

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



**A gestão escolar como elemento de qualidade da educação pública:
limites e possibilidades**

Fernanda Arndt Mesenbrug

Pelotas, 2019

Fernanda Arndt Mesenburg

**A gestão escolar como elemento de qualidade da educação pública:
limites e possibilidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, linha Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino

Pelotas, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas Catalogação
na Publicação

M578g Mesenburg, Fernanda Arndt

A gestão escolar como elemento de qualidade da educação pública : limites e possibilidades / Fernanda Arndt Mesenburg ; Mauro Augusto Burkert Del Pino, orientador. — Pelotas, 2019.

182 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

1. Gestão escolar. 2. Gestão democrática. 3. Qualidade. 4. Educação pública. I. Pino, Mauro Augusto Burkert Del, orient. II. Título.

CDD : 370

Data da defesa: 05/04/2019

Banca Examinadora:

.....
Prof Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino
(Presidente/Orientador)

.....
Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito – UFPel

.....
Profª Drª Simone Barreto Anadon - FURG

.....
Profª Drª Valdelaine Mendes da Rosa - UFPel
.....

Dedicatória

A Ilmar, Elcyr e Alano (*in memoriam*)

Aonde quer que eu vá, levo vocês no meu olhar.

Agradecimentos

Nossa caminhada se torna, definitivamente, mais amena quando estamos acompanhados. Em minha vida nunca foi diferente. Se hoje escrevo páginas de agradecimentos em minha Dissertação, devo isso a pessoas que me são preciosas e que estiverem, mesmo que em alguns momentos distantes, presentes em minha vida. E isso, por si só, é um motivo pelo qual agradeço diariamente. De forma singela então, agradeço nesse momento a algumas pessoas que foram essenciais para a consolidação dessa conquista que, em síntese, é de todos!

Inicialmente agradeço ao meu orientador, Professor Mauro Augusto Burkert Del Pino, que com toda sua paciência recebeu uma orientanda que transbordava ansiedade e a transformou em Mestre em Educação! Não conseguirei descrever em palavras minha gratidão e admiração pelo que representas, pelo que defendes, pelo quanto te dedicas ao teu fazer pedagógico, pelo que fazes pela educação. Muito obrigada!

Agradeço também ao professor Álvaro Moreira Hypolito e as professoras Simone Barreto Anadon e Valdelaine Mendes da Rosa que, com as orientações feitas na qualificação, fizeram com que eu saísse da zona de conforto buscando o aperfeiçoamento desta Dissertação. Foram indagações, críticas, elogios extremamente importantes para a minha constituição enquanto pesquisadora. Muito obrigada!

Igualmente agradeço aos profissionais, tão essenciais para a sociedade, das duas escolas campo de pesquisa. Obrigada por me receberem, por abrirem as portas das escolas, por contribuírem tão carinhosamente com esta pesquisa.

Saindo do universo da Universidade, preciso agradecer aqueles e aquelas sem os quais minha vida não faria sentido. Minha Família! Rede de relações permeada por amor de todos os lados.

Agradeço aos meus pais Elcyr (*in memorian*) e Maria Izabel. Meu pai por ter sido a personificação do afeto, do amor. Olhar de ternura que jamais será esquecido. E a minha mãe, que traduz em ações o que é o amor incondicional. Agradeço por ser essa presença constante em minha vida em momentos de

alegria, de dor, de angustia, de sucesso, de certezas e incertezas. Meu porto seguro! Minha “coorientadora” que viveu comigo esta pesquisa. Se eu for enquanto mãe, enquanto ser humano, um terço do que és já me darei por satisfeita.

Minha irmã Marília, Doutora Marília. Exemplo que me fez buscar igualmente a vida acadêmica. Mas sua importância não se resume a isso. Trata-se da pessoa para qual dedico um amor muito profundo, da pessoa que trouxe a vida minha sobrinha/afilhada, meu amor, minha pequena Helena que ainda não consegue mensurar a importância que teve em minha vida em um dos momentos mais difíceis que enfrentei. Amo vocês!

Meus tios e tias, equivalentes a pais e mães. Ilmar e Alano (*in memoriam*) que são igualmente responsáveis pelo que me tornei, pois me possibilitaram viver em uma verdadeira família onde o núcleo central era o amor. E Oneida e Silvia, as quais me envolvem com um sentimento quase materno e me presenteiam com suas presenças imbuídas do mais puro amor. Serei eternamente grata pelos momentos vividos desde a infância, cujas lembranças são preciosas, até o fim dos meus dias. Muito obrigada!

E por fim, um agradecimento especial ao Fagner. Agradeço o dia em que nossos olhares se cruzaram. Foi a partir daquele momento que tive a certeza de ter conhecido uma pessoa que seria essencial em minha vida. Obrigada pela ajuda acadêmica, construindo gráficos, tabelas, tratando os dados que enriqueceram absurdamente essa Dissertação. Obrigada pelo afeto manifestado em cada etapa, em cada gesto, em cada momento da minha vida, me trazendo a segurança de que tudo ia dar certo. Obrigada por me mostrar que um novo amor é possível que vale a pena!!!

