



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

AFONSO FILHO NUNES LOPES

**GESTÃO POR RESULTADOS E OS FATORES QUE INTERFEREM NA
ROTATIVIDADE DE DIRETORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE
FORTALEZA**

FORTALEZA – CEARÁ

2019

AFONSO FILHO NUNES LOPES

GESTÃO POR RESULTADOS E OS FATORES QUE INTERFEREM NA
ROTATIVIDADE DE DIRETORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE
FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de Concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof^a. Dra. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Lopes, Afonso Filho Nunes.

Gestão por resultados e os fatores que interferem na rotatividade de diretores das escolas públicas municipais de Fortaleza [recurso eletrônico] / Afonso Filho Nunes Lopes. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 142 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Planejamento e políticas públicas.

Orientação: Prof.^a Dra. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos .

1. Rotatividade. 2. Gestão por Resultados. 3. Educação. 4. Gestão Escolar. I. Título.

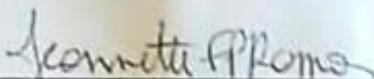
AFONSO FILHO NUNES LOPES

GESTÃO POR RESULTADOS E OS FATORES QUE INTERFEREM NA
ROTATIVIDADE DE DIRETORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS
DE FORTALEZA

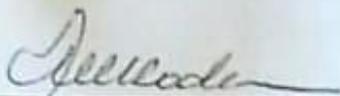
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 10/04/2019

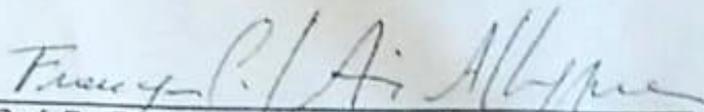
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Jeannette Filomeno Pouchain Ramos (Orientadora)
Universidade da Integração Internacional
da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB



Prof.ª Dr.ª Antônia Rozimar Machado e Rocha
Universidade Federal do Ceará - UFC



Prof. Dr. Francisco Carlos Araujo Albuquerque
Universidade Estadual do Ceará - UECE

AGRADECIMENTOS

Ao senhor Jesus, por me proporcionar a vida com saúde para que este sonho pudesse ser concretizado.

À memória de meus pais que durante toda as suas vidas me conduziram pelos caminhos da honestidade e da ética.

Ao meu filho Gustavo Lopes que foi minha inspiração para continuar apesar de todas as dificuldades.

A professora Jeannette Filomeno Pouchain Ramos que mesmo distante nunca esteve ausente.

A minha colega de trabalho Lidia Maria Nunes Vieira por sua compreensão principalmente nas horas que precisei me ausentar da escola.

Aos meus colegas do mestrado, pela força e apoio nos momentos de maiores dificuldades.

Aos atuais diretores e ex-diretores das escolas pesquisadas pela disponibilidade de tempo para responder aos questionários e perguntas da entrevista cuja colaboração ampliaram o olhar sobre o tema em estudo.

Aos gestores do Distrito de Educação III e à secretária de educação do município de Fortaleza pelas entrevistas e dados fornecidos que colaboraram para o direcionamento das etapas da pesquisa.

RESUMO

A presente dissertação trata dos fatores que dentro da gestão por resultados, interferem na rotatividade de diretores escolares nas unidades escolares municipais de Fortaleza no período do primeiro mandato do prefeito Roberto Cláudio (2013-2018) no qual o cargo de diretor escolar é ocupado por profissionais escolhidos pela meritocracia através de seleção pública e não mais por indicação política. A pesquisa buscou compreender três fatores: 1º - o perfil do diretor escolar nos aspectos da formação inicial e continuada, liderança e experiência no cargo; 2º - o desempenho das escolas nas avaliações externas e 3º a composição da equipe gestora. Neste sentido o objetivo principal é compreender se os fatores em questão são determinantes para a rotatividade acontecer seja por parte do poder público, por interpretar que o gestor não consegue dar conta da demanda, ou pelo próprio servidor por ter sua responsabilização aumentada, além de outros motivos que possam fazer com que não se sinta motivado em continuar no cargo. Os objetivos específicos da pesquisa procuram conhecer como se deu a implantação da Gestão por Resultados – GpR dentro do sistema educacional municipal de Fortaleza, além de verificar o perfil dos diretores escolares que passaram pelo processo da rotatividade. A pesquisa se caracterizou por ser quali-quantitativa, exploratória e ter com procedimento técnico o estudo de caso. As técnicas de coleta de dados foram as entrevistas semiestruturadas aplicadas a todos os diretores, ex-diretores das unidades escolares pesquisadas, além dos gestores do distrito de educação III e da secretária da Secretaria Municipal de Educação – SME. Os resultados colhidos indicaram divergência quanto à classificação dos fatores que contribuem para a rotatividade dos diretores das escolas públicas municipais de Fortaleza levando em consideração a visão dos sujeitos inseridos. A pesquisa concluiu que é necessário rever a política de rotatividade de gestores das escolas públicas de Fortaleza, através do fortalecimento da equipe gestora modificando a composição das unidades escolares seja em relação ao número de alunos matriculados, seja em relação aos níveis de ensino e da formação adequada para que a escola possa atingir de alguma forma os resultados esperados. A pesquisa deixa questionamentos para a continuidade do debate, no sentido da rotatividade ser positiva ou negativa para a aprendizagem dos alunos e não causar instabilidades de gestão dentro da unidade escolar.

Palavras-chave: Rotatividade. Gestão por Resultados. Educação. Gestão Escolar.

ABSTRACT

This dissertation deals with the factors that, within results-based management, interfere with the rotation of school principals in Fortaleza's municipal school units during the first term of Mayor Roberto Cláudio (2013-2018), in which the position of school director is occupied by professionals chosen by meritocracy through public selection and no longer by political indication. The research sought to understand three factors: 1º - the profile of the school director in the aspects of initial and continuing training, leadership and experience in the position; 2º - the performance of schools in external evaluations and 3º the composition of the management team. In this sense, the main objective is to understand if the factors in question are determinant for the rotation to occur either by the public power, by interpreting that the manager can not handle the demand, or by the server itself because of its increased accountability, besides others reasons that may make you not feel motivated to continue in the position. The specific objectives of the research seek to know how the implementation of the Management by Results - GpR within the municipal education system of Fortaleza was verified, besides checking the profile of the school directors who went through the process of rotation. The research was characterized by being qualitative, quantitative, exploratory and having with technical procedure the case study. Data collection techniques were semi-structured interviews applied to all the directors, former directors of the school units surveyed, as well as the administrators of the education district III and the secretary of the Municipal Department of Education (SME). The results obtained indicated a divergence regarding the classification of the factors that contribute to the rotation of the directors of the municipal public schools of Fortaleza taking into account the view of the inserted subjects. The research concluded that it is necessary to review the policy of rotation of public school administrators in Fortaleza, by strengthening the management team by modifying the composition of the school units in relation to the number of students enrolled, in relation to the levels of education and training appropriate for the school to achieve the expected results in some way. The research leaves questions to the continuity of the debate, in the sense that the rotation is positive or negative for the students' learning and does not cause instabilities of management within the school unit.

Keywords: Rotativity. Management by Results. Education. School management

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese da estrutura educacional no período colonial.....	28
Figura 2 - Síntese da estrutura escolar no período imperial.....	31
Figura 3 - Síntese do sistema educacional de São Paulo no período republicano.....	36
Figura 4 - Sistema de Avaliação Educacional no Brasil.....	51
Figura 5 - Relatório de acompanhamento dos níveis de leitura e escrita dos alunos.....	69
Figura 6 - Notícia sobre a evolução de alunos alfabetizados na rede pública de Fortaleza.....	100
Figura 7 - Notícia sobre os resultados preliminares do Spaece-Alfa 2017.....	101
Figura 8 - Notícia sobre a premiação das escolas com melhores resultados do Spaece-Alfa.....	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Avaliação das médias de proficiência do Spaece-Alfa no período de 2013-2017.....	58
Gráfico 2 -	Evolução das proficiências (Estado Ceara x Município de Fortaleza).....	68
Gráfico 3 -	Formação acadêmica dos ex-diretores/diretores atuais das escolas pesquisadas.....	108
Gráfico 4 -	Experiência de docência dos diretores e ex-diretores pesquisados.....	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Codínomes utilizados dos sujeitos e unidades escolares pesquisadas.....	24
Quadro 2 -	Codínomes utilizados aos gestores da SME e Distrito de Educação III.....	25
Quadro 3 -	Distribuição das áreas da avaliação do PISA.....	43
Quadro 4 -	Sistemas de avaliação educacionais dos estados brasileiros.....	48
Quadro 5 -	Características gerais do sistema de avaliação brasileiro...	52
Quadro 6 -	Significado dos níveis de avaliação do SPAECE-Alfa.....	57
Quadro 7 -	Eixos e objetivos do PAIC.....	61
Quadro 8 -	Metas e Estratégias do PME 2015-2015.....	63
Quadro 9 -	Eixos avaliativos do Spaece-Alfa.....	71
Quadro 10 -	Valores de referência dos cargos comissionados em gestão escolar em Fortaleza.....	83
Quadro 11 -	Fontes de pesquisas.....	86
Quadro 12 -	Relação entre a quantidade de alunos x níveis de ensino das escolas pesquisadas.....	89
Quadro 13 -	Rotatividade de diretores nas escolas municipais de Fortaleza no período de 2013-2018.....	93
Quadro 14 -	Forma de exoneração dos ex-diretores das escolas pesquisadas.....	95
Quadro 15 -	Portarias que alteram os critérios de premiação das turmas do 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas municipais de Fortaleza.....	103
Quadro 16 -	Portarias que alteram os critérios de premiação das turmas do 5º ano do ensino fundamental das escolas públicas municipais de Fortaleza.....	104
Quadro 17 -	Portarias que alteram os critérios de premiação das turmas do 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas municipais de Fortaleza.....	105
Quadro 18 -	Atribuições/competências exigidas dos diretores da Rede	

	Municipal de Educação de Fortaleza.....	112
Quadro 19 -	Instrumental utilizado para contagem de pontos dos candidatos ao cargo de gestor escolar.....	115
Quadro 20 -	Tempo de experiência em gestão dos ex-diretores e diretores atuais das escolas pesquisadas.....	116
Quadro 21 -	Resumo da pesquisa quanto aos fatores pesquisadas.....	122
Quadro 22 -	Forma de exoneração dos ex-diretores das escolas pesquisadas.....	124

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado do Ideb na rede pública do país no período de 2009 – 2017.....	47
Tabela 2 - Ideb da rede pública educacional do Ceará no período 2009-2017.....	56
Tabela 3 - Matrículas do Ensino Fundamental no Ceará entre 2013 e 2017.....	59
Tabela 4 - Ideb do Município de Fortaleza no período 2009 – 2017.....	67
Tabela 5 - Rotatividade de diretores no Distrito de Educação III.....	94
Tabela 6 - Proficiências das escolas que realizaram a avaliação SPAECE – Alfa no período de 2013-2018.....	96
Tabela 7 - Titulação acadêmica dos ex-diretores escolares pesquisados.....	117

LISTA DE BREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANDES	Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
BDTIC	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CCEAE	Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DE III	Distrito de Educação III
DOM	Diário Oficial do Município
FMI	Fundo Monetário Internacional
GpR	Gestão por Resultados
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LC	Lei Complementar
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LTCF	Leitores de Texto Com Fluência
LTS	Leitores de Texto Silabando
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECE	Organização para a Cooperação Econômica
OI	Organismos Internacionais
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEMED	Prêmio Escola com Excelência em Desempenho
PISA	Programa Internacional para a Avaliação de Estudantes
PMDE	Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
PME	Plano Municipal de Educação

PNE	Planos Nacionais de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Pública
SAEF	Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental
SEDAS	Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social
SEMAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
SEPOG	Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TALIS	Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
URCA	Universidade Regional do Cariri
UVA	Universidade Federal Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	OBJETIVO GERAL.....	22
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	22
1.3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	22
2	DA ORGANIZAÇÃO À TEORIA DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	28
3	GESTÃO POR RESULTADOS E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL E NO MUNDO.....	40
3.1	GESTÃO POR RESULTADOS (GPR) NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA CEARENSE.....	53
3.1.1	O Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) na perspectiva da Gestão por Resultados (GpR).....	60
3.2	GESTÃO POR RESULTADOS (GPR) NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE FORTALEZA.....	62
4	GESTÃO ESCOLARNA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA.....	74
4.1	COMPOSIÇÃO DAS EQUIPES GESTORAS.....	80
5	ROTATIVIDADE DE DIRETOR ESCOLAR.....	85
5.1	A ROTATIVIDADE DE DIRETORES NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA NO PERÍODO DE 2013 – 2018.....	87
5.1.1	Conhecendo os diretores das escolas pesquisadas.....	107
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
	REFERÊNCIAS.....	127
	APÊNDICES.....	134
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO/ENTREVISTAS AOS GESTORES ESCOLARES.....	135
	APÊNDICE B – ENTREVISTA REALIZADA COM OS GESTORES DO DISTRITO DE EDUCAÇÃO III.....	141
	APÊNDICE C – ENTREVISTA REALIZADA COM A SECRETÁRIA DA SME.....	142

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos do século XX, especialmente no início da década de 1990, constata-se de forma contundente alterações nos padrões de intervenção do Estado, resultado dos desdobramentos das relações sociais do modelo neoliberal. Surge, então, a necessidade de novos mecanismos e formas de gestão em todas as políticas públicas, sejam elas relacionadas à saúde, educação, cultura, previdência, seguridade social, habitação, defesa do consumidor, meio ambiente, saneamento, emprego e renda, planejamento urbano, justiça e cidadania, economia, assistência social, relações internacionais dentre outras.

Este contexto das políticas públicas, se caracterizou a partir de 1970 pelas transformações do capitalismo contemporâneo no processo produtivo, no qual os modelos taylorista e fordista¹ foram alterados pelo toyotista². Inicialmente estes modelos de produção colocaram em prática os princípios da administração empresarial, privilegiando a divisão do trabalho com o objetivo de atingir resultados eficientes em relação à economia do tempo, produtividade e eficiência na realização das tarefas, para depois reestruturar o processo produtivo através do avanço da informática e das telecomunicações, modificando de forma significativa a base técnica da produção, em que os trabalhadores passam a operacionalizar de forma coletiva o sistema produtivo, determinando uma nova relação entre produção e trabalhadores exigindo, assim, um novo perfil profissional.

A política pública nas palavras de Secchi (2016) é “uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”. É possível perceber que as políticas públicas possuem temas específicos, demandando políticas públicas também específicas. Dentro do contexto escolar, a aplicação das políticas públicas educacionais relacionadas com a gestão escolar tem sido pauta da agenda pública educacional, seja em nível federal, estadual ou municipal, principalmente quando se

¹ Entendemos o taylorismo e o fordismo como o padrão produtivo capitalista desenvolvido ao longo do século XX e que se fundamentou basicamente na produção em massa, em unidades produtivas concentradas e verticalizadas, com um controle rígido dos tempos e movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa, sob forte despotismo e controle fabril (ANTUNES, 2001, p. 16)

² Em seus traços mais gerais, o toyotismo (via particular de capitalismo monopolista do Japão do pós-1945) pode ser entendido como uma forma de organização do trabalho que nasce a partir da fábrica Toyota, no Japão, e que vem-se expandindo pelo Ocidente capitalista, tanto nos países avançados quanto naqueles subordinados. Suas características básicas (em contraposição ao taylorismo/fordismo) são: 1) sua produção é muito vinculada à demanda; 2) ela é variada e bastante heterogênea; 3) fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções; 4) tem como princípio o *just time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção. (ANTUNES, 2001, p. 21)

trata dos fatores que interferem no desempenho da gestão sejam eles internos ou externos.

Portanto, se faz necessário encontrar um modelo de gestão, que seja capaz de facilitar a execução do serviço público orientado para o cidadão, atendendo, desta forma, as demandas por educação de qualidade cobradas principalmente por organismos internacionais - OI, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e principalmente a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE no contexto de um mercado de trabalho extremamente competitivo e globalizado.

As discussões sobre os modelos de gestão educacionais nos diversos países do mundo, se relacionam diretamente com a reestruturação produtiva e a globalização da economia. Assim, a educação sob o argumento de justiça social, democratização, trabalho, inclusão e equidade forçadamente se adaptou ao novo modelo produtivo. Podemos perceber, então, que a intencionalidade do novo modelo, é a capacitação de trabalhadores para que estes possam desempenhar papéis produtivos de qualidade no mercado de trabalho. Fica evidente que a educação neste contexto, se responsabiliza diretamente pela qualificação de profissionais onde a flexibilização e a competição, associadas à cultura por resultados, torna o mercado mais competitivo, direcionando determinado tipo de educação para cada classe social.

A educação sob este olhar, passa a ter uma importância na contribuição da economia e que suas condições de funcionamento devem ser totalmente colocadas à disposição da lógica econômica. Em suporte a este novo modelo educacional, imposto pelos OIs, surge o conceito de Gestão por Resultados – GpR³, que dentro do contexto educacional, traz princípios da administração privada e com nítido objetivo de monitorar o avanço dos estudantes através do alcance das metas e obtenção de índices padronizados nas avaliações externas, também

³Gestão por Resultados (GpR), veio como resultado de uma nova prática focada na maior eficiência do uso do recurso público e a maior responsabilização dos gestores públicos nas prestações de contas dos recursos públicos. Esse novo modelo gerencial busca paulatinamente romper com as barreiras corporativas e paradigmas para a criação de uma cultura de desempenho de excelência em todos os níveis da administração do Estado. (MEDEIROS, 2009, p. 06)

conhecidas como avaliações em larga escala⁴. De forma geral, a GpR é uma forma de tornar eficiente as políticas públicas institucionalizadas, objetivando a satisfação do cidadão através da concretização dos objetivos propostos e não somente nos aspectos burocráticos da mesma.

Dentre os aspectos da GpR, desenvolver as competências das pessoas para alcançarem o máximo desempenho é fator preponderante neste tipo de gestão. Neste sentido, a educação brasileira então, passou a buscar na figura do *diretor escolar*⁵ e sua equipe, uma gestão caracterizada pela eficiência, eficácia e efetividade, além de introduzir uma cultura de avaliação em busca de resultados onde os índices de desempenho das unidades escolares seriam um dos fatores determinantes para implantação e execução de políticas públicas educacionais. Um claro exemplo de intervenção na educação brasileira por parte dos OIs, é a exigência de elaboração de programas educacionais por parte dos estados que sejam capazes de analisar índices de desempenho de suas redes educacionais objetivando produzir mão de obra qualificada atendendo às demandas do mercado interno e externo.

No Brasil, a adoção da GpR no campo educacional fica evidente em 1990, quando o Sistema de Avaliação da Educação Pública – SAEP, passou a se chamar em 1991 de Sistema de Avaliação da Educação Pública – SAEB, surgindo desta forma as avaliações em larga escala. O estado do Ceará também sentiu as pressões, mas se adaptou a este cenário neoliberal. No mesmo ano da implantação do SAEB a nível nacional é implantado no estado do Ceará o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE responsável atualmente por avaliar três segmentos da educação básica: o primeiro segmento visando avaliar os alunos do 2º ano do ensino Fundamental I, chamado também de SPAECE-Alfa, o segundo segmento são os alunos do 5º e 9º anos, ou seja os anos finais do ensino Fundamental I e II respectivamente; o terceiro segmento visa avaliar os alunos do 3º ano do ensino médio.

⁴ Avaliação de larga escala é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema. (WERLE, 2010, p.22)

⁵ As terminologias “diretor” e “gestor” serão utilizadas de forma equivalentes, pois no entendimento de Luck (2000, p.16) “um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos”

A implantação da GpR nas escolas públicas municipais de Fortaleza foi realizada tardiamente, quando comparada com o estado do Ceará. Somente em 2013, é que as mudanças começaram a ocorrer. Os diretores passaram a ser nomeados por critérios técnicos e não mais por indicação política e a partir daí, começaram a aparecer de forma tímida, mas positiva, os indicadores educacionais. AGpR no contexto educacional de Fortaleza, possui características relevantes, dentre as quais podemos citar: base nos indicadores de desempenho, que revelam o nível escolar dos estudantes; adoção de testes e metas padronizadas, permitindo fazer o comparativo da evolução do aprendizado entre alunos, turmas, escolas e outras redes de ensino além de revisar e atualizar as ações educacionais que ocorrem através das intervenções pedagógicas baseadas em materiais estruturados produzidos principalmente pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, criado em 2006 a partir de uma demanda social, objetivando melhorar os índices de alfabetização dos alunos matriculados nos primeiros anos do ensino fundamental. É a atuação da gestão escolar, que na figura do diretor, torna possível a aplicação da GpR dentro das unidades escolares, já que o mesmo tem a função de mobilizar, incentivar e empoderar seus colaboradores principalmente coordenadores pedagógicos e professores, estes últimos, responsáveis diretamente pela aprendizagem dos alunos e pelo desempenho escolar seja nas avaliações internas como externas. Quando o desempenho de determinada unidade escolar não se destaca, principalmente nas avaliações de larga escala, a atuação do diretor escolar é colocada em questão. Atuar como diretor escolar exige um perfil de profissional amplo, pois as demandas de responsabilização que são exigidas do cargo são inúmeras seja no aspecto administrativo, financeiro ou pedagógico, além da relação construída com a comunidade escolar.

Quando fatores como índice de desempenho, perfil do profissional (formação, liderança e experiência) são analisados de forma negativa por parte da administração pública, pode ocorrer a exoneração do diretor escolar através de procedimentos administrativos os quais ocorrem através do Diário Oficial do Município – DOM. Por outro lado, fatores como precariedade de infraestrutura, escassez de recursos humanos, aumento da responsabilização no sentido da equipe gestora não ser suficiente para atender à demanda, aumento de estresse, índices de violência local, falta de recursos financeiros, problemas de saúde quando analisados pelo diretor escolar também podem ser fatores de desistência do cargo,

ocasionando novamente rotatividade do cargo de diretor escolar. Percebe-se desta forma que a rotatividade de diretor tanto pode ser ocorrer pela via da administração pública, através da exoneração *ex-officio* ou a pedido do próprio servidor, seja por motivos pessoais ou quando este não suporta às demandas do cargo.

Neste contexto, a presente dissertação investiga os fatores que dentro da gestão por resultados influenciaram a rotatividade de diretores das escolas públicas municipais de Fortaleza, no período de 2013-2018, principalmente aqueles relacionados com os índices de desempenhos das avaliações em larga escala, perfil do diretor nos aspectos de formação acadêmica, experiência docente e liderança e da necessidade de ampliação da equipe gestora diante da composição escolar. Apesar do tema da rotatividade de diretores ter pouco estudo no Brasil, o mesmo já possui políticas públicas bem definidas em outros países como Canadá, mas principalmente nos Estados Unidos pelo fato deste país possuir ampla experiência na adoção de políticas de responsabilização de diretores escolares (Elacqua et al., 2015), por isso a oportunidade desse trabalho.

Reportando-se sobre os índices de desempenho das avaliações em larga escala como fator de rotatividade do cargo de diretor escolar, os mesmos servem para fornecer dados sobre o funcionamento e como está sendo conduzida a educação, no sentido da aplicação eficiente de seus recursos, ou seja, procura-se promover a transparência do emprego dos recursos públicos através do *accountability*⁶. Sobre os índices de desempenho educacionais, internacionalmente, temos o Programa Internacional para a Avaliação de Estudantes – PISA que avalia alunos com idade de 15 anos de vários países objetivando comparar os sistemas de avaliação. No Brasil, os índices de desempenho estão vinculados ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, organizados em dados quantitativos por estados, municípios, escolas sejam da zona rural ou urbana. Estes dados são organizados em forma de tabelas, que possibilita a comparação e a classificação das unidades escolares. As escolas são orientadas a interpretar os dados das avaliações buscando produzir novas informações que servirão posteriormente para a adoção de políticas públicas educacionais. No estado do Ceará, foi implementado

⁶ Termo que designa prestação de contas, fornecimento de informações, justificativas, elaboração e publicização de relatórios de avaliação; responsabilização, imputação de responsabilidades e/ou imposição de sanções negativas, atribuição de recompensas materiais ou simbólicas. (AFONSO, 2009).

em 1992 o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, que tinha por objetivo construir um sistema de avaliação que pudesse quantificar a qualidade do sistema educacional do estado. Em Fortaleza, os índices de desempenho só tiveram notoriedade a partir de 2013, quando foi implantado a gestão por resultados dentro da Secretaria Municipal de Educação – SME, na qual pela primeira vez, os diretores escolares passaram por critérios técnicos e não políticos partidários para assumir o cargo que é de livre nomeação e exoneração, ou seja, se trata de um cargo de confiança. Quando os índices de desempenho de determinada unidade escolar não correspondem ao esperado, a figura principal colocada em análise é a do diretor escolar podendo o mesmo ser exonerado devido a baixa eficiência dos resultados nas avaliações em larga escala concomitante com outros fatores. A exoneração do diretor escolar, provoca a vacância do cargo e consequentemente a do mesmo, ou seja, provoca a rotatividade do profissional responsável por conduzir a unidade escolar.

O segundo fator a ser analisado nesta pesquisa é o perfil do diretor escolar levando em consideração aspectos como: formação inicial ou continuada, experiência docente/gestor e liderança. Atualmente exige-se do diretor escolar habilidades e competências em várias áreas do conhecimento para que o mesmo possa desempenhar seu papel com eficiência. A portaria nº 448, de 13 de setembro de 2002, da Secretaria do Tesouro Nacional - Ministério da Fazenda, por exemplo, traz a noção da parte financeira quando trata da execução dos recursos, saber o que é recurso destinado a despesas de custeio, ou recurso destinado a despesas de capital e suas consequências legais quando há pagamentos realizados de forma incorreta, ter noções de contratos administrativos quando da realização de licitação na unidade escolar, dentre outros. Não basta ter apenas a formação pedagógica, mas também administrativa e financeira. Diante deste cenário interdisciplinar e das exigências da sociedade por um serviço público eficiente, a lei 9394/96 conhecida nacionalmente como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, traz em seu artigo 64 o curso de pedagogia como formação inicial dos profissionais da área de educação que pretendam atuar em tarefas de apoio à docência como a gestão escolar.

Seguindo a legislação do Conselho Estadual de Educação – CEE do Estado do Ceará, através da portaria 460/2017 que trata sobre o exercício do cargo de direção de instituições de ensino da educação básica, o município de Fortaleza

através da Lei Complementar – LC 169/2014, para efeito classificatório em suas seleções públicas, exige formação superior em qualquer área, além do curso de pós-graduação em gestão ou administração escolar como critério quando da seleção pública, sem contar o tempo de experiência como docente e/ou gestor. O perfil do diretor escolar é analisado continuamente antes e depois da nomeação. Inicialmente nos momentos das entrevistas realizadas pelos distritos de Educação e durante o exercício do cargo, quando a liderança é colocada em prática. Um exemplo deste contexto de liderança se dá quando determinada unidade escolar recebe denúncias seja por parte de pais ou mesmo professores sobre a condução da unidade escolar, perante aos órgãos de maior poder hierárquico como distrito de educação e SME ou órgãos como o Conselho Tutelar.

O terceiro fator analisado na pesquisa é a necessidade de ampliação dos sujeitos que fazem parte da gestão escolar, quando a mesma é insuficiente para atender certa quantidade de alunos e variados níveis de ensino. A gestão escolar é formada por diversos sujeitos, dentre eles: o diretor, o vice-diretor, coordenador pedagógico, e secretário escolar. Mas dependendo do quantitativo de alunos, podemos ter uma quantidade menor de profissionais responsáveis pela gestão. Em Fortaleza, todas as escolas possuem a figura do diretor escolar. A portaria 174/2008 publicada no Diário Oficial do Município – DOM, de 16 de Julho de 2008, institui a figura do coordenador pedagógico nas escolas na rede municipal de ensino, sendo que em unidades escolares com menos de 500 (quinhentos) alunos, a mesma só terá direito a 01 (um) profissional, se a unidade escolar tiver entre 500 e 1000 alunos a mesma pode contar com 02 (dois) coordenadores pedagógicos, mas se a unidade escolar tiver mais de 1000 (mil) alunos e funcionando os três turnos, a mesma terá direito a 03 (três) coordenadores pedagógicos. A portaria 123/2013 regulamenta que o cargo de vice-diretor só estará disponível em unidades escolares que possuem mais de 1.000 (mil) alunos. No caso do diretor e secretário escolar, apenas 1 (um) por escola. Fica evidente, que em unidades escolares que possuem um quantitativo muito grande de alunos, mas que não ultrapassam 1000 (mil) alunos por exemplo, a responsabilização da figura do diretor aumenta, uma vez que ele não possui uma equipe suficiente para dar conta de toda a comunidade escolar, fato este que poderá aumentar a probabilidade da desistência do cargo.

Diante do exposto, é necessário trazer os seguintes questionamentos como: Qual a influência dos fatores de desempenho escolar, perfil do diretor e

composição da equipe gestora na rotatividade de diretores das escolas públicas municipais de Fortaleza no período de 2013 - 2018? De que modo esses fatores se constituíram e como se organizaram para dá efeito a rotatividade? Os aspectos da gestão escolar foram modificados nas unidades educacionais que tiveram rotatividade do cargo de diretor? A rotatividade de diretores interfere na mudança de perfil desse profissional?

A presente pesquisa é relevante social e cientificamente, pois reforça o entendimento sobre as condições impostas a todos que se propõem a exercer o cargo de diretor escolar e que as políticas de *responsabilização* exercem pressões sobre os gestores educacionais, fato que promove o aumento da rotatividade.

1.1 OBJETIVO GERAL

Identificar os fatores que na gestão por resultados interferem na rotatividade dos diretores das escolas públicas municipais de Fortaleza no período de 2013-2018.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compreender de que forma foi implementada a gestão por resultados como política educacional e quais parâmetros norteiam a gestão escolar das escolas públicas municipais de Fortaleza.

Analisar os desdobramentos da rotatividade de diretores escolares no desempenho dos resultados das avaliações externas do SPAECE-Alfa.

Identificar diferenças e similitudes entre as visões dos ex-diretores escolares, gestores do distrito de educação III e da atual secretaria de educação de Fortaleza, sobre o processo da rotatividade.

1.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando que a metodologia é o instrumento de materializar uma teoria e que é na metodologia que os detalhes são visualizados tais como: o tipo de pesquisa, o ambiente utilizado, o pesquisador, os pesquisados, o modo de como os dados são tratados, enfim, tudo aquilo que tem utilidade para que a pesquisa seja

realizada e aplicada, pretende-se classificar o presente trabalho, considerando os seguintes aspectos: forma de abordagem, objetivos e por último os procedimentos técnicos.

O percurso metodológico, estará em estreita relação com as categorias em análise: índices de desempenho, perfil do diretor, gestão por resultados, gestão escolar, responsabilização, rotatividade de diretores e avaliações em larga escala.

Quanto à forma de abordagem do problema a pesquisa foi classificada como quali-quantitativa também chamada de mista. Qualitativa, pois a mesma buscou compreender de modo amplo um grupo social, salientando os aspectos dinâmicos e individuais dos sujeitos pesquisados. Através da abordagem qualitativa, os sujeitos participantes da pesquisa foram analisados e inseridos no contexto em que atuam profissionalmente, através de suas ações individuais e coletivas, abordando fatores descritivos que explanassem a pesquisa, além de priorizar a interpretação entre os documentos (pesquisa documental) e referenciais teóricos.

Creswell (2010) diz que a abordagem qualitativa

É um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais. (CRESWELL, 2010, p.26)

A pesquisa qualitativa, neste sentido, é vista a partir do cotidiano e do modo de vida das pessoas, a partir dos sujeitos que a vivenciam. Procura recuperar os significados construídos pelo sujeito do objeto ora estudado, ou seja, existe uma preocupação com o processo e não somente com os resultados, pois a organização do processo de trabalho na escola nos oferecem elementos importantes para compreender a dinâmica das práticas sociais em educação, especialmente no que se refere aos contornos, significados e dimensões das relações de trabalho que ali se desenvolvem. A pesquisa terá elementos também quantitativos, pois utiliza variáveis estatísticas como a porcentagem e média, além das variáveis descritivas. Isso será mostrado quando do levantamento dos dados de proficiência das escolas pesquisadas, assim como os dados colhidos nos questionários e nas entrevistas aplicadas.

Flick (1988) afirma que:

a abordagem quantitativa tem sido empregada com a finalidade isolar as causas e efeitos, operacionalizando as relações teóricas, aferindo e quantificando os fenômenos, permitindo, assim, a generalização das descobertas.(FLICK,1988,p.25)

Apesar das discussões entre as metodologias quantitativa e qualitativa serem ou não contraditórias como afirmam os positivistas de um lado e os interacionistas de outro, surge dentro desse contexto a situação de complementariedade defendida por alguns autores.

Trivinões (2017) comenta que:

O referido problema dicotômico comentado no espaço da pesquisa qualitativa, apoiado nos referenciais teóricos básicos, marxismo, fenomenologia e ainda nos estrutural-funcionalismo (com muitas reservas porque este com sua raiz positivista, assinala a oposição entre quantidade e qualidade, porem levanta a pesquisa qualitativa em oposição à quantitativa), estritamente não existe. Toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. (TRIVINÕES,2017,p.118)

O presente trabalho de pesquisa investiga a atual política pública de educação de Fortaleza compreendida no período de 2013 a 2018 nas escolas do Distrito de Educação III ⁷- DE III que mais tiveram rotatividade de diretores e que possuíam turmas de 2º ano do ensino fundamental I. Para garantir o sigilo das informações colhidas, principalmente nas entrevistas, os entrevistados tiveram seus nomes modificados. O quadro 01 abaixo mostra como ficou a nomenclatura dos sujeitos e das escolas pesquisadas.

