

EIXO 2 - POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA E DE FORMAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

A ATUAÇÃO DOS DIRETORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO SUL DE SANTA CATARINA EM RELAÇÃO AO BLOCO ALFABETIZADOR

Leonete Luzia Schmidt
Rosinete Costa Fernandes Cardoso
Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL
leonetes@gmail.com
rosinetecardoso@hotmail.com
OBEDUC/CAPES/INEP

RESUMO

O objetivo do texto é apresentar o resultado da pesquisa sobre a atuação dos diretores das escolas públicas da região sul de Santa Catarina frente às mudanças no Ensino Fundamental a partir da Lei nº 11.274/06, que antecipou em um ano a idade das crianças para o ingresso na escola e o aumento do tempo destinado à alfabetização. A pesquisa foi realizada em escolas públicas da região sul de Santa Catarina e os dados coletados a partir de entrevista e análise documental. Constatou-se que as mudanças pouco interferiram na atuação dos diretores, salvo algumas exceções, a responsabilidade pelos resultados é atribuída às crianças e ao professor.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar. Alfabetização.

Este artigo trata da atuação dos diretores das escolas públicas da região sul de Santa Catarina frente às mudanças no Ensino Fundamental a partir da Lei nº 11.274/06, que antecipou em um ano a idade das crianças para o ingresso na escola e o aumento do tempo destinado à alfabetização. Trata-se de um recorte da pesquisa realizada no âmbito do projeto Alfabetização com letramento: a formação inicial e continuada e trabalho docente nas escolas da rede pública da região sul de Santa Catarina, financiado pela Capes/Observatório da Educação.ⁱ

Com a promulgação desta Lei, o Ensino Fundamental de nove anos materializa-se pela inclusão das crianças de seis anos de idade neste nível de ensino, com a intenção de “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória [...]” (BRASIL, 2004, p. 14). A partir disso, outros dispositivos de normatização foram criados para orientar a organização do currículo para esse novo tempo de Ensino Fundamental, de modo específico para os três primeiros anos denominados, dentre outros termos, de Ciclo da Infância ou Bloco Alfabetizador (BA)ⁱⁱ que dá ênfase a uma aprendizagem continuada, considerando o tempo/espço mais longo para a apropriação dos

conhecimentos pela criança.

Nos documentos constituídos pelo Estado - sejam as legislações ou os materiais do MEC que orientam ao longo desse processo a implementação do currículo de nove anos -, há evidências de uma preocupação em atenuar o baixo índice de alfabetização e letramento dos alunos no país. Tais documentos propõem uma nova organização administrativa e pedagógica para esta etapa do ensino, com notável prioridade para a fase da alfabetização dos alunos.

Considerando esse contexto, surgem vários questionamentos, dentre eles: como atuam os diretores das escolas frente a esta nova organização administrativa e pedagógica proposta oficialmente para o bloco alfabetizador? Entendendo que o bloco alfabetizador representa uma política pública de educação que interfere nas práticas do interior das escolas, de que modo os diretores incorporaram tais políticas? Que entendimento sobre o bloco alfabetizador tem subsidiado as práticas dos diretores das escolas?

O objetivo desse texto é apresentar o resultado da análise sobre a atuação dos diretores das escolas públicas da região sul de Santa Catarina nesse contexto em que a alfabetização ganha destaque nas políticas educacionais.

A pesquisa foi realizada em seis escolas públicas da região sul de Santa Catarina, definidas segundo critérios que assegurassem representatividade da região. Das seis escolas, quatro pertencem a redes municipais e duas à rede estadual de Santa Catarina. Em ambas as redes os diretores são nomeados pelo chefe do poder executivo municipal e estadual respectivamente. Desse total de diretores, cinco são mulheres e um homem, confirmando os dados em relação ao gênero, apontados por Souza (2009) em sua pesquisa sobre o perfil dos diretores das escolas no Brasil, que indica que a maioria dos que ocupam essa função é mulher.ⁱⁱⁱ Destes seis diretores, cinco são professores da rede de ensino e um deles é Técnico em Educação.^{iv} Todos são formados em cursos de licenciatura, sendo três graduados em História e três em Pedagogia.