Resumo

MESENBURG, Fernanda Arndt. **A gestão escolar como elemento de qualidade da educação pública: limites e possibilidades**. 2019. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Esta Dissertação apresenta como objetivo geral analisar de que forma o trabalho da equipe gestora interfere na qualidade das escolas. Para tanto, foram escolhidas duas instituições da rede municipal de Pelotas com base nos seguintes critérios: escolas da zona urbana; localizadas em um bairro com mais de uma escola e considerado de vulnerabilidade social; e escolas com número aproximado de alunos. Para analisar a qualidade e seus múltiplos fatores, a realidade socioeconômica das escolas foi caracterizada, demonstrando outros aspectos que interferem nessa qualidade. Para tanto, se fez necessário aprofundar conceitos como gestão educacional, gestão escolar democrática, participação, qualidade, entre outros, os quais foram descritos tomando por base as contribuições de importantes autores como Vitor Paro, Heloisa Lück e José Carlos Libâneo. Além destes, a Nova Gestão Pública foi abordada, em virtude de a pesquisa de campo revelar a presença de sua lógica na rede municipal de Pelotas, impactando diretamente no trabalho das equipes gestoras. Para tal abordagem utilizou-se como base as contribuições de autores como Álvaro Hypolito, Dalila Andrade Oliveira, entre outros. No que diz respeito a metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com estudos de casos múltiplos, desenvolvida com base na perspectiva metodológica de Análise de Conteúdo. A análise dos dados obtidos com a pesquisa de campo, fazendo um contraponto com os achados teóricos, possibilitou constatar que o modelo de governo pautado nos princípios do Neoliberalismo, através da Nova Gestão Pública, adentrou o sistema de governo municipal, interferindo nas formas das equipes diretivas organizarem as instituições escolares. Com isso, evidenciou-se que a preocupação com os resultados esteve fortemente presente nas escolas, mobilizando as equipes e seus professores na busca pelo bom desempenho. Outro dado diz respeito a participação da comunidade, onde se concluiu que a mesma foi convidada a participar apenas em momentos festivos ou burocráticos, não sendo chamada nos momentos de decisões. A falta de material humano também foi apontada como uma dificuldade das equipes, que fez com que as coordenadoras se desviassem de sua função eminentemente pedagógica, fator essencial para a qualificação do trabalho docente. Em síntese, trataram-se de mecanismos que afastaram as equipes de modos democráticos de gestão escolar e as aproximou de modos gerencialistas que estão pautados em princípios como eficiência, produtividade mensurada por aferição de resultados em avaliações externas, regulação e controle do trabalho docente. Em contrapartida, a pesquisa possibilitou compreender que, mesmo ainda distante de modos de gestão democráticos, as equipes gestoras possuem papel de extrema importância na consolidação da escola pública de qualidade. Tal movimento ficou evidente também nas falas dos professores, que afirmaram que suas práticas se qualificam ao receberem orientações e suporte pedagógico.

Palavras-chave: gestão escolar; gestão democrática; qualidade.

Abstract

MESENBURG, Fernanda Arndt. **School management as a quality element of public education: limits and possibilities**. 2019. 182f. Master's thesis (Master in Education) - Graduate Program in Education. Federal University of Pelotas, Pelotas.

This thesis aims to analyze how the work of the management team interferes with the quality of schools. For this purpose, two institutions of the municipal network of Pelotas were chosen based on the following criteria: urban area schools; those nestled in a known social vulnerability neighborhood with more than one school; and schools with an approximated number of students. In order to analyze the quality and its multiple factors, the school socioeconomic reality was characterized, pointing out other aspects that interfere in this quality. For this purpose, it was necessary to deepen concepts such as educational management, democratic school management, participation, quality, among others, which were described based on the contributions of important authors such as Vitor Paro, Heloisa Lück and José Carlos Libâneo. In addition, the New Public Management was approached, due to the fact that the field research revealed the presence of its logic in Pelotas municipal network, directly impacting the work of the management teams. This approach was based on the contributions of authors such as Álvaro Hypolito, Dalila Andrade Oliveira, others still. Concerning the methodology, this is a qualitative research, with multiple case studies, developed on the basis of methodological perspective of Content Analysis. The data analysis obtained with the field research and making as opposed to the theory, made it possible to verify that the government model based on the principles of Neoliberalism, through the New Public Management, entered the municipal government system, interfering in the way how the management teams organize school institutions. With this, it was evidenced that the concern with the performance was strongly present in the schools, mobilizing the teams and their teachers in the search for the good results. Another fact is the participation of the community, where it was concluded that it was invited to participate only in festive or bureaucratic moments, not being invited in moments of decisions. The lack of human material was also pointed out as a difficulty of the teams, which caused the coordinators to deviate from their major pedagogical function, an essential factor for the qualification of the teaching work. However, they dealt with mechanisms that pushed the teams away from democratic modes of school management and brought them closer to managerial modes that are based on principles such as efficiency, productivity measured by benchmarking in external evaluations, regulation and control of teaching work. On the other hand, the research made it possible to understand that, even if still far from democratic management modes, management teams play an extremely important role in the consolidation of the public quality school. This movement was also evident in the teachers' statements, which affirmed that their practices are qualified upon receiving guidance and pedagogical support.