Quadro 1 – Codinomes utilizados dos sujeitos e unidades escolares pesquisadas

UNIDADE ESCOLAR (Codinomes)	SUJEITOS PESQUISADOS NAS UNIDADES ESCOLARES	
	Ex-Diretores (Codinomes)	Diretor Atual (Codinomes)
(Escola Alfa)	Abel, André e Alissom	Alexandre
(Escola Beta)	Bosco, Beto e Brito	Bartolomeu
(Escola Gama)	Gilberto, Gilson e Gabriela	Gisele

Fonte: Elaborado pelo autor

⁷A escolha do respectio distrito se deu pelo fato da facilidade ao acesso dos dados de proficiência, contato com os ex-diretores/diretores atuais e por ser uma das menores regionais dentro do município de Fortaleza.

Com relação à Secretaria de Educação do Município de Fortaleza e o DE III, os codinomes ficaram definidos conforme quadro 02 abaixo

Quadro 2 – Codinomes utilizados aos gestores da SME e Distrito de Educação III

ÓRGÃO (Codinomes)	GESTOR (Codinomes)		
Secretaria municipal de Educação – SME	SECRETÁRIA (Sandra)		
Distrito de Educação III	Coordenador do DE III (Dalton)	Chefe de Gestao do DE III (Davi)	Chefe de Ensino do DE III (Dina)

Fonte: Elaborado pelo autor

As escolas pesquisadas tiveram, cada uma, no período de 2013-2018, 03 (três) trocas de comando da gestão escolar. Levou-se em consideração, as proficiências obtidas na avaliação do SPAECE-Alfa neste período e sua classificação de acordo com as médias encontradas objetivando esclarecer se existe uma relação ou não entre os resultados obtidos na avaliação do SPAECE-Alfa e a rotatividade de diretores. Foram realizadas entrevistas, com os chefes de gestão, ensino e coordenador do distrito de educação III e com a secretária de educação do município de Fortaleza, com os ex-diretores e os atuais diretores de cada unidade escolar. As informações colhidas das entrevistas e dos questionários me permitiram identificar prioritariamente os fatores que interferem na rotatividade de diretor escolar seja na visão dos profissionais que estão no “chão” da escola, seja na visão dos gestores do Distrito de Educação III e SME.

Quanto aos objetivos a pesquisa se identificou como exploratória, a qual no entendimento de Gil (2010) é caracterizada quando envolve um levantamento bibliográfico, entrevista com pessoas que passaram ou passam pela situação pesquisada ou quando envolve a análise de evidências que levam ao entendimento do tema em questão. As evidências desta pesquisa foram encontradas nas seguintes fontes de informação: nas entrevistas e na aplicação dos questionários, na documentação pesquisada através dos Diários Oficiais do Municípios - DOM, nos editais de seleção para o cargo de diretor escolar no período de 2013 – 2018, nos sites oficiais de cada sistema de avaliação dos estados e nos registros em arquivo da SME e do DE III.

Lakatos e Marconi (2012), afirmam que a pesquisa exploratória é:

utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (LAKATOS E MARCONI,2012, p. 169)

Como a pesquisa tratou da rotatividade de diretores nas unidades escolares municipais de Fortaleza, assunto que no Brasil, há poucos estudos, este fato permitiu o aprimoramento e a compreensão de idéias sobre o objeto em estudo. Para alcançar os objetivos propostos foi utilizado a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados, pelo fato da mesma conseguir obter verbalmente informações válidas e pertinentes sobre determinado assunto.

Sobre o tema Triviños (2017) ressalta que

[...] queremos privilegiar a entrevista semi-estruturada porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que a informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. (TRIVIÑOS,2017, p.146)

Foram realizadas 16 (dezesesseis) entrevistas, assim distribuídas: 09 (nove) com os ex-diretores, abordando as características individuais e coletivas quando da condução de sua gestão, 03 (três) com os atuais diretores para identificar problemas e soluções para vícios enraizados das gestões anteriores, 03 (três) com os chefes de gestão do distrito de educação III (coordenador, chefe de ensino e chefe de gestão), onde foram abordados pontos sobre as habilidades dos diretores no exercício da função e 01 (uma) com a secretária de educação do município de Fortaleza abordando as principais iniciativas da SME no que diz respeito a implantação da gestão por resultados na rede municipal e os fatores que a atual administração leva em consideração para que um gestor escolar seja substituído.

Além das entrevistas foram aplicados questionários com os ex-diretores e atuais gestores das unidades pesquisadas objetivando obter informações individuais sobre sua idade, tempo de experiência como docente e/ou gestor, estilo de liderança, formação inicial e continuada, atuação da equipe gestora, motivação de desistência do cargo, relações interpessoais, dentre outros.

Sobre este procedimento metodológico, Zamberlan (2014) diz:

Questionário é um conjunto formal de perguntas cuja finalidade é obter informações dos entrevistados. Um bom questionário é aquele capaz de coletar os dados necessários para atingir os objetivos específicos da pesquisa. As perguntas devem estar diretamente relacionadas ao propósito do projeto.(ZAMBERLAN,2014,p.128)

Nesta pesquisa foram aplicados 12 (doze) questionários sendo: 09 (nove) com os ex-diretores e 03 (três) com os diretores atuais das escolas pesquisadas. Não foram contemplados com a aplicação do questionário, os chefes de gestão do distrito de educação III e a secretária da SME, por não estarem atuando como diretores escolares, além de não ser o foco principal da pesquisa.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a pesquisa se caracteriza como um estudo de caso. Yin (2014) afirma ser o estudo de caso uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidências.

Para garantir a organização da pesquisa, a mesma foi dividida em 04 (quatro) capítulos: O primeiro, a Introdução, já descrita com suas características e metodologia; o segundo capítulo trata do contexto histórico do cargo de diretor escolar; o terceiro capítulo procura entender a gestão por resultados dentro do contexto educacional; o quarto capítulo descreve detalhadamente como está organizada a gestão escolar nas escolas públicas municipais de Fortaleza; o quinto capítulo – foco da pesquisa realiza um comparativo entre os diversos olhares sobre a rotatividade de diretor escolar, e por último as considerações finais e referências.

2 DA ORGANIZAÇÃO À TEORIA DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

O histórico da organização escolar no Brasil, se dá desde o período colonial, quando da catequização dos índios pelos jesuítas no século XVI, passando pelas reformas pombalina, no final do século XVIII, pela fase joanina, do século XIX até chegar no período republicano. Importante ressaltar que a teorização da administração escolar no Brasil só se inicia com as ideias de Anísio Spínola Teixeira (1935), José Querino Ribeiro (1938), Antônio Carneiro Leão (1939) e Manoel Bergstron Lourenço Filho (1941).

No período colonial, os colégios jesuíticos foram os primeiros a dar formação regular principalmente para a elite, ou seja, para a nobreza e seus descendentes a instrução, enquanto para os índios apenas a aprendizagem da língua portuguesa com o nítido propósito de catequizá-los através da doutrina cristã. O modelo pedagógico dos jesuítas, era composto por regras que envolvia desde a organização administrativa escolar até os preceitos da igreja católica, sempre observando hierarquia, responsabilidades e condutas que deveriam ser seguidas, objetivando garantir uma formação de bom cristão. Dessa maneira, percebe-se que os colégios jesuíticos foram o instrumento de formação da elite colonial. A figura 01 abaixo retrata como estava hierarquizado o sistema de ensino do período colonial através do Ratio Studiorum.

Figura 1 - Síntese da estrutura educacional no período colonial



Fonte: Elaborada pelo autor

O esquema acima é o retrato da hierarquia administrativa do *Raio Studiorium* que se caracterizava por ser um manual prático que combinava estudos humanísticos com estudos científicos, composto por um conjunto de 467 regras detalhadas que determinava todas as orientações relativas à organização, administração e hierarquia dos membros com suas respectivas atribuições, começando com o provincial, indo até o aluno, objetivando formar homens que pensassem e escrevessem. No entanto, devido a certas particularidades dos indígenas e das condições materiais da colônia, os jesuítas tiveram que se adaptar à realidade brasileira, no que tange principalmente à aprendizagem da língua indígena como meio de facilitar o aprendizado da religião cristã, até então desconhecidos pelos nativos.

Fonseca e Menardi (2012), afirma que

No Brasil, grandes nomes como Manuel da Nóbrega, José de Anchieta e Antonio Vieira, destacaram-se por suas ações em nosso território, justamente por fazerem adequações, concessões e grandes inovações na missão de catequizar e instruir os habitantes do Novo Mundo, rompendo até mesmo com as rígidas orientações contidas no Ratio, num esforço constante de demonstrar aos seus superiores a necessidade de mudanças e suas vantagens para a conquista de novas almas e o sucesso da missão evangelizadora.(FONSECA E MENARDI,2012,p.41)

No período pombalino, ocorre a substituição da organização e metodologia do sistema educacional jesuítico, onde as estruturas religiosas foram questionadas sob o argumento que a companhia de Jesus, não acompanhava os métodos modernos da ciência, surgindo pela primeira vez a ideia de educação pública e laica. Mas para isso, era necessário inicialmente fortalecer o poder do rei e enfraquecer a nobreza e o clero. No contexto educacional, através do alvará de 28 de junho de 1759, o ensino passa a ser responsabilidade da coroa portuguesa, promovendo assim a substituição dos métodos do período jesuítico por uma nova forma de ensinar e teoricamente mais moderno e eficiente.

Maciel e Neto (2006) afirmam que

A metodologia eclesiástica dos jesuítas foi substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica; criação de cargos como de diretor de estudos, visando a orientação e fiscalização do ensino; introdução de aulas régias, isto é, aulas isoladas, visando substituir o curso de humanidades criado pelos jesuítas.(MACIEL E NETO,2006,p.475)

Saviani (2008) esclarece que as mudanças educacionais no período pombalino no Brasil surgiram após a aprovação do alvará de 1759, tendo como primeira ação a realização de concurso público na Bahia e nomeação de professores que seriam responsáveis por ministrar as aulas régias. O processo educacional se mostrou deficitário, pois no lugar de um sistema que já estava organizado e estruturado, com base na sequência de estudos, o ensino passou a ser fragmentado com professores leigos e mal remunerados, marcando, assim, a falta de gerência do sistema educacional.

No período joanino, caracterizado pela vinda da família real portuguesa, o governo é obrigado a organizar na colônia brasileira sua forma administrativa, inclusive no que diz respeito à educação, fundando várias instituições como: a Imprensa Régia (1808) que permitiu a reprodução tipográfica em grande escala; Biblioteca Nacional (1810, franqueada ao público em 1814). Sob o argumento de defesa militar, em 1808 é criada a Academia Real de Marinha, em 1810, a Academia Real Militar, chamada de Escola Central em 1858, de Escola Politécnica em 1874 e atualmente Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, reorganizando, desta forma, os níveis de ensino primário, secundário e superior. Com relação à administração escolar nos níveis primário e secundário praticamente não houve nenhuma mudança de impacto, já que as aulas no nível primário focava no ler e escrever visando uma formação essencialmente técnica, enquanto que no nível secundário permanecia a instrução através das aulas régias sob a organização, fiscalização e controle do Diretor Geral de Estudos, ou seja, houve uma continuação do sistema implantado por Marques de Pombal, enquanto os cursos superiores tinham como diretores, os professores que eram subordinados diretamente ao Imperador.

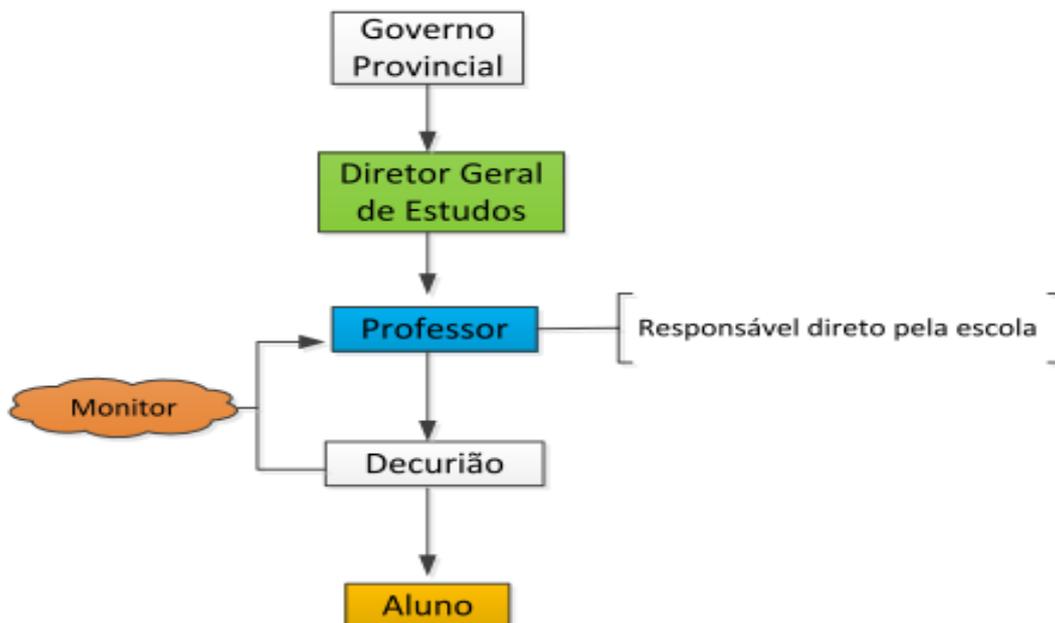
O período imperial, marcado pela independência do país, foi importante, sobretudo para as relações comerciais entre Brasil e a Inglaterra. No entanto, o país não possuía uma estrutura administrativa apropriada para estas relações. Para que isso acontecesse era preciso definir uma base, diferente da lusitana, que fosse capaz, pelo menos em teoria, trazer a modernidade e que garantisse uma instrução primária, o que fez surgir a lei geral de 1827 em que estavam presentes as ideias da educação como dever do Estado, definindo regras para o currículo e para o acesso dos docentes.

Saviani (2013) afirma que

Essa primeira lei de educação do Brasil independente não deixava de estar em sintonia com o espírito da época. Tratava ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância. (SAVIANI,2013,p.126)

Podemos perceber que existia uma preocupação por parte do governo em promover uma educação primária para que os novos cargos administrativos fossem ocupados por pessoas que soubessem ler e escrever dando assim um suporte aos serviços públicos. A organização da estrutura escolar, só veio ter uma mudança significativa, quando a instrução primária deixou de ser da competência do governo central e passou para a responsabilidade da província, através da decretação do ato adicional de 1834. A figura 02, mostra a estrutura organizacional da educação no período imperial.

Figura 2 - Síntese da estrutura escolar no período imperial



Fonte: Elaborada pelo autor

Ananias (2012) afirma que

Nessa época, para as escolas de primeiras letras, não havia o cargo de diretor. Os responsáveis diretos pela escola eram os próprios professores que eram subordinados ao presidente da província. Talvez por esse motivo, a grande preocupação desse período foi a de criar uma estrutura que fiscalizasse o trabalho desses docentes, considerando o número de alunos que freqüentam sem essas escolas. (ANANIAS,2012,p.59)

É importante frisar que devido à falta de professores, foi utilizado o método Lancaster, que reunia centenas de alunos cuja dinâmica de aprendizagem consistia numa relação indireta entre professor e aluno. No entanto, os alunos que mais se destacassem eram eleitos como monitores e responsáveis por toda organização dentro da sala de aula, inclusive pela classificação dos outros alunos. O professor, em seu pedestal, era uma espécie de rei, emitindo ordens através de instrumentos como apitos, sinetas ou bastões.

Com a decretação do Ato Adicional de 1834, cada província se responsabilizava pela formação de sua rede educacional nos níveis de ensino primário e secundário. O cargo de diretor foi criado inicialmente à nível secundário, na Província de São Paulo através da lei 29, de 16 de março de 1847, onde determinava que “o governo nomeará um cidadão de inteligência e reconhecida probidade e patriotismo para diretor do Liceu”.

Ananias (2012) afirma que

O diretor, segundo esse regulamento, deveria tomar conta do liceu, inspecionar a conduta dos professores, remeter ao presidente da província os problemas e sugerir alterações para mudanças, tanto na rotina do colégio como na vida profissional de seus professores. ANANIAS,2012,p.59)

Comparando as mudanças ocorridas no período imperial com o atual sistema escolar da rede municipal de Fortaleza, podemos verificar que as tarefas do diretor escolar não mudaram muito desde o período Imperial. Algumas das funções hoje é realizado pelo coordenador pedagógico, figura que está relacionada diretamente com os professores principalmente com relação ao processo de ensino e aprendizagem.

No período republicano também conhecido como “República Velha”, várias reformas educacionais foram realizadas, dentre elas: Reforma Benjamin Constant (1890); Código Epiácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Correa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925). Através de decretos em 1892, Benjamin Constant realizou a primeira reforma na educação brasileira, principalmente no que diz respeito ao ensino secundário. Na área administrativa, não houve uma mudança que causasse impacto, apenas e especialmente no Colégio Pedro II, foi mudado a nomenclatura de reitor e vice-reitor para diretor e vice-diretor respectivamente sem alterações em suas funções. Em São

Paulo, em especial a lei nº 169 de 07 de agosto de 1893, chamada também de Reforma Paulista, estabelecia a reunião de várias escolas em um único prédio que mais tarde, através do Decreto Estadual nº 248, de 26 de setembro de 1894 iriam trabalhar integralmente dando origem aos Grupos Escolares. A criação do cargo de diretor escolar surge da necessidade de organização, coordenação, fiscalização e controle da divisão de trabalho dentro dos grupos escolares e que fosse ao mesmo tempo também o representante do governo.

Penteado e Neto (2012) ressaltam que

O diretor do grupo escolar, esse novo profissional do ensino primário, veio ocupar um papel central na cena pedagógica e na estrutura hierárquica burocrática do ainda incipiente ensino paulista. Elemento chave na instituição escolar, sua função era a de transformar a simples reunião de escolas em uma escola graduada e orgânica. Único responsável pela escola perante o governo, o diretor era o interlocutor da escola com a administração do ensino. (PENTEADO&NETO,2012,p.86)

A intenção clara da criação do diretor escolar é que ele deveria fazer uma transformação das escolas de primeiras letras em uma escola moderna e renovada, capaz de atender ao projeto político republicano de educação popular. O código Epiácio Pessoa, também conhecido como Código dos Institutos Oficiais do Ensino Superior e Secundário tratava da figura do diretor principalmente nos artigos 2º e 3º. Foi durante a reforma Rivadávia Correia, implementada em 5 de abril de 1911 pelo decreto nº 8.659, que ocorreu um verdadeiro retrocesso no sistema educacional brasileiro, pois a mesma substituiu o ensino formal pelo livre. O artigo 2º do referido decreto afirma que os institutos, até agora subordinados ao Ministério do Interior, serão de agora em diante, considerados corporações autônomas, tanto do ponto de vista didático, como do administrativo. A instituição escolar não precisava mais se reportar a nenhum outro órgão hierárquico por seus atos. O sistema educacional anteriormente, criado ao longo do Império, simplesmente desapareceu com o novo decreto, tirando o poder de interferência do estado no campo educacional. Com a reforma Carlos Maximiliano há novamente uma oficialização do ensino no país, reorganizando o sistema educacional. Em relação ao cargo de diretor, o mesmo passava a prestar contas por meio de relatório, ao Conselho Superior de Ensino, informando de forma detalhada todos os acontecimentos ocorridos na instituição recolocando o Estado como interventor do campo educacional. É nesta reforma,

através do decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915 que aparece em outras palavras, o que chamamos hoje de função de confiança.

Colaborando com o tema, Penteadó e Neto (2012, p. 82) afirmam que “com a reforma de 1915, os diretores passam a ser propostos do Presidente, que os nomeia livremente (art.113) dentre os professores catedráticos ou jubilados, e sua demissão pode dar-se *ad nutum*”, ou seja, sem a necessidade de exposição dos motivos. Atualmente os cargos de confiança em qualquer nível de hierarquia governamental são de livre nomeação e exoneração.

A última reforma educacional em nível federal, foi a chamada reforma Rocha Vaz, implantada através do decreto 16.782 de 13 de janeiro de 1925. Na seção décima do documento em seu artigo 198, impõe que haja um diretor e um vice-diretor em cada estabelecimento de nível superior ou secundário e que os mesmos são de livre nomeação e demissão do Presidente da República. Nos artigos 199 e 200 são determinadas as competências do diretor e vice-diretor. O período Vargas (1930-1945) se caracterizou dentre outras medidas administrativas no contexto educacional de dar ênfase no que diz respeito à regulamentação do cargo de administrador escolar, inserido inicialmente, nas instituições dos grupos escolares e escolas normais. Foi um momento marcado por grande urbanização e início do desenvolvimento da indústria, fatores que impuseram ao sistema educacional adequações ao modo de produção capitalista.

Diante do cenário principalmente o econômico, Andreotti (2012) afirma que

Nesse cenário de intenso desenvolvimento das forças produtivas, a educação escolar foi considerada não apenas como propulsora do progresso e instrumento de reconstrução nacional, em conformidade com as aspirações republicanas, mas também como meio eficaz de promoção e ascensão social. (ANDREOTTI,2012,p.106)

Durante a revolução Constitucionalista de 1932, surge por meio de educadores e defensores da Escola Nova, o *manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* que dentre outras coisas, defendiam uma escola pública, gratuita e laica. Exigiam a elaboração de um plano nacional de educação que regulamentasse as teorias da educação, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas. Por outro lado, a igreja católica, defensora do ensino tradicional que representava o interesse privado, queria um ensino baseado na doutrina religiosa para assegurar o privilégio

das elites. Com este impasse a constituição de 1934, veio atender reivindicações de ambos os lados, afirmando que a educação como direito de todos e dever do estado para o lado dos renovadores e o ensino religioso tendo caráter facultativo nas escolas públicas para os católicos. Quanto à administração escolar, é visível a intenção dos renovadores para uma mudança na estrutura organizacional escolar.

Colaborando novamente com o tema, Andreotti (2012) afirma que:

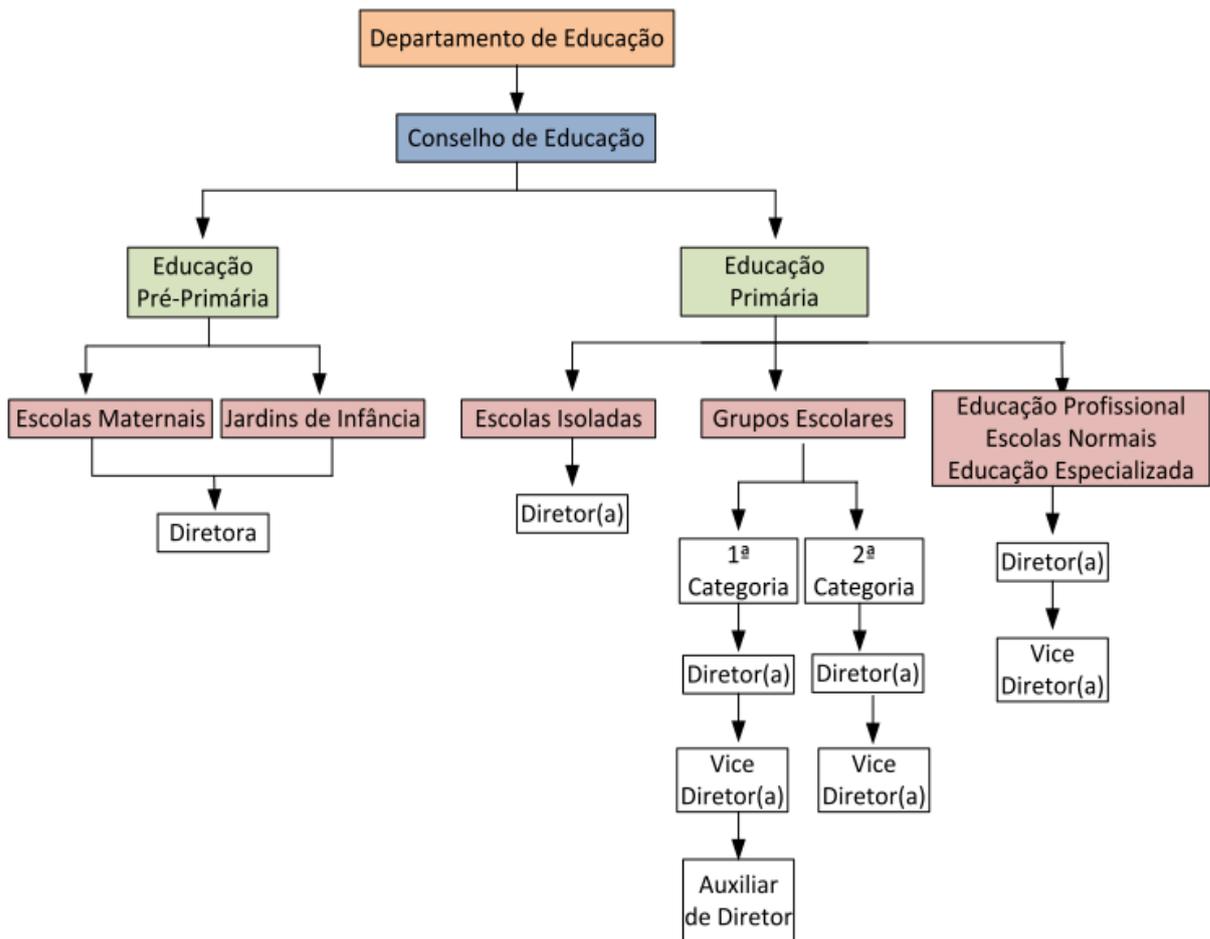
A preparação científica do profissional da educação foi uma das bandeiras do escolanovismo, na luta pela redefinição dos princípios que nortearam a concepção pedagógica corrente, materializada na chamada escola tradicional. De fato, algumas propostas dos renovadores empenhados em instituir novos modelos educacionais, repercutiram nas alterações promovidas nos cursos primários e de formação de professores por meio das regulamentações estaduais produzidas da década de 1930. (ANDREOTTI,2012,p.115)

A formação do gestor escolar inicia-se em 1930 com o decreto de 1190 datado de 04 de abril de 1939 onde foi criado o curso de Pedagogia e suas habilitações dentre os quais a orientação escolar, supervisão, administração e inspeção escolar. O curso de Pedagogia passou por duas revisões através dos pareceres 251 em 1962 e pelo parecer 252 em 1969 modificando principalmente a composição curricular visando à formação de licenciados e bacharéis. O bacharel se preparava para ocupar os cargos técnicos na educação, enquanto o licenciado atuaria na docência.

Nesse interim em 1931, a escola Normal de São Paulo, influenciado por Lourenço Filho, incluiu a disciplina Organização Escolar para a formação de vários setores administrativos como inspetores, delegados de ensino e diretores de grupos escolares. Através do Decreto 5.804 de 16 de janeiro de 1933 que institui a carreira no magistério público primário paulista, ficou definido que cargos de Delegado de Ensino e do Diretor de Grupo escolar seriam escolhido pelo governo, sendo, portanto, cargos de confiança. No mesmo decreto, ressalta as preferências para as nomeações de diretor de grupo escolar na capital levando em consideração os diretores de grupos escolares no interior que tiverem tido iniciativas eficientes na reorganização de suas escolas, pela distribuição dos alunos em classes homogêneas ou seletivas, pela renovação das técnicas do ensino, e pela criação de instituições periescolares, como caixas e cooperativas escolares, associação de alunos e círculos de pais e professores. No mesmo ano através do decreto 5.884 de

21 de abril de 1933, em seus 955 artigos foi reformulado todo o sistema de ensino do Estado de São Paulo. A figura 03 abaixo representa a estrutura educacional do Estado de São Paulo, neste período.

Figura 3 – Síntese do sistema educacional de São Paulo no período republicano



Fonte: Elaborado pelo autor

É possível perceber que o decreto determina para todos os níveis de ensino a figura do diretor ou diretora. Por exemplo, no que diz respeito ao diretor do grupo escolar cabia a ele a superintendência técnica e administrativa do estabelecimento. Passou a exigir concurso público para o cargo de diretor escolar, mas para os diplomados do curso de diretores pelo instituto de educação os mesmos poderiam ser nomeados independentemente de concurso, dando abertura para as indicações político-partidárias da época. Neste sentido, Andreotti (2012, p. 118), de forma bem concisa afirma que “na realidade, as práticas clientelistas estenderam-se na escolha de diretor de escola por indicação, que geralmente, era

político-partidária, mas vale aqui o registro da institucionalização dos concursos para a ocupação dessa função”. Neste período de movimento de Escola Nova, principalmente da corrente norte-americana protagonizado por Jonh Dewey, surge no Brasil, as primeiras teorias sobre a administração escolar iniciado por Anísio Teixeira por entender que a administração escolar se volta à questão pedagógica, ainda que o administrador escolar pudesse aprender com a complexa ciência da administração das empresas.

No período do Nacional Desenvolvimentismo (1955-1968), a administração escolar assume características de dois modelos empresariais: fordista e taylorista. Sendo assim foi dada a cada membro do setor educacional uma função específica, surgindo a necessidade de regulamentar o sistema de ensino e incorporando o modelo da administração de empresas. Assim sendo, os currículos escolares e o comportamento dos indivíduos foram elaborados para uma adaptação dos trabalhadores às necessidades industriais.

Neste contexto, Gallindo e Andreotti (2012) colaboram dizendo que

O diretor da escola assim ocupou hierarquicamente constituída e, dentro da concepção da administração empresarial, assumiu um papel de comando, todavia, encontrava-se subordinado à legislação, cumprindo então o papel reprodutor das políticas públicas, fixando sua ação administrativa e não pedagógica. (GALLINDO&ANDREOTTI,2012,p.140)

As ações administrativas são as atividades meio, ou seja, aquelas que dão suporte às atividades pedagógicas como serviço da secretaria, orientação e supervisão escolar. As ações pedagógicas, são aquelas que estão envolvidas diretamente com o processo de ensino e aprendizagem. É neste sentido que o papel do diretor se torna de fundamental importância, pois é ele que responde por quaisquer situações relacionadas com o funcionamento da unidade escolar. Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, que define em seu art. 52 as escolas normais, como local de formação dos administradores escolares de ensino primário e que em seu artigo 55, os institutos de educação para os administradores do ensino ginasial. Em relação às funções do diretor, no artigo 42 define que o mesmo deverá ser educador qualificado, deixando para os estados a regulamentação desta qualificação.

No período do regime militar (1964-1984) reformas educacionais se fizeram necessárias para que houvesse um alinhamento ao modelo econômico

internacional com o intuito de controlar a instrução da massa popular e promover um ensino onde a população estudantil estivesse apta a ingressar no mercado de trabalho.

Clark, Nascimento e Silva (2006) apontam que

Para os países centrais, que implementavam a expansão do capitalismo, os investimentos na área de educação dos países periféricos tinham por objetivo expandir mercados, introduzindo novos hábitos de consumo nas camadas mais altas da população e, ao mesmo tempo, criar, através do ensino, mão-de-obra de baixo nível. (CLARK;NASCIMENTO&SILVA,2006,p.128)

É possível perceber que existia uma pressão muito grande para que houvesse uma melhor qualificação no mercado de trabalho, pois no período dos militares eclodiram novas empresas no país. Para isso foi criada a lei 5.540/1968 que exigiu a criação de cursos de nível superior para a formação do administrador escolar cuja função era principalmente a administração, supervisão e planejamento dos sistemas de ensino e a lei 5.692/1971, que fundiu os cursos primário e ginásial denominando apenas de ensino de 1º grau, cuja extensão da obrigatoriedade passou de 04 (quatro) para 08 (oito) anos direcionado para um ensino técnico tornando-se hierarquizado, disciplinado, padronizado, rígido e substituindo a nomenclatura de diretor de grupo escolar por diretor de escola. Diante da ideologia do regime militar, o diretor escolar exercia sua função baseada no tecnicismo, tornando alunos e professores apenas executores de tarefas, ou seja, o diretor escolar realizava as mesmas funções de um gerente de empresa inspirado no capital humano⁸, já que o mesmo estabelece uma relação íntima entre os sistemas educativo e produtivo tornando assim a educação subordinada à produção. No início da década de 1980, o país passava pelo processo de redemocratização, caracterizado pelo retorno do equilíbrio das forças políticas e do reaparecimento dos movimentos sociais em favor principalmente das eleições diretas e do ressurgimento de entidades sindicais, como a Central Única dos Trabalhadores – CUT, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior - ANDES dentre outras. No entanto, a situação econômica não era nada favorável, pois o país estava com altas taxas de

⁸ Os economistas designam capital humano, o estoque de conhecimentos valorizáveis economicamente e incorporados aos indivíduos. São as qualificações adquiridas inicialmente, seja no sistema de formação, seja na experiência profissional. Assim, segundo a OCDE, o capital humano reuniria os conhecimentos, as qualificações, as competências e características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal e econômico. (LAVAL, 2004, p. 26)

inflação e com uma dívida externa com o Fundo Monetário Internacional – FMI que só aumentava. No entanto, com o início da eliminação das barreiras econômicas mundiais, através do avanço das tecnologias de comunicação principalmente com o advento da informática na educação, favoreceram para que a economia brasileira pudesse conviver da melhor forma possível com a crise econômica.