A coleta de dados foi realizada nos anos de 2011 e 2012, período da vigência da pesquisa do OBEDUC, tendo como principal instrumento a entrevista, complementada com análise documental. As entrevistas foram realizadas nas escolas em horários pré-agendados, gravadas e, posteriormente, transcritas. O Projeto Político Pedagógico das escolas foi o principal documento analisado.

A atuação dos diretores, assim como a dos demais profissionais da escola, é mediada pelo contexto sociocultural em que esta instituição está inserida e pelos processos de organização e gestão da Educação Básica que representam as políticas públicas voltadas a este

nível de educação. Assim, analisar a atuação dos diretores das escolas públicas da região sul de Santa Catarina no contexto em que a alfabetização ganha destaque nas políticas educacionais implicou apreendê-la no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade.

Esse entendimento balizou a organização do presente texto cuja discussão está centrada em torno de dois pontos: gestão escolar nas políticas educacionais das últimas décadas e atuação dos diretores no contexto destas políticas em relação ao bloco alfabetizador.

A GESTÃO DA ESCOLA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

A sociedade contemporânea presenciou, nas últimas décadas, fortes transformações de natureza política, econômica e social. O processo de globalização e o modelo societário neoliberal ensejam políticas públicas e práticas voltadas para a construção de uma nova ordem social e política, advindas de uma nova ordem econômica em implantação desde a extensa e profunda “crise” sofrida pelas economias capitalistas nos anos de 1970.

A década de 1990 marca a emergência de uma nova conjuntura mundial, dada a necessidade visceral do sistema capitalista de realinhar suas estruturas tendo em vista que a crise em seu modelo de produção anuncia, com todas as consequências daí advindas, a crise de um determinado “modo de vida”, a quebra de um pacto social, caracterizado pela busca do “pleno emprego”, por certa estabilidade no trabalho e por amplas garantias sociais. No plano político, essa crise levou à derrocada dos governos e partidos socialdemocratas, bem como da ideologia na qual se apoiavam.

A descentralização, revigorada nas reformas dos anos 90 do século XX, enquanto estratégia administrativa, carrega em sua base a “flexibilização e desregulamentação da gestão pública, com a justificativa de busca de melhoria no atendimento ao cidadão/contribuinte, reduzindo mediações” e passa a orientar o recuo do Estado no financiamento de políticas sociais. (OLIVEIRA; ROSAR, 2008, p. 128-129).

Neste cenário, as relações capitalistas em âmbito internacional e nacional produziram a transição da noção de prioridade da Educação Básica na década de 1980 à “centralidade da Educação Básica” na década de 1990, ambas articuladas à necessidade de readequação ideológica para mediar as mudanças econômico-sociais necessárias ao processo de acumulação do capital e, ao mesmo tempo, para administrar a miséria social que elas

produzem. Nesse sentido, a bandeira da Educação Básica, já no início da década de 1980 e na década de 1990, está vinculada às transformações que são efetivadas no âmbito da economia e da política em nível nacional e internacional.

Sobretudo, na virada dos anos 1990, o debate mundial e nacional em torno da questão da “educação como fator de desenvolvimento” intensifica-se em face das exigências de um padrão de qualificação emergente no contexto de reestruturação produtiva e de globalização na economia. As discussões apresentam a necessidade de serem repensadas propostas e alternativas para problemas estruturais da educação, passando, necessariamente, por reformas nos sistemas públicos de ensino.

Dessa forma,

essas transformações colocam em evidência a dinâmica própria do processo de reestruturação capitalista. São novos procedimentos adotados pela economia mundial, obrigando os estados nacionais a assumirem uma outra conduta política, que muitas vezes implica em aceitar a interferência de instituições externas, nem sempre formalizadas. (OLIVEIRA, 2000, p. 26).

Frigotto e Ciavatta (2003) assinalam que os protagonistas destas reformas, dentre os quais o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) são os responsáveis por encaminhar as reformas nos Estados, sobretudo, nos países da periferia do capitalismo.

Os diagnósticos, análises e propostas de soluções constantes nas publicações, tanto para a educação quanto para a economia, prestavam-se a todos os países da América Latina e Caribe, e influenciaram as políticas públicas para a educação. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

A Conferência Mundial sobre a Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, considerada o grande marco das reformas que a seguiram, foi organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), PNUD e Banco Mundial. Subscrita por 155 governos que assumiram o compromisso de assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos, resultou em consensos que deveriam penetrar a formulação dos planos decenais de educação, em especial nos países mais populosos e com os maiores índices de analfabetismo do mundo.¹ (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002; OLIVEIRA,

¹ A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, os nove países que possuíam as maiores taxas de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia,

2000).