Key words: school management; democratic management; quality.

Lista de tabelas

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 - Descritores e resultados das buscas..... | 20 |
| Tabela 2 - Educação em Pelotas por etnias – 2010..... | 80 |
| Tabela 3 - Renda e pobreza em Pelotas – 2010..... | 80 |
| Tabela 4 - Estabelecimentos, matrículas e docentes – dados gerais do município de Pelotas..... | 82 |
| Tabela 5 – Número e percentual de matrículas por modalidade..... | 83 |
| Tabela 6 - Distribuição étnica da rede pública de Pelotas em 2017..... | 84 |
| Tabela 7 – Projetos desenvolvidos..... | 85 |
| Tabela 8 – Distribuição por etnias nas escolas investigadas..... | 89 |
| Tabela 9 - Professores, alunos e funcionários..... | 94 |
| Tabela 10 – Número de turmas por segmentos..... | 94 |
| Tabela 11 – Estrutura física..... | 95 |
| Tabela 12 - Perfil da equipe gestora – Escola A..... | 103 |
| Tabela 13 - Perfil da equipe gestora – Escola B..... | 103 |

Lista de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Parâmetros de referência para análise do IDHM..... | 79 |
| Figura 2 – Distribuição por etnias – Rede municipal de Pelotas (RS)..... | 84 |
| Figura 3 – Distribuição por etnias Escola A..... | 90 |
| Figura 4 – Distribuição por etnias Escola B..... | 90 |

Lista de abreviaturas

AEIAC – Área Especial de Interesse Ambiental e Cultural

AEIS – Área Especial de Interesse Social

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPTA – Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para a Aprendizagem

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FJP – Fundação João Pinheiro

FUNDEB – O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM – índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IEEAB – Instituto Estadual de Educação Assis Brasil

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes de Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação

MOBRAL – Movimento Brasil Alfabetizado

NGP – Nova Gestão Pública

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PME – Plano Municipal de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem rural

SESC – Serviço Social do Comércio

SMED – Secretaria Municipal de Educação e Desporto

UE – Unidades Escolares

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sumário

| | |
|---|------------|
| Introdução..... | 14 |
| Capítulo 1 - Estado do Conhecimento..... | 19 |
| Capítulo 2 – Metodologia..... | 33 |
| Capítulo 3 - As políticas públicas no cenário educacional brasileiro: um resgate histórico | 39 |
| Capítulo 4 - A gestão da escola pública: modelos e modos de gestão..... | 52 |
| 4.1 A educação pública e seus atores: interesses e responsabilidades..... | 52 |
| 4.2 Gestão educacional e gestão escolar: conceitos e derivações..... | 55 |
| 4.3 Gestão democrática e a participação na busca pela elevação da qualidade da escola pública..... | 60 |
| 4.4 A nova Gestão Pública: impactos causados no cenário educacional e na rede municipal de Pelotas..... | 72 |
| Capítulo 5 - A gestão da escola pública em Pelotas..... | 76 |
| 5.1 O Município de Pelotas: dados gerais e educacionais..... | 77 |
| 5.2 A rede de ensino de Pelotas: dados sobre as escolas públicas do município..... | 82 |
| 5.3 As escolas campo de pesquisa..... | 88 |
| Capítulo 6 – Os achados da pesquisa de campo | 93 |
| 6.1 O que pensam os professores/as/as? Análise dos questionários..... | 95 |
| 6.2 Como agem os gestores/as? Análise das entrevistas..... | 102 |
| 6.3 Alinhavando fios. O que a pesquisa revelou?..... | 113 |
| Capítulo 7 - Considerações finais..... | 122 |
| Referências..... | 128 |
| Apêndices..... | 135 |

Introdução

A trajetória profissional que venho desenvolvendo desde há muito tempo, tem me trazido muitas realizações, mas ao mesmo tempo muitos desafios e questionamentos. Entre as questões que me preocupam destaco aquelas vinculadas à qualidade da escola, isto é, a forma como o processo de ensino se efetiva no interior das instituições e que impacto ele tem causado na vida de crianças e jovens que por ali passam. Sujeitos com histórias e perspectivas diferentes para os quais a escola e todos os envolvidos no processo educativo concentram seus esforços, em busca da tão almejada educação de qualidade para todos.

Percebo que são diversos os fatores que interferem nesta qualidade, dentre eles, destaco minha preocupação com as questões ligadas à gestão da escola, a forma como as escolas têm se organizado na busca pela efetivação de seus objetivos. Considero fundamental compreender quais os modos de gestão são desenvolvidos nas escolas públicas, de que forma as equipes são acompanhadas pelas secretarias de educação, como essa atuação da equipe gestora impacta o trabalho do professor e, por consequência, o processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula. Questionamentos como estes foram norteadores no desenvolvimento desse estudo.

