privada, as diretrizes governamentais para a administração da escola pública se pautam na flexibilização e autonomia da gestão, de maneira a incorporar a racionalidade econômica. Visando alcançar maior eficiência, eficácia e produtividade para as unidades escolares, o foco da gestão passa para as unidades escolares. “Nesse modelo focado na gestão local, a escola passa a constituir-se de fato como núcleo do sistema e o diretor passa a ser seu principal ‘representante’, quem personifica os novos modelos de gestão” (OLIVEIRA, 2009a, p. 202).

Ao se ver na condição de responsável último pela gestão da escola, o gestor acaba por agir em conformidade com a ideologia neoliberal que orienta os avanços do capitalismo na sua atual fase de desenvolvimento. Sobre isto, Ianni afirma: “O capitalismo se apresenta como um modo de produção e um processo civilizatório. Além de desenvolver e mundializar suas forças produtivas e as suas relações de produção, desenvolve e mundializa instituições, padrões e valores socioculturais, formas de agir, sentir, pensar e imaginar.” (IANNI, 2004, p. 187). Dessa forma, compreendemos como a ideologia neoliberal chega às escolas, persuadindo os gestores a se auto-responsabilizarem tanto pelo seu desempenho quanto pelo desempenho da instituição a qual estão responsáveis. Quando este não é satisfatório, ou seja, quando não consegue responder às demandas da comunidade escolar e dos órgãos oficiais, gera, nos gestores, sentimento de culpa e impotência, fazendo-os desconsiderar que o trabalho pedagógico depende de condições mínimas para sua realização, as quais muitas vezes não são oferecidas pelos órgãos oficiais.

O TRABALHO DO GESTOR ESCOLAR FRENTE ÀS AVALIAÇÕES EXTERNAS

O modelo de gestão das políticas públicas adotado durante a reforma do Estado, estabelecida no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi reiterado durante os mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e mantém continuidade no atual governo da Presidenta Dilma Rousseff. Tal modelo está fundamentado na passagem de um Estado executor para um Estado avaliador, o que resulta, no campo educacional, entre outros fatores, na centralidade dada às avaliações em larga escala, bem como na transferência de responsabilidades para o nível local e na descentralização, evidenciando consonância com o Plano Diretor de Reforma do Estado (BRASIL, 1995), no qual o foco dos procedimentos é deslocado dos meios para os resultados.

A avaliação em larga escala é um dos principais pilares da atual política educacional e segue uma tendência internacional de controle de qualidade através de provas padronizadas (PERONI, 2009). Nesse contexto, são cada vez maiores as exigências apresentadas aos docentes para que se alcance a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEBⁱⁱ tanto das escolas como também dos entes federativos.

É pertinente destacar, contudo, que esse modelo de gestão das políticas públicas e sociais, pautado em índices e metas, traz consigo novas formas de regulação do trabalho docente, como bem observa Oliveira. Para a autora, este modelo,

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

As avaliações em larga escala tem sido um mecanismo de gestão da política educacional que vem se consolidando em todo o país, estando os entes federativos empenhados em aumentar seus índices e avançar nas metas estabelecidas. Para tanto, um dos recursos utilizados é a responsabilização dos docentes, incluindo-se os gestores, pelos resultados alcançados. Nesse sentido, em nossa pesquisa perguntamos aos gestores entrevistados se estes se compreendiam responsáveis pelos resultados obtidos nas avaliações

externas pela instituição em que trabalhavam, dada a centralidade que estas avaliações assumem na atual conjuntura educacional nacional e, por conseguinte, municipal.

Do total de entrevistados, dez (77%) afirmaram que são responsáveis, de alguma maneira, pelos resultados obtidos pelas escolas em que atuam frente às avaliações externas. Apenas três não se consideraram responsáveis por estes resultados.

Entre aqueles que não se consideram responsáveis pelos resultados, destacamos os seguintes argumentos apresentados nas entrevistas:

Não, não me considero responsável. Esse resultado advém de toda uma questão social, de família. As famílias precisam se preocupar mais com as crianças e com o acompanhamento dos filhos. Acho que é um conjunto de situações que fazem com que esse resultado não seja muito satisfatório (GESTOR 03).