Para Oliveira (2000), as reformas educacionais deflagradas nesse período pretenderam preparar a população para que se integrasse à sociedade atual e, mais recentemente, para a empregabilidade, um novo conceito que associa a educação básica à possibilidade de ingresso no mercado de trabalho.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), tais reformas foram deflagradas no Brasil no governo de Itamar Franco através do Plano Decenal², muito embora tenham tomado força no governo de Fernando Henrique Cardoso e, de acordo com Oliveira e Rosar (2008, p. 128), “visavam à modernização do Estado Brasileiro e sua adequação às exigências da economia mundial.”

Com a centralidade que a educação passa a ocupar nos discursos e práticas governamentais, sob orientação dos organismos internacionais, e, por decorrência, com a prioridade atribuída à Educação Básica oferecida pela escola regular, observa-se uma maior atenção às exigências de níveis de escolaridade dos trabalhadores para ingressarem e permanecerem no emprego formal.

Nesse contexto, novas características são atribuídas à gestão e organização do trabalho, assim como perfil da força de trabalho. Essas alterações exigem trabalhadores mais polivalentes ou plurifuncionais, justificadas como uma consequência da flexibilização que aparece com o fim da produção estandarizada [fordista].

A atenção recai agora para o desenvolvimento de habilidades nos alunos, futuros trabalhadores que devem estar aptos a formas mais flexíveis de organização do trabalho, onde as especializações e, portanto, as formas de ensinar fundadas na apreensão de conteúdos, já não atendem mais. (OLIVEIRA, 2000, p. 19).

Nesse sentido, toda política educacional, ao constituir-se em uma ação deliberada do Estado, evidencia a expressão das relações sociais cujas raízes se localizam no mundo da produção. O Estado, ao expressar a relação social, capital e trabalho, expressa também as diferentes relações de força existentes na sociedade.

No Brasil, a centralidade da educação escolar está presente nas políticas educacionais voltadas à “universalização do Ensino Fundamental”, nos anos de 1990, e da

México, Nigéria e Paquistão), denominados de E9, comprometeram-se pelo desenvolvimento de ações para a consolidação dos princípios estabelecidos neste evento. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

² O Plano Decenal de Educação para Todos, 1993 – 2003, elaborado na gestão do presidente Itamar Augusto Cautiero Franco, que presidiu o país de 1992 a 1995, correspondia a um “conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica.” (BRASIL, 1993, p. 15). Na introdução do documento informa-se que, tendo o Brasil participado, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, caberia elaborar seu plano decenal de educação, incluindo os consensos que constituíram a Declaração Mundial de Educação para Todos, documento resultante da referida conferência mundial. (BRASIL, 1993).

Educação Básica, nos anos de 2000; nas alterações no modelo de gestão escolar à semelhança do modelo de administração empresarial; na instituição de programas de qualidade e produtividade na gestão, dentre outras políticas educacionais e ações governamentais voltadas à educação.

Com relação à gestão da educação, foi proposta nas reformas a modernização da gestão pública nos moldes da gestão privada, criando a chamada administração pública gerencial, centrada na eficiência, na qualidade, na descentralização, nos resultados alcançados pelos serviços públicos e em uma cultura gerencial das organizações.

Justificada pela necessidade das escolas se adequarem às demandas do mercado globalizado, ocorreu nas escolas e nos sistemas de ensino uma importação de concepções oriundas da administração empresarial que marcaram presença no discurso oficial do MEC e se reproduziram nos espaços de atuação dos educadores (OLIVEIRA; ROSAR, 2008, p. 160).

No dizer de Hipólito (2008):

O modelo gerencialista parece ser hegemônico nas políticas educacionais, com seus índices de eficiência e produtividade, provas de avaliação em todos os níveis, *rankings* de escolas, e tantos outros indicadores para orientar o financiamento das políticas de educação ou, melhor, das políticas gerenciais de educação. (HIPÓLITO, 2008, p. 77).