No decorrer da minha trajetória profissional, iniciada precocemente quando ainda frequentava o curso Normal, deparei-me com diferentes realidades. Foram muitas experiências, tanto positivas como negativas, que se tornaram a base para minha formação enquanto profissional.

Atuei em várias etapas de escolarização e em cada uma delas pude avançar em termos profissionais. Durante a realização do Curso Normal no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil – IEEAB em Pelotas - RS, exerci a função de estagiária na APAE – Associação de Pais e Amigos Dos Excepcionais, me deparei com uma realidade muito diferente daquelas encontradas nos estágios curriculares realizados até então.

Na graduação em Pedagogia, na Universidade Estadual de Ponta Grossa no estado do Paraná- UEPG PR, pude ter contato com o “Sistema

S¹, exercendo a função de professora auxiliar da educação infantil no Serviço Social do Comércio - SESC, o que me permitiu conhecer um novo contexto educacional.

Ao me tornar efetivamente professora, adentrei no universo das instituições de ensino regulares, tanto públicas como privadas, em diferentes estados e contextos. Ainda no Estado do Paraná, lecionei dois anos consecutivos no 2º ano do ensino fundamental em escola da rede privada e, ao ingressar na rede pública do Município de Ponta Grossa, assumi turmas de educação infantil e fundamental.

Este caminho percorrido me permitiu enxergar o processo educativo sob diferentes ângulos. A formação acadêmica, aliada às minhas vivências nos espaços de trabalho, determinaram meu interesse em estudar a gestão escolar.

Desde o meu contato com a rede privada, lancei meu olhar para as questões relativas a gestão, observando as relações que se estabeleciam no interior da escola e buscando traçar paralelos com tudo aquilo que havia estudado. Percebia fragilidades, mas também me deparava com boas práticas.

Esse mesmo movimento foi feito quando ingressei na escola pública e pude, por determinado período, atuar paralelamente nos dois sistemas. No ensino público, passei por diferentes escolas que apresentavam modos de gestão distintos. Com essa vivência, tornou-se cada vez mais claro o poder que equipes gestoras possuíam de possibilitar mudanças ou dificultar práticas e inovações. Sofria influência dos modelos aos quais era submetida e percebia que meu trabalho era influenciado no contexto de sala de aula, ora positiva, ora negativamente.

¹ O Sistema S é formado pelo conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Disponível em: < <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/02/sistema-s-e-estrutura-educacional-mantida-pela-industria>>. Acesso em 23 jul 2017.

O desejo de refletir sobre as minhas experiências, a luz de teorias que me auxiliassem a compreender o universo ao qual estava imersa, me moveu para a vida acadêmica novamente. Busquei, então, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE-UFPel) onde, inicialmente, cursei uma disciplina como aluna especial para logo após ingressar como aluna regular do programa.

Vários eram os meus questionamentos. Indagações que colocavam em pauta o papel dos gestores/as escolares e de suas equipes, que me faziam refletir sobre a importância desses profissionais dentro da escola, que me levavam a considerá-los como peça-chave do processo educativo e que me faziam perceber o quanto poderiam impactar o trabalho docente.

Ao ingressar no programa, comecei a esboçar os caminhos que meus estudos iriam seguir. Optei por investigar o universo das escolas públicas municipais de Pelotas, traçando paralelo entre gestão escolar e a qualidade. Assim, defini a seguinte questão como problema de pesquisa: quais práticas de gestão são encontradas nas escolas pesquisadas e sua relação com qualidade da educação?

São inúmeros os fatores que interferem na qualidade das escolas. Condições culturais e socioeconômicas dos estudantes; composição e suporte familiar; realidade local e situações de vulnerabilidade social; participação da comunidade; formação inicial e continuada dos professores/as e gestores/as; cultura escolar; modos de gestão. Dentre eles, elegi como objeto de estudo a gestão escolar e suas implicações na qualidade da escola, entendendo que ela pode ser agente de mudanças no cenário educacional ao efetivar-se de forma democrática dentro das instituições.

A rede de ensino de Pelotas apresenta um número grande de escolas. Sendo assim limitei a pesquisa, focando apenas em duas escolas previamente escolhidas e com critérios definidos. Para esta escolha, utilizei como critério inicial o bairro de localização da escola. Busquei por uma localidade onde houvesse mais de uma instituição e que também fosse uma localidade de vulnerabilidade social, com o intuito de mostrar as práticas encontradas e a possibilidade de realização de um trabalho de qualidade

frente às limitações de cunho social. Outros critérios foram utilizados para se chegar na escolha das escolas e estão devidamente explicados no Capítulo 2, referente à metodologia.

Para as escolas selecionadas foi lançado um olhar cuidadoso, no sentido de desvendar as questões que ali se desenvolviam. Ouvir a equipe gestora e os professores/as foi essencial na busca pelas respostas ao problema de pesquisa. Além disso, observar, adentrar nos espaços, conhecer o cotidiano escolar também foi de extrema importância.