3 GESTÃO POR RESULTADOS E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL E NO MUNDO

Na Constituição Federal de 1988, a educação foi contemplada com direitos historicamente reivindicados desde do movimento do escola novismo, como por exemplo a adoção do princípio da gestão democrática, que preconiza a participação de toda comunidade escolar (funcionários, docentes, estudantes e pais), como fator de excelência na organização administrativa e pedagógica da escola. Na década de 1990 a legislação educacional passou a utilizar o termo *gestão* no lugar da *administração*, havendo assim, um deslocamento do enfoque tecnocrático para o político-pedagógico.

Segundo Lück (2015)

[...] essa mudança de consciência está associada à substituição do enfoque de administração, pelo de gestão. Cabe ressaltar que não se trata de simples mudança terminológica e sim de uma fundamental alteração de atitude e orientação conceitual. Portanto, sua prática é promotora de transformações de relações de poder, de práticas e da organização escolar em si, e não de inovações, como costumava acontecer com a administração científica. (LÜCK,2015,p.15)

A adoção do termo gestão, induz a uma visão atualizada do que administração pelo fato do mesmo possuir elementos de democracia e participação. No entanto a substituição de nomenclatura não é suficiente para introduzir mudanças de atitudes e princípios. É necessário inserir de fato, elementos da gestão democrática como: autonomia, participação e cooperação, para que a escola seja transformada em um espaço que atenda as demandas da população e uma eterna formadora de cidadãos críticos e comprometidos com a sociedade de forma geral. Nessa perspectiva, subtende-se que a direção escolar não se pauta no autoritarismo, mas na construção de uma autoridade fundada no trabalho coletivo e compartilhado.

Libaneo, Oliveira e Toschi (2003) afirmam que

o mesmo passa a ser alguém que coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das ações, presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente. (LIBANEO;OLIVEIRA&TOSCHI,2003,p.335)

Com este novo conceito, o diretor escolar amplia seu rol de competências, pois além de fiscalizar e controlar todas as ações que ocorrem no ambiente escolar, passa a ser alguém capaz de compartilhar a liderança de uma equipe, tornando-a um suporte para o atingimento dos objetivos da instituição. No entanto, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 20/12/1996 aprovada no Congresso Nacional, em seu art. 67, inciso VI, § 1º e 2º pouco inovou em relação à Constituição de 1988 quando trata do cargo de diretor escolar, pois vinculou o provimento do cargo aos cursos relacionados ao magistério e a experiência docente, não exigindo nenhuma habilidade específica.

São consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do **exercício da docência**, as de **direção** de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (BRASIL, 2016, p.21)

Percebemos que as funções do magistério, não são apenas aquelas relativas ao professor dentro de sala de aula, mas também as que tratam da parte administrativa e pedagógica, como é o caso da direção, coordenação, supervisão e orientação escolar.

A gestão é um elemento essencial para a administração, tanto de organizações públicas ou privadas. É através da gestão que se define os objetivos, recursos, processos para que os resultados sejam alcançados de modo satisfatório. Em um contexto histórico, a gestão pública passou do modelo patrimonialista para o modelo gerencialista, que preconiza ações impessoais em vez de ações de interesse pessoal. No entanto, em razão de nossa institucionalidade política, o gerencialismo no setor público que é voltado para os resultados e satisfação do cidadão, ainda convive com ações clientelista através das práticas políticas tradicionais.

Essa mudança de modelos foi denominada de Nova Gestão Pública – NGP que se inicia na década de 80 na Inglaterra no governo de Margaret Thatcher (1979) e nos Estados Unidos no Governo Reagan (1980) passando rapidamente para outros países anglo-saxões como Austrália, Nova Zelândia e Canadá, chegando no Brasil por volta dos anos de 1990, mais precisamente em 1995, com a criação do Plano Diretor para a Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE criado no

governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Esse novo modelo de gestão pública foi produto dos avanços tecnológicos, da competitividade do mercado financeiro e da globalização, objetivando tornar a gestão mais eficiente, principalmente no atendimento ao cidadão, modificando os aspectos econômicos e sociais. A gestão por resultados - GpR surge como elemento da NGP onde o desempenho das instituições, como a atingimento de metas, monitoramento e *accountability* são os focos principais.

Segundo Marin (2016) a GpR é “conjunto heterogêneo de práticas adotada por governos para o alcance de melhores resultados”. No campo educacional a GpR chega através dos indicadores de desempenho das instituições escolares como o Programa Internacional para a Avaliação de Estudantes – PISA e da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem – TALIS a nível internacional e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB a nível nacional e SPAECE a nível estadual. AGpR no campo educacional serve como parâmetro para diagnosticar a implementação de políticas públicas educacionais assim como seus resultados, passando então, através das experiências internacionais como nos Estados Unidos, para a adoção de instrumentos de prêmios, como gratificação para diretores escolares e de sanções, como a perda do cargo em caso de não atingimento de metas. A implementação da GpR surgiu como uma forma de pressão pelos organismos internacionais para os países que buscavam financiamento para a realização de suas políticas públicas em especial na área educacional.

Camarão, Ramos e Albuquerque (2017) afirmam que

A testagem passou a ser o instrumento usado para aferir e, desde então, tomar decisões sobre a promoção para a próxima série, a graduação e admissões à universidade e para classificar as instituições escolares em escolas eficazes e/ou ineficazes, sendo seus professores premiados com bônus salariais ou punições mediante desempenho dos alunos nos testes.(CAMARÃO;RAMOS&ALBUQUERQUE,2017,p.378)

É inegável que os indicadores de desempenho obtidos através das avaliações em larga escala, também chamadas de avaliações externas funcionam dentro do sistema capitalista como instrumentos de controle do Estado. Neste contexto os organismos internacionais em especial a OCDE orienta a análise e aplicação de políticas públicas como o PISA. Esse OI, com sede em Paris, substituiu

a Organização para a Cooperação Econômica – OCDE, constituída em 1947 com o objetivo de administrar o Plano Marshall no processo de reconstrução dos países europeus envolvidos na Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945). Apesar do Brasil não fazer parte da OCDE, o mesmo possui o maior número de participação em comitês e o maior número de assinaturas de instrumentos da organização. O Brasil é um parceiro estratégico da OCDE permitindo realizar discussões de políticas públicas em diversos setores dentre eles o setor educacional. O pedido do Brasil para compor a OCDE aconteceu em maio de 2017. O pedido para ser aceito deve ter a autorização de todos os países membros. A Colômbia, foi o último a fazer a adesão em março de 2018. A OCDE criou em 2000 a avaliação educacional chamada de Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA para estudantes que possuam 15 anos. Aborda as áreas de Leitura, Matemática e Ciências, no entanto para cada edição é dada uma ênfase maior a uma das áreas. Em 2000 a ênfase foi na área de leitura, em 2003 foi matemática em 2006 a área de Ciências. O quadro 01 abaixo mostra como está organizada cada ciclo por áreas.

Quadro 3 - Distribuição das áreas da avaliação do PISA

ANO	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Área Principal	Leitura	Matemática	Ciências	Leitura	Matemática	Ciências
Área Secundária	Matemática Ciências	Leitura Ciências	Leitura Matemática	Matemática Ciências	Leitura Ciências	Leitura Matemática

Fonte: OCDE

Podemos perceber que as avaliações do PISA ocorrem de três em três anos. O primeiro ciclo para as três áreas do conhecimento se inicia no ano 2000 com término em 2006. O segundo ciclo se inicia no ano de 2009 com término em 2015 e assim sucessivamente. O programa PISA colabora com a perspectiva da internacionalização das políticas educacionais. Como se trata de uma pesquisa de âmbito internacional, tem como um de seus objetivos comparar o desempenho dos alunos de cada país participante. Na edição de 2018, contou com a participação de 37 países membros e 40 países não membros, totalizando assim 77 países. (OCDE, 2018).

Colaborando com o tema sobre a avaliação dos testes de desempenho Trojan e Correa(2015) afirmam que

Os testes são um instrumento de pesquisas que mede o final de um processo. Neste sentido, antes de avaliar quaisquer resultados da educação escolar é necessário o estabelecimento de um processo de ensino e aprendizagem que inclui objetivos, metas, metodologia de ensino, currículo e todos os recursos necessários para que este se realize.(TROJAN&CORREA,2015,p.61)

No contexto da educação brasileira, a GpR está refletida na implantação do SAEB, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e na implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, no período do governo Lula em 2005. A preocupação com a qualidade de educação fez surgir debates e discussões de como modernizar a gestão educacional. Nos anos de 1990 acontece a Conferência Mundial de Educação para todos realizada em Jomtien (Tailândia) com financiamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura – UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e pelo Banco Mundial. Os países participantes comprometeram-se em assegurar uma educação básica eficiente e qualidade.

Shiroma, Moraes, Evagelista (2011) colocam que

Esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo(Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como “E9, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados pela Declaração de Jomtien.(SHIROMA;MORAES&EVANGELISTA,2011,p.48)

Com a clara intenção de proporcionar uma educação diferenciada, estratégias foram criadas e desenvolvidas, na tentativa de alcançar a melhoria dos resultados de aprendizagem. No Brasil, dez anos depois da conferência de Jomtien, os resultados obtidos ainda não eram satisfatórios.

Castro (2000) afirma que

De fato, os processos educacionais realizados no Brasil na segunda metade da década de 90 foram notáveis. Mesmo assim, estes avanços não foram suficientes para satisfazer adequadamente as demandas existentes, até porque as exigências da sociedade mudaram, acompanhando as transformações tecnológicas.(CASTRO,2000,p.3)

Desta forma, a década de 1990 é marcada pela implantação de reformas educacionais com claro objetivo de universalizar a educação básica e extinguir com o analfabetismo, afim de satisfazer as pressões dos organismos internacionais.A inserção de avaliações em larga escala com metas de desempenho estabelecidas

através de indicadores educacionais demonstra um tipo de preocupação com a educação.

Com relação aos pesquisadores que discutem a implementação da gestão por resultados no sistema educacional, a presente pesquisa se baseou nas ideias de Cabral Neto (2009) e Brasil (2014), os quais colocam a gestão por resultados, antes de tudo como uma gestão de recursos humanos, já que aproveita com a máxima eficiência e eficácia as potencialidades, habilidades e capacidades das pessoas que possuam o perfil adequado para este tipo de gestão.

Cabral Neto (2009) colaborando com o tema, afirma que

A gestão por resultados é, hoje, a principal estratégia para fortalecer a efetividade das políticas públicas. Para tanto, é preciso orientar a administração pública por metas e indicadores, o que requer não apenas alterações institucionais como também mudanças na cultura política. (CABRAL NETO, 2009, p.37)

O autor reforça que a gestão por resultados das políticas públicas deve refletir a eficiência das ações institucionalizadas, e que no campo educacional não é diferente, permitindo aos cidadãos a participação em tais políticas. Sob o olhar de atingimento de metas e obtenção de resultados foram criados no Brasil, os Planos Nacionais de Educação – PNE⁹, a exemplo PNE 2001-2011, bem como do novo plano, PNE 2014-2024 que surgem como estratégias vinculadas às avaliações em larga escala.

A meta 7 do PNE 2014-2024 destaca que

fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (BRASIL, 2014, p.10)

De forma direta, o documento define metas a serem alcançadas, com o propósito de colocar o sistema educacional do país em um patamar gerencial que possa produzir resultados atendendo assim aos anseios dos OIs. Novamente o PNE 2014-2024 em sua meta 19 é bastante esclarecedora quando afirma que deve

⁹ é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Neste novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos. (BRASIL, 2014, p, 07)

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, p.83).

É possível observar a relação do PNE com a gestão por resultados quando trata de mérito e desempenho. Nota-se que a implementação do modelo gerencial na estrutura escolar brasileira, deu ênfase principalmente para as características da meritocracia em especial na escolha do dirigente escolar.

Camarão, Ramos e Albuquerque (2017) afirmam que

A meritocracia, portanto, põe-se como forte mecanismo de responsabilização, uma vez que a melhoria da aprendizagem do aluno é compreendida como responsabilidade única da escola; torna-se dela o mérito pela melhoria dos seus resultados. (CAMARÃO;RAMOS&ALBUQUERQUE,2017,376)

Colaborando com o tema, a meta 19 do PNE aponta a estratégia 19.8 que diz

desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.(BRASIL, 2014, p.85).

No entanto, estados e municípios devem desenvolver suas políticas públicas educacionais orientadas pela norma federal. O Brasil, desde que começaram as avaliações externas do PISA, participou de todas as suas edições. Para atender a expectativas dos OIs foi criado o SAEB com sua primeira aplicação oficial em 1990, objetivando oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas. (INEP, 2001). O relatório que trata da primeira aplicação do PISA no Brasil traz muito bem definido seus objetivos.

- a) Avaliar conhecimentos e habilidades que são necessários em situações da vida real.
- b) Relacionar diretamente o desempenho dos alunos a temas de políticas públicas.
- c) Permitir o monitoramento regular dos padrões de desempenho.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, a importância que se dá à participação do Brasil no PISA é justificada pela atual LDBEN em sua 16ª edição que considera as avaliações em larga escala de nível internacional ser

(...) uma ferramenta estratégica para orientar as políticas públicas de educação. Assim, a participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) ocorre dentro deste contexto, com o propósito de gerar dados de qualidade, examiná-los com competência e tirar lições e implicações de políticas procedentes (INEP, 2001, p.8)

Por ser uma avaliação de nível internacional, é necessário ter cautela quando da análise dos resultados do PISA, pois em um contexto de globalização e influência dos OIs, as limitações dos mesmos devem ser consideradas, já que comparações entre os fatores econômicos, sociais e políticos dos países envolvidos são observadas, permitindo compreender situações relacionadas com as políticas públicas educacionais e suas ligações com o Estado.

No Brasil, opiniões contrárias existem quando o assunto são as avaliações externas sejam a nível nacional ou internacional. Em uma de suas citações, Paro (2016) relata que

Esse tipo de avaliação será sempre precário porque – sem falar da relatividade dos valores ou ponto de vista de quem julga as respostas oferecidas – nunca se saberá se o conhecimento apresentado permanecerá para além do momento da prova ou exame ou se se extinguirá em breve tempo sem se incorporar verdadeiramente à personalidade do indivíduo. (PARO,2016,p.119)

O autor questiona as avaliações externas levando em consideração que o objetivo da educação é a constituição da personalidade humana e que uma prova ou avaliação não é capaz de compor todos os elementos humanísticos do educando. No entanto, não se pode negar que os índices educacionais no Brasil evoluíram para dimensionar a qualidade da educação conforme a tabela 01 que representa o tímido aumento das metas observadas em comparação com as projetadas.

Tabela 1 - Resultado do Ideb na rede pública do país no período de 2009 – 2017

Brasil	Ideb observado					Meta projetada				
	2009	2011	2013	2015	2017	2009	2011	2013	2015	2017
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4.4	4.7	4.9	5.3	5.8	4.0	4.4	4.7	5.2	5.5
Anos Finais do Ensino Fundamental	3.7	3.9	4.0	4.2	4.7	3.4	3.7	4.1	4.5	5.0

Fonte: MEC/INEP

No Brasil, nota-se que as políticas públicas educacionais obtiveram uma certa evolução no desempenho da rede pública do país saindo de 4.4 em 2009 para 5.8 em 2017 nos anos iniciais do ensino fundamental superando todas as metas projetadas. Observa-se, que nos anos finais do ensino fundamental a superação das metas é ainda mais tímida saindo de 3.7 em 2009 para 5.0 em 2017. O crescimento dos dados é muitíssimo lento causando questionamentos sobre a implantação e execução das políticas públicas educacionais no País. É devido a estes dados que se torna inadiável a efetividade de ações governamentais para que se altere este quadro de precariedade na educação, devido dentre outros fatores de uma lógica fragmentada de gestão com uma centralidade em programas pontuais. Daí a necessidade de criar instrumentos de responsabilização no âmbito das secretarias municipais de educação para que os gestores sejam do governo nacional, estadual, municipal ou local se comprometam com a efetivação destas ações. O IDEB se tornou padrão de desempenho para aferir a eficiência, a eficácia e a efetividade das políticas públicas educacionais. Neste sentido, alguns estados do território nacional criaram seus próprios padrões de desempenho para monitorar e controlar a atuação de suas redes educacionais. O quadro 04 mostra a implementação dos sistemas de avaliação em 19 (dezenove) estados do território brasileiro.

Quadro 4 - Sistemas de avaliação educacionais dos estados brasileiros

Região	Estados	Denominação	Ano da Implantação	Períodos da Aplicação
Norte	Acre	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE)	2009	2009-2016
	Amapá	---	---	---
	Amazonas	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM)	2008	2008-2015
	Pará	Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE)	2013	2013-2018
	Rondonia	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (SAERO)	2012	2012 - 2015
	Roraima	---	---	---

	Tocantins	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins (SAETO)	2011	2011-2017
Nordeste	Alagoas	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (SAVEAL/ARREAL)	2001	2001/2005 2011-2016
	Bahia	Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE)	2007	2007/2008 2011 - 2013
	Ceará	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)	1990	1990 - 2018
	Maranhão	---	---	---
	Paraíba	Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba (SAEPB/ IDEPB)	2012	2012- 2016
	Pernambuco	Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SEAPE)	2008	2008-2016
	Piauí	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI)	2011	2011- 2017
	Rio Grande do Norte	---	---	---
	Sergipe	Sistema de Avaliação Periódica de Desempenho (SAPED)	2004	2004-2007
Sul	Paraná	Avaliação Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP)	2012	2012 / 2013 2017
	Santa Catarina	---	---	---
	Rio Grande do Sul	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS)	1996	1996-1998 2005 2007-2016
Sudeste	Espírito Santo	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES)	2004	2004 2009-2017
	Minas Gerais	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)	1990	1990-2018

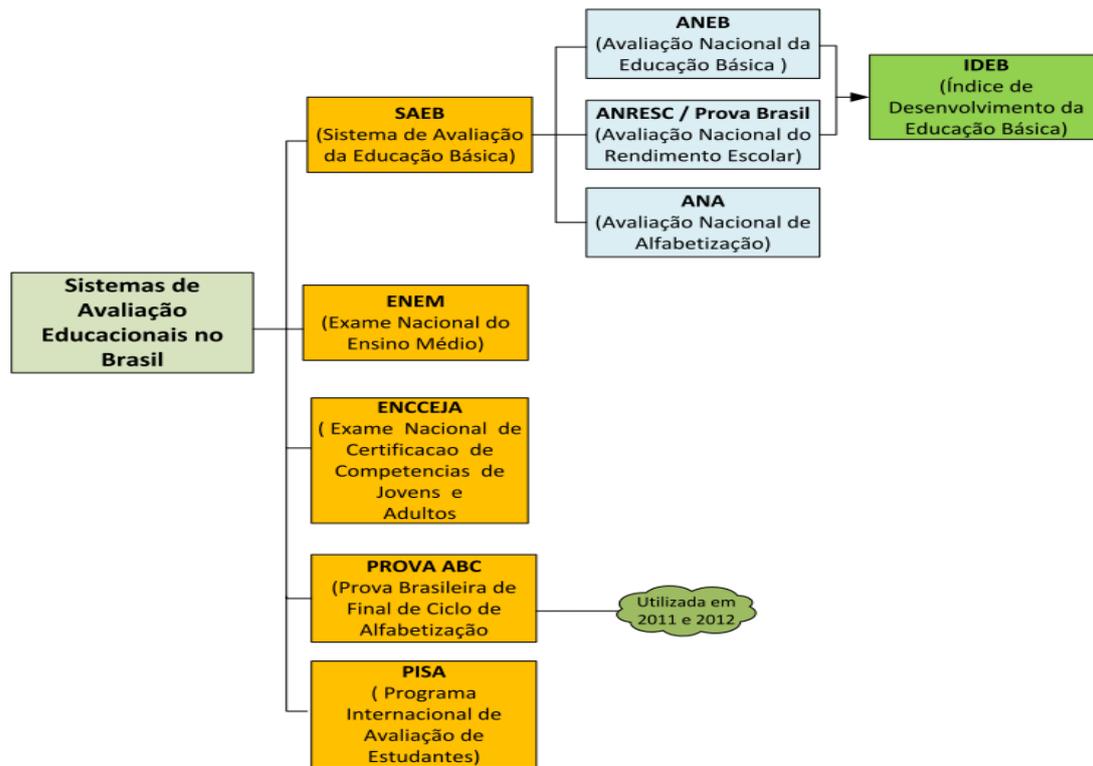
	Rio de Janeiro	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ)	2006	2006 2018-2015
	São Paulo	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)	1996	1996/1997 2002-2016
Centro Oeste	Distrito Federal	Sistema Permanente de Avaliação Educacional (SIPAEDF).	2014	2014-2016
	Goiás	Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Goiás (SAEGO)	2001	2001-2002 2011 - 2017
	Mato Grosso	---	---	---
	Mato Grosso do Sul	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS)	2003	2003 2011-2014 2016-2017

Fonte: Perboni¹⁰ (2016) com adaptações

Os estados do Ceará e Minas Gerais, forma os pioneiros na implementação de seus sistemas de avaliação educacionais em larga escala no país. Reflexo desta implantação no estado do Ceará, é o fato do mesmo possuir 77 das 100 melhores escolas do país em 2017 e 82 escolas em 2018, sendo 30 somente do município de Sobral. Em Minas Gerais, com relação à formação de professores da rede pública, o Estado possui um mestrado profissional em gestão e avaliação da educação pública realizado pela Universidade de Juiz de Fora. No entanto, ainda temos a exemplo do Amapá, Roraima, Maranhão, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Mato Grosso, a não implementação de sistemas de avaliação próprios. É possível verificar que nos estados onde não existe um sistema de avaliação próprio, ou o mesmo não tem uma continuidade durante um determinado período, o IDEB destes estados não é muito animador de acordo com o relatório das Sinopses Estatísticas da Educação Básica. A figura 04, mostra a estrutura organizacional dos sistemas de avaliação no Brasil.

¹⁰Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Presidente Prudente, como requisito obrigatório para obtenção do título de Doutor em Educação.

Figura 4 – Sistema de Avaliação Educacional no Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor

Desta estrutura organizacional, o IDEB é o fator de maior relevância, pois o mesmo se concretiza quando da atuação eficiente dos sistemas de avaliação estaduais. Este indicador é determinado pelos fatores de aprovação, reprovação e abandono ou seja, através do fluxo escolar em companhia do desempenho da avaliação da Prova Brasil. Neste contexto, o IDEB, ganha relevância midiática, pois servem para que os governos possam difundir suas atuações dentro das políticas públicas educacionais que na opinião de Horta Neto (2013) é necessário revelar a situação do Brasil em termos de educação, tornando as administrações estaduais e municipais preocupadas com seus índices de desempenho. O quadro 05 mostra mesmo que de forma resumida, informações essenciais das avaliações externas que ocorrem dentro do país.

Quadro 5 – Características gerais do sistema de avaliação brasileiro

	Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC)	Avaliação Nacional de Rendimento Escolas (ANRESC) Prova Brasil	Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)
Redes de Ensino	Pública e Privada	Pública	Pública
Níveis de Ensino	Fundamental I – 5º ano Fundamental II – 9º ano Ensino Médio – 3º ano	Fundamental I – 5º ano Fundamental II - 9º ano	Fundamental I – 3º ano
Natureza	Amostragem	Censitária	Censitária
Periodicidade	Bienal	Bienal	Anual
Disciplinas Avaliadas	Língua Portuguesa Matemática Ciências*	Língua Portuguesa Matemática Ciências*	Língua Portuguesa Matemática
Habilidades Avaliadas	Leitura Resolução de Problemas Letramento Científico	Leitura Resolução de Problemas Letramento Científico	Nível de alfabetização Letramento

Fonte: Alexandre (2016), com adaptações

No quadro acima conseguimos visualizar de forma geral, informações que identificam cada tipo de avaliação em suas características principais. Por exemplo, a ANA em suas habilidades avaliadas tem o nível de alfabetização e letramento como foco, ou seja, procura saber se os alunos que estão neste nível de ensino, já sabem ler de forma fluente ou não, se possuem capacidade de interpretação textual ou não, se escrevem de forma correta obedecendo normas gramaticais se são capazes de resolver problemas básicos de matemática com as quatro operações fundamentais. É possível notar que as avaliações em larga escala atuam em todo o ensino básico, determinando para cada nível de ensino os conhecimentos necessários que devem ser adquiridos pelos estudantes, capazes de promover sua inserção no mercado de trabalho.

* A disciplina de Ciências, será aplicada apenas nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II e no 3º ano do Ensino Médio

3.1 GESTÃO POR RESULTADOS (GPR) NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA CEARENSE

O modelo da Gestão por Resultados (GpR) ou *Result Based Management (RBM)* aplicado no Estado do Ceará em sua estrutura organizacional, foi baseado no sistema de ensino canadense¹¹.

Segundo Garcia, et.al (2018) afirmam que

O Canadá não tem um departamento federal ou um sistema nacional integrado de educação. Os ministérios de educação das respectivas províncias e territórios, criados em 1967, formaram uma organização intergovernamental denominada de Conselho de Ministérios da Educação do Canadá (CMEC). Tal organização tem o intuito de prover liderança nas questões educacionais em todo o país e representá-lo em nível internacional, nomeadamente no que se refere à realização de comparações realizadas por meio de testes. (GARCIA, et.al. 2018, p.12-13)

Alguns elementos característicos deste sistema, que o torna original, são: serviço voltado para o cliente, uso de governo eletrônico, a aprendizagem contínua, o sistema de mérito, o profissionalismo, o bom relacionamento com o Governo, *accountability* e um bom sistema de informação. A implantação da gestão por resultados na estrutura educacional brasileira tem como pilar a LDBEN, que em seu art. 9º, parágrafo VI, diz que a união ficará responsável por “assegurar o processo de avaliação de rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”

Levando em consideração que o Ministério da Educação estipulou uma meta para que o país até 2021 em relação ao IDEB atinja o valor 6,0 e com a implantação da gestão por resultados no sistema educacional de Fortaleza, espera-se uma melhora significativa dos indicadores da aprendizagem com relação às avaliações externas, ou seja, às avaliações em larga escala como o SPAECE-Alfa, ANA e Provinha Brasil.

A educação cearense nos últimos 30 anos passou por reformas nos âmbitos administrativo, financeiro e pedagógico. Destaca-se inicialmente o primeiro governo de Tasso Jereissati (15/03/1987 a 14/03/1991) também chamado “Governo

¹¹A GpR no Canadá é “voltada para o cidadão como cliente e buscando padrões ótimos de eficiência, eficácia e efetividade, com ética e transparência. É uma gestão que busca reduzir custos para a sociedade e compromete o Estado com a satisfação dos cidadãos. (ROSA et al., 2006, p. 39).

Das Mudanças”que tinha a intencionalidade de atingir dois objetivos principais: universalizar o ensino e garantir um serviço educacional capaz de atender à população e ao mercado.

De acordo com Ramos, o projeto educacional proposto pelo então governo Tasso Jereissati era uma alternativa de modificar o modelo educacional existente caracterizado principalmente pelo assistencialismo, modernizando desta forma a máquina pública administrativa.

Ramos (2004) afirma que

[...] o governo das mudanças, autodenominação utilizada pelo projeto político deste grupo de empresários desde o seu primeiro pleito eleitoral, trazia consigo a idéia central da proposta “Mudanças”... Mudança a partir da ruptura com o velho modelo, fundamentadas em críticas como os péssimos indicadores sociais e o uso indevido da máquina estatal.(RAMOS,2004,p.92)

Observa-se que o poder estatal se afastou das oligarquias coronelistas sendo substituído por um grupo de empresários, que já possuíam o domínio de uma grande parte do setor produtivo cearense, influenciando na inserção do estado do Ceará na nova ordem econômica mundial, através de ações direcionadas para a privatização e aumento da produção na indústria. Este grupo tinha a visão que sem mudanças na área administrativa, o governo não lograria êxito. Era preciso reestruturar o estado através da moralização do serviço público e do combate ao clientelismo.

No campo educacional não foi muito diferente do olhar econômico, houve um direcionamento do ensino público para a perspectiva das práticas do ensino privado. Dentre estas práticas destaca-se o processo de escolha dos dirigentes escolares que antes era vinculado ao poder de partidos e que passou a ser de caráter meritocrático e democrático envolvendo dessa forma a participação da comunidade local. Importante ressaltar que o princípio democrático está inserido no artigo 206, inciso VI da CF/88, assim como na constituição cearense que em seu artigo 215, inciso X, afirma ser a gestão democrática uma das diretrizes básicas da educação do estado e que o artigo 22 garante através de eleições a participação da comunidade escolar.

A introdução da GpR no estado do Ceará, se deu de forma embrionária ainda nos governo de Tasso Jereissati (1987-1990; 1995-1998; 1999-2002), passando pelo governo de Ciro Gomes (1991-1994) e se consolidando com o

governo de Lúcio Alcântara (2003-2006) conhecido como *Ceará Cidadania, Crescimento com Inclusão Social* influenciada pelo modelo canadense, país que já executava políticas públicas educacionais sob a ótica de obtenção de resultados.

Medeiros e Nogueira (2009) dizem que

[...] o Governo do Ceará buscou informações sobre as boas práticas internacionais da gestão pública. Essas experiências internacionais, principalmente a canadense, serviram de referência para os técnicos do Governo do Estado, estudarem, analisaram e, adaptando os conhecimentos adquiridos à realidade cearense, proporem um novo modelo de gestão, cujo foco principal é o resultado para a sociedade, ganhando importância o monitoramento e a avaliação de políticas, programas e projetos. (MEDEIROS&NOGUEIRA,2009,p.15)

A proposta da implantação da GpR surge como uma forma de observar a execução e os resultados das políticas públicas quando comparadas por outros países onde a gestão é voltada para os aspectos de excelência no atendimento ao cidadão dando desta forma transparência da aplicação dos recursos públicos e promovendo um aumento do controle social.

No setor educacional cearense, a GpR seria concretizada com o estabelecimento de metas internas, no monitoramento de índices de aprovação, reprovação e evasão escolar, assim como as metas externas representadas pelos resultados das avaliações em larga escala. Os resultados dos índices de desempenho alteraram substancialmente a cultura e o clima escolar, além de tratar de questões como a seleção de gestores das unidades escolares, levando em consideração o perfil do gestor selecionado para ocupar o cargo de diretor.

O processo histórico das avaliações externas no estado do Ceará está diretamente ligado ao processo avaliativo a nível nacional, já que o SPAECE-Alfa acompanhou os mesmos objetivos do SAEB, através da utilização de seus dados para produzir informações específicas sobre os indicadores educacionais do Estado. Estes dados foram utilizados para apoiar as decisões governamentais no que diz respeito às políticas públicas educacionais cearenses. Na primeira avaliação do SAEB em que o estado do Ceará participou sob a organização da Secretaria Estadual de Educação do Ceará – SEDUC com parceria da Universidade Federal do Ceará – UFC em 1990 foram constatados problemas nos aspectos de acesso, universalização e desempenho dos alunos da educação básica.

Lima (2007) diz que

Os resultados desta avaliação local revelaram que o Estado do Ceará, em relação aos indicadores educacionais, tinha três graves problemas a enfrentar: o acesso ao ensino básico e a sua universalização, a produtividade do sistema e a qualidade do rendimento escolar.(LIMA,2007,p.119)

Diante dos problemas encontrados, os dirigentes da SEDUC implantaram em 1992 o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará – SPAECE denominado com esta nomenclatura oficialmente em 2000 e atualmente recebe a sigla SPAECE-Alfa para avaliar os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. É uma avaliação de larga escala anual, externa e censitária que objetiva diagnosticar a qualidade da aprendizagem oferecida pelas escolas pública do Ceará, através do desempenho dos alunos principalmente na leitura.

Magalhães Junior e Farias (2016) complementam esse tema enfatizando que

As informações produzidas pelo SPAECE permitem identificar o nível de proficiência dos alunos e a evolução do seu desempenho ao longo do tempo. Além dos testes, são aplicados questionários contextuais que oferecem dados socioeconômicos sobre hábitos de estudo dos alunos e sobre o perfil e a prática de professores e diretores [...] veio constituir uma base instrumental de dados que possibilitam a elaboração de diagnósticos precisos e detalhados sobre problemas relativos ao desempenho dos estudantes e sobre as políticas educacionais.(MAGALHÃES JUNIOR&FARIAS,2016,p.542)

O estado do Ceará, assim como a unidade Federativa também conseguiu atingir suas metas no IDEB, com resultados bem mais expressivos que a média nacional. Nos anos iniciais do ensino fundamental saiu de 4.1 em 2009 para 6.1 em 2017. E nos anos finais do ensino fundamental saiu de 3.6 em 2009 para 4,9 em 2017, representando assim, uma evolução principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental como mostra a tabela 02 abaixo.

Tabela 2 – Ideb da rede pública educacional do Ceará no período 2009-2017

Ceará	Ideb observado					Meta projetada				
	2009	2011	2013	2015	2017	2009	2011	2013	2015	2017
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	4.1	4.7	5.0	5.7	6.1	3.2	3.6	3.9	4.2	4.5
Ensino Fundamental (Anos Finais)	3.6	3.9	4.1	4.5	4.9	3.0	3.3	3.6	4.0	4.3

Fonte: Qedu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2009);Qedu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2011 Qedu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013);Qedu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015);Qedu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017)

Apesar de tímido, este crescimento se deve principalmente à implantação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) o qual, através de materiais estruturados e atualizados, direcionam e preparam os alunos para a realização das avaliações externas como a Prova Brasil e ANA em nível federal e o SPAECE em nível estadual, sendo este último, a principal referência em termos de desempenho escolar no estado do Ceará. Inicialmente o SPAECE era aplicado nas escolas em ciclos avaliativos que se alternavam com os ciclos avaliativos do SAEB. A primeira aplicação do SPAECE nas escolas estaduais de Fortaleza ocorreu em 1994. A partir de 2003 passou a avaliar todos os municípios do Estado e desde 2008 que as avaliações passaram a ser de forma anual. Para sincronizar os resultados entre os sistemas nacional e estadual foi criada a matriz de referência do SPAECE baseada na escala de desempenho do SAEB, para que fosse feita uma comparação entre os resultados das duas avaliações externas e assim produzir ações e estratégias, para o melhoramento dos níveis de desempenho. As informações que são originadas pelo SPAECE-Alfa são capazes de identificar o nível de desempenho de cada aluno, ou seja, nos revelam as habilidades de leitura e as deficiências que precisam ser sanadas. O quadro 06 abaixo, identifica a proficiência de cada nível que pode ser alcançada pelos alunos.