A gente não se sente responsável, de jeito nenhum, porque primeiro quem dá os conteúdos são os professores, eles dão ou não, depende deles quererem dar. A gente pode instigá-los, mas a gente não pode garantir que eles vão fazer. Quem garante que eles vão fazer o que eu estou pedindo pra fazer? (GESTOR 10)

Alguns gestores não vinculam o desenvolvimento de seu trabalho ao resultado das avaliações em larga escala aplicadas às escolas. Por meio das entrevistas, identificamos que, para alguns entrevistados, a responsabilidade pelos resultados está mais ligada a família e ao acompanhamento que esta pode realizar junto às crianças em idade escolar. Analisando a entrevista do gestor 10, podemos perceber sua compreensão de que a aprendizagem é de total responsabilidade dos professores, dado que cabe a estes “dar” os conteúdos aos alunos e que a garantia de um bom processo está vinculada ao que eles escolhem para “dar” em aula. Neste caso, mesmo que acreditássemos que resultados favoráveis estão relacionados apenas à escolha de determinados conteúdos, o gestor já comete um equívoco, dado que compreendemos as diretrizes curriculares que vão nortear o processo educativo de uma instituição não podem se traduzir em uma escolha individual de determinado docente.

Em contrapartida, não acreditamos que o desempenho dos estudantes seja responsabilidade de um ou outro segmento isoladamente. É necessário considerar questões de ordens mais amplas, fatores não só intra-escolares, mas também extra-escolares, que demonstram a precariedade das políticas públicas educacionais, bem como a falta de continuidade destas.

A maioria dos gestores se sente parte responsável neste processo, mas consideram outros segmentos e fatores que interferem na aprendizagem e em seus resultados, como evidenciado nos fragmentos a seguir:

É responsabilidade minha também. Eu acho que se a coisa foi mal, todos são responsáveis, inclusive a direção. A direção tem consciência de que uma parte desse resultado cabe a ela também, embora não esteja em sala de aula (GESTOR 04).

Ela é resultado do trabalho de uma equipe, de anos atrás até hoje. O que você não pode é fazer um recorte de oito meses de uma equipe que chegou agora. Mas a gente é responsável sim, até porque fazia parte da escola de alguma forma, deu a contribuição onde pôde dar. Agora o que eu vejo é que essas avaliações da forma que são não dizem nada sobre o sujeito, o que ele é. Ela é um recorte de um determinado dia. Mas situações extra-escolares interferem nesta avaliação (GESTOR 05).

Houve, contudo, relato de gestor que tomou pra si a responsabilidade pelos resultados alcançados pelos alunos nas avaliações estandardizadas, e findou por fazer da elevação dos índices da escola uma meta pessoal e da própria escola, induzindo à intensificação e à regulação do trabalho dos profissionais da educação, notadamente dos docentes que atuam nas séries em que se costuma realizar tais avaliações, como a Prova Brasil.

Na verdade toda a escola tem que ter um objetivo e o objetivo da escola é sempre ultrapassar aqueles medidores que a gente não pode fugir deles [índices de rendimento] e querer que todos os alunos saiam alfabetizados da escola. Inclusive essa meta tem sido perseguida por esta administração atual que é a minha e no ano passado a gente conseguiu elevar o IDEB da escola para 4,7. Nós saímos de um índice 3,2 para 4,7 e praticamente diariamente eu to lá junto à professora do quinto ano: “fulana, olha aí, as provinhas vem aí”, então tem que haver uma cobrança, tem que haver um acompanhamento para saber como eles alunos estão saindo daqui (GESTORA 08).

Com esta compreensão, a gestora limita o objetivo da escola ao aumento dos índices e à alfabetização dos alunos. Entendemos que, na atual situação educacional do país, na qual poucos alunos que terminam o ensino fundamental são capazes de ler e interpretar um texto, a alfabetização dos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental – nível de atendimento da escola em questão – torna-se um elemento de extrema importância no trabalho a ser realizado na escola. A função social da escola, todavia, está situada em um contexto mais amplo de emancipação social dos educandos, o que parece não ser do conhecimento desta gestora.

João Oliveira (2009, p. 242) destaca que, no contexto de adoção de critérios mercadológicos para a gestão escolar, estabelecido nos últimos anos, esta “[...] assumiu princípios, valores e técnicas da iniciativa privada, tais como eficiência, produtividade e controle do trabalho, assumindo um perfil de escola-empresa, onde se preocupa mais com a performance, a gerência, o controle e os resultados”. Tal afirmativa justifica a atuação da gestora ao elencar como objetivo da escola a elevação do IDEB, numa compreensão bastante limitada do que seja a educação escolar. A cobrança da gestora junto às professoras do quinto anoⁱⁱⁱ revela a regulação e o controle estabelecido pela direção da escola sobre o trabalho docente, bem como a responsabilização direta das professoras pelo desempenho dos alunos. É possível que um dos motivos que leve a gestora a agir dessa maneira, além da sua concepção sobre os objetivos da escola, seja a tentativa de evitar cobranças por parte da comunidade escolar e da SME caso o IDEB da escola venha a baixar nas avaliações realizadas durante a sua gestão, bem como a satisfação pessoal em saber que em sua gestão, o IDEB da escola aumentou.