O objetivo geral consistiu em analisar de que forma o trabalho da equipe gestora interfere na qualidade das escolas investigadas. Como decorrência, os objetivos específicos ficaram assim formulados: a) identificar as práticas de gestão com características democráticas encontradas nas escolas investigadas; b) analisar como as equipes gestoras se preparam para o exercício do seu trabalho de gestão; c) analisar que mecanismos de gestão as equipes utilizam na busca da melhoria da qualidade da escola; d) compreender como essas equipes são capacitadas para a efetivação do modelo proposto.

O presente trabalho está estruturado em 7 capítulos. No Capítulo 1, intitulado Estado do Conhecimento, faço um levantamento bibliográfico, verificando as principais pesquisas que vem sendo desenvolvidas tendo como eixo a gestão escolar, quais sejam artigos, teses ou dissertações. Este mapeamento permitiu a percepção das lacunas nesse campo de pesquisa, bem como das temáticas já amplamente discutidas que servem de embasamento teórico para este estudo.

Na sequência, no Capítulo 2, a metodologia utilizada foi descrita, expondo suas características, etapas, instrumentos, delimitação do campo de pesquisa e os critérios para escolha das escolas que serão investigadas. Trata-se de pesquisa qualitativa, realizada através de estudos de casos múltiplos, cujos dados foram descritos dentro da perspectiva metodológica de Análise de Conteúdos.

No Capítulo 3, As políticas públicas no cenário educacional brasileiro: um resgate histórico, faço breve histórico das políticas públicas educacionais

e discorro sobre a organização atual do ensino público no país trazendo as responsabilidades de cada esfera de poder

Já no Capítulo 4, Gestão da escola pública, chego na questão central dessa pesquisa, qual seja a gestão escolar como fator para a melhoria da qualidade da escola, conceituando termos como gestão, gestão educacional e gestão escolar, assim como outras temáticas derivadas destes. Além destes assuntos, qualidade, participação e aspectos referentes à Nova Gestão Pública (NGP) também foram tratados.

Tais escritos serviram de base para a escrita do Capítulo 5, “A gestão da escola pública em Pelotas, cujo objetivo residiu em mapear o ensino público no Município e posteriormente caracterizar as escolas que foram investigadas neste estudo. Trago dados importantes sobre a rede de Pelotas como um todo, bem como informações específicas das duas escolas campo de pesquisa, permitindo um conhecimento maior destes espaços, possibilitando maior familiaridade com os movimentos que ali aconteciam.

No Capítulo 6, os dados coletados com a pesquisa de campo foram categorizados, descritos e confrontados. Com isso, foi possível compreender como pensam e agem professores/as e gestores/as. Da mesma forma, caracterizou-se como tem sido o direcionamento dado pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) às equipes gestoras e como estas têm buscado efetivar tais orientações.

Por fim, o Capítulo 7 apresenta as Considerações Finais. Faz um apanhado geral das conclusões acerca de todo o processo de pesquisa e seus resultados.

1. Estado do Conhecimento

Ao eleger a temática central deste estudo, fruto de indagações oriundas de minhas experiências docentes, realizei um movimento inicial de busca por estudos, escritos e pesquisas sobre o assunto. Um levantamento bibliográfico foi feito com o intuito de traçar um panorama geral da temática gestão escolar, compreendendo dessa forma como ela vem sendo caracterizada no meio acadêmico.

A temática, por sua vez, é bastante abrangente. Possui uma gama muito grande de possibilidades para reflexões e estudos. É possível falar de gestão educacional analisando o aspecto macro, que envolve desde a proposição de políticas públicas até sua implementação e efeitos no sistema educacional, como também se pode analisar a gestão escolar enquanto efetivação de tais políticas em uma esfera micro, no caso as escolas. Nesses destes dois eixos, macro e micro, uma série de assuntos emerge como, por exemplo, os fatores relacionados à qualidade da educação, à gestão democrática e à participação, ao papel dos gestores e das secretarias de educação, à formação inicial e continuada, função social da escola, entre outros. Além destes, a gestão escolar serve como canal de propagação das ideologias presentes nos discursos que embasam as políticas públicas (SOUZA, 2012), abrindo espaço para muitas outras análises.

Para traçar este panorama foi realizada uma busca em banco de dados consistentes como Scielo, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e na Biblioteca Digital da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Para esta busca utilizei os seguintes descritores: gestão escolar, gestão educacional, gestão escolar democrática, papel da gestão escolar.

Obviamente, um número muito grande de trabalhos, entre artigos, teses e dissertações, foi encontrado. Afinal, como já dito anteriormente, a utilização de descritores abre a possibilidade de estudos em inúmeros temas que permeiam as discussões sobre a gestão escolar. Além disso, em função da semelhança entre os descritores, muitos materiais foram encontrados em duplicidade, ou seja, aqueles que apareceram na pesquisa com o descritor “gestão escolar” em

sua maioria foram também encontrados com a busca pelo descritor “gestão escolar democrática”.

Alguns critérios, então, foram utilizados para refinar a pesquisa, possibilitando desta forma que encontrasse os trabalhos que de fato viessem ao encontro do objetivo deste estudo. Cada uma das bases apresenta sua formatação e disponibiliza opções específicas para buscas avançadas.

Para a pesquisa realizada na BDTD, utilizei os seguintes critérios: recorte temporal focalizando os trabalhos realizados entre os anos de 2013 e 2017 (cinco últimos anos); e os descritores que constassem nos títulos dos trabalhos. Já no site da ANPED, através do acesso à biblioteca digital, apenas os descritores foram utilizados, visto que a mesma não possui opções mais consistentes para busca avançada. Na busca através do Scielo o recorte temporal foi mantido (2013 – 2017) e o segundo critério escolhido foi “tipo de literatura – artigo”. Já na pesquisa realizada através do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o recorte temporal precisou ser alterado, visto que os trabalhos desenvolvidos em 2017 não constam no catálogo. Sendo assim utilizei o recorte entre os anos de 2012 a 2016 e, como segundo critério, elegi a “área de conhecimento – educação”.

Muitos trabalhos foram desconsiderados. Alguns por investigarem apenas determinados segmentos como educação infantil, por exemplo. Outros por demarcarem geograficamente as regiões pesquisadas, não sendo interessante para este estudo. Busquei apenas os materiais que fizessem alusão à gestão escolar democrática associada à qualidade da educação, bem como aqueles que explorassem temáticas como participação e autonomia.

A tabela abaixo apresenta o número de trabalhos encontrados de acordo com os descritores e critérios, em suas respectivas bases de dados:

Tabela 1 – Descritores e resultados de buscas

| DESCRITORES | CAPES | BDTD | ANPED | SCIELO |
|----------------------------|-------|------|-------|--------|
| Gestão escolar | 1541 | 295 | 17 | 88 |
| Gestão educacional | 1107 | 48 | 46 | 89 |
| Gestão escolar democrática | 1562 | 45 | 6 | 6 |
| Papel da gestão escolar | 3410 | 6 | 0 | 4 |

Fonte: Elaboração da própria autora

A base de dados com resultados mais fiéis e compatíveis com o meu objeto de estudo foi a BDTD, pelo fato de permitir a busca pelos descritores nos títulos dos trabalhos. Nas demais, mesmo com os critérios estabelecidos, a pesquisa fugiu um pouco do foco, visto que a amplitude de trabalhos que possam conter em seu corpo esses termos utilizados como descritores é enorme.

Na pesquisa realizada através do site da CAPES encontra-se outro fator que limita a busca, que se refere ao fato de que todos os estudos encontrados, ao serem selecionados, são remetidos à Plataforma Sucupira onde se encontram apenas as informações básicas dos trabalhos, não sendo possível acessá-los na íntegra. Neste caso, aqueles estudos que considerei de fundamental importância foram buscados através de outros canais, como a BDTD por exemplo.

Diante da amplitude da pesquisa realizada nesses locais, iniciei o processo de refinamento, analisando os trabalhos inicialmente pelo título, onde a grande maioria foi descartada por não contemplar minha temática de pesquisa e, na sequência, através da leitura dos resumos, onde elegi os materiais mais importantes. Durante a leitura mais detalhada destes já eleitos, muitos foram eliminados também, pois, mesmo sendo compatíveis com a temática central, acabavam por fugir do foco principal deste estudo.

Dos materiais selecionados após este processo de filtragem, 10 trabalhos entre teses e dissertações e mais 18 artigos foram escolhidos para leitura e utilização na pesquisa. Em sua maioria, tais trabalhos foram eleitos por tratarem centralmente da gestão escolar com perspectiva democrática ou de outras temáticas dela derivadas.

Além desses trabalhos, que seguiram os critérios já expostos neste capítulo, no decorrer do levantamento bibliográfico encontrei quatro artigos e uma Dissertação que apresentaram temáticas muito próximas do meu objeto de estudo, mas que se encontram fora do recorte temporal determinando. Julguei importantes e, sendo assim, utilizei nesse processo de mapeamento das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas na área. Um deles é de autoria de Ângelo Ricardo de Souza, pesquisador cujos escritos são de extrema relevância para o desenvolvimento da temática, intitulado “Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática” (2007); outro, do mesmo autor em parceria com Andréa Barbosa

Gouveia sob o título “Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente” (2010); o artigo “Gestão participativa: uma matriz de interações entre a escola e a comunidade escolar” de Renato de Oliveira Brito e Beatrice Laura Carnielli (2011), cuja a temática referente à participação é amplamente discutida; e por fim, o artigo “Gestión Escolar Democrática: una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas” de autoria de Cossio, Dall’Igna, Hypólito, Leite e Marcolla (2005) que trata centralmente de pesquisa realizada no município, cujo objetivo esteve centrado em investigar as políticas de democratização da gestão educacional implantadas pela Secretaria Municipal de Educação de Pelotas, com base em três escolas da rede. A dissertação citada refere-se ao texto de Nailê Pinto Lunes (2009) que buscou analisar a implantação dos ideais de democracia e participação em duas escolas da rede municipal de Pelotas.