Quadro 6 – Significado dos níveis de avaliação do SPAECE-Alfa

Nível	Significado	Proficiência
Não – Alfabetizado (vermelho)	Conhecimento de escrita mínimos	Entre 0 e 75 pontos
Alfabetização Incompleta (laranja)	Iniciado um processo de domínio e sistematização de habilidades consideradas básicas e Essenciais à alfabetização.	Entre 75 e 100 pontos
Intermediário (amarelo)	Conseguem ler com autonomia palavras que apresentam padrões silábicos mais complexos	Entre 100 e 125 pontos
Suficiente (Verde Claro)	Começam a desenvolver Habilidades de compreensão global do texto	Entre 125 e 150 pontos
Desejável (Verde Escuro)	Estabelecem relações entre as várias partes do texto de forma global	Acima de 150 pontos

Fonte: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED)

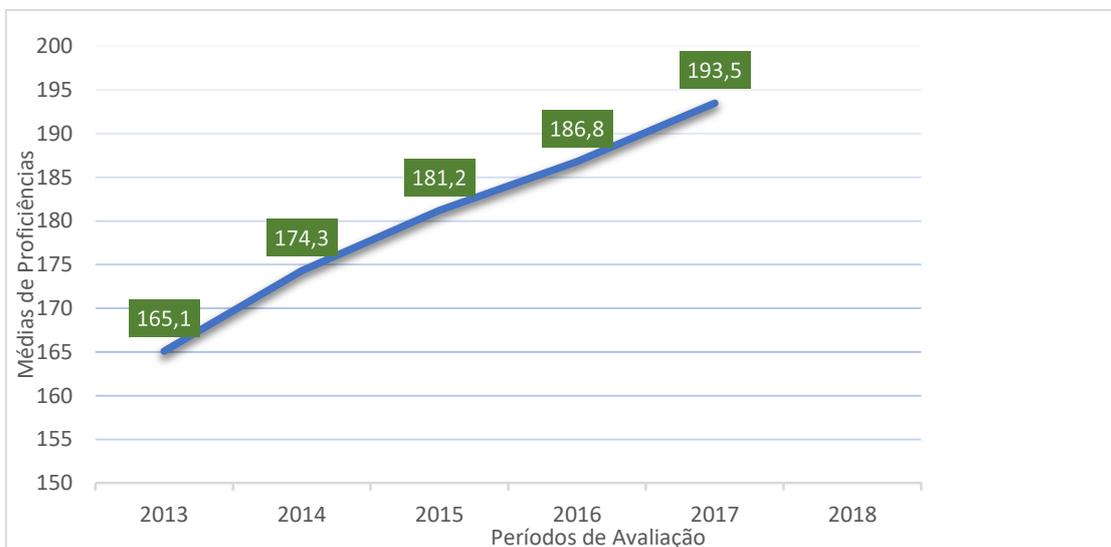
Observa-se que o padrão de desempenho tem como indicativo os valores de proficiência que vão entre 0 e 150 pontos. As informações sobre o nível de proficiência são objetivas e não levam em consideração os fatores externos da escola, como a situação socioeconômico das famílias, além de criar um grau de competitividade entre as unidades escolares, onde as que se destacam, por atingirem o nível de verde escuro, ganham prêmios, enquanto as outras que não obtiveram um desempenho satisfatório, são analisadas principalmente quanto ao desempenho insuficiente da gestão, contribuindo muitas vezes para a saída de diretores.

Sobre o tema, Cauduro (2018) afirma que:

Muitas das escolas em questão não cumpriam os padrões de proficiência acadêmica do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e essa mudança na liderança escolar visava ajudar essas escolas em dificuldades a melhorar seu desempenho. Esse movimento não apenas destaca o valor que os secretários de educação colocam na liderança de qualidade dentro de uma escola, mas também revela uma crença subjacente de que os diretores influenciam o desempenho dos alunos nas instituições de ensino.(CAUDURO,2018,p.18)

Fica evidente, diante das palavras do texto acima, que os resultados das avaliações externas é um fator que interfere na permanência dos diretores escolares no referido cargo. O gráfico 01 abaixo mostra a evolução da avaliação do SPAECE-Alfa no estado do Ceará.

Gráfico 1 - Avaliação das médias de proficiência do Spaece-Alfa no período de 2013-2017



Fonte: SEDUC/SME (2017)

Inicialmente é importante destacar que na escala de proficiência, o Ceará está no nível mais alto (desejável) e pelas informações contidas no gráfico, é possível verificar que no período pesquisado houve um aumento 17,2%, valor este que corresponde a 28,4 pontos na proficiência. Este resultado, permite ao longo do tempo avaliar se as políticas públicas educacionais, principalmente as que se referem ao processo de alfabetização estão dando certo ou não.

Sobre o assunto, Santos (2010) colabora dizendo que o SPAECE – Alfa

[...] deve fornecer dados e informações não só à Secretaria, mas também a cada escola, através de um boletim com escala de proficiência que facilite a professores e gestores o diagnóstico de sua clientela, bem como as competências e habilidades desenvolvidas, além das dificuldades a serem superadas para alcançar o nível desejado da série a qual estava sendo avaliada. (SANTOS,2010,p.25)

Os dados obtidos pelo desempenho dos alunos na avaliação do SPAECE-Alfa, além de ser um indicador comparativo entre resultados municipais, promove a discussão entre professores, diretores, coordenadores e secretários de educação possibilitando a criação de estratégias pedagógicas e administrativas capazes de favorecer uma melhoria nos índices educacionais.

Na década de 1990 por exemplo, o número de matriculados na rede estadual cresceu consideravelmente, mas desde 2005 aproximadamente, no que diz respeito à educação básica, as matrículas neste nível de ensino vêm caindo ano após ano, diferentemente da educação infantil que nos últimos dez anos vem aumentando seus números de creches e centros de educação infantil. A tabela 02 mostra a evolução do número de matrículas no ensino Fundamental no período de 2013 a 2018.

Tabela 3 - Matrículas do Ensino Fundamental no Ceará entre 2013 e 2017

Ceará	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	728.193	714.224	695.643	682.949	673.124	659.500
Ensino Fundamental (Anos Finais)	606.319	594.167	577.542	565.686	548.830	538,616
Total de matrículas	1.334,512	1.308,391	1.273,185	1.248,635	1.221,954	1.198,166

Fonte: Sinopses Estatística da Educação Básica. INEP/MEC 2013; Sinopses Estatística da Educação Básica. INEP/MEC 2014; Sinopses Estatística da Educação Básica. INEP/MEC 2015; Sinopses Estatística da Educação Básica. INEP/MEC 2016; Sinopses Estatística da Educação Básica. INEP/MEC 2017; Sinopses Estatística da Educação Básica. INEP/MEC 2018

Em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, no período de 2013 a 2018 houve uma redução de 9,4% no número de matrículas o que representa cerca de 68.693 vagas que não foram absorvidas pelo sistema educacional do estado. No caso dos anos finais do ensino fundamental a redução foi ainda maior, cerca de 11,1% o que nos fornece 67.703 vagas. Vários fatores socioeconômicos podem interferir nesta redução, como a diminuição dos recursos de financiamento, abandono por parte dos alunos devido ao fato de ajudar no sustento da família, dentre outros.

Neste sentido, Gramani (2017, p. 512) afirma que “Uma justificativa para essa redução nas matrículas encontrada na literatura refere-se à diminuição da população, uma vez que as mulheres têm cada vez menos filhos”. De fato, de acordo com o IBGE (2010) o Brasil tende a se tornar um país cada vez mais de idosos fatos que gera alterações na economia, trabalho e na educação.

3.1.1 O Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) na perspectiva da Gestão por Resultados (GpR)

Antes de adentrarmos propriamente no estudo do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) na perspectiva da gestão por resultados se faz necessário conhecer a necessidade de sua implantação como modelo de gestão. Em março de 2004, foi criado pela Assembleia Legislativa do Ceará, o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo - CCEAE que contou com a participação do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará - Undime, da Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará - Aprece, da Secretaria de Educação do Estado do Ceará - Seduc-Ce, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep/MEC, além das Universidades Cearenses, Universidade Federal Vale do Acaraú - UVA, Universidade Regional do Cariri - URCA, Universidade Estadual do Ceará - UECE, Universidade Federal do Ceará - UFC e Universidade de Fortaleza - UNIFOR dentre outros.

O referido comitê realizou no mesmo ano de sua criação em 2004 uma pesquisa amostral que contou com a participação 255 escolas de 48 municípios do estado do Ceará totalizando uma população de 7.915 alunos matriculados em 405 turmas da 2ª série, hoje 3º ano do ensino fundamental I. O resultado final da

pesquisa foi um relatório que de acordo com Burgos, Santos e Ferreira, (2012, p. 37) comprova que

a) Pesquisa I- 39% das crianças do 3º ano não leram o texto, 42% leram sem fluência, reproduzindo letras ou soletrando sílabas, e apenas 20% leram com fluência de forma artificial (11%) ou adequada (9%).

b) Pesquisa II- as escolas não organizam o trabalho educativo e não priorizam o tempo de aprendizagem para os alunos, bem como os seus espaços escolares. Apesar de quase todos os professores terem Ensino Superior, havia dificuldade de compreensão sobre o processo de alfabetização. Além disso, os materiais pedagógicos eram utilizados de modo inadequado e o acompanhamento pedagógico era insuficiente

c) Pesquisa III- os currículos dos cursos de pedagogia, apesar de terem disciplinas relacionadas à alfabetização inicial, não são adequadas à real necessidade requerida. Além disso, como o estágio não é obrigatório nas turmas de alfabetização, alguns alunos poderiam sair desse curso sem jamais ter estado em uma sala de alfabetização.

Diante da realidade observada foi criado o PAIC no ano de 2007 através da Lei nº 14.026/2007 objetivando alfabetizar todos os alunos da rede pública educacional cearense até os 07 (sete) anos de idade. Para conseguir atingir este objetivo tão desafiador o governo do estado firmou um acordo de cooperação com todos os 184 municípios e com o governo federal.

O PAIC está estruturado, através de uma proposta de intervenção sistêmica que se desenvolve em cinco eixos, na qual cada um desses eixos possui objetivos, metas e ações predefinidas com o objetivo geral de atender à perspectiva maior do programa de alfabetizar as crianças na idade certa. O quadro 05 abaixo mostra os eixos e seus objetivos respectivos

Quadro 7 – Eixos e objetivos do PAIC

Eixos	Objetivos
Gestão Municipal	Promover o fortalecimento institucional dos sistemas municipais de ensino, com foco em diagnóstico, planejamento, acompanhamento das escolas, monitoramento dos indicadores educacionais e reorganização de processos internos das secretarias municipais;
Avaliação externa	Difundir uma cultura de avaliação educacional nos municípios cearenses, de modo que estes tenham uma equipe nas SME consciente dos seguintes fatores: (i) importância de avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos; (ii) responsabilidade de conduzir o processo de avaliação de forma apropriada e responsável; (iii) necessidade de utilizar os resultados das avaliações adequadamente e eticamente sempre visando promover mudanças no processo de ensino e aprendizagem;

Alfabetização	Oferecer assessoria técnico-pedagógica aos municípios, no sentido de promover a implementação e a implantação de propostas didáticas de alfabetização eficientes, focais e intencionais, que garantam a alfabetização das crianças na rede pública de ensino até o 2º ano do Ensino Fundamental;
Literatura infantil e formação de leitor	Assegurar o direito da criança e do professor ao desenvolvimento humano, à formação cultural e à inclusão social, com o acesso à literatura, promovendo a aquisição, distribuição, dinamização do uso de acervos e a formação contínua e permanente do educador, com foco na importância da literatura infantil no processo de letramento. O governo, através da secretaria de educação, garante um canto de leitura em cada sala de 1º e 2º ano e da pré-escola.
Educação Infantil	Apoiar os municípios em políticas e propostas pedagógicas, formação integrada às orientações curriculares e financiamento de centros de educação infantil.

Fonte: (BURGOS, SANTOS e FERREIRA, 2012, p. 38 com adaptações)

Podemos perceber que os objetivos dos eixos do PAIC, possuem aspectos claros correspondentes às orientações dos OI, uma vez que esta política pública prioriza os resultados a serem alcançados em prazos determinados. Fica evidente este contexto quando se analisa o eixo da avaliação externa, que traz dentro do próprio documento do PAIC, a difusão de uma cultura de avaliação.

Ravitch (2011, p.171) afirma que “Os governadores queriam escolas melhores para atrair novas indústrias para o seu Estado, e os líderes empresariais reclamavam que o país estava perdendo competitividade na economia global “

Por estas características podemos concluir que o PAIC, além de ser uma política educacional prevista em lei, é um modelo de gestão que possui o foco nos resultados aumentando a responsabilização de gestores escolares, professores e alunos.

3.2 GESTÃO POR RESULTADOS (GPR) NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE FORTALEZA

O município de Fortaleza, elaborou o Plano Municipal de Educação – PME 2015-2025, instituído pela lei nº 10.371 publicada no Diário Oficial do Município – DOM nº 15.549 de 24 de junho de 2015 que define as metas educacionais para o município neste período. As metas são ousadas, pois o referido documento já aponta estratégias para metas em relação à educação infantil. O quadro abaixo mostra um resumo significativo do respectivo documento.

Quadro 8 - Metas e Estratégias do PME 2015-2015

Meta	Especificação da Meta	Estratégias de Operacionalização
Meta 1 (Educação Infantil)	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola, para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo 50% das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.	Implantar, até o segundo ano de vigência deste PME, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada 2 anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, tais como os Indicadores de Qualidade na educação infantil (BRASIL, 2009) a fim de verificar a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes.
Meta 2 (Ensino Fundamental I e II)	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir, no ano de 2024, as seguintes médias para o IDEB: Anos Iniciais: 7,0 Anos Finais: 6,0	Assegurar que até o 5º ano de vigência deste PME, pelo menos 70% dos alunos dos anos iniciais tenham alcançado 5,5 no IDEB e, no mínimo, 60% dos alunos dos anos finais, 4,5; e que, no último ano (2024), todos os alunos dos anos iniciais alcancem, no mínimo, 7,0 e os dos anos finais, 6,0. Acompanhar e divulgar os indicadores dos sistemas municipal e nacional de avaliação da educação básica e do IDEB, relativos às Instituições de Ensino do município de Fortaleza, elevando o nível de desempenho dos alunos mediante implantação de um programa permanente de monitoramento e melhoria dos indicadores, garantindo apoio às escolas com piores índices. Melhorar o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental nas avaliações de aprendizagem internas e externas, tomando como referência a melhoria permanente dos indicadores.

Fonte: Diário Oficial do Município de Fortaleza

Percebe-se que existe uma preocupação com os resultados já desde a educação infantil, tendo as avaliações de larga escala um foco muito definido, no que implica a aplicação de metodologias variadas servindo para compreender a educação em níveis de generalidade e de profundidade.

A implantação da GpR, no município de Fortaleza no contexto educacional, fica evidente através da Lei Complementar 169/2014 de 12 de setembro de 2014, instituída pelo Diário Oficial do Município – DOM de 15 de Setembro de 2014. A referida lei está dividida em 08 (oito) capítulos, que tratam de todo processo de participação da comunidade, assim como os processos administrativos. O capítulo VII trata em especial da gestão escolar, atribuindo as responsabilidades do diretor, coordenador, superintendência e secretaria escolar. Em especial, o artigo 46 trata da rotatividade de diretores quando afirma.

Art. 46 - Na hipótese devacância do cargo de diretor escolar e/ou vice-diretor escolar a substituição se dará mediante chamada pública dentre os candidatos habilitados pela **seleção pública** em vigor. Art. 47 - Na hipótese de vacância do cargo de coordenador pedagógico e/ou secretário escolar a substituição se dará dentre os candidatos habilitados pela seleção pública em vigor. Art. 48 - Na hipótese de inexistência de candidato devidamente habilitado para substituir os cargos em comissão da equipe gestora, o profissional **será indicado** pela SME, até a realização de novo processo de seleção pública. Art. 49 - Para a escolamunicipal recém-instaladas e/ou municipalizadas, serão designados pela SME servidores para o exercício dos cargos de diretor e vice-diretor e demais cargos que compõem a gestão escolar, independente da existência de banco derecursos humanos para tal fim, podendo os mesmos serem substituídos a qualquer tempo após a conclusão de novo processo seletivo.(grifo meu)

Podemos perceber da leitura dos artigos da referida lei, que a seleção pública será o primeiro critério de escolha para os profissionais que desejem atuar na gestão escolar. No entanto, em casos da inexistência de candidato para escolas recém-instaladas, poderá ser indicado um gestor, para ocupar o referido cargo. Notamos de forma explícita que a lei admite 02 (dois) tipos de ingressos: seleção e indicação.

Uma prática observada até 2013, pelos chefes do executivo municipal, quando da mudança de governo era a troca de comando das diversas secretarias, dentre elas a secretaria municipal de educação. O município de Fortaleza, constantemente adotava, gestões diferenciadas, quando da mudança do governo municipal, pois cada secretário de educação que assume o cargo, modifica os planejamentos e as ações pré-existentes, alterando todo o ciclo de política já iniciado. Em Fortaleza, no início da gestão do prefeito Roberto Claudio, em 2013, o então Deputado Ivo Gomes, tornou-se Secretário Municipal de Educação, trazendo de Sobral a experiência do sistema de avaliação educacional e sua aplicação no sistema de Fortaleza, onde os diretores escolares foram teoricamente nomeados por

critérios técnicos. Anteriormente os diretores das unidades escolares municipais de Fortaleza, eram indicados pelos vereadores, originando uma relação de dependência entre quem foi indicado e quem indicou causando um prejuízo enorme para as unidades escolares, pois não existiam critérios de escolha, apenas indicação política, ou seja, o perfil do gestor escolar não condizia com o cargo ocupado, pois não eram levados em consideração elementos como formação, experiência, capacitação e treinamento e a relação com a comunidade escolar. Torna-se evidente que este tipo de escolha para o cargo de diretor escolar não representa uma forma de provimento democrática representando um clientelismo exacerbado, desprezando desta forma, a competência técnica para o exercício da função. Paro (2016, p. 49) afirma que “o critério político-partidário, é comumente considerada a pior alternativa em virtude do clientelismo político que alimenta”. A primeira seleção para diretor das escolas municipais de Fortaleza ocorreu em várias etapas: prova objetiva (eliminatória), curso de formação (classificatória) e entrevista, sendo a maioria dos selecionados professores efetivos das redes estadual e/ou municipal formados essencialmente em pedagogia e/ou área específica buscando assim uma inserção da gestão gerencial no contexto escolar.

A Lei Complementar 169/2014 de 12 de setembro de 2014 em seu artigo 51, item IV afirma que para ocupar o cargo de diretor é necessário ser aprovado em seleção pública que vise assegurar a capacidade técnica desse profissional. Dentro de uma unidade escolar é imprescindível levar em consideração os elementos de liderança, formação profissional, formas de eleição e experiência de diretor para que se possa fazer uma análise de uma gestão por resultados pois os mesmos são fatores bastante conhecidos e analisados quando da permanência ou não no cargo de diretor escolar. Com relação à escolha desses profissionais temos as seguintes formas: concurso público, seleção, quando o acesso ao cargo é feito por uma ou mais etapas; eleição, acesso onde existe a participação da comunidade escolar; seleção/eleição, une as formas de seleção e eleição no mesmo processo. A escolha de diretores é uma ação essencialmente política, já que existem vários interesses por trás do referido cargo. Dourado (2010, p. 82) entende que “A administração escolar se configura, antes do mais, em ato político, na medida em que requer sempre uma tomada de posição”.

Reforçando a ideia, Mendonça (2001) afirma que:

A interferência política no ambiente escolar permitiu que o clientelismo político tivesse, na escola, um campo fértil para seu crescimento. Para o político profissional, ter o diretor escolar como aliado político é ter a possibilidade de deter indiretamente o controle de uma instituição pública que atende diretamente parte significativa da população. Para o diretor, gozar da confiança da liderança política é ter a possibilidade de usufruir do cargo público. Estabelecem-se, desta maneira, as condições de troca de favores que caracterizam o patrimonialismo na ocupação do emprego público.(MENDONÇA,2001,p.88)

Podemos perceber que por ser um cargo de confiança, independentemente do tipo de escolha, existe um controle por parte dos representantes políticos nesses cargos, já que são usados como forma de aquisição de votos em época de eleições. Sendo assim, essa relação de subordinação possui dois lados: os diretores que derem retorno político-eleitoral continuam nos cargos, caso contrário poderá ser descartado, sob a égide de serem de livre nomeação e exoneração.

Atualmente o processo de seleção para os diretores escolares do município de Fortaleza, passa por apenas duas (02) etapas: 1ª- Análise de currículo, 2ª-avaliação de perfil. Importante ressaltar que os candidatos devem necessariamente fazer parte do banco de gestores. Apesar da lei admitir a indicação como modo de nomeação no cargo de gestor escolar, em casos excepcionais, a pesquisa através da entrevista não conseguiu identificar nenhum caso de indicação política entre os entrevistados.

Em entrevista com os chefes de educação do distrito III, sobre o processo de seleção de gestores das escolas públicas municipais de Fortaleza, o mesmo afirma que

[...] hoje, não existe mais a indicação, o gestor hoje é escolhido por mérito. Todos os que fazem a seleção, passam por uma entrevista de 10 a 15 minutos onde é identificado o perfil e se esse perfil casa com as características da escola. É claro que uma entrevista de 15 minutos não é suficiente para identificar toda capacidade do candidato, mas é o instrumento que temos. Lógico, não é só a entrevista, a gente procura saber outros fatores da vida funcional, outros ambientes por onde o candidato trabalharam, pra ver se tem fundamento com o que ele afirma na entrevista. (DALTON, DISTRITO III)

[...] abrir-se um edital para pessoas apresentarem capacidades intelectuais através de provas para virarem gestores isso já é positivo, é muito melhor do que um político sozinho sair indicando cabeças pra ser gestores [...] ela abre possibilidades para que encontremos gestores capacitados para as escolas (DINA, DISTRITO III).

O aparecimento dos resultados no município de Fortaleza, a partir de 2013, mesmo que de maneira lenta, foram consequências de dois fatores principais:

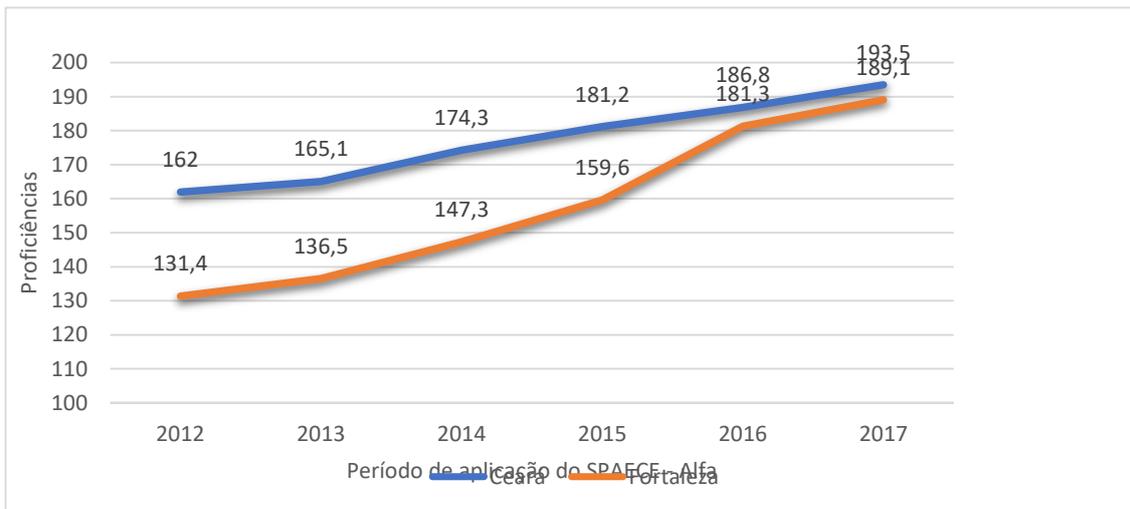
a implantação da gestão por resultados nas escolas públicas municipais de Fortaleza e a rotatividade dos diretores nas unidades escolares.

Tabela 4 - Ideb do Município de Fortaleza no período 2009 – 2017

Fortaleza	Ideb observado					Meta projetada				
	2009	2011	2013	2015	2017	2009	2011	2013	2015	2017
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	3.9	4.2	4.7	5.4	6,0	3.6	4.1	4.4	4.7	4,9
Ensino Fundamental (Anos Finais)	3.5	3.6	3.8	4.2	4,9	2.9	3.2	3.6	4.0	4,2

Fonte: Qedu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2009); Qedu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2011); Qedu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013); Qedu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015); Qedu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017)

O município de Fortaleza nos níveis finais do ensino Fundamental I, ou seja, no 5º ano, obteve desempenho no IDEB, saindo de 3.9 em 2009 para 6,0 em 2017 superando em todos os anos as metas projetadas e nos anos finais do ensino fundamental II saindo de 3,5 em 2009 para 4,9 em 2017. O crescimento mais acentuado a partir de 2013 é reflexo de todo um trabalho realizado nos níveis de base, ou seja, na educação infantil, nos 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental, através da preparação para a realização das avaliações externas, como a Prova Brasil e do SPAECE que acontece anualmente em todas as escolas do estado do Ceará. Importante ressaltar que em 2013, quando da implementação da gestão por resultados nas escolas públicas municipais de Fortaleza, o município possuía apenas 20 escolas com alunos do 2º ano do ensino Fundamental I no nível desejado, passando para 185 escolas em 2016, e 196 escolas em 2017 representando um aumento de 772% em apenas 4 anos. Nota-se que no SPAECE-Alfa temos bons resultados, enquanto os outros níveis do ensino fundamental, o desempenho ainda é tímido, apesar de conseguir atingir a meta a nível nacional. Espera-se que a partir de 2021, possamos atingir uma ascendência e equilíbrio nos resultados, pois é quando começa a entrada dos alunos que concluíram o 2º ano em 2013, o 5º ano em 2016 e 9º ano em 2021. O gráfico 02 nos fornece informações da evolução do SPAECE-Alfa no período de 2012 a 2017 comparando as redes estadual e municipal.

Gráfico 2 - Evolução das proficiências (Estado Ceara x Município de Fortaleza)

Fonte: SME¹² (2018)

Com relação ao IDEB, foi observado que nas escolas municipais de Fortaleza o desempenho destas unidades teve variações quando comparados com resultados dos níveis federal e estadual. Procurando cumprir as metas estabelecidas pelo governo federal, a SME de Fortaleza, através de seus distritos, ampliou ações capazes de detectar as deficiências dos alunos quando da resolução de questões das avaliações externas, em especial para os alunos em fase de alfabetização fluentes ou não, estabelecendo metas mensais para os níveis principalmente de leitura, através de testes semelhantes ao da avaliação SPAECE-Alfa. Existem dois testes aplicados em especial para os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental: a avaliação diagnóstica e os simulados. Estes testes são elaborados pela equipe de ensino dos distritos de educação e aplicados em todas as escolas de sua responsabilidade, de acordo com o calendário que direciona as ações, deste da aplicação das avaliações até o envio dos resultados para análise distrital. Para a avaliação diagnóstica os resultados são colocados em uma plataforma própria chamada de Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental - SAEF, onde a evolução do aluno, através dos níveis de leitura é vista, analisada e conferida pelo setor responsável do distrito de educação. O quadro abaixo mostra os níveis e significados dos mesmos.

¹² O gráfico pode ser encontrado em:

http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2018/06_03_01_Apresentacao_Spacece.pdf

Figura 5 – Relatório de acompanhamento dos níveis de leitura e escrita dos alunos



Relatório Quantitativo Leitura/Escrita por Escola

Coordenadoria de Ensino Fundamental

Avaliação: AVALIAÇÃO MENSAL - NOVEMBRO - 2º ANO

Ano da Avaliação: 2018

ME: PT: I:

		1º - Leitura - EF I									2º - Escrita de palavras - EF I									3º - Escrita do nome - EF I									4º - Escrita de Frase - EF I									5º - Escrita de Texto - EF I								
		B	NI	AL	AS	LP	LF	LTS	LTCF	D	B	PS	S	SA	A	AO	D	B	NP	P	PN	CP	NC	D	B	NF	FSR	FP	FISS	FCS	FIS	FCS	D	B	ENA	PSC	FSSC	FSC	TCS	TC	D					
ESCOLA MUNICIPAL ALFA	2º ANO - A - MANHÃ	0	0	0	1	2	1	10	14	0	0	0	0	2	9	17	0	0	0	0	0	0	0	28	0	0	0	0	0	0	1	1	0	26	0	0	2	2	1	4	2	16	1			
	2º ANO - A - TARDE	0	0	0	1	1	0	10	15	0	0	0	2	0	11	14	0	0	0	0	0	0	1	26	0	0	1	0	0	0	2	1	23	0	0	2	0	0	2	0	23	0				
	2º ANO - B - MANHÃ	0	0	0	1	1	2	12	10	0	0	0	1	0	5	20	0	0	0	0	0	0	0	26	0	0	1	1	0	0	2	0	22	0	0	2	1	0	6	0	17	0				
Total		0	0	0	3	4	3	32	39	0	0	0	3	2	25	51	0	0	0	0	0	0	1	80	0	0	2	1	0	1	5	1	71	0	0	6	3	1	12	2	56	1				

Legendas

Padrão	
Todas as Questões	
B	Em Branco
D	Duplicado
Português	
1º - Leitura - EF I	
NI	NÃO IDENTIFICA LETRAS/SÍLABAS
AL	IDENTIFICA APENAS LETRAS
AS	IDENTIFICA APENAS SÍLABAS
LP	LÊ PALAVRAS
LF	LÊ FRASE
LTS	LÊ TEXTO SILABANDO
LTCF	LÊ TEXTO COM FLUÊNCIA

Fonte: SAEF (2018)

O relatório acima consolida o acompanhamento dos níveis de leitura e escrita. A Secretaria Municipal de Educação considera que apenas os alunos Leitores de Texto Silabando - LTS e os Leitores de Texto Com Fluência - LTCF estejam aptos a realizar a avaliação e produzir uma proficiência dentro do nível desejável, ou seja, apenas os alunos que estejam lêem texto silabando e texto com fluência são capazes de produzir uma proficiência verde escura, acima dos 150 pontos

Para a obtenção desta proficiência, além da avaliação diagnóstica, é aplicado em consonância com os descritores do Space-Alfa simulados contendo 25 questões de Língua Portuguesa, com foco na leitura e corrigidos normalmente pelo professor regente da turma cujos resultados são inseridos em uma planilha que é analisada inicialmente pela gestão escolar e repassada para o setor de ensino do distrito de Educação. As porcentagens de acertos são analisadas e verificadas para saber em que nível se encontra os alunos. O objetivo primordial dos simulados é aferir a capacidade dos alunos no atingimento da meta em seu nível máximo.

Percebemos que o foco do SPAECE-Alfa, é criar uma padronização da qualidade educacional, e a partir dela, discutir e avaliar políticas públicas que tenham como foco o desempenho dos alunos diante das avaliações em larga escala criando, dessa forma, um perfil de aluno onde o mesmo passa a ser considerado como adequado se atingir determinada proficiência.

Colaborando com o tema Laval (2004) afirma que:

A nova escola não vai mais julgar segundo um modelo de excelência ou segundo um ideal de libertação, ela avalia segundo um código de performance. Doravante, ela não julga mais o mérito ou a insuficiência ontológica de uma pessoa cujo nível de conhecimento e os trabalhos realizados lhe permitem ser ou não investida de um título fornecido por uma instituição. Ela avalia antes as atividades, as capacidades em atingir objetivos, competências utilizadas para realizar um projeto, segundo a lógica da produção. A organização moderna é econômica e técnica: as normas de ação não são depositadas no mármore do sagrado, elas são definidas por sua operacionalidade, pelo que permitem fazer. A organização não espera mais uma conformidade dos atos aos valores, ela produz serviços que têm uma utilidade e uma eficácia para a sociedade que é dele beneficiária. Esses são os efeitos mensuráveis, é a eficácia de que ela faz prova, é a satisfação que ela produz relativamente a uma demanda que são dependentes de uma avaliação.(LAVAl,2004,p.313)

Percebe-se assim que o pensamento do autor, se contrapõem ao modelo imposto pelos governos neoliberais. As avaliações do SPAECE-Alfa se constituem

um exemplar desse modelo de gestão em detrimento das particularidades que a avaliação educacional apresenta.