Dessa feita, compreendemos que a política de avaliações estandardizadas na educação tem sido cada vez mais valorizada pelo poder público, sob a justificativa de alcançar uma educação de qualidade. Não tem sido discutido por esta instância, no entanto, os efeitos destas avaliações para os docentes. É preciso atentar para o “efeito cascata” que pode advir do modelo de gestão da educação que se baseia em escalonamentos e índices.

Ao tomar como exemplo o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, instituído pelo governo federal em 2007, identificamos que este instrumento exige maior responsabilidade dos municípios que aderiram voluntariamente ao plano, o que reflete diretamente em maior cobrança aos docentes pelos gestores municipais. Conforme Adrião; Garcia (2008), por meio do Compromisso, os gestores municipais se comprometem a efetivar ações no campo educacional, responsabilizando-se pelo alcance das metas estabelecidas em

âmbito federal. Em contrapartida, passam a contar com transferências voluntárias e assessoria técnica da União.

Dessa feita, segundo o que pode ser caracterizado como um “efeito cascata”, o poder municipal tende a responsabilizar as escolas pelos resultados. A União exerce pressão sobre os municípios para o cumprimento das metas estabelecidas e acordadas em conjunto com os dirigentes municipais, dado que estes aderiram voluntariamente ao Compromisso; os dirigentes municipais, por sua vez, cobram das escolas melhores resultados e índices satisfatórios. Assim, atitudes como a da gestora supra mencionada, que pressiona as professoras do quinto ano para focalizar a Prova Brasil em suas aulas, pode ser justificada por uma possível pressão exercida por parte da SME. Silva (2011, p. 304) procura esclarecer esse processo da seguinte forma:

Nesse contexto, a escola e, sobretudo, os docentes são responsabilizados pelos resultados das avaliações, sendo estimulados ou pressionados a buscar soluções para problemas que, muitas vezes, são de ordem mais ampla. Essas pressões têm tanto origens internas à escola, da própria gestão da escola, dos próprios professores e pais de alunos, quanto externa, da comunidade onde se localiza e das secretarias de educação, para a elevação dos resultados do IDEB.

Em nossa pesquisa, os entrevistados afirmaram que, após a divulgação dos resultados do IDEB em âmbito nacional, há uma reunião dos gestores escolares com representantes da SME. Neste momento, costuma-se avaliar os resultados alcançados, cobrar melhor desempenho daquelas que não alcançaram o índice e parabenizar aquelas instituições com melhores rendimentos, talvez numa tentativa de coagir àquelas cujos resultados sejam considerados insatisfatórios pela SME. Cabe ressaltar, todavia, que não identificamos, durante as entrevistas, qualquer tipo de apoio técnico e financeiro por parte da SME para as escolas nesta situação. Nesse sentido, é oportuno o seguinte depoimento:

Hoje no município de Natal acontece um fenômeno, todos os diretores estão torcendo para que sua escola caia no IDEB porque se sua nota cair e sua escola tiver lá no fundo do poço o governo federal manda recursos para sua escola melhorar. Ele manda recursos, manda uma equipe do MEC saber o que está acontecendo e de alguma maneira você tem algum tipo de ajuda. Se você fizer um esforço e conseguir melhorar o IDEB o MEC abandona, deixa a cargo do município que não faz nada pelas escolas (GESTOR 04).

Adrião; Garcia (2008) advertem sobre as pressões que tais medidas podem exercer na instituição escolar devido a tentativa de cumprimento das metas estabelecidas pelo órgão central – MEC – e assumidas pelos gestores municipais. De acordo com as autoras, é possível vislumbrar o aumento da desmotivação e do desestímulo dos educadores caso as metas não sejam cumpridas apesar de seus esforços, uma vez que, via de regra, não se consideram as condições objetivas em que o trabalho docente é realizado.

Diante do exposto, é possível inferir que a responsabilização não deve se resumir a identificar nos docentes e alunos a “culpa” pelo fracasso das escolas públicas, o que tem sido uma constante observada nos discursos oficiais e proferida pela mídia nacional. Na intenção de responsabilizar aqueles que compõem o lócus da aprendizagem, desresponsabilizam-se os responsáveis por prover meios satisfatórios para que esta ocorra a contento. Compreende-se que existem fatores mais amplos que são desconsiderados por estas avaliações generalizadas, inclusive a descontinuidade das políticas públicas que marcam o campo educacional e a ausência de condições de trabalho satisfatórias, o que deveria ser

provido pelo poder público. É pertinente, portanto, a observação a seguir: “De todo modo, é certo que os gestores municipais devem ser chamados a responder politicamente pelo direito a uma educação de qualidade para todos e para cada um” (ADRIÃO; GARCIA, 2008, p. 792).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscou-se analisar as modificações empreendidas no trabalho do gestor escolar, bem como se dá sua atuação frente à responsabilização pelos resultados obtidos pela instituição em que trabalham nas avaliações externas à escola.