No que diz respeito aos artigos, com a leitura dos materiais identifiquei que existe uma preocupação com os fatores que envolvem a qualidade do relacionamento das equipes gestoras com os demais profissionais da escola e comunidade e questões sobre clima escolar e diversidade cultural, entendendo que estes aspectos abordados podem interferir na qualidade das escolas (AMORIN, 2015; CÁRIA, SANTOS, 2014; OLIVEIRA, WALDHELM, 2016). Pesquisas como a realizada por Oliveira e Waldhelm (2016, p. 824) retratam tais questões, demonstrando que “quando controlado o nível socioeconômico dos alunos, fatores escolares como a liderança do diretor e o clima escolar podem impactar positivamente os resultados dos alunos”.

Igualmente encontrei muitas pesquisas cujo foco central reside em caracterizar a gestão escolar democrática, vista como um modelo que possibilita a melhoria da escola por proporcionar o sentimento de pertença e responsabilidade de todos pelos processos que ali acontecem, fortalecendo assim os processos democráticos (CÁRIA, SANTOS, 2014; DRABACH, SOUZA, 2007; SOUZA, 2014)

Para Neide Pena Cária e Mileide Pereira Santos (2014, p. 38).

...a gestão democrática, como política educacional, não pode ser apenas uma proposta da administração, mas deve atingir toda escola e a comunidade, até chegar à sala de aula. É importante que pais, professores, conselhos, funcionários participem de toda a proposta pedagógica da escola para que ela seja, dentro do possível, democrática e participativa.

A participação como aspecto determinante para a democratização dos processos de gestão escolar também foi uma temática amplamente discutida pois, mesmo não sendo o foco de muitas pesquisas, acaba sendo trazida para a discussão por se tratar de uma característica inerente e indispensável à gestão escolar democrática. Para Brito e Carnielli (2011), o gestor tem, como uma de suas funções, que encontrar mecanismos que possibilitem a participação concreta de todos aqueles que de alguma forma são afetados pelos processos desenvolvidos na escola, quer sejam alunos, professores, funcionários e comunidade. Já Peroni (2012, p. 28) exemplifica como a escola pode possibilitar o aprendizado da democracia através da participação.

A gestão democrática é parte do projeto de construção da democratização da sociedade brasileira. Nesse sentido, a construção do projeto político-pedagógico, a participação em conselhos, a eleição para diretores, a autonomia financeira, são processos pedagógicos de aprendizagem da democracia, tanto para a comunidade escolar, quanto para a comunidade em geral, porque a participação, depois de muitos e muitos anos de ditadura, é um longo processo de construção.

Além dessas, várias outras temáticas importantes também foram encontradas e contemplam, ou dizem respeito, ao objeto de estudo desta Dissertação. Alguns estudos concentram-se em descrever e diferenciar a gestão escolar democrática daqueles modelos pautados nos princípios do gerencialismo (DRABACH, SOUZA, 2007 - 2014; HYPOLITO, VIEIRA, LEITE, 2017). O artigo, resultante de pesquisa realizada no município de Pelotas de autoria de Cossio, Dall'igna, Hypólio, Leite e Marcolla (2005) também caminhou na direção da gestão democrática, apontada como princípio norteador do trabalho na rede, apresentando três escolas cujas as experiências no sentido da democracia são distintas, embora todas elas sejam regidas pela mesma secretaria.

Drabach e Souza (2014) concluem, por exemplo, que em uma dimensão democrática, a abertura ao diálogo assim como o estímulo e fortalecimento da participação da comunidade, são aspectos importantes. Ao mesmo tempo, traduzem a perspectiva gerencialista como aquela em que a participação se dá com enfoque fiscalizador, com a busca pela eficiência e com o gestor sendo avaliado por sua competência técnica. Outros autores (HYPOLITO, VIEIRA, LEITE, 2017, p. 8) abordam também o quanto este segundo modelo, por apresentar-se como “solução para a educação pública, a partir de pressupostos da eficiência, dos resultados, da avaliação e da competência”, pode ser persuasivo, convincente, mas pouco eficaz quando se busca democratizar os processos de gestão escolar.

Também foram encontradas pesquisas cujo intuito reside em caracterizar o perfil da gestão escolar e de seus gestores nas escolas públicas. Tais estudos elegem as características primordiais deste profissional, que tem como responsabilidade coordenar os processos educativos da escola, visando a melhoria da mesma, demonstrando o quanto suas ações influenciam, positiva ou negativamente, o processo de ensino (AMORIM, 2015; GOUVEIA, SOUZA 2010). Antônio Amorim (*op cit*, p.14) salienta:

A importância de que seja consolidado um novo perfil para o gestor escolar, para entender que a inovação educacional deve promover nos alunos marcas legítimas e significativas, que gerem a formação de atitudes positivas e contribuam para a formação de um ambiente pedagógico duradouro, consolidado pela criação de uma cultura escolar aberta, movida pelo interesse científico, pela experimentação curricular, que contribua para o surgimento de projetos variados e eficazes para serem institucionalizados no espaço educativo.