Tratando do mesmo assunto, Muniz (2016) é bastante clara quando argumenta que

A pressão por resultados a que os professores estão sujeitos faz com que muitos educadores direcionem o conteúdo de suas disciplinas apenas para o que será cobrado em tais avaliações. A preocupação não mais é sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da cidadania dos alunos, mas sim se eles conseguirão sair-se bem no dia de uma prova.(MUNIZ,2016,p.47)

A preocupação da autora, é com a possível supressão de disciplinas, como história, ciências ou geografia para dar lugar a treinamentos para a realização da avaliação externa, buscando simplesmente a proficiência em vez de uma educação que zele por uma aprendizagem direcionada para a cidadania. As informações obtidas dos simulados aplicados, assim como as avaliações diagnósticas são organizados em gráficos e tabelas, pelo distrito de educação e discutido entre os gestores em reuniões que acontecem mensalmente. As estratégias de melhoria, ou seja, a ação para que os alunos possam sempre superar o nível anterior, estão em primeiro lugar no trabalho pedagógico das escolas sendo esta a ordem primeira da SME e que o trabalho de monitoramento esteja direcionado aos descritores de maior dificuldade e baseado nas matrizes de referência do SPAECE. A avaliação do SPAECE-Alfa é dividida em dois eixos avaliativos e cada um deles possui um conjunto de descritores. O quadro abaixo mostra os referidos descritores nos eixos leitura e escrita.

Quadro 9 – Eixos avaliativos do Spaece-Alfa

Eixo 01: Apropriação do sistema de escrita - habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de aspectos relacionados à tecnologia da escrita.		
Tópico	Descritor	Detalhamento
1.1 - Quanto ao reconhecimento de letras.	D01	Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos.
	D02	Reconhecer as letras do alfabeto.
1.2 - Quanto ao domínio das convenções gráficas	D03	Identificar as direções da escrita.
	D04	Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.
	D05	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.
1.3 - Quanto ao desenvolvimento	D06	Identificar rimas.

da consciência fonológica.	D07	Identificar o número de sílabas de uma palavra.
	D08	Identificar sílabas canônicas (consoante / vogal) em uma palavra.
	D09	Identificar sílabas não canônicas (vogal, consoante / vogal / consoante, consoante / consoante / vogal etc.) em uma palavra.
Eixo 02: Leitura - habilidades relacionadas à leitura de palavras, frases e textos.		
Tópico	Descritor	Detalhamento
2.1 - Quanto à leitura de palavras.	D10	Ler palavras no padrão canônico (consoante/vogal).
	D11	Ler palavras nos padrões não canônicos (vogal, consoante/vogal/consoante, consoante/consoante/vogal etc.).
2.2 - Quanto à leitura de frases.	D12	Ler frases.
2.3 - Quanto à leitura de textos.	D13	Localizar informação explícita em textos.
	D14	Inferir informação em texto verbal.
	D16	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
	D17	Reconhecer o tema ou assunto de um texto ouvido.
	D18	Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido.
	D21	Reconhecer o gênero discursivo.
D22	Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.	

Fonte: CAED (2018)

Os descritores são estruturados com base em estudos técnicos sobre o que é ideal em matéria de aprendizagem para uma criança de sete anos de idade e na segunda série dos anos iniciais do ensino fundamental. Cada questão da avaliação é baseada em um descritor servindo de base para identificar em quais eixos o aluno precisa ser melhor acompanhado. O objetivo do SPAECE-Alfa é elevar a cada nova avaliação os níveis de desempenho obtidos pelo sistema de ensino. Este acompanhamento é realizado de perto pela equipe de gestão do distrito de educação. As visitas acontecem geralmente com o diretor e coordenador pedagógico. Diante das análises feitas, alguns questionamentos surgem como: “alunos, fulano, beltrano e sicrano ainda estão nos níveis mais elementares, quais ações estão sendo executadas para a promoção desse alunos para os níveis mais altos? Quais os principais impecilios que a gestão escolar está encontrando para não conseguir realizar esta ascensão?”. São este tipos de perguntas que promovem

um incomodo (in)positivo junto aos gestores, pois muitas vezes devido ao ativismo diário, algumas situações passam despercebidas e são trazidas in loco nestes momentos para que haja um reflexão e a partir daí o desenvolvimento de estratégias que possam efetivamente melhorar o desempenho dos alunos. Pensando nisso, a SME em 2015, criou a figura do professor regente, ou seja, existe um professor onde sua carga horária é mais concentrada em determinada turma. Geralmente, devido à carga horária do planejamento, o professor não está todos os dias da semana em uma única turma, sendo substituído por outro professor. Quando o professor é regente e tem 200 horas, ele concentra a maior parte de sua carga horária em determinada turma e seu planejamento é transferido para um outro turno. O professor neste caso acompanha sua turma de segunda a sexta feira, ou seja, não existe uma quebra de trabalho. Para os professores que possuem apenas 100 horas em uma determinada escola, não é possível fazer, pois dentro da mesma semana ele necessita do tempo de planejamento. Percebemos que a maioria dos gestores optaram de utilizar professores regente de acordo com a recomendação da SME, sendo prioritariamente nos 1º e 2º anos do ensino fundamental I, devido estarem em pleno processo de alfabetização e em especial aos alunos que irão fazer a avaliação do Space-Alfa. Outro fator de extrema relevância se diz ao fato dos professores da rede municipal de Fortaleza, ter o acompanhamento de 02(duas) formações: uma externa e outra interna. A formação externa acontece mensalmente por formadores dos respectivos distritos de educação e a formação interna, também chamada de formação em contexto, realizada mensalmente pelo coordenador pedagógico nos horários destinados ao de planejamento. Tanto a formação externa como a interna tem duração semanal para que todos os professores sejam contemplados.

4 GESTÃO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA

A gestão educacional do município de Fortaleza, começa a ser projetada no terceiro mandato do prefeito Juraci Magalhães (2001 -2004), com a criação da lei 8.608 de 26 de dezembro de 2001 publicada no DOM 12.241 que dispõe sobre a organização administrativa da prefeitura municipal. No artigo 4, item “h”, é criada a Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social – SEDAS, cujas competências estão definidas no artigo 13 da respectiva lei. Podemos notar que duas áreas são tidas como prioridades: educação e assistência social. Fazendo uma leitura mais detalhada no artigo 13 percebe-se que a maioria dos parágrafos relacionam educação e assistência social ao mesmo tempo. Os parágrafos que tratam exclusivamente da área educacional estão abaixo relacionados.

II – Elaborar e manter atualizado o Plano Municipal de Educação, em articulação com a SEPLA, com a participação da comunidade e das Secretarias Executivas Regionais, de conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Municipal de Educação e em consonância com o Plano Municipal de Educação;

IV – planejar de forma coordenada com o Estado a demanda escolar do ensino fundamental;

X – planejar, controlar e avaliar o Sistema de Ensino, a matrícula escolar, o aperfeiçoamento e a reciclagem dos educadores;

XI – administrar o Sistema de Creches e Pré-Escolas para crianças de 0 a 6 anos estabelecer padrões de qualidade para o atendimento;

Percebe-se que em nenhum momento a lei trata da questão da gestão escolar especificadamente, deixando um “lócus” na administração das unidades de ensino. Através da lei complementar 039 de 10 de julho de 2007 no governo de Luizianne Lins a SEDAS é desmembrada em dois novos órgãos: Secretaria Municipal de Assistência Social – SEMAS e a Secretaria Municipal de Educação – SME. A divisão se fez necessária para que o atendimento em cada área pudesse ser feito de forma mais eficiente. O artigo 8 da referida lei define as atribuições da SME distribuídas em seus 27 parágrafos. Em especial, o parágrafo XIII, diz que “[...] definir diretrizes pedagógicas e sociais e padrões de qualidade para o Sistema Municipal de Ensino”. Percebe-se diante do parágrafo que os padrões de qualidade, passam a ser tratados como uma prioridade, para que os investimentos em educação possam ser feitos com maior facilidade pelos OI. O artigo 9 trata da organização administrativa do órgão, definindo os cargos de sua constituição,

enquanto o artigo 10 trata dos órgãos vinculados à instituição como o Conselho Municipal de Educação – CME, Comissão de suporte técnico, dentre outros. Em nenhuma das leis citadas a gestão escolar é colocada em questão. Somente no primeiro governo de Roberto Claudio, através da lei complementar 169/2014 de 12 de Setembro de 2014, instituída pelo Diário Oficial do Município – DOM de 15 de Setembro de 2014, a gestão escolar é tratada de modo específico.

A administração escolar não é feita exclusivamente pelo diretor escolar, é necessário que se tenha uma equipe gestora para que possa dar conta das inúmeras demandas existentes. O compartilhamento da autoridade entre os membros desta equipe é a chave para o sucesso e fortalecimento da instituição, pois promove uma prática dialética, superando assim a fragmentação do gerencialismo escolar.

Sobre o tema, Severino (2011) ressalta que

A superação da fragmentação da prática da escola só se tornará possível se ela se tornar o lugar de um projeto educacional entendido como o conjunto articulado de propostas e planos de ação com finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos, ou seja, de propostas e planos fundados numa intencionalidade. Por intencionalidade está se entendendo a força norteadora da organização e do funcionamento da escola provindo dos objetivos preestabelecidos. (SEVERINO, 2011, p.149)

Compreende-se que é a partir de uma intencionalidade, que uma equipe de gestores escolar só se constituirá efetivamente em uma equipe, quando passar a agir como sujeito coletivo, superando as idiosincrasias de seus projetos particulares e de suas características pessoais, pois é a intencionalidade que norteia a ação.

Os profissionais da educação responsáveis pelo gerenciamento de uma unidade escolar são: o diretor, o coordenador pedagógico e o supervisor escolar. Segundo Rosa (2009, p.27) afirma que “esse trio busca implementar as políticas públicas de educação da rede municipal ou estadual de ensino e luta para que a equipe docente trabalhe cada vez mais unida”.

No entanto, a Lei Complementar 169/2014 de 12 de setembro de 2014, instituída pelo Diário Oficial do Município – DOM de 15 de setembro de 2014 em seu capítulo terceiro, que trata da equipe gestora da escola municipal de Fortaleza diz em seu artigo 43 que

“A gerência das escolas municipais de Fortaleza será desempenhada pela equipe gestora composta pelo diretor escolar, vice-diretor escolar coordenador pedagógico e secretário escolar, conforme a modulação de cada escola, em consonância com as deliberações do Conselho Escolar, respeitadas as disposições legais.”(FORTALEZA,2014)

Assim, as ações de monitoramento deixam de ser exclusivas do diretor, para serem divididas e compartilhadas através da equipe gestora, cada um fazendo parte de toda avaliação seja ela em escala pedagógica ou administrativa.

Sobre o assunto, Paro (2007) afirma que

A existência de um diretor, que é o responsável último pela escola, o transforma [...] no culpado primeiro por tudo o que aí acontece, constituindo-se em mero preposto do Estado, que, por meio de uma única pessoa, tem condições de impor seu poder a toda uma instituição. A natureza do trabalho que se desenvolve numa instituição educativa está a exigir formas cooperativas de organização do trabalho e da autoridade na escola. (PARO,2007,p.115)

Nas instituições escolares a questão da autoridade pode ser vislumbrada na hierarquia entre professor e aluno, entre coordenador pedagógico e professor e entre coordenador pedagógico e diretor escolar que por sua vez todos obedecem a um sistema de ensino com respaldo nas leis e regulamentos instituídos.

Sob este olhar e de forma hierarquizada, a institucionalização de uma equipe gestora escolar se torna necessária para que a organização da instituição seja administrada de forma compartilhada criando assim mecanismos de participação e poder. Portanto, cada membro da equipe gestora, a sua maneira, deverá exercer um papel significativo de mudança, contribuindo principalmente na tomada de decisões coletivas. A equipe gestora é capaz de promover a escola como um lugar de oportunidades e de repensar o que o sistema deixou de fazer.

A Lei Complementar 169/2014, no seu artigo 50 define o diretor escolar como

o gestor responsável por assegurar as condições e os recursos adequados à garantia do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, e pela execução das ações e deliberações da unidade executora, observadas as diretrizes da SME e a legislação em vigor.

Logo em seguida, o artigo 51 trata dos critérios de escolha para o referido cargo. Dentre os critérios podemos destacar a formação acadêmica, o tempo de experiência como professor, a disponibilidade de 40 (quarenta) horas semanais e ser aprovado em seleção pública.

Art. 51 - Poderá concorrer aos cargos de diretor escolar ou de vice-diretor escolar o servidor da rede pública de ensino que atenda os seguintes critérios: I. ser profissional de nível superior; II. ter experiência de no mínimo 02 (dois) anos de efetivo exercício no magistério; III. ter disponibilidade para o cumprimento do regime de quarenta horas semanais; IV. Ser aprovado em seleção pública que vise assegurar a capacidade técnica desse profissional.

O referido artigo, busca delinear o perfil do profissional que irá atuar como diretor e vice-diretor escolar da rede municipal de Fortaleza, ou seja, busca os aspectos adequados para o exercício do cargo. Podemos constatar que os aspectos de formação e experiência estão definidos. Quanto ao aspecto liderança, o mesmo pode ser encontrado no artigo 53 em inúmeros parágrafos.

Art. 53 - São atribuições do Diretor Escolar: [...]; II. Elaborar o plano de trabalho da direção em conjunto com a equipe gestora, indicando metas, formas de acompanhamento e avaliação dos resultados e impactos da gestão. [...]; IX. Buscar alternativas para a solução dos problemas pedagógicos e administrativos da unidade educacional; X. Planejar estratégias que possibilitem a construção de relações de cooperação que favoreçam a formação de parcerias e que atendam às reivindicações da comunidade local em consonância com os propósitos pedagógicos da unidade educacional; XI. Promover a integração da unidade educacional com a comunidade, bem como programar atividades que favoreça essa participação; XII. Coordenar a gestão da unidade educacional, promovendo a efetiva participação da comunidade educativa na tomada de decisões, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos e das condições necessárias para o trabalho do professor; [...]; XVII. Delegar atribuições, quando se fizer necessário.

As atribuições apontadas no referido artigo, nos remetem para o aspecto da liderança do diretor escolar. A perspectiva do diretor deve ser ampla buscando a participação de todos que fazem parte da equipe gestora, de forma horizontal, mas sem esquecer a hierarquia onde as ações e relações de poder devam girar em torno de princípios democráticos. Isto não significa o expurgo de ordens, disciplina, objetivos e prestar contas, mas para uma participação onde se possa exercer a autoridade sem ser autoritário. Através da lei é possível observar que o perfil de gestor procurado pela Secretaria Municipal de Educação – SME para exercer o cargo de diretor escolar são critérios com características técnicas e meritocráticas.

O Conselho Municipal de Educação de Fortaleza - CME, determina através da resolução 0001/2009, no capítulo VIII – Dos Profissionais de Educação, no artigo 18 o perfil do diretor escolar.

Art. 18. Para o exercício do cargo de direção das instituições de Ensino Fundamental, será exigida a formação do gestor ou administrador escolar em curso de graduação em Pedagogia ou outra Licenciatura Plena, com

pós-graduação na área de gestão ou administração escolar. Parágrafo único. Será exigida, do candidato ao cargo de direção escolar, além da formação a que se refere o artigo 18 desta Resolução, experiência de, pelo menos, 03 (três) anos de efetivo exercício em docência, pertencente ao Ambiente Especialidade Educação do município de Fortaleza. (FORTALEZA, 2010, p.3)

Nota-se com facilidade que tanto a formação, como a experiência docente são critérios utilizados para o exercício do cargo de diretor escolar. A experiência docente é critério de extrema relevância na escolha do profissional que irá exercer o cargo de diretor escolar, pois o mesmo deve ser um profundo conhecedor da prática em sala de aula.

No entanto, notamos uma complementariedade entre a resolução e a lei complementar no que se refere à formação acadêmica, mas divergentes em relação ao tempo de experiência. A resolução traz em seu bojo o curso de graduação em Pedagogia, enquanto a lei complementar indica qualquer curso de nível superior. Podemos entender esta mudança como tentativa de selecionar o profissional mais capacitado, pois a formação em pedagogia ou outra licenciatura não define, pelo menos em tese, se o profissional será um bom gestor ou não. É preciso mesclar, formação, experiência e liderança, para que o perfil do gestor possa ser analisado de forma mais completa.

Com relação ao tempo de experiência a lei complementar traz como critério 02 (dois) anos e a resolução 03 (três)anos. Apesar dos documentos estarem em vigência podemos concluir que a lei 169 define critérios mais gerais que a resolução.

Com relação aos coordenadores pedagógicos assim como para os diretores, a Lei Complementar 169/2014 traz em seu artigo 54 os critérios de admissibilidade.

Art. 54 - Poderá concorrer aos cargos de coordenador pedagógico o profissional que atenda os seguintes critérios: I. ser profissional de nível superior na área da educação; II. ter experiência de no mínimo 02 (dois) anos de efetivo exercício no magistério; III. ter disponibilidade para o cumprimento do regime de quarenta horas semanais; IV. Ser aprovado em seleção pública que vise assegurar a capacidade técnica desses profissionais.

Interessante observar quando comparamos os critérios de escolha entre diretores e coordenadores, ambos devem ter praticamente o mesmo perfil, diferenciando apenas no critério experiência docente. No entanto a resolução do

Conselho Municipal de Educação de Fortaleza – CME, ainda em vigor, em seu artigo 19 que dispõe sobre os profissionais de educação diverge sobre o assunto.

Art. 19. Para o exercício da função de coordenação pedagógica das instituições de Ensino Fundamental, será exigida a formação em curso de graduação em Pedagogia ou outra Licenciatura Plena, com pós-graduação na área de gestão pedagógica ou coordenação pedagógica.
Parágrafo único. Será exigida, do candidato à função de coordenação pedagógica, além da formação a que se refere o artigo 19 desta Resolução, experiência de, pelo menos, 03 (três) anos de efetivo exercício em docência na rede municipal de ensino.

Novamente, assim como o cargo de diretor as diferenças entre as legislações se dão basicamente no nível de formação profissional e no período de experiência. A resolução do CME é mais específica e rígida, enquanto a Lei Complementar 169/2014 é mais generalista, quando exige apenas nível superior. Com relação a experiência docente, a resolução exige 03 (três) anos, enquanto a lei complementar só exige 02(dois) anos.

Com relação ao cargo de secretário escolar, a Lei Complementar 169/2014 em seu artigo 58, define os critérios de admissibilidade

Art. 58 - Poderá concorrer ao cargo de Secretário Escolar o profissional que atenda os seguintes critérios: I. ter disponibilidade para o cumprimento do regime de quarenta horas semanais; II. ter, no mínimo, Ensino Médio e formação técnica em secretariado escolar; III. ser aprovado em seleção pública que vise assegurar a capacidade técnica desses profissionais.

Quando comparado com os outros cargos, o artigo acima se difere principalmente na formação acadêmica. Enquanto que para os cargos de diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico exige-se nível superior, para secretário escolar somente ensino médio.

Observa-se que a gestão escolar exercida de forma compartilhada entre seus diversos atores é capaz de oferecer avanços na qualidade do ensino, desde que cada profissional desempenhe com a máxima eficácia a sua função. O perfil de cada agente gestor é visto como uma complementariedade capaz de compor uma equipe gestora de excelência e assim, transformar saberes, experiências e aspirações em conhecimentos, os quais servirão para o melhoramento das ações pedagógicas

Nesse sentido, Lück afirma que

Dai, por que a importância da gestão educacional, na determinação desse novo destino, uma vez que, a partir de seu enfoque de visão de conjunto e orientação estratégica de futuro, tendo por base a mobilização de pessoas articuladas em equipe, permite articular ações e estabelecer a devida mobilização para maximizar resultados. (LUCK, 2015, p. 23)

A autora busca esclarecer que a gestão escolar está constantemente diante de situações complexas exigindo a integração de todos os atores que fazem parte da administração da unidade escolar, ao mesmo tempo que propicia uma atualização das práticas de gestão buscando reflexões sobre o processo educativo atendendo as demandas do cidadão.

4.1 COMPOSIÇÃO DAS EQUIPES GESTORAS

A quantidade de alunos matriculados nas escolas públicas municipais de Fortaleza, é o fator que determina como será composta a equipe gestora. Independentemente da quantidade de discentes, toda unidade escolar terá 1 diretor e 1 secretário escolar, o que pode mudar é a presença do vice-diretor e da quantidade de coordenadores pedagógicos. Importante salientar que mesmo que a Lei Complementar 169/2014 exclua o supervisor escolar da equipe gestora, o mesmo pode com prioridade na unidade escolar que esteja lotado, exercer a função de coordenador pedagógico. A portaria 123/2013 de 29 de maio de 2013, instituída através do DOM nº 1545 regulamenta a seleção pública para os cargos em comissão de Diretor e Vice-Diretor das escolas da Rede Municipal de Ensino e em seu artigo terceiro, parágrafo IV afirma que “ A opção para o cargo de Vice-Diretor estará disponível apenas nas escolas que possuem a partir de 1.000 (mil) alunos matriculados sob sua gestão”

A portaria 174/2008 de 11 de julho de 2008, institui a coordenação pedagógica nas escolas públicas municipais de Fortaleza e sua composição no artigo 7º fica assim determinada

I - em escolas com matrícula inferior a 500 (quinhentos) alunos(as), que possuam supervisor(a) escolar e/ou orientador(a) educacional que se declarou apto(a), haverá credenciamento de 01 profissional, caso a jornada de trabalho seja inferior a 240 (duzentas e quarenta) horas;

II - nas escolas com matrícula entre 500 (quinhentos) e 1000 (mil) alunos(as), que funcionem nos três turnos, haverá credenciamento para: a) 01 coordenador(a) pedagógico(a) - se já dispuser de um(a) supervisor(a) escolar e/ou orientador(a) educacional que se declarou apto, cuja jornada seja de 240 (duzentas e quarenta) horas; b) 02

coordenadores(as) pedagógicos(as) - se não dispuser de profissionais que exerçam atualmente a função;

III - em escolas com matrícula superior a 1000 (mil) alunos(as), que funcionem nos três turnos, haverá credenciamento para: a) 01 coordenador(a) pedagógico(a) - se já dispuser de supervisor(a) escolar e/ou orientador(a) educacional que se declarou apto, e com jornada de 240 (duzentas e quarenta) horas; b) 02 coordenadores(as) pedagógicos(as) - se já dispuser de supervisor(a) escolar e/ou orientador(a) educacional que se declarou apto, e com jornada inferior a 240 (duzentas e quarenta) horas; c) 03 coordenadores(as) pedagógicos(as) - se não dispuser de profissionais que exerçam atualmente a função.

Percebe-se diante da tipificação acima, que se uma unidade escolar possui até 500 alunos, a mesma terá 01 coordenador pedagógico que poderá ser exercida pelo supervisor escolar ou orientador educacional. Caso a unidade escolar possua entre 500 e 1000 alunos, a unidade terá 02 coordenadores pedagógicos onde um deles poderá ser exercido por um supervisor escolar ou orientador educacional. E por último, se a unidade escolar possuir mais de 1000 alunos a unidade escolar poderá ter 03 coordenadores pedagógicos, onde um deles poderá ser um supervisor escolar ou orientador educacional.

De acordo com o parágrafo único da referida portaria afirma que:

A função de coordenador(a) pedagógico(a) não se caracteriza como cargo comissionado e será considerada de efetivo exercício na unidade escolar, não acarretando para o(a) servidor(a) quaisquer perdas de direitos e vantagens que já lhe tenham sido conferidos

Diante disso é possível afirmar que os supervisor escolar e orientador educacional, não passarão por seleção pública, tendo como prioridade para exercer o cargo de coordenador(a) pedagógico(a), caso se declare apto, através de formulário próprio da SME. Somente após o período de lotação destes profissionais é que se abre seleção pública para candidatos que estejam inseridos no banco de gestores. Importante ressaltar que o exercício do cargo de coordenador pedagógico para estes profissionais (supervisor educacional e orientador educacional) não será caracterizado como cargo comissionado conforme está descrito no parágrafo único do artigo segundo da portaria 174 de 11 de julho de 2008.

Parágrafo Único - A função de coordenador(a) pedagógico(a) não se caracteriza como cargo comissionado e será considerada de efetivo exercício na unidade escolar, não acarretando para o(a) servidor(a) quaisquer perdas de direitos e vantagens que já lhe tenham sido conferidos.

O fato do cargo de coordenador pedagógico não ser considerado comissionado quando realizado pelo supervisor escolar deve-se ao fato do mesmo possuir praticamente as mesmas atribuições do coordenador pedagógico sendo remunerado da mesma forma. Por isso, o processo seletivo para o supervisor escolar que deseje atuar como coordenador pedagógico é mais rápido.

Sobre o assunto, as falas dos gestores do distrito de educação III, afirmam

[...] de modo algum, eu sei que tem a questão da folha de pagamento, é o que a gente escuta muito, né, vamos fazer uma classificação de escolas, porque tem todo um impacto na folha, mas eu acho desumano as condições de pessoal que as escolas possuem, as escolas tem um número muito reduzido de pessoas em secretaria, eu acho que o quantitativo de coordenador pedagógico é muito pouco, até mesmo as escolas pequenas, mas se ela atende infantil e ensino fundamental todos os anos, ela não pode ter só um coordenador, pois é humanamente impossível para o coordenador dar conta essa duas modalidades quando ela tem três nem se fala. (DAVI, DISTRITO III)

[...] se as equipes tivessem um administrativo maior os gestores não teriam tanto trabalho né, a gente tem uma tipificação, em que eu considero, que é o que dá pra fazer com o recurso [...] poderia ser um pouco maior, sim, se o recurso municipal permitisse[...] com esse grupo de até 500 alunos, poderia ser repensado, assim, principalmente em unidades escolares que possuam muita educação infantil e fundamental, o problema é o recurso. (DALTON, DISTRITO III)

Pelas falas acima, percebe-se o reconhecimento da deficiência da quantidade da equipe gestora, no entanto a justificativa para a não ampliação esbarra nos recursos financeiros que são insuficientes. Esta situação causa o aumento de demandas que necessitam ser atendidas, fato este que pode causar desânimo para atuar como gestor escolar, o que pode ocasionar o pedido por parte do servidor sua exoneração.

Com relação ao valor da gratificação os profissionais de educação recebem pelo exercício do cargo de gestão, valores pecuniários diferenciados definidos em simbologias específicas. O quadro abaixo demonstra os referidos valores.

Quadro 10 – Valores de referência dos cargos comissionados em gestão escolar em Fortaleza

Cargo Comissionado	Simbologia	Valor em R\$
Diretor Escolar	Direção Nivel Superior 2(DNS-2)	2.561,60
Vice – Diretor	Direção Nível Superior 3 (DNS-3)	2.227,09
Coordenador Pedagógico	Direção de Assessoramento 1 DNS-1)	1.707,80
Secretário Escolar	Direção de Assessoramento 1(DNS-1)	1.707,80

Fonte: Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão (SEPOG)

Apesar da não estabilidade, como os concursos públicos, os cargos de diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e secretário escolar no município de Fortaleza possui uma característica muito importante para que estes profissionais se esforcem para se manter no cargo, é que a Lei 6.794 de 27 de Dezembro de 1990 no caput do artigo 121 estabelece que, o servidor investido em cargo em comissão, quando deste afastado depois de 08 (oito) anos sem interrupção ou 10 (dez) anos de exercício, fica com o direito de continuar a receber a gratificação correspondente ao cargo em comissão que ocupava à época do afastamento, garantida a incorporação desta vantagem aos proventos, ou seja, se um professor exerce a função de diretor escolar por oito anos consecutivos ou dez anos com interrupção, o mesmo pode voltar para a sala de aula percebendo em seus proventos a gratificação por ter exercido o cargo de diretor.

A realidade deste intuito de incorporar a gratificação se concretiza em uma das passagens da entrevista de um ex-diretor

O que me mantém hoje ainda é a possibilidade da incorporação da gratificação, que não sendo a incorporação da gratificação eu já tinha voltado pra sala de aula, porque assim, quando você incorpora a gratificação no seu salário, aquilo ali vai ficar pra sempre, porque hoje a demanda, o desgaste físico, o desgaste psicológico, o desgaste mental ele não compensa a gratificação que você ganha. A gratificação não digo que ela não é ruim não ela é uma gratificação boa, mas [...] então o que mantém é sinceramente vislumbrar com esta possibilidade estar perto daqui uns três anos incorporar e decidir se permaneço ou não em uma outra escola.(BRITO, ESCOLA BETA)

Percebe-se que o aumento de salário de forma permanente é motivo para se continuar exercendo a função de diretor na escola, mesmo sabendo de toda pressão que se enfrenta.

5 ROTATIVIDADE DE DIRETOR ESCOLAR

A rotatividade de diretores em escolas públicas no Brasil, ainda não possui um estudo aprofundado como em outros países. Estudos mostram que o impacto que a atuação de diretores exerce na escola nem sempre é de forma direta, mas sim cumulativo, ou seja, quanto maior foi o tempo que um diretor escolar estiver em uma unidade escolar isto se refletirá de forma positiva ou negativa no desempenho dos alunos considerando principalmente sua forma de liderar o grupo.

Com importante contribuição para o tema Christophe, et.al (2015) aponta que

o efeito do diretor é o segundo mais significativo para a aprendizagem na escola, entre todos os fatores intraescolares que contribuem para a aprendizagem dos alunos [...], uma direção eficaz pode desempenhar um papel significativo no sucesso acadêmico dos alunos (CHRISTOPHE, et.al 2015, p. 119)

Uma prova da importância da figura do diretor se baseia em estudos principalmente em países que a rotatividade é estudada como nos Estados Unidos. Os autores acima relatam várias pesquisas, uma delas realizada por Dhuey e Smith (2011) onde houve uma rotatividade de 40 diretores em escolas do distrito de Washington por não terem atingido metas de desempenho demonstrando na prática que os diretores escolares possuem um papel fundamental na escola, ou seja, os diretores ineficazes são os que têm maior probabilidade de sair, e a rotatividade da liderança pode ser benéfica para as escolas.

Uma outra pesquisa, foi feita por Coelli e Green (2011) que analisa a rotatividade de diretores em 55 distritos da província canadense de British Columbia sendo que 37% (14) destes distritos possuem política pública específica para a rotatividade de diretores em suas leis escolares dos estatutos das respectivas províncias definindo as responsabilidades dos diretores como executar as ordens da autoridade educacional, garantir práticas de ensino e aplicar testes padronizados, além de estabelecer períodos mínimo e máximo para a permanência no cargo na mesma escola. Na cidade de Vancouver, por exemplo o período mínimo de permanência de um diretor escolar é de 5 anos, prorrogável em casos especiais como a aposentadoria.

Nas duas pesquisas, foram observadas que as escolas que tiveram alta rotatividade de diretores, nenhuma delas conseguiu atingir metas de desempenho significativas. Nesse caso é possível concluir que o diretor não produziu nenhum impacto considerável, devido não ter o tempo necessário para realiza-lo.

Reforçando o tema Christophe, et.al (2015) afirmam que

uma rotatividade frequente de diretores resulta numa retenção menor de professores e menores ganhos de aprendizagem dos alunos, o que é especialmente prejudicial em ambientes de alta pobreza e escolas de baixa eficácia. Por outro lado, o efeito de um diretor depende do antecessor, isto é, se o antecessor é ruim, o novo vai demorar mais tempo para deixar sua marca na escola. (CHRISTOPHE, et.al 2015, p. 122)

Sendo assim, sob o olhar da política pública é de considerável importância que os governos possam investir principalmente na seleção de diretores eficientes, e na identificação de seu perfil profissional por meio de melhores condições de trabalho, investimentos na carreira de diretores através de cursos formativos e incentivo financeiro com adequada gratificação.

No Brasil, as pesquisas sobre o tema rotatividade de diretores escolares ainda são poucas, pois não temos literatura aprofundada tornando-se escassas as evidências sobre o fenômeno. Durante a pesquisa em sites de busca como o Google Acadêmico, Scielo, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTC foram encontrados os seguintes resultados conforme o quadro 10 abaixo.

Quadro 11 – Fontes de pesquisas

Documento	Autor	Ano	Resumo
Dissertação	Felipe Macedo de Andrade	2015	Investiga a rotatividade de diretores no município do Rio de Janeiro no período de 2005 a 2012 sob o aspecto do aumento da responsabilização.
Dissertação	Jessica Gagete Miranda	2015	Investiga a rotatividade de diretores em função da descontinuidade política e a relação com o desempenho dos alunos
Artigo Científico	Felipe Macedo de Andrade Mariane Campelo Koslinski Ricardo Ceneviva	2018	Investiga os fatores associados à rotatividade de diretores no município do Rio de Janeiro no período de 2006 a 2012 sob o aspecto da implementação dos sistemas de avaliação

Fonte: Elaborado pelo autor

Os trabalhos acadêmicos em questão foram norteadores para que a pesquisa pudesse acontecer, pois conduziram para as principais referências sobre o assunto.

5.1 A ROTATIVIDADE DE DIRETORES NASESCOLAS PÚBLICASMUNICIPAIS DE FORTALEZA NO PERÍODO DE 2013 – 2018

Em Fortaleza, as políticas de responsabilização escolar implementadas a partir de 2013, no 1º mandato do prefeito Roberto Claudio através da Lei Complementar 169/2014 e das mudanças nos editais de seleção para diretores de escolas municipais, contribuirão para o aumento da pressão nos candidatos ao cargo de diretor escolar.

No entanto, alguns fatores são essenciais para determinar ou não a permanência de um diretor dentro da estrutura organizacional do sistema de educação: a estrutura física das escolas, falta de recursos financeiros, o aumento da responsabilização, o perfil do diretor, os resultados das avaliações externas, o suporte recebido pela Secretaria de Educação no que se refere à estrutura básica da equipe gestora: diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e secretário escolar, ausência de outros profissionais que executem ações de suporte para outras demandas tais como: coordenador financeiro, supervisor escolar, diretor de turma, suporte para os alunos especiais que estão em sala regular, ou seja os recursos humanos que possam compartilhar e agir em conjunto para que a equipe gestora possa desempenhar seu papel pedagógico e obter resultados satisfatórios nas avaliações externas como as prova Brasil e SPAECE-Alfa.

Nas entrevistas com os gestores do distrito de educação III, os mesmos afirmam que

[...] eu acho que um diretor que saiba trabalhar as relações interpessoais na escola, tem idoneidade nas prestações de contas, os resultados da escola, acho que seriam estes critérios iniciais a serem analisados. E com relação aos resultados das avaliações externas, precisamos analisar não só os resultados em si, mas os elementos internos e externos que a escola esbarra em situações que não consegue resolver. (DINA, DISTRITO III)

[...] o diretor tem que ter compromisso com o aluno, o aluno é o cliente nós somos pagos pelo contribuinte, então passa a ser critério para que ele seja trocado. (DAVI, DISTRITO III)

[...] como na gestão por resultados, a gente precisa que o resultado apareça, eu penso que as vezes a gente não dá o tempo à pessoa pra dar o resultado, por que a gente espera que o candidato chegue pronto e as

vezes nem chega e como o resultado não espera por este tempo, a gente opta por trocar o diretor. (DALTON, DISTRITO III)

Podemos perceber diante das falas dos gestores que existe uma complementaridade de pensamentos em relação à permanência ou não de um diretor escolar, onde o alcance das metas é um dos fatores que contribui para a decisão por parte do distrito de educação III trocar ou não o gestor. A última fala, toca em um ponto importante sobre o tempo que é dado ao diretor escolar. Percebemos que existe uma pressão, para que os resultados venham o mais rápido possível, ou seja, o critério de experiência em gestão, surge como critério de seleção indispensável para a escolha.

A presente pesquisa revela que é possível identificar as características do perfil do diretor escolar que contribuem para que o mesmo seja exonerado por parte da administração pública, assim como identificar as características das unidades escolares que contribuem para que o gestor desista do cargo sejam de caráter de infraestrutura ou de recursos humanos. Alguns fatores se tornam foco da pesquisa como liderança, experiência, formação e especificidades escolar como tamanho da escola, localização e nível sócio econômico dos alunos. Tomando o tamanho da escola por exemplo, podemos afirmar que quanto maior for a unidade escolar maior é a complexidade gerencial.

Em uma das entrevistas realizadas, sobre o assunto é dito que

No meu caso, eu acho assim, como eu fui diretor de uma outra escola de outra regional que tinha 950 alunos aproximadamente, senti uma diferença muito grande, quando vim pra regional 3, pois peguei uma escola com mais de 1000 alunos. Apesar das duas escolas terem um quantitativo bem parecido [...] enquanto uma tinha apenas o fundamental I, a outra tinha do infantil ao EJA e ai complica demais, pois a quantidade de demanda aumenta demais. Acredito que se a prefeitura tivesse uma forma de concentrar escolas de grande porte em poucos níveis, o trabalho seria bem melhor (ALISSOM, ESCOLA ALFA)

Percebe-se diante da declaração que o quantitativo de alunos é um fator complicador, mas não determinante devido a quantidade de demandas vindas tanto do Distrito de Educação, quanto da SME. No entanto, o fato de uma escola ter uma quantidade de níveis de ensino muito grande, causa uma demanda para cada nível de ensino, sobrecarregando a equipe gestora com funções burocráticas (prestação de contas, relatórios, planos de ações) e conseqüentemente diminuindo o tempo para os problemas pedagógicos.

Sobre o assunto Trojan e Sipraki (2016) afirma que

Não se considera produtivo investir em escolas muito grandes, pois de modo geral, essas tendem a ser mais complicadas para administrar e o corpo docente encontra dificuldade de coesão. Esses fatores tendem a reduzir a eficácia de programas de formação profissional e implementação de novas práticas.(TROJAN&SIPRAKI,2016,p.168)

Percebemos que as condições de trabalho dos professores também são influenciadas pelo número de alunos por sala de aula de acordo com a pesquisa TALIS (OECD, 2009, p.240) refletindo negativamente no desempenho dos estudantes, ou seja, reforçam a necessidade que seja diminuída a quantidade de alunos dentro da sala de aula.

O quadro abaixo exhibe a relação entre a quantidade de alunos, níveis e profissionais da equipe gestora das escolas pesquisadas.

Quadro 12 – Relação entre a quantidade de alunos x níveis de ensino das escolas pesquisadas

Escola	GILBERTO			GILSON			GABRIELA		
	Qtd de alunos	Níveis de ensino	Equipe Gestora	Qtd de alunos	Níveis de ensino	Equipe Gestora	Qtd de alunos	Níveis de ensino	Equipe Gestora
Escola GAMA	1100	4	6	1200	4	6	940	4	4
Escola BETA	BOSCO			BETO			BRITO		
	Qtd de alunos	Níveis de ensino	Equipe Gestora	Qtd de alunos	Níveis de ensino	Equipe Gestora	Qtd de alunos	Níveis de ensino	Equipe Gestora
	640	3	5	750	3	4	690	3	4
Escola ALFA	ABEL			ANDRÉ			ALISSOM		
	Qtd de alunos	Níveis de ensino	Equipe Gestora	Qtd de alunos	Níveis de ensino	Equipe Gestora	Qtd de alunos	Níveis de ensino	Equipe Gestora
	780	3	5	820	3	4	800	3	4

Fonte: Elaborado pelo autor

É possível perceber que a escola GAMA, dentre as escolas pesquisadas é a que tem maior capacidade estrutural para recebimento de matrículas. Todos os diretores da escola GAMA durante seus períodos como gestor possuíam 04 (quatro) níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e EJA, funcionando nos turnos manhã, tarde e noite. Nota-se que inicialmente a equipe gestora era composta por 06 (seis) atores: diretor, vice-diretor, secretário e

03 (três) coordenadoras pedagógicas. Quando a composição escolar mudou, na gestão da ex-diretora GABRIELA, a unidade escolar ficou apenas com o diretor, secretário escolar e 02 (dois) coordenadores pedagógicos desaparecendo a figura do vice-diretor escolar e de 01 (um) coordenador pedagógico.

As escolas ALFA e BETA, mesmo não possuindo a composição para possuir um vice-diretor iniciaram o trabalho com este agente escolar, ficando com a seguinte composição: diretor, vice-diretor, secretário escolar e 02 (duas) coordenadoras pedagógicas. A escola em questão durante o período da pesquisa contemplava os níveis de ensino do Infantil, Fundamental I e Fundamental II, nos turnos manhã, tarde e noite. Na gestão dos ex-diretores BETO e ANDRÉ, devido a composição escolar novamente desapareceu a figura do vice-diretor escolar ficando apenas com o diretor, secretário escolar e 02 (duas) coordenadoras pedagógicas.

Perceptível a preocupação dos diretores com a ausência do vice-diretor nas unidades escolares, pois o mesmo é uma figura indispensável na divisão das tarefas administrativas e pedagógicas. A relevância que é atribuída a uma equipe gestora completa com todos os seus integrantes, cada um dentro de suas áreas de conhecimento, é vital para que se possa desenvolver uma gestão escolar capaz de dirimir os problemas cotidianos da instituição.

Nas entrevistas, sobre o assunto diz-se que

[...] vou dizer uma coisa, um diretor pra ficar de manhã, de tarde e de noite numa escola dessa, é pesado viu, as demandas são muitas, é muito gente pra dar conta, chego em casa morto de cansado, se a gente tivesse o vice-diretor ajudando seria assim, de muita ajuda mesmo sabe, porque ele é visto como um segundo diretor. As pessoas quando chegam na escola, pra resolver um problema qualquer procura logo o diretor e se ele não tiver a pessoa diz logo “o vice-diretor tai” não que os outros que fazem parte da gestão é, não resolvam, né isso, mas não tem assim, a mesma visibilidade. (ABEL, ESCOLA ALFA)

[...] ela nunca é, porque o trabalho em educação é sempre crescente e as demandas crescem a uma velocidade muito maior do que você consegue resolver, precisaria ser repensado o tamanho da escola, o que a escola atende, e aí ver o pessoal pra ajudar na secretaria e no pedagógico da escola. (BOSCO, ESCOLA BETA)

[...] A equipe gestora atualmente é insuficiente, o número de coordenadores é pouco, não dá conta, principalmente com a sobrecarga de trabalho, é pouco pra da conta de um universo imenso, se a gente tivesse um vice-diretor independentemente da quantidade de alunos seria assim muito bom. (ANDRÉ, ESCOLA ALFA).

[...] para uma escola daquele tamanho, sem dúvida alguma, 01 diretor e 02 coordenadoras era altamente insuficiente, não tinha outras pessoas que pudesse ajudar no gerenciamento do depósito da escola, limpeza, coisas

simples, tudo acabava ficando muito, muito concentrado em quem estava na gestão naquele momento. (GILBERTO, ESCOLA GAMA)

Podemos notar a preocupação dos entrevistados com a questão da equipe gestora como suporte para o trabalho da gestão escolar, ou seja, as atuais equipes gestoras das escolas municipais de Fortaleza, não atendem as demandas pedagógicas e administrativas das unidades escolares. Em quase todas as falas percebe-se a preocupação da falta do vice-diretor em uma equipe gestora escolar caracterizando sua importância, já que o mesmo divide e compartilha o poder assim como os outros atores da gestão. Diferentemente dos outros profissionais que a Lei Complementar 169/2014 não define em seu texto as atribuições destinadas ao vice-diretor escolar, como faz com os demais.

Colaborando com o assunto Luck (2009) ressalta que

Participar implica compartilhar poder, vale dizer, implica compartilhar responsabilidades por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade e o enfrentamento dos desafios de promoção de avanços, no sentido da melhoria contínua e transformações necessárias. (LÜCK,2009,p.44)

O enfrentamento dos problemas administrativos e pedagógicos internos ou externos, de curto, médio ou longo prazo tem a solução na divisão das tarefas, para que nenhum dos profissionais da equipe gestora tenha trabalho em demasia.

Sobre o tema, Paro (2015,p.174) afirma que

Tais órgãos bombardeiam a unidade escolar com um número enorme de leis, pareceres, resoluções, portarias, regulamentos, etc., assoberbando as atividades do diretor, que se vê, assim, na contingência de dedicar parte considerável do seu tempo ao atendimento de formalidades burocráticas. Tais formalidades aparecem de forma ainda mais embaraçosa quando se interpõem como obstáculo à solução dos múltiplos problemas que o diretor deve enfrentar em seu dia a dia, principalmente daqueles relacionados à escassez de recursos de toda ordem: precariedade do edifício e instalações escolares, falta de equipamento e materiais de consumo, **carência de pessoal**, falta de segurança na escola, etc. [...] enredado nas malhas burocráticas das determinações formais emanadas dos órgãos superiores, o diretor se vê grandemente tolhido em sua função de educador, já que pouco tempo lhe resta para dedicar-se às atividades mais diretamente ligadas aos problemas pedagógicos no interior da escola.(grifo meu)

Percebe-se que o diretor escolar precisa conciliar situações conflitantes: ao mesmo tempo em que ele deve buscar objetivos educacionais da unidade escolar, também deve responder às demandas dos órgãos superiores. A forma como ele resolve estes conflitos determinará aos olhos dos agentes envolvidos

direta ou indiretamente seu tipo de liderança. Assim, se os problemas não forem resolvidos por depender de órgãos de hierarquia maior a tendência é ser considerado como apoiador dos interesses dominantes, ou seja, um representante do Estado na instituição, o contrário se dar quando o momento permite o mesmo resolver os problemas da escola, neste caso o diretor é visto como apoiador dos seus liderados.

Os diretores em sua função diária conduzem várias ações relacionadas a professores como elaborar calendário escolar e designar suas respectivas salas de aula. Com relação aos alunos, o diretor monitora a conduta dos que ocasionam problemas, mantém contato com as famílias onde exista maior infrequência. Além destes fatores, o diretor atua com implementador das políticas colocadas pela Secretaria Municipal de Educação através dos Distritos de Educação os quais tem a função de assegurar que as práticas pedagógicas estejam sendo implantadas nas unidades escolares. Muito se tem discutido a relação direta de professores e o desempenho dos alunos, mas pouca pesquisa dentro do Brasil, se preocupa com o fato de que os diretores escolares têm relação direta ou indireta com o desempenho dos alunos.

Neste sentido, Cauduro (2018) afirma que

Normalmente, os diretores não contratam e demitem professores diretamente. Em vez disso, eles fornecem informações ao distrito escolar sobre o desempenho do professor e a ação disciplinar é tomada nesse nível superior. Finalmente, eles realizam várias tarefas administrativas, como montar os horários dos professores, manter registros escolares e monitorar a conduta dos alunos. (CAUDURO, 2018, p.20-21)

Um exemplo da atuação do diretor escolar na equipe gestora é a escolha dos professores para as referidas salas de aula, ou seja, escolher o perfil de cada professor para atuar especificadamente em uma determinada série, além da organização dos tempos de aulas.

Nas escolas municipais de Fortaleza tivemos em 2013 a formalização através do Diário Oficial do Município (DOM) nº 15.078 de 18 de julho de 2013, a seleção de diretores para as unidades escolares do município de Fortaleza, totalizando 320 gestores. Essa mudança de gestores escolares revela a importância que na época o então Secretário de Educação Ivo Ferreira Gomes viu o perfil adequado como sendo o fator essencial para a melhoria dos resultados. Em 2017, houve novamente através do edital 37/2017, outra seleção para o banco de gestores

objetivando a renovação de candidatos interessados em assumir o cargo de diretor escolar. O quadro 13, mostra a rotatividade de diretores em toda rede municipal de Fortaleza.

Quadro 13- Rotatividade de diretores nas escolas municipais de Fortaleza no período de 2013-2018

PERÍODOS	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2013 – 2018
Janeiro	***	06	26	16	11	06	65
Fevereiro	***	08	00	00	04	02	14
Março	***	02	03	02	01	06	14
Abril	***	05	00	00	02	03	10
Maio	***	06	04	00	04	02	16
Junho	***	00	00	02	02	02	06
Julho	***	00	08	00	00	01	09
Agosto	***	02	00	03	48	03	56
Setembro	***	05	00	00	04	03	12
Outubro	04	02	00	05	04	00	15
Novembro	04	01	00	00	02	02	09
Dezembro	00	00	00	00	07	08	15
(Jan – Dez)	08	37	41	28	89	38	241

Fonte: Secretária Municipal de Educação de Fortaleza - SME

Levando em consideração que a primeira seleção aconteceu em julho de 2013, podemos afirmar que houve uma rotatividade de 2,5 %, 11,5%, 12,8%, 8,7%, 27,8 % e 11,8% respectivamente aos anos de 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018 totalizando um percentual de 75,1% no período, ou seja, bem mais que a metade de todos os diretores que faziam parte do banco de gestores tiveram rotatividade de cargo. Podemos observar que em agosto de 2017 houve a maior rotatividade de diretores, durante o período da pesquisa. Em especial o distrito de Educação III teve uma rotatividade menor em relação ao Município como um todo. A tabela 05 mostra a rotatividade de diretores em unidades escolares do Distrito de Educação III que possuem turmas do 2º ano do ensino fundamental.

Tabela 5 – Rotatividade de diretores no Distrito de Educação III

ESCOLAS (Codinomes)	Período					
	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Tom Jobim	---	---	---	---	1	---
João Gilberto	---	---	---	---	---	---
Chico Buarque	---	---	---	---	---	1
(Escola Alfa)	---	1	---	1	---	1
Caetano Veloso	1	---	---	---	---	1
(Escola Beta)	---	1	---	1	1	---
Roberto Carlos	---	---	---	---	---	1
Noel Rosa	---	---	---	---	1	---
(Escola Gama)	---	---	1	---	1	1
Cartola	---	---	---	---	---	---
Tim Maia	---	---	---	---	---	---
Gilberto Gil	---	---	---	---	---	---
Elis Regina	---	---	---	---	---	---
Rita Lee	---	---	---	---	---	---
Paulinho da Viola	---	---	---	---	---	---
Vinicius de Moraes	---	---	---	---	---	---
Raul Seixas	---	---	---	---	1	---
Milton Nascimento	---	---	---	---	---	---
Renato Russo	---	---	---	---	---	---
Gal Costa	---	---	---	---	---	---
Cazuza	---	---	---	---	---	---
Zé Ramalho	---	---	---	---	---	---

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – SME, Fortaleza

É possível perceber que o distrito de educação III no período de 2013-2018 que as escolas que tiveram maior rotatividade de diretor escolar foram: Escola Alfa, Escola Beta e Escola Gama. A tabela mostra inicialmente que das 22 (vinte e duas) unidades escolares, 09 (nove) escolas tiveram rotatividade de diretores, sendo que as escolas Alfa, Beta e Gama tiveram rotatividade do cargo de diretor escolar por 03 (três), vezes. Observamos que em 13 escolas (64%) houve a permanência do gestor desde 2013.

Levando em consideração a rotatividade dos ex-diretores das escolas pesquisadas, o quadro abaixo mostra de que forma se deu a respectiva exoneração.

Quadro 14 – Forma de exoneração dos ex-diretores das escolas pesquisadas

Escolas	Ex- Diretores	Forma de Exoneração
(Escola Alfa)	Abel	Ex - Officio
	André	Ex - Officio
	Alissom	A pedido
(Escola Beta)	Bosco	A pedido
	Beto	Ex-Officio
	Brito	A pedido
(Escola Gama)	Gilberto	A pedido
	Gilson	Ex-Officio
	Gabriela	A Pedido

Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com o quadro acima, é possível perceber que 55,5% dos ex-diretores tiveram sua forma de exoneração a pedido, ou seja, houve a manifestação por parte do gestor em deixar o cargo e que 44,4% dos gestores foram exonerados por parte da administração, neste caso, por parte da gestão do distrito de educação III.

Importante frisar que no período da pesquisa o distrito de educação III, teve quedas de proficiências em suas unidades escolares totalizando 17 (dezessete), conforme mostra a tabela 06.

Tabela 6 - Proficiências das escolas que realizaram a avaliação SPAECE – Alfa no período de 2013-2018

ESCOLAS	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Média Proficiência	Classificação
Cartola	173,85	177,31	192,29	212,2	211,0*	217,7	197,39	1º
Chico Buarque	135,58	152,20	176,13	247,0	249,7	203,9*	194,08	2º
Elis Regina	156,77	165,22	187,46	187,98	221,9	233,9	192,20	3º
Milton Nascimento	121,40	133,07	185,35		192,7	201,1	183,45	4º
Tim Maia	144,13	160,18	175,47	203,2	200,9*	194,9*	179,79	5º
Vinicius de Moraes	136,39	131,17	177,65	184,57	188,0	241,3	176,51	6º
Renato Russo	150,46	142,30*	174,98	173,93*	209,8	184,6*	172,68	7º
Roberto Carlos	141,84	156,71	155,71*	158,02	191,9	206,8	168,49	8º
Zé Ramalho	129,9	154,3	164,1	195,9	185,9*	175,3*	167,56	9º
Paulinho da Viola	139,78	130,59*	170,36	192,3	173,2*	198,1	167,38	10º
Rita Lee	131,93	138,03	159,37	178,96	195,0	199,7	167,16	11º
Escola Gama	131,07	139,09	171,76	201,07	176,8*	182,9	167,11	12º
Gal Costa	140,70	143,98	166,71	207,2	163,4*	180,2	167,03	13º
Noel Rosa	135,42	158,72	163,14	194,76	180,5*	168,4*	166,82	14º
Raul Seixas	136,85	141,87	172,84	173,82	185,3	182,1*	165,46	15º
Escola Beta	126,10	142,59	164,88	187,57	173,4*	188,5	163,84	16º
Caetano Veloso	145,09	141,46*	156,04	166,80	179,9	192,3	163,54	17º
Tom Jobim	138,46	149,38	155,94	167,84	175,6	193,7	163,48	18º
Cazuza	139,14	150,25	158,40	171,89	164,9*	185,6	161,89	19º
Escola Alfa	115,26	119,45	161,16	178,28	199,9	195,7*	161,62	20º
Gilberto Gil	127,94	139,38	154,69	177,38	177,6	174,0*	157,59	21º
João Gilberto	126,08	134,62	156,29	172,14	157,3*	179,7	154,35	22º

Fonte: SME (2019)

*Queda na proficiência quando comparado com o ano anterior

Observando detalhadamente, questionamentos surgem quando por exemplo se indaga o porquê da escola São Carlos que teve no período da pesquisa a maior quantidade de queda em suas proficiências continuar com a mesma diretora. Na classificação das escolas percebemos que a mesma ocupa a sétima posição no *ranking*, fator este que pode contribuir também para a permanência no cargo de diretor.

Sobre o assunto, os gestores do distrito de educação III e SME afirmam

[...]a gestão olhar para os resultados internos e externos da escola com vista a ver cada aluno na sua aprendizagem, na sua particularidade é um dos critérios para que o diretor seja trocado, mas não é somente isso. (DALTON, DISTRITO III)

[...]a escola deve ter resultados sustentáveis para que a qualidade da aprendizagem dos alunos seja condizente com o compromisso assumido pelo diretor escolar (SANDRA, SME)

[...] e a dimensão dele com os resultados como é que a gestão dele se sai no final do ano com os resultados dos rendimentos e nas avaliações externas, a gente utiliza sim também os resultados de aprendizagem e dos rendimentos e das avaliações externas como um dos critérios para definir a continuação a continuação do diretor, não é só esses critérios, são vários itens a serem analisados inclusive se ele tem liderança ou não (DAVI, DISTRITO III)

É possível perceber que a avaliação da gestão feita pelo distrito III e pela SME não é tão somente pelo resultado em si, mas por um conjunto de fatores que são avaliados, dentre eles o compromisso de oferecer um serviço de qualidade.

A qualidade em seu sentido amplo é entendida como característica essencial de algo, ou seja, que tem um determinado valor¹³. No contexto educacional, Freitas (2009, p.71) afirma “tem qualidade a instituição educacional que ensina o que se propõem, e os alunos aprendem para viver em uma sociedade em constante processo de evolução”. Sob este olhar devem ser considerados todos os recursos que possuem direta ou indiretamente relação com o processo de ensino-aprendizagem destacando a proposta pedagógica, a formação da equipe gestora e dos professores, as condições de infraestrutura, recursos financeiros, recursos humanos e não menos importante, alunos com vontade de aprender, característica onde a família deve estar presente. Em especial, a proposta pedagógica é quem define os níveis de ensino que a instituição deve ofertar levando em consideração todos os outros recursos. Podemos perceber que a quantidade de alunos e os níveis

¹³ Sendo necessário, portanto, sua articulação com a avaliação, pois só se avalia para melhorar a qualidade dos resultados.

de ensino são fatores que influenciam, mas que não determinam os resultados de uma instituição como ruins ou bons e sim a combinação da falta de todos os recursos acima citados, fora a escassez de gestores para gerir a instituição com todos as suas demandas. Isso sem contar que cada escola uma vez inserida em um contexto particular, sofre a influência de fatores exógenos e endógenos produzindo impactos diferenciados em cada instituição. Assim se insere a avaliação educacional quando os parâmetros de comparação permitem observar os avanços de uma situação real, buscando uma situação ideal. Isso fica evidenciado quando comparamos a evolução das escolas em seus resultados.

Colaborando com o assunto Freitas (2009) diz

[...] é importante que se tenha em mente que o desempenho de uma instituição educacional, não pode ser visto apenas como função de sua organização e gestão. Variáveis como a formação inicial e continuada, assim como a atuação dos profissionais da educação, as concepções de ensinar e aprender, a cultura organizacional, a estrutura de organização dos currículos e outras, podem estabelecer relações diferentes, dependendo do contexto de inserção da instituição educacional. O importante é que a influência dessas variáveis, sendo identificadas, pode ser fortalecida, intensificada ou moderada. (FREITAS, 2009, p.79)

Fica evidenciado que os resultados obtidos em avaliações não podem ser vistos com um indicador ou número isolado. O número diz muita coisa sobre o desempenho institucional, mas não é de maneira nenhuma absoluto. Observando-se a partir desse contexto, a qualidade de ensino é concebida através de ações metodológicas sustentada por instrumentos próprios objetivando o alcance de determinados resultados.

Sobre o assunto, numa das entrevistas é dito que

[...] porque é o parâmetro que eles tem que que a escola está bem né, eu acredito que cada ano é um ano diferente então assim isso não deve ser levado em primeiro lugar para ser uma exoneração, mas se for colocado é perfeitamente compreensível pelo fato de saber que essas avaliações externas diz muito do trabalho que está sendo desempenhado dentro da escola né, eu num concordo muito com essa coisa de que, caiu um ano, é tem que subir todo ano, eu acho que a gente tem que trabalhar pra que os meninos estejam aprendendo né e as avaliações externas é um reflexo disso as vezes sim as vezes não, porque existem muitas coisas que interferem no desempenho do aluno (GILSON, ESCOLA GAMA)

Percebe-se da fala acima que o desempenho das avaliações externas representadas por seus indicadores constitui-se em estratégias gerenciais implicando maior responsabilização por parte dos gestores escolares, devendo ser

avaliada de forma ampla e não restrita. Observa-se também que a medida que estes resultados são expostos à sociedade as escolas são comparadas umas com as outras determinando que uma escola presta e a outra não. Portanto, os testes padronizados são necessários, mas precários, pois adotam uma concepção restrita de avaliação.

Durante as entrevistas quando indagados sobre os motivos que poderiam fazer um gestor desistir do cargo e conseqüentemente ocorrer a vacância do mesmo, dos doze (12) entrevistados, seis (06) colocaram a equipe gestora insuficiente como alternativa de maior relevância para a desistência do cargo, três (03) colocaram a alternativa de não possuírem o perfil adequado para a execução do cargo, em especial ao aspecto da liderança, dois (02) colocaram o desempenho nas avaliações externas como fator mais relevante e apenas um (01) colocou as questões de cunho pessoal, principalmente as que se referem à saúde como a mais relevante. Opinião divergente quando um dos chefes do distrito III é indagado sobre a mesma questão afirmando que

[...]o certo é que nessa gestão de resultados o que importa é o resultado, tanto certo ou tanto errado, estamos nela, gestor que não dá bom resultado é um forte candidato a ser mudado,[...] procuramos dá todo o suporte pra todos os gestores tenham a liderança necessária né, porque este é o nosso trabalho, orientar pra dar tudo certo, claro que não é so isso, tem outros fatores. (DAVI, DISTRITO III)

É possível notar que existe uma pressão por resultados em toda rede de ensino, onde quem está na parte operacional, no caso das escolas, esta pressão é maior. Isso porque a sociedade cobra resultados, onde a mídia com seu poder de divulgação sempre está colocando o assunto em pauta, tornando o desempenho das escolas uma preocupação constante. Em comprovação deste assunto, no dia 22 de fevereiro de 2018, o governador divulgou os resultados do SPAECE 2017, onde mostram que 88,2% dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública enquadravam no nível desejável de alfabetização e ressaltando que em 2007, o índice era de 39,9%. Os dados da evolução podem ser acessados por qualquer cidadão. A notícia abaixo, reforça a questão.

Figura 6 – Notícia sobre a evolução de alunos alfabetizados na rede pública de Fortaleza

The screenshot shows the top of a news article on the 'Diário do Nordeste' website. The navigation bar includes 'HOME', 'METRO', 'POLÍTICA', 'VERSO', 'REGIÃO', 'SEGURANÇA', 'JOGADA', and 'NEGÓCIO'. Below the navigation bar, a breadcrumb trail reads 'Home / Editorias / Metro / 88,2% dos alunos da rede pública do CE finalizaram o 2º ano alfabetizados'. A promotional banner for 'ESCON' offers 'Cursos online grátis' (free online courses) with a 'ABRIR' (open) button. The main headline is '88,2% dos alunos da rede pública do CE finalizaram o 2º ano alfabetizados'. Below the headline, it says '13:52 / 22 de Fevereiro de 2018 ATUALIZADO ÀS 14:31' and 'O Estado alcança o melhor desempenho de aprendizagem dos últimos dez anos'.

Fonte: Jornal Diário do Nordeste, on line, 22 de fevereiro de 2018

Juntamente com a notícia, no site do Jornal Diário do Nordeste que contém todos os gráficos da evolução das avaliações externas no período de 2008-2017 que podem ser acessados por qualquer cidadão. Além da divulgação em sites de jornais de grande circulação, a notícia também é destaque no site da Secretaria Municipal de Educação – SEDUC no que vem com uma avaliação do Governador Camilo Santana que diz “Os dados são muito significativos, pois mostra os resultados de pactuação e cooperação, além do esforço dos municípios. O Spaece-Alfa está trazendo resultados e melhorando a cada ano. São os melhores números de toda a história do sistema”.

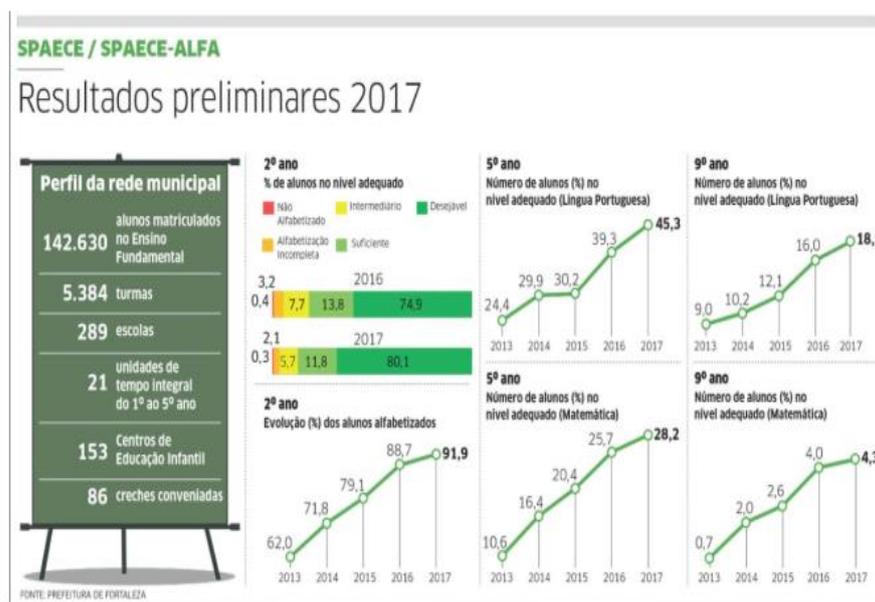
Em entrevista com a secretária de educação sobre o tema, a mesma afirma que

[...] é que através dos números a população também pode por exemplo o indicador como o IDEB né, o indicador como o índice de alfabetização do SPAECE-Alfa do Ceará por exemplo, passou a ser a forma da gente se comunicar com a população. (SANDRA, SME)

O município de Fortaleza também recorre à grande mídia para a divulgação de seus resultados. A notícia abaixo retrata bem esta divulgação.

Figura 7 – Notícia sobre os resultados preliminares do Spaece-Alfa 2017

Os dados mostram que 80,1% dos alunos alcançaram nível desejável e outros 11,8% nível suficiente



Anúncio fecha

Fonte: Jornal Diário do Nordeste, on line, 07 de março de 2018

O gráfico dos resultados preliminares traz uma quantidade de informações que representam toda uma preocupação com a política de resultados. Ao mesmo tempo em que se divulga os bons resultados, os números reforçam aspectos também de competitividade entre as unidades escolares como as questões de premiações.

A figura 08 retrata como a Prefeitura de Fortaleza, utiliza o poder midiático para demonstrar junto à sociedade como está utilizando os recursos públicos na área educacional.

Figura 8 – Notícia sobre a premiação das escolas com melhores resultados do Spaece-Alfa



22 de novembro de 2018 em Educação

Prefeitura de Fortaleza premia escolas municipais com melhores resultados no Spaece

O Prêmio Escola com Excelência em Desempenho (Pemed) acontece desde o ano de 2015 na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza

ENVIAR POR EMAIL IMPRIMIR COMPARTILHAR TWITTER G+

O prefeito Roberto Cláudio e a secretária da Educação, Dalila Saldanha, vão premiar as escolas municipais que obtiveram os melhores resultados de Alfabetização e do 5º ano no Sistema de Avaliação Permanente da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaece) em 2017. A cerimônia de premiação ocorre nesta sexta-feira (23/11), a partir das 15h, no Centro de Eventos do Ceará.

Fonte: site oficial da prefeitura municipal de Fortaleza

A notícia traz em seu bojo a premiação que o município de Fortaleza, realiza desde 2015 chamado PEMED – Prêmio Escola com Excelência em Desempenho. O referido prêmio foi instituído na Lei Complementar 169/2014/2014 cujos critérios de premiação foram regulamentados pelas portarias 183/2015; 153/2016; 607/2017. Se observa inicialmente nestes documentos que os critérios de premiação não se modificam, apenas os valores das premiações são diferenciados. Nestes documentos se observa também os critérios para se homenagem com placas e elogios os docentes que conseguiram atingir os níveis de proficiências nos níveis desejado, quando a referência for o 2º ano, e adequado quando a referência for o 5º ano do ensino fundamental I. No entanto, com publicação da portaria 659/2018 os critérios para as premiações tiveram mudanças significativas. Os quadros abaixo procuram mostrar as principais modificações ocorridas nos referidos documentos.

Quadro 15 – Portarias que alteram os critérios de premiação das turmas do 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas municipais de Fortaleza

	Portaria 183/2015 – Art. 3º	Portaria 153/2016 – Art. 3º	Portaria 607/2017-art. 3º	Portaria 659/2018 – art .3º
<p>Alfabetização</p> <p>2º ano do ensino Fundamental I</p>	<p>a) Premiar os primeiros, segundos e terceiros lugares de toda a rede municipal que atingiram a proficiência de no mínimo 150 pontos no SPAECE-ALFA e obtiveram a partir de 70% dos alunos alfabetizados no nível desejável;</p> <p>b) Premiar os primeiros, segundos e terceiros lugares dos Distritos de Educação que atingiram a proficiência de no mínimo 150 pontos no SPAECE-ALFA;</p> <p>c) Premiar as demais escolas com proficiência maior ou igual a 150 pontos no SPAECE-ALFA e que obtiveram a partir de 70% dos alunos alfabetizados.</p>	<p>a) Premiar os primeiros, segundos e terceiros lugares de toda a Rede Pública Municipal de Ensino que atingiram a proficiência de, no mínimo, 150 (cento e cinquenta) pontos no SPAECE-ALFA e obtiveram a partir de 70% (setenta por cento) dos alunos alfabetizados no nível desejável;</p> <p>b) Premiar os primeiros, segundos e terceiros lugares dentre as escolas vinculadas às Coordenadorias dos Distritos de Educação que atingiram a proficiência de no mínimo 150 (cento e cinquenta) pontos no SPAECE-ALFA;</p> <p>c) Premiar as demais escolas com proficiência igual ou maior a 150 (cento e cinquenta) pontos no SPAECE-ALFA e que obtiveram a partir de 70% (setenta por cento) dos alunos alfabetizados.</p>	<p>a) Premiar os primeiros, segundos e terceiros lugares de toda a Rede Pública Municipal de Ensino que atingiram a proficiência de, no mínimo, 150 (cento e cinquenta) pontos no SPAECE-ALFA e obtiveram a partir de 70% (setenta por cento) dos alunos alfabetizados no nível desejável;</p> <p>b) Premiar os primeiros, segundos e terceiros lugares dentre as escolas vinculadas às Coordenadorias dos Distritos de Educação que atingiram a proficiência de no mínimo 150 (cento e cinquenta) pontos no SPAECE-ALFA;</p> <p>c) Premiar as demais escolas com proficiência igual ou maior a 150 (cento e cinquenta) pontos no SPAECE-ALFA e que obtiveram a partir de 70% (setenta por cento) dos alunos alfabetizados.</p>	<p>a) Premiar os primeiros, segundos e terceiros lugares de toda a Rede Pública Municipal de Ensino que atingiram a proficiência de, no mínimo, 190 (cento e noventa) pontos no SPAECE-ALFA e obtiveram a partir de 85% (oitenta e cinco por cento) dos alunos alfabetizados no nível desejável;</p> <p>b) Premiar os primeiros, segundos e terceiros lugares dentre as escolas vinculadas às Coordenadorias dos Distritos de Educação que atingiram a proficiência de no mínimo 190 (cento e noventa) pontos no SPAECE-ALFA e obtiveram a partir de 85% (oitenta e cinco por cento) dos alunos alfabetizados no nível desejável;</p> <p>c) Premiar as demais escolas com proficiência igual ou maior a 190 (cento e noventa) pontos no SPAECE-ALFA e que obtiveram a partir de 85% (oitenta e cinco por cento) dos alunos alfabetizados</p>

Fonte: Diário oficial do município de Fortaleza

Quadro 16 - Portarias que alteram os critérios de premiação das turmas do 5º ano do ensino fundamental das escolas públicas municipais de Fortaleza

	Portaria 183/2015 – Art. 3º	Portaria 153/2016 – Art. 3º	Portaria 607/2017-art. 3º	Portaria 659/2018 – art .3º
5º ano do ensino Fundamental I	<p>a) Premiar as escolas do município que obtiveram proficiência adequada em Português e Matemática, simultaneamente, no 5º ano do ensino fundamental.</p> <p>b) Premiar as escolas do município que obtiveram proficiência adequada em Português.</p>	<p>a) Premiar as escolas do município que obtiveram proficiência adequada em Português e Matemática, simultaneamente, no 5º ano do Ensino Fundamental;</p> <p>b) Premiar as escolas do Município que obtiveram proficiência adequada em Português;</p> <p>c) Premiar as escolas do Município que obtiveram proficiência adequada em Matemática.</p>	<p>a) Premiar as escolas do Município que obtiveram proficiência adequada em Português e Matemática, simultaneamente, no 5º ano do Ensino Fundamental;</p> <p>b) Premiar as escolas do Município que obtiveram proficiência adequada em Português;</p> <p>c) Premiar as escolas do Município que obtiveram proficiência adequada em Matemática.</p>	<p>a) Premiar as escolas do Município que obtiveram proficiência adequada em Português e Matemática, simultaneamente, no 5º ano do Ensino Fundamental;</p> <p>b) Premiar as escolas do Município que obtiveram proficiência adequada em Português, no 5º ano do Ensino Fundamental;</p> <p>c) Premiar as escolas do Município que obtiveram proficiência adequada em Matemática, no 5º ano do Ensino Fundamental;</p> <p>d) Premiar com um SMARTPHONE os 3 três primeiros alunos de cada escola do Município que obtiverem as melhores médias de proficiência adequada em Português e Matemática, simultaneamente, no 5º ano do Ensino Fundamental;</p>

Fonte: Diário oficial do município de Fortaleza

Quadro 17 - Portarias que alteram os critérios de premiação das turmas do 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas municipais de Fortaleza

	Portaria 183/2015 – Art. 3º	Portaria 153/2016 – Art. 3º	Portaria 607/2017-art. 3º	Portaria 659/2018 – art .3º
9º ano do Ensino Fundamental II	Sem critérios	Sem critérios	Sem critérios	<p>a) Premiar as escolas do Município que obtiveram proficiência adequada em Português e Matemática, simultaneamente, no 9º ano do Ensino Fundamental;</p> <p>b) Premiar as escolas do Município que obtiveram proficiência adequada em Português, no 9º ano do Ensino Fundamental;</p> <p>c) Premiar as escolas do Município que obtiveram proficiência adequada em Matemática, no 9º ano do Ensino Fundamental;</p> <p>d) Premiar com um SMARTPHONE os 3 três primeiros alunos de cada escola do Município que obtiverem as melhores médias de proficiência adequada em Português e Matemática, simultaneamente, no 9º ano do Ensino Fundamental;</p>

Fonte: Diário oficial do município de Fortaleza (2018)

Os quadros apresentados produzem um resumo da legislação que trata sobre o assunto das premiações. Podemos perceber que não houveram mudanças significativas até a portaria 607/2017. No entanto, a portaria 659/2018 veio para modificar esta situação. Para o SPAECE-Alfa, a principal modificação foi a elevação da proficiência de 150 para 190 pontos e a porcentagem de alfabetização que deixou de ser de 150 para 190 pontos. No caso do 5º ano, do ensino fundamental, não houveram muitas mudanças, apenas o reconhecimento de alunos que se destacaram com o recebimento de um *smartphone*. Nos 9º anos que até então não havia critérios de premiação, a portaria regulamenta para a mesma os mesmos dispositivos do 5º ano.

Nota-se que esta política de prêmios é a concretização da inserção das bases do toyotismo, já que o mesmo estimula o aumento da produtividade e do alcance de metas. As escolas que atingem os níveis desejados nas avaliações do SPAECE-Alfa, nota-se de forma transparente a transposição da visão empresarial para o sistema público de ensino.

A perspectiva de padronizar o desempenho dos alunos nas avaliações externas, por vezes é entendida como *accountability*, ou seja, como uma resposta de prestação de contas por parte do governo. No entanto, Afonso (2009) diz “nem tudo que conta em educação é mensurável ou comparável”. Sob este olhar as políticas públicas de avaliação padronizadas como o SPAECE-Alfa, não necessariamente constituem uma prática correta *de accountability*.

Neste sentido, Afonso (1998) explica que

[...] nenhum sistema de avaliação, prestação de contas e responsabilização(*accountability*) bem fundamentado em termos políticos, culturais, éticos,técnico-científicos e educacionais, pode esgotar-se na mera recolha e publicitação de informações baseadas em testes, mesmo que standardizados.(AFONSO,1998,p.6)

Colaborando com o mesmo assunto Carvalho (2001) diz que

Ninguém, em sã consciência, seja capaz de negar a importância de se produzir e divulgar informação confiável sobre o sistema escolar, ou a relevância de se construir um processo de avaliação coerente e capaz de ir além dos testes padronizados aplicados aos alunos.(CARVALHO,2001,p.344)

Para os autores, os testes padronizados são instrumentos necessários mais insuficientes para avaliar a melhoria da educação pois possui um caráter restrito de avaliação, onde os gestores e professores são (co)-responsabilizados pelo desempenho das unidades escolares gerando o ranqueamento de escolas, diretores e professores, inclusive com premiação para as unidades escolares que tiveram os melhores resultados. A forma como a avaliação do SPAECE está vinculada aos processos de padronização determina claramente o caminho do programa valorizando muito mais a divulgação midiática do que mesmo o processo de *accountability*. Para os governantes que promovem estas avaliações, os dados são produzidos para a prestação de contas à sociedade e transparência do emprego de recursos públicos. No discurso dos que promovem tais avaliações, elas servem, portanto, para o aperfeiçoamento de projetos educacionais, auto-avaliação das escolas e para os diagnósticos de situações escolares além da prestação de contas.

5.1.1 Conhecendo os diretores das escolas pesquisadas

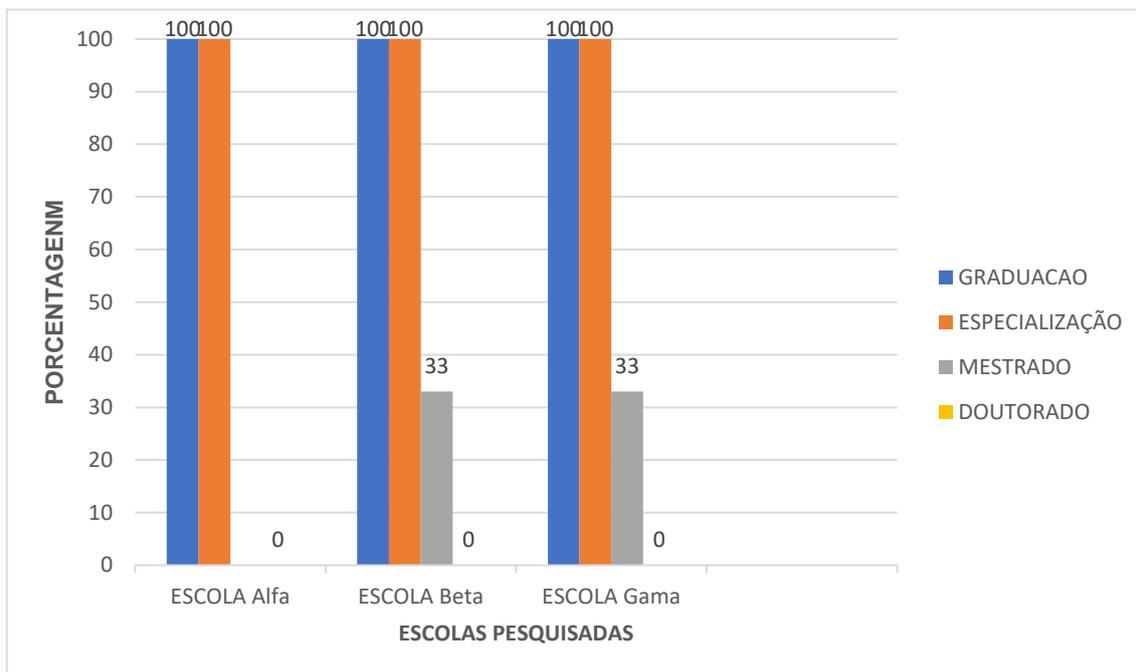
Independentemente do tipo de gestão escolar utilizada é necessário que os diretores das escolas tenham um perfil adequado para que os mesmos possam desempenhar suas funções com a máxima eficiência e eficácia. Sendo assim, o perfil desse profissional deve levar em consideração a formação inicial e continuada, experiência docente, capacitações e forma de liderar.

Com relação aos que promovem a discussão sobre a gestão e direção escolar, a pesquisa se baseia nas ideias de pesquisadores como: Libâneo (2004), Dourado (2010), Vieira e Vidal (2015), Luck (2014) e Paro (2016) os quais colocam a figura do diretor como o líder responsável por toda organização escolar seja administrativa ou pedagógica.

Libâneo (2004) em uma de suas citações afirma que

O diretor de escola é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade, etc.). [...]As funções do diretor são, predominantemente, gestoras e administrativas, entendendo-se, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativo e existem em função do campo educativo. (LIBÂNEO, 2004, p.217)

Gráfico 3 – Formação acadêmica dos ex-diretores/diretores atuais das escolas pesquisadas



Fonte: Pesquisa direta (2018)

Podemos perceber que o diretor escolar, necessita ter um perfil adequado, para garantir assim, a integração entre todos os setores da unidade escolar e dessa maneira executar suas atribuições de forma eficiente. Em se tratando do perfil do diretor no aspecto formação, o gráfico 03 mostra os níveis nas três escolas pesquisadas.

De acordo com o gráfico acima, todos os diretores pesquisados possuem graduação e especialização. No entanto dos 12 (doze) entrevistados, apenas dois (02) conseguiram iniciar o curso de mestrado, sendo que um deles desistiu do curso. Percebe-se que o ex-diretor escolar que ainda não conclui o curso preferiu exercer a docência em níveis de ensino mais alto do que continuar a gestão de uma escola no nível fundamental devido principalmente à questão remuneratória.

Segundo este ex-diretores da escola BETA afirma que

[...] hoje né, não estou na direção, porque? Porque assim, a direção da escola abre portas né, mas a vida acadêmica abre mais ainda, tipo, eu sendo diretor e fazendo um bom trabalho né, posso de repente ir até *prum* cargo maior como na lá na SME, mas se eu terminar meu mestrado, posso lecionar em cursos de especialização e ganhar mais e melhor do que a gratificação que me pagavam como diretor sem ter a preocupação da escola [...] é qualidade de vida. (BETO, ESCOLA BETA)

Na fala do ex-diretor, nota-se a preocupação com a continuidade dos estudos em um mestrado, esclarecendo a vantagem que pode ter em relação à permanência no cargo de diretor escolar. Na pesquisa também ficou constatado que 100% dos entrevistados possuíam o curso de especialização na área de educação e que 55% realizaram uma pós-graduação Lato Sensu na área da gestão/administração escolar. Durante uma das entrevistas o diretor atual da escola ALFA afirma que.

[...] a formação pra ser gestor é maravilhosa nos cursos, mas a gente aprende mesmo é na *marra*, dia-a-dia, vendo como acontece e aí vamos se adaptando e dançando conforme a música até encontrar o ritmo certo. Não tem curso nenhum de graduação que seja melhor que as experiências diárias, é claro que ajuda, um curso de pedagogia por exemplo e as especializações na parte de gestão, pode ser que eu esteja exagerando demais mas o que ajuda mesmo é isso, [...] ah os cursos de extensão, inclusive terminei aquele pela Fundação Demócrito Rocha, o material é bom, ajuda demais. (ALEXANDRE, ESCOLA ALFA)

O entrevistado destaca a importância da formação tanto inicial como a continuada, mas coloca a prática diária como um elemento de aperfeiçoamento capaz de fornecer a compreensão necessária para que os conhecimentos acadêmicos se tornem recursos preciosos para uma prática gestora eficiente.

A lei nº 9.394/96 (LDBEN) em seu artigo 64 descreve a formação do gestor escolar quando afirma que:

A formação de profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em cursos de pós-graduação, a critério da instituição, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

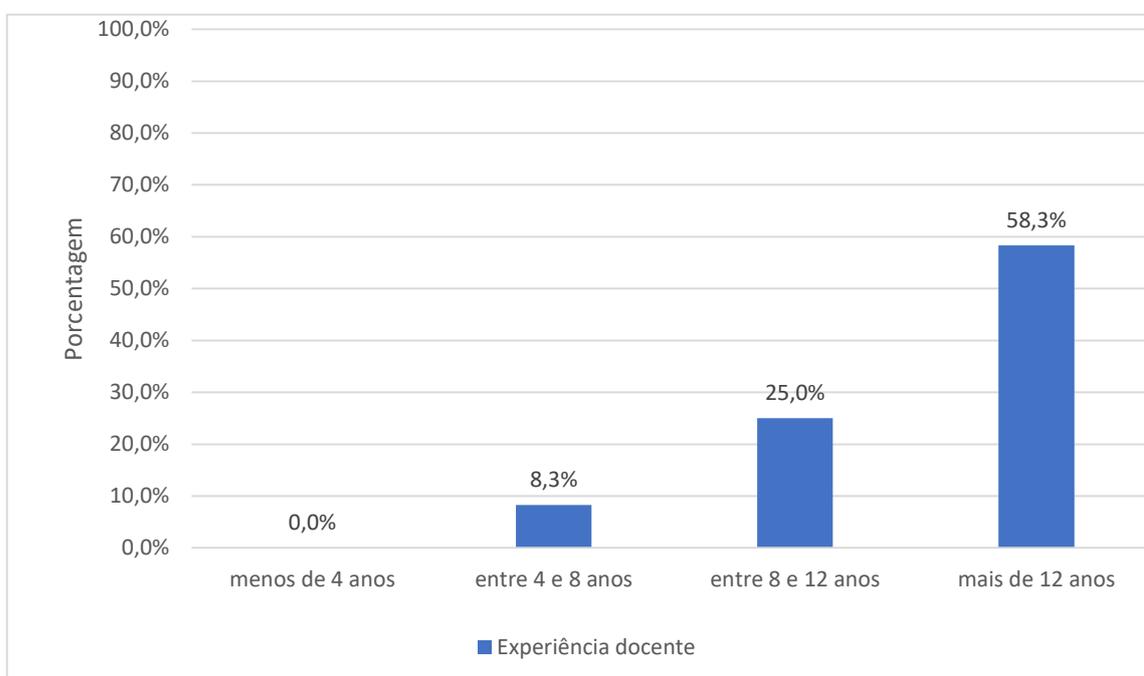
Podemos perceber que a formação, teoricamente, se dá de forma contextual, abrangendo não só diretores escolares, assim como: coordenadores pedagógicos, orientadores, supervisores e secretários escolares. De forma geral, a formação inicial se dá através dos cursos de graduação, em especial o curso de pedagogia e os cursos de pós-graduação em gestão escolar a nível de especialização principalmente, pois inicialmente, os cursos de pedagogia e de áreas específicas não contemplam de forma aprofundada disciplinas que remetam a parte administrativa da escola.

Desde 2005, a nível federal existe uma política pública de formação de gestores que é o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica do

MEC - Progestão, o qual através da Secretaria de Educação Básica – SEB, objetiva formar especialistas para atuar na gestão das escolas públicas de todos países. O referido programa conta hoje com três cursos de Especialização: Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica e Aperfeiçoamento em Gestão Escolar.

O segundo aspecto do perfil dos ex-diretores pesquisados se deu no contexto da experiência como docente e como gestor escolar. Todos os gestores entrevistados possuem tempo de experiência como docente conforme é demonstrado na tabela abaixo.

Gráfico 4 – Experiência de docência dos diretores e ex-diretores pesquisados



Fonte: elaborado pelo autor

A experiência docente é critério de seleção para o exercício do cargo de diretor escolar, pois para a construção de uma boa relação com os professores, é necessária a devida compreensão das dificuldades e possibilidades do trabalho docente em sala de aula, mas não é garantia da eficiência no respectivo cargo. A própria LDBEN traz no bojo do artigo 67, inciso VI, parágrafo 1º que “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”.

É possível perceber que, 01 (um) dos entrevistados, possui entre 04 (quatro) e 08 (oito) anos, 03 (três) possuem entre 08 (oito) e 12 (doze) anos e 08 (oito) possuem mais de 12 anos de experiência. Ficou constatado que dos 12 (doze)

entrevistados, 07 (sete) possuíam idade entre 30 e 40 anos e 05 possuíam entre 40 e 50 anos.

Para Catani (1997) as experiências profissionais adquiridas ao longo do tempo contribuem ou não para o exercício do cargo de diretor escolar, pois é a forma de atuação que irá definir se o perfil profissional condiz ou não com as habilidades exigidas. No entanto é preciso esclarecer que a experiência docente constitui um preparo para atuar como gestor escolar, apesar da prática docente e do gestor escolar requerer conhecimentos, habilidades e atitudes diferenciadas, visto que as atuações profissionais são completamente diferentes, mas que a experiência de professor servirá como referência para o futuro gestor.

Neste contexto, Vieira e Vidal (2015) afirmam que

Se por um lado tal perfil pode ser considerado bom, devido ao conhecimento da profissão e do cotidiano com o qual vai trabalhar, por outro, mostra que os diretores, na grande maioria dos casos, possuem uma experiência anterior descolada dos afazeres típicos de um gestor, o que pode representar uma dificuldade para o exercício do cargo, considerando que vai lidar com novas áreas de conhecimento. (VIEIRA&VIDAL,2015,p.125)

Fica claro que para o docente, apesar da experiência em sala de aula, exercer com segurança o cargo de diretor escolar, necessita obter novos conhecimentos principalmente no campo administrativo e financeiro. Daí como critério também da seleção a exigência do curso de pós-graduação em gestão escolar.

Sobre o tema, um dos entrevistados julga que

Bom, as demandas administrativas financeiras elas consomem bastante tempo porque, [...] principalmente porque você precisar dominar assuntos que você não é formado, como dominar administração pública, conhecer de leis, entender problemas de cartórios de banco, você precisa ser um administrador e essa formação você não tem enquanto estudante de pedagogia, é preciso que você faça uma especialização em administração escolar ou em gestão escolar pra poder ter uma noção da coisa, como ela funciona, se não, vai ter muita dificuldade (BOSCO, ESCOLA BETA)

O diretor da referida escola, chama a atenção para a necessidade do gestor escolar, possuir além do curso da pedagogia, outros conhecimentos na área administrativa, exatamente porque o mesmo, por não ter experiência na área, terá muitas dificuldades em gerenciar a unidade escolar, mesmo que tenha o apoio de uma equipe gestora.

O quadro abaixo foi criado tendo como base a Lei Complementar 169/2014, que constam as atribuições e competências das respectivas dimensões sejam elas administrativas ou pedagógicas.

Quadro 18 - Atribuições/competências exigidas dos diretores da Rede Municipal de Educação de Fortaleza

ATRIBUIÇÕES/ COMPETÊNCIAS		DIMENSÃO
1	assegurar o cumprimento das disposições legais e das diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal da Educação;	Administrativa
2	garantir o acesso e a permanência do aluno na escola pública de Fortaleza;	Administrativa/Pedagógica
3	garantir a adoção das medidas disciplinares previstas nas normas de convívio do regimento educacional e registradas no projeto político-pedagógico da unidade educacional;	Pedagógica
4	assinar, juntamente com o secretário escolar, todos os documentos relativos à vida escolar dos alunos, expedidos pela unidade educacional;	Administrativa
5	encaminhar, na sua área de competência, os recursos e processos, bem como petições, representações ou ofícios dirigidos a qualquer autoridade e/ou remetê-los devidamente informados a quem de direito, observados os prazos legais, quando for o caso;	Administrativa
6	Implementar a avaliação institucional da unidade educacional em face das diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal da Educação;	Pedagógica
7	Acompanhar, avaliar e promover a análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e de quaisquer instrumentos avaliativos da aprendizagem dos alunos frente aos indicadores de aproveitamento escolar, estabelecendo conexões com a elaboração do projeto político pedagógico, plano de ensino e do plano de trabalho da direção da escola, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa;	Pedagógica
8	Buscar alternativas para a solução dos problemas pedagógicos e administrativos da unidade educacional;	Pedagógica
9	Coordenar a gestão da unidade educacional, promovendo a efetiva participação da comunidade educativa na tomada de decisões, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos e das condições necessárias para o trabalho do professor	Administrativa/Pedagógica

10	Coordenar e acompanhar as atividades administrativas, relativas a: a) folha de frequência; b) fluxo de documentos da vida escolar; c) fluxo de matrículas e transferências de alunos; d) fluxo de documentos de vida funcional; e) fornecimento e atualização de dados e outros indicadores dos sistemas gerenciais, respondendo pela sua fidedignidade; f) comunicação às autoridades competentes ao Conselho Escolar dos casos de doenças contagiosas e irregularidades graves ocorridas na unidade educacional;	Administrativa
11	Diligenciar para que o prédio escolar e os bens patrimoniais da unidade educacional sejam mantidos e preservados: a) coordenando e orientando toda a equipe escolar quanto ao uso dos equipamentos e materiais de consumo, bem como a manutenção e conservação dos bens patrimoniais, realizando o seu inventário anualmente ou quando solicitado pelos órgãos da Secretaria Municipal da Educação; b) adotando, com o Conselho Escolar, medidas que estimulem a comunidade a se responsabilizar pela preservação do prédio e dos equipamentos escolares, informando aos órgãos competentes as necessidades de reparos, reformas e ampliações;	Administrativa
12	Gerir os recursos humanos e financeiros recebidos pela unidade educacional juntamente com as instituições auxiliares constituídas em consonância com as determinações legais;	Administrativo
13	Presidir a unidade executora	Administrativa
14	Favorecer a viabilização de projetos educacionais propostos pelos segmentos da unidade educacional ou pela comunidade local, à luz do projeto político-pedagógico;	Pedagógico
15	Dar exercício a servidores nomeados, designados ou encaminhados para prestar serviços na unidade educacional;	Administrativo
16	Planejar estratégias que possibilitem a construção de relações de cooperação que favoreçam a formação de parcerias e que atendam às reivindicações da comunidade local, em consonância com os propósitos pedagógicos da unidade educacional;	Administrativo/Pedagógico
17	Possibilitar a introdução de inovações tecnológicas nos procedimentos administrativos e pedagógicos da unidade educacional;	Pedagógico
18	Apurar ou fazer apurar irregularidades de que venha a tomar conhecimento no âmbito da escola, comunicando e prestando informações a seu respeito ao Conselho Escolar e aos órgãos da Administração, se necessário;	Administrativo

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Lei Complementar 169/2014

Percebe-se que 12 das 18 atribuições/competências descritas no quadro estão no campo administrativo representando 66,6% das dimensões. Importante ressaltar que nas outras atribuições/competências classificadas como pedagógicas a dimensão administrativa está indiretamente relacionada.

Para Libâneo (2001), a dimensão administrativa, para quem exerce a função de diretor escolar é a mais pertinente, pois

O diretor de escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola, portanto, necessita, de conhecimento tanto administrativos quanto pedagógicos. Entretanto, na escola, ele desempenha predominantemente a gestão geral da escola e, especificamente, as funções administrativas (relacionadas com o pessoal, com a parte financeira, com o prédio da escola e os recursos materiais, com a supervisão geral das obrigações de rotina do pessoal, relações com a comunidade), delegando a parte pedagógica ao coordenador ou coordenadores pedagógicos (LIBÂNEO, 2001, p. 87-88)

No entanto, posições contrárias existem sobre o tema. Luck afirma que

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos [...] Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que estase refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida. (LUCK, 2005, p. 95).

Concordamos com Luck, no sentido de que a dimensão pedagógica é a mais importante, pois não teria sentido a atividade meio (administrativa) de existir se não fosse para alcançar os objetivos da atividade fim (pedagógica) que é a formação do estudante em seus diferentes aspectos: social, emocional e político. Apesar de haver, dentro da Secretaria Municipal de Educação, uma política pública de formação inicial, específica e continuada, que promova para o diretor escolar o suporte e os recursos necessários à sua atuação, a mesma ocorre esporadicamente.

A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) proporcionou no período de abril até julho de 2015, aos novos gestores escolares (diretores e vice-diretores) selecionados em 2013 um curso de formação ministrado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED com atividades presenciais e a distância. O curso basicamente contemplava tanto as experiências pedagógicas como administrativas, trazendo uma base teórica e experimental dentro das unidades escolares. A segunda formação foi realizada pela própria Secretaria de Educação, no período de 5 de setembro a 4 de dezembro de 2016, através da plataforma Moodle da fundação Demócrito Rocha – FDR com aulas presenciais e a

distância, com carga horária de 160 horas. A referida formação contemplava de forma mais específica, situações das realidades vivenciadas dentro das unidades escolares pelos gestores, sejam situações pedagógicas e/ou administrativas. Dos pontos mais relevantes desta formação, ficou a etapa de prestações de contas, onde foi visto a questão das portarias que tratavam sobre as formalidades de como deveriam ser gastos os recursos dos vários programas que a SME operacionaliza junto as unidades escolares como: Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino - PMDE; Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, Novo Mais Educação e Prêmio Escola com Excelência em Desempenho - PEMED.

Podemos perceber que o conhecimento na área administrativa é um fator de desempate quando da seleção do profissional que atuara como diretor escolar, já que a prestação de contas, principalmente, exige saberes de leis, preenchimento de documentos, planilhas, contrato e licitações, ou seja, o melhor candidato é aquele que detém tanto conhecimentos pedagógicos como administrativos. A SME adotou o critério de seleção para a escolha desses profissionais, onde aspectos como formação, experiência e liderança são vistos como essenciais.

O quadro abaixo é utilizado como um consolidado da pontuação obtida nos aspectos de titulação e experiência profissional dos candidatos ao cargo de diretor.

Quadro 19 – Instrumental utilizado para contagem de pontos dos candidatos ao cargo de gestor escolar

TITULAÇÃO		
DOCUMENTOS	PONTUAÇÃO	PONTUAÇÃO MÁXIMA
Certificado/declaração de Curso de Especialização em nível de pós-graduação lato sensu, acompanhado de histórico escolar, com carga horária mínima de 360 horas/aula, na área de educação	02	02
Certificado/declaração de Curso de Especialização em Gestão Escolar e/ou Administração Escolar em nível de pós-graduação lato sensu, acompanhado de histórico escolar, com carga horária mínima de 360 horas/aula.	04	04
Diploma, devidamente registrado, de conclusão de mestrado ou certificado/declaração de conclusão de mestrado, acompanhado do histórico escolar, na área de educação.	06	06

Diploma, devidamente registrado, de conclusão de doutorado ou certificado/declaração de conclusão de doutorado, acompanhado do histórico do curso, na área de educação.	08	08
PONTUAÇÃO MÁXIMA		20
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL		
TEMPO DE EXPERIÊNCIA	PONTUAÇÃO	PONTUAÇÃO MÁXIMA
Tempo de experiência como gestor escolar (direção e vice-direção).	03 para cada ano	15
Tempo de experiência como professor da educação básica.	01 para cada ano	05
PONTUAÇÃO MÁXIMA		20
PONTUAÇÃO TOTAL MÁXIMA		40

Fonte: Secretaria Municipal de Educação com adaptações

Diante do quadro acima, é possível verificar que as exigências de titulação e tempo de experiência para o exercício do cargo estão em consonância com as determinações do mercado de trabalho. Isto quer dizer que qualquer professor, desde que esteja dentro do banco de gestores, poderá se inscrever para o cargo de diretor escolar. Possível perceber que a experiência tem um peso relevante quando da pontuação, superando até mesmo que possua doutorado na área da educação. O tempo de experiência na gestão escolar é um indicativo de que o profissional tem as habilidades necessárias para desempenhar o papel de diretor escolar. O quadro abaixo mostra o tempo de experiência de cada ex-diretor, assim como dos atuais diretores das unidades pesquisadas.

Quadro 20 – Tempo de experiência em gestão dos ex-diretores e diretores atuais das escolas pesquisadas

ESCOLA	EX-DIRETORES E DIRETORES ATUAIS	TEMPO DE EXPERIÊNCIA (ANOS)
GAMA	Gilberto	4
	Gilson	1
	Gabriela	2
	Gisele	5
BETA	Bosco	3
	Beto	1
	Brito	5

	Bartolomeu	7
ALFA	Abel	4
	André	3
	Alissom	1
	Alexandre	3

Fonte: Elaborado pelo autor

A tabela abaixo apresenta a variação da titulação de diretores que passaram pelo processo de rotatividade, tornando evidente que todos (100%) possuem especialização na área educacional, que pouco mais da metade, (55%) possuem especialização na área de gestão/administração escolar e que apenas dois (22%) iniciaram o curso de mestrado.

Tabela 7 – Titulação acadêmica dos ex-diretores escolares pesquisados

TITULAÇÃO	FREQUENCIA	PERCENTUAL(%)
Especialização na area de educação	09	100
Especialização na área de gestão/administração escolar	05	55
Mestrado na area de educação	02 ¹⁴	22
Doutorado na area de educação	00	0

Fonte: Pesquisa direta (2018)

O terceiro aspecto do perfil dos diretores escolares foi o estilo de liderança exercida. Considerando a importância da liderança escolar, o relatório TALIS (OCDE, 2009, p. 181) afirma que “[...] liderança escolar eficaz é crescentemente vista como uma chave para uma reforma da educação em larga escala e para melhorar os resultados da educação”. Como os gestores mais envolvidos diretamente com os professores e os alunos são o coordenador pedagógico e o diretor escolar, podemos afirmar que a liderança exercida pela gestão escolar influencia diretamente na eficácia dos professores em sala de aula, assim como os resultados dos alunos em avaliações de larga escala.