O autor ainda argumenta que, a despeito da sedução que a descentralização e a autonomia escolar propaladas pelo modelo gerencialista emanam, o que tem de fato acontecido é a transferência de obrigações e responsabilidades por este modelo como a única saída para o desenvolvimento. (HIPÓLITO, 2008).

Segundo Shiroma (2006, p. 2):

O ideário da gestão, especialmente aquele difundido pelos organismos internacionais e assimilado pelos governos locais, parece sustentar-se em duas ideias básicas: a) a gestão eficaz está na base da qualidade dos sistemas e das unidades escolares e, b) para que se obtenha essa eficácia, é necessário profissionalizar as atividades, em especial, os docentes e gestores.

Essa autora enfatiza que “as repercussões desse movimento podem ser observadas na renomeação dos cargos de direção, no setor público, pelo termo de ‘gerente’” (2006, 5). De acordo com Shiroma, o gerencialismo é apresentado como estratégia racional para fazer o melhor uso dos recursos públicos. “Busca aumentar a produtividade e a eficiência e toma como indicador de desempenho os resultados.” (SHIROMA, 2006, p. 5). Para ela a gestão por resultados é compatível com a autonomia da equipe sobre o processo, pois se trata de uma autonomia regulada, controlada pela avaliação que incide sobre o produto.

Oliveira e Rosar (2008), em seus estudos sobre a educação no contexto das transformações do modelo capitalista nas décadas de 1990 e 2000, chamam atenção para a sobrecarga de trabalho administrativo que as escolas sofreram em função da descentralização,

assumindo muitas das rotinas administrativas, antes de responsabilidade dos órgãos centrais, sem, contudo, desfrutar de condições de infraestrutura para isso. Segundo elas, anterior a estas transformações, na década de 1980 o foco dos debates era sobre a natureza da organização e gestão do trabalho na escola, numa tentativa de superar a estagnação que imperou nos anos mais fechados do período militar e para transpor a concepção de gestão educacional como algo meramente técnico, desprovido de conteúdo político. Acrescenta, ainda, que as reformas ao longo da década de 1990 se propuseram a resgatar o perfil técnico do diretor. Os programas de gerenciamento para a educação, dos quais a Qualidade Total na década de 1990 foi a maior expressão, atribuem ao diretor o papel de gerente de um negócio que precisa viabilizar-se: a escola. (OLIVEIRA; ROSAR, 2008, p. 140).

Nesse contexto, paira sobre o diretor a expectativa de que, fundamentado nos princípios da gestão democrática, deve manter a escola funcionando, estabelecer o diálogo com a comunidade e favorecer o trabalho coletivo. Entretanto, as condições de trabalho a que estão submetidos os profissionais da educação - de carência material, aumento da carga horária e obrigações - dificultam a participação efetiva e politizada destes na escola. Segundo Oliveira e Rosar (2008, p. 143):

pesa sobre os ombros do diretor uma intensificação do trabalho, já que se encontra impedido de delegar poder e dar ordens, em razão de que a noção de subalternidade foi substituída por uma retórica que valoriza o trabalho coletivo e as relações horizontais.

Ainda de acordo com Oliveira e Rosar (2008, p. 143):

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

Nesse contexto, a ampliação do Ensino Fundamental em um ano, passando de oito para nove anos, e a inclusão desse um ano a mais na etapa da alfabetização representa mais uma atribuição à função do diretor, pois este, equipe gestora e professores precisariam implementar essa política, tendo em vista a necessidade de melhorar os índices de alfabetização, que, segundo dados do Censo 2010 revelam que 15,2% das crianças não estão alfabetizadas aos oito anos de idade.³

A ATUAÇÃO DOS DIRETORES NO CONTEXTO DO BLOCO ALFABETIZADOR

³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 fev. 2013.

Em Santa Catarina, na rede estadual de ensino e na maioria das redes municipais o processo de implantação do currículo do Ensino Fundamental de nove anos iniciou após a aprovação da Lei nº 11.274/06. Em algumas redes municipais esse processo teve início em 2005. Mas, independente do momento da implementação desta nova estrutura, muitos eram os desafios a serem vencidos, desde a compreensão da proposta pelos profissionais da escola até a reorganização da estrutura física e de mobílias. A promulgação da Lei nº 11.274/06 parece que causou nos profissionais da educação que atuam na escola certo estranhamento diante da entrada da criança aos seis anos no Ensino Fundamental, evidenciado em manifestações de contrariedade e/ou insegurança.