Observamos que há medida em que crescem as demandas administrativas para a gestão escolar, o perfil técnico do gestor é ressaltado, sendo sua atuação semelhante à de um gerente/burocrata com metas a cumprir, incorporando princípios da iniciativa privada, tais como eficiência, eficácia e produtividade. Para Oliveira (2002) este perfil técnico é um dos motivos que reforçam a tese de que o gestor escolar é responsável último pela escola, estando, assim, no topo da hierarquia, o que leva estes profissionais a trabalharem mais e terem cada vez mais responsabilidades para com a escola. Em decorrência, o gestor escolar acaba por tomar para si a responsabilidade pela escola, por suas ações e pela qualidade do ensino, considerando que este tem responsabilidade para com a escola e que, portanto, também deve estar sujeito à responsabilização pelos resultados e funcionamento da instituição.

Compreendemos que adequar o trabalho desenvolvido em sala de aula de modo a perseguir, quase que exclusivamente, a melhoria de índices é uma estratégia que busca a maior produtividade da escola por meio da eficiência e eficácia, ou seja, está voltada para uma educação centrada no produto final e não no processo. Trata-se de um modelo de gestão focado na competitividade e na adequação da atividade educacional à racionalidade econômica e mercadológica, o que não colabora para uma educação escolar fundamentada em bases participativa e democrática e, principalmente, de cunho emancipatório. Assim, entendemos que sobrevalorizar avaliações fundamentadas em indicadores de desempenho, instituindo uma nova regulação do trabalho na escola, gera uma contradição em relação ao objetivo precípua da educação - apropriação da cultura com vistas à formação integral do homem - uma vez que tal medida não ultrapassa o nível instrumental.

REFERENCIAS

ADRIÃO, Theresa. GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 779-796, set./dez. 2008.

BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. 1995. Disponível em http://www.planalto.gov.br/publi_04/colecao/plandi.htm acesso em 12 de dezembro de 2011.

CLARK, Jorge U.; NASCIMENTO, Manoel N. M.; SILVA, Romeu A da. A administração escolar no Período do Governo Militar (1964-1984) In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José C.; MINTO, Lalo W. (Org.) **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010

FREITAS, Kátia Siqueira de. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n.72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

IANNI, Otavio. **A era do globalismo**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KUENZER, Acácia Z.; & CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009 (Série Prática Pedagógica).

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a administração escolar: a busca de um sentido**. Brasília: LiberLivro Editora, 2007.

MINTO, Lalo Watanabe. A administração escolar no contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José C.; MINTO, Lalo W. (Org.) **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBP**, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago.2009

_____. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima F. (Org.) **Política e Gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: OLIVEIRA, Dalila A.; FERREIRA, Eliza Bartolozzi (Orgs). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

PARO, Vítor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor da escola. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010a

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

PERONI, Vera Maria V. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **RBP**, v. 25, n. 2, p. 285-300, mai./ago. 2009.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. Existem novos paradigmas na política e na administração da educação? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima F. (Org.) **Política e Gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Andréia Ferreira da. Avaliação da educação básica, gestão escolar e trabalho docente. In: Sousa Junior; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da Salete Barboza (Org.). **Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2011.

TORRES, Artemis; GARSKE, Lindalva Maria N. Diretores de escola: o desacerto com a democracia. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n.72, p. 88-96, fev./jun. 2000.

ⁱ O primeiro, precursor da administração científica, enfatizou o controle e a racionalização do trabalho através do estudo do tempo e dos movimentos dos operários. Uma contribuição valiosa para o setor industrial que estava em ascensão com a consolidação da Revolução Industrial vivida no início do século XX. A teoria de Fayol parte de uma abordagem ampliada da empresa, com ênfase na sua

estrutura organizacional. Ambos – Taylor e Fayol – possuem o mesmo objetivo: maior produtividade do trabalho e maior exploração do trabalhador através da disciplina e controle.

ⁱⁱ “A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE”. (BRASIL, Ministério da Educação. Disponível em <http://portalideb.inep.gov.br/> acesso em 26 de dezembro de 2011)

ⁱⁱⁱ É no quinto ano que os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental realizam a Prova Brasil, avaliação que constitui o IDEB. A Prova Brasil é uma avaliação padronizada, em larga escala, desenvolvida pelo INEP, e tem o objetivo de avaliar o ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados. No teste, os estudantes respondem a questões de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas.