

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – MED**

**MÁRIO ROBERTO MACHADO TORRES**

**A FUNÇÃO DE DIRETOR DE ESCOLA PÚBLICA NO ACRE E SUA POLÍTICA DE  
FORMAÇÃO E REMUNERAÇÃO**

Rio Branco - Acre  
2016

**MÁRIO ROBERTO MACHADO TORRES**

**A FUNÇÃO DE DIRETOR DE ESCOLA PÚBLICA NO ACRE E SUA POLÍTICA DE  
FORMAÇÃO E REMUNERAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, na Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão Educacional”, para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientação: Professora Doutora Lúcia de Fátima Melo

Rio Branco - Acre  
2016

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

T693f            Torres, Mário Roberto Machado, 1971 -  
                  A função de diretor de escola pública no Acre e sua política de  
                  formação e remuneração / Mário Roberto Machado Torres, 2016.  
                  129 f.; Il., 30 cm.

                  Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de  
                  Pós-graduação do Mestrado em Educação. Rio Branco, 2016.

                  Inclui referências bibliográficas, anexos e apêndices.

                  Orientadora: Profa. Dra. Lúcia de Fátima Melo.

                  1. Escolas – Organização e administração 2. Gestão escolar - Política  
                  de formação (AC) 3. Gestão escolar - Política de formação (AC) I. Título.

CDD: 371.298112

**TERMO DE APROVAÇÃO**

**MÁRIO ROBERTO MACHADO TORRES**

**A FUNÇÃO DE DIRETOR DE ESCOLA PÚBLICA NO ACRE E SUA POLÍTICA DE  
FORMAÇÃO E REMUNERAÇÃO.**

**BANCA EXAMINADORA**

Examinador

Assinatura

Prof. Dr. Marcos Edgar Bassi

\_\_\_\_\_

Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho

\_\_\_\_\_

Prof. Dra. Lúcia de Fátima Melo

\_\_\_\_\_

Aprovado: Dia 05/08/2016

Rio Branco – Acre  
2016

Dedico este trabalho....

A Deus, pela dádiva da Vida

Moisés e Maria, meus amados pais, pelo amor, cuidado, educação e investimento a mim dedicado. A Eles devo tudo.

Gedalva, esposa, pela companhia valorosa na vida.

Moisés Neto e Michele, meus filhos que deram sentido a minha vida.

Sophia, netinha que alegrou ainda mais a vida.

Marcus, Marcia, Mardilson, Marcelo e Mauro, irmãos de sangue com quem compartilho a vida. Cada um de seu jeito me ajudaram nas conquistas.

Dona Raimunda Alves e Dona Maria Vidal, minhas avós, que ao longo de suas estadas nesse mundo distribuíram alegrias, amor e generosidade. O cuidado comigo foi essencial para eu ser o que sou.

Pedrinho, Cleudo, Manoel, Ayrton, Leuza, Gildete, Lucinha, Walter, Zé Ferreira, Antonio (in memorian), Zé Edilson, Gorete (in memorian), Antonio Roberto (in memorian), turma inesquecível do Ensino Fundamental.

Turma de Pedagogia de Plácido de Castro, onde me graduei e construí boas amizades.

Todos meus alunos ao longo da vida, cujas experiências contribuíram para me forjar como Professor.

Todos os professores que me ensinaram que a educação é um caminho essencial. Todos deixaram um pouco de si.

Clóvis, Marlete, Eldo, Marileide e Pedrinho, representando todos os amigos e amigas que sempre me ofereceram apoio e incentivo.

## AGRADECIMENTOS

Muitas são as pessoas que de diversas formas e situações contribuíram para a realização deste trabalho. Muitas delas estão comigo durante toda a vida....

A Universidade Federal do Acre, que me acolheu e ofereceu este programa de Pós-graduação tão importante na minha formação. Nela também já havia cursado a graduação.

Prof<sup>ª</sup>. Lúcia Melo, minha orientadora que fez com maestria e competência seu trabalho. Agradeço a colaboração e a confiança. Talvez somente agradecer não seja suficiente, então fica o registro do reconhecimento de sua capacidade intelectual.

Prof<sup>º</sup>. Mark Clark, Coordenador do Mestrado, membro da banca examinadora, meu professor desde a graduação, uma referência para minha formação. Agradeço a contribuição a este trabalho.

Prof<sup>º</sup>. Marcos Bassi, um educador extraordinário que qualificou muito o trabalho.

Aos Professores do Mestrado Ednaceli, Mark Clark, Lucia Melo, Andrea Dantas, Aline Nicolli e Marcos Bassi, time extremamente qualificado e comprometido com nossa educação.

A todos os colegas do Mestrado pelo compartilhamento das aprendizagens e amizades, em especial ao Jean, Cesar, Jorge e Mauro.

Aos familiares.

Ao Eldo, tio que deu suporte e apoio durante o ensino médio.

Aos Diretores que participaram da pesquisa.

Aos funcionários da Escola Municipal Edmundo Pinto em Bujari, que compartilharam comigo a experiência na direção da mesma. Experiência marcante.

Ao Eric Torres e Kevin Bassi pelo auxílio com a tecnologia.

Ao Evaldo, Gerente de Gestão da Secretaria Estadual de Educação por disponibilizar as informações solicitadas.

Aos coordenadores dos Zoneamentos da SEE, pela atenção que me receberam e pelas informações disponibilizadas.

O Setor de Estatísticas da SEE na pessoa do Justino, pelas informações dadas. Antonio Raimundo (Tonheiro) e Marlete, chefes que compreenderam as ausências.

“Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim "affetare", quer dizer "ir atrás". É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado”.

Rubem Alves

## RESUMO

O objeto deste trabalho é a função de diretor de escola pública no estado do Acre e sua política de formação e remuneração. O texto analisa como a função tem sido organizada no Acre no período de 1996 a 2016 e as principais políticas destinadas ao diretor escolar no que se refere à sua formação e remuneração, enfatizando se tais políticas tem possibilitado a valorização do dirigente escolar acreano. O trabalho do diretor vem sendo objeto de debates entre diferentes setores sociais desde a década de 1990, por ser relevante o seu papel na gestão escolar e peça fundamental do processo ensino e aprendizagem em decorrência de suas atribuições e natureza na efetivação das políticas educacionais no interior da escola. A partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9394/96, as conquistas relacionadas à gestão democrática da escola pública trazem novos elementos para essa discussão. No Acre, esse debate é fortalecido com a aprovação das leis 1.201/96 e 1.513/03 que normatizam a gestão democrática na rede estadual. A análise se fundamenta em pesquisa bibliográfica, ancorada na literatura especializada, em que se destacam: Paro (2015, 2009, 2003, 2000); Souza (2010, 2009, 2006); Pinto (2009); Mazza (2011); Oliveira(2015, 2010); Ball (2005); Andreotti, Lombardi e Minto (2012); Alves e Pinto (2011); Melo (2010); Dourado (2007); Carvalho (2007); Gatti, Barreto e André (2011), dentre outros e documental, com base nas legislações federal e estadual, além da perspectiva de nove diretores das escolas públicas pesquisadas da capital Rio Branco, campo empírico da investigação. Os aspectos conclusivos da pesquisa indicam que a organização da função não atende os anseios dos diretores da rede pública estadual. A formação inicial é considerada boa, porém a formação continuada, que vem ganhando importância a partir das mudanças ocorridas na educação brasileira e na gestão escolar, os cursos oferecidos são poucos e insuficientes, dada a importância do aprendizado constante. No tocando à remuneração, aspecto fundamental na valorização do profissional, consideramos insatisfatória, baixa e injusta diante das atribuições e responsabilidades de um diretor escolar, tornando a remuneração adequada um desafio para a educação no estado do Acre.

**Palavras-chave:** Diretor de escola; política de formação; política de remuneração.



## ABSTRACT

The object of this work is the public school principal function in the state of Acre and its policy of training and remuneration. The text analyzes how the function has been organized in Acre in the period 1996-2016 and the main policies for the school director in relation to their training and remuneration, emphasizing whether these policies have enabled the appreciation of Acre school leader. The director's work has been a subject of debate among different social sectors since the 1990s, to be relevant to their role in school management and key part of the teaching and learning as a result of their duties and nature in the execution of educational policies within from school. From the Federal Constitution of 1988 and the LDB 9394/96, achievements related to the democratic management of public schools bring new elements to this discussion. In Acre, this debate is strengthened with the adoption of laws 1,201 / 96 and 1,513 / 03 that regulate the democratic management in the state system. The analysis is based on literature, anchored in the literature, which are: Paro (2015, 2009, 2003, 2000); Souza (2010, 2009, 2006); Pinto (2009); Mazza (2011); Oliveira (2015, 2010); Ball (2005); Andreotti, Lombardi and Minto (2012); Alves and Pinto (2011); Melo (2010); Gold (2007); Carvalho (2007); Gatti, Barreto and André (2011), among others and documentary, based on federal and state laws, plus the prospect of nine directors of the surveyed public schools in Rio Branco capital, empirical field research. Conclusive aspects of the research indicate that the organization's function does not meet the wishes of the directors of public schools. Initial training is considered good, but continuing education, which is gaining importance from the changes in Brazilian education and school management, the courses are few and insufficient, given the importance of constant learning. In playing the remuneration, fundamental aspect in the enhancement of professional, considered unsatisfactory, low and unfair on the tasks and liability faced a school principal, making the appropriate remuneration a challenge for education in the state of Acre.

Keywords: School Director; training policy; remuneration policy

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Diretores por sexo (participantes da pesquisa).....	87
Gráfico 2 – Comparação diretores por sexo entre Acre e o Brasil.....	88
Gráfico 3 – Número de diretores no Brasil e percentual escolhido através do esquema Misto.....	90
Gráfico 4 –Formação dos diretores em nível de graduação .....	93
Gráfico 5 –Formação dos diretores em nível de especialização.....	94
Gráfico 6– Relação formação dos diretores/resultado do IDEB 2013 – Séries Iniciais Do Ensino Fundamental .....	96
Gráfico 7 – Relação formação dos diretores/resultado do IDEB 2013 – Séries Finais Do Ensino Fundamental .....	97
Gráfico 8 – Formação dos diretores de toda rede estadual .....	99
Gráfico 9 – Formação dos diretores na capital e no interior do Acre.....	99
Gráfico10 –Pós-graduação dos diretores da rede estadual .....	100
Gráfico 11 – Remuneração dos diretores.....	102

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> -Quantitativo e etapas de ensino das escolas pesquisadas.....	18
<b>Tabela 2</b> -Rede Pública Estadual do Acre 2014 .....	57
<b>Tabela 3</b> -Taxas de Rendimentos da Rede Pública do Acre/2014.....	57
<b>Tabela 4</b> - Índice Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da Rede Pública do Acre/2013 .....	58
<b>Tabela 5</b> -Classificação das unidades Escolares .....	63
<b>Tabela 6</b> -Classificação das unidades Escolares/Gratificação do Diretor .....	67
<b>Tabela 7</b> -Tipificação das escolas/Vencimento do diretor.....	71
<b>Tabela 8</b> -Tipificação das escolas/vencimento atual do diretor .....	71
<b>Tabela 9</b> - Professores aprovados no curso de certificação de candidatos a função de Diretor –2015 .....	79
<b>Tabela 10</b> - Vantagem por Desempenho Profissional – VDP .....	81
<b>Tabela 11</b> –Pré-requisitos para o recebimento da VDP .....	82
<b>Tabela 12</b> –Valores do Prêmio VDP .....	85

## LISTA DE SIGLAS

<b>ADI</b>	Ação Direta de Inconstitucionalidade
<b>APL</b>	Associação dos Professores Licenciados
<b>ANFOPE</b>	Associação Nacional pela Formação de profissionais da Educação
<b>ASPAC</b>	Associação dos Professores do Acre
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>CEA</b>	Casa do Estudante Acreano
<b>CODEP</b>	Conselho de Diretores de Escola Pública
<b>CONSED</b>	Conselho Nacional de Secretários de Educação dos Estados e Distrito Federal.
<b>CNE/CP</b>	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CF/88</b>	Constituição Federal
<b>CE/89</b>	Constituição Estadual
<b>DIEESE</b>	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
<b>EaD</b>	Educação à Distância
<b>FLEM</b>	Fundação Luís Eduardo Magalhães
<b>FNDE</b>	Fundo de Desenvolvimento da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEA</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Acre
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>IDH-E</b>	Índice de Desenvolvimento Humano-Educação
<b>IDH-L</b>	Índice de Desenvolvimento Humano- Longevidade
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
<b>IRRF</b>	Imposto de Renda Retido na Fonte
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MARE</b>	Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>OCDE</b>	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OS</b>	Organização Social
<b>PAVDG</b>	Prêmio Anual de Valorização da Gestão
<b>PAVDP</b>	Prêmio Anual de Valorização Profissional
<b>PCCS</b>	Plano de Cargos, Carreira e Salários
<b>PCCR</b>	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento Educacional
<b>PI</b>	Produto Interno Bruto
<b>PNA</b>	Pesquisa nacional por Amostra de Domicílios
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>RENAGESTE</b>	Rede Nacional de Referência Educacional
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SEAPE</b>	Sistema Estadual de Avaliação de Aprendizagem Escolar
<b>SEB/MEC</b>	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
<b>SEE</b>	Secretaria Estadual de Educação
<b>SIMPROACRE</b>	Sindicato dos Professores do Acre
<b>SINTEAC</b>	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre

<b>STF</b>	Supremo Tribunal Federal
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação
<b>UNICAMP</b>	Universidade de Campinas
<b>VDG</b>	Valorização e Desenvolvimento da Gestão
<b>VDP</b>	Valorização e Desenvolvimento Profissional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I - A FUNÇÃO, FORMAÇÃO E REMUNERAÇÃO DO DIRETOR NO BRASIL</b> .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b> 22
1.1. Administração Escolar: Função, formação e remuneração do Diretor. ....	23
1.2 - Diretor de Escola Pública no Brasil: Cargo ou Função?.....	38
1.3 – A Política de Formação do Diretor no Brasil .....	41
1.4 – A remuneração do Diretor Escolar no Brasil: atrativa?.....	49
<b>CAPITULO II - AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A GESTÃO DA ESCOLA NO ESTADO DO ACRE</b> .....	55
2.1 Situando o Acre e sua rede de ensino público .....	55
2.2 A Gestão da Escola no Acre no contexto das reformas educacionais.....	58
2.3 O Diretor de Escola Pública no Estado do Acre e as Normatizações Legais.....	60
2.4 O Prêmio de Valorização Profissional do Diretor do Acre e o Prêmio em Gestão Escolar .....	78
2.5 Processos de Certificação e Eleição de Diretores de Escola Pública no Acre em 2015.	83
<b>CAPITULO III - PERSPECTIVAS ATUAIS DA FUNÇÃO, FORMAÇÃO E REMUNERAÇÃO DO DIRETOR</b> .....	86
3.1 O Perfil dos Diretores participantes da pesquisa .....	87
3.2 A Função.....	89
3.3 Formação .....	93
3.4 Remuneração .....	101
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	106
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	111
<b>ANEXOS</b> .....	117
AUTORIZAÇÃO DA SEE.....	118
<b>APÊNDICE</b> .....	119
QUESTIONÁRIO PARA OS DIRETORES.....	120
REGISTRO FOTOGRÁFICO.....	129



## INTRODUÇÃO

Meu interesse por políticas e gestão educacional encontra-se relacionado principalmente à minha trajetória acadêmica e profissional, pois sou licenciado em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar, tendo realizado estudos de Pós-graduação “Lato Sensu” em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Acre.

No campo profissional, reúno as experiências como Secretário Municipal de Educação do Município de Bujari-AC, Diretor de Escola Municipal de Educação Básica também em Bujari/AC, Coordenações Pedagógicas e Diretoria do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre, assumidas nos últimos 15 anos de trabalho no sistema público de ensino. O somatório destas experiências me direcionou pelo estudo dessa temática.

A experiência como diretor de escola municipal de Educação Básica por 8 (oito) anos em dois mandatos foi crucial na escolha da temática para essa investigação. Muitas foram as inquietações que me levaram a leituras sobre o assunto, despertando ainda mais o interesse em aprofundar o estudo sobre o diretor de escola pública. O Mestrado foi a grande oportunidade.

A discussão sobre a formação e a remuneração é importante, pois são temas que fazem parte da pauta permanente no debate nacional em defesa do reconhecimento e valorização dos profissionais do magistério (BASSI, 2012). O objeto deste estudo tem ligação direta com a linha de Pesquisa Políticas e Gestão Educacional, uma vez que o Diretor Escolar está no centro da Gestão Escolar, aspecto central nas reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990 quando se inicia “um conjunto de políticas de reestruturação da gestão, organização e financiamento da educação básica” (DOURADO, 2007, p. 927).

Oliveira (2005) aponta que as mudanças decorrentes das reformas educacionais a partir da década de 1990 tem influenciado a condição dos professores latino-americanos. Esses profissionais, segundo a autora, se veem obrigados a desempenhar diversas funções (agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, etc.), o que contribui para a desprofissionalização, perda de identidade profissional. Tal situação é agravada pelas estratégias de gestão, como a participação comunitária e o voluntariado, contribuindo para processo de desqualificação e desvalorização profissional. As reformas retiram do professor a autonomia, compreendida como condição de participar da concepção e da organização de seu trabalho.

Formação e Remuneração são aspectos fundamentais na luta pela profissionalização. Segundo Oliveira (2010), os estudos sobre a profissão docente possuem duas vertentes. A



primeira, denominada pedagógica humanista centra seu foco na formação como aspecto central da profissionalização. A segunda, identificada na perspectiva sociológica tem a identidade profissional compreendida na relação com as atividades laborais, ou seja, nas condições de trabalho. Desde a década de 1990, a gestão da escola, e em especial o trabalho do Diretor, vem sendo objeto de debates entre diferentes setores sociais. Esses debates, embora não partilhem da mesma perspectiva teórica e política, convergem na importância atribuída à gestão da escola como instrumento para a promoção da qualidade na educação. No centro da gestão escolar, encontra-se o diretor escolar, daí sua relevância para a literatura sobre o tema.

Como se encontra no centro da gestão escolar é, portanto, peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem em decorrência de suas atribuições e natureza de sua função na efetivação das políticas educacionais no interior da escola, por essa razão também, foi crescendo o interesse em estudar sobre as políticas de formação do Diretor Escolar, bem como sobre aspectos relevantes de sua valorização no que diz respeito à remuneração.

Cabe esclarecer que neste estudo quando se faz menção à carreira do diretor de escola, estamos abordando a carreira docente, uma vez que no caso do Estado do Acre e de sua rede Pública de Ensino não existe a carreira do Diretor de Escola (como é o caso do Estado de São Paulo), mas a função. Ser Professor na rede de Ensino do Acre na vigência da lei 1.513/03 era pré-requisito para ocupar a função de diretor escolar (Art. 6º da Lei 1513/03).

Esse requisito foi alterado pela Lei 3.141 de 22 de Julho de 2016 que “dispõe sobre a Gestão democrática das unidades escolares da rede pública estadual de educação básica do Acre”, que permite que além do professor, o servidor não-docente com formação em nível superior na área de administração pública, administração escolar ou processos escolares, possa participar das etapas para o provimento da função de diretor na rede estadual do Acre (§ 1º do Art. 11), contrariando o Parágrafo 1º do Art. 67 da LDB que estabelece a experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, dentre as quais a direção de escola.

O objeto de estudo dessa pesquisa diz respeito à função, política de formação e remuneração dos diretores escolares no Estado do Acre. Adota-se, como recorte temporal, a década de 1990 até o momento atual, pois nesse período aconteceram mudanças significativas na educação brasileira. Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação é consagrada como um direito social inalienável. A década de 1990 corresponde ao momento no qual foi realizada a reforma do Estado brasileiro e a busca de sua “modernização” com a implementação de novos modelos de gestão, objetivando introjetar na esfera pública noções

de eficiência, produtividade e racionalidade (DOURADO, 2007). Corresponde também ao momento em que são realizadas reformas educacionais no país e que tiveram correspondência no Estado do Acre (MELO, 2010).

O problema desta pesquisa reside em estudar com mais profundidade as discussões que envolvem a temática do Diretor de Escola no Estado do Acre, buscando responder alguns questionamentos: Como se configura a função de diretor de escola pública no Estado do Acre e quais as políticas de formação e remuneração desenvolvidas? Estas políticas correspondem efetivamente às reais necessidades do diretor escolar?

No sentido de analisar a função de diretor de escola pública no Acre e se a política de formação e remuneração desenvolvidas tem tido efetividade, foram definidas as questões de estudo que norteiam essa pesquisa, a saber:

1) Quais são as principais políticas para a função, formação e remuneração destinadas ao diretor escolar no Estado do Acre?

2) A função, formação e remuneração dos diretores das escolas públicas do Acre tem possibilitado a sua valorização?

Este estudo tem como objetivo analisar a função de diretor de escola pública no Estado do Acre e sua política de formação e remuneração e a partir dele foram delineados os seguintes objetivos específicos:

a) Analisar os documentos legais que estabelecem as diretrizes, as normas, os procedimentos, as funções do diretor escolar no Estado do Acre, fazendo o cotejamento entre eles;

b) Evidenciar as principais políticas para a função, formação e remuneração destinadas ao diretor escolar no Estado do Acre;

c) Estabelecer o perfil dos diretores participantes da pesquisa no tocante a: sexo, formação, salário, regime de trabalho, etc.

d) Mostrar a perspectiva dos diretores participantes da pesquisa em relação à função, formação e remuneração do dirigente escolar.

A proposta da pesquisa empregou a abordagem qualitativa, por considerarmos a mais apropriada dada o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa. Nesta abordagem, o pesquisador aprofunda-se na compreensão dos fenômenos que estuda, interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da pesquisa, sem se preocupar com a representatividade numérica (TERENCE; FILHO, 2006). Para esses autores, uma das principais características da pesquisa qualitativa é captar os significados dos comportamentos observados e é utilizada para interpretar fenômenos e interpretação do respondente, quando a

pesquisa envolve tópicos abstratos, sensíveis e/ou quando o universo da pesquisa é pequeno e a quantificação não faz sentido (IDEM).

Outra referência que pode ser utilizada no entendimento de pesquisas qualitativa compreende o que diz Minayo para quem

o enfoque da pesquisa qualitativa se preocupa, nas ciências sociais, com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2013, p.22)

Os estudos qualitativos são direcionados ao longo do período, sem seguir rigorosamente um plano previamente estabelecido, como na pesquisa quantitativa. Não mede ou enumera eventos e não emprega instrumental estatístico para análise dos dados. Na pesquisa qualitativa faz parte a obtenção de dados descritivos para análise na perspectiva dos participantes (NEVES, 1996).

Ainda na perspectiva de Neves (1996) os métodos qualitativos contribuem no trabalho de pesquisa ao oferecer uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivos para compreender melhor os fenômenos estudados.

Terence e Filho (2006) destacam algumas características da pesquisa qualitativa que serve de justificativa ao optar por essa abordagem

apresentam descrição e análise dos dados em uma síntese narrativa; busca de significados em contexto social específico com possibilidade de generalização teórica; coleta de dados por meio de entrevista, observação, investigação participativa, entre outro; utilização do enfoque indutivo na análise dos dados; o objetivo é interpretar; os instrumentos de coleta de dados possibilitam a formulação de questões abertas e flexíveis; a análise dos dados é interpretativa e descritiva; a realidade investigada é subjetiva e complexa; a amostra é determinada por critérios diversos e é pequena. (TERENCE & FILHO, 2006, p.03).

Nesse estudo, a Pesquisa Qualitativa foi utilizada para aprofundar questões mais conceituais que, a partir do referencial teórico, foram interpretados e ganharam significados. As etapas dessa pesquisa não são estanques, mas complementares. A partir da dimensionalidade do trabalho, estabeleceu-se como referencial empírico para a investigação a rede acreana de Ensino e suas unidades educacionais situadas no perímetro urbano do município de Rio Branco, contemplando critérios de abrangência local e especificidade de desenhos de políticas educacionais que mereçam ser conhecidas. A escolha da Capital Rio Branco para a aplicação dos questionários se deu principalmente, em virtude da facilidade do

acesso às escolas públicas e por se tratar do município acreano que possui o maior número de escolas estaduais num total de 94 (noventa e quatro).

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário<sup>1</sup>, com questões abertas e fechadas, previamente estabelecidas e devidamente testadas. Para aplicação do questionário obteve-se autorização<sup>2</sup> da Secretaria Estadual de Educação – SEE para entrar no espaço escolar. Os sujeitos da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde lhe foi garantido o sigilo de sua identidade. O questionário foi elaborado em função de duas finalidades: obtenção de informações descritivas sobre o perfil socioeconômico e profissional dos sujeitos da pesquisa e busca de informações sobre a função, formação e remuneração do Diretor Escolar do Estado do Acre –, enfatizando questões relacionadas a rotina de trabalho, formação inicial e continuada, responsabilidades pedagógicas, políticas e administrativas, autonomia na função, relação com as políticas públicas, perspectivas para a educação, formas de seleção para a função, relação com a comunidade, etc.

Sua aplicação foi feita junto a escolas que fazem parte das regionais<sup>3</sup> em que o município de Rio Branco encontra-se dividido, tendo como respondentes os sujeitos responsáveis pela direção das unidades educacionais da rede pública do Estado do Acre em Rio Branco (capital). Em virtude da necessidade de operacionalização da pesquisa, definiu-se como critérios para escolha dos sujeitos: tempo de atuação no magistério, tempo em que ocupa a função de diretor e formação. Ao todo foram nove respondentes, sendo um de cada regional, considerando ainda como critério, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Levou-se em consideração esse indicador para a escolha das escolas, sendo observadas as que obtiveram IDEB's maiores, menores e intermediários.

Os questionários na sua maioria foram aplicados pessoalmente a partir de contato prévio com os diretores selecionados da rede estadual de Educação Básica, localizadas na Capital Rio Branco, que se dispuseram a responder imediatamente na presença do pesquisador. Outros diretores solicitaram um tempo para respondê-los e posteriormente fizeram a entrega ao pesquisador em data previamente marcada. Nos contatos com os

---

<sup>1</sup> O questionário em sua íntegra compõe o apêndice A deste trabalho..

<sup>2</sup> A autorização compõe o anexo A deste trabalho..

<sup>3</sup> Para Melhor realizar acompanhamento das escolas, a equipe da Gestão da Secretaria de Educação do Estado do Acre em 2015, dividiu o perímetro urbano da capital em 9 (nove) Regionais (antes eram 7), sendo que cada uma tem um coordenador pra a interlocução entre a Escola e o órgão central. São elas: Regional do Centro (que engloba 10 escolas); Regional do Universitário (10 escolas); Regional da Baixada I (10 escolas); Regional da Baixada (10 escolas); Regional do São Francisco (9 escolas); Regional do Tancredo Neves (9 escolas); Regional do Bosque (8 escolas), Regional do Belo jardim (10 escolas); Regional do Quinze (10 escolas)

diretores nas escolas e após autorização dos mesmos, foram feitos registros fotográficos<sup>4</sup> das unidades escolares como forma de ilustrar o ambiente físico e arquitetônico onde os sujeitos da pesquisa realizam seus trabalhos.

**TABELA 1**  
**Quantitativo e etapas de ensino das escolas pesquisadas**

ETAPAS DE ENSINO	QUANTITATIVO DE ESCOLAS
<b>1º ao 5º ano do Ensino Fundamental</b>	03
<b>6º ao 9º ano do Ensino Fundamental</b>	03
<b>Ensino Médio</b>	03

Fonte: dados da pesquisa 2015

Nas escolas contabilizadas nas séries finais do Ensino Fundamental, uma atende também o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, outra atende a Educação de Jovens e Adultos. Das escolas contabilizadas nas séries Iniciais do Ensino Fundamental, uma atende ainda a Educação de Jovens e Adultos.

Buscou-se privilegiar na escolha dos sujeitos da pesquisa, os diretores no segundo mandato alinhado aos demais critérios por entender que a experiência maior, seria mais rico para a investigação. Em alguns zoneamentos isso não foi possível, em virtude de todos os diretores encontrarem-se no primeiro mandato. Nesses casos, prevaleceu os demais critérios para a escolha do diretor.

A pesquisa qualitativa não foi a única utilizada na metodologia do trabalho. Para dar conta do problema, utilizou-se também a pesquisa bibliográfica, com revisão da literatura baseada em Souza (2010; 2009; 2006); Paro (2015; 2009; 2003; 2000); Pinto (2009); Oliveira (2005); Oliveira (2011; 2010); Oliveira (2015); Melo (2010); Mazza (2011); Gatti, Barreto e André (2011); Dourado(2007); Carvalho (2007); Minayo (2013); Lima e Gandin (2012); Ball (2005); Barroso (2005); Almeida Junior (2006); Andreotti, Lombardi e Minto (2012); Teixeira (2011); Terence e Filho (2006); Alves e Pinto (2011); Cruz (2015), entre outros.

A pesquisa valeu-se também de análise documental da Legislação Federal e Estadual que regulamentam a função de Diretor de Escola, tais como: a) **Federal**: CF/88; Lei nº. 9 394/96 (LDB); Lei nº. 1 .738/08 (Piso profissional); lei nº. 8 112/90 (Regime Jurídico Único Servidores Civis da União, Autarquias e Fundações Públicas Federais) e b) **Estadual**: CE/89; Lei Complementar nº. 39/93(Estatuto dos Servidores do Acre); LC nº. 14/87 (PCCS) e LC nº. 67/99 (PCCR); LC nº. 1.201/96 (Gestão Democrática); LC nº. 1513/03 (Gestão Democrática);

<sup>4</sup> Estes registros fazem parte do Apêndice B deste relatório.

Instrução Normativa n. 04/2004 (Diretrizes Administrativas e Pedagógicas da SEE); Decretos n. 5 592/2010 e 3 191/2014 (regulamentam a VDP e VDG).

A investigação seguiu algumas fases, assim estabelecidas e executadas: a) Levantamento de literatura: nessa fase da pesquisa foram considerados os aportes teóricos relacionados às políticas públicas, as reformas educacionais e Gestão Escolar, de forma particular os que tratam das políticas de formação dos profissionais da educação, da função e remuneração do diretor escolar; b) Levantamento documental: foram utilizadas as seguintes fontes: documentos oficiais tais como: Leis Ordinárias, Complementares, Decretos, Instrução Normativa da SEE, Informativo do SINTEAC; Edital do Processo de escolha dos diretores de escola, etc; c) Investigação de base empírica: priorizou informações possíveis de construir o perfil do diretor das escolas acreanas, bem como as informações sobre a função, formação e remuneração. Buscou-se também informações sobre o trabalho do diretor, na tentativa de revelar a natureza do seu trabalho, as principais mudanças no seu trabalho com as novas demandas a partir do advento da Gestão Democrática e das políticas públicas dos últimos anos, a partir de depoimentos dos sujeitos Diretores, se utilizando da aplicação dos questionários.

A pesquisa teve início em agosto de 2014 com a aplicação dos questionários aos diretores participantes no período de agosto a dezembro de 2015, finalizando em junho de 2016.

Para levar a cabo a análise deste trabalho, a dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo em quatro partes. A primeira faz um histórico da constituição da função do Diretor Escolar no Brasil de modo a evidenciar a configuração da função ao longo dos períodos que o Brasil vivenciou do século XVI ao século XIX, o que abrange o período colonial, subdivididos em educação jesuítica, as reformas pombalinas, a fase Joanina e a educação no Império. Adentrando no século XX com a Primeira República; a Era Vargas; o Nacional Desenvolvimentismo, Ditadura Militar e por fim a Nova República, com a redemocratização do país. A finalidade é mostrar por meio de revisão de literatura quando surge e como se configura essa função, bem como sua natureza ao longo da história.

A segunda parte é apresentada a discussão sobre as concepções acerca da compreensão da função do diretor: cargo ou função? A discussão é fundamentada sob a ótica do direito administrativo que define as relações entre os agentes públicos e o Estado. As compreensões são diversas e não há consenso sobre a questão, embora o Supremo Tribunal Federal, atendendo reclames de inconstitucionalidades acerca de legislações estaduais sobre o

provimento através de eleições para direção escolar tenha compreendido e decidido a matéria referente ao diretor escolar como cargo público<sup>5</sup>.

Na terceira parte do capítulo são apresentadas as principais políticas de formação do diretor escolar no Brasil, uma vez que é uma função que possui facetas políticas, técnica administrativa e pedagógica.

Na última parte do capítulo é realizada uma discussão sobre a remuneração do diretor de escola no Brasil, com base nos estudos de Souza (2006) buscando evidenciar se tal remuneração do dirigente escolar brasileiro é atrativa. Parte-se de análise sobre o salário e remuneração do professor, pois é a docência o pré-requisito para assumir a função de direção. Nessa análise é feito o cotejamento entre as remunerações do professor e do diretor, onde se evidencia a pouca diferença entre ambos e constata-se que o salário de professor no Brasil é baixo e a remuneração é insatisfatória, mesmo com iniciativas de políticas como a instituição da Lei nº 11.738 de 16 de Julho de 2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional dos profissionais do magistério público da educação básica, segundo Pinto (2009).

No segundo capítulo, as atenções voltam-se para o Estado do Acre, campo empírico da pesquisa. Nele realiza-se uma descrição e análise dos documentos legais que oferecem subsídios à compreensão acerca da função de diretor escolar nesta unidade da federação, envolvendo também, sua remuneração e sua formação. As discussões sobre o diretor nesse capítulo situam-se no período de 1996 a 2015. Nesse momento em âmbito nacional foi aprovada a segunda LDB, Lei nº 9394/96 que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em âmbito local se deu a aprovação da Lei nº 1.201/96 que institucionaliza a Gestão Democrática no Acre, depois substituída pela lei nº 1.513/03 e suas alterações evidenciadas ao longo do capítulo. Outros dispositivos legais analisados foram as Constituições Federal e Acreana, o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração do Magistério Acreano (Lei nº 67 de 29 de Junho de 1999), Estatuto dos Servidores Públicos do Estado do Acre (Lei nº 39 de 29 de Dezembro de 1993) e por fim as Leis nº 199/09 e 204/09 que tratam do Prêmio de Valorização Profissional dos Professores e Equipes Gestoras, respectivamente. Para fechar o capítulo aborda-se o processo de formação e certificação dos diretores escolares que vem correndo no Estado do Acre, tendo como referência o último certame, realizado no ano de 2015.

A recorrência as normatizações legais, objetivam fazer o que recomenda Saviani (1996, p. 146) "Para compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da

---

<sup>5</sup> Embora o STF considere o diretor de escola como cargo público, este trabalho o compreende como uma função e será a terminologia utilizada no texto.

Lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso analisar o contexto. Não basta ler nas linhas; é preciso ler nas entrelinhas”. Desta forma, busca-se na legislação elementos que possam ancorar questões suscitadas durante todo o estudo envolvendo a função, a formação e a remuneração destes profissionais.

Vale ressaltar, que as análises das normatizações legais do Diretor de Escola no Acre foram feitas no contexto das reformas educacionais ocorridas no Estado do Acre e que coincidem com as reformas no Brasil, nesse mesmo período.

O terceiro e último capítulo apresenta e analisa os dados empíricos da pesquisa, coletados através da aplicação de questionários aos nove diretores participantes, dividido em quatro partes. Na primeira é apresentado o perfil dos diretores escolares participantes da pesquisa em relação ao sexo, idade, tempo no magistério e de atuação na direção de escola, estado civil e vínculo de trabalho com o Estado. A segunda parte trata da função de diretor de escola na rede pública acreana, enfatizando a forma de provimento que combina seleção através de curso de formação com certificação e eleição (esquema misto), forma que vem crescendo no cenário nacional. Nessa parte, são apresentados também dados sobre os aspectos positivos e negativos da função nas perspectivas dos respondentes dos questionários, bem como sobre a natureza do trabalho do diretor, organização da escola, quais as maiores cobranças que os diretores recebem e exigências de seu trabalho e quem cobra mais dos dirigentes escolares.

Na terceira parte são apresentados dados sobre a formação do diretor de escola, tanto em relação à formação inicial quanto a formação continuada. É feita uma discussão acerca da necessidade ou não de formação específica para o exercício da função com base em Souza (2006), Alonso (1976) e Paro (2015; 2003). A formação dos diretores (graduação e pós-graduação) de toda a rede é evidenciada nessa seção, com comparativo entre a formação dos diretores de escolas localizadas na capital e no interior do Acre. Destaque-se o número significativo de diretores que realizaram estudos em nível de pós-graduação lato sensu na área de gestão escolar.

Na quarta seção, temos a análise dos dados sobre a remuneração do diretor escolar com base nas informações obtidas nas respostas dos questionários, na Lei 1.513/03 que classifica as escolas anualmente de acordo com seu número de alunos do Censo/MEC do ano anterior e seus respectivos vencimentos definidos pela Lei Complementar nº 228/11 que altera o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – Lei nº 67/99. No final do capítulo têm-se as considerações finais com as conclusões do estudo e as referências bibliográficas, seguidas dos anexos que o integram.



## **CAPÍTULO I - A FUNÇÃO, FORMAÇÃO E REMUNERAÇÃO DO DIRETOR NO BRASIL.**

Este capítulo tem como objetivo apresentar a constituição do diretor escolar no Brasil, numa perspectiva histórica, dando ênfase para as questões relacionadas à função, a formação e remuneração. Discute ainda algumas ideias em torno das compreensões sobre o diretor escolar no tocante a definição de ser cargo ou função. Finalizando o capítulo, discute-se a questão da remuneração do diretor com indagações que procuram dá conta de responder se este pode ser considerado um salário atrativo em meio à conjuntura econômica e média salarial dos trabalhadores brasileiros.

Para atingir este fim o capítulo foi dividido em partes. Na primeira, apresenta-se um breve histórico da constituição da função do Diretor Escolar no Brasil que se encontra estreitamente ligada à constituição da Administração Escolar como um campo de estudo. Aqui utilizamos como aporte teórico o trabalho organizado por Andreotti, Lombardi e Minto (2012). Obra de autoria de um conjunto de recém-doutores e de pós-graduandos do Departamento de História da Educação da Faculdade da UNICAMP, elaborada após constatarem que havia poucos trabalhos numa perspectiva histórica sobre administração escolar no Brasil, sobre o cargo e a função de diretor.

A finalidade é mostrar quando surge e como se configura essa função, sua natureza e seu entrelaçamento com as reformas educacionais desencadeadas pelo Estado brasileiro ao longo da história, focando principalmente nas questões da função, da formação e da remuneração, objeto de nosso interesse durante toda a pesquisa.

Na segunda parte vem à tona uma discussão sobre as concepções acerca da compreensão do ofício do diretor: cargo ou função? A discussão é fundamentada sob a ótica do direito administrativo, que define as relações entre os agentes públicos e o Estado. Os conceitos de cargo e função estão baseados das definições de Mazza (2011) e da Lei Federal nº 8.112/90 que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civil da União, das autarquias e das fundações públicas federais. As concepções de natureza política da função do diretor escolar apresentada nesta parte do capítulo baseiam-se nos estudos de Souza (2010), Dourado (2000) e Paro (2015).

Souza (2010) relata o entendimento do STF sobre a questão, que compreende o diretor escolar como um cargo, concepção reforçada por Minto (2012) ao explicitar o Art. 67 da LDB que preceitua o ingresso dos profissionais da educação a cargos públicos via concurso

público. Para Souza (2010) mesmo com a avaliação do STF ao compreender o diretor escolar como cargo, considera como uma função a ser exercida por um docente.

A terceira parte analisa as principais políticas de formação do diretor escolar no Brasil desenvolvidas pelos governos Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, compreendendo a direção de escola como uma função multifacetada com naturezas política, técnica administrativa e pedagógica. A discussão é ancorada em Ball (2005), CF/88, LDB/96, Paro (2015), Oliveira (2011), Barroso (2005), Teixeira (2011), Souza e Gouveia (2010 e 2011), Araújo (2012), Lima e Gandi (2012), Ferraz (2012).

Na última parte do capítulo faz-se uma discussão, inicialmente sobre o salário e a remuneração dos professores uma vez que a experiência docente é pré-requisito para ocupar a função de dirigente escolar, onde em muitas situações o salário do professor é a referência na definição da remuneração do diretor<sup>6</sup>. A argumentação é baseada nos estudos de Pinto (2009); Paro (2000); Gatti, Barreto e André (2011); Alves e Pinto (2009) que constata que o salário de professor no Brasil é baixo e a remuneração é insatisfatória. A lei do Piso Nacional também foi uma fonte utilizada na constituição do texto. Sobre a remuneração do diretor (professor investido na função de direção) utilizo a pesquisa de Souza (2006) que trata sobre o perfil da gestão escolar no Brasil a partir dos dados do SAEB/2003 e de estudo de Souza e Gouveia (2010) sobre os aspectos do trabalho docente dos diretores escolares da rede pública.

### **1.1. Administração Escolar: Função, formação e remuneração do Diretor.**

A administração escolar no Brasil remonta ao período colonial, ao projeto de educação dos jesuítas, contudo o cargo e a função de diretor de escola só foram instituídos com a criação dos Grupos Escolares, na Primeira República. Nesse período é que se passa a ter as primeiras instâncias de formação de educadores nas Escolas Normais, criadas em São Paulo e extintas na década de 1990. Em relação à formação do administrador escolar em nível superior e a implantação de concursos para a ocupação do cargo de diretor escolar é uma prática datada nos anos 1930 (ANDREOTTI; LOMBARDI E MINTO, 2012).

Paro (1996) e Lombardi (2012) advertem que a administração escolar deve ser entendida como resultado de um longo processo de transformação histórica, que traz as marcas das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade, ou seja,

---

<sup>6</sup> Este é o caso do Estado do Acre, como será abordado com maiores detalhes no próximo capítulo deste estudo.

surgiu e desenvolveu-se sob condições historicamente determinadas pelas relações econômicas, políticas e sociais, que se verificam sob o modo de produção capitalista.

Ainda segundo Lombardi (2012, pg. 23), “a palavra ‘administrar’ vem do latim *administrare* e significa ato de gerir, de governar, de dirigir negócios públicos ou privados; por ‘administração’ (do latim *administratione*) significa a própria ação de administrar”. A forma como conhecemos a administração surgiu e desenvolveu-se de acordo com as transformações do modo capitalista de produção e a administração de negócios públicos e foi se confundindo com a gestão do Estado e de todo aparato que tornava possível a acumulação de capital.

Já a administração moderna somente surgiu nas últimas décadas do século XIX, objetivando estratégias organizacionais para disciplinar o trabalho e dele extrair maior produtividade. Fundada numa lógica de racionalidade de trabalho, no aumento da produtividade e na ampliação da lucratividade, foi originada para coordenar os trabalhos dos operários nas fábricas, para controlar as pessoas ou órgãos nas mais diversas atividades sociais e políticas (LOMBARDI, 2012).

No período Colonial, na estrutura administrativa dos colégios jesuíticos (primeiros espaços de formação regular da elite colonial até meados do século XVIII), segundo Menardi e Fonseca (2012) existia a figura do reitor, autoridade máxima do colégio nomeado pelo Provincial Geral (Administrador Geral sediado em Roma), cujas atribuições eram as de caráter doutrinário como também outras de ordem prática, referente ao bom funcionamento dos estabelecimentos, cuidar das atividades relacionadas à educação e à catequese, distribuir os ofícios, convocar e dirigir as reuniões dos professores e presidir as grandes solenidades escolares. O reitor seria similar ao nosso diretor atual e tinha na hierarquia como braço direito na orientação pedagógica, o prefeito de estudos.

No período Pombalino, houve um desmantelamento do sistema jesuítico, mas não se criou outro sistema à altura para substituí-lo conforme Filho (2001). Para o autor não foi criado outro sistema organizado para ocupar espaço específico na área educacional da elite. Foram criadas por Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal, as aulas régias, aulas avulsas financiadas através de um imposto colonial denominado subsidio literário. O objetivo continuou sendo o mesmo, preparar as elites para completar estudos na Europa. Foi criado o cargo de Diretor Geral dos Estudos, nomeado pelo rei e responsável pela seleção dos professores régios para diferentes cadeiras ou disciplinas e pela concessão de licenciatura para o magistério público e privado na Colônia (FILHO, 2001, p. 28).

Em um lugar de um sistema educacional organizado, estruturado e baseado na seriação dos estudos, o ensino passou a ser disperso e fragmentado, calcado em aulas isoladas que eram ministradas por professores leigos, mal preparados, administradas e fiscalizadas por um diretor geral dos estudos, subordinado ao rei, marcando assim a ingerência do estado na educação (MENARDI; FONSECA, 2012).

A educação no período Joanino, no que se refere ao ensino primário, continuou sendo composto por escolas de ler e escrever, com poucas cadeiras de primeiras letras. No ensino secundário, continuou o sistema de aulas régias, que tinha o diretor geral de estudos como figura central de sua administração, controle e fiscalização (MENARDI; FONSECA, 2012).

Segundo as referidas autoras, a administração escolar nesse período praticamente nada mudou em relação ao período pombalino, ou seja, as aulas régias ou avulsas nos níveis primário e secundário continuavam sendo administradas, fiscalizadas e controladas pelo poder central, representado pelo diretor geral de estudos, submetidos diretamente ao rei de Portugal. No ensino superior, havia a figura do professor-diretor dos cursos superiores, que era um dos professores desses cursos submetidos diretamente às ordens do imperador. Ressaltam ainda que a organização do ensino primário e secundário não sofreram alterações em virtude da priorização do ensino superior.

No período imperial, a legislação é centralizada e em 1827 é decretada a Lei Geral que determinava em seu artigo primeiro que haveria escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. Aqui temos o princípio da gratuidade garantido na Lei, considerada a primeira lei da educação nacional brasileira. A mesma apresentava uma organização mínima para a existência de escolas de primeiras letras: propunha a criação de escolas e determinava as matérias e o método, Monitorial ou Mútuo<sup>7</sup>, que nelas deveriam ser utilizados, estabelecia os salários dos professores, as gratificações e a obrigatoriedade do concurso público para o provimento das aulas e a criação de escolas de meninas (ANANIAS, 2012).

Essa centralização da legislação vigora até 1834, quando o Ato Adicional, ao reformar a Constituição de 1824, transfere para as províncias a competência de legislar sobre a instrução pública e sobre os estabelecimentos próprios para promovê-la (HORTA, 1998). Nessa época, para as escolas de primeiras letras, não havia o cargo de diretor, função

---

<sup>7</sup> Método de ensino sistematizado na Inglaterra no século XVIII por Bell e Lancaster. Baseava-se na difusão da instrução primária na qual havia o aprendizado de muitos alunos por um único professor. Para isso, utilizavam-se os alunos mais adiantados como monitores, para lecionarem aos demais (BASTOS apud ANANIAS, 2012 pág. 56).

assumida pelos próprios professores que eram subordinados ao presidente da província. Esta Lei cria comissões inspetoras para fiscalizar o trabalho dos docentes (ANANIAS, 2012), situação que vai perdurar até as últimas décadas do período imperial que mesmo com as reformas de ensino ocorridas que mantiveram a relação de inspeção centralizada no presidente da província e no inspetor geral, a responsabilidade pela fiscalização das escolas, inclusive às particulares, não se alterou muito a estrutura interna das escolas. Os estabelecimentos públicos de primeiras letras continuavam sem diretor, tendo a administração de seus espaços realizados pelo próprio professor (ANANIAS, 2012).

As leis decretadas nesse período, ainda que tenham contribuído para a constituição da escola pública que conhecemos hoje, não alteraram sua condição em relação à sua administração. Foi à república que instituiu oficialmente o “lugar” das escolas, e a sua administração interna, por meio dos grupos escolares, segundo Ananias (2012).

Em nível nacional a figura do diretor aparece em 1892, com a primeira reforma da educação do Governo da República com Benjamin Constant, então ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos do governo de Marechal Deodoro da Fonseca, incidindo sobre o ensino secundário, o que equivale dizer, sobre o Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, modelo oficial de educação secundária. (PENTEADO; NETO, 2012).

O diretor era escolhido e nomeado pelo Governo dentre o corpo docente, função que acumulava com a de professor da sua cadeira. Suas atribuições eram basicamente administrativas, deveria remeter-se ao governador em diversas situações e responderia por seus atos somente perante o governo (PENTEADO; NETO, 2012).

A forma de escolha foi modificada com a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, implementada pelo decreto nº 8.659 de 05 de maio de 1911 pelo Ministro do Estado e Justiça e Negócios Interiores do Governo Hermes da Fonseca, Rivadávia da Cunha Correia, que concedeu certa autonomia didática e administrativa à escola, onde o diretor passou a ser eleito dentre os seus pares e prestava contas à própria instituição. Em 1915, com a Reforma de Carlos Maxiliano (Ministro da Justiça e Negócios do Interior), através do Decreto nº 11.530 de 18/03/1915, os diretores passam a ser novamente nomeados e demitidos pelo Presidente, de acordo com sua deliberação. Os diretores deveriam reportar tudo o que acontecia na instituição escolar ao governo por meio de relatório minucioso ao Conselho Superior de Ensino (IDEM).

A última Reforma em âmbito Federal da Primeira República ocorre em 1925, denominada Reforma Pedro Rocha. De cunho conservador, retira a autonomia didática e administrativa concedida à escola na Reforma de 1911 e impõe que cada estabelecimento

secundário e superior tenha um diretor e um vice-diretor, ambos escolhidos entre os professores de notória competência, sendo nomeados e demitidos pelo Presidente da República (PENTEADO; NETO, 2012).

No âmbito dos estados, segundo Penteado e Neto (2012), São Paulo vinha investindo na melhoria da qualidade do ensino e na racionalização de sua administração e inicia uma série de reformas na sua organização escolar. A gestão do sistema educacional ficou a cargo da Secretaria do Interior, que tratava dos serviços da Instrução Pública. Essa reforma trouxe a cena educacional vários cargos e organismos que organizavam e racionalizavam toda a estrutura da instrução primária e secundária do Estado, porém a figura do diretor não estava presente em todas as escolas existentes ou em vias de serem instituídas. De acordo com a Lei, o diretor só figurava primeiramente nas escolas normais, nas escolas-modelos, nas escolas complementares e nos ginásios. Apesar de possuir diretores, essas escolas tinham suas administrações internas controladas externamente pelo presidente do estado, por meio da Secretaria do Interior.

A Reforma Paulista de 1892 reuniu num mesmo prédio várias escolas preliminares que funcionavam separadamente. A princípio essas escolas tinham em comum apenas o prédio e funcionavam de forma independente. Em 1894, esses grupos e escolas passaram a funcionar de forma integrada e foram adquirindo contornos próprios, ganharam diretores para sua administração, fazendo surgir os grupos escolares e assim um novo tipo de estabelecimento de ensino, conforme assinala Penteado e Neto (2012).

Ainda, segundo esses autores, o diretor do Grupo Escolar passa a ocupar papel central na cena pedagógica e na estrutura hierárquico-burocrática do ensino paulista. Sua função era transformar a simples reunião de escolas em uma escola graduada e orgânica. Era o único responsável da escola perante o governo e interlocutor da escola com a administração do ensino. Esse profissional deveria ser capaz de garantir a transformação da antiga escola de primeiras letras em uma escola moderna e suas atribuições eram tantas administrativas como técnicas.

Para Penteado e Neto (2012), com a criação dos grupos escolares é que a mulher, pela primeira vez tem a permissão para assumi-los na hierarquia administrativa da Instrução Pública Paulista, porém havia uma ressalva na Lei. Ela só poderia assumir, caso fosse possível reunir no mesmo prédio escolas para os dois sexos. Assim haveria a seção masculina e a feminina, cuja direção poderia então ser assumida por uma mulher.

De acordo com esse autor, o diretor era nomeado pelo governo, dentre os professores das escolas reunidas e diplomados pela escola Normal do Estado e na falta desse, quem

tivesse diploma de professor expedido por escola complementar, continuava a reger uma classe, com auxílio de um adjunto. Em virtude do acúmulo das funções, a docência passou a ser um entrave para a boa execução das atividades administrativas, pedagógicas e de fiscalização.

Nota-se que a formação exigida para o provimento ao cargo de diretor dos grupos escolares era no máximo o ensino secundário (diploma da escola normal do Estado) e no caso da ausência de profissionais com essa escolaridade nas escolas reunidas, admitia-se a formação primária com curso complementar, uma espécie de aprofundamento e desenvolvimento do programa escolar primário.

Na década de 1920, iniciou-se movimento em prol do aumento das exigências de formação dos professores com a previsão desde o acréscimo de um ano no curso complementar até a unificação de escolas normais, segundo o padrão das secundárias e a tentativa frustrada da criação da Faculdade de Educação, que só iria surgir em 1934.

A intenção era formar também professores aptos a dirigir escolas, ou seja, para ocupar os cargos de diretor de escola primária, de ginásio e de escola normal da rede estadual de São Paulo deveriam ser providos, preferencialmente, pelos formados na faculdade de Educação que a Lei nº 6.283/34 (incorpora o Instituto de Educação à Universidade de São Paulo) criaria (PENTEADO; NETO, 2012), ou seja, a formação do diretor escolar passaria a ser de nível superior.

O período denominado de Era Vargas (1930/1945), corresponde ao início da segunda República e é usualmente dividida em: Governo Provisório (1930/1934); Governo Constitucional (1934/1937) e Governo Autoritário (1937/1945). A década de 1930 é conhecida como o marco referencial da modernidade na história do Brasil, compreendida como o processo de industrialização e urbanização e que deu origem a episódios importantes, como a Revolução de 1930, a Revolução Constitucionalista de 1932 e a instauração do Estado Novo em 1937 (ANDREOTTI, 2012).

A regulamentação da função e a formação do administrador escolar nesse período se dão em virtude da expansão da escolarização, influenciadas pelo movimento de renovação educacional, expresso no Manifesto dos Pioneiros que defendia dentre outros princípios a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e uma escola pública. Uma das diretrizes no manifesto dizia respeito à formação em nível superior dos profissionais da educação. Vale destacar que os educadores signatários do manifesto e participantes do movimento, exerceram cargos estratégicos na administração pública, favorecendo assim a implementação de bandeiras de lutas como políticas educacionais.

Andreotti (2012) destaca que em 1931 a escola normal de São Paulo foi reestruturada por Lourenço Filho (então Diretor Geral da Instrução Pública deste Estado e signatário do Manifesto dos Pioneiros) em quatro anos e em seu currículo incluída a disciplina Organização Escolar, voltada para a formação de inspetores escolares, delegados de ensino e diretores de grupo escolar. Nesse mesmo ano, a escola normal foi elevada à condição de Instituto Pedagógico, com a seguinte composição: um jardim de infância; uma escola de aplicação; um curso complementar; um curso normal e um curso de aperfeiçoamento pedagógico (que continha uma disciplina Administração Escolar), de dois anos, destinados à formação para inspetores, delegados de ensino e diretores. Para o autor essas iniciativas demonstram uma preocupação em qualificar os profissionais da educação para ocuparem cargos de administração.

Logo em seguida, em 1933, esse Instituto foi transformado em Instituto de Educação, com a finalidade de formar professores primários e secundários, inspetores e diretores escolares e manter os cursos de aperfeiçoamento (ANDREOTTI, 2012)

A forma de provimento para a função de diretor era a nomeação, estabelecida pelo Decreto Estadual nº 5804/33, constituindo-se assim como cargo de confiança, podendo ser ocupados por professores com experiência de pelo menos 400 dias de docência, o equivalente a dois anos de magistério. O concurso público de títulos e provas, como forma de provimento a função de diretor foi estabelecido por Fernando de Azevedo (Diretor Geral de Instrução Pública) através do Código de Educação do Estado (Decreto nº 5884/33), que reestruturou todo o sistema de ensino (IDEM).

Com a criação da Universidade de São Paulo em 1934, que possibilitou a formação superior para professores, o Instituto de Educação foi absorvido pela mesma e a disciplina Administração Escolar compôs o Curso de Especialização para Administradores Escolares, com dois anos de duração. (ANDREOTTI, 2012)

Tabachi (1979 citado por ANDREOTTI, 2012, pg. 118) afirma que a Constituição de 1934 torna obrigatório o concurso público para o provimento de cargos do magistério. Em 1938, São Paulo cria o Grupo Escolar Rural que previa a realização de concurso para o provimento do cargo de diretor para esse novo tipo de escola, medida que repercutiu também como prática para o cargo de Diretor do Grupo Escolar Comum, efetivando-se em 1944. Podiam participar do certame os professores com 400 dias de magistério, auxiliares de diretor de grupo escolar, secretários e auxiliares de delegacias Regionais de Ensino que tivessem pelo menos dois anos de exercícios nos cargos e um de docência.



Andreotti (2012) destaca que as primeiras diretrizes para os cursos de administração escolar eram orientadas pelas técnicas de administração na empresa, questão presente nos dias atuais. Nesse período, segundo Souza (2006), aparecem os primeiros trabalhos produzidos no país sobre a administração escolar com Antônio Carneiro Leão (1939) que em seus estudos, compara a administração escolar de diferentes países do mundo e confunde direção e administração escolar. Na concepção de Leão, o diretor teria as funções de “administrador do prédio da escola; responsável pela escolha e fornecimento de material; pela higiene escolar e infantil, pelas relações sociais com a escola, pela observância e interpretação do ambiente escolar” (LEÃO, 1953, p. 135 citado por SOUZA, 2006, p. 15) e que a natureza pedagógica não é tão importante como a administrativa.

O Nacional-desenvolvimentismo (1946-1964) é considerado por Galindo e Andreotti (2012, pg.125) como a segunda fase da industrialização e de ajuste do Brasil ao desenvolvimento econômico mundial pós-guerra e que o país adotou a partir de 1955 no Governo de Juscelino Kubitschek um modelo econômico de abertura ao capital estrangeiro.

A discussão da administração escolar no período do nacional-desenvolvimentismo se aproximava das concepções de Fayol<sup>8</sup> e Taylor<sup>9</sup>. O primeiro, baseado na estrutura organizacional da “administração geral” na busca pela máxima eficiência da empresa, adotando do capital, princípios como: planejar, organizar, comandar, coordenar e controlar. O segundo, com base “na administração científica” com seus pressupostos na divisão do trabalho, na especialização e no controle do processo produtivo (GALLINDO e ANDREOTTI, 2012).

A administração escolar nesse período incorporou moldes da administração da empresa, o que desencadeou as várias regulamentações no sistema de ensino brasileiro, afetando todos os níveis da administração da educação, chegando à escola. Dessa forma, o diretor escolar passa a ocupar posição hierarquicamente constituída e, dentro da concepção de administração empresarial, assumindo o papel de comando, porém subordinado à legislação, cumprindo então o papel reprodutor das políticas públicas, fixando sua ação na área administrativa e não pedagógica. (GALLINDO e ANDREOTTI, 2012).

---

<sup>8</sup> Henri Fayol desenvolveu a chamada Teoria Clássica da Administração na Europa, que enfatiza a estrutura organizacional, ou seja, a disposição dos setores da empresa e as relações entre os mesmos. Sua origem está relacionada às consequências da revolução industrial em decorrência do crescimento desorganizado das empresas e a necessidade de aumentar sua produtividade e eficiência. (CHIAVENNATO, 2003)

<sup>9</sup> Frederick Taylor introduziu nos EUA a Administração Científica, que tinha como principal preocupação aumentar a produtividade e eficiência no nível operacional das empresas. O foco principal era a divisão do trabalho (manual e intelectual), as tarefas e a separação entre os cargos (PARO, 1996). O foco de Taylor era, por meio de técnicas de produção bem definidas, reduzir os desperdícios, bem como aumentar a produção. (CHIAVENNATO, 2003)

Para esses autores, até os anos de 1960, não havia ainda um corpo teórico consolidado para dar base à administração escolar ou permitisse avançar nas áreas de organização do sistema e da rede escolar e por essa razão a administração escolar assumiu os princípios da teoria geral da administração.

No texto da Lei 4024/61 (LDB), em relação à função do diretor de escola, definia que o mesmo deverá ser um educador qualificado, ou seja, uma forma ampla de qualificação, deixando para os estados uma regulamentação mais específica (GALLINDO e ANDREOTTI, 2012).

O parecer do Conselho Federal de Educação, em 1962, segundo Tabacchi, define diretor qualificado como

Aquele que reunir qualidades pessoais e qualidade profissionais, compondo uma força capaz de infundir à escola a eficácia do instrumento educativo por excelência e de transmitir a professores, a alunos e á comunidade sentimentos, ideias a aspirações de vigoroso teor cristão, cívico, democrático e cultural. (TABACCHI *apud* GALLINDO e ANDREOTTI, 2012, p. 140)

Percebe-se claramente que o tipo de diretor exigido pela legislação é o gerente, o supervisor da fábrica que como Gallindo e Andreotti (2012, p. 141) dizem: “*atua de forma subordinada e que supervisiona o processo de produção*”.

No período do Governo Militar (1964/1984), reformas no setor educacional foram necessárias para adequá-la ao modelo de desenvolvimento econômico dos militares. Sobre o diretor escolar, a Lei nº 5.540/68 introduziu a exigência de cursos superiores para a formação do administrador escolar para todos os níveis de ensino, regulamentada pela Resolução CFE nº 02/69, criando a figura dos especialistas em educação destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino. A Lei nº 5.692/71 uniu os cursos primários e o ginásial, denominando-os de ensino de primeiro grau. A referida Lei extinguiu o cargo de Diretor de Grupo Escolar e criou o cargo de Diretor de Escola (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2012).

O papel do diretor de escola nesse período histórico não pode ser analisado desvinculado do todo que constituía a sociedade brasileira daquele momento: capitalista, periférica, dependente e marcada pela supressão dos direitos constitucionais e humanos, justificada pela doutrina da segurança nacional e por reformas de tendências tecnicistas no sistema de ensino. Assim, ao colocar em questão a similaridade entre escola e empresa no que se refere a sua organização, a escola ganha um caráter tecnicista, tornando-se mais hierarquizada, disciplinada, rígida e padronizada. Saviane (1985), sobre o tecnicismo diz

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia (tecnicista) advoga a reordenação do processo educativo, de maneira a torna-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico...

[...] Enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista dir-se-ia que é o processo que define o que professores e alunos devem fazer e, assim, também, quando e como o farão (SAVIANE, 1985, p. 12).

Isso significa que o especialista (administrador, orientador, supervisor) passa a ocupar papel central no processo pedagógico, em detrimento dos professores e alunos, que passam a ser meros executores das tarefas. Essa configuração é a mesma da fábrica onde ocorre a divisão do trabalho intelectual e do trabalho manual.

Portanto, em função da ideologia do regime, o diretor de escola exerce nesse período, função análoga ao de gerente da empresa, atuando como controlador e fiscal das atividades desenvolvidas na escola para assegurar a manutenção da ordem vigente (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2012).

No início dos anos 1980, período da redemocratização do país, a situação econômica não era nada confortável em virtude da perda do dinamismo econômico verificado no período da ditadura (chamado “milagre econômico”). O período se inicia com uma trágica herança: aumento da dívida externa e altas taxas de inflação em decorrência da política econômica adotada pelos governos militares. O Brasil, assim como a maioria dos países pobres, tinham se tornado dependente de capitais estrangeiros e esses vinham na forma de empréstimos (MINTO, 2012).

Com a redemocratização do Brasil a partir da década de 1980, cria-se um clima favorável à reorganização dos movimentos sociais e a defesa de inúmeras reivindicações sociais, incluindo a condução democrática do Estado e de suas políticas. Minto (2012) destaca aqui a luta pela gestão democrática da educação, tanto num sentido abrangente de gerenciamento de política educacional, como da gestão das unidades escolares nos diversos níveis.

Muitas propostas e bandeiras em defesa da educação estiveram presentes no processo de elaboração na Constituição Federal, promulgada em 1988. Dentre essas propostas e bandeiras estava a gestão democrática, princípio inserido e consagrado na referida constituição de forma inédita. No processo constituinte, esse foi um tema polêmico, pois segundo Minto (2012), dividiu opiniões: O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública afirmava esse princípio com a participação de toda a comunidade escolar; o grupo dos

privatistas tentou limitar essa participação, tanto na composição dos colegiados a serem constituídos, como na qualidade das intervenções efetivas de cada segmento. O texto constitucional exclui o setor privado de se submeter ao princípio da gestão democrática, como também postergou para legislação complementar, a definição de gestão democrática.

Nesse momento, a legislação educacional passou a adotar a terminologia gestão em substituição ao termo administração. Essa mudança não é apenas terminológica, mas tem caráter deliberado que indica o objetivo de produzir uma separação entre os aspectos políticos e técnicos da gestão/administração escolar. A ideia de gestão designaria uma gestão técnica da educação, desvinculada de seu caráter político, que para Souza (2010) é essencialmente a natureza do trabalho do dirigente escolar. Tal gestão (técnica) seria orientada exclusivamente pelos critérios econômicos da gestão, tais como: gestão de receitas e despesas, redução dos custos, aumento da proporção entre alunos e professores, aumento da produtividade da escola. Dessa forma, ainda segundo Minto (2012), o “gestor” passa a ser encarregado apenas da execução de determinações emanadas de órgãos superiores, responsáveis pela tomada de decisões, transformando-se numa espécie de trabalhador alienado que não pode participar de sua concepção/elaboração.

Na década de 1990, a reforma do Estado brasileiro pode ser considerada um marco na inserção nacional da ideologia neoliberal no Brasil. O neoliberalismo foi adotado a partir do governo de Fernando Collor de Mello, iniciando o reordenamento das estruturas do Estado nacional, permitindo a abertura do mercado à expansão do capital internacional e a sua acumulação. A política neoliberal prevê “o progressivo desmantelamento do estado como agência produtora de bens e serviços e como aparelho institucional orientado a garantir e promover os direitos da cidadania” (GENTILI, 1999). Sobre isso, Minto (2012), assinala que,

O processo de reordenação da economia mundial implicou o fim do Estado do Bem-Estar-Social. No Brasil, embora não tenha havido uma política de bem-estar, as conquistas sociais, conquistadas por lutas dos trabalhadores, seriam progressivamente revertidas. As transformações na base da economia do Brasil, exigia um reforma do Estado Brasileiro e do sistema educacional do país, com a finalidade de ajustá-lo às exigências do novo modelo de desenvolvimento. (MINTO, 2012, p.178)

O argumento em favor da reforma do Estado no discurso do governo brasileiro era o de superar os problemas impostos pelas demandas sociais e modernizar o país, colocando-o no cenário mundial. Sem as reformas não haveria desenvolvimento. Um fator que contribuiu para fortalecer esse discurso foi o declínio do modelo de desenvolvimento econômico da

chamada “Era de ouro do capitalismo”, caracterizado pela forte intervenção do Estado na economia. Nesse período, foram destinados às atividades econômicas grandes aporte de recursos estatais, fazendo com que setores estratégicos da economia e o desenvolvimento de políticas sociais (saúde, educação, previdência social, etc.) fossem dinamizados, possibilitando certa instabilidade social. (MINTO, 2012).

No Brasil, a reforma educacional foi implementada simultaneamente com a reforma do Estado, tendo início no Governo Itamar Franco com elaboração do Plano Decenal de Educação e efetivamente implementada no governo Fernando Henrique Cardoso. Vale ressaltar que as reformas educacionais no Brasil foram articuladas com as recomendações dos organismos internacionais como o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, UNESCO. Assim, atendendo o receituário neoliberal, as ações educacionais brasileiras deveriam estar de acordo com o oferecimento de conhecimentos e habilidades exigidas pelo setor produtivo; destaque para os resultados da aprendizagem; redirecionamento da atuação do Estado, de administrador e provedor para avaliador, incentivando e gerando políticas; e reforma do financiamento e da gestão da educação.

Foi-se produzindo consenso da necessidade da reforma educacional ancorado nas críticas realizadas pelos organismos internacionais indicando a ineficiência do Estado como principal responsável pela gestão da educação, sendo o mesmo responsabilizado pela crise do sistema educacional. O novo consenso introduz a redefinição do papel do Estado, já salientado acima, substituindo a concepção de Estado produtor para a concepção de Estado gerencial. Sobre isso, Minto aponta que

[...] a estratégia da ideologia neoliberal não poderia ser outra senão a de criar um consenso que não permita sequer imaginar a possibilidade de um outro tipo de sociedade ou educação. A consequência prática disso foi o declínio da noção de educação como direito social e sua transposição para o campo da produção mercantil, isto é, subordinada aos critérios do mercado e do lucro capitalista (MINTO, 2012, p. 189-190).

Na reforma, ganha espaço à formação de um novo tipo de trabalhador que é requerido para atender as necessidades do mercado com vistas a se tornar mais competitiva internacionalmente e à globalização da economia. Assim, a política educacional necessitava ser reorientada com objetivo estratégico de promover sua modernização (substituição da lógica do serviço público com o objetivo de garantir direitos de cidadania com vistas à universalização desses direitos, pela lógica do gerenciamento de mercado com o objetivo de

otimizar resultados pelas políticas educacionais a partir de sua eficiência e eficácia, buscando a qualidade total) principalmente na gestão.

Segundo Minto (2012), na década de 1990, intensificou-se o debate sobre a necessidade da profissionalização das pessoas encarregadas da gestão/administração escolar, o que resultaria nas propostas de “capacitação de dirigentes”, as quais pressupunham que a qualidade da educação básica estava a exigir “competências gerenciais”, além de profissionais mais autônomos para gerir a educação de forma racional, ou seja, mais eficiente e econômica.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96, de dezembro de 1996, representa um marco da institucionalização de políticas brasileiras que foram planejadas e implementadas pelo Ministério da Educação. Aprovada dentro do contexto das reformas do Estado e da educação, a LDB, trouxe profundas modificações na educação brasileira. A Constituição Federal de 1988 institui a gestão democrática enquanto princípio do ensino e a Lei n. 9 394/96 reforça, mas delegando a cada sistema de ensino legislar de forma complementar sobre o assunto.

Assim, a gestão democrática da educação na legislação vigente, em razão da redefinição do papel do Estado é compreendida como gestão gerencial da educação objetivando a modernização da gestão da escola pública, que propõe uma gestão eficiente e eficaz, ou seja, mudança do modelo de administração burocrática pelo modelo de administração gerencial. Esse modelo de modernização implantado para as políticas de gestão dos sistemas e das escolas se assentam na indução a municipalização do ensino, na centralização do planejamento da política, na descentralização da sua execução para a sociedade civil e nas parcerias com a sociedade no exercício das atividades escolares.

Em relação à função de Diretor de Escola, para Minto (2012) a LDB pouco inovou. A formação desse profissional foi vinculada ao curso de Pedagogia, como diz em seu Art. 64

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Isso significa que a concepção dada pela LDB à formação do diretor de escola é tecnicista, associando-a as habilitações criadas no período militar, cujos princípios e métodos são fincados na administração empresarial capitalista. Conforme Minto (2012, p. 194) “*as funções a serem exercidas pelo diretor ainda têm pouca relação com as questões*

*propriamente pedagógicas, sendo este cargo encarado muito mais como de “gestão” técnica e administrativa”*. Isto porque, a estrutura da escola foi sendo adaptada à flexibilidade, criatividade, racionalidade e mecanismos empresariais capitalistas introduzidos na gestão com o objetivo de adaptá-la a uma realidade onde a educação é tratada não como um direito, mas como uma mercadoria.

Quanto à forma de provimento ao cargo encontramos diversas maneiras de escolha na literatura. Nos estudos de Dourado (2000) verifica-se as seguintes formas de escolher o diretor no Brasil, praticadas na década de 1980: indicação pelo poder público (22%); eleições (31,3%) e diretor de carreira, concurso público, indicação por lista tríplex ou sêxtupla (46%). Já Paro (2003, p. 13) sintetiza as formas em três categorias: a livre nomeação por autoridade do Estado; eleição, que engloba todas as manifestações das pessoas envolvidas na vida escolar, seja mediante voto direto, por representação, por escolha uninominal ou pela escolha de listas plurinominais; e concurso público, seja de provas e título ou que tenha processo eletivo entre seus requisitos.

Já em estudo mais recente, CRUZ (2015) apresenta dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), realizados em 2011 em sua décima primeira edição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), onde se buscou caracterizar um perfil do gestor escolar das escolas do Ensino Fundamental de acordo com a sua forma de provimento no cargo. Com base nos microdados da Prova Brasil, onde participaram todas as escolas com pelo menos vinte estudantes matriculados no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental regular, matriculados em escolas públicas, localizadas na zona urbana e rural. A Prova Brasil avaliou censitariamente 56.222 escolas, totalizando 4.286.276 de alunos participantes e os resultados foram os seguintes

Há predomínio do provimento do diretor por eleição e seleção combinada com eleição, perfazendo 69%. Nas regiões norte e nordeste, a indicação é o meio mais adotado para determinar o gestor escolar, correspondendo a 67% e 69% respectivamente. No sudeste a eleição como única modalidade predomina, com 52%, se concentrando nos estados de Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro, uma vez que no estado de São Paulo o provimento se dá através de concurso público. Na região sul a indicação se faz presente em 33% dos casos, e a eleição aparece com apenas 13%, sendo evidenciada mais no Rio Grande do Sul e Paraná (CRUZ, 2015, p. 82)

Em relação à nomeação/indicação do diretor escolar pelo governante, Paro (2003, p. 15) chama a atenção que ela pode ocorrer tanto com critérios objetivos, como qualificação específica e um mínimo de experiência ou critérios políticos ou ainda por uma combinação de ambos. Aponta que esta não é uma “alternativa defensável, sendo condenada por todos

aqueles interessados na boa gestão da escola pública” (PARO, 2003, p. 19), pois o principal problema dessa forma de escolha é o clientelismo político, onde o diretor tende a ter compromisso com a pessoa ou grupo político que o nomeou, se tornando o representante do Poder executivo e não da comunidade. A Escola é transformada num “curral eleitoral”, servindo de base política ao partido que está no poder ou aos políticos responsáveis pela nomeação, ficando, portanto, aberta as ingerências político-partidárias.

Esse mesmo autor, sobre a escolha a partir de concurso público diz que a argumentação mais comum em favor dessa forma de provimento tem origem na contraposição à nomeação por critérios político-partidários. O Concurso seria a forma mais avançada, objetiva de garantir à democratização do acesso a função de diretor escolar. Ele aponta como virtudes dessa maneira de escolha, a objetividade, a coibição do clientelismo e a possibilidade de aferição do conhecimento técnico do pretendente (PARO, 2003). Embora considerado a melhor forma de contratação de pessoas para o serviço público, pois seleciona o mais apto tecnicamente, o concurso público para diretor de escola pública apresenta o que Paro (2003, pg. 21) denomina de “insuficiência”, pois não consegue medir determinadas capacidades dos candidatos como: liderança, legitimidade (aceitação dos liderados) e comprometimento político.

Além disso, “o concurso isolado não estabelece vínculo do diretor com os usuários, mas sim com o Estado, que é quem o legitima pela lei” (PARO, 2003, p. 23), não importando qual agremiação política esteja no poder. Paro (2003) aponta ainda que no concurso público isolado, o aspecto político (evidenciado na nomeação) fica escondido e com a crença de que o conhecimento técnico é suficiente para a solução dos problemas da escola e o considera democrático apenas do lado do candidato ao cargo, pois no processo “o diretor escolhe a escola, mas nem a escola nem a comunidade podem escolher o diretor” (PARO, 2003, p. 25). Essa forma de escolher o dirigente escolar favorece as condições para o exercício do autoritarismo do diretor, uma vez que o vínculo (diretor/Estado) é estabelecido com a estabilidade do cargo, podendo ser mudada apenas com a aposentadoria e remoção.

No que se refere à eleição como critério de escolha do diretor escolar, sua defesa segundo Paro (2003) está fundamentada em seu caráter democrático. “À medida que a sociedade se democratiza, e como condição dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a própria sociedade” (PARO, 2003, p. 26). É importante que na escola, como uma dessas instituições da sociedade experimente a democracia com seus usuários tendo a possibilidade de escolher seus dirigentes, de participar das decisões e da repartição do poder. É importante dizer aqui que a eleição de diretores,



embora considerada como sinônimo de democratização, por si só não a garante nem tampouco é a solução para todos os problemas da escola, mas é o melhor caminho para o encaminhamento das soluções e a forma mais adequada de escolha, pois favorece o debate democrático em seu interior e é rica para suprir as necessidades administrativas, pedagógicas e políticas (PARO, 2003).

Nessa mesma obra Paro (2003) faz uma análise interessante em relação à eleição de diretores. A eleição provocou grande expectativa nas pessoas envolvidas que não foram efetivadas em virtude de não está ao seu alcance. A eleição tem seus limites. Para esse autor, a eleição não garante o desaparecimento de conflitos, nem das práticas clientelistas, mas os traz a tona para sua solução. Também não transforma as relações da escola em harmoniosas nem provoca mudanças substanciais na qualidade e na quantidade de ensino oferecido, pois a eleição é apenas um recurso para melhorar a escola e não uma certeza de sua melhoria, mas mesmo assim, o autor a defende pelo seu caráter de fortalecimento da democracia.

## **1.2 - Diretor de Escola Pública no Brasil: Cargo ou Função?**

As relações entre as pessoas (agentes públicos) e os cargos que ocupam ou funções que exerçam na administração pública são disciplinadas ou regidas pelo Direito Administrativo, que para o Professor Mazza (2011, p. 30) significa “*o ramo do direito público que estuda princípios e normas reguladores do exercício da função administrativa*”. Portanto, é o Direito Administrativo que define os limites dentro dos quais a gestão pública pode ser validamente realizada. Dentro deste ramo do Direito Público, são definidos os conceitos de cargo público e função (MAZZA, 2011).

A lei nº 8.112/90 que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civil da União, das autarquias e das fundações públicas federais, em seu Art. 3º e Parágrafo Único assim define Cargo Público

Conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional que devem ser cometidas a um servidor, sendo criados por lei, com denominação própria e vencimento pago pelos cofres públicos, para provimento em caráter efetivo ou em comissão. (BRASIL, 1990).

Os cargos públicos podem ser classificados quanto ao provimento em dois tipos: a) cargo efetivo e b) cargo em comissão. O cargo efetivo pressupõe para sua investidura o concurso público de provas ou provas e títulos, enquanto o cargo em comissão é de livre

nomeação e exoneração do chefe do poder público, de acordo com art. 37 da CF/88. Para este último não há exigência de concurso, podendo ser ocupado por pessoas sem qualquer relação permanente com o Estado (MAZZA, 2011)

Função Pública, por sua vez está associada à ideia de atribuições, encargos, atividades. Não deve ser confundida com função de confiança, que assim como os cargos de confiança, destinam-se as atribuições de direção, chefia e assessoramento (Art. 37 CF/88). Mas afinal, o que diferencia função de confiança e cargos de confiança? Mazza (2011) explica que, como já mencionado, ambos destinam-se exclusivamente para direção, chefia e assessoramento, mas que a função de confiança só é permitida ser exercida por servidores de carreira, pertencente ao quadro de pessoal efetivo da administração, enquanto que para ocupar cargo de confiança não necessita ter relação com o Estado.

Cabe ressaltar a importância da Lei Federal nº 8.112/90, pois além de dispor sobre o regime jurídico dos servidores públicos civil da União, das autarquias e das fundações públicas federais, serve de diretriz para os regimes jurídicos dos demais entes federados, como é o caso do Estado do Acre (Lei nº 39/93).

Historicamente, como verificado na primeira parte deste capítulo, a direção escolar tem sido exercida por um docente, ocupante do quadro efetivo dos sistemas e preferencialmente do quadro das instituições escolares. Nessa direção, Souza aponta que

A direção da escola é uma função desempenhada na escola, por um trabalhador docente, que tem a tarefa de dirigir a instituição, por meio de um conjunto de ações e processos caracterizados como políticos-pedagógicos. Isso significa que a função do diretor é a de coordenar o trabalho geral da escola, podendo ser entendido como o executivo central, lidando com os conflitos e com as relações de poder, com vistas ao desenvolvimento mais qualificado do trabalho escolar (SOUZA, 2010, p. 1).

Autores como Dourado (2000), Paro (2015) e Souza (2010) reconhecem a natureza política da direção escolar cujo objeto é a gestão da escola, por essência um processo político pedagógico, ou seja, “*o diretor de escola desenvolve ações que se classificam como políticas, pois no seu epicentro estão os processos de disputa de poder*” (SOUZA, 2010, p. 151) e porque “*requer sempre uma tomada de posição*” (DOURADO, 2000, p. 82).

Por essa concepção, a direção escolar é na prática uma função, segundo Souza (2010), pois é desenvolvida por um professor que assume temporariamente a função de dirigente escolar. Aponta que há outras concepções sobre o ofício de diretor escolar que o compreendem como um cargo, como o caso do Estado de São Paulo que prevê em sua

legislação o provimento através de concurso público, selecionando candidatos com perfil técnico.

Independentemente das formas de escolhas do diretor (nomeação, eleição, concurso), para Souza (2010, p. 214), “escolher os diretores escolares é sempre uma ação política”. A eleição tem predominado e crescido como forma de provimento do diretor escolar no Brasil, segundo estudos desse autor (SOUZA, 2009).

Os opositoristas às eleições para diretor de escola têm evidenciado esforços para impedir que as mesmas sejam institucionalizadas e para isso tem-se valido do argumento que a mesma é inconstitucional. Estados como Goiás, Mato Grosso, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro impetraram no Supremo Tribunal Federal - STF, corte máxima de Justiça de nosso país, Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI). Em respostas às ações de inconstitucionalidade das legislações estaduais sobre a matéria, o Supremo Tribunal Federal, compreendendo a direção escolar como cargo público, acolhe e considera as eleições para diretores como inconstitucionais. Isso significa que para o guardião da Constituição Brasileira, o diretor escolar é um cargo público, devendo sua investidura ser via concurso público.

Há o entendimento também por parte de alguns Estados (Santa Catarina e Rio Grande do Sul, por exemplo) de que diretor de escolar é cargo em comissão de livre nomeação e exoneração do Chefe do Estado, pois faz parte do seu poder discricionário, segundo as alegações nas ações de inconstitucionalidades impetradas por esses entes federados (PARO, 2003).

Paro (2003) é contundente ao afirmar que o que moveu as Ações Diretas de Inconstitucionalidade pelos Estados não foi à observância ao aspecto da legalidade ou à democracia, mas o medo do controle democrático do estado pela população e o retorno ou a permanência das velhas práticas clientelistas de favorecer os aliados políticos.

Para Minto (2012), a LDB é clara ao afirmar em seu Art. 67 a exclusividade de ingresso no cargo por meio de concurso público de provas e títulos (embora não definindo os critérios) e o pré-requisito da experiência docente para o seu exercício de direção escola.

Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - **ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;**

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho; Parágrafo único. **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.** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Nas análises do STF o que tem embasado as decisões dessa corte é o princípio da simetria (princípio constitucional), ou seja, as Constituições Estaduais devem adotar a essência das regras da Constituição Federal e aplicá-las realizando adaptações. Os outros entes federados não podem inovar naquilo que não está estabelecido na Constituição Federal. Como a eleição de diretores não tem previsão na Constituição Federal, não pode constar nas Constituições Estaduais, pois fere a Carta Magna. Porém segundo Souza (2010), a despeito da decisão do Supremo Tribunal Federal, as eleições diretas para diretor de escola têm crescido no Brasil como forma de escolha do dirigente escolar e que o STF pode ter outro posicionamento frente a esta questão, se se tomar o ofício de dirigente escolar como função, com a devida tipificação legal. A solução seria emendar a Constituição, definindo o ofício de diretor como função e estabelecendo a eleição como forma de provimento.

Contudo, mesmo com a decisão do STF, Souza afirma

Entendemos que a direção escolar, na esfera pública, não é um cargo e sim uma função a ser desempenhada pelo ocupante de cargo docente (professor, pedagogo, educador...). Essa questão é evidentemente complexa e está no centro das discussões sobre a (in)constitucionalidade da legislação que determina que o processo de escolha de diretores nas escolas públicas se dê por meio de eleições diretas na comunidade escolar. (SOUZA, 2010, p. 174)

Este estudo segue a direção da compreensão desse autor, bem como de Oliveira (1993), por entender que de diretor de escola pública é uma função, pois é exercida por um docente (cargo público, com investidura por concurso público) que lhe são concedidas atribuições de direção de escola (coordenação político-pedagógica da escola) por um tempo determinado e, portanto, temporário (mandato do diretor), como é o caso do Acre.

### **1.3 – A Política de Formação do Diretor no Brasil**

Para Oliveira (2011) as reformas educacionais ocorridas no Brasil nos anos de 1990 tiveram como foco a gestão. “O gerencialismo foi o mecanismo central da reforma política e da reestruturação do setor público” (BALL, 2005, p. 544). O argumento principal na defesa

dessa nova estratégia era que a “*gestão baseada na burocracia era inapropriada e ineficiente e que não se adaptava às demandas complexas do mundo moderno*” (LIMA; GANDIN, 2012. p. 71), ou seja, o gerencialismo era entendido como instrumento voltado para uma administração ágil e eficiente.

Segundo Araújo (2012), Bresser Pereira, Ministro do MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado do Governo FHC, a partir do primeiro mandato em 1995, foi o responsável pela reestruturação do Estado e diferenciava os modelos de administração nas discussões da reforma do Estado da seguinte forma, apontando o modelo gerencial como a solução:

Administração Patrimonialista: o aparelho do Estado funciona como uma extensão do poder do soberano, e seus auxiliares, servidores, possuem “status” de nobreza real. A rês pública não é diferenciada dos seus princípios;

Administração Burocrática: voltada para si própria e para o controle interno; seus princípios orientadores são: a profissionalização, a ideia de carreira, a hierarquia funcional, a impessoalidade, o formalismo, em síntese, o poder racional legal;

Administração Gerencial: flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão. A eficiência da administração pública – a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, tendo o cidadão como beneficiário – torna-se então essencial (BRASIL, 1995: p. 20 – 21).

Com fundamento nos ideais neoliberais, as políticas educacionais implementadas a partir desse momento, compreendiam que o problema educacional do Brasil residia na sua gestão que era ineficiente, ineficaz e não produtiva, por ser burocrática. Em outras palavras, “*as dificuldades da escola pública passaram a ser atribuídas à sua má gestão*” (LIMA; GANDIN, 2012, p. 80) e que, portanto, eram necessárias mudanças na forma de administrar a instituição escolar. Esse passou a ser o discurso do Estado. No âmbito escolar foram introduzidos termos relacionados à lógica do mercado como: eficiência, qualidade, produtividade, performatividade, profissionalismo e Gestão da Qualidade Total. (IDEM).

Conforme Lima e Gandin (2012), na concepção gerencialista, o Estado não assume o papel de provedor e/ou fornecedor de serviços e sim o de gerenciador das políticas, o que para Ball (2005) representa uma nova forma de poder e que cria uma cultura empresarial competitiva. Sobre o gerencialismo, esse mesmo autor considera que o mesmo desempenha importante papel para destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, sendo substituídos por sistemas empresariais competitivos.

Lima e Gandin (2012) destacam que no Brasil por conta das particularidades brasileiras não é possível afirmar que o Estado brasileiro seja puramente gerencialista. Isto

porque a inserção da lógica do privado dentro do público se configura como uma lógica de quase-mercado, ou seja, valores de mercados adotados nas instituições públicas.

No contexto das reformas iniciadas nos anos de 1990, pautadas pela descentralização administrativa, a modernização da gestão é colocada como estratégia para a melhoria da qualidade da educação, compreendidas como a melhoria dos resultados. Essas políticas foram fortemente influenciadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), fonte de financiamentos para os diversos programas iniciados nesse período. Sobre isso, Dourado destaca

É fundamental destacar a ação política, orgânica ou não, de diferentes atores e contextos institucionais marcadamente influenciados por marcos regulatórios fruto de orientações, compromissos e perspectivas – em escala nacional e mundial-, preconizados, entre outros, por agências e/ou organismos multilaterais e fortemente assimilados e/ou naturalizados pelos gestores de políticas públicas. (DOURADO, 2007, p. 922)

A Constituição de 1988 em seu Art. 206, inciso VI e a LDB em seu Art. 3º, inciso VIII preconizam a gestão democrática do ensino público, tornando-se importante marco para a participação da comunidade escolar na gestão e a possibilidade de cada escola escolher seu diretor, bem como constituir seus colegiados e elaborar seu Projeto Pedagógico. A LDB delega aos sistemas de ensino a regulamentação das normas da gestão democrática

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, Lei 9394/96).

Como a gestão estava ocupando a centralidade das políticas educacionais, o diretor escolar passa a ter um papel relevante nesse processo, pois segundo Paro (2015) ocupa o cargo hierarquicamente mais elevado na escola, com responsabilidade pelo seu bom funcionamento. Portanto se fazia necessário uma melhor formação desse dirigente para dar conta dos desafios, demandas e resoluções dos problemas no âmbito escolar.

A Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no que se refere à formação dos profissionais da educação para a administração escolar estabelece que:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da

instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Isto significa que a nossa legislação exige uma formação específica para a função de diretor escolar (cf. art. 64), licenciatura em pedagogia ou em nível de pós-graduação como formação inicial. Isso se explica, pois a LDB, em seu processo de construção, sofreu influência das diretrizes de formação orientadas pelos organismos internacionais que marcaram as políticas educacionais no país. Com o desenvolvimento tecnológico, a abertura e expansão dos mercados, a globalização da economia mundial, enfim, com a mudança das bases produtivas e sociais, surge à necessidade de outra forma de gestão, que supere as práticas patrimonialistas e burocráticas.

Esgotado o modelo taylorista fordista: de um padrão fragmentado de divisão do trabalho, busca-se um modelo integrado, rompendo-se a lógica individualista em direção a uma lógica da competência coletiva. Com a influência das políticas de cunho neoliberal, a gestão educacional tenta inserir suas ações na mesma lógica empresarial do setor privado, numa perspectiva mercadológica. Assim, os serviços oferecidos devem buscar uma melhoria definida com base no aumento da eficiência, na redução do tempo gasto, na flexibilidade de regras, no controle, acompanhamento e avaliação dos processos e do desempenho. Segundo o discurso corrente, a gestão deve buscar a flexibilização dos processos para uma melhor organização e qualidade dos serviços e atenção aos interesses do público. Em outras palavras, o diretor escolar deve ser um gerente (controlador do trabalho alheio).

Paro (2015) combate essa ideia de diretor como gerente ao afirmar que o trabalho escolar possui uma singularidade (compromisso com a construção de personalidades humano-históricas – verdadeiros cidadãos) e que necessita de uma administração que corresponda a essa singularidade. Essa administração não deve ser a da empresa capitalista, pois suas finalidades são diferentes.

Os discursos e o que preceitua a legislação vigente sobre a gestão são de cunho democrático, mas na prática, nas orientações, nas formações de diretores, efetivamente observamos ideias de cunho empresarial como eficiência, eficácia e produtividade no setor público de forma geral e nas escolas especificamente. Segundo Barroso

A influência das ideias neoliberais fez-se sentir quer por meio de múltiplas reformas estruturais, de dimensão e amplitude diferentes, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo, quer por meio de retóricas discursivas (dos políticos, dos peritos, dos meios de informação) de crítica ao serviço público estatal e de “encorajamento do mercado”. Este “encorajamento

do mercado” traduz-se, sobretudo, na subordinação das políticas de educação a uma lógica econômica (globalização); na importação de valores (competição, concorrência, excelência etc.) e **modelos de gestão empresarial**, como referentes para “modernização” do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização. (BARROSO, 2005, p. 741). (grifos nosso).

Segundo Teixeira (2011) historicamente a formação de dirigente escolar no Brasil parece possuir forte ligação com a formação em pedagogia. Isso parece ter relação com o currículo do curso, que ainda hoje concentra a formação pedagógica e a formação sobre a organização e funcionamento do ensino e da escola. A esse respeito, Ferreira (2006, p. 1347) assinala que “conforme a Resolução CNE/CP n. 1/ 2006, configura a formação do pedagogo como um gestor, superando, assim, as compreensões restritas e unilaterais”.

Acerca da formação específica do diretor escolar, Souza (2010) aponta que pesquisas têm constatado que não há diferença nos resultados do trabalho docente desenvolvidos pelo diretor escolar com formação específica em administração escolar em relação aos com outra formação docente. Dessa forma, diz que:

As avaliações indicam que os professores não especializados em gestão educacional nem em nível de formação inicial nem com formação continuada, isto é, educadores que assumiram a função dirigente sem base de conhecimentos tida como própria do campo e que também não tiveram acesso a ela durante o tempo em que estavam na direção, não se saíram nem melhor nem pior do desempenho profissional do que os diretores concursados ou especializados tecnicamente na função (SOUZA, 2010, p.176).

Esse pensamento de Souza permite concluir que a formação específica não influencia muito a prática do diretor escolar, existindo outras variáveis que precisam ser observadas.

Das iniciativas de formação de diretor no Brasil nas últimas três décadas merecem destaques a RENAGESTE (1996) e o PROGESTÃO (2001) durante os governos de FHC (1995/2003); a Escola de Gestores (2005) durante os governos Lula e a criação de Centros de Formação de Diretores contidos no Plano Pátria Educadora, no segundo Governo Dilma (2015/2018).

A Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional (RENAGESTE) foi criada em 1996 pelo CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação dos Estados e do Distrito Federal. Sua finalidade consiste na formação de lideranças críticas em gestão educacional tendo como eixos a Rede (conjunto articulado de profissionais da gestão educacional); Parceria (mobilização das pessoas envolvidas na gestão educacional) e Referência (realização e troca de experiências inovadoras e construção de conhecimentos para



a eficiência da gestão educacional). Faziam partes dessa rede nacional, os sistemas públicos de ensino nos níveis estadual, regional e escolar. O pressuposto para sua criação é a melhoria da educação e de seus resultados que dependem diretamente de sua gestão, baseada na liderança empreendedora, visão estratégica e resultados e seu veículo de comunicação é a Revista Gestão em Rede (CONSED, 2015).

O PROGESTÃO é um programa de formação em serviço na modalidade EaD (semipresencial) de gestores escolares, implantado pelas Secretarias Estaduais de Educação a partir de 2001. Foi idealizado também pelo CONSED nesse formato em razão da impossibilidade do diretor escolar se afastar de suas funções para participar do curso. Sua principal finalidade é a capacitação em serviço dos dirigentes escolares propondo discussões sobre temas como: sucesso e permanência dos alunos, projeto pedagógico, avaliação institucional e externa, administração financeira e patrimônio da escola, espaço físico, avaliações, recursos humanos, entre outros (FERRAZ, 2012).

O programa foi gestado para ser descentralizado com a adesão das Secretarias de Educação. O curso dividiu-se em módulos e possui elementos básicos comuns nos estados: materiais instrucionais (caderno de estudo, caderno de atividades, guia didático, guia do tutor, suplemento ao guia do tutor e programas de vídeo); sistema de apoio à aprendizagem e sistema de avaliação. Alguns estados, como Pará e Minas Gerais, realizaram o curso em nível de especialização lato sensu, um diferencial em relação aos demais estados. (FERRAZ, 2012).

Na análise dessa autora, o PROGESTÃO enfatiza a gestão democrática, pois o curso aborda a construção do Projeto Pedagógico de forma coletiva, mediante práticas colegiadas e participativas.

De acordo com o MEC, O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, ou simplesmente Escola de Gestores, faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação à distância. A formação é feita por uma rede de universidades públicas parceiras do MEC.

O curso-piloto de gestão escolar (100 horas) teve início em 2005 e foi ofertado pelo INEP. Atualmente o curso Escola de Gestores é coordenado pela SEB/MEC e oferece três tipos de cursos; a) Curso de Especialização em Gestão Escolar: iniciado em 2006, com carga horária de 400 horas, destinado a diretores e vice-diretores, em exercício, de escola pública da

educação básica; b) Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, iniciado em 2009 com carga horária de 405 horas, para coordenadores pedagógicos e/ou profissionais que exercem função equivalente que integram a equipe gestora da escola de educação básica; c) Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, iniciado em 2010, com carga horária de 200 horas, destinado aos profissionais de instituições públicas de educação básica da equipe gestora: Diretor e Vice-Diretor, ou o equivalente, nos diferentes sistemas de ensino.

Ao analisar o material da Escola de Gestores, Souza e Gouveia (2010) afirmam que o mesmo contribui na formação de um diretor de escola articulado à gestão democrática. O material do curso focaliza questões relacionadas ao direito à educação, da política educacional e do planejamento escolar, mas não discute sobre os aspectos técnicos administrativos e não prioriza a face pedagógica da função. Segundo os autores, todas essas faces são inatas à função de diretor.

O segundo governo da Presidente Dilma Rousseff (2015/2018) estabeleceu como lema “Brasil: Pátria Educadora”. A Secretaria de Assuntos Estratégicos ligada à Presidência da República, tendo a frente o Secretário Mangabeira Unger apresenta para discussão versão preliminar do documento intitulado “Pátria educadora: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional” onde são apresentadas diretrizes de um projeto nacional de qualificação do ensino básico. O documento divide-se em duas partes: Na primeira parte esboça o ideário do projeto, denominado de “a tarefa”. A segunda parte elenca o conjunto de ações que, executadas em ordem sucessiva, começariam a dar realidade ao ideário, denominado de “iniciativas”.

Destaco alguns trechos do documento que trata do diretor. Primeiramente na parte inicial, onde é feita um diagnóstico da educação brasileira

Os diretores são gestores que exercem, para o bem e o mal, enorme influência na escola.[...] Em grande parte do país, são nomeados por apadrinhamento político ou eleitos em processos que favorecem a irresponsabilidade e a indiferença ao mérito.[...] Diretores. Tudo pode começar a mudar numa escola com bom diretor (BRASIL, 2015, p. 15).

Na parte das iniciativas, o documento assim diz

**Diretores: centros de formação**

1. Iniciativa para qualificar e incentivar diretores de escolas. O programa comportará duas ações principais. O lançamento das duas será precedido por reunião com governadores, por reunião do Consed/Undime e por edital de adesão dos estados e municípios.
2. Estabelecimento de sistema de incentivos a escolas e a seus diretores. A premiação pelo alcance de metas de desempenho será para toda a escola. Os diretores receberão também prêmio salarial, de uma só vez no final do ano letivo, mas sempre no contexto da premiação maior para a escola como um todo. A

avaliação, feita por comissões independentes, levará em conta as circunstâncias de cada escola e o avanço alcançado sobre o ponto de partida.

Tais medidas de estímulo terão por contrapartida as ações corretivas descritas na parte deste elenco de iniciativas que trata do federalismo cooperativo. Sem tal contrapartida apenas aumentariam a desigualdade dentro da federação.

**3.** Inauguração de rede regional de Centros de Formação de Diretores, estabelecidos em cada região do país e nas maiores cidades. Em primeiro momento, os Centros trabalharão para qualificar diretores já em exercício por meio de cursos concentrados. Em segundo momento, receberão, em cursos mais longos, candidatos a diretor. Nesta segunda etapa da iniciativa, candidatos a diretor, pelos métodos previstos em cada estado, terão de ser previamente habilitados pelos Centros de Formação.

**4.** Para ambas as iniciativas, o mecanismo de inclusão será adesão dos estados federados, motivada pelas vantagens dos programas, inclusive acesso ampliado a recursos do FNDE (BRASIL, 2015, p. 26-27).

Nas iniciativas para formação do dirigente escolar, verifica-se que algumas têm enfoque predominantemente gerencialista e técnico/administrativo, baseados em componentes presentes nessas formações como; liderança empreendedora, visão estratégica, manuais, meritocracia, formação em serviço, formação de especialistas, utilização da modalidade à distância (que reduz custos), responsabilização, premiações, metas, dentre outros que a fundamentam.

Quem exerce a função de diretor ou quem pretende exercê-la precisa ter a consciência de que o diretor é antes de tudo um educador por excelência. Paro (2015) também compartilha com Souza (2010) essa concepção de diretor como educador, pois segundo ele o produto final da educação é o educando, não como um mero objeto qualquer como acontece na produção material, mas como sujeito que se transforma. Diz que sua atuação, decisão e formas de conduzir a escola têm repercussões profundas e que é antes um educador preocupado com o bem-estar dos alunos que um administrador em busca de eficiência.

A formação específica para atuar da direção de escola deve ser uma formação político-pedagógica e que os conteúdos a serem trabalhados nas formações para dar impacto na qualidade do trabalho do diretor escolar, devem ter relação direta com a essência da função, ou seja, se a essência for político-pedagógica, “uma formação com enfoque gerencial e administrativo seria secundadas por uma formação focada em questões relacionadas à política educacional, aos princípios do direito à educação e à educação democrática” (SOUZA; GOUVEIA, 2010, p. 176).

Após todas estas discussões em torno da identidade que caracteriza o diretor de escola, pode-se concluir que é na docência que o Diretor se identifica como profissional, como trabalhador em educação, cuja identidade profissional vem sendo construída ao longo dos

tempos, se constituindo como um ofício rumo à profissionalização. Acerca da profissionalização do magistério, Oliveira, nos diz que:

A profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica que varia com o contexto socioeconômico á que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se. (OLIVEIRA, 2010, p. 19)

#### **1.4 – A remuneração do Diretor Escolar no Brasil: atrativa?**

A Lei nº 11.494 de 20 de Julho de 2007 que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB em seu Art. 22, parágrafo único e inciso II considera como profissionais do magistério, os professores e profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência, sendo eles: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica. A Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece a experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, dentre elas a direção de escolas (§ 1º do art. 67). Pode-se, portanto, concluir que é na docência que o Diretor se identifica como trabalhador em educação, cuja identidade vem sendo construída ao longo dos tempos, Acerca da profissionalização do magistério, Oliveira (2010), nos diz que:

A profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica que varia com o contexto socioeconômico á que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se. (OLIVEIRA 2010, pg. 19)

Com a vinculação do diretor no magistério e sua remuneração ao longo dos tempos sendo feita através do pagamento de gratificação em cima do vencimento do professor, uma discussão sobre a remuneração do diretor escolar requer necessariamente, debate em torno do vencimento do professor.

O estudo de Pinto (2009) ressalta o salário<sup>10</sup> inicial como uma variável fundamental no momento de uma escolha de uma carreira. De fato! Ao pensarmos numa atividade laboral na qual iremos ingressar e trabalhar por toda vida leva-se em consideração esse elemento, e ao

---

<sup>10</sup> Utiliza-se aqui o termo original que Pinto (2009) usa, mas ressalto que em se tratando de cargo público o termo apropriado é vencimento.

decidir sobre qual escolher, estamos dando início à construção material de nossa sobrevivência, independência financeira, realização profissional e pessoal, pois tal questão se relaciona com nosso projeto de vida e de nossas famílias cuja finalidade é viver melhor, no sentido de mais conforto e de suprir nossas necessidades básicas com alimentação, habitação, saúde, educação, lazer, dentre outros. Essa é uma realidade enfrentada pelo professor, pois segundo Paro (2000, p. 98), “o salário baixo do professor lhe proporciona uma vida muito difícil”.

Gatti, Barreto e André (2011) em relação a essa questão consideram que as políticas de carreira docente não estão dando conta de oferecer perspectivas profissionais justas a esses trabalhadores e que atribuir salários condignos aos professores da educação básica é de grande urgência, afinal, para as autoras, não se pode colocar em segundo plano o papel dos professores na formação de seus cidadãos, pois se trata da condição para o desenvolvimento social, econômico e cultural de uma sociedade.

Alves e Pinto (2011) em estudo que analisa os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD 2009), confirmam que a remuneração dos professores é insatisfatória. Nesses estudos constata-se o seguinte: a) professores que atuam nas primeiras etapas do ensino têm menor remuneração na média; b) a rede estadual paga melhor seus docentes; c) em 12 estados os professores com formação em nível superior recebiam salários mensais inferiores ao piso nacional; d) em dez estados, os salários dos professores com formação em nível superior não chegam a R\$ 1.500,00; e) a rede privada de ensino paga (na média do país) menos que a rede pública; f) os professores recebem rendimentos inferiores comparados com profissionais com formação equivalente; g) os professores compõem o grupo de ocupações com menores rendimentos entre as ocupações de nível superior no grupo de profissões assemelhadas; h) 24 estados brasileiros pagam em média remuneração aos docentes com formação superior e que trabalham em tempo integral abaixo do que o DIEESE<sup>11</sup> estima como salário mínimo necessário ao trabalhador brasileiro (GATTI; BARRETO e ANDRE, 2011).

Gatti, Barreto e André (2011) citam estudo de Vieira (2010), no qual os resultados não são diferentes do estudo de Alves e Pinto (2009), pois confirmam a grande insatisfação dos professores com seus salários.

A remuneração adequada aos profissionais da educação no Brasil é ainda um dos principais desafios da educação brasileira, segundo Pinto (2009). Mesmo com iniciativas como

---

<sup>11</sup> Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), instituição de pesquisa, assessoria e educação do movimento sindical brasileiro, criado em 1955.

o estabelecimento do Piso Nacional Salarial por meio da Lei n. 11.738/2008, o autor afirma que pouco se avançou concretamente na valorização dos professores. Nesse trabalho, Pinto traz uma curiosidade, se é que podemos chamar assim, sobre o piso nacional. A Lei geral da Educação de 1827 definia dentre outras questões, o ordenado dos professores no valor de “200\$000 a 500\$000 réis”. Esses valores representariam em 2009, R\$ 1.138,00 e R\$ 2.846,00 mensais, considerando 13 salários por ano. O Piso estabelecido pela Lei 11 738/2008 era de R\$ 950,00 e que atualizados para Janeiro de 2009 (com base no índice definido pela legislação) corresponde a R\$ 1.128,00, ou seja, praticamente o piso de 1827 (PINTO, 2009).

Isso demonstra o quão defasado é o salário do professor, sem contar que antes mesmo de passar a vigorar, a Lei do Piso foi suspensa por liminar após alegação de inconstitucionalidade pelos estados de Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará, sendo em seguida repudiada pelo STF. Mesma considerada constitucional pela suprema corte brasileira há ainda, passados mais de sete anos de vigência, muitos entes federados (estados e municípios) que não cumprem a referida lei.

Ainda conforme Pinto (2009) os salários iniciais e finais da carreira do professor são muito baixos e que o salário pago por uma rede é insuficiente para viver com dignidade. Isto agrava mais a situação, pois os professores se veem obrigado a intensificar sua jornada de trabalho em duas ou três escolas, acarretando o que o autor classifica como “*estelionato educacional*”.

Salários baixos não atraem os melhores profissionais. Para Paro (2000, p. 94) “ao pagar continuamente salários baixos, o sistema escolar demonstra contentar-se com o tipo de profissional de baixa qualificação, ou seja, uma das causas mais importantes da baixa formação do professor são os salários baixos”, e explica que

Numa economia de mercado, quando cai a remuneração por determinada ocupação, ocorre como consequência imediata, uma cadeia de fatores que leva á queda da qualidade da força de trabalho a ela associada. Uma das primeiras ocorrências é a evasão das pessoas mais bem qualificadas, que investiram em sua formação e treinamento na expectativa de obter uma remuneração que tal ocupação já não mais oferece. Com o tempo, a ocupação só consegue atrair pessoas menos qualificadas, ou seja, aquelas que por suas limitadas capacidades profissionais, não podem contar com melhores alternativas de emprego (PARO, 2000, p. 96).

Vimos, portanto, que o salário do professor no Brasil não é atraente. Por outro lado, é também desmotivador. Professores bem qualificados, com boas capacidades profissionais não

hesitam em abandonar o magistério quando lhes surge possibilidade de outra ocupação com salários maiores.

E o diretor de escola? Qual sua situação salarial quando ocupa essa função? O salário é atraente? A esse respeito, Souza e Gouveia asseveram que a remuneração é um aspecto importante na identidade e reconhecimento profissional. Como é feita a composição da remuneração do diretor escolar? Segundo ao autor, historicamente essa composição é feita através do salário do cargo de professor acrescido de uma gratificação pela função que desempenha e que “esta gratificação tem se reduzido proporcionalmente ao longo do tempo e não parece ter impacto no salario do diretor em âmbito nacional, embora se constitua num estímulo à ocupação da função” (SOUZA; GOUVEIA 2010, p. 177).

Em pesquisa realizada para doutoramento do professor Ângelo Ricardo de Souza (2006) da UFPR sobre o Perfil da Gestão Escolar no Brasil, a partir dos dados do SAEB 2003, aponta que

Os dirigentes escolares das escolas públicas do Brasil caracterizam-se por serem majoritariamente mulheres (78%), com mais de 40 anos de idade (65%), com curso superior (86%), experientes profissionalmente, com mais de 10 anos de trabalho na educação (85%) e *recebendo entre quatro e nove salários mínimos* (SOUZA, 2006, p. 195, grifos nossos).

Analisando os dados de Souza referentes aos salários dos dirigentes escolares e fazendo a conversão para a moeda atual (reais) e com o salario mínimo na atualidade de R\$ 880,00 chegamos a seguinte situação: a remuneração de nossos diretores fica entre R\$ 3.520,00 e R\$ 7.920,00 e que dadas às responsabilidades e complexibilidades da função não é considerada alta e, portanto, não também não é atraente.

O que é atraente não é a remuneração propriamente, ainda que seja vantajoso em relação ao vencimento do professor. Há outras compensações segundo Souza (2006) que tornou a função atraente como: prestígio social e político que ela oferece; reconhecimento de sua autoridade; ascensão profissional na carreira de professor; melhorias salariais; melhores condições de trabalho com horários mais flexíveis; menores dissabores com o trabalho. O referido autor, nesse mesmo estudo, levanta também a hipótese de que exercer a função de diretor é um exercício de poder, de domínio sobre as relações de poder na escola, que compensam todos os problemas enfrentados.

Souza (2006) levanta a possibilidade de se ter uma vida profissional mais tranquila no exercício da função de diretor, o que nos leva a supor que sua remuneração serve também

como uma possibilidade de afastamento do “olho do furacão” da sala de aula, decorrente principalmente da desvalorização do trabalho docente.

A Gestão democrática é um princípio fundamental para garantir a democratização da educação e da escola, necessária à promoção da qualidade do ensino público e assim garantir a consecução dos fins sociais da educação considerados por Paro (2007, pg.16), como sendo a “formação do cidadão para a construção e exercício da liberdade social”, ou seja, a “educação para a democracia”, que pressupõe a participação ativa dos cidadãos na vida pública.

A CF/88 é um importante marco para a democratização da educação ao estabelecer a Gestão Democrática como princípio do ensino público (Inciso VI do Art. 206) e para a promulgação da Lei nº 9.394/96 (LDB) que também contempla esse princípio (Inciso VIII do Art. 3º), resultado de muitas lutas em sua defesa principalmente na década de 1980. As normas da Gestão democrática devem ser definidas, conforme a legislação em vigor, pelos sistemas de ensino em conformidade com suas peculiaridades e em dois princípios de participação: I) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Art. 14 da LDB).

O Brasil aprovou em 25 de Junho de 2014, a Lei nº 13.005 que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação – PNE, definindo diretrizes, objetivos, 20 metas e estratégias com vigência por 10 (dez) anos, a contar a partir de sua publicação para cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal. A meta 19 refere-se à gestão democrática da educação e assegura condições, no prazo de 2 (dois) anos, para sua efetivação, 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.

Ao analisar a Meta 19, Cruz (2015) nos diz que:

O fato de haver a indicação de definição de critérios objetivos a partir da aplicação de prova nacional para o provimento do cargo de diretor nas escolas públicas remete a situação de valorização da competência técnica, que também pode apresentar um viés “tecnicista”, no sentido de admitir a necessidade de conhecimentos específicos para o desempenho de uma função também política, embora esteja atrelado à competência política uma vez que determinam a garantia da participação da comunidade escolar. É necessário estar atento à questão de que a garantia da participação da comunidade escolar não é obrigatoriamente a existência de ampla eleição, mas pode ser apenas a consulta aos Conselhos Escolares já existentes em algumas modalidades de provimento, bem como a questão da aplicação de prova não sugira necessariamente um concurso público, ou ainda, não consiga aferir todo conhecimento necessário para a gestão escolar. (CRUZ, 2015, p.42)



Essa é uma questão no mínimo preocupante, que ao meu ver tem implicações para a Gestão Democrática.

No Acre, um após a aprovação do PNE, é aprovada a Lei 2.965 de 2 de Julho de 2015 trata do Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. Uma de suas diretrizes se refere “a promoção da gestão democrática, ampliando a participação das famílias, profissionais da educação e da sociedade, na organização, definição, execução, acompanhamento e controle das políticas de educação” (Inciso VI do Art. 2º). Alinhada à meta 19 do PNE, o Plano Estadual de Educação definiu a meta 18,

Assegurar, até o final do segundo ano de vigência deste plano, a construção ou reformulação dos instrumentos jurídicos e processos para a efetivação da gestão democrática da Educação pública do estado do Acre, associado 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. (ACRE, 2015).

Em face do exposto, é importante destacar que no Brasil existem leis que regulamentam a Gestão Democrática, a participação da coletividade na escola e a criação de mecanismos como o Conselho Escolar, a escolha de diretores através de eleição e a construção do projeto político pedagógico, que a possibilitam e contribuem para a qualidade na educação. Evidentemente há muitas dificuldades e obstáculos para a participação da comunidade na gestão, como a nossa frágil democracia que resume a participação da maioria da população ao momento do voto, mas ainda assim temos condições de construí-la na prática, onde de fato ela se faz.

## **CAPITULO II - AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A GESTÃO DA ESCOLA NO ESTADO DO ACRE.**

Este capítulo aborda questões relacionadas à função de diretor no Estado do Acre a partir das normatizações, colocando em relevo aspectos que dizem respeito à função, a formação e a remuneração destes agentes públicos no quadro do magistério acreano.

O capítulo foi construído em partes. No primeiro momento situa-se o campo empírico da pesquisa, apresentando de forma sintética um pouco da formação histórica do Estado do Acre, dados de sua situação geográfica, econômica e social para ao final se ater aos indicadores educacionais que hoje se apresentam. Na segunda parte é apresentada uma breve discussão sobre a gestão de escola no Acre no contexto das reformas educacionais que se alinhavam aos modelos de reforma que predominavam na América Latina e no Brasil. Na Gestão da Educação acreana se seguia as diretrizes nacionais apontando para a descentralização, democratização e universalização do ensino.

Na terceira parte do capítulo apresentamos as principais normatizações sobre a função, formação e remuneração do diretor de escola pública no Acre. Com o princípio da Gestão Democrática consagrado na CF/88, repetida na CE/89 e na LDB/96 são fortalecidas e ganham forças as experiências e lutas por sua efetivação, mostrada num breve histórico do provimento à função de diretor escolar no Acre a partir da década de 1980. Nessa parte são apresentadas as principais legislações no tocante à função, formação e remuneração do dirigente escolar, a saber: lei nº 39/93 (Estatuto dos Servidores Estaduais) e as duas leis que regulamentam a gestão democrática no Acre a partir de 1996, Leis 1.202/96 e 1.513/03 e suas alterações.

Na quarta parte são apresentadas as leis que regulamentam os Prêmios de Valorização Profissional e o prêmio de gestão escolar. Por fim, apresentamos informações sobre o processo de certificação e eleição dos diretores das escolas estaduais acreanas de 2015.

### **2.1 Situando o Acre e sua rede de ensino público**

O Estado do Acre é um dos mais novos Estados da Federação Brasileira. Foi elevado à categoria de Estado em 15 de Junho de 1962, por meio da lei 4.070/62 sancionada pelo Presidente João Goulart. É o 15º em extensão territorial com uma superfície de 164.221,36 km<sup>2</sup>, correspondendo a 4,26% da região Norte e a 1,92% do território nacional. Localiza-se no sudoeste da Região Norte fazendo limites internacionais com o Peru (O) e Bolívia (S) e por divisas estaduais com os Estados do Amazonas (N) e Rondônia (L). Possui 22 municípios,

sendo os mais populosos: Rio Branco, Cruzeiro do Sul, Sena Madureira, Tarauacá e Feijó (ACRE, 2013).

A história do Acre é marcada por lutas e conflitos. No primeiro fluxo migratório no início do século XX, o processo de ocupação se deu sob disputa com os Bolivianos pelo território acreano, culminando com o movimento denominado “Revolução Acreana”, ou seja, o Acre lutou para pertencer ao Brasil. A partir da década de 70 com novo fluxo migratório, em decorrência da expansão da pecuária no Estado, grileiros<sup>12</sup> e posseiros<sup>13</sup> se envolvem em conflitos e disputas pela posse da terra.

De acordo com o censo (IBGE 2010/), o Acre possui uma população de 733.559 habitantes, dos quais 532.279 (72,56%) residem na zona urbana e 201.280 (27,44%) residem na zona rural do Estado. Quase a metade dessa população vive na capital Rio Branco, totalizando 336.038 habitantes. A quase totalidade desses vive na cidade, perfazendo um total de 308.545 (91,82%) e 27.493 (8,17%) na zona rural de Rio Branco (ACRE, 2013).

Os principais indicadores sociais do Estado apresentam os seguintes números referentes ao ano de 2010: taxa de analfabetismo de 16,6%; Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,663; Índice de Desenvolvimento Humano-Educação (IDH-E) é de 0,559, que leva em consideração a situação educacional da população adulta e à população em idade escolar (crianças e jovens) alfabetização e índice de frequência à escola; Índice de Desenvolvimento Humano-Longevidade (IDH-L) é de 0,777. Com PIB per capita de R\$ 11.567 ocupa a 18ª posição entre os Estados Brasileiros, a frente dos Estados da Bahia, Pernambuco, Pará, Rio Grande do Norte, Ceará, Paraíba, Alagoas, Piauí e Maranhão (ACRE, 2013).

Quanto aos indicadores educacionais da rede estadual do Acre, registra-se que possui 642 escolas, sendo 469 na zona rural e 173 na zona urbana. O número de matrícula é de 158 608 alunos, possui IDEB de 5.2 nas séries iniciais do Ensino Fundamental; 4.4 nas séries finais do Ensino Fundamental e 3.2 no Ensino Médio; tem 10.011 professores na educação básica (2011). As taxas de aprovação são: 91,1% (1º ao 5º ano); 90,3% (6º ao 9º ano) e 76,1% (Ensino Médio). A reprovação atingiu os seguintes índices: 6,9% (1º ao 5º ano); 6,1% (6º ao 9º ano) e 12,1% (Ensino Médio), enquanto o abandono chegou aos seguintes números: 0,6% (1º ao 5º ano); 2,7% (6º ao 9º ano) e 11,6% (Ensino Médio) no ano letivo de 2014.

---

<sup>12</sup> Indivíduo que procura apossar-se de terras alheias mediante falsas escrituras de propriedade (cf. dicionário Aurélio).

<sup>13</sup> Aquele que está na posse legal de terras indivisas (possuída ao mesmo tempo por várias pessoas). (cf. dicionário Aurélio)

**TABELA 2**  
**Rede Pública Estadual do Acre 2014**

<b>Total de Escolas</b>		<b>Matrícula Inicial</b>	
<b>Rural</b>	469	<b>Rural</b>	35 927
<b>Urbana</b>	173	<b>Urbana</b>	122 681
<b>Total</b>	642	<b>Total</b>	158 608

Fonte: INEP/SEE 2014 – elaborada pelo autor

Esse total de alunos da rede pública do Acre representam 21,6% da sua população.

**TABELA 3**  
**Taxas de Rendimentos- Rede Pública do Acre- 2014**

<b>Localização</b>	<b>Taxa de Aprovação Anos iniciais (1° ao 5° ano)</b>	<b>Taxa de Aprovação Anos Finais (6° ao 9° ano)</b>	<b>Taxa de Aprovação Ensino Médio</b>
<b>Rural</b>	83,2	87	86,3
<b>Urbana</b>	94,7	91,2	74,3
<b>TOTAL</b>	91,1	90,3	76,1
<b>Localização</b>	<b>Taxa de Reprovação Anos iniciais (1° ao 5° ano)</b>	<b>Taxa de Reprovação Anos Finais (6° ao 9° ano)</b>	<b>Taxa de Reprovação Ensino Médio</b>
<b>Rural</b>	11,8	5,8	5,1
<b>Urbana</b>	4,7	6,1	14,1
<b>TOTAL</b>	6,9	6,1	12,7
<b>Localização</b>	<b>Taxa de Abandono Anos iniciais (1° ao 5° ano)</b>	<b>Taxa de Abandono Anos Finais (6° ao 9° ano)</b>	<b>Taxa de Abandono Ensino Médio</b>
<b>Rural</b>	5	7,2	8,6
<b>Urbana</b>	0,6	2,7	11,6
<b>TOTAL</b>	2	3,6	11,2

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI- adaptada da SEE.

Analisando os dados da tabela no que se refere às taxas de rendimento da rede pública do Estado do Acre, percebe-se que os piores resultados são apresentados no Ensino Médio, não diferindo dos resultados nacionais que apresentam indicadores menores nessa etapa de

ensino. Destaca-se como resultado muito bom, a taxa de abandono nas séries iniciais urbanas que fica próximo de zero. A taxa de reprovação no ensino fundamental também merece destaque, uma vez que está em um dígito e assim melhora o fluxo de alunos.

Em relação ao Índice da Educação Básica – IDEB, a rede estadual de ensino apresenta os resultados constantes na tabela 4 abaixo:

**TABELA 4**  
**Índice Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da Rede Pública do Acre-2013**

	Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Anos Finais (6º ao 9º ano)	Ensino Médio
IDEB alcançado	5,2	4,4	3,3
Meta projetada pelo MEC	4,4	4,4	3,5

Fonte: MEC/INEP- adaptada da SEE.

Novamente os resultados do Ensino Médio são inferiores as demais etapas da educação básica, tornando-se assim um dos grandes desafios do ensino público acreano. Nesse indicador, sequer a meta do MEC foi alcançada.

## 2.2 A Gestão da Escola no Acre no contexto das reformas educacionais

A década de 1990 corresponde ao momento no cenário nacional em que são realizadas reformas educacionais no País, fazendo parte da reestruturação do Estado Brasileiro e que tiveram correspondência no Estado do Acre (MELO, 2010).

Esse período foi marcado, segundo a autora, por reformas no âmbito do Estado iniciadas no Governo Orleir Cameli (1995/1998) e seguidas pelos governos de Jorge Viana (1999/2007) e Arnóbio Marques (2007/2011), que tiveram uma consistência maior. Os dois últimos governos mencionados acima, foram responsáveis pela execução de políticas que objetivavam a modernização da administração pública no Acre, considerada ineficiente, burocrática, corrupta e clientelista (MELO, 2010). Em 2010 é eleito o 17º e atual governador do Acre, médico Tião Viana (irmão de Jorge Viana), que foi reeleito em 2014 com mandato até 2017. Faz parte da mesma composição de partidos que elegeu Jorge Viana e Arnóbio Marques, denominada “Frente Popular do Acre”.

O início do Governo Orleir Cameli no Acre (1995), coincide com o início do Governo do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1995/1998), período em que se consolidou as reformas do Estado e educacionais no Brasil. No Acre não foi diferente, temos aqui as primeiras tentativas de alinhamento das propostas implantadas no Estado com as reformas em âmbito nacional. Dentre as promessas do Governador Orleir estavam à recuperação das ações do Estado em relação à educação, que carecia de medidas efetivas para a melhoria do setor, pois seu quadro era preocupante e com sérios problemas como: salários dos servidores da educação atrasados em três meses; atendimento insatisfatório no ensino fundamental (40%) e no ensino médio (apenas oito municípios atendiam essa etapa de ensino); 40% da população analfabeta; grande número de professores “leigos” (74,4%) e 80% de analfabetismo a zona rural (MELO, 2010).

Ao analisar as políticas educacionais no Acre do período de 1995/1998 (Governo Orleir Cameli), Melo (2010) afirma que as propostas, grosso modo, se alinhavam aos modelos de reforma que predominavam na América Latina e no Brasil. A Gestão da educação seguia as diretrizes nacionais apontando para a descentralização, democratização e universalização do ensino.

Medidas foram tomadas no sentido de criar um ambiente favorável para as reformas que estavam acontecendo no Brasil e na América Latina, orientadas pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). As ações do governo são classificadas por Melo (2010, pg. 54) como “ações esparsas e focalizadas principalmente no Ensino Fundamental”. Vale lembrar que a Lei Federal 9.424/96 (Governo Fernando Henrique Cardoso) criou o FUNDEF-Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério, que em termos práticos priorizou o Ensino Fundamental ao criar fundos estaduais para manter e desenvolver essa etapa de ensino e valorizar o magistério.

Na prática, o Ensino Fundamental teria o aporte de mais recursos financeiros e, portanto, mais investimentos em relação às demais etapas. Como consequências têm-se significativos avanços em detrimento das demais etapas, como a sua quase universalização.

A quase universalização do Ensino Fundamental não foi uma conquista de Orleir Cameli, pois ela não se concretizou em seu governo, bem como ações importantes como a instituição e Plano de Cargo, Carreira e Salários e a formação de professores, segundo Melo (2010).

Nesse período as alterações na legislação educacional do Brasil redefiniram a

educação básica, na qual sua estrutura organizacional foi modificada nos aspectos referentes à organização escolar, currículo, avaliação, gestão e financiamento da educação (MELO, 2010). Como expressões maiores dessas alterações, temos a Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a instituição do FUNDEF, pela emenda à Constituição Federal nº 14/06 e Lei Federal nº 9.424/96 (MELO, 2010).

No tocante a Gestão Escolar no estado do Acre, esse movimento impulsionado pelas reformas educacionais em âmbito nacional levou a mudança na sua organização, buscando torna-la mais eficiente, menos burocrática e mais gerencial, primando pela produtividade e pelos resultados.

### **2.3 O Diretor de Escola Pública no Estado do Acre e as Normatizações Legais**

No final de década de 1980, dois instrumentos legais foram fundamentais para a regulamentação da gestão democrática na organização da educação. O primeiro deles, A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, estabelece a gestão democrática como um princípio do ensino público. Evidentemente, o contexto da elaboração e da promulgação da CF/88 contribuiu para a sinalização da democratização do ensino público na carta magna que ficou conhecida como a “constituição cidadã”. Era grande o desejo por democracia naquele momento. Havíamos saído de um regime fechado onde os direitos eram restritos. Guardadas suas limitações podemos considerá-la como uma constituição democrática. Um aspecto relevante a se destacar em relação à consagração da gestão democrática na CF/88 é o seu o ineditismo, pois nenhuma outra constituição brasileira havia lhe reservado tal “status”, embora deixando para as iniciativas de governos eleitos com plataformas mais democráticas normatizá-la, pois a expressão “na forma da lei” é muito genérica, requerendo uma legislação complementar para sua normatização (MELO, 2010).

Outro instrumento importante para a consagração do princípio da gestão democrática no Estado do Acre é a Constituição Estadual de 1989, promulgada um ano após a CF/88. A Gestão Democrática é referendada pela Constituição Acreana de 1989 em seu artigo 190, Inciso VII. Observamos que o preceito estabelecido na CE/89 é uma reprodução fiel do preceito da Constituição Federal. A expressão “na forma da lei” se repete, necessitando também de uma lei complementar que é aprovada e sancionada em 1996 com a Lei 1.201/96 que será melhor examinada ao longo deste trabalho.

Antes da aprovação desta lei, ainda no início da década de 1990, é sancionada pelo então Governador Romildo Magalhães, que assume o Governo após o assassinato do

Governador Edmundo Pinto em São Paulo, a Lei Complementar nº 39 de 29 de Dezembro de 1993 que "Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado do Acre, das Autarquias e das Fundações Públicas, instituídas e mantidas pelo Poder Público". Esta Lei prevê gratificação pelo exercício de função de direção e chefia além do vencimento e vantagens que faz jus o servidor público (Art. 66, Inciso I e Art. 67), cujos percentuais deverão ser estabelecidos em Lei (cf. § 1º do Art. 67). O Estatuto garante aos servidores que os mesmo não sejam prejudicados nas suas respectivas carreiras de seus cargos efetivos, ao considerar efetivo exercício o afastamento para exercer função de direção ou chefia em outros órgãos ou entidades dos poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (art. 150, Inciso XVI).

Vale a pena fazer um breve histórico sobre o provimento à função de diretor a partir da elevação do Acre a categoria de Estado. Nas duas primeiras décadas seguintes à elevação do Acre a Estado, "as indicações e nomeações e o diretor se davam ao sabor de critérios subjetivos dos dirigentes da política, em estrito atendimento aos compromissos partidários e ao clientelismo político" (CARVALHO, 2007, p. 2).

Tal orientação estava inspirada no entendimento de que a função se tratava de "cargo de confiança da administração pública", prevalecendo, portanto, a livre indicação por parte de uma autoridade do sistema que bem poderia ser o próprio Governador do Estado, o Secretário de Estado de Educação ou algum parlamentar influente da base de sustentação do partido político à frente do poder (CARVALHO, 2007, p. 4).

Na década de 1980 e parte da década de 1990, o Acre experimentou a eleição para diretor escolar com critérios para seleção, sem regulamentação legal. Em 1981 acontece a primeira eleição favorecida dentre outros fatores pelo contexto político do momento com a abertura política e a contestação das indicações do dirigente escolar. O clima era favorável com ensejo das ideias democráticas e que não eram compatíveis com o tipo de provimento praticado pelos governantes à época. Nesse período novas entidades de classes foram organizadas e a existente, ASPAC-Associação dos Professores do Acre, hoje – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre, fortalecida. O processo eleitoral era coordenado pelas assembleias escolares e comissões eleitorais que asseguravam a representatividade dos segmentos nas referidas comissões e assembleias e proporcionalidade em relação ao resultado da eleição (CARVALHO, 2007).

Mesmo com a revogação em 1990 do Decreto que estabelecia a eleição e instituiu uma lista tríplice para posterior nomeação do Secretário Estadual de Educação, a eleição continuou



a acontecer nas escolas, graças a grande mobilização e articulação dos professores em defesa das eleições. O processo eleitoral consistia na seguinte forma

Para concorrer ao pleito, o candidato deveria atender as seguintes exigências: a) pertencer ao quadro permanente de pessoal docente da SEE; b) ter nível superior em licenciatura ou formação mínima em nível médio magistério (dependendo da escola) e c) ter experiência mínima de três anos de exercício no magistério. As regras eram baixadas pelas comissões de cada escola e as orientações gerais originadas da própria administração do sistema. A comissão enviava os nomes dos três participantes mais votados com seus respectivos percentuais de votos à Secretaria Estadual de Educação que invariavelmente, nomeava o mais votado. O mandato tinha duração de dois anos, podendo ser reconduzido ao cargo por mais dois anos, após concorrer novamente ao pleito (CARVALHO, 2007, p. 7-8).

Essa forma de escolha do dirigente escolar perdurou até 1996, quando foi aprovada a Lei Estadual 1.201/96 “que instituiu, no âmbito do sistema público de ensino do Acre, a gestão democrática, regulamentando o Inciso VII do Artigo 190 da Constituição do Estado do Acre”, segundo Carvalho (2007, p. 8)

A lei 1.201/96 de autoria do Suplente de Deputado Estadual Edvaldo Magalhães (PC do B), foi sancionada em 23 de julho de 1996 pelo Governador Orleir Messias Cameli, cinco meses antes da sanção da Lei nº 9.394/96 que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, preceituando a gestão democrática como princípio do ensino público (Título II – Dos princípios e Fins da Educação Nacional, em seu Art. 3º, Inciso VIII).

Melo (2010), considera a aprovação e sanção da Lei 1.201/96 sem nenhum veto, como um dos poucos aspectos positivos da administração de Orleir Cameli, medida que tentava democratizar a gestão escolar.

O Sindicato dos trabalhadores em Educação do Acre, pelo papel desempenhado no processo da institucionalização da Gestão Democrática nas escolas públicas acreana, nesse contexto, ocupa um papel importante na história da democratização das escolas, por suas lutas em defesa desse princípio, ao criar mecanismos próprios de democratização, nas discussões, realização de eventos para o debate da temática e na insubordinação frente às indicações dos diretores escolares por parte dos governantes, criando assim condições para construção da Lei 1.201/96 que versa sobre a Gestão Democrática do Ensino Público do Acre, aprovada em tempo recorde de 45 dias e por unanimidade. Sobre as ações do sindicato, Melo (2010) destaca:

As ações despendidas pelo sindicato para garantir a materialização de ações democráticas contribuíram para que o Acre, mesmo antes da aprovação da Carta Magna de 1988 e da LDB de 1996, que regulamentaram em âmbito nacional a

matéria, acumulasse certa experiência democrática, tornando-se, assim, um dos Estados pioneiros nessa discussão (MELO, 2010, p. 207).

Para Melo (2010), a formulação e a acolhida da noção de gestão democrática da educação, bem como a gestão democrática da escola se deu no bojo da luta mais ampla pela democracia no país, marcado pela transição de um regime autoritário e fechado que perdurou por mais de vinte anos no Brasil (1964-1985).

No texto da Lei 1.201/96 a escolha dos Diretores Escolares acontecia com a participação direta da comunidade, ou seja, por meio de eleição. Essa modalidade de escolha de dirigente escolar é compreendida como um dos princípios da gestão democrática do sistema de Ensino Público do estado do Acre (inciso III do Art. 1º). A comunidade escolar que escolhia o diretor era assim entendida na lei, de acordo com o parágrafo primeiro do Art. 22

§ 1º Entende-se por comunidade escolar para efeito desta Lei:

- a) os alunos matriculados e frequentes na Unidade de Ensino, a partir da 5ª série do ensino fundamental, bem como os alunos com treze anos completos ou mais, independentemente da série que estejam cursando;
- b) os alunos do Ensino Supletivo em escolas onde funcione essa modalidade de ensino;
- c) pais, mães ou responsáveis por alunos menores de treze anos de idade, devidamente identificados na ficha de matrícula;
- d) voluntariamente, pais, mães ou responsáveis pelos demais alunos; e
- e) integrantes das carreiras de magistério e servidores de apoio dos Quadros Permanente e Suplementar e em exercício na Unidade de Ensino (ACRE, 1996).

No capítulo IV da referida lei, as escolas públicas eram classificadas de acordo com o número de turmas em funcionamento para aplicação das disposições da lei 1.201/96, da seguinte forma

**TABELA 5**  
**Classificação das unidades Escolares**

<b>TIPO</b>	<b>NÚMERO DE ALUNOS</b>
<b>ESCOLA A</b>	Menos de 100 alunos
<b>ESCOLA B</b>	101 a 600 alunos
<b>ESCOLA C</b>	601 a 1000 alunos
<b>ESCOLA D</b>	1001 a 1400 alunos
<b>ESCOLA E</b>	1401 a 1800 alunos
<b>ESCOLA F</b>	Mais de 1800 alunos

FONTE: lei 1201/96 – elaborada pelo autor

Nas escolas do tipo A (com menos de 100 alunos) não haveria eleição, pois a elas não eram aplicadas as disposições desta lei (cf. Parágrafo único do Art. 31). Essas escolas, no geral são as localizadas no campo e a Secretaria de Educação não teria a obrigatoriedade de nomear um diretor, mas designar um professor para ser o responsável pela mesma.

A lei estabelecia para o provimento ao cargo do diretor e Vice-diretor que os mesmos deveriam compor uma chapa para a disputa. Organiza o aspecto administrativo das unidades escolares, definindo a composição da direção da escola (I-Conselho escolar; II- Diretor e Vice-diretor, III- Equipe Técnica e IV-Secretaria), conforme Art. 33. Nessa organização, o diretor não era a autoridade máxima da escola, e sim o conselho escolar, embora na prática continuasse na condição de figura central da gestão. As deliberações do diretor deveriam estar em consonância com o Conselho Escolar e a Secretaria de Educação e Cultura (cf. Art. 18).

O processo eletivo para a escolha do diretor escolar era coordenado por uma comissão geral, paritária designada pela Secretaria Estadual formada da seguinte forma: a) 2 membros da Secretaria Estadual de Educação; b) 2 membros do Sindicato dos Trabalhadores em Educação-SINTEAC; c) 1 representante do Conselho Estadual de Educação; d) 1 representante do Conselho de Diretores de Escola Pública – CODEP; e) 1 representante da Casa do Estudante Acreano-CEA (Art. 26).

Em cada unidade de ensino, a eleição era convocada pelo Conselho Escolar através de edital que constava a nomeação da comissão eleitoral da unidade escolar, composta por membros da comunidade escolar de forma paritária (Art. 27).

A lei estabelecia critérios para concorrer ao cargo de diretor escolar no Estado do Acre, conforme o Art. 20: a) ser do quadro permanente da Secretaria de Educação ocupante dos cargos de especialista em educação ou professor.

No tocante a formação a Lei estabelecia o seguinte

- I** - nível médio, com pelo menos dois anos de exercício de magistério, nos casos de estabelecimentos de ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, pré-escolar e ensino especial;
- II** - licenciatura curta, com pelo menos dois anos de exercício de magistério, nos casos de estabelecimento de ensino fundamental de 1ª a 8ª séries;
- III** - licenciatura plena ou equivalente, com pelo menos dois anos de exercício de magistério, nos casos de estabelecimento de ensino médio ou fundamental e médio; e
- IV** - licenciatura plena em Pedagogia, com pelo menos dois anos no exercício de Magistério, no caso do Instituto de Educação Lourenço Filho e nas escolas de formação para o Magistério de 1º grau dos demais municípios (ACRE, 1996)

Outro critério que a Lei estabelecia era a apresentação e defesa de um projeto de

gestão envolvendo aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros para sua comunidade escolar numa sessão pública obrigatória, organizada pelo Conselho escolar da unidade (Parágrafo único do art. 19).

Para as escolas rurais com quatro ou mais turmas, a lei abria uma exceção, no caso de ausência de pessoas com a formação descrita acima. Poderia concorrer o professor do quadro complementar<sup>14</sup>, com dois anos de exercício do magistério.

Na ausência de candidatos para concorrer à função, a Secretaria de Educação e Cultura nomearia servidores (de acordo com os critérios de ocupação de cargos e formação estabelecidos na lei) para exercer o cargo por um prazo de seis meses (cf. Parágrafo único do art. 21).

A eleição só teria validade com a participação de um quórum mínimo dos segmentos pais/alunos (30%) e professores/servidores (50%), em conformidade com o parágrafo terceiro do Art.22. O computo dos votos obedecia as seguintes proporções: a) 50% para pais e alunos; b) 50% para professores e servidores. O candidato que alcançasse a maioria simples do somatório das proporções era consagrado o vitorioso para um mandato de dois anos, com direito a uma reeleição (Art. 24).

Em caso de eleição com chapa única, seria necessário à obtenção de 50% mais um dos votos para se eleger (Cf. § único do Art. 23). Eram estabelecidos o intervalo dos dias 10 e 25 de novembro para a realização das eleições (§ 2º do Art. 24) e um prazo de trinta dias após as eleições, para o início do mandato (§ 1º do Art. 24).

A lei em seu Art. 41 definia as atribuições do diretor escolar como sendo

- a)** representar a Unidade Escolar, em todos os seus aspectos, responsabilizando-se pelo seu funcionamento em harmonia com a comunidade e SEC, apresentar um desempenho eficaz nos seus aspectos administrativo-técnico-pedagógico;
- b)** integrar o Conselho Escolar como membro nato;
- c)** coordenar o planejamento da escola, fazer relatórios e prestações de contas de recursos destinados à Unidade Escolar;
- d)** desempenhar a função de líder na construção e avaliação da proposta pedagógica da escola, articulando os segmentos envolvidos numa reflexão permanente sobre a prática educativa, visando a melhoria da qualidade do ensino oferecido;
- e)** submeter à apreciação do Conselho Escolar e Secretaria de Educação e Cultura o plano de trabalho, calendário escolar, plano de aplicação, resultados de avaliação interna e externa da escola e prestações de contas, bem como as transgressões disciplinares de funcionários e membros do magistério integrantes do quadro de pessoal da escola;
- f)** emitir parecer nos processos de concessão de licenças especiais aos servidores lotados na escola;
- g)** exercer outras atividades administrativas correlatas previstas em Lei que lhe foram delegadas;
- h)** prestar contas de recursos recebidos;

---

<sup>14</sup> Professor que não possuía formação de nível médio em magistério ou nível superior em licenciatura plena.

- i)** obedecer aos princípios estabelecidos no Estatuto do Magistério;
- j)** coordenar a implementação do projeto pedagógico da escola, assegurando sua unidade e o cumprimento do currículo e do calendário escolar;
- l)** organizar o quadro de recursos humanos da escola, com as devidas especificações, submetendo-o aos critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação quanto à carga horária de trabalho e formação profissional;
- m)** divulgar à comunidade escolar a movimentação financeira da escola e das diretrizes e normas emanadas dos órgãos do sistema de ensino;
- n)** manter atualizado o tombamento dos bens públicos, zelando, em conjunto com todos os segmentos da comunidade escolar, pela sua conservação; e
- o)** manter a escola permanentemente aberta, nos dias úteis, nos horários de funcionamento das aulas. (ACRE, 1996)

Ao analisar as atribuições do diretor estabelecidas nessa lei, observa-se que a maior parte delas dizem respeito à sua natureza técnico/administrativa (b, c, e, f, g, h, i, l, m, n, o). Quanto ao aspecto político/pedagógico verificamos apenas as alíneas: a, parte de c, d e j. Podemos compreender que o legislador teve uma preocupação maior com os aspectos administrativos em detrimento dos aspectos políticos pedagógicos que segundo Souza e Gouveia (2007) são “reconhecidamente os mais importantes”.

Em relação aos aspectos administrativos, os citados autores reconhecem também sua importância, mas afirmam que a mesma é complementar à natureza da função dirigente e à função social da escola. Apontam também que é no aspecto administrativo que os diretores são cobrados e se cobram pelo bom desempenho na condução dos trabalhos diretivos da escola. Talvez isso explique a predominância de atribuições administrativa no trabalho do diretor expressa na Lei e vivenciada no cotidiano escolar. É comum ouvir alegações dos diretores sobre a falta de tempo para atuar na face pedagógica, sendo as mesmas delegadas aos coordenadores pedagógicos ou técnicos que atuam no suporte pedagógico (SOUZA e GOUVEIA, 2007).

A lei 1.201/96 estabelecia gratificações para compor a remuneração do diretor escolar do Acre, seguindo historicamente a “política salarial da tradição burocrática verticalizada das responsabilidades/poder com recompensa salarial proporcional”, onde ganha mais quem está em posição superior na hierarquia burocrática da divisão do trabalho (SOUZA; GOUVEIA, 2007, p. 177). A gratificação era escalonada de acordo com o tipo de escola, calculada em percentuais sobre o salário base do Grupo Magistério<sup>15</sup> – PE-8<sup>16</sup>, letra P<sup>17</sup>, para um regime de quarenta horas de jornada de trabalho (Art. 37), conforme a tabela 6 abaixo;

<sup>15</sup> O grupo Magistério era formado pelos cargos de professor e especialista em educação (Lei Estadual nº 14/87 que cria o Plano de Cargos, Salários, Benefícios e Vantagens do Magistério Acreano e dá outras providências).

<sup>16</sup> PE-8 era uma classe de professores estatutários com formação em 3º grau em nível de Doutorado em Educação estabelecida na lei nº 14/87 (Plano de carreira do magistério acreano)

<sup>17</sup> “P” era a penúltima referência na tabela salarial do grupo magistério para fins de progressão horizontal por tempo de serviço (se dava de forma automática), cf. lei nº 14/87.

**TABELA 6**  
**Classificação das unidades Escolares/Gratificação do Diretor**

<b>TIPO</b>	<b>NÚMERO DE ALUNOS</b>	<b>GRATIFICAÇÃO</b>
<b>ESCOLA B</b>	101 a 600 alunos	60%
<b>ESCOLA C</b>	601 a 1000 alunos	70%
<b>ESCOLA D</b>	1001 a 1400 alunos	80%
<b>ESCOLA E</b>	1401 a 1800 alunos	90%
<b>ESCOLA F</b>	Mais de 1800 alunos	100%

FONTE: lei 1201/96 – elaborada pelo autor

As gratificações ao incidirem sobre o salário do PE-8 letra “P” significava grande vantagem em relação ao salário do professor ou especialista em educação da sua classe. Por exemplo: se o diretor eleito tivesse a formação em nível superior com licenciatura plena, ele ocuparia no plano a classe PE-5. Vamos considerar que ele estivesse na letra “P”, penúltima referência na tabela (o que era difícil em virtude do tempo de serviço- entre 26 a 28 anos), receberia de gratificação aproximadamente 70% a mais se fosse calculado sobre o salário base de sua classe.

A lei 1.201/96 previa em relação à formação do diretor, um curso de qualificação de frequência obrigatória aos diretores eleitos a ser oferecido pela Secretaria de Educação e Cultura de 60 h/a abordando aspectos político, administrativo, financeiro e pedagógico (Art. 51).

No final do ano de 1996, é sancionada a Lei nº 9.394 que “estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Em seu Art. 3º, a gestão democrática é definida como princípio do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino, algo que o Estado do Acre já havia regulamentado com a Lei 1.201/96 por força da CF/88 e CE/89 do Estado do Acre. A LDB é um importante marco legal para a educação brasileira, pois normatiza e organiza toda a Educação Nacional.

A aprovação e sanção da LDB, Lei 9.394/96, é a culminância do debate em torno da Gestão Democrática, fortalecido com a redemocratização do país a partir da década de 1980, porém posterga mais uma vez a matéria para ser discutida nos Estados e Municípios. Vale lembrar que o princípio da Gestão Democrática na LDB não se aplica à rede privada, graças à vitória do grupo que defendia os interesses da rede privada nos debates da construção da lei no Congresso Nacional.

Ainda sobre a Gestão Democrática, a lei 9.394/96 estabelece em seu Art. 14 e 15 os

princípios para os sistemas de ensino definirem as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, mediante:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público.(BRASIL, 1996).

No período de 1999 a 2015, o Estado do Acre é governado por uma nova força política, denominada “Frente Popular do Acre”, rompendo ciclos de poder dominados até então por forças consideradas de “direita”. O Engenheiro Florestal Jorge Viana foi eleito em 1998, assumindo o governo em janeiro de 1999 para mandato até 2002. Foi reeleito para mandato seguinte (2003-2006), fez seu sucessor o Professor Arnóbio Marques de Almeida Júnior que administrou o Estado no período de 2007 a 2010 (MELO, 2010). Em 2010 elege-se o médico Tião Viana (irmão de Jorge Viana) para mandato de 2011-2014, sendo reeleito também para governar o Acre de 2015 a 2018.

Os governos da Frente Popular iniciaram nesse período, reformas envolvendo a organização da gestão e a concepção de governança do Estado, com mudanças na sua organização e função, buscando torná-lo mais eficiente, menos burocrático e mais gerencial, primando pela produtividade e pelos resultados. Um processo de modernização e democratização dos serviços públicos foi iniciado, bem como uma nova estrutura de gerencialismo e relação com o funcionalismo público (MELO, 2010).

Um dos protagonistas das reformas educacionais implementadas nesse período no Estado do Acre, o Professor Arnóbio Marques, que ocupou os cargos de Secretário de Educação nos governos Jorge Viana (num deles, acumulando com o cargo de Vice-Governador) e Governador (2007/2011) analisa os anos de 1990 da seguinte forma

Durante os anos 90, o modelo de gestão ganhou novos contornos. O aprofundamento da crise fiscal e o endividamento dos Estados realçou a ineficiência de suas máquinas burocráticas. O ideário de um estado mínimo passou a dominar as reformas administrativas que numa tendência geral á descentralização e desconcentração dos poderes de decisão, passou a flexibilizar o conceito tradicional de planejamento e, em alguns casos até mesmo descartou a necessidade de um plano formal. A gestão do poder público começou a se aproximar do pragmatismo da lógica empresarial e a se apropriar do planejamento estratégico (ALMEIDA JUNIOR, 2006, p. 38)

É interessante esse pensamento de Almeida Junior (2006), pois sendo um dos condutores da reforma no Acre a partir de 1999, identifica a concepção que vai balizar as ações realizadas na gestão do poder público acreano e na gestão da educação. Em sua dissertação de mestrado Almeida Júnior (2006), descreve e analisa o quadro encontrado na rede estadual de educação

[...] sem as condições mínimas de funcionamento, salários baixos, Plano de Carreira defasado, problemas na lotação de funcionários (menor proporção professor/aluno do país), ausência ou defasagem nas diretrizes pedagógicas, altos índices de reprovação, evasão e distorção série/idade, enfim, um sistema completamente desorganizado e precário, onde predominava o clientelismo, fortemente marcado pela história da construção do Estado do Acre. (ALMEIDA JÚNIOR, 2006, p. 51, 52 e 53).

A política salarial adotada até 1999 era desfavorável à grande maioria do magistério acreano. Ainda de acordo com Almeida Junior (2006), 80% dos profissionais recebiam os piores salários enquanto 20% recebiam os melhores salários. Nesse último grupo, estavam os professores líderes dos sindicatos e o pessoal lotado na Secretaria de Educação, ou seja, os professores e demais funcionários que estavam lotados nas escolas e salas de aulas tinham os salários mais baixos. O salário base era bem pequeno, mas a ele era adicionado uma série de gratificações e vantagens que tornava o salário final o dobro do inicial. Todo ano a categoria se mobilizava para reivindicar aumento salarial (a pauta era sempre esta) e quando o governo alegava que não tinha recursos, aconteciam greves que só terminavam quando o governo concedia geralmente um pequeno aumento.

Logo no primeiro ano de Governo, Jorge Viana (1999/2003) muda completamente essa política salarial. Ao invés de conceder aumento, reformula o Plano de Cargo, Carreira e Salários dos profissionais do ensino público estadual. A lei nº 14/87 foi revogada pela Lei Complementar nº 67 de 29 de junho de 1999 que “Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual e dá outras providências”. Tal medida significou um importante passo no sentido de valorização dos profissionais da educação que amargavam pífios salários bases à época.

Com o novo plano, embora distante do ideal e de possibilitar uma vida mais digna aos profissionais do ensino estadual, há de ressaltar o avanço em relação ao aumento do salário base desses profissionais. Além disso, pode-se constatar e destacar melhor organização da carreira, com incentivos para qualificação e aumento de escolaridade, além de outras vantagens. Sem dúvida, um plano de carreira bem estruturada é um elemento capaz de atrair bons profissionais com as melhores qualificações.



No referido Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, Lei nº 67/1999 e suas alterações, o cargo de professor foi dividido em dois níveis: a) Nível I – professor com formação nível médio, na modalidade normal; b) Nível II - formação em área própria, de nível superior, licenciatura de graduação plena, ou formação superior em área com complementação pedagógica (Art. 6º). A jornada de trabalho é definida em 30 horas semanais para os professores (I, II, licenciatura curta e quadro suplementar), sendo 1/3 destinadas a horas atividades e 30 horas semanais para os especialistas em educação, conforme Art. 13. O piso salarial inicial atualmente em vigor na rede Acreana de Ensino é de R\$ 2.010,95 para professor com nível superior e carga horária de 30 horas semanais.

Para Almeida Junior o novo Plano de Carreira foi além de um aumento salarial e significou

Uma oportunidade para valorizar o magistério profissionalmente e estabelecer novos paradigmas na relação com o professorado, baseados em equidade e mérito. [...] O novo Plano (i) incorporou todos os chamados “penduricalhos” da remuneração e os transformou em salários; (ii) transformou a jornada de trabalho contratual, antes fictícia, em jornada real, reduzindo a jornada normal de 40 horas para uma jornada possível de ser praticada, de 25 horas semanais e (iii) elevou o piso salarial em mais de 100% com o estabelecimento de aumento real (mas não linear) que oscilou de zero a 120% de aumento e contemplou 80% da categoria, assegurando mais para quem ganhava menos (ALMEIDA JUNIOR, 2006, p. 75)

Em 2003, a Lei Complementar nº 127/03 dá nova redação ao Art. 40 do PCCR, reforçando dispositivo já contido no Estatuto do servidor Público do Acre (lei nº 39/1993), definindo o exercício da função de diretor como efetivo exercício do magistério, sem prejuízo à carreira do servidor (§ 1º, Art. 40). Isso significa que, o servidor encerrado seu mandato na direção da escola, retorna ao seu cargo de origem com as progressões, promoções, com aumentos salariais que porventura tenham ocorrido, enfim, com todos os benefícios que seu cargo obteve na carreira enquanto exercia a função de diretor.

A Lei nº 143/2004 ao dar nova redação ao Plano de Carreira, modifica a quantidade de anos de experiência no magistério público para concorrer à função de diretor escolar, passando de dois para cinco anos (Cf. Art. 39).

A Lei nº 146/2005 altera o Art. 40 e trata da remuneração dos diretores que passam a ser fixada de acordo com o nível de formação e a partir de nova tipificação das escolas dada pela Lei 1.513/2003 que “dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público do Estado do Acre e dá outras providências”. Em seu Art. 49, as escolas passam a ser tipificadas

(classificadas) anualmente de acordo com o número de alunos do Censo escolar/MEC do ano anterior:

**TABELA 7**  
**TIPIFICAÇÃO DAS ESCOLAS/VENCIMENTO DO DIRETOR – 2005**

<b>CLASSIFICAÇÃO</b>	<b>NUMERO DE ALUNOS</b>	<b>DIRETOR P-1</b>	<b>DIRETOR P-2</b>
<b>TIPO A</b>	Até 100 alunos	-	-
<b>TIPO B</b>	De 101 a 900 alunos	1.550,00	3.500,00
<b>TIPO C</b>	De 901 a 2000 alunos	1.700,00	3.650,00
<b>TIPO D</b>	Acima de 2001 alunos	1.850,00	3.800,00

Fonte: lei 1.513/2003 e lei 146/2005 – elaborada pelo autor

Em comparação a tipificação dada pela Lei 1.201/96, verificamos que houve uma redução de tipos de escolas (de seis para quatro tipos), bem como a reestruturação dos intervalos com a quantidade de alunos. Foram definidos vencimentos fixos para os diretores ao invés de gratificações em percentuais.

A tabela de vencimentos dos diretores escolares sofreu modificação por meio da Lei Complementar nº 228/11 já no governo de Tião Viana (PT) que permanecem sem reajustes ou alterações até Maio de 2016. Discussões nesse sentido começaram a ser realizadas, por ocasião de debates em torno do anteprojeto de Lei da Nova Lei de Gestão Democrática do Estado do Acre.

**TABELA 8**  
**TIPIFICAÇÃO DAS ESCOLAS/VENCIMENTO ATUAL DO DIRETOR**

<b>CLASSIFICAÇÃO</b>	<b>NUMERO DE ALUNOS</b>	<b>DIRETOR P-1</b>	<b>DIRETOR P-2</b>
<b>TIPO A</b>	Até 100 alunos	-	-
<b>TIPO B</b>	De 101 a 900 alunos	2.300,00	5.200,00
<b>TIPO C</b>	De 901 a 2000 alunos	2.500,00	5.700,00
<b>TIPO D</b>	Acima de 2001 alunos	2.700,00	6.200,00

Fonte: Lei Complementar nº. 228 de 19 de julho de 2011 – elaborada pelo autor

Passados alguns anos da aprovação da lei 1.201/96 e já com uma outra força política governando o Estado, crescem as solicitações para mudanças na Lei com alegações de que a mesma necessitava de aperfeiçoamento em virtude de um novo momento vivido na educação acreana. Melo (2010) aponta alguns argumentos em favor das mudanças na Lei

a) questionamentos dos diretores, professores e não docentes sobre a condução do processo nas escolas; denuncia em relação às atitudes desleais e clientelistas para

derrotar seus opositores; o tempo de mandato dos diretores; a sobrecarga de funções; a falta de clareza na definição das funções de cada um da escola; b) O governo desejava um novo modelo de gestão (administração do Estado e nas escolas) baseada nos princípios da racionalização, eficiência, produtividade e qualidade dos serviços. (MELO, 2010, p. 212).

Assim, as mudanças nos dispositivos legais se faziam necessárias para a inauguração de uma nova governança. Conforme assevera a autora, foi preciso “adequar” a lei às exigências e funções que teria a escola, afinal era uma nova concepção de *governança*, agora orientada pelo modelo gerencial que precisava se firmar não só na estrutura da secretaria, mas fundamentalmente na escola (MELO, 2010).

No que se refere aos argumentos em favor da mudança da lei de gestão, Almeida Junior (2006) acrescenta que na vigência da lei 1.201/96 havia uma prática de divisão de tarefas entre o Diretor e Vice-diretor, onde cada um ficava responsável por turnos da escola, fragmentando-a. Assim tínhamos duas ou três escolas funcionando no mesmo prédio com administrações diferentes.

Dessa forma, durante o Governo Jorge Viana (1999/2003), a Lei Estadual nº 1.201/96 foi revogada pela lei Estadual nº 1.513/03, que “*dispõe sobre a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Estado do Acre e dá outras providências*”. Embora com alterações pontuais, como será visto ao longo do estudo, é esta a lei em vigor no contexto da rede estadual acreana de ensino<sup>18</sup> no tocante a gestão das escolas.

É importante salientar que o processo de aprovação da referida lei passou por debates entre os diretores de escola, professores e sindicatos (SINTEAC e APL). O Projeto de Lei foi apresentado pelo mesmo autor da lei 1.201/96, Deputado Edvaldo Magalhães (PC do B), dessa feita na condição de líder do Governo Jorge Viana na Assembleia Legislativa (ALMEIDA JUNIOR, 2006).

Na opinião de Melo (2010), a lei nº 1.513/03 veio ao encontro das aspirações de uma concepção e modernização da gestão introduzida no âmbito das reformas educacionais como uma estratégia fundamental para garantir o sucesso escolar, pois estava baseada nos resultados e nos indicadores de desempenho. Já para Almeida Júnior (2006, p. 80), “uma das características da nova Lei de Gestão das Escolas é a forte presença de um sistema de autonomia com alta responsabilidade [accountability]”. Esses princípios, assim como gestão descentralizada, gestão participativa e gestão estratégica são expressos no Art. 2º do capítulo II – dos princípios e fins da gestão democrática, no texto da lei.

---

<sup>18</sup> A Lei 1.513/03 em decorrência de um movimento coordenado pela Secretaria de Educação e por alguns segmentos ligados aos diretores conseguiram revoga-la e aprovar a Lei nº. 3.141 de 22/07/16, que dispõe sobre a Gestão Democrática da Rede de Ensino Estadual e que devido a data de sua sanção não é analisada neste estudo.

Em síntese, a lei expressa a concepção de gestão democrática entendendo-a como “processo intencional de chegar a uma decisão e fazê-la funcionar, mobilizando meios e procedimentos para atingir os objetivos da instituição escolar, envolvendo os aspectos pedagógicos, técnico-administrativos e gerenciais do processo escolar” (Art. 1º); Expressa também: os princípios e fins da gestão democrática (Art. 2º); a organização da gestão escolar (Art. 3º ao 19); a organização do conselho escolar (Art. 20 ao 33); do diretor das escolas (Art. 34 ao 38); do coordenador de ensino (Art. 39 ao 43); do coordenador administrativo (Art. 44 ao 48); classificação das escolas e gratificações dos diretores (Art. 49 e 50); da comissão eleitoral encarregada de coordenar as eleições (Ar. 51 e 52) e das disposições transitórias (Art. 53 ao 57).

Atendendo aos reclames de sobrecarga de tarefas do diretor que muitas vezes alegava a falta de tempo para atuar no aspecto principal da escola - processo ensino-aprendizagem, a lei criou dois novos cargos auxiliares e de escolha do diretor: O coordenador de ensino (capítulo VI) e coordenador administrativo (capítulo VII), definindo as exigências mínimas para ocupação como formação, jornada de trabalho e atribuições estabelecidas na Instrução Normativa/ SEE nº 04 de 13 de Abril de 2004, em seus artigos 6º e 5º, respectivamente.

Dessa forma, foi constituída uma nova estrutura pedagógico-administrativa das escolas de educação básica do Acre, composta por: I-Conselho Escolar; II-Diretor, III-Comitê Executivo, acrescentado à lei 1.513/03 pela lei nº 2.529/2011.

A direção, sob a égide da Lei 1.513/03, é exercida por um Diretor selecionado em duas etapas: a) curso de capacitação com exame de certificação, envolvendo as temáticas: gestão de pessoas e processos; legislação educacional; instrumentos de comunicação e expressão escrita; desenvolvimento integral do aluno; construção e implementação do currículo; instrumentos de avaliação da escola e da gestão e elaboração de plano de gestão; b) eleição direta pela comunidade (cf. art. 5º da Lei 1.513/03).

O diretor tem a prerrogativa, de acordo com a Lei, de escolher entre os docentes e não docentes do quadro permanente da SEE lotados na escola, o coordenador de ensino e o coordenador administrativo, formando assim um colegiado ou como Melo (2010) denomina, o núcleo gestor da escola.

Analisando essa composição, percebemos que a figura do diretor ocupa o posto mais alto na hierarquia da escola, sendo o seu “responsável último”, concentrando o poder, mesmo com a existência do conselho escolar. Paro (2003) e Souza (2006) ao analisarem essa questão, chamam a atenção para a revisão do papel do diretor escolar. Segundo os autores, o diretor é o coordenador geral do trabalho da escola. Para o primeiro autor, “É preciso pensar na

substituição do atual diretor por um coordenador geral de escola que não seja o único detentor da autoridade, mas que esta seja distribuída, junto com a responsabilidade que lhe é inerente, entre todos os membros da equipe escolar” (PARO, 2003, pg. 126).

Nesse sentido, Paro (2003) sugere que a direção de escola seja exercida por um colegiado restrito, composto por um coordenador geral, um coordenador pedagógico, um coordenador comunitário e um coordenador financeiro. O coordenador geral não teria o papel que tem o diretor atual, sendo apenas um de seus membros, cujas atribuições estariam ligadas ao desempenho do pessoal, às atividades-meio e a integração dos vários setores da escola. O coordenador pedagógico cuidaria das atividades-fim, preocupado com o processo ensino-aprendizagem. O coordenador comunitário teria a atribuição de articular o envolvimento da comunidade e o coordenador financeiro seria o responsável pela aplicação dos recursos disponíveis. Haveria o revezamento na presidência do conselho deliberativo que se tornaria o responsável último pela escola e não o seu presidente.

O Núcleo Gestor das Escolas do Acre se aproxima desse colegiado apenas no quantitativo de seus membros e suas atribuições e difere exatamente no mais importante para a gestão democrática: a distribuição do poder e da autoridade.

No Estado do Acre, com o advento da nova Lei da Gestão Democrática (lei nº 1.513/03), a eleição direta (cf. lei nº 1.201/96) é substituída por um sistema misto, mediante processo classificatório, abrangendo duas etapas. A primeira se refere à participação de curso de capacitação com exame final de certificação, envolvendo as seguintes temáticas: a) gestão de pessoas e processos; b) legislação educacional; c) instrumentos de comunicação e expressão escrita; d) desenvolvimento integral do aluno; e) construção e implementação do currículo; f) instrumentos de avaliação da escola e da gestão; e g) elaboração de plano de gestão (cf. Art. 5º).

A segunda etapa estabelece eleição direta e secreta pela comunidade escolar, inicialmente com mandato de 3 anos nas duas primeiras eleições, com direito a uma reeleição consecutiva. Nas eleições seguintes, os diretores eleitos teriam mandato de quatro anos (Cf. Artigos 14 e 54 da Lei 1.513/03). A Lei Complementar Estadual nº 1.794, de 04 de dezembro de 2006 altera o Art. 14, que passa a vigorar com a seguinte redação: “o mandato de diretor é de quatro anos, com direito a uma reeleição consecutiva”.

O processo eleitoral não se modificou ficando a cargo de uma comissão paritária formada por membros da comunidade escolar designada pela Secretaria Estadual de Educação, composta por dois membros da SEE, um do SINTEAC, um do SINPROACRE, um

do Conselho Estadual de Educação e um do CODEP, encarregada de elaborar o regimento eleitoral que disciplinará a eleição em todas as escolas estaduais (cf. Art. 51 da lei 1.513/03).

Em cada escola é formada uma comissão eleitoral, também paritária, acrescida de uma pessoa indicada por cada candidato que conduzirá a eleição (cf. Art. 52). Professores/funcionários e pais/alunos votam em urnas separadas, tendo os votos computados de forma proporcional aos referidos seguimentos, ou seja, 50% para pais/alunos e 50% para professores/funcionários (cf. Art. 12). O candidato que obtiver a maioria simples de votos, após o cálculo da proporcionalidade é o diretor eleito. Nas unidades escolares que houver apenas um candidato concorrendo, a eleição será plebiscitária, devendo o candidato obter 50% mais um dos votos, respeitada a proporcionalidade (cf. Art. 13). Caso ocorra um empate nas eleições, o vencedor será aquele que obter maior média de aproveitamento na fase de certificação e se ainda persistir o empate, será declarado eleito àquele que tiver maior tempo de serviço em efetivo exercício do magistério (cf. Art. 18).

As eleições ocorrerão, de acordo com a lei 1.513/03 sempre na primeira quinzena de dezembro com posse no primeiro dia útil de fevereiro do ano subsequente (art. 15) e os candidatos não eleitos farão parte de um banco para substituir às futuras vacâncias, respeitadas a ordem de classificação no processo de certificação (Art. 7º).

A lei 1.513/03 abre exceção, permitindo o exercício da função de diretor por profissional com formação em nível médio magistério nas escolas localizadas na zona rural ou nos municípios acreanos com comprovada carência de professores com formação em nível superior em licenciatura plena (Art. 53).

Nas escolas do tipo A, com menos de 100 alunos, não haverá eleição sendo designado um professor pela SEE para responder pela unidade de ensino (cf. Art. 19).

A comunidade escolar que escolhe o diretor por meio da eleição direta na segunda etapa do processo é entendida de acordo com o Art. 11 da lei da seguinte maneira: a) alunos matriculados e com frequência mínima de 75%, a partir da 5ª série do ensino Fundamental ou idade mínima de 13 anos; b) professores e funcionários efetivos lotados nas unidades de ensino e c) pais ou responsáveis por alunos.

Para concorrer à seleção para escolha do diretor escolar, os candidatos postulantes devem atender aos seguintes critérios: a) ser do quadro permanente do magistério da SEE; b) formação em licenciatura plena com no mínimo cinco anos de efetivo exercício do magistério e c) não ter sido condenado em processo administrativo nos últimos cinco anos (Art. 6º da lei 1513/03).

Aqui temos duas novidades em relação à legislação anterior. A primeira é que somente o docente poderá concorrer ao cargo, sendo o especialista em educação impedido de participar do processo de escolha. Provavelmente em razão desse cargo ter sido colocado em extinção pela lei nº 143/2004 que altera o Plano de Carreira dos Profissionais do Ensino Público Estadual (lei nº 67/99). A segunda é a não condenação em processo administrativo nos últimos cinco anos como critério para participar do processo de seleção dos diretores.

Melo (2010) ao analisar o curso de capacitação para os candidatos a dirigentes escolares e o exame de certificação, previsto na lei como etapa classificatória para a etapa seguinte (eleição), diz que o seu formato difere das recomendações da ANFOPE. Ao oferecer o curso através de uma instituição privada, não reconhece a Universidade Federal do Acre como instituição formadora que tem se constituído durante muitos anos no Estado e que a formação oferecida pela Fundação Luis Eduardo Magalhães (FLEM)<sup>19</sup> prima pela racionalidade técnica e mercadológica, com formação pragmática e utilitarista, se contrapondo a uma formação teórica sólida que contemple a relação teoria e prática, gestão democrática, interdisciplinaridade necessária a formação de um profissional crítico comprometido com a construção de uma sociedade justa e democrática. Para a autora,

Trata-se de um curso aligeirado, com duração de 60 horas, ministrado por uma instituição privada de ensino dividido em duas etapas. A primeira, baseada em material didático desenvolvido pelo Governo da Bahia com o apoio da referida Fundação e cedido pelo Secretário daquele Estado. Na segunda aplica-se exame de certificação versando sobre o que os seus idealizadores chamam de Teste de Conhecimentos Específicos (TCE) e Teste de Questões Práticas (QP). O curso organiza-se em módulos, e em cada um deles são enfatizados aspectos relativos à liderança, gerenciamento e racionalidade técnica (MELO, 2010, p. 186).

O capítulo V da lei 1.513/03 é destinado exclusivamente ao diretor das unidades escolares, tratando principalmente de sua jornada de trabalho, atribuições e penalidade que pode sofrer caso cometa alguma infração funcional prevista no Estatuto do Servidor – Lei nº 39/93 ou descumprir algumas das atribuições preconizadas no art. 35, abaixo descritas:

**Art. 35.** São atribuições do diretor das unidades de ensino:

**I** - responder juridicamente pela unidade de ensino junto às instâncias do sistema (SEE e CEE);

**II** - coordenar a elaboração e/ou revisão do projeto político pedagógico da escola, entregando proposta para apreciação e aprovação do Conselho Escolar até o mês de julho de cada ano;

---

<sup>19</sup> A FLEM é uma instituição de direito privado com sede no Estado da Bahia, fundada em 1999, qualificada como Organização Social (OS) que atua na capacitação, aperfeiçoamento e formação de pessoas.

- III** - coordenar o processo de elaboração e/ou revisão do regimento interno da escola, ficando o mês de agosto de cada ano como prazo máximo para apresentá-lo à apreciação e aprovação do Conselho Escolar;
- IV** - coordenar a elaboração e implementação do plano de desenvolvimento da escola até o final do mês de março de cada ano e enviá-lo para apreciação e aprovação do Conselho Escolar;
- V** - estabelecer a cada semestre e pactuar com a SEE, metas de rendimento escolar a serem atingidas;
- VI** - encaminhar bimestralmente ao Conselho Escolar e à SEE relatórios sobre rendimento escolar;
- VII** - enviar ao Conselho Escolar e à SEE as estratégias de intervenção mediante os problemas constatados no bimestre;
- VIII** - apresentar ao Conselho Escolar e à SEE, semestralmente, prestação de contas dos recursos recebidos e gastos pela unidade de ensino;
- IX** - ser responsável pela manutenção e conservação do espaço físico da unidade de ensino;
- X** - entregar semestralmente, para o Conselho Escolar e SEE, relatório sobre as condições de manutenção e conservação do espaço físico da unidade de ensino;
- XI** - ser responsável pela elaboração do quadro de lotação da unidade de ensino, assiduidade e frequência do quadro de pessoal, observando critérios contidos em instrução normativa elaborada pela SEE;
- XII** - enviar semestralmente para a SEE o quadro de lotação da unidade de ensino, observando critérios de padrões básicos contidos em instrução normativa elaborada pela SEE;
- XIII** - ser responsável pela execução e monitoramento interno da aplicação do projeto político pedagógico, do PDE e do regimento interno da escola;
- XIV** - assinar declarações, ofícios, certificados, históricos escolares, transferências e outros documentos, garantindo-lhes legitimidade;
- XV** - ser responsável pelo cumprimento dos duzentos dias letivos ou o mínimo de oitocentas horas estabelecidos por lei e pela manutenção das escolas abertas nos dias de aula;
- XVI** - participar das reuniões pedagógicas, cursos e encontros promovidos pelos órgãos centrais do sistema, compartilhando as informações recebidas nas unidades de ensino;
- XVII** - elaborar o calendário escolar, juntamente com os coordenadores de ensino e os coordenadores de turno; e
- XVIII** - submeter à apreciação do Conselho Escolar as transgressões disciplinares de funcionários, alunos e membros do magistério integrantes do quadro da escola (ACRE, 2003).

Em relação à jornada de trabalho, o diretor escolar do Acre é obrigado a cumprir dois turnos de trabalho na escola, devendo elaborar escala semanal de forma que possibilite sua presença em todos os turnos de funcionamento da unidade escolar. Essa escala deve ser encaminhada a cada bimestre para a Secretaria Estadual de Educação (cf. art. 34 da lei 1.513/03).



## **2.4 O Prêmio de Valorização Profissional do Diretor do Acre e o Prêmio em Gestão Escolar**

No período da aprovação da nova Lei de Gestão Democrática já estavam em curso políticas de avaliação do sistema do Acre, seguindo a tendência no cenário educacional brasileiro, e assim propostas de incentivos baseados nos resultados da avaliação começaram a entrar em pauta. O Acre há muito tempo amargava as últimas colocações no ranking nacional. Com as relativas melhorias nos indicadores, apresenta-se uma nova proposta da reforma em curso (MELO, 2010).

Com o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos e estimular a melhoria do desempenho das escolas baseadas em seus resultados, foi lançado pela SEE o Prêmio Anual em Gestão Escolar, concedido e criado em 1998 no âmbito nacional pelo CONSED. A versão estadual difere da nacional, que premia apenas a escola, oferecendo bonificação a todos os funcionários da instituição campeã. Inicialmente o prêmio era de R\$ 10.000,00 para a escola e 20% de abono salarial para todos os funcionários, além de uma viagem de intercâmbio aos Estados Unidos pelo diretor (a) da escola vencedora (SEE, 2008).

Na versão de 2015 as dimensões avaliadas no prêmio foram: Análise de resultados educacionais (Gestão pedagógica); Planejamento de ações pedagógicas (Gestão pedagógica); Processos coletivos de decisões e ações (Gestão participativa) e Administração de serviços e recursos (Gestão de infraestrutura). As Escolas participantes produziram um relato de experiência, evidenciando sua qualidade e resultados obtidos, através de registro fotográfico ou vídeo de materiais didáticos produzidos ou das atividades realizadas com os alunos; estatísticas que demonstrem efetivas melhorias nos indicadores educacionais de acesso, de permanência e de rendimento dos alunos envolvidos; artigos e matérias publicadas em jornais, revistas e Internet.

O Governo do Estado do Acre, na fase Estadual, premiou as 10 melhores escolas totalizando um valor de R\$ 41.500,00 (quarenta e um mil e quinhentos reais), distribuídos da seguinte forma: 1º lugar: R\$ 10.000,00; 2º Lugar: R\$ 7.500,00; 3º Lugar: R\$ 5.000,00 e do 4º ao 10º Lugar, prêmio de R\$ 3.000,00.

O prêmio ainda tem mais duas fases: A Regional e a Nacional, com a participação das escolas vencedoras de cada Estado. É concedida uma premiação em dinheiro, de forma não cumulativa: R\$ 6.000,00 para as escolas indicadas como "Destaque Estadual/Distrital"; R\$ 10.000,00 para as escolas selecionadas como "Destaque Regional" e R\$ 30.000,00 para a

Escola campeã em nível nacional, classificada como "Referência Brasil". O diretor dessa escola ganha um prêmio de R\$ 6.000,00.

Outra medida foi a instituição em 2009 pelo Governo Arnóbio Marques de dois prêmios de valorização e desenvolvimento profissional, consolidando a política de bonificação aos profissionais da educação do Acre. Um dos prêmios é destinado aos professores e o outro a equipe gestora das escolas.

O Prêmio Anual de valorização e Desenvolvimento Profissional – PAVDP para os professores foi estabelecido pela Lei Complementar nº 199 de 23 de Julho de 2009 em seu art. 23-A e regulamentado pelo Decreto do Executivo Estadual nº. 5.592 de 16 de agosto de 2010 e seus valores máximos definidos no anexo VI da lei. Os critérios para recebimento do incentivo, segundo o texto da lei e do Decreto, é que os professores deveriam estar em efetiva regência (em sala de aula) nas unidades de ensino da rede pública (Cf. art. 2º Decreto 5.592/2010).

O prêmio era dividido em duas partes, uma fixa (50% do valor do prêmio) paga a todos os professores lotados em sala de aula e outra variável (50% do valo do prêmio), paga aos professores que atingissem as metas: a) cumprimento de 100% da jornada escolar dentro do calendário letivo aprovado pela unidade de ensino; b) participação de 90% nos programas de formação continuada oferecidos pela SEE; e c) cumprimento de 100% das horas de atividades previstas no planejamento da unidade de ensino (Cf. art. 3º, 6º e 7º do Decreto 5.592/2010).

Como se vê, os critérios para recebimento da parte variável do Prêmio consistia no cumprimento daquilo que o professor já era obrigado a realizar, por se tratar de responsabilidades que faziam parte de suas atribuições contratuais. Vale lembrar que em 2009 o prêmio foi pauta de negociação salarial entre o governo e os sindicatos, segundo Melo (2010), fato que nos induz a dizer que tal prêmio foi estabelecido como uma barganha para evitar uma greve.

Os valores do Prêmio foram estabelecidos no anexo VI da lei nº 199/2009, de acordo com a tabela a seguir.

**TABELA 9**  
**VANTAGEM POR DESEMPENHO PROFISSIONAL – VDP**

<b>Professor P2 – jornada de 20 horas em sala</b>	<b>R\$ 2.300,00</b>
<b>Professor P2 – jornada de 16 horas em sala</b>	R\$ 1.840,00
<b>Professor PE-3 – jornada de 20 horas em sala</b>	R\$ 1.725,00
<b>Professor PE-3 – jornada de 16 horas em sala</b>	R\$ 1.380,00
<b>Professor P1 – jornada de 20 horas em sala</b>	R\$ 937,00

Fonte: lei nº 199 de 23 de Julho de 2009.

Com o estabelecimento da VDP aos professores, as equipes gestoras (Diretores, coordenadores de Ensino, Coordenadores Administrativos) reivindicaram também a mesma bonificação. O Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento da Gestão – PAVDG foi concedido através de Lei Complementar nº 204 de 30 de Dezembro de 2009. cinco meses após o Prêmio de Valorização dos professores. Ficou definido o valor máximo de R\$ 4.673,00 para os diretores de escola, R\$ 2.600,00 para os Coordenadores de Ensino e R\$ 1.200,00 para os Coordenadores Administrativos, pagos em duas parcelas, uma em julho e outra em dezembro (cf. art. 23-B).

Em dezembro de 2014, no Governo de Tião Viana (PT), os dispositivos 23-A (Lei nº 199/09) e 23-B (Lei nº 204/09) deixaram de vigorar por força da Lei nº 285 de 11 de Abril de 2014, que “altera dispositivo da lei Complementar nº 67 de 29 de Junho de 1999, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual e dá outras providências”. Esta Lei acrescenta no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, o artigo 23-D, garantindo aos profissionais do ensino público estadual docentes e não-docentes, do quadro efetivo ou temporário que estejam em exercício nas unidades escolares e administrativas da Secretaria de Estado de Educação-SEE, o Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional-VDP (Cf. Art. 23-D), com vigência a partir de 2015.

Com essa nova lei, o Prêmio é ampliado contemplando não somente os professores e equipes gestoras, mas também os profissionais não-docentes. Como podemos observar, são incluídos também os profissionais do quadro temporário ou que ao menos estavam ausentes nas leis nº 199/2009 e 204/2009. Isto porque na lei nº 199/2009 em seu art. 23-A refere-se aos “professores do quadro de pessoal da SEE, que estejam em efetiva regência”, não deixando claro se esse quadro de pessoal eram somente os efetivos.

O Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional é regulamentado pelo Decreto nº 3.191 de 19 de Agosto de 2015 que dentre outras coisas estabelece os critérios para o recebimento do Prêmio. Em seu art. 2º diz quem farão jus ao referido prêmio: docentes, não docentes do quadro permanente e temporários da Secretaria de Educação e Esporte, que estejam em efetivo exercício<sup>20</sup> de suas funções nas escolas da rede pública estadual da Educação Básica e nas dependências administrativas da SEE. Além desses profissionais, farão jus também aqueles lotados em regime de colaboração técnica na rede municipal de Educação Básica, desde que em exercício de funções de magistério.

---

<sup>20</sup> Efetivo exercício é entendido como o trabalho desenvolvido pelo servidor nas atribuições das funções a ele designadas (Cf. § 1º do Art. 2º do Decreto nº 3.191/2015 do Governo do Acre).

O Decreto nº 3.191/2015 apresenta os pré-requisitos (critérios) em três capítulos, dividindo os servidores em categorias, a saber, conforme tabela 10 abaixo:

**Tabela 10**  
**PRÉ-REQUISITOS PARA O RECEBIMENTO DA VDP**

<b>Servidores Lotados nas Unidades Escolares</b>	<b>Servidores Lotados nas unidades Administrativas</b>
PPP protocolado e/ou aprovado pela CEE até 31 de Dezembro do ano da aferição do prêmio	Ter 100% de frequência laboral
PDE aprovado pela SEE (Cf. lei 1.513/03)	As unidades administrativas e representações da SEE nos municípios devem apresentar relatórios das atividades realizadas
Dados do SIMAED (Sistema de Monitoramento e Avaliação Educacional) atualizados até 31/12 do ano de aferição do prêmio	
Cumprimento dos dias letivos previsto no calendário escolar aprovado pela SEE para o ano letivo em aferição	
Cumprimento dos prazos para a realização do Censo Escolar	
Ter a prestação de contas dos programas de descentralização aprovadas pela SEE conforme lei vigente.	
Cumprimento na escola das horas de planejamento; participação nos programas de formação continuada ofertados pela SEE; 100% de frequência laboral	

Fonte: Decreto nº 3.191/2015 – elaborado pelo autor

Para as equipes Gestoras, além dos requisitos elencados acima, devem elevar a proficiência das escolas em relação ao SEAPE (Cf. *alienas* “a” e “b” do inciso III do art. 4º do Decreto nº 3.191/2014). É necessário atingir as metas do índice de Desenvolvimento da Educação do Acre – IDEIA<sup>21</sup> para cada escola e para a rede estadual (Cf. art. 6º do Decreto nº 3.191/2015) e atribuída em função do percentual do cumprimento das metas do IDEIA, pela escola onde o servidor é lotado com o seguinte escalonamento: a) de 91 a 100% das metas

<sup>21</sup> O IDEIA – Índice de Desenvolvimento da Educação do Acre é calculado com base no desempenho da proficiência dos alunos avaliados pelo SEAPE (Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar) e a taxa de rendimento escolar fornecido pela escola no SIMED ou no Censo Escolar. (§ 1º do art. 6º do Decreto nº 3.191/2015)

atingidas: percentual de 100%; b) de 81 a 90% das metas atingidas: percentual de 90%; (Art. 7º do decreto nº 3.191/2015).

O Decreto nº 3.191/2015 estabelece ainda em seu art. 9º, as situações em que os servidores não poderão receber o prêmio VDP: a) servidores cedidos a outros órgãos, com exceção dos lotados em regime de colaboração técnica que estão em sala de aula; b) servidores condenados em sindicâncias e processos administrativos; c) servidores ocupantes de cargos em comissão; d) servidores que tenham sido devolvidos pelos conselhos escolares por não cumprimento do dever funcional; e) servidores lotados nas unidades escolares e administrativas que não atingirem o percentual das metas e f) servidores em licenças previstas no art. 105 da Lei Complementar nº 39, de 29 de Dezembro de 1993 (com exceção dos casos que não ultrapasse 30 dias).

Os valores do Prêmio são estabelecidos no Anexo Único da lei Complementar nº 285 de 11 de Abril de 2014, definidos em percentuais tendo como referência o salário do Diretor P2 (nível superior) de Escola tipo B (de 101 a 900 alunos), cujo salário é de R\$ 5.200,00 (Cinco mil e duzentos reais), distribuídos da seguinte forma:

**Tabela 11**  
**VALOR DO PRÊMIO VDP**

<b>Cargo</b>	<b>Percentual</b>
<b>Diretor</b>	<b>90%</b>
Professor P2, 15h e 30h	<b>22% e 44% respectivamente</b>
Professor P1, 15h e 30h	<b>14% e 22% respectivamente</b>

Fonte: Lei nº 285/2014 – elaborado pelo autor

Conforme Parágrafo Único do Art. 1º do Decreto nº 3.191/2014, o Pagamento do Prêmio VDP passa a ser pago em parcela única até o final do mês de Junho do ano subsequente à avaliação, modificando a forma anterior que previa o pagamento em duas parcelas: uma no meio do ano e outra ao final.

Ao consultar Freitas (2012) sobre bonificação, premiação e meritocracia, encontramos análises consistentes sobre esses tipos de políticas. Primeiro nos explica que a ideia de conseguir “resultados de valor” através de reforços, ou seja, premiar a “performance” ou “resultados do comportamento” está baseada na “teoria da competência humana” que segundo o autor foi mais bem postulada por Gilbert(1978), aluno de Skinner<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> Burrhus Frederic Skinner desenvolveu Teoria de Aprendizagem que enfatiza o comportamento, conhecida como Behaviorismo, onde os comportamentos são obtidos pelo reforço, incentivo e estímulo do comportamento desejado, ou seja, a aprendizagem ocorre através de estímulos e reforços.

Freitas (2012) faz severas críticas ao que ele denomina de “neotecnicismo” que se apresenta hoje no nosso sistema de ensino com ênfase nos processos de gerencialismo da força de trabalho da escola através do controle pelo processo, bônus e punições. Para ele, os estudos têm mostrado que a “meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para educação” (FREITAS, 2012, p. 385).

O que irá motivar os professores e demais profissionais da escola não será o desenvolvimento do aluno, mas apenas o desejo de ganhar mais dinheiro. A premiação estando vinculada aos resultados das avaliações, e sabemos que as mesmas focalizam determinados componentes curriculares, poderá acarretar o que Freitas (2012) denomina de estreitamento curricular, pois os professores tendem a ensinar as disciplinas cobradas nos testes, bem como o aumento de pressão sobre os alunos gerando tensão e desgastes entre os envolvidos.

O trabalho educativo é, por natureza, um trabalho cooperativo, portanto ao estabelecer premiação entre as escolas e profissionais, estabelece-se uma competição, às vezes velada, diminuindo as possibilidades de colaboração, o que é prejudicial ao processo educativo. Outra consequência é a possibilidade de fraudes corrompendo os processos que se pretende monitorar. A avaliação tem função de retroalimentação e sendo fraudada perde esse aspecto fundamental que possibilita a reorientação do trabalho, pois os dados e informações colhidas não serão reais. A fraude contribui também para a desmoralização ainda mais do magistério. (FREITAS, 2012).

No próximo capítulo daremos ênfase a estas e outras questões a partir das vozes dos sujeitos (diretores) imersos neste processo, na certeza de que eles reúnem elementos suficientes para permitir uma compreensão bem mais ampla de aspectos que envolvem sua carreira, formação e remuneração.

## **2.5 Processos de Certificação e Eleição de Diretores de Escola Pública no Acre em 2015.**

A edição de 2015 do curso de capacitação e exame final de certificação para os diretores de escola do Acre, primeira etapa do processo de escolha, previsto na lei nº 1.513/03 foi regulamentada pelo Edital nº 02 /SEE/AC, de 17 de julho de 2015 que “Dispõe sobre o processo de certificação de professores com vistas ao provimento da função de diretor de unidade escolar da rede pública estadual de educação básica, para o exercício no âmbito desta secretaria, no quadriênio 2016/2020”.

O referido edital previa duas fases do curso. A primeira um curso preparatório de caráter eliminatório, oferecido pelo Instituto Estadual de Educação Profissional Dom Moacyr (IDM)<sup>23</sup>, na modalidade EaD, com carga horária de 80 horas, divididos em 8 (oito) módulos de aprendizagem, cujas atividades e participação nos fóruns deve ser feita na plataforma virtual do curso, no período de 08 de setembro a 30 de outubro de 2015, sendo aprovados os candidatos que obtenham desempenho de no mínimo 70% em cada módulo do curso. (Item 3 do edital/SEE nº 02/2015).

A segunda fase consistia na aplicação do exame final de certificação, de caráter eliminatório e classificatório, pelo mesmo Instituto, porém de forma presencial, contendo 40 (quarenta) questões de múltipla escolha aos candidatos aprovados no curso preparatório, valendo 40 (quarenta) pontos e elaboração de um Plano de Gestão valendo 20 (vinte) pontos. O candidato que não obtivesse 50% da pontuação da soma do curso preparatório e das questões de múltipla escolha seria eliminado, não havendo necessidade de correção do Plano de Gestão. (Item 4 do edital/SEE nº02/2015).

Aqui já observamos que o Estado continua a não atender as recomendações da ANFOPE no que se refere à formação continuada dos profissionais da educação, optando em fazê-la em instituições que não são Universidades, na modalidade à distância por ter custos menores. Novamente não reconhece a experiência da Universidade Federal do Acre e dessa vez utiliza uma autarquia sem muita experiência, da própria estrutura do governo.

O Instituto Dom Moacyr surgiu a partir da antiga Gerência de Educação Profissional, que fazia parte da estrutura organizacional da Secretaria Estadual de Educação. Através da Lei nº 1.695 de 21 de Dezembro de 2005 foi elevado à categoria de Autarquia, passando a ser o órgão responsável por coordenar a política pública de educação profissional do Acre, ofertando educação profissional para jovens e adultos que precisam estar preparados para acessar o mundo do trabalho e o sistema socioprodutivo do Estado.

O IDM funciona através de centros de educação profissional, cujas unidades oferecem cursos de nível técnico e de formação inicial e continuada para jovens e adultos nos municípios acreanos, portanto é de se estranhar que o curso de formação e certificação para os diretores escolares seja ofertado por uma instituição que não possui *know how* para fazê-lo e que não faz parte de sua seara de atuação.

No processo classificatório de 2015 para escolha dos diretores foram homologadas pela comissão do Processo de Certificação de Professores instituída pela Portaria nº 2.417, de

---

<sup>23</sup> O IDM é uma autarquia do Estado do Acre criada a partir da lei nº 1695/05 que coordena a política de Educação Profissional Estadual.

17 de julho de 2015, 779 (setecentas e setenta e nove) inscrições em todo o Estado do Acre. Desse total foram aprovados no curso preparatório (1ª fase) 670 (86%) professores e no exame de certificação (2ª fase), 549 (74%) professores que concorreram às eleições, distribuídos por municípios da seguinte forma na tabela 12.

**TABELA 12**  
**PROFESSORES APROVADOS NO CURSO DE CERTIFICAÇÃO DE**  
**CANDIDATOS A FUNÇÃO DE DIRETOR - 2015**

<b>MUNICÍPIO</b>	<b>1ª FASE</b>	<b>2ª FASE</b>	<b>MUNICÍPIO</b>	<b>1ª FASE</b>	<b>2ª FASE</b>
Acrelândia	11	11	Marechal Thaumaturgo	02	01
Assis Brasil	01	01	Plácido de Castro	18	18
Brasiléia	13	11	Porto Acre	22	19
Bujari	07	06	Porto Walter	02	02
Capixaba	07	05	Rio Branco	337	277
Cruzeiro do Sul	98	78	Rodrigues Alves	16	12
Epitaciolândia	10	09	Santa Rosa do Purus	01	01
Feijó	23	18	Sena Madureira	22	17
Jordão	06	04	Senador Guiomard	27	21
Mâncio Lima	12	11	Tarauacá	16	14
Manoel Urbano	04	03	Xapuri	15	10

Fonte: SEE – elaborado pelo autor

Houve uma reprovação considerável de 230 professores no curso de certificação, levando em consideração o total de inscrições deferidas, o que corresponde a 29,5%. Na capital Rio Branco, campo de estudo deste trabalho, a reprovação representou 17,8% das inscrições homologadas, correspondendo a 60 professores.

As eleições ocorreram dia 22 de dezembro de 2015 em 252 escolas da rede pública estadual, fechando assim, o processo de escolha do dirigente escolar para atender a perspectiva de cada comunidade eleitora. Estes diretores escolhidos terão quatro anos à frente da gestão da unidade escolar. Os Professores não eleitos no pleito compõem um banco para possíveis substituições dos diretores eleitos, em caso de vacância ou afastamentos, como já ocorridos em algumas escolas.



### **CAPITULO III - PERSPECTIVAS ATUAIS DA FUNÇÃO, FORMAÇÃO E REMUNERAÇÃO DO DIRETOR.**

O objetivo deste capítulo é apresentar e analisar os resultados da pesquisa empírica realizada junto aos diretores de escolas públicas de Educação Básica, da rede estadual acreana de ensino localizada na capital Rio Branco. Essa análise é feita a partir do ponto de vista dos diretores, que responderam o questionário aplicado entre os meses de janeiro a dezembro de 2015.

O capítulo está dividido em duas partes. Na primeira apresenta-se o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa e na segunda parte descrevem-se as percepções dos Diretores sobre as transformações operadas na função de diretor escolar, sua formação e remuneração. As aspirações profissionais são colocadas ao lado de suas percepções sobre questões emergentes da política educacional acreana, como – Gestão Democrática, desempenho profissional, índices educacionais, etc. – que, direta ou indiretamente, podem exercer influência sobre seu trabalho.

Ao final das partes que compõem o capítulo serão apresentados os principais “achados” da pesquisa ressaltando aspectos que podem contribuir para o reconhecimento do trabalho do diretor no Estado do Acre.

A maioria dos diretores respondentes (7) não ocupa mais a função de diretor, pois em 2015 houve novo processo de escolha e desses professores que não continuam na direção da escola, seis não poderiam mais concorrer, porque já estavam no segundo mandato e um não teve interesse, alegando que a remuneração não compensava. Apenas dois diretores que participaram da pesquisa continuam no exercício da função após se submeterem com êxito ao processo de provimento no curso de certificação e eleição.

A pesquisa foi realizada na rede estadual de ensino do Acre na zona urbana da capital Rio Branco, que abrange um universo de 94 diretores escolares dos quais participaram nove diretores, escolhidos a partir de critérios previamente estabelecidos como o tempo de mandato, privilegiando os diretores no segundo mandato e os resultados das escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, sendo observado, as escolas com melhores, com os piores e os intermediários indicadores referidos.

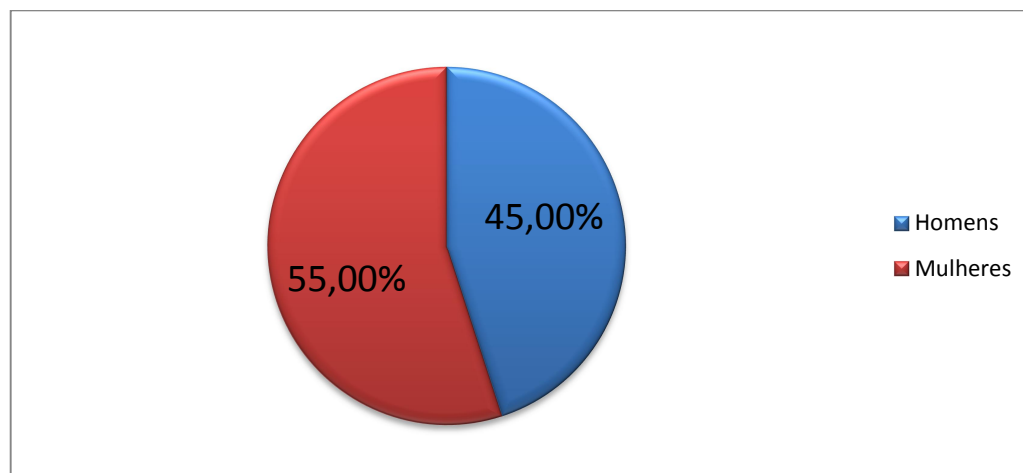
Foi possível com dados disponibilizados pela SEE de todas as escolas do Estado apresentar informações apenas em relação ao gênero e formação dos diretores acreanos.

### 3.1 O Perfil dos Diretores participantes da pesquisa

Nas escolas pesquisadas, em relação ao gênero, observa-se que a maioria dos diretores é do sexo feminino (55,5%) e 45,5% do sexo masculino. Quando ampliamos o universo para todo o Estado, essa diferença permanece em favor das mulheres. Na rede estadual, temos 64,6% de mulheres exercendo a função de diretora e 35,4% de homens. Esses resultados se alinham ao perfil do diretor escolar do Brasil de acordo com Souza (2006) que aponta a forte marca do gênero no quadro geral no Brasil, que segundo esse autor é o seguinte: 78,2% das direções escolares ocupadas por mulheres e 21,8% por homens.

Comparando todas as regiões brasileiras, no Norte e Nordeste que apresentam o maior número de homens na direção, chegando a quase 33% no Norte. Pesquisas<sup>24</sup> sobre gênero na profissão docente têm apontado para a feminilização da profissão nas escolas brasileiras, segundo Cruz (2015). São 72,8% professoras contra 22,8% de professores, segundo Souza (2006). Percebe-se uma simetria no perfil dos diretores e professores no aspecto Gênero nas escolas brasileiras.

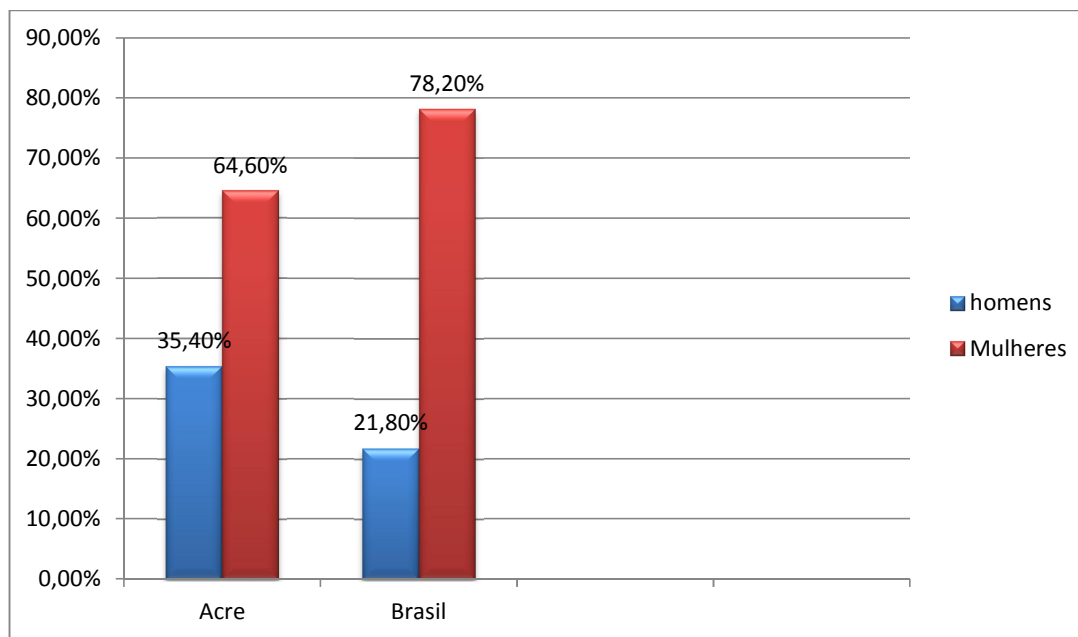
GRÁFICO 1- DIRETORES POR SEXO (participantes da pesquisa)



Fonte: Dados da Pesquisa / 2015 – elaborado pelo autor

<sup>24</sup> Ver: O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensa, o que almejam. UNESCO 2004 (CRUZ, 2015).

GRÁFICO 2- COMPARAÇÃO DIRETORES POR SEXO ENTRE O ACRE E O BRASIL



Fonte: SEE/2016 e Souza (2006) – elaborado pelo autor

Cabe destacar os casos dos municípios de Feijó (7 escolas), Epitaciolândia (4 escolas), Jordão (2 escolas) e Marechal Thaumaturgo (1 escola) onde os diretores escolares da rede estadual de ensino são todas mulheres.

Em relação à idade, a grande maioria dos diretores que participaram da pesquisa, está na faixa etária de 43 a 52 anos (74,4%), enquanto outra parte (25,6%) entre 53 a 63 anos. Como todos possuem mais de 20 anos de magistério na docência da Rede Pública do Acre, é possível observar que iniciaram suas carreiras ainda jovens, aproximadamente na faixa etária dos 20 anos de idade e que se trata de profissionais experientes. Segundo Souza (2006), se inicia a carreira em média até os 25 anos de idade. Descontando oito anos de mandato na direção de escola (dois mandatos), temos profissionais com mais de 12 anos na docência.

A experiência desses profissionais na função de direção de escola varia de quatro a doze anos, de acordo com as respostas do questionário da pesquisa. Seis desses professores estão atuando na função de diretor entre quatro a oito anos, dois estão no primeiro mandato e um apenas, tem experiência de doze anos na direção, ou seja, três mandatos, embora não consecutivos.

Sobre o tempo que estão atuando no exercício da função de diretor na escola pesquisada, sete diretores (77,78) exercem entre quatro e oito anos, portanto estão no segundo mandato naquela escola, enquanto dois (22,22%) estão com menos de quatro anos, ou seja, no primeiro mandato. Em relação ao estado civil, cinco (55,56%) diretores são casados, dois

(22,22%) divorciados e dois (22,22%) solteiros e têm em média cerca de dois filhos.

Quanto ao vínculo de trabalho com o Estado quase todos (89%) se deram através de concurso público e 11% foram contratados antes da CF/88, não se submetendo, portanto, ao concurso. O mesmo percentual de 89% é aplicado aos professores detentores de apenas um vínculo empregatício com o Governo do Estado e desses, 25% possui outro contrato na rede municipal de Rio Branco.

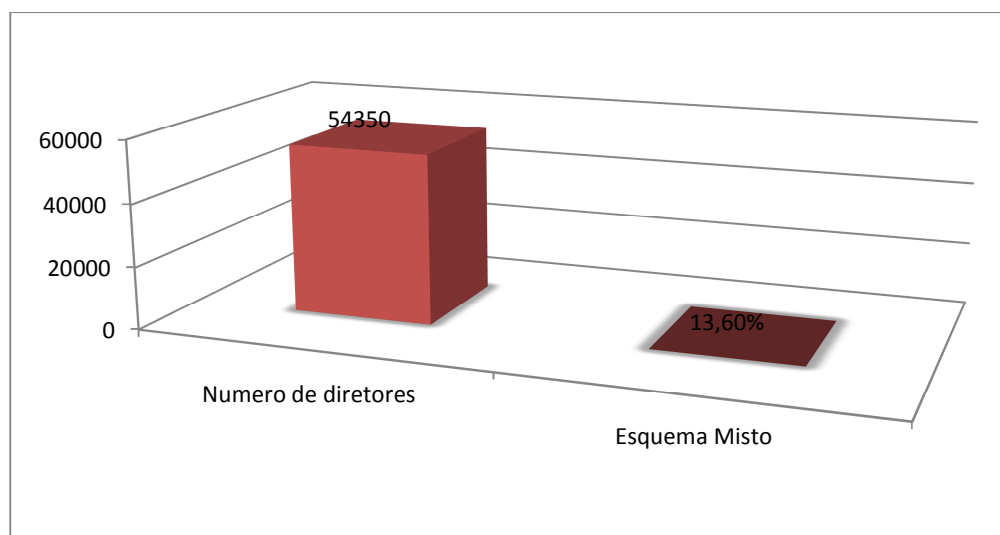
### **3.2 A Função**

A forma de provimento à função de diretor de escola pública no Acre, conforme apresentada no capítulo 2 deste trabalho, se dá com a combinação de duas modalidades: seleção e eleição (esquema misto). A primeira fase é realizada através de curso de formação com exame de certificação. Os aprovados nesta fase participam da segunda etapa que consiste na escolha por voto direto da comunidade escolar.

Cruz (2015) ao analisar o esquema misto como provimento à função de diretor, conclui que “tende a satisfazer os partidários do concurso público e da eleição, uma vez que além de avaliar a competência técnica do candidato, também possibilita a aferição da liderança do futuro diretor com a participação da comunidade escolar” (CRUZ, 2015, p. 74). Nessa forma de escolha, portanto, são valorizados tanto a capacidade técnica como a liderança do diretor. Assim, o Sistema de Ensino Estadual do Acre ao definir essa modalidade como forma de escolha do dirigente escolar, busca profissional com este perfil: um diretor com conhecimentos técnicos na área de administração e educação, bem como um líder que faça a mediação das polícias e os fins educacionais na escola com a legitimidade da comunidade escolar.

É uma modalidade que vem crescendo no cenário nacional. Segundo Cruz (2015), é utilizada em 22% das escolas de Ensino Fundamental no Brasil, com destaque para o Distrito Federal (68%) e nos estados do Acre (63,9%) e Minas Gerais (39%). Considerando todas as escolas da Educação Básica no Brasil, a situação no país é a seguinte conforme gráfico abaixo.

GRAFICO 3 - NÚMERO DE DIRETORES NO BRASIL E PERCENTUAL ESCOLHIDO ATRAVES DO ESQUEMA MISTO



Fonte: Brasil/MEC. Microdados Prova Brasil 2011. Compilados de CRUZ (2015) - elaborado pelo autor

Essa modalidade de escolha de diretor é considerada por Libâneo (2001) como a melhor forma de provimento à função cujo processo deve conter: 1) prova escrita; 2) avaliação da formação profissional e competência técnica; 3) eleições, na qual a comunidade escolar deve participar.

A maioria dos diretores pesquisados (55,5%) está satisfeita com a função, apesar de considerá-la mal organizada e que não atrai bons profissionais (66,66%) e destacam como aspectos positivos da função: a participação dos pais na comunidade escolar, os resultados alcançados com seu trabalho, a formação como critério para ser diretor (curso de certificação), o princípio da gestão democrática, aprendizagem e os desafios enfrentados no cotidiano. Já os aspectos negativos são detalhados nas seguintes categorias: má remuneração; desvalorização profissional; falta de apoio da SEE; falta das condições necessárias para a realização do trabalho; aumento de trabalho, de responsabilidade e de cobrança e busca pela bonificação, sem se interessar de fato pela prática educativa e a exercício da gestão democrática.

Sobre a natureza do trabalho do diretor escolar, o aspecto administrativo foi apontado pela maioria (44,44%) como sendo o principal no exercício da função, provavelmente por ser nesse aspecto que o diretor é mais cobrado, segundo Souza (2010). 22,22% apontaram o aspecto pedagógico, outros 22,22% optaram pela articulação dos aspectos administrativo/político/pedagógico e 11,11% opinaram pelos aspectos administrativo/pedagógico. Esses dados nos mostram que alguns dos diretores se reconhecem como sujeitos políticos.

Souza (2010) não vê sentido em procurar identificar dentre as faces administrativa, política e pedagógica a que resume o trabalho do dirigente escolar. Para ele, todas essas faces são inatas à função. Elas devem ser trabalhadas de forma articulada com os objetivos educacionais, contudo, em algum momento será necessário dedicar-se a uma delas em especial. No mesmo sentido, Paro (2015) afirma que é possível que as atividades-meio (administrativas) e as atividades-fim (pedagógicas) possam coexistir numa mesma atividade.

É importante antes de mais nada, levar em conta os objetivos que se pretende com a educação. Então, na escola básica, esse caráter mediador da administração deve dar-se de forma a que todas as atividades-meio (direção, serviços de secretaria, assistência ao escolar e atividades complementares [...]), quanto a própria atividade fim, representada pela relação ensino-aprendizagem que se dá predominantemente (mas não só) em sala de aula, estejam permanentemente impregnadas dos fins da educação (PARO, 2002, p. 303).

Sem que haja vinculação das atividades desenvolvidas nas escolas aos objetivos e fins da educação, estas se tornam burocráticas, não contribuem para a consecução das finalidades educacionais, além de elevar os meios à categoria de fins. São práticas inúteis, pois que se tornam fins em si mesmos. A burocratização dos meios, muitas vezes intencional, serve para se evitar que se alcancem os fins declarados, segundo Paro (1998).

As atividades pedagógicas, os afazeres administrativos e as relações de trabalho são as que mais absorvem o tempo do trabalho do diretor. Destas, a pedagógica é a mais apontada pelos dirigentes pesquisados, provavelmente por ser reconhecidamente o aspecto mais importante do trabalho do diretor e ser a atividade-fim da escola ou pelas mudanças significativas na qualidade do ensino ocorridas nos últimos anos no estado do Acre.

Dos diretores participantes da investigação 33,33% consideram que após a organização da escola de acordo com os princípios da gestão democrática, o trabalho aumentou muito. Dentre as principais mudanças ocorridas no trabalho dos diretores destacam-se: a) o aumento das exigências sobre o trabalho dos diretores em termos de resultados escolares; b) incorporação de novas atribuições e responsabilidades; c) ampliação da jornada de trabalho; d) maior autonomia financeira, pedagógica e administrativa da escola; e) competição entre as escolas para conseguir melhor índice de qualidade e f) controle do trabalho.

As maiores cobranças e exigências quanto a atuação dos diretores recaem principalmente sobre a produção de resultados quantificados e de indicadores de desempenho visando melhorar o IDEB, seguido da implementação da gestão democrática, maior grau de formação e inovações pedagógicas, ser condutor das reformas escolares através da

mobilização de sua equipe educativa, buscando implementar um modelo gerencial de administração baseada no funcionamento das empresas, maior rigor administrativo, mobilização dos recursos humanos e eficiência gerencial e por fim, o domínio das novas tecnologias educacionais.

As maiores cobranças, os diretores recebem na seguinte ordem: 1) Secretaria de Estadual de Educação; 2) membros do núcleo gestor da escolar (coordenadores de ensino, e coordenadores administrativos); 3) Pais e Professores e 4) dos alunos. Cruz (2015) analisa essa questão da seguinte maneira

O diretor se vê em situações que pouco pode de fato resolver somente com sua ação, pois o cotidiano da escola é muito dinâmico, e ao trabalhar com seres humanos, há que se considerar que professores, funcionários, alunos e pais exigem do diretor respostas e ações muitas vezes diferentes, porém visando o mesmo objetivo de organizar a escola para que atinja seus objetivos (CRUZ, 2015, p.50).

Em relação aos fatores atribuídos às mudanças significativas dos indicadores e qualidade do ensino no Estado do Acre que vem ocorrendo nos últimos anos, os diretores apontaram os seguintes: 1) Acompanhamento, supervisão do trabalho do professor pela direção e coordenação da escola e a política de formação; 2) o modelo de gestão escolar; 3) Controle da SEE e da escola sobre o desempenho dos alunos nos exames nacionais (SAEB, prova Brasil, Provinha Brasil), Plano de Carreira Profissional e condições de trabalho; 4) a Política salarial.

Os depoimentos a seguir revelam a percepção de alguns diretores sobre a função.

“Ser diretor hoje é desafiador. Eu acho prazeroso porque gosto de desafios, porém acho que é necessário maior valorização de nossa classe. Temos apoio da SEE, porém órgãos como Ministério Público e Conselho tutelar cobram demais e apoiam de menos”(Diretora 7).

“Gosto muito do que faço. Sou realizada profissionalmente. Não vejo o trabalho como árduo, penoso, ou seja, não sou vítima da gestão. Me propus ao cargo de gestor escolar, sabedora de todos os encargos” (Diretora 8).

“A gestão escolar não pode ser fortalecida se a autonomia não for plena, desde o processo de lotação dos profissionais nas escolas, passando pela matrícula dos alunos e poder das decisões tomadas pelas escolas”(Diretor 4).

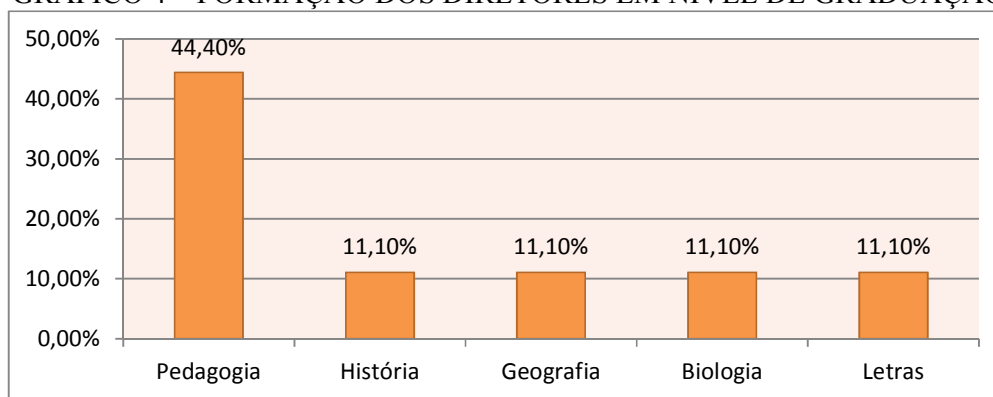
A função de diretor de escola pública no Acre sofreu grande impacto a partir da década de 1990 com as reformas educacionais e as políticas implementadas na gestão educacional, acarretando aumento nas suas atribuições. O diretor passa a administrar recursos financeiros com as escolas transformadas em unidades executoras, a gerenciar os conflitos

cada vez mais frequentes entre os alunos/alunos, alunos/funcionários, em virtude do crescimento assustador da violência, atendimento a uma nova clientela antes excluída, como é o caso dos alunos deficientes, com transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotados, pobres, de grupos minoritários da sociedade. As avaliações em larga escala, a criação dos indicadores de qualidades como o IDEB têm contribuído para essa intensificação do trabalho, pois os diretores são cobrados e responsabilizados pelos resultados da escola, inclusive prêmios de bonificação (como a VDG e Prêmio gestão Escolar) são condicionados a resultados nessas avaliações e cumprimento de metas.

### 3.3 Formação

A formação em nível superior para ser diretor escolar na rede pública no Acre é uma exigência da Lei 1.513/03 que normatiza tal função. Assim, todos os diretores participantes desta investigação e do quadro geral da rede pública acreana, apresentam boa formação. Dos que participaram da pesquisa, 55,6% cursaram Pedagogia ou fizeram complementação pedagógica e os outros 44,4% são formados nas demais licenciaturas como História (11,1%), Geografia (11,1%), Letras (11,1%) e Ciências Biológicas (11,1%), confirmando o que Souza (2006, p. 210) afirma que “a Pedagogia é muito presente como principal habilitação de formação superior dos diretores”. Além da graduação, os profissionais também apresentam estudos de Pós-graduação *latu senso* (88,89%). Apenas um diretor não possui essa escolaridade.

GRÁFICO 4 – FORMAÇÃO DOS DIRETORES EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO



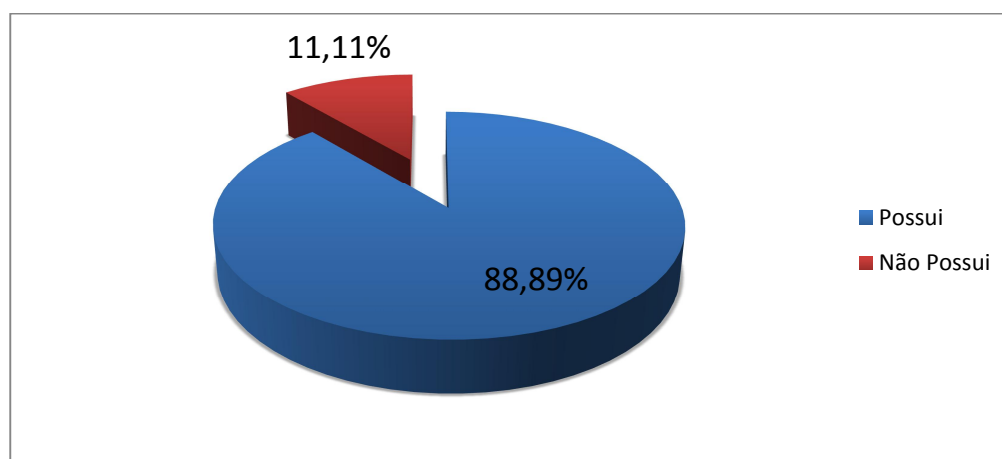
Fonte: dados da Pesquisa / 2015 – elaborado pelo autor

Se levarmos em consideração as etapas de ensino que as escolas pesquisadas atendem, o curso de Pedagogia aparece com maior frequência na formação dos professores



que dirigem escolas das séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Nas escolas que atendem as séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)/ Ensino Médio/EJA e as escolas que atendem exclusivamente o Ensino Médio, a formação dos diretores se dá majoritariamente nas outras licenciaturas (História, Letras, Ciências Biológicas). O mesmo acontece com a formação dos diretores do Brasil, de acordo com os dados do SAEB/2003 apresentados por Souza (2006): Nas escolas do 5º ano, os pedagogos são maioria (41%) e os licenciados são 39%; nas escolas do 9º ano, os pedagogos dirigem 36% das escolas e os licenciados 53% delas. Nas escolas do 3º ano do Ensino Médio essa situação permanece invertida: pedagogos dirigem 34% das escolas e os demais licenciados 63%, ou seja, “a presença do pedagogo é marcante nas relações políticos-pedagógicas das escolas das etapas iniciais do Ensino Fundamental, mas é menos determinante nas escolas das etapas e níveis seguintes” (SOUZA, 2006, p. 210).