Nas respostas dadas pelos diretores das escolas às perguntas feitas durante a entrevista tem-se a impressão que estes possuem uma compreensão vaga das políticas educacionais a partir das quais as mudanças no Ensino Fundamental vinham sendo geridas e um certo afastamento dos desdobramentos que se dão na escola a partir destas. Quando questionados sobre as mudanças ocorridas na proposta pedagógica em virtude do Ensino Fundamental de nove anos, os diretores, em sua maioria, mais se preocupam em apontar o que consideram as consequências dessa mudança: a entrada da criança aos seis anos; a necessidade de adequação do currículo; o despreparo, especialmente do professor, mas também das crianças e da escola como um todo; e pouco esclarecendo sobre as possíveis alterações no fazer da escola.

Constata-se que os diretores perceberam a alteração da rotina da escola com a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Apontam que a escola precisa lidar com situações que não se registravam de forma tão evidente, como a necessidade do brincar, de não ficar sentado. Demonstram isso as falas das diretoras das Escolas 01, 02 e 03. A primeira diz que “tá [sic] sendo muito cedo para a criança entrar na escola. Onde tira, por exemplo, o espaço dela, a liberdade dela brincar. Que ela está no 1º ano, então, assim, ela não tinha aquele compromisso de querer ficar sentada de [...], né [sic], querer escrever.” A segunda diz: “Ficou mais difícil de trabalhar, [...] enquanto ela deveria tá [sic] lá na Pré-escola, ela tá [sic] aqui [...] ela tá [sic] perdida naquele mundo, que ali não é o mundo, não é a hora, não é o mundo dela aquilo ali, que ela devia tá [sic] lá na Pré-escola. [...] tem exemplos de criança que quer brincar, ela tá [sic] ali na escola [...]” A terceira diz que “[...] de repente tirou o aluno do [...] da parte lúdica, tirou a fantasia do aluno, muito eu vi isto nas escolas, né [sic]. Muito eu vi essa parte assim acontecendo [...] que tirou aquela [...] a parte lúdica, a fantasia do aluno e trouxe ele [sic] para uma carteira e disse aqui tu vai [sic] estudar e vai ter que ser assim, tu vai [sic] aprender e pronto.” Da mesma forma, a diretora da escola 04

ressalta a questão relacionada à adaptação da criança de seis anos no Ensino Fundamental. Ela diz que: “[...] no nosso primeiro bimestre aqui a gente tá [sic] percebendo que realmente o aluno [...] ainda temos alunos que não aceitam estar aqui.”

A prática do professor alfabetizador também é apontada como um dos problemas enfrentados nesse processo de mudança. Para a diretora da escola 05 as professoras não estavam preparadas para o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental, pois persiste nestas a preocupação em dar conta do conteúdo. Para ela, as professoras não conseguem se desvencilhar do modelo anterior de currículo, onde a alfabetização deveria acontecer no primeiro ano. “[...] então eu vejo assim, ó, [sic] que por mais que a prefeitura, por mais que o MEC, não sei [...], eles tentem passar o [...] né [sic], um currículo diferente, o professor ainda não tá [sic].” (Fala da diretora da escola 05). Já a diretora da escola 03 diz que “toda lei, né [sic], foi bem aceita, mas eu acho que faltou uma preparação aí para todos: alunos, professores, escola.” Destaca a preocupação com rotatividade de professores e a falta de continuidade dos trabalhos no Bloco Alfabetizador. O diretor da escola 06 acredita que ocorreram mudanças, diz que a Gerência Regional de Educação deu cursos sobre o tema para ajudar os professores a organizarem esse Bloco Alfabetizador, sem esclarecer sobre as possíveis mudanças na escola.

De uma forma geral, os diretores percebem que houve alteração na organização e funcionamento da escola, principalmente quanto à maturidade das crianças para estar no Ensino Fundamental; necessidade de brincar manifestada pelas crianças e despreparo do professor para alfabetizar na perspectiva do Bloco alfabetizador. No entanto, não ficou claro se houve reflexões sobre os aspectos apontados que levassem a perceber até que ponto estes têm relação com a gestão no interior da escola e com a atuação do diretor.

Oliveira (2000) observa que a sobrecarga de tarefas administrativas sem o suporte necessário pode acarretar na ausência de uma intervenção mais sistemática do diretor nas questões que dizem respeito às funções da escola. Segundo ela, “[...] as tarefas administrativas vêm absorvendo quase todo o tempo do diretor, esvaziando de conteúdo crítico e analítico suas atitudes, reduzindo-o à função de gerente, de controlador da força de trabalho e de administrador de recursos escassos.” (OLIVEIRA, 2000, p. 253).

Discutindo sobre a defesa que os neoliberais fazem dos pressupostos gerencialistas para a gestão da escola, a autora ressalta que a esta tem sido atribuída até às condições de possibilitar a gestão democrática, haja vista que suas técnicas poderiam resolver os problemas enfrentados no cotidiano escolar, desde que assimilada e introjetada a “competência” da economia privada na gestão da escola pública. (OLIVEIRA, 2000, p. 256).

Acontece que, para o diretor, dispender de competência técnica empresarial como forma de enfrentamento das demandas advindas com a descentralização administrativa, sem contar com as condições materiais e com a autoridade que a função já possuiu, é experimentar a precarização de seu trabalho e aceitar o convite para que se afaste a dimensão pedagógica de sua função.

O afastamento das questões pedagógicas das atribuições dos diretores, principalmente das relacionadas ao Bloco Alfabetizador, parece ser a realidade nas escolas da região sul de Santa Catarina.

Quando indagados sobre o planejamento na escola para o Bloco Alfabetizador, percebeu-se que os diretores não têm muita clareza de como e quando é realizado. Demonstram que esta é uma atividade desenvolvida pelos professores que é, ocasionalmente, acompanhada pelo diretor e/ou outro profissional que atua na gestão pedagógica da escola. Alguns diretores logo se reportavam ao planejamento conhecido como planejamento anual, planejamento de curso. Os momentos empregados na escola para este tipo de planejamento concentram-se, em sua maioria, no início do ano letivo, salvo para duas delas que afirmavam rever esta atividade trimestral ou semestralmente. Quer dizer, este tem uma temporalidade organizada na gestão da escola. O diretor da escola 06 reforça a constatação de isolamento do professor no que tange ao momento do seu planejamento: “A gente, no geral, é que dá suporte, né? [sic]. Nós e a equipe num todo. Se um professor vem pedir auxílio, a gente até busca, vai atrás, mas normalmente elas trabalham entre elas, né?” [sic].

O que parece, à primeira vista, é um certo desinteresse pelo processo de planejamento e assessoria relativos ao professor do Bloco Alfabetizador, a exemplo de falas como: “Como é que eu respondo isso? [...] Tu quer [sic] saber como é feito este planejamento? Olha, esse, o planejamento, são os próprios professores, eles se reúnem toda semana, se reúnem para estar planejando [sic] a aula, tudo o que acontece durante a semana, aí eles, elas é que se reúnem para fazer este planejamento [...] se é isso que queres [...]” (Diretora da escola 02); “É semestral. É semestral. A cada semestre, conforme a determinação da GERED [...] até por espaço de tempo, né [sic] [...] que a gente não tem aquele espaço especial [...] a cada vez [...] uma vez por mês [...] ou coisa parecida [...]” (Diretor da escola 06); “Dependendo da necessidade do professor, sabe, assim, orienta, né [sic], eu mesma assim às vezes.” (Diretora da escola 05); “Na verdade, é a nossa Assessora, juntamente com a orientação e supervisão.” (Diretora da escola 04). No entanto, esse distanciamento das ações pedagógicas pode, na verdade, indicar um sentimento de impotência que assola os diretores ante às dificuldades de toda ordem que têm de enfrentar: carência de recursos materiais,

rotatividade de professores, dificuldades para estabelecer o diálogo com a comunidade local e articular o trabalho coletivo, necessidade de buscar parcerias para complementar o financiamento dos gastos na escola, formação que lhes dê condição para compreender o papel da escola e do diretor, seja numa perspectiva produtivista ou numa perspectiva democrática. Paro (2006), ao discutir os condicionantes institucionais do autoritarismo que imperam a gestão democrática da escola pública, advoga que ao colocar o diretor como responsável último pela escola, que não recebe as mínimas condições de funcionamento, o Estado faz dele o primeiro a quem se culpará pela ineficiência da escola e pela tomada de decisão que nele se dá. Segundo ele, “por isso, uma real consciência crítica da situação por parte dos diretores deveria fazê-los rebelar-se contra essa migalha de poder, lutando por um efetivo poder *para a escola*, que seja aí distribuído *entre todos* os seus agentes e usuários”. (PARO, 2006, p. 24) (grifos do autor). Mas as falas dos diretores entrevistados não apontam nessa direção que Paro aborda sobre o diretor rebelar-se e lutar por um efetivo poder para a escola. A prática que revelam existir na escola tem uma marca forte na desarticulação entre os sujeitos que ali atuam. Quando perguntado pela assessoria pedagógica ao Bloco Alfabetizador durante o processo de implantação dessa nova organização curricular na escola, a distribuição de atribuições entre a equipe da direção (gestores das escolas) fica bastante evidente. Não se percebe um projeto da e para a escola, foco para onde convergem as ações de todos a partir das suas especificidades.

Em relação a assessoria pedagógica, os diretores a assessoria ao professor do Bloco Alfabetizador acontece em momentos pontuais, como: “No primeiro encontro no início do ano e na metade do ano, é discutido [sic] os temas, os planejamentos.” (Diretora da escola 01); um trabalho onde o diretor aponta os responsáveis e reconhece sua importância para o Bloco Alfabetizador. “As meninas aqui, as supervisoras, as orientadoras, elas sempre dão o foco maior, tá [sic], porque é onde a gente tem um problema maior [...]” (Diretora da escola 02); conforme as necessidades do professor, “dependendo da necessidade do professor” (Diretora da escola 05) e como algo que “até” pode ser com o diretor: “[...] sabe, assim, orienta, né [sic], eu mesma assim às vezes [...]” (Diretora da escola 05); carregado de descontinuidade: “[...] quem sabe as orientadoras vão pegar parte desse trabalho, né [sic], então, assim, ó [sic], a gente contava com o auxílio de uma professora a, [...] readaptada, de séries iniciais, que dava essa [...] esse suporte, né [sic], não 100%, porque ela [...] ela [...] também cuidava da biblioteca.” (Diretor da escola 06); como uma tarefa: “[...] Ela só, né [sic], ela só nos [...] nos informa o que que [sic] ela precisa e a gente prepara todo o trabalho para a professora. Se ela precisa, né [sic], em sala de aula, preciso deste material, então é a forma que a gente tem de tá assessorando [sic].” (Diretora da escola 03); e como um trabalho que se

delega: “[...] Na verdade, é a nossa Assessora, a [...], juntamente com a orientação e supervisão.” (Diretora da escola 04).

Essa forma de atuação no assessoramento pedagógico, evidenciado nas falas acima, vai na contramão da perspectiva democrática. Não pode ser classificado como assessoria pedagógica o que os diretores dizem ser realizado na escola. São momentos pontuais e desarticulados.

Veiga e Fonseca (2001, p. 49) observam que um dos pressupostos constitutivos do planejamento estratégico-empresarial refere-se à separação dos pensadores dos concretizadores. “Isso significa que os dirigentes da escola e os especialistas afastam-se das práticas e os professores desligam-se das decisões. Nesse caso, fortalecem-se o individualismo e o isolamento.” A considerar as falas dos diretores, esta parece ser a realidade das escolas da região sul de Santa Catarina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a realidade não é algo cristalizado, isento de rupturas, as inferências acerca da atuação dos diretores das escolas públicas da região sul de Santa Catarina no contexto de políticas educacionais que focalizam a alfabetização devem ser tomadas como provisórias.