Para os estilos de liderança em questão, o diretor escolar poderá exercê-la nos estilos autocrático, democrático ou *laissez faire* conhecido também como estilo liberal. No estilo autocrático, o dirigente centraliza as tomadas de decisões

¹⁴ Um dos ex-diretor com mestrado iniciado em 2013 em Filosofia, que após sua exoneração em 2017 voltou para o cargo de coordenador pedagógico na rede estadual de ensino. O outro continua seu curso de mestrado em Educação.

nele mesmo, desconsiderando fatores coletivos dando importância apenas na hierarquia das funções. Neste contexto, Luck (2014, p.76) coloca que “o líder atua como planejador e pensador, colocando os demais na posição de fazedores “. No estilo democrático leva-se em consideração a participação na tomada de decisões, sendo esta compartilhada com os membros da unidade escolar para que se possa identificar as áreas que necessitam de maior apoio ou de mais orientação. Novamente LUCK (2014, p.79) diz que “o líder democrático atua, portanto, orientado pelos princípios da perspicácia e abertura em relação a todos os movimentos e ambientes educacionais da escola, como oportunidades para a ação conjunta...” No estilo *laissez faire*, a unidade escolar teoricamente não precisaria de um líder, pois todos poderiam desempenhar as suas funções e execução de suas responsabilidades autonomamente, ou seja, a liderança seria exercida informalmente. Luck (2014, p. 83) afirma que “a liderança informal assume muitas vezes a orientação dos interesses corporativos e de grupos de interesse sem a devida perspectiva da dimensão social para a qual a organização foi criada.

Segundo Luck (2014) em uma de suas citações sobre o assunto da liderança afirma que

dirigentes de escolas eficazes são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente escolar educacional positivo e no desenvolvimento de seu próprio potencial, orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento, a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfrentamento de dificuldades. (LUCK,2014,p.2)

Fica assim em evidência que os diretores escolares que são líderes possuem uma visão do futuro que deve ser conquistado por todos os seus seguidores. Para tal intento, ele influencia, mobiliza, incentiva, articula e inspira a criação e o desenvolvimento de um futuro melhor orientado para a vitória, dentro de um ambiente de harmonia e participação. Em suma: liderar é ensinar, mas também é aprender. Com relação ao aspecto experiência em direção escolar, estudos indicam que quando maior período de experiência, menor as chances de perder o mandato ou sair antes do término do mesmo. Uma pesquisa feita por Souza(2007) revela que quanto maior for a experiência, qualificação, liderança firme e formação em áreas da administração juntamente com as áreas da pedagogia, melhores são os resultados.

Sobre o tema, algumas falas nas entrevistas dizem

“ o bom líder ele ouve, ele tem a empatia de se colocar no lugar do outro, ele tem respostas rápidas né pra situações “ (GISELE, ESCOLA GAMA)

“ o diretor tem que pensar no grupo, e eu acho que num grupo somam-se muitas habilidades e muitas qualidades e o diretor precisa estar antenado pro grupo que ele trabalha” (BETO, ESCOLA BETA)

“ ele precisa ser democrático, precisa saber ouvir, precisa ter a empatia” (ANDRÉ, ESCOLA ALFA)

“ sem dúvida nenhuma a característica de saber trabalhar com pessoas, de saber lidar com pessoas é fundamental” (BARTOLOMEU, ESCOLA BETA)

Observamos diante das falas, que a liderança exercida pelo diretor escolar possui grande importância na condução principalmente nas relações interpessoais, onde os conflitos internos necessitam serem resolvidos em um curto espaço de tempo, pois é um clima escolar harmônico e saudável que propicia um trabalho bem feito. Constatou-se que 100% dos entrevistados, consideram-se líderes democráticos, já que compartilhava de todas as decisões com o restante da comunidade escolar interna e algumas com a comunidade externa em especial a prestação de contas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o advento do neoliberalismo, na década de 1990 no Brasil, a educação pública brasileira torna-se palco de transformações resultantes de uma agenda política global, que a subordina aos interesses capitalistas caracterizando o modelo de gestão chamado Gestão por Resultados – GpR. A GpR é uma das principais teorias advindas do setor privado a influenciar a educação pública atual. Os governos neoliberais vêm fortalecendo a mesma, destacando e aplicando cada vez mais seus conceitos nas políticas educacionais.

A priorização por alcance de metas, a busca da parceria público-privada, as avaliações externas como verificação da qualidade do ensino, a responsabilização de escolas, gestores e professores. A partir do ideário neoliberal surge a necessidade de modernização da administração das políticas públicas na área da educação, principalmente dos seus sistemas de ensino. A influência de grupos econômicos internacionais, como o Banco Mundial e Organização para cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), contribuiu para que o Brasil entrasse definitivamente no cenário mundial de neoliberalização da educação.

O presente trabalho de pesquisa se deteve em analisar a influência de três fatores (desempenho dos alunos nas avaliações externas, do perfil do diretor em relação aos aspectos de formação, liderança e experiência docente/gestor e finalmente a ampliação da equipe gestora), que dentro da gestão por resultados na educação colaboraram na rotatividade de diretores das escolas públicas municipais de Fortaleza no período de 2013-2018. A escolha dos fatores nesse período se deve à definitiva implantação da GpR no campo educacional, através da implantação de mecanismos de responsabilização escolar no município e mudanças na forma de provimento do cargo de diretor, através da lei 169/2014 que trata especificadamente sobre a gestão escolar, equipe gestora dentre outros.

Partimos da hipótese de que houve mudanças nos padrões e fatores associados à permanência dos diretores nas escolas, em especial no que diz respeito ao desempenho das escolas nas avaliações externas do Spaece-Alfa. Os resultados da pesquisa indicam que os fatores em estudo interferem nas chances dos diretores continuarem ou não no cargo após a implementação dos dispositivos de responsabilização escolar e mudanças na forma de provimento de cargo dos diretores.

A rotatividade é analisada sob dois olhares distintos: o primeiro olhar é dos ex-diretores/diretores atuais das escolas pesquisadas. Quais os motivos eles acreditam ser suficientes para a saída de um diretor do cargo seja a pedido ou ex-officio? O segundo olhar é dos gestores de níveis hierárquicos maior como o distrito de educação III e a Secretaria Municipal de Educação – SME. Que características um diretor deve ter para que ele possa ou não continuar no cargo de diretor? A pesquisa concluiu que as respostas entre os dois olhares foram divergentes em alguns pontos.

Esse estudo se fundamentou no resgate histórico da administração escolar o surgimento da gestão escolar, em especial o cargo de diretor. Identificamos que nos anos de 1930 até 1970 se torna marcante a separação entre o pedagógico e o administrativo. Neste período é explicitado o diretor escolar como autoridade máxima no estabelecimento de ensino.

No Ceará, as transformações retornam ao “governo das mudanças” de Tasso Jereissati que inseriu a partir de 1987 uma política educacional diferenciada. Como bem afirma Ramos (2005), “O Ceará mudou”. Mudou principalmente porque o Estado, passou a desenvolver políticas educacionais diferenciadas, focalizadas e baseadas em metas e resultados com suporte de programas a exemplo do PAIC que ampliaram o processo de responsabilização sobre os gestores e as escolas o que viria a ser, a posteriori, ser chamado de Gestão por Resultados.

Em Fortaleza somente a partir de 2013, com a administração do recém-eleito prefeito Roberto Claudio, deu-se início a implementação do modelo de resultados educacionais capitaneado, inicialmente, pelo secretário Ivo Gomes que já somava experiência de Sobral, reconhecidamente como um dos melhores municípios, em relação aos resultados do Spaece-Alfa. Esta experiência trouxe para o ensino de Fortaleza, mudanças, principalmente, no processo seletivo de diretor escolar, até então indicação política, para a seleção pública, está considerando critérios meritocráticos com formação, experiência docente/gestor e liderança.

No quadro abaixo, constam os fatores que interferem na rotatividade dos diretores, sob a ótica de seus sujeitos: ex-diretores/diretores atuais, coordenador do distrito de educação III, chefe de ensino, chefe de gestão e secretária municipal de Educação - SME, possibilitando realizar uma análise comparativa entre os diversos olhares observados.

Quadro 21 – Resumo da pesquisa quanto aos fatores pesquisadas

Fatores	Ordem de classificação dos fatores	
	Ex-Diretores/ Diretores atuais das unidades escolares	Gestores do Distrito de Educação III / SME
Perfil do diretor escolar (formação, liderança e experiência)	2º → (58,3%)	2º → (75%)
Desempenho das avaliações externas	3º → (66,6%)	1º → (100%)
Composição da equipe gestora	1º → (50%)	3º → (75%)

Fonte: Elaborado pelo autor

Para os ex-diretores e diretores atuais das escolas pesquisadas, o fator que se encontra em 1º lugar é a composição da equipe gestora, em 2º lugar o perfil do gestor nos aspectos formação, liderança e experiência docente/gestor e por último os desempenhos dos alunos diante das avaliações externas.

Diante do fator composição da equipe gestora, um ex-diretor diz que

[...] para uma escola daquele tamanho, sem dúvida alguma, 01 diretor e 02 coordenadoras era altamente insuficiente, não tinha outras pessoas que pudesse ajudar no gerenciamento do depósito da escola, limpeza, coisas simples, tudo acabava fica muito, muito concentrado em quem tava na gestão naquele momento. (GILBERTO, ESCOLA GAMA)

Podemos notar que a fala do ex-diretor coloca a insuficiência da equipe gestora como um dos motivos de não poder realizar todas as ações que sejam capazes de produzir um bom resultado quando das avaliações externas. No entanto, quando a questão é colocada em discussão sob olhar do distrito de educação ou da própria secretaria de educação, a falta de recursos, diminuição da arrecadação do governo municipal e crise econômica, não permitem que as equipes gestoras das unidades escolares sejam ampliadas. Isso pode ser evidenciado em uma das falas de um dos gestores do distrito III, quando afirma

[...] se as equipes tivessem um administrativo maior os gestores não teriam tanto trabalho né, a gente tem uma tipificação, em que eu considero, que é o que dá pra fazer com o recurso [...] poderia ser um pouco maior, sim, se o recurso municipal permitisse[...] com esse grupo de até 500 alunos, poderia ser repensado, assim, principalmente em unidades escolares que possua muita educação infantil e fundamental, o problema é o recurso. (DALTON, DISTRITO III)

Percebe-se que o olhar por parte do distrito III e SME quanto ao fator composição da gestão escolar é inversa quando comparada sob a visão dos

diretores escolares. Como diretor de uma escola pública municipal de Fortaleza, formado em Ciências (antigo curso de licenciatura curta) e administração pública, desde 2013 observo como os gestores escolares tiveram uma mudança de posicionamento em relação à educação. Mostram-se competentes e líderes em suas instituições, preocupados não só com os resultados, mas com toda comunidade escolar e principalmente com a aprendizagem dos estudantes. No entanto, oferecer uma educação de qualidade vai muito além da vontade pessoal é necessário vontade política. A presente pesquisa vem corroborar que enquanto a política educacional não for uma prioridade para a nossa nação viveremos tempos de incertezas. Na atual crise política e econômica que passamos, a educação deve ser pensada de forma sustentável para que os resultados educacionais, tanto a nível internacional, nacional e local não sejam passageiros. A escola não deve ser transformada em “*depósito de gente*”, necessita ter uma estrutura digna de trabalho, onde os recursos humanos possam dar o devido suporte para que a educação aconteça de forma ampla e satisfatória, colocando a formação do estudante como alvo principal e não apenas resultados educacionais, muitas vezes questionáveis.

Para concretizar o fato de que os resultados das escolas são determinantes para que um diretor seja retirado do cargo, a fala de um gestor do distrito de educação III afirma que

[...] e a dimensão dele com os resultados como é que a gestão dele se sai no final do ano com os resultados dos rendimentos e nas avaliações externas, a gente utiliza sim também os resultados de aprendizagem e dos rendimentos e das avaliações externas como um dos critérios para definir a continuação a continuação do diretor, não é só esses critérios, são vários itens a serem analisados inclusive se ele tem liderança ou não (DAVI, DISTRITO III)

A fala acima reforça o argumento que os resultados alcançados produzem, uma situação de (des)conforto dentro da unidade escolar, pois um diretor escolar poderá ver todo um trabalho realizado, dentro das condições possíveis oferecidas, e por não ter atingido determinado resultado ser exonerado do cargo, como motivo principal por parte da administração pública.

Para os gestores do distrito de educação e da própria secretaria de educação, o discurso entre eles é praticamente o mesmo, com percepções complementares sendo que dentre os fatores que contribuem para a exoneração de um diretor escolar é em primeiro lugar os resultados das avaliações externas, em

segundo lugar o perfil do gestor com relação à liderança, e por último a deficiência da equipe gestora.

Neste período de 2013-2018, foram exonerados 241 diretores em toda rede municipal e nas escolas pesquisadas do distrito de educação III totalizaram 09 (nove) exonerações conforme quadro abaixo.

Quadro 22 - Forma de exoneração dos ex-diretores das escolas pesquisadas

Escolas	Ex- Diretores	Forma de Exoneração
(Escola Alfa)	Abel	Ex - Officio
	André	Ex - Officio
	Alissom	A pedido
(Escola Beta)	Bosco	A pedido
	Beto	Ex-Officio
	Brito	A pedido
(Escola Gama)	Gilberto	A pedido
	Gilson	Ex-Officio
	Gabriela	A Pedido

Fonte: Elaborado pelo autor

Percebe-se diante do quadro que a maioria das exonerações foi “A pedido” totalizando 05 (cinco). A justificativa principal dos entrevistados, colocam a composição da equipe gestora como insuficiente, ou seja, o gestor não suportou a demanda que o cargo exige. Com relação à exoneração ex-officio, foram 04 (quatro) ex-diretores retirados dos seus cargos por não, dentre outras coisas, terem conseguido resultados que pudessem ocupar posições melhores no *ranking* das escolas.

Durante a pesquisa, em especial nas falas dos ex-diretores entrevistados, eles relatam que possuem muitas dificuldades em cuidar da dimensão pedagógica escolar, mas isto não significa que eles desconhecem a dimensão, mas pelo fato de executarem “atividades” que não permitem realizar um acompanhamento pedagógico adequado, colocando a composição da equipe gestora como insuficiente para atender às dimensões administrativas e pedagógicas, ou seja, suas ações estão muito direcionadas para um trabalho burocrático do que para o acompanhamento dos professores, alunos e comunidade escolar.

A presente pesquisa concluiu em primeiro lugar que a presença da GpR no setor educacional estimula práticas do setor empresarial. A inserção de uma cultura educacional caracterizada pelo atingimento de metas, resultados e premiação torna-se um processo perigoso tanto para a escola, professores e gestores, pois os mesmos são estimulados à competição, onde a ótica neoliberal é totalmente contemplada.

Nesse sentido a fala da secretária da SME abaixo corrobora sobre o assunto, quando diz que

[...] é preciso ter em mente que a gestão de resultados né, é uma forma de, vamos dizer assim, que é uma maneira do poder pública prestar contas com a sociedade, [...] pois hoje o cidadão está mais atento para os seus direitos e deveres e a gente tem que mostrar o bom uso dos impostos, e isso é muito bom. (SANDRA, SME)

Apesar da fala acima, reconhecer que o cidadão está se tornando mais exigente com relação aos seus direitos, cabe aqui uma reflexão sobre as possibilidades desta prestação de contas se dá de forma mais transparente. O próprio governo pode repensar os resultados das escolas, enfatizando por exemplo, o ganho social que o mesmo leva para a escola e não apenas mostrar midiaticamente quais escolas vencem quais fracassam, invertendo assim os valores e princípios da educação.

A segunda conclusão refere-se à necessidade de rever a questão da rotatividade de diretores nas escolas públicas municipais de Fortaleza, de forma que os atuais gestores escolares tenham uma equipe escolar capaz de desempenhar suas atividades atendendo a uma demanda cada vez mais exigente. A rotatividade de diretores causa inicialmente uma certa instabilidade na instituição, pois não se sabe como o novo gestor irá conduzi-la, é necessário tempo para esta adaptação. No entanto, a busca por resultados imediatos, muitas vezes inviabilizam esta adaptação fazendo com que a liderança e outros fatores do perfil do profissional sejam colocados em dúvida.

Torna-se necessário uma política pública que estabeleça critérios de rotatividade de diretores, concernente à formação e experiência anterior para que os gestores se sintam capazes em executar a tarefa de gerenciar uma instituição de ensino.

Sob a ótica de uma perspectiva histórica, é possível perceber que a escola permanece sendo um ambiente de resistência e de manutenção do caráter

político e social a educação. Mesmo que isso venha se descaracterizando no decorrer das décadas pelo modelo econômico neoliberal, é possível entender que a GpR pode sim, ser executada sob o ponto de vista da qualidade política e social e que a escola possa conviver com o real sentido da educação. Não sabemos se as pressões das políticas de responsabilização trouxeram alguma contribuição negativa, ou seja, retirar de seus cargos diretores ditos menos qualificados e incapazes de promover a aprendizagem dos alunos, ou se levaram a trocas que indubitavelmente trouxeram melhores resultados para as escolas. Isso sugere a importância de se continuar analisando os ciclos de gestão posteriores, já que a política se consolida e passa a fazer parte do cotidiano escolar. Há ainda muitos assuntos para serem dialogados.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)**. Lisboa: IEP/CEEP/ Universidade do Minho, 1998.

ALEXANDRE, M. M. O. N. **Sistemas de avaliação da educação básica no Brasil**. Brasília: Consultoria Legislativa, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notastecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/2015_7847_1-sistemas-de-avaliacao-da-educacao-basica-no-brasil-manoel-morais>. Acesso em: 08 jun. 2018.

ANANIAS, M. A Administração Escolar no Período Imperial (1822-1889). In: ANDREOTTI, A. L; LOMBARDI, J. C; MINTO, L. W. **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2. ed. Campinas: Alinea, 2012.

ANDREOTTI, A. L. A Administração Escolar na Era Vargas (1930-1945). In: ANDREOTTI, A. L; LOMBARDI, J. C; MINTO, L. W. **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2. ed. Campinas: Alinea, 2012.

ANTUNES, R. L. C. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, L. F; PARO, V. H. **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 jun.2015. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez.2016. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_13ed.pdf?sequen ce=46> Acesso em: 15 nov. 2017.

_____. Portaria nº 448, de 13 de setembro de 2002. Divulga o detalhamento das naturezas de despesas 339030, 339036, 339039 e 44905. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 set.2002. Disponível em: <http://portalfns.saude.gov.br/images/banners/Sigem/Portaria_448_de_13_de_Setembro_de_2002.pdf> Acesso em: 12 out. 2018

BURGOS. M. B. SANTOS, M.M. FERREIRA. P. V.G. Avaliação, alfabetização e responsabilização: os casos de Minas Gerais e Ceará. E. **Educação**, Juiz de Fora, v 2. N.2, p.23-28, jul.2012.

CABRAL NETO, A. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, M; BEZERRA, M. C. **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2009.

CAMARÃO, V. C; et.al. Política da gestão por resultados na educação cearense (1995 - 2014). **Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p.369-391, jun. 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha/article/view/10160>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

CARVALHO, M. P. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n77, p. 321-352, 2001.

CASTRO, M.H. **Declaração do Brasil para a Cúpula Mundial da Educação de Dacar**. [S.l]:Fórum Mundial De Educação, 2000.

CATANI, D. B. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escritura, 1997.

CAUDURO, M. A. S. **Ensaio em liderança e gestão**. 2018. 103 f. Tese (Doutorado em Administração) , Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2018. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/20741>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

CEARÁ. Resolução nº 460, de 2017. Dispõe sobre o exercício do cargo de direção de instituições de ensino da educação básica e dá outras providências. **Conselho Estadual de Educação – CEE**, Fortaleza,2017. Disponível em: <<https://www.cee.ce.gov.br/download/resolucoes/>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

CHRISTOPHE, M; et.al. **Educação baseada em evidências: como saber o que funciona em educação**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015.

CLARK, J. U; NASCIMENTO, M. N.M; SILVA, R. A. A Administração Escolar no Período do Governo Militar (1964-1984). In: ANDREOTTI, A. L; LOMBARDI, J. C; MINTO, L. W. **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2. ed. Campinas: Alinea, 2012.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA- CME. Resolução nº 001 de 2009. **Dispõe Sobre Credenciamento de Instituição de Ensino Fundamental, Autorização e Reconhecimento do Curso, Bem Como Sobre A Renovação do Credenciamento e Reconhecimento das Escolas do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza e Dá Outras Providências..** Fortaleza:CME,2009.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre. Editora Artmed, 2010.

FORTALEZA. Lei Complementar nº 169, de 12 de setembro de 2014. Dispõe sobre a gestão democrática e participativa da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, institui o Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE), modifica o estatuto do magistério de Fortaleza e dá outras providências. **Diário Oficial Do Município**, Fortaleza, CE, 15 set. 2014. p. 01-09.

_____. Portaria nº 174 de 2008. Institui A Coordenação Pedagógica nas Escolas da Rede Municipal de Ensino, e Regulamenta Seu Exercício, na Forma Que Indica. **Diário Oficial Do Município**, Fortaleza, CE, 16 jul. 2008.

_____. Portaria nº 123 de 2013. Regulamenta a seleção pública para os cargos em comissão de para os cargos em comissão de Diretor e Vice-diretor das escolas da rede municipal de ensino, o Processo de transição e transmissão dos cargos, e dá outras providências.. **Diário Oficial Do Município**, Fortaleza, CE, 29 maio 2013. v. 49, n. 50.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. (Org.). **Gestão democrática: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000.

FONSECA, S. M; MENARDI, A. P. S. A administração Escolar no Brasil Colônia. In: ANDREOTTI, A. L; LOMBARDI, J. C; MINTO, L. W. **História da Administração Escolar no Brasil**. 2. ed. Campinas: Alinea, 2012.

FREITAS, I. M. A. C. Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação, In: FRANÇA, M. **Sistema Nacional de Educação e o PNE (2011-2020) diálogos e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GALLINDO, J; ANDREOTTI, A. L. A Administração Escolar no Nacional Desenvolvimentismo (1946-1964). In: ANDREOTTI, A. L; LOMBARDI, J. C; MINTO, L. W. **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2. ed. Campinas: Alinea, 2012.

GARCIA, P.S; et.al. Austrália, Brasil e Canadá: impacto das avaliações no ensino de ciências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p.188-221, jan. 2018. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4824>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

GRAMANI, M. C. Análise dos determinantes de eficiência educacional do estado do Ceará. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Campinas, v. 25, n. 95, p.507-526, jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n95/1809-4465-ensaio-S010440362017002500811.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2018.

HORTA NETO, J. L. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais**: uma análise comparada entre a união e os estados de Minas Gerais e São Paulo. 2013. 358 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Programa de Pós-graduação em Política Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14398/1/2013_JoaoLuizHortaNeto.pdf> . Acesso em: 26 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS NISIO TEIXEIRA - INEP. **PISA 2000**. Brasília:INEP, 2001. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33683964.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

LAKATOS E.M., MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, A. C. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado**. 2007. 262 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade) - Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

LÜCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: <http://www.fundacoes.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2018.

_____. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 12. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2015.

_____. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MACIEL, L. S. B; NETO S. A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p.465-476, set. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a03v32n3.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

MAGALHÃES JÚNIOR, A. G; FARIAS, M. A. SPAECE: uma história em sintonia com avaliação educacional do Governo Federal. **Humanidades**, Fortaleza, v. 31, n. 2, p.525-547, jul. 2016. Disponível em: <periodicos.unifor.br/rh/article/view/6036>. Acesso em: 23 abr. 2018.

MAIA, J.Q; RAMOS, J. F. P. **A gestão por resultados (GPR) e a política de premiação na educação pública do Ceará (2003-2010)**. Fortaleza:[s.n], 2013.

MARIN, P. L. **Sistemas de gestão para resultados no setor público: intersecções entre política, governança e desempenho nas prefeituras de Rio de Janeiro e São Paulo**. 2016. 234 f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas), Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/15961>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

MEDEIROS, A.C. C; et.al. **Gestão Pública por Resultados: a experiência do Estado do Ceará comparada ao modelo canadense**. Fortaleza: IPECE, 2009. Disponível em: <<https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2014/02/TD36.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2018.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, Brasília, v. 75, n.33, p.84-108, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a07.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2018.

MUNIZ, R. F. **Os efeitos de uma sistemática de avaliação municipal na aprendizagem de alunos de 2º ano dos anos iniciais em escolas do município de Jijoca de Jericoacoara (Ce)**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16213/3/2016_dis_rfmuniz.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO.. Ireland: Economic survey, 2009.

PARO. V. H. **Crítica da Administração Escolar: introdução crítica**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PENTEADO, A. E. A; NETO, L. B. As reformas educacionais na primeira república (1889-1930). In: ANDREOTTI, A L; LOMBARDI, J. C; MINTO, L. W. **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2. ed. Campinas: Alinea, 2012.

PERBONI, F. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**. 2016. 269 f. Tese (Doutorado em Educação, Ciências e Tecnologia), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136441>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

RAMOS, J. F. P. **Teoria crítica e pensamento marxista a pesquisa em educação**. Fortaleza: [s.n], 2012.

RAVITCH, D. **Vida e morte no grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011

ROSA, A. L.; et al. O Marco Lógico da Gestão Pública por Resultados (GPR). In: HOLANDA, M. **Ceará a prática de uma gestão pública por resultados**. Fortaleza : IPECE, 2006.

ROSA, C. **Gestão estratégica escolar**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SANGENIS, L. F. C. Franciscanos na educação brasileira. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**: séculos XVI – XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANTOS, F. D. G. **Impactos gerados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) na melhoria do Ensino e aprendizagem no Ensino Médio**. 2010. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SEVERINO, A. J. O uno de o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, A. P; BIANCHETTI, L. **Interdisciplinariedade**: para além da filosofia do sujeito. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M; EVAGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2017.

TROJAN, R. M; CORRÊA, V. C. Condições de trabalho dos professores e desempenho estudantil: uma análise crítica sobre as perspectivas da OCDE. **Revista de Políticas Públicas**, São Luis, v. 19, n. 2, p.539-550, jul. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/4334/2391>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

_____. **Políticas educacionais na América Latina**: tendências em curso. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.6, n. 51, p.1-12, dez.2009. Disponível em: <https://rieoei.org/deloslectores/3172Trojan.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018

TROJAN, R. M; SIPRAKI, R. O que dizem os professores sobre suas condições de trabalho no Brasil, na Espanha e no México: um estudo comparado a partir da

pesquisa TALIS (OECD - 2009). In: TROJAN, R. M; BATISTA, C. M. S. **Políticas educacionais nacionais e internacionais: perspectiva para educação comparada**. Curitiba: Crv, 2016.

VIEIRA, S. L; VIDAL, E. M. Gestão escolar: formar o diretor a partir do professor? **Dialogia**, São Paulo, v. 1, n. 11, p.115-130, jul. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/dialogia.N22.6078>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

WERLE, F. O. C. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, F. O. C. **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Liber Livro, 2010.

ZAMBERLAN, L. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas**. Porto Alegre: Unijui, 2014.

APÊNDICES

APENDICE A – Questionário/entrevistas aos gestores escolares

QUESTIONÁRIO / ENTREVISTA

Sou aluno do curso de mestrado profissional de políticas públicas e convido V.Sa para responder ao questionário que elaborei com o objetivo de comprovar os fatores que influenciam dentro da gestão por resultados a rotatividade de diretores em escolas públicas do município de Fortaleza. Informo que sua identidade será mantida em sigilo e os dados serão usados única e exclusivamente para fins da pesquisa acadêmica.

Agradeço a sua contribuição!

PRIMEIRA PARTE – IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR DA QUAL FOI DIRETOR ESCOLAR

1) Nome da Escola: _____

2) Quais etapas de ensino a escola oferecia quando você era diretor? (Pode marcar mais de uma alternativa)

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

() Ensino Fundamental II (6º ao 9º)

() Educação de Jovens e Adultos (EJA)

3) A unidade Escolar funcionava em que turno(s).

() manhã

() tarde

() noite

4) A escola na qual você foi diretor possuía quantos alunos matriculados?

SEGUNDA PARTE – IDENTIFICAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR

Nome: _____

5) Sexo

() Masculino

() feminino

6) Idade: _____ anos

TERCEIRA PARTE – PERFIL DO DIRETOR (FORMAÇÃO ACADEMICA)

7) Qual sua formação inicial?

() Ensino Médio - Magistério

() Graduação – Pedagogia

() Graduação – Pedagogia com habilitação em área específica

() Graduação – Outros. Qual? _____

8) Realizou estudos de pós-graduação?

() Não

() Sim

9) Em caso afirmativo da questão anterior, em qual nível realizou seus estudos de pós – graduação?

() Lato Sensu – Especialização. Qual _____

() Stricto Sensu – Mestrado. Qual _____

() Stricto Sensu – Doutorado. Qual _____

10) Após sua nomeação como diretor da unidade escolar, foi oferecido cursos de formação continuada?

() Não

() Sim

11) Os cursos de formação continuada que você participou tiveram maior relevância em que aspecto?

() Administrativo e Financeiro

() Pedagógico

() Todos

QUARTA PARTE – PERFIL DO DIRETOR (EXPERIÊNCIA)

12) Como professor, qual tempo de exercício em sala de aula na rede pública você possui?

() menos de quatro anos

() entre quatro e oito anos

() entre oito e doze anos

() mais de doze anos

13) Quanto tempo você exerceu a função de diretor escolar na unidade de ensino?

_____ anos

14) Que atividades, mas lhe consumia o tempo dentro da escola? (Escolha três opções numerando de 1 a 3, as alternativas que você considera em **ordem decrescente** de importância)

- () as atividades pedagógicas
- () a indisciplina dos alunos
- () as relações interpessoais
- () as demandas do Distrito de Educação
- () substituir professores que faltam
- (_____)
 outra(s) _____

QUINTA PARTE – PERFIL DO DIRETOR (LIDERANÇA)

15) Como diretor escolar você se considera um líder?

- () Sim
- () Não

16) Em sua gestão você considera que sua liderança era do tipo

- () democrática
- () autocrática
- () liberal

SEXTA PARTE – PERCEPÇÕES SOBRE COMPOSIÇÃO, FORMAÇÃO DA EQUIPE GESTORA E ROTATIVIDADE (TROCA) DE DIRETORES.

17) A composição de sua equipe gestora era formada por

- () Coordenador Pedagógico. Quantos? _____
- () Vice – Diretor. Quantos? _____

() Supervisor Escolar. Quantos? _____

() Secretário Escolar. Quantos? _____

18) Que fatores você considera determinante para que um diretor desista do cargo? (Escolha três opções numerando de 1 a 3, as alternativas que você considera em **ordem decrescente** de importância)

() problemas nas relações interpessoais

() falta de infraestrutura física

() falta de recursos humanos (serviços de portaria, serviços gerais, manipuladora de alimentos, dentre outros)

() escassez de recursos financeiros

() quantidade de demandas

() equipe gestora insuficiente

() valor da gratificação

() outro(s) _____

19) Que fatores você considera determinante para que um diretor seja exonerado do cargo por parte do Distrito de Educação? (Escolha três opções numerando de 1 a 3, as alternativas que você considera em **ordem decrescente** de importância)

() baixo desempenho nas avaliações externas

() não atende as demandas no prazo estipulado

() gravidade das denúncias por parte da comunidade escolar

() falta de liderança

() indicação política

() Outro: _____

20) A sua exoneração se deu de que forma?

- () a pedido
- () ex- officio

SÉTIMA PARTE - ENTREVISTA

- 21) Das atividades que você escolheu da QUESTÃO 14, justifique cada item da sua escolha.
- 22) Das atividades que você escolheu da QUESTÃO 18, justifique cada item da sua escolha
- 23) Das atividades que você escolheu da QUESTÃO 19, justifique cada item da sua escolha
- 24) Que características você acredita ter um diretor para ser um líder?
- 25) Em sua concepção o que torna a equipe gestora escolar eficiente?
- 26) A equipe gestora era/é suficiente para atender as demandas da unidade escolar?
- 27) Qual a sua opinião sobre a formação de diretores escolares no sentido da preparação do profissional para assumir a gestão escolar?
- 28) O que lhe motiva(vou) para continuar na função de diretor(a) da escola pública?

APENDICE B – Entrevista realizada com os gestores do distrito de educação III

PERGUNTA Nº 01– Qual a sua concepção sobre a gestão de resultados (GpR) no contexto educacional?

PERGUNTA Nº 02 – Que fatores positivos e negativos você consegue identificar no atual modelo de seleção para a escolha dos diretores escolares?

PERGUNTA Nº 03 – No processo de seleção pública, para o cargo de diretor escolar que perfil você considera condizente com o atual modelo da Gestão por Resultados no que se refere aos aspectos formação, experiência e liderança?

PERGUNTA Nº 04 – Que pontos (**check list**) são analisados pelo DE3 para a permanência ou não de um diretor escolar continuando exercendo a função?

PERGUNTA Nº 05 - No seu entendimento a composição das equipes gestoras das unidades escolares são suficientes para atender a todas as demandas administrativas, financeiras e pedagógicas solicitadas pelo DE3/SME?

APENDICE C – Entrevista realizada com a secretária da SME

PERGUNTA Nº 01– Qual a sua concepção sobre a gestão de resultados no contexto educacional?

PERGUNTA Nº 02 – Como gestora de maior poder hierárquico dentro da SME, que fatores a senhora consegue identificar para que Fortaleza tenha conseguido bons resultados no Space-alfa a partir de 2013?

PERGUNTA Nº 03 – Que fatores colaboram para que os níveis dos 5º e 9º anos não consigam ainda atingir um nível de excelência quando comparados com o Space-Alfa?

PERGUNTA Nº 04 – Qual a importância dos gestores serem escolhidos por critérios técnicos para assumir o cargo de diretor escolar?

PERGUNTA Nº 05 – No seu entendimento, quais os motivos da tanta rotatividade (troca) de diretores escolares na rede municipal de ensino?

PERGUNTA Nº 06 – A SME possui cursos de formação inicial e continuada para diretores escolares?

PERGUNTA Nº 07 - No seu entendimento as atuais equipes gestoras das unidades escolares são suficientes para atender a todas as demandas administrativas, financeiras e pedagógicas?