GRÁFICO 5 – FORMAÇÃO DOS DIRETORES EM NÍVEL DE ESPECIALIZAÇÃO



Fonte: dados da pesquisa/2015 – elaborado pelo autor

Dentre as especializações escolhidas pelos diretores participantes da pesquisa, observou-se que 44,4% realizaram estudos na área específica da gestão escolar (planejamento e gestão escolar, gestão da educação básica e gestão pública) e os demais (55,6%) em outras áreas da educação, como: Psicopedagogia Clínica Institucional, Literatura Infantil, Educação Infantil, Educação Inclusiva e Educação de Jovens e adultos. Os referidos estudos foram realizados na modalidade presencial, em instituições públicas e privadas no Acre e em outras Unidades Federativas do Brasil, como o Amazonas e São Paulo.

A maioria dos respondentes (55,5%) afirma que para ser diretor é necessário fazer um curso de formação específica e 22,2% deles apontam que tal curso dever ser o de Gestão

Escolar.

Como já observado anteriormente, a formação do diretor escolar no Brasil, segundo Teixeira (2011) possui uma forte ligação com a formação em Pedagogia, por conta do currículo deste curso que concentra a formação pedagógica e a formação sobre a organização e funcionamento do ensino e da escola, como esclarece a autora. A Formação específica é realmente necessária? Sobre essa questão, nos estudos de Souza (2006) é possível inferir que ela não influencia muito a prática do diretor escolar, pois ele aponta que pesquisas têm constatado que não há diferença nos resultados dos trabalhos desenvolvidos por diretores com formação específica e de diretores com outra formação docente.

Noutra direção Alonso (1976) diz que o diretor escolar necessita de uma formação complexa e especializada para dar conta de compreender os objetivos da educação com uma formação social e política para interpretar adequadamente a realidade. Compartilho dessa ideia, em virtude de seu papel fundamental na contribuição da melhoria da qualidade da educação, liderando a equipe escolar e na condução do Projeto pedagógico da Escola. Nas últimas décadas o papel do diretor, em decorrência das reformas educacionais ocorridas, sobretudo a partir de 1990, têm se ampliado com novas demandas e responsabilidades, o que exige cada vez mais uma formação melhor. Justifico também utilizando análise de Paro (2015) sobre o trabalho escolar. Para ele existe uma singularidade nesse trabalho e que necessita de uma administração que corresponda a essa singularidade. Por analogia, digo que esse administrador/diretor na coordenação do trabalho escolar necessita de uma formação específica que corresponda também a essa singularidade, evidentemente com conteúdos capazes de dar conta da realidade escolar, de formar um gestor “de quem tem a responsabilidade de formar seres humanos por meio da educação” (FERREIRA, 2004, p. 1241).

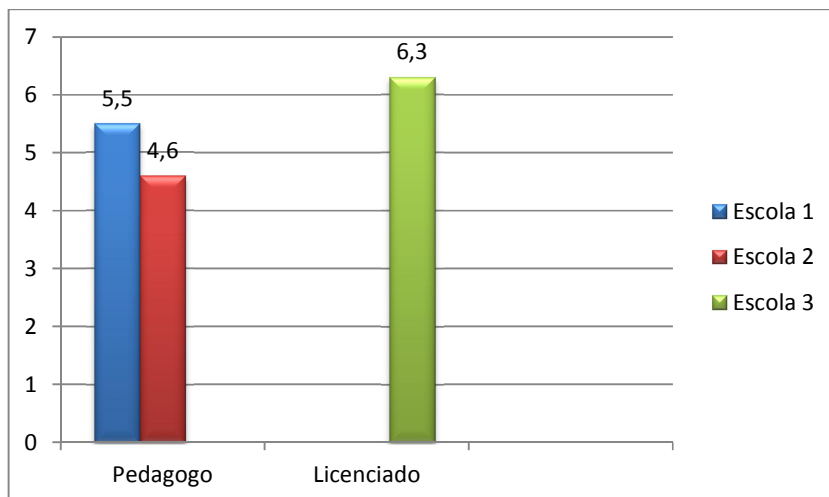
Ainda em relação à discussão sobre a formação específica para o diretor escolar, Paro (2003) assevera que a exigência dessa formação supõe que ela vai fornecer os conhecimentos necessários para dirigir bem a escola. O problema, segundo o autor, refere-se ao currículo das formações, principalmente no curso de pedagogia com habilitação em administração escolar que quase sempre são inadequados para dar conta da realidade da escola e sua gestão. Para ele não há razão para privilegiar conteúdos da chamada “gerência científica” empresarial, como costuma ocorrer na formação do diretor escolar. É necessária uma formação do dirigente, como um educador, “que tenha familiaridade com os fins sociais da educação e as formas de alcançá-los” (PARO, 2003, p. 86).

O trabalho escolar, para atingir os fins educativos na perspectiva democrática, deve ser colaborativo. Assim segundo Paro (2003), essa formação não deve ser privilégio somente do diretor, mas de todos que utilizam os recursos da escola na busca de sua finalidade. Dessa forma, defende que a formação do diretor deve coincidir com a formação do professor, ou seja, “todo professor deve ter acesso a um tipo de formação que o habilite não apenas a prestar concurso para professor na rede pública, mas também, após certo período de experiência no magistério, a candidatar-se para a função de diretor (PARO, 2003, p. 87).

Souza (2010a; 2010b; 2006), diz que a formação inicial não parece ser o aspecto diferenciador de boas práticas na direção do trabalho escolar. O que poderia ter impacto seria a formação continuada, cujos conteúdos precisariam ter relação direta com a essência da função a ser desempenhada, ou seja, se o desejo é ter um diretor com natureza político-pedagógica, os conteúdos dessa formação obrigatoriamente deveriam focar essa natureza. Nesse caso, “Uma formação com enfoque gerencial e administrativo são secundadas por uma formação focada em questões relacionadas à política educacional, aos princípios do direito, à educação e à educação democrática” (SOUZA, 210, p.176).

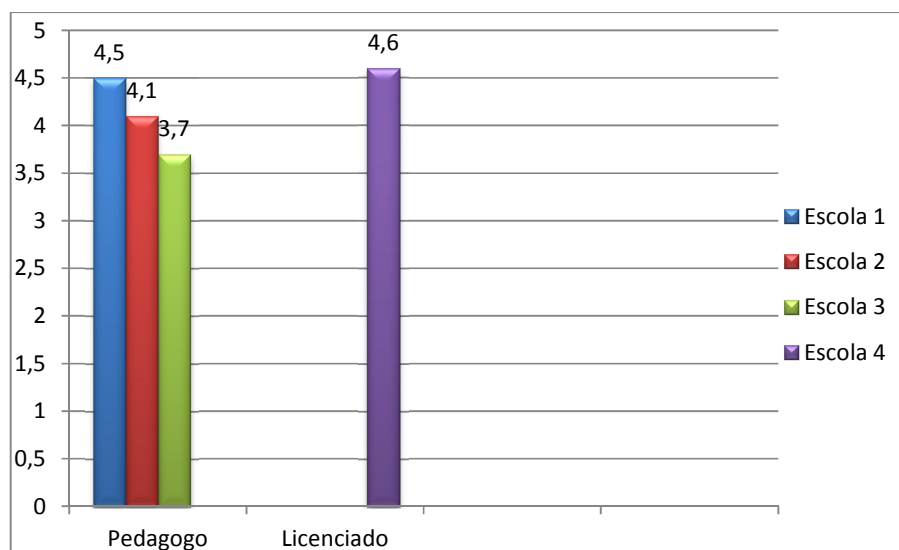
Ao estabelecer a relação entre as formações dos diretores das escolas pesquisadas (as do Ensino Fundamental) e os resultados alcançados por elas no IDEB/2013, embora não considere que este índice consiga medir a qualidade do ensino, mas é um indicador utilizado para esse fim, a pesquisa revela que os melhores resultados alcançados são de escolas dirigidas por docentes com outras formações, enquanto as escolas que apresentam os piores resultados são dirigidas por pedagogos, conforme demonstram os gráficos 6 e 7.

GRÁFICO 6 – RELAÇÃO FORMAÇÃO DOS DIRETORES / RESULTADO DO IDEB 2013 – SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



Fonte: dados da pesquisa/2015 / IDEB-2013 – Elaborado pelo autor

GRÁFICO 7 – RELAÇÃO FORMAÇÃO DOS DIRETORES / RESULTADO DO IDEB  
2013 – SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



Fonte: dados da pesquisa/IDEB-2013 – Elaborado pelo autor

Não se pode afirmar com esses dados que os pedagogos são piores diretores que os licenciados. Primeiro, porque o IDEB é um indicador limitado, que não consegue medir a qualidade do ensino. Segundo, porque há outras variáveis que precisariam ser investigados como as condições de trabalho e da escola, o contexto de cada instituição, situação socioeconômica da comunidade escolar, número de alunos, formação do quadro pessoal, dentre outros.

Na questão que trata de participação em curso de formação continuada depois de eleitos, 55,5% disseram que participaram, enquanto 44,5% não participaram. Identifiquei aqui uma incoerência nas respostas, pois numa outra questão sobre onde tinham participado de cursos na área de gestão escolar, a maioria (77,7%) disse que realizou os referidos cursos pela Secretaria Estadual de Educação, tais como: Curso de Planejamento Anual da SEE, Psicologia do trabalho e organização, Prestação de Contas e Senso Escolar. Esses cursos, segundo os participantes da pesquisa, enfatizaram principalmente aspectos administrativos (33,33%) administrativos/político/pedagógicos (22,22%); pedagógico (11,11%) e administrativo/pedagógico (11,11%). Parece que o órgão central da educação acreana privilegia o aspecto administrativo do trabalho do diretor ao oferecer mais cursos de formação continuada focalizando principalmente este aspecto, o que me leva a compreender como uma forma de concepção de diretor por parte da SEE.

Paro (2015) chama a atenção que tradicionalmente as ações administrativas dos diretores são divididas em atividades-meio (administrativas) e atividades-fim (pedagógicas) e que essa maneira de tratar o problema as toma como se elas não pudessem coexistir numa mesma atividade. O autor defende a articulação desses aspectos e que “o pedagógico dá a razão de ser ao administrativo” (PARO, 2015, p.25). Na mesma direção, Souza (2010) considera essas atividades como “distintas faces da mesma função”, contraditórias algumas vezes, mas jamais antagônicas.

Para os diretores que participaram da pesquisa, 55,5% acham que os cursos oferecidos pela SEE contribuem para desenvolver seu trabalho e melhorar o processo de ensino-aprendizagem, enquanto que 22,2 opinaram que desenvolve e melhora o processo de ensinar e aprender em parte e 22,2% acham que os cursos não têm nenhum efeito sobre seus trabalhos.

Os trechos a seguir mostram os impactos da formação recebida pelos diretores que acham que os cursos oferecidos pela SEE melhoram da qualidade do ensino na escola.

“Tudo melhorou. Através do curso podemos estudar a escola como um todo”.  
(Diretor 1)

“O curso oferece uma visão geral de gestão escolar. Somente no viver, nas relações e no fazer de fato aprendemos, mas vão apontar os fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar”. (Diretora 8)

“Manter os dados e estatísticas e prestações em dia”. (Diretor 4)

“organização” (Diretor 5)

“Mudança de postura do professor”. (Diretor 2)

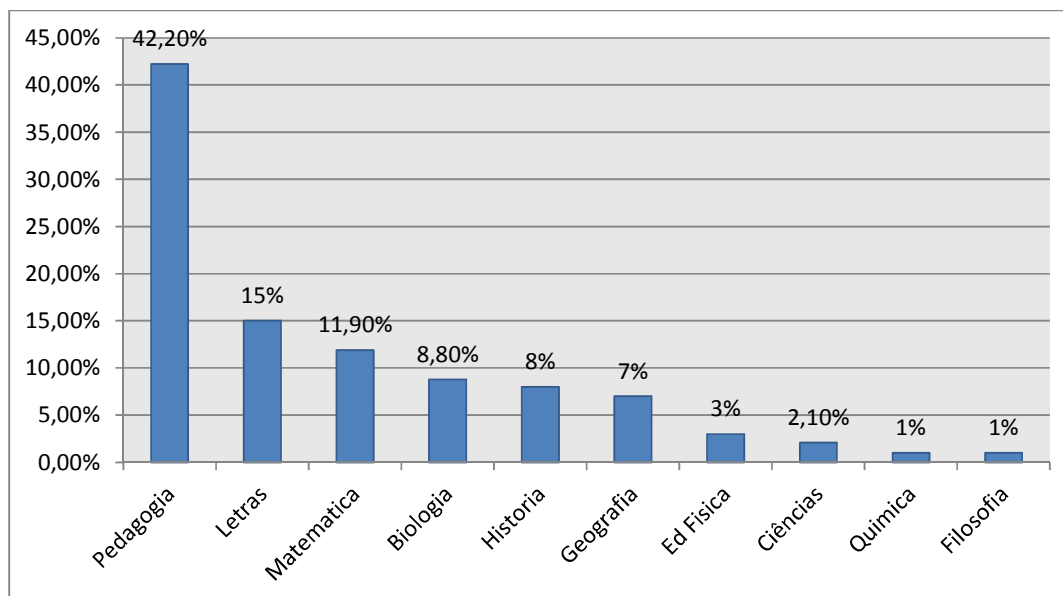
“Melhoria na estrutura organizacional e rendimento escolar dos alunos”. (Diretor 3)

“Melhor acompanhamento e monitoramento das ações. Visão pedagógica com um olhar mais crítico. Maior flexibilidade e uma visão mais democrática e participativa”. (Diretora 7).

Alguns diretores se referiram ao curso de formação e certificação (1, 2 e 8) e os demais, como solicitado, fizeram referências aos cursos de formação continuada realizados após a eleição como: Planejamento Anual da SEE, Psicologia do trabalho e organização, Prestação de Contas e Senso Escolar.

No quadro geral dos diretores da rede acreana de ensino, num total de 252 (eleitos em 2015), 42,2% são pedagogos e 57,8% são formados em outras licenciaturas, conforme o gráfico 8 a seguir:

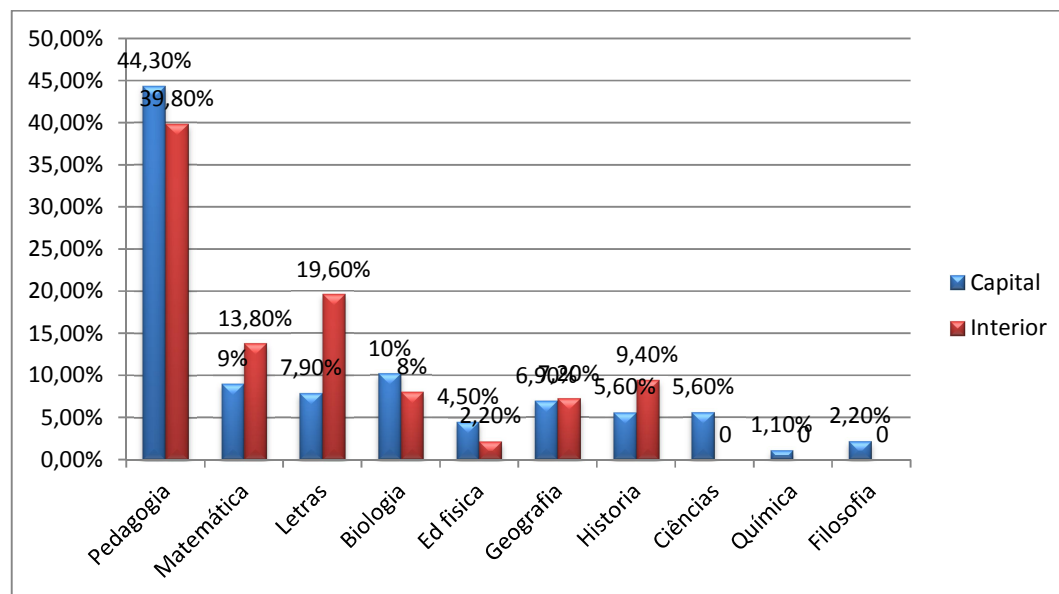
GRÁFICO 8 – FORMAÇÃO DOS DIRETORES DE TODA REDE ESTADUAL



Fonte: SEE/2016 – elaborado pelo autor

Se compararmos a formação dos diretores de escolas da rede de ensino do Acre localizadas na capital Rio Branco e interior do Estado, temos a seguinte situação demonstrada no gráfico abaixo:

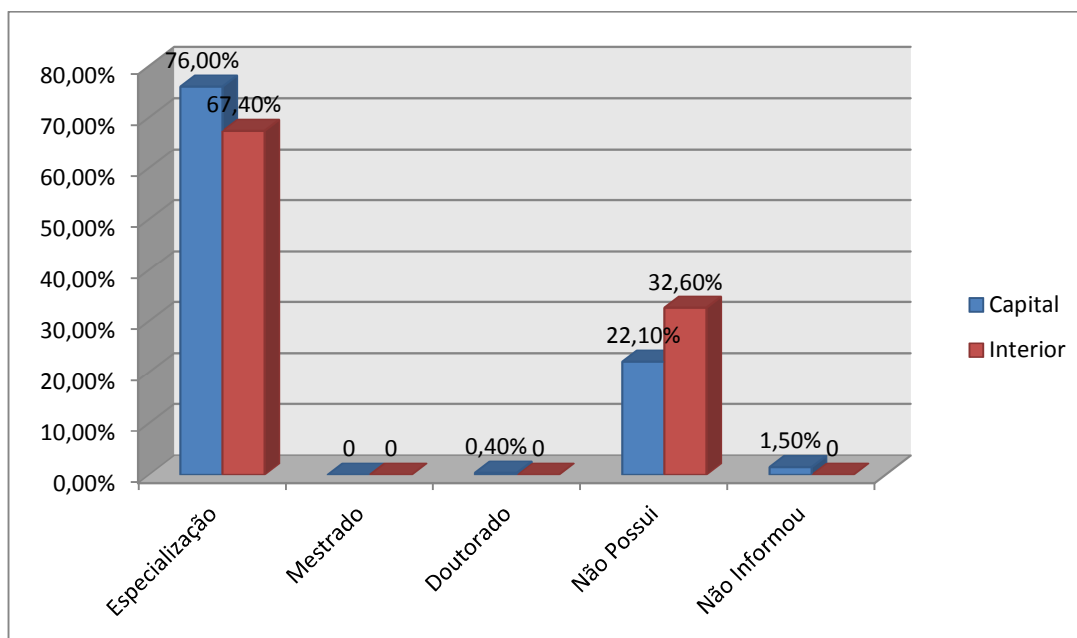
GRÁFICO 9 – FORMAÇÃO DOS DIRETORES NA CAPITAL E NO INTERIOR DO ACRE



Fonte: SEE/2016 – elaborado pelo autor

Em se tratando de Pós-graduação “lato sensu”, 70,8% dos diretores de escolas públicas do Acre possuem especialização, nenhum tem mestrado e um diretor (0,4%) tem doutorado na área de estatística, assim distribuídos:

GRÁFICO 10 - PÓS-GRADUAÇÃO DOS DIRETORES DA REDE ESTADUAL



Fonte: SEE/2016 – Elaborado pelo autor

Nos dados disponibilizados pela SEE em relação à formação de Pós-graduação “lato sensu”, o curso predominante é o na área específica de gestão escolar, considerando todas as suas variações como pedagogia gestora, planejamento e gestão escolar, administração escolar, planejamento e gestão escolar na educação básica, gestão administrativa e gestão escolar, nos quais 72 diretores realizaram estudos, o equivalente a 28,6%.

Na planilha disponibilizada pela SEE com informações sobre a formação dos diretores de toda a rede estadual, em 35 deles (13,9%) aparece o curso de especialização com a terminologia “gestão escolar”, que acreditamos se tratar da especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica realizado pela Universidade Federal do Acre em parceria com o Ministério da Educação, Secretaria de Estado de Educação e Secretarias Municipais de Educação e/ou em curso regular de gestão escolar já oferecido pela UFAC. Não é possível precisar, pois no quadro que contém as informações não constam as datas da realização ou conclusão do curso.

Um dado que nos chama atenção a esse respeito, é o número de diretores que cursaram a especialização em Gestão Escolar. Em sua grande maioria (28) são diretores de escolas

localizadas nos municípios do interior do Estado, correspondendo a 80% do total que cursaram Gestão Escolar. Fatores que explicam isso podem estar relacionados ao fato de a capital possuir uma estrutura maior na oferta de cursos e de não haver custos para fazer a especialização em Gestão Escolar pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

### **3.4 Remuneração**

Como já apresentado no capítulo anterior, as escolas acreanas da rede estadual são classificadas anualmente de acordo com o número de alunos do CENSO/MEC do ano anterior (Art. 49 da Lei 1.513/03) e o vencimento dos dirigentes regulamentado pela Lei Complementar nº 67/99 que trata sobre cargos, carreira e remuneração dos profissionais do quadro da SEE, de acordo com essa tipificação estabelecida na Lei. As unidades escolares são classificadas em quatro tipos: a) Escola Tipo A (até 100 alunos); Escola Tipo B (101 a 900 alunos); Tipo C (901 a 2000 alunos) e Tipo D (acima de 2001 alunos). Para cada tipo de escola é definido um salário para seu dirigente, de acordo também com sua formação (ver tabela 11).

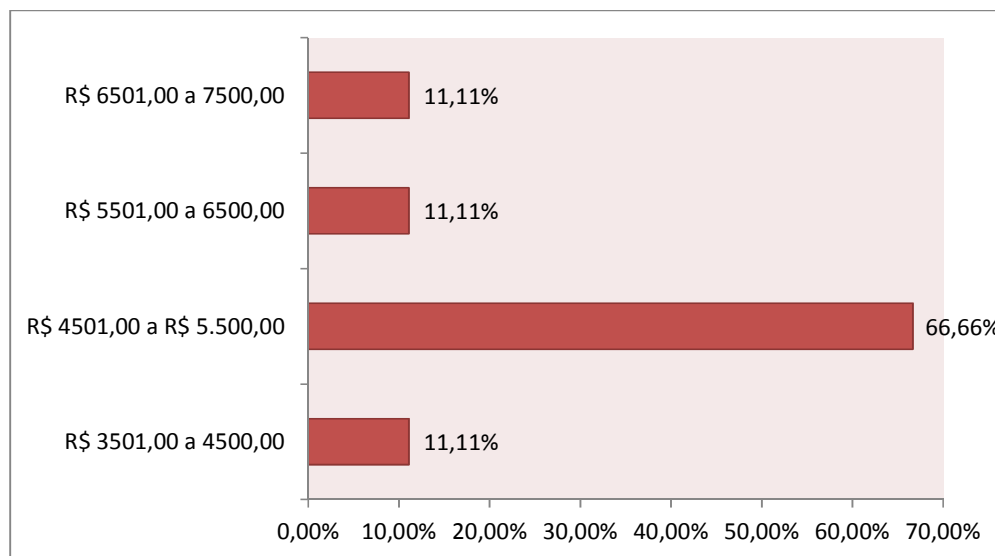
O último reajuste da tabela salarial dos diretores escolares se deu por meio da Lei Complementar nº 228/11, que vigora até 2016, o que tem gerado muitas reclamações por parte dos diretores, afinal já são cinco anos sem alteração dos vencimentos.

Das escolas pesquisadas, cinco são classificadas como Tipo B (101 a 900 alunos) e quatro do tipo C (901 a 2000 alunos). É importante destacar que nas escolas do Tipo B, são atendidos alunos da etapa do Ensino Fundamental, com exceção de uma escola que além do EF, atende também o Ensino Médio. Já nas escolas do Tipo C são atendidos alunos exclusivamente do Ensino Médio, exceto em uma escola que além do Ensino Médio, atende também o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos.

Sobre a remuneração que os diretores participantes da pesquisas recebem no exercício da função, seis (66,66%) disseram que recebem de R\$ 4.501,00 a R\$ 5.500,00; um (11,11%) recebe de R\$ 3.501,00 a R\$ 4.500,00; um (11,11%) de R\$ 6.501 a R\$ 7.500,00 e outro (11,11%) de R\$ 5.501 a R\$ 6.500,00, que equivale dizer que os diretores recebem entre 3,9 a 8,5 salários mínimos, tendo como base o ano de 2016, patamar equivalente à média nacional que Souza (2006) apresenta sobre a remuneração dos diretores no Brasil que varia de quatro a nove salários mínimos.



GRÁFICO 11 – REMUNERAÇÃO DOS DIRETORES



Fonte: dados da pesquisa/2015 – elaborado pelo autor

Essa remuneração é considerada pelos diretores pesquisados como insatisfatória, apesar da maioria (55,55%) dizer que é possível viver com dignidade na função. Percebe-se aqui uma incoerência nas respostas, pois como é possível uma remuneração ser insatisfatória e poder viver com dignidade com ela? Consideramos baixa a remuneração desses diretores, pois como diz CRUZ (2015, p.46), “a figura do diretor escolar e sua atuação vem ganhando destaque nos últimos anos como elemento de contribuição para a qualidade da educação” e que “o diretor como responsável pela gestão da escola, é o principal elemento para a implementação das políticas que ali chegam” (CRUZ, 2015, p. 47). Era de se esperar que esse profissional do magistério, de elevada relevância no processo educativo tivesse uma boa remuneração, como também os professores. Os depoimentos a seguir, demonstram a insatisfação.

“Os salários fazem vergonha. Eu, por exemplo, que tenho um contrato só, se estivesse trabalhando um só horário ganharia a mesma coisa que ganho como gestora” (diretora 7).

“ganho pouco, mas tem gente que ganha muito para o que faz” (diretora 8).

No primeiro depoimento, a insatisfação em relação à remuneração fez com que a diretora não tivesse mais interesse em concorrer ao segundo mandato. O segundo é de uma diretora de uma escola considerada referência e que sempre apresenta bons resultados. Evidentemente, isso demanda muito trabalho de toda a equipe escolar, em especial do diretor para alcançar esse patamar, por isso ela acha que ganha pouco. Já para aqueles que não

cumprem com suas obrigações e não buscam melhorar a realidade da escola, são bem remunerados.

Compreendemos a questão salarial, assim como uma boa formação e boas condições de trabalho, fundamental para a valorização dos profissionais. Para Paro (2000), o salário baixo é uma das causas mais importantes da baixa formação do professor, levando à queda da qualidade da força de trabalho e contribuindo para a evasão de pessoas qualificadas. Convém assinalar que uma das diretoras que participou da pesquisa não concorreu ao pleito de 2015 por essa razão, alegando que a remuneração do diretor no Acre é baixa.

Os diretores também colocaram uma questão (que não se encontra nos questionários) que contribui para considerar a remuneração baixa. Trata-se de seus salários, que em sua grande maioria, estão nas faixas de maior incidência do IRRF (22,5% e 27,5%), diminuindo o seu poder de compra. Paro (1998) também reconhece que funcionários das escolas (dentre eles o diretor) e professores com salários cada vez mais aviltados têm dificuldades para sobreviver e exercer com competência suas funções.

Outro fator importante para análise da remuneração de um profissional é a sua jornada de trabalho. Embora obrigados a trabalhar oito horas/dia cumprindo uma escala semanal que possibilite sua presença em todos os turnos de funcionamento da escola (como é o caso de duas escolas pesquisadas), cinco diretores (55,55%) disseram que trabalham 10 horas/dia, um (11,11%) trabalha 16 horas/dia, um (11,11%) trabalha 12 horas/dias e dois (22,22%) trabalham 8 horas/dia, evidenciando assim uma sobrecarga na maioria dos participantes da pesquisa.

Essa situação é agravada ainda pelo fato dos diretores levarem trabalho para casa. Dos nove diretores que participaram da pesquisa, apenas um relatou que nunca leva, ou seja, a jornada é ampliada para momentos que deveriam ser destinados ao descanso, lazer, aperfeiçoamento ou atividades de cunho pessoal, o que é questionável, pois a estrutura administrativa das escolas contam com coordenação de ensino, coordenação administrativa e coordenações pedagógicas justamente para melhor dividir as atribuições da equipe gestora. É possível que nesses casos não tenha uma articulação e trabalho coletivo da equipe, sobrecarregando um ou outro membro.

Na relação remuneração/desempenho do trabalho do diretor é positivo o que a maioria diz: 55,55% acham que não afeta o desempenho, enquanto os demais (44,45%) acham que de alguma forma afeta. Os relatos a seguir, demonstram a opinião dos diretores

“Se retirar o salário dos professores, a diferença é insuficiente para fazer frente às demandas da função”. (Diretor 4)

“independente do salário, a responsabilidade fala mais alto”. (Diretor 2)

“Sou gestora por opção, me identifico com a função e, portanto, desempenho meu trabalho com compromisso e responsabilidade. Sei que o salário que recebo é injusto, pois são muitas as atribuições e responsabilidades a um gestor”. (Diretora 6)

“desmotivando”. (Diretor 5)

“ficamos limitados em investimentos para nos aperfeiçoar e melhorar nosso desempenho profissional”. (Diretor 3)

Os diretores (2 e 3) mencionam a questão do profissionalismo e do compromisso que sobrepõe, segundo eles, a questão remuneratória, não interferindo nas ações que precisam ser desenvolvidas para a melhoria da educação. O diretor (1) chama a atenção para a pequena diferença entre a remuneração do professor e do diretor que, segundo ele, não paga o trabalho que o diretor realiza, pois suas atribuições e responsabilidades são infinitamente maiores que a do professor e que, portanto, a remuneração deveria ser na mesma proporção. O diretor (5) nos traz um dos tantos problemas de um profissional não ter uma boa remuneração. Além de não conseguir suprir suas necessidades materiais com dignidade, fica limitado no investimento de seu aperfeiçoamento profissional.

A postura do diretor (4) é considerada por Paro (2000) como perigosa, “pois denota desistência por melhores condições de trabalho e por melhor ensino, além de reforçar o argumento do Estado quando diz “ganha mal porque trabalha mal” (PARO, 2000, p. 99).

Um dado, no mínimo curioso, apresentado nos questionários diz respeito sobre a bonificação. Seis (66,66%) dos diretores disseram que não recebem, embora O Governo do Acre pague desde 2010 o Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento da Gestão – PADVG, instituído inicialmente pela Lei nº 204/2009, reformulado pela lei nº 285/2014 e regulamentado pelo decreto 3.191/2015 que dentre outras coisas, estabelece os critérios para seu recebimento. Ao que parece, tais diretores não cumpriram os requisitos (ver tabela 14) e os critérios (cumprimento das metas do IDEA) para fazer jus a tal prêmio, pois os outros três (33,34%) receberam a bonificação. Inclusive já foi divulgado pela SEE o pagamento da parcela referente ao ano letivo de 2015 para o mês de julho de 2016.

Cabe destacar as observações que Souza (2010) faz em relação à comparação dos salários dos diretores e professores no Brasil. A primeira é que a diferença entre os salários tem diminuído ao longo do tempo. Em 1997 essa diferença chegava a 60% e em 2007 caiu para 30% (SOUZA, 2007) e a segunda, destaca que

Há uma regra geral que estabelece que os diretores recebam salários maiores do que os professores, e isso está associado ao reconhecimento da função (I. poder de mando; II. Chefia de uma repartição pública; III. Liderança local) como historicamente ela está colocada. (SOUZA, 2006, p.208).

No caso do Acre, se considerar um professor com 20 anos de serviço (caso dos nossos diretores participantes da investigação) com um contrato, cujo salário é de R\$ 3.217,52 (cf. tabela salarial vigente) e um diretor de uma escola tipo B (a maioria das escolas pesquisadas), com salário de R\$ 5.200,00 (cf. tabela 11), a diferença salarial entre eles é de um pouco mais de 60%. Nas situações onde o diretor possui dois contratos essa diferença aumenta para cerca de 80%.

Em face dos dados expostos neste estudo, conclui-se que nos casos investigados no tocante à função, à formação e à remuneração dos diretores no estado do Acre, pode-se afirmar que a organização da função não atende aos anseios dos diretores da rede pública estadual. A formação inicial é considerada boa, no que se refere a escolaridade, inclusive um número significativo de diretores possui estudos em nível de especialização. Já na formação continuada, que vem ganhando importância a partir das mudanças ocorridas na educação brasileira e na gestão escolar, os cursos oferecidos são poucos e insuficientes, dada a importância do aprendizado constante. No tocante à remuneração, aspecto fundamental na valorização do profissional, assim como os diretores, consideramos insatisfatória, baixa e injusta diante das atribuições e responsabilidades de um diretor escolar, tornando a remuneração adequada um desafio para a educação no estado do Acre, pois se Paro (2000, p. 98) considera que “o salário baixo do professor lhe proporciona uma vida muito difícil”, na vida dos diretores também não é diferente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido nesta dissertação teve como objetivo analisar a função de diretor de escola pública no Estado do Acre e sua política de formação e remuneração, sendo necessária uma reflexão como ela se consolidou no Brasil ao longo dos tempos, sobre as principais políticas de formação e remuneração destinada ao dirigente escolar, utilizando para isto a pesquisa bibliográfica. Embora inicialmente este trabalho faça um breve histórico da função desde o Brasil Colônia, este estudo estabelece como recorte temporal a partir da década de 1990, período da introdução de reformas educacionais no País, utilizando como principal estratégia a Gestão Educacional.

Como se trata também de uma pesquisa documental, este trabalho analisou as principais legislações (Federal e Estadual) no tocante à institucionalização da Gestão Democrática e sua regulamentação no Estado do Acre. Dessas fontes buscou-se enfatizar principalmente a função, a formação e a remuneração do diretor de escola Pública do Acre, objeto deste estudo.

A Gestão Democrática no Brasil, delegada aos sistemas de ensino, enfrentou oposições por parte de governos estaduais e municipais, iniciando assim o debate sobre a constitucionalidade das eleições para provimento à função de direção escolar. Respondendo às Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI), o Supremo Tribunal Federal decide considerar o diretor de escola como cargo público, cujo provimento deve dar-se, de acordo com a CF/88, através de concurso de provas e títulos, declarando que as leis estaduais e municipais que tratam do provimento à função através de eleições são inconstitucionais. A despeito dessa decisão, pesquisadores brasileiros na área educacional têm tido entendimento diferente, como é o caso de Souza (2006) que a compreende como uma função. Nessa mesma direção, também compreendemos a direção escolar como função, pois se trata de uma atribuição dada a um docente que a exercerá por um determinado período.

A Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional – RENAGESTE (Governo FHC), o PROGESTÃO (Governo Lula) e o Programa Escola de Gestores (Governo Lula) se configuraram como as principais iniciativas de políticas de formação de diretores no Brasil no período de 1996 a 2016, conforme apresentado no capítulo I deste trabalho, uma vez que os Centros de Formação de Diretores, do Governo Dilma Rousseff compõem as ações do plano “Pátria Educadora” que está paralisado por conta de seu afastamento do Governo Federal em decorrência do processo do impeachment que está sofrendo. Nos últimos anos, a Escola de

Gestores tem se consolidado como a principal instância de formação dos diretores acreanos, conforme dados apresentados no capítulo III.

Na formação inicial do dirigente escolar do Acre, a pedagogia é presença marcante no quadro geral desses profissionais. Podemos considerar que no aspecto escolaridade, o diretor de escola em nosso Estado tem uma boa formação. Há de se reconhecer o esforço do Acre no investimento na formação inicial dos professores nos últimos anos. Em relação à formação continuada, considero preocupante e insuficiente, embora não sendo possível ampliar para todo o universo de diretores. Foram poucos os cursos oferecidos pelo sistema (SEE) de acordo com os diretores participantes desta pesquisa após as eleições e quase todos os cursos enfatizaram aspectos administrativos como Prestação de Contas, Censo Escolar, Planejamento Anual da SEE e Psicologia do trabalho e organizacional, apesar de que estes temas sejam importantes, pois é uma face relevante do trabalho do diretor escolar.