Pode-se perceber que a ampliação do tempo destinado à alfabetização e o ingresso da criança aos seis anos de idade no Ensino Fundamental são evidenciados pelos diretores quando falam do despreparo do professor para atuar nas classes de alfabetização com crianças de seis anos, destacando o fato de essas crianças só quererem brincar, terem necessidade de mais atividades lúdicas. Ou seja, os seis diretores perceberam mudanças na rotina do Ensino Fundamental por conta da instituição do Bloco Alfabetizador e seus desdobramentos de ordem administrativa e pedagógica. Contudo, a mudança não parece ter interferido expressivamente na atuação destes, pois, salvo algumas exceções, manifestam indícios da perspectiva gerencialista quando delegam para o professor e à criança, quer dizer, para quem realiza o trabalho a responsabilidade pelos resultados. Não evocam a complexidade da questão, reduzindo-a aos fatores internos à escola. Todavia, o acompanhamento pontual e superficial que se verifica na dinâmica de planejamento e assessoria ao professor do Bloco Alfabetizador pode ser um indício da precarização do trabalho do diretor. É possível deduzir que, incorporando a dinâmica da descentralização, os diretores remetem para o âmbito da escola a responsabilidade pelos resultados com a justificativa de que “o professor não está

preparado” e “a criança é muito nova”, excluindo fatores externos que interferem na prática pedagógica.

Por outro lado, há de se ressaltar que, embora sutis, as tentativas de enfrentar as dificuldades, ainda que por “meios tortos”, como a assessoria na medida dos problemas e em correspondência às solicitações, ou mesmo no reconhecimento da necessidade do lúdico para a criança, parecem esboçar certa rebeldia da escola quanto ao gerencialismo na gestão escolar e quanto aos objetivos ocultos da centralidade na educação básica. Explicando, elas podem apontar nuances de resistência à função reprodutora que o sistema capitalista espera da escola e a mecanização das relações em seu interior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: MEC, 1993 - versão acrescida.

_____. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: relatório do programa. 2004. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb>. Acesso em: 10 mar. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n. 82, p. 1-360, abr. 2003.

HIPÓLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **RBPAE**, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Orgs.). **Política e Gestão da Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed., 10. imp. São Paulo: Editora Ática, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto. **Gerencialismo e Liderança**: novos motes da gestão educacional. Mesa redonda apresentada no VI Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul – ANPED Sul, Santa Maria, junho, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da gestão da escola pública no Brasil**: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2013, às 09h55min.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: Novos desafios para a escolar. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

ⁱ Aprovado pelo Edital nº 38/2010/CAPES/INEP, o projeto conta com pesquisas na graduação e pós-graduação vinculadas a três eixos: Formação de Professores Alfabetizadores, Prática de Alfabetização e Proposta Pedagógica da Escola em Relação à Alfabetização. Participam do mesmo seis graduandas, três mestrandas, uma doutoranda e seis professoras da educação básica, todas com bolsa do referido Programa. Ainda fazem parte do grupo duas professoras do mestrado em Educação e duas do curso de Pedagogia.. O grupo participa de reuniões, periodicamente, onde são realizados estudos e reflexões pertinentes ao projeto.

ⁱⁱ A expressão bloco alfabetizador (BA) circula com certa frequência entre profissionais e estudiosos da área, quando está se fazendo referência aos três primeiros anos do ensino fundamental. Outros termos como ciclo da infância, bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino (Parecer nº 4/CNE/CEB, aprovado em 20 de fevereiro de 2008) (BRASIL, 2008) e ciclo sequencial (Resolução nº 7/CNE/CEB, aprovada em 14 de dezembro de 2010) (BRASIL, 2010), referem-se também aos três primeiros dos cinco anos iniciais do ensino fundamental (Resolução nº 3/CNE/CEB, aprovada em 3 de agosto de 2005). (BRASIL, 2005b). Entretanto, o termo bloco alfabetizador aparece mais frequentemente nos discursos da área.

ⁱⁱⁱ No artigo “Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática”, Souza (2009) se propõe a elaborar um perfil da gestão da escola pública brasileira a partir da análise dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB de 2003, concluindo, dentre outras questões, que 78% dos dirigentes das escolas públicas brasileiras são mulheres. (SOUZA, 2009, p. 2).

^{iv} No município de Capivari de Baixo (onde está localizada uma das escolas campo da pesquisa), a Lei Complementar nº 1.138, de 20 de dezembro de 2007, altera a Lei Complementar nº 480/1999 (que regulamenta o plano de carreira e remuneração do pessoal do magistério) e cria o cargo de Técnico em Educação, que passa a compor o quadro de pessoal do magistério público municipal como cargo permanente de especialista em assuntos educacionais. (CAPIVARI DE BAIXO, 2007).