Esse quadro reforça a realidade do cotidiano do diretor que teve aumento em suas atribuições, quando passaram a gerir também recursos humanos e financeiros da escola. Reforça também a tendência apontada por Cruz (2015), sobre a Gestão dos Sistemas de Ensino importarem princípios da administração empresarial capitalista para resolver os problemas escolares, introduzindo técnicas de gerência próprias destas empresas com treinamentos dos diretores e funcionários das escolas, o que parece ser a concepção da Secretaria Estadual de Educação do Acre. Paro (2015), explica essa tendência da seguinte forma

No caso da administração escolar, em sintonia com igual movimento nas políticas educacionais, constata-se uma verdadeira “fúria gestonária” que procura aplicar na escola e em sua gestão, cada vez mais estritamente, os métodos e técnicas da empresa tipicamente capitalista. Mais e mais indivíduos, vindos do mundo dos negócios e desprovidos de qualquer familiaridade com a educação e com a escola, se põem a dar ideias e oferecer soluções para os problemas da gestão escolar. Em geral, buscam se fundamentar no discurso empresarial e, em virtude do amadorismo pedagógico antes referido, se sentem seduzidos pelas promessas de medidas milagrosas para tornar efetivo o desenvolvimento administrativo da escola, aderindo à “qualidade total”, ao “empreendedorismo” ou a outra moda qualquer que acabe de sair do forno conceitual e ideológico dos gerentes e idealizadores do controle do trabalho alheio” (PARO, 2015, p. 88-89).

O diretor é o responsável último pela escola (SOUZA, 2006), pela administração do trabalho escolar, no sentido de coordenação desse trabalho que por sua vez possui uma natureza educativa, em outras palavras o que Paro (2015, p. 95) denomina de “dirigente *sui generis* para um trabalho singular”. Dessa forma, não se deve perder de vista que o diretor é um educador (no sentido amplo) por excelência e essa concepção deve pautar seu trabalho no exercício da função.

A forma de escolha do diretor acreano, através do sistema misto (seleção e eleição), é considerada por Libâneo (2001) como a forma mais adequada, pois seleciona candidatos com perfil técnico e político, contudo nas perspectivas dos participantes da pesquisa, a função é mal organizada, o que de certa maneira prejudica sua valorização como profissional. O mandato do diretor foi dobrado, passando de dois para quatro anos, tempo razoável para o desenvolvimento do plano de gestão.

Outro aspecto que contribui para a desvalorização do diretor escolar no Acre diz respeito à sua remuneração, considerada por todos os participantes da pesquisa como insatisfatória, embora de acordo com boa parte deles, seja possível viver com dignidade, porém apontam outros aspectos negativos como a impossibilidade de aperfeiçoamento profissional, tão necessário na contemporaneidade. É importante destacar que a remuneração junto à formação e as condições de trabalho formam o tripé da valorização profissional dos trabalhadores. Sem uma remuneração justa e digna, o trabalhador tem sérias dificuldades em viver bem.

Ao se referir ao salário do educador, Paro (2015, p. 86) afirma que “deve ser tão justo e compensador de tal modo que isso sequer seja motivo de preocupação, estando ele livre e tranquilo para realizar seu trabalho”. O que parece não ocorrer com nossos diretores, pois com uma tabela de vencimentos congelada a mais de quatro anos, com pequena diferença em relação ao salário do professor, o diretor de escola no Acre amarga dissabores e insatisfações em relação à sua remuneração. É possível em decorrência disso, ter dificuldades no provimento de suas necessidades básicas materiais, no seu bem estar e influenciar no seu desempenho à frente da escola. A desmotivação foi uma dessas consequências apontada por diretores que responderam o questionário.

Não se pode deixar de reconhecer nesse campo os avanços nas políticas salariais do Governo do Acre a partir de 1996, embora distantes do ideal, com aprovação da lei 1.201/96 (Gestão Democrática) que definia gratificações aos diretores de acordo com a tipificação das escolas; Lei nº 67/1999 (Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais do ensino público estadual) com elevação do piso salarial dos professores; Lei 1.513/03 e suas alterações (Gestão Democrática) que dentre outros dispositivos, estabelece um vencimento fixo ao diretor de acordo com a tipificação das escolas.

O Governo do Acre, através da SEE instituiu a partir de 2009, política de bonificação aos diretores escolares. Trata-se de um prêmio de valorização profissional em dinheiro a ser recebido em duas parcelas pelo profissional, depois de cumprir determinados requisitos e critérios, como o cumprimento de metas do IDEA (Índice de Desenvolvimento da Educação

do Acre). De um lado, o prêmio aumenta a renda anual do diretor, mas por outro tem efeitos perversos ao ensino público, como assinala Freitas (2012). Para o autor, a motivação dos profissionais, ao invés do desenvolvimento do aluno será o desejo de ganhar dinheiro e poderá acarretar um estreitamento curricular (trabalhar somente as disciplinas e conteúdos que “caem” nas avaliações externas), responsabilização (“accountabilities”) dos profissionais pela educação, estabelecimento de competição entre as escolas e profissionais, reduzindo as possibilidades de cooperação e fraudes, além da meritocracia não ter grandes impactos na melhoria do desempenho dos alunos.

Outro autor que analisa essa questão é Paro (2015), que considera grave a intensificação da lógica empresarial mercantil na escola através de bonificação aos professores e demais trabalhadores a partir do desempenho dos alunos em testes padronizados em larga escala.

Cada vez mais, o papel do diretor ganha relevância no cenário educacional, seja pela liderança que exerce na comunidade escolar, pela responsabilidade na coordenação e execução das políticas educacionais na escola (é líder e participe ao mesmo tempo), pelo compromisso com a aprendizagem dos alunos. O exercício da função deve levar em conta principalmente a especificidade, a singularidade da escola e os interesses de seus usuários, conforme Paro (2015). Ressalto novamente que o diretor deve ser antes de tudo um educador no sentido pleno da palavra.

Nossa experiência com a democracia é recente, assim como com a Gestão Democrática na escola. Há um longo caminho a percorrer, mas passos importantes foram dados. No Acre, antes mesmo da consagração da gestão democrática como princípio do ensino na CF/88, já experimentávamos no início da década de 1980 eleições para escolha do diretor escolar (que por si só não torna a gestão democrática). Antes também da aprovação da LDB/96 já havíamos aprovado a lei estadual que normatizava a gestão democrática, reformulada em 2003, que está em vigência.

Um anteprojeto de lei que trata da gestão democrática no Acre, foi debatido através de audiências públicas realizadas nas regionais<sup>25</sup>, iniciada na Capital Rio Branco, coordenado pela comissão de educação da Assembleia Legislativa, tendo como presidente o deputado do PT Daniel Zen (ex-secretário estadual de educação). O anteprojeto ficou também em consulta pública até 13 de Junho de 2016. Esse debate resultou na aprovação e sanção da Lei nº 3.141

---

<sup>25</sup> Divisão política do Acre visando melhor gestão: Alto Acre (Assis Brasil, Brasileia, Xapuri e Etipaciolândia), Baixo Acre (Capixaba, Plácido de Castro, Acrelândia, Senador Guimard, Rio Branco, Bujari e Porto Acre), Purus (Santa Rosa do Purus, Manoel urbano e Sena Madureira), Tarauacá/Envira (Feijó, Tarauacá e Jordão) e Juruá (Marechal Thaumaturgo, Porto Walter, Cruzeiro do Sul, Rodrigues Alves e Mâncio Lima).



de 22 de Julho de 2016 que “dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública estadual da educação básica do Acre” e vai na direção ao que estabelece a meta 19 da Lei nº 13.005/2014 - PNE: “Assegurar condições, no prazo de 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, nos âmbitos das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” e da Meta 18 do Plano Estadual de Educação, lei nº 2.965 de 2 de Julho de 2015 que diz:

“Assegurar, até o final do segundo ano de vigência deste plano, a construção ou reformulação dos instrumentos jurídicos e processos para a efetivação da gestão democrática da Educação pública do estado do Acre, associado 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. (ACRE, 2015)

Ao finalizar este estudo, percebe-se que novas perspectivas em relação à função, formação e remuneração do diretor de escola pública no Acre se vislumbram para um futuro próximo, o que permite afirmar que este assunto não se esgota. Muitas outras pesquisas ainda se fazem necessárias para estudar o tema. Este trabalho é somente uma pequena contribuição.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRE. **Constituição estadual do Acre**. Disponível em: [www.al.ac.leg.br](http://www.al.ac.leg.br). Acesso em: 12/09/2015.

ACRE. **Lei Complementar Nº 39, DE 29 de dezembro DE 1993**. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado do Acre, das Autarquias e das Fundações Públicas, instituídas e mantidas pelo Poder Público. Disponível em: [www.ac.gov.br](http://www.ac.gov.br). Acesso em: 12/09/2015.

ACRE. **Lei nº 1.513 de 11 de novembro de 2003**. Dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público do Estado do Acre e dá outras providências. Disponível em: [www.al.ac.gov.br](http://www.al.ac.gov.br). Acesso em: 10/09/2015.

ACRE. **Lei nº 1.201/96**. Institucionaliza a gestão democrática do sistema de ensino público do Estado do Acre e dá outras providências. Disponível em: [www.al.ac.gov.br](http://www.al.ac.gov.br). Acesso em: 10/09/2015.

ACRE. **Instrução Normativa nº 004/2004**. Estabelece diretrizes administrativas-pedagógicas no âmbito das escolas da rede estadual de ensino. Disponível em: [www.see.ac.gov.br](http://www.see.ac.gov.br). Acesso em: 12/09/2015.

ACRE. **Lei Complementar nº 14/7 que dispõe sobre a criação do Plano de Cargos, Salários, Benefícios e Vantagens do Magistério Acreano e dá outras providências**. Disponível em: [www.al.ac.gov.br](http://www.al.ac.gov.br). Acesso em: 11/09/2015.

ACRE. **Lei Complementar nº 67 de 29 de Junho de 1999**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais do Ensino Público Estadual e dá outras providências. Disponível em: [www.al.ac.gov.br](http://www.al.ac.gov.br). Acesso em: 11/09/2015.

ACRE. **Lei nº 1.695 de 21 de Dezembro de 2005**. “Cria o Instituto Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional Dom Moacir Grechi e dá outras providências.” Disponível em: [www.al.ac.gov.br](http://www.al.ac.gov.br). Acesso em: 23/11/2015.

ACRE. **Lei nº 2.529 de 29 de dezembro de 2011**. “Altera as leis ns. 1513, de 11 de novembro de 2003, que dispõe sobre a gestão democrática do sistema público; 1569, de 23 de Julho de 2004, que institui o programa de autonomia financeira das escolas públicas; e 2.139 de 23 de julho de 2009, que autoriza a constituição de conselhos escolares mediante consórcio, e dá outras providências.” Disponível em: [www.al.ac.gov.br](http://www.al.ac.gov.br). Acesso em: 23/11/2015.

ACRE. **Edital/SEE nº de 17 de julho de 2015**. Dispõe sobre o processo de certificação de professores com vista ao provimento da função de diretor de unidade escolar da rede pública estadual de educação básica, para o exercício no âmbito desta secretaria, no quadriênio 2016/2020. Disponível em [www.see.gov.br](http://www.see.gov.br). Acesso em: 25/11/2015.

ACRE. **Lei nº 1.794 de 4 de dezembro de 2006**. “Altera dispositivos da Lei n. 1.513, de 11 de novembro de 2003”. Disponível em [www.al.ac.gov.br](http://www.al.ac.gov.br). Acesso em 2/12/2015.

ACRE. **Lei nº 228 de 19 de Julho de 2011.** “Concede reajuste salarial aos servidores ativos, inativos e pensionistas da Secretaria de Estado de Educação e Esportes - SEE.”. Disponível em [www.al.ac.gov.br](http://www.al.ac.gov.br). Acesso em 2/12/2015.

ACRE. **Acre em números 2013.** 9.ed. Disponível em: [www.ac.gov.br/wps/wcm/connect/e0c7fd0042426ebe9196b371c3911451/Acre2bNúmeros%2B2013](http://www.ac.gov.br/wps/wcm/connect/e0c7fd0042426ebe9196b371c3911451/Acre2bNúmeros%2B2013). Acesso em: 30/11/2015

ACRE. Lei Complementar nº 2.965 de 2 de Julho de 2015. “Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências.” Disponível em [www.al.ac.gov.br](http://www.al.ac.gov.br). Acesso em 2/07/2016.

ACRE. Lei Complementar nº 285 de 11 de Abril de 2014. “Altera dispositivo da Lei Complementar n. 67 de 29 de Junho de 1999, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais do Ensino Público Estadual e dá outras providências”. Disponível em [www.al.ac.gov.br](http://www.al.ac.gov.br). Acesso em 2/02/2016.

ACRE. **Lei Complementar nº 3.141 de 22 de Julho de 2016.** “Dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública estadual de educação básica do Acre”. Disponível em [www.al.ac.gov.br](http://www.al.ac.gov.br). Acesso em 10/08/2016.

ACRE. **Decreto nº 3.191, de 19 de Agosto de 2014.** Regulamenta o Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional (VDP) dos servidores da Secretaria de Estado de Educação e Esporte de que trata o artigo 23-D da lei Complementar Estadual nº 67 de 29 de Junho de 1999, acrescido pela Lei Complementar nº 285, de 11 de Abril de 2014. Diário Oficial do Estado do Acre. Rio Branco-AC, 20 de agosto de 2015. Disponível em: [www.diario.ac.gov.br](http://www.diario.ac.gov.br). Acesso em 5/02/2016.

ACRE. **Decreto nº. 5.592, de 16 de Agosto de 2010.** Regulamenta o Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional – PAVDP, de que trata o art. 23-A, da Lei Complementar nº 67, de 29 de junho de 1999. Disponível em: [www.diário.ac.gov.br](http://www.diário.ac.gov.br). Acesso em 5/02/2016.

ALMEIDA JUNIOR, Arnóbio Marques de. **O Planejamento Estratégico e a reforma educacional do Acre.** 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, em convênio com a Universidade Federal do Acre, Rio Branco.

ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar.** São Paulo, DIFEL, EDUC, 1976.

ALVES, T.; PINTO, J.M.de R. **Remuneração e características do trabalho docente no Brasil:Um aporte.** Cadernos e pesquisa. São Paulo, v.41, n. 143, mai/jun. 2011.

ANANIAS, Mauricélia. **A Administração Escolar no Período Imperial (1822-1889)** in: ANDREOTTI, A.L; LOMBARDI, J.C e MINTO, L.W (org). **História da Administração escolar no Brasil: Do diretor ao gestor.** 2.ed. Campinas-SP: Alínea, 2012.

ANDREOTTI, A.L; LOMBARDI, J.C e MINTO, L.W (org). **História da Administração escolar no Brasil: Do diretor ao gestor.** 2.ed. Campinas-SP: Alínea, 2012.

ARAÚJO, M.A.M.L. **A Gestão Premiada: A experiência de gestão do C.E.E.M.R.C. São Francisco Xavier em Abaetetuba – Pará.** 2012, 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA/ICED,

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade.** Cadernos de Pesquisa. V.35, n.126, p.539-564, set/dez.2005

BARROSO, João. **O estado, a educação e a regulação das políticas públicas.** Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, nº 92, p. 725-751, Especial – Out.2005

BASSI, M.E.; DEBOVI, A.; SANDRINI, N.M.S. **Carreira e remuneração do magistério público da educação básica no sistema de ensino estadual de Santa Catarina.** Ano 15. N.19 junho, 2012. P. 57-80.

BRASIL. **Pátria Educadora: qualificação do ensino básico como obra de construção nacional.** Disponível em: [www.cedes.preface.com.br](http://www.cedes.preface.com.br). Acesso em: 15/10/2015.

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso II do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, Disponível em: <http://www.presidência.gov.br/legislação/>. Acesso em 20/11/2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 que Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: [portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf). Acesso em: 10/09/2015.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil.** Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 10/09/2015.

BRASIL. **Lei nº 8.112 de 11 de Dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico do servidores públicos civis da união, autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil](http://www.planalto.gov.br/ccivil). Acesso em: 20/09/2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de Julho de 2014.** Dispõe. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [www.camara.leg.br](http://www.camara.leg.br). Acesso em: 10/06/2016.

CARVALHO, M.C.A. **Organização e gestão da escola pública no Acre e a questão da investidura no cargo de direção nas unidades escolares: uma retrospectiva histórica.** 2007. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/321.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/321.pdf). Acesso em: 10/10/2015.

CHIAVENNATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CLARK, Jorge Uilson; NASCIMENTO, M.N.M. e SILVA, Romeu Adriano da. **A Administração Escolar no período do Governo Militar.** In ANDREOTTI, A.L; LOMBARDI, J.C e MINTO, L.W (org). **História da Administração escolar no Brasil: Do diretor ao gestor.** 2.ed. Campinas-SP: Alínea, 2012.

CONSED. **O que é o Progestão**. Disponível em: [www.consed.or.br/gestao](http://www.consed.or.br/gestao) -de-  
educação/progestão/o- que- é -o- progestão. Acesso em: 18/11/2015.

CRUZ, J. L. de O. **O Provimento do Diretor nas Escolas Públicas Brasileiras e suas Implicações na Gestão Escolar**. 2015, 125 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

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, p.7-97.

\_\_\_\_\_, L.F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educação e Sociedade. Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.921-946, out.2007.

FERREIRA, N.S.C. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da educação como gérmen da formação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006 1341 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14/11/2015.

\_\_\_\_\_, N.S.C. **Repensando e ressignificando a Gestão Democrática da educação na “cultura globalizada”**. Educação e Sociedade, Campinas, vol.25, nº 89. P. 1227-1249. Set/Dez.2004.

FERRAZ. V. R. **A importância do PROGESTÃO para a Gestão Escolar: Um estudo no município de Governador Valadares**. 2012, 115 f. Dissertação de Mestrado. Programa Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da educação Pública. Universidade Federal d Juiz de Fora – MG.

FILHO, Geraldo Francisco. **A Educação Brasileira no Contexto Histórico**. Campinas-SP: Alínea, 2001.

FONSECA, Sonia Maria e MERNARDI, A. P. S. **A Administração Escolar no Brasil Colônia** in: ANDREOTTI, A.L; LOMBARDI, J.C e MINTO, L.W (org). **História da Administração escolar no Brasil: Do diretor ao gestor**. 2.ed. Campinas-SP: Alínea, 2012.

GALLINDO, Jussara e ANDREOTTI, Azilde L. **A Administração Escolar no Nacional Desenvolvimentismo (1946-1964)** in: ANDREOTTI, A.L; LOMBARDI, J.C e MINTO, L.W (org). **História da Administração escolar no Brasil: Do diretor ao gestor**. 2.ed. Campinas-SP: Alínea, 2012.

GATTI, B.A; BARRETO, E.S.S. e ANDRÉ. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília-DF: UNESCO, 2011.

GENTILI, Pablo. **Políticas Educacionais no contexto do Neoliberalismo: os significados da privatização no campo educacional**. In. OLIVEIRA, Maria Neusa de. **As políticas Educacionais no contexto da Globalização**. Ilhéus: Editus, 1999.

HORTA, José Silvério Bahia. **Direito à Educação e Obrigatoriedade Escolar**. Caderno de Pesquisa nº 104, p. 5-34, Jul.1998. Disponível em [www.fcc.org.br/pesquisas/publicações/cp/arquivos/15pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisas/publicações/cp/arquivos/15pdf). Acesso em 15/11/2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, I.G. e GANDIN, L.A. **Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, n.1, p.69-84, jan/jun.2012.

MAZZA, Alexandre. **Manual de Direito Administrativo**. São Paulo: Saraiva, 2011.

MEC. **Escola de Gestores**. Disponível em: [portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/publicacoes](http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/publicacoes). Acesso; em 23/11/2015

MEC. **Renageste**. Disponível em: [portal.mec.gov.br/secertaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=18841](http://portal.mec.gov.br/secertaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=18841) – acesso em: 23/11/2015

MELO, L. F. **Reformas educacionais e gestão democrática no Estado do Acre: repercussões no trabalho do núcleo gestor da escola**. 2010. 357 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método, criatividade**. 33 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MINTO, Lalo Wastanabe. **A Administração Escolar no Contexto da Nova República e do Neoliberalismo** In : ANDREOTTI, A.L; LOMBARDI, J.C e MINTO, L.W (org). **História da Administração escolar no Brasil: Do diretor ao gestor**. 2.ed. Campinas-SP: Alínea, 2012.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa - características, usos e possibilidades**. Caderno de Pesquisa em Administração, São Paulo, V. 1, nº 3, 2º sem, 1996.

OLIVEIRA, A. M.E.M. de; ORTEGA, J.M.de Q; MOLOGNI, Michele.. **Normas e padrões para trabalhos acadêmicos e científicos da Unoeste**. 3ª ed.eltrônica, Presidente Prudente:Unoeste – Universidade do Oeste Paulista, 2015.

OLIVEIRA, D.A. **Das políticas de Governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira**. Educação e Sociedade., Campinas, v.32, n. 115, p.323-337, abr-jun. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20/11/2015.

OLIVEIRA, D.A. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil**. Educar em Revista. Curitiba, Brasil, n. especial 1, p.17-35, 2010. Editora UFPR>

OLIVEIRA, D.A. **Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n.92, p.753-775, Especial – out, 2005.

OLIVEIRA. Romualdo Portela de. **A Organização do trabalho como fundamento da Administração Escolar: uma contribuição ao debate sobre a gestão democrática da escola**. Série ideias, São Paulo, nº 16, p.114-124, 1993

- PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2000.
- PARO, Vitor Henrique, **Eleições de Diretores: A Escola pública experimenta a democracia**. 2. Ed. São Paulo: Xamã, 2003.
- PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.
- PARO, Vitor Henrique. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. In: SILVA, Luiz Heron da (org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998 p. 300-307.
- PENTEADO, A.E. de A. e NETO, Luiz Bezerra. **As reformas Educacionais na Primeira República (1889-1930)** in: ANDREOTTI, A.L; LOMBARDI, J.C e MINTO, L.W (org). **História da Administração escolar no Brasil: Do diretor ao gestor**. 2.ed. Campinas-SP: Alínea, 2012.
- PINTO, J.M.R. **Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira**. Revista Retratos da Escola. Brasília, v.3, n.4, p. 51-67. Jan-jun. 2009.
- SAVIANE, Dermeval. **Escola e Democracia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- SOUZA, A.R. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**. Educação em revista, Belo Horizonte, v.25, n.3, p.123-140, dez/2009.
- SOUZA, A.R e GOUVEIA, A.B. **Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente**. Educar em revista. Curitiba. Brasil. n. especial 1. P. 173-190, 2010. Editora UFPR.
- SOUZA, A.R. **Diretor escolar**. In: OLIVEIRA, D.A. DUARTE, A.M.C. VIERIA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- SOUZA, A.R. **Perfil da gestão Escolar no Brasil**. 2006. 285 f. Tese de Doutorado (Educação: História, Política, Sociedade). PUC-São Paulo.
- TEIXEIRA, M.A.P. **Formação para diretor escolar da educação básica: o Programa Nacional Escola de Gestores no Estado do Paraná**. 2011. 133 f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- TERENCE, A.C.F. e FILHO, E.E. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais**. XXVI ENEGEP, Fortaleza-CE, Out-2006.

# ANEXOS



**APÊNDICES****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – DPG  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO - MED****QUESTIONÁRIO PARA OS DIRETORES**

O questionário que se segue é parte da pesquisa **DIRETOR DE ESCOLA NO ACRE: UM ESTUDO SOBRE POLÍTICA DE FORMAÇÃO, CARREIRA E SALÁRIO**. Trata-se de uma pesquisa para elaboração de dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Acre – Mestrado em Educação, orientada pela prof. Dra. Lúcia de Fátima Melo. Tal pesquisa visa analisar as políticas de formação, carreira e salário do diretor escolar do Estado do Acre e suas implicações no desenvolvimento profissional dos diretores. Solicitamos a sua colaboração no sentido de responder por completo este questionário, pois conhecer você, saber sua opinião sobre sua profissão, condições de trabalho, carreira e salário e ainda alguns aspectos da política educacional que vem sendo implementada atualmente será de fundamental importância para a concretização desta pesquisa, tendo em vista a melhoria da educação em nosso Estado. Agradecemos sua colaboração e disponibilidade.

**PARTE I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA****1 - Nome da Unidade Educacional:**

---

**2- Localização da Escola** \_\_\_\_\_

---

**3- Qual Zoneamento?** \_\_\_\_\_**4- Que etapa da educação básica sua escola atende? (pode marcar mais de uma opção se for o caso)**A (  ) Educação infantil

- B ( ) Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
- C ( ) Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
- D ( ) Ensino Fundamental regular noturno
- E ( ) Ensino Médio
- F ( ) EJA

**5-Quais os turnos de funcionamento desta escola?**

- A ( ) Matutino
- B ( ) vespertino
- C ( ) Noturno

**6- De acordo com a tipologia das escolas estabelecidas pela Lei nº 1.513/03, sua escola é do tipo:**

- A ( ) Tipo A – até 100 alunos
- B ( ) Tipo B – de 101 a 900 alunos
- C ( ) Tipo C – de 901 a 2000 alunos
- D ( ) Tipo D – acima de 2001 alunos

**PARTE II IDENTIFICAÇÃO DO DIRETOR**

**7- Sexo:**

- A ( ) Feminino
- B ( ) Masculino

**8- Estado Civil:**

- A ( ) Solteiro(a)
- B ( ) Casado(a)
- C ( ) Outros

**9- Idade:**

- A ( ) 23 a 32 anos
- B ( ) 33 a 42 anos
- C ( ) 43 a 52 anos
- D ( ) 53 a 63 anos
- F ( ) de 63 ou mais

**10- Tem filhos?**

- A ( ) Não
- B ( ) Sim. Quantos? \_\_\_\_\_

**PARTE III- FORMAÇÃO DO DIRETOR**

**11- Qual o seu nível máximo de escolaridade?**

- A ( ) Ensino Médio-magistério
- B ( ) Ensino Médio – outros
- C ( ) Ensino superior em pedagogia com habilitação em-----  
(discriminar se administração, supervisão ou orientação escolar).

- D ( ) Ensino superior em pedagogia sem habilitação  
 E ( ) Ensino superior outras licenciatura: Qual? \_\_\_\_\_  
 F ( ) Ensino superior –outros

**12 - Fez pós-graduação?**

- A ( ) Sim  
 B ( ) Não

**Qual?**

- A ( ) Especialização  
 B ( ) Mestrado  
 C ( ) Doutorado

**Nome do curso:**----- **Ano de conclusão:** \_\_\_\_\_  
**Instituição:** \_\_\_\_\_

**13 - Modalidade do curso superior que cursou:**

- A ( ) Presencial  
 B ( ) Semi-presencial  
 C ( ) Em serviço  
 D ( ) A distância

( ) Outro. Qual \_\_\_\_\_

**14 – Para ser Diretor (a) você acha que é necessário fazer um curso de formação específica? \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_**

\_\_\_\_\_

**15-Depois de eleito você já participou de cursos de formação pra diretores?**

- A ( ) sim  
 B ( ) não

**16-Os cursos que têm participado na área de gestão escolar são realizados por quem?**

- A ( ) Secretaria Estadual de Educação  
 B ( ) Ministério da Educação em parceria com a SEE  
 C ( ) Universidades Federal do Acre  
 D ( ) Investimento Pessoal  
 ( ) Outros: \_\_\_\_\_

**17-Caso tenha participado de cursos de formação para diretores, liste o curso com sua carga horária.**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**18-Os cursos de formação que participou (caso tenha participado) enfatizavam principalmente que aspecto?**

- A ( ) Administrativo
- B ( ) Político
- C ( ) pedagógico

**19-Na sua opinião, essas formações que participou contribuem para desenvolver seu trabalho e para melhorar o processo de ensino-aprendizagem da escola?**

- A ( ) sim
- B ( ) não
- C ( ) em parte

**20-Liste os impactos da formação recebida por você nestes cursos na melhoria/qualidade do ensino praticado em sua Escola \_\_\_\_\_**

---

---

---

---

#### **PARTE IV SALÁRIO DO DIRETOR**

**21- Qual sua remuneração (soma de tudo que você ganha como diretor(a))?**

- A ( ) Até R\$ 2.500,00
- B ( ) de R\$ 2.501,00 até R\$ 3.500,00
- C ( ) de R\$ 3.501,00 até R\$ 4.500,00
- D ( ) de R\$ 4.501,00 até R\$ 5.500,00
- E ( ) de R\$ 5.501,00 até R\$ 6.500,00
- F ( ) de R\$ 6.501,00 até R\$ 7.500,00
- G ( ) Mais de R\$ 7.501,00

**22-Como você classifica sua remuneração?**

- A ( ) satisfatória
- B ( ) Insatisfatória
- C ( ) condigna

**23-Você recebe alguma bonificação da Secretaria Estadual de Educação?**

- A ( ) Sim
- B ( ) Não

**Qual:** \_\_\_\_\_

**24- Na sua opinião, o salário pago atualmente ao diretor escolar afeta seu desempenho profissional?**

**Como?** \_\_\_\_\_

---

---

---

**PARTE V CARREIRA DO DIRETOR**

**25- Como você se tornou Diretor(a)? (Forma de ingresso na função).**

---

---

**26-Você está satisfeito com sua carreira profissional no magistério?**

- A ( ) sim  
B ( ) não  
C ( ) em parte

**27-Na sua opinião, carreira do diretor do Acre é um fator que:**

- A ( ) motiva o diretor em ter uma postura profissional frente aos desafios  
B ( ) Gera apatia por parte do diretor, pois não é uma boa carreira  
C ( ) Não há relação entre carreira do diretor os objetivos da escola

**28-A sua carreira possibilita você viver com dignidade?**

- A ( ) Sim  
B ( ) Não

**29-Pela estrutura da atual carreira é possível afirmar que:**

- A ( ) Não atende as expectativas dos diretores  
B ( ) É uma carreira mal organizada  
C ( ) Possibilita crescimento e desenvolvimento profissional

**30-Você acha que a carreira atrai bons profissionais para o exercício da direção escolar?**

- A ( ) sim  
B ( ) não

**31-Que aspectos positivos você destaca na estrutura da carreira do diretor escolar do Acre?**

---

---

---

---

**32-Que aspectos negativos você destaca na estrutura da carreira do diretor escolar do Acre?**

---

---

---

---

**PARTE VI – O DIRETOR TRABALHADOR**

**33-Há quanto tempo você exerce a docência na Rede Pública do Acre?**

- A ( ) Menos de cinco anos
- B ( ) entre cinco e dez anos
- C ( ) entre dez e quinze anos
- D ( ) mais de vinte anos

**34-E como Diretor, qual o tempo (somado todos os anos de todos os mandatos exercidos) ?**

- A ( ) menos de quatro anos
- B ( ) entre quatro e oito anos
- C ( ) entre oito e doze anos
- D ( ) mais de doze anos

**35-Qual o tempo de exercício na direção desta escola?**

- A ( ) menos de quatro anos
- B ( ) entre quatro e oito anos
- C ( ) entre oito e doze anos
- D ( ) mais de doze anos

**36-O seu vínculo de trabalho com a rede estadual de educação se deu de que forma?**

- A ( ) Contrato antes da CF/88, não se submetendo a concurso público
- B ( ) concurso público para o cargo de professor na rede estadual
- C ( ) concurso publico para o cargo de professor nas redes estadual e municipal, estando à disposição do Estado
- D ( ) concurso público para o cargo de especialista em educação

**37- Quanto tempo você dedica ao seu trabalho na escola diariamente?**

\_\_\_\_\_ horas por dia

**38- O que mais absorve seu tempo na escola? (indique três em ordem de prioridade)**

- A ( ) As atividades pedagógicas
- B ( ) As relações de indisciplina dos alunos
- C ( ) As relações de trabalho
- D ( ) As relações interpessoais
- E ( ) Os afazeres administrativos
- F ( ) Administração dos recursos financeiros
- G ( ) A relação com a comunidade
- H ( ) As exigências da Secretaria Municipal de Educação

**39- Quantos cargos você tem na Rede Estadual de Ensino do Acre?**

- A ( ) Um cargo
- B ( ) Dois cargos

**40- Você trabalha em outro local além da Rede Estadual?**

- A ( ) Não

B ( ) Sim, na rede Municipal

C ( ) Sim, na rede particular

D ( ) Sim, em outra atividade

Especificar: \_\_\_\_\_

**41- Na sua opinião, o seu trabalho é principalmente de natureza:**

A ( ) Administrativa

B ( ) Política

C ( ) Pedagógica

**42- Você costuma levar trabalho para fazer em casa?**

A ( ) Sempre

B ( ) Frequentemente

C ( ) Raramente

D ( ) Nunca

**43- Você é filiado a algum sindicato?**

\_\_\_\_\_ Qual: \_\_\_\_\_

**44- Após a organização da escola de acordo com os princípios da gestão democrática, seu trabalho:**

A ( ) Aumentou um pouco

B ( ) Aumentou muito

C ( ) Diminuiu

D ( ) Não se alterou

**45- Em sua opinião, quais as principais mudanças ocorridas no trabalho dos diretores a partir das políticas educacionais implementadas no Estado do Acre nos últimos anos? (Enumerar de 1 a 6 em ordem de importância).**

A ( ) Ampliação da jornada de trabalho.

B ( ) Controle do trabalho

C ( ) Aumento das exigências sobre o trabalho dos diretores em termos de resultados escolares.

D ( ) Competição entre as escolas para conseguir melhor índice de qualidade.

E ( ) Incorporação de novas funções e responsabilidade do trabalho do diretor.

F ( ) Maior autonomia da escola: financeira, pedagógica e administrativa.

**46- Quanto a sua atuação como diretor (a) desta unidade de ensino, indique pelo grau de frequência, quais têm sido as maiores cobranças, exigências sobre o seu trabalho: (enumere por ordem de exigência. Exemplo: 1, 2 etc.).**

A ( ) Produção de resultados quantificados e de indicadores de desempenho visando melhorar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de sua escola;

B ( ) Ser o condutor das reformas escolares através da mobilização de sua equipe educativa, buscando implementar um modelo gerencial de administração, baseado no funcionamento das empresas;

C ( ) Maior grau de formação e inovações pedagógicas;

D ( ) Domínio das novas tecnologias educacionais.

E ( ) Maior rigor administrativo, mobilização dos recursos humanos e eficiência gerencial

F ( ) Implementar a Gestão Democrática.

**47- Em relação ao trabalho que você realiza como Diretor de quem você recebe mais cobranças: (enumere por ordem de cobrança. Exemplo: 1,2 etc.)**

A ( ) dos pais

B ( ) dos alunos

C ( ) dos demais membros do núcleo gestor da escola

D ( ) dos professores

E ( ) da Secretaria Estadual de Educação

**48 – Com que frequência ocorre em seu trabalho a seguinte afirmativa: “Hoje temos um projeto pedagógico, mas as coisas ficam muito dispersas por que cada dia vem uma novidade da Secretaria Estadual de educação”.**

A ( ) Sempre

B ( ) Muito frequentemente

C ( ) Frequentemente

D ( ) Pouco Frequentemente

E ( ) Nunca

**49 – Nos últimos anos, os indicadores educacionais do Estado do Acre vêm demonstrando mudanças significativas na qualidade de ensino. Que fatores você atribui para essas mudanças? (Enumerar de 1 a 5 em ordem de importância)**

A ( ) A política salarial.

B ( ) O Plano de carreira profissional.

C ( ) A política de formação de professores.

D ( ) O modelo de Gestão Escolar.

E ( ) As condições de trabalho.

F ( ) Ao controle da Secretaria de Educação e da escola sobre o desempenho dos alunos nos exames nacionais (SAEB, PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL).

G ( ) Ao acompanhamento e supervisão do trabalho do professor pela direção e coordenação da escola.

**50- Este espaço fica à sua inteira disposição para incluir/acrescentar algum elemento que você considerar importante em relação à sua formação, seu salário, sua carreira e seu trabalho.**

---



---



---



---