Muitos desses estudos utilizam como base os dados oriundos de questionários aplicados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, por exemplo, e deste conjunto de informações, traduzem o perfil desejado do gestor escolar democrático. Estes mesmos dados são igualmente utilizados em estudos que buscam compreender como a gestão tem sido percebida e sentida pelos próprios gestores. (LIMA, ALCÂNTARA, ALMEIDA, 2013; OLIVEIRA, WALDHELM, 2016)

Alguns artigos visam descrever outros fatores que influenciam a gestão escolar e a qualidade das escolas. Dentre eles, a infraestrutura, questões de

investimento, carência e rotatividade de profissionais, entre outros. Salientam, por exemplo, que, para a gestão educacional, existem grandes desafios em se garantir que os profissionais da educação tenham condições de trabalho melhores e mais adequadas, possibilitando desta forma que os alunos possam receber uma educação de qualidade (LIMA, ALCÂNTARA, ALMEIDA, 2013). De acordo com Eudes Oliveira Cunha e Maria Couto Cunha (2012, p. 3),

É importante considerar que a forma como a escola se organiza em sua estrutura administrativa e política envolve uma gama de fatores importantes que determinam os rumos dos resultados. Algumas variáveis, presentes no cotidiano escolar podem trazer implicações favoráveis ou não a estes resultados. Como exemplo, pode-se citar o preparo dos professores, as condições de trabalho, fatores socioeconômicos, dentre outros que representam os condicionantes do desempenho dos alunos e da escola. A gestão se apresenta como uma forma de colaborar no provimento dos recursos necessários para o sucesso das atividades de ensino, razão porque se torna necessário investigar sobre a forma como tais fatores se organizam e se desenvolvem em meio à diversidade de situações que envolvem as realidades das escolas.

Outro assunto que vem sendo discutido refere-se às formas de ingresso dos diretores no cargo. Existe uma preocupação bastante explorada, encontrada também em estudos que antecedem ao recorte temporal aqui utilizado e já mencionados (GOUVEIA, SOUZA, 2010; SOUZA, 2007), em compreender as formas de ingresso deste profissional, bem como de sua formação, atrelado à qualidade das experiências democráticas nas escolas (DABRACH, SOUZA, 2014; SOUZA, 2012).

Gestão enquanto ação política, as relações de poder que se estabelecem, diferentes modos de gerir, influência e responsabilidade das redes de ensino sobre as escolas e suas equipes gestoras, são outros eixos temáticos também encontrados nas pesquisas (SOUZA, 2012). Para o autor (*op cit*, p. 159)

...a gestão escolar pode ser compreendida como um processo político, de disputa de poder, explícita ou não, no qual as pessoas que agem na/sobre a escola, pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo.

Destaco também pesquisas que discutem o papel das avaliações externas e o uso que tem sido feito dos dados oriundos das mesmas. Cristiane Machado (2012, p. 70) “destaca a importância de a escola não esgotar a reflexão

sobre sua realidade nas avaliações externas e buscar trilhar a trajetória da avaliação institucional, contemplando a auto avaliação”. Já a pesquisa de Filho e Sá (2016, p. 300) afirma que “uma avaliação do campo educacional que ocorra sem que os avaliados aceitem sua institucionalização e os resultados nela obtidos tende a não apresentar os impactos esperados.

Outras temáticas também foram encontradas. Gestão escolar em situações de conflito e violência (MARTINS, MACHADO, 2016), gestão educacional em tempos de parcerias entre o público e o privado (PERONI, 2012), programas de avaliação externa da gestão escolar (FILHO, SÁ, 2016), currículo, gestão e trabalho docente (HYPOLITO, VIEIRA, LEITE, 2012), são alguns exemplos.

No que se refere às metodologias, grande parte dos estudos utilizam-se, basicamente, de pesquisa bibliográfica para explorar seus objetos de estudos e são, na grande maioria dos casos, de natureza qualitativa. Cabe aqui exemplificar com os artigos Brito e Carnielli (2011), Hypolito, Vieira e Leite (2012), Souza (2012), Cária e Santos (2014), Drabach e Souza (2014), Amorim (2015) e Ferreirinha (2015). Alguns autores optam por apropriam-se de dados já produzidos, como avaliações externas por exemplo, e dali discorrem sobre suas temáticas, como no caso dos trabalhos de Souza (2007), Souza e Gouveia (2010), Machado (2012) e Oliveira e Waldhelm (2016). A pesquisa realizada por Lima, Alcântara e Almeida (2013) além de utilizar os questionários respondidos pelos diretores na Prova Brasil de 2009, realizou também pesquisa documental e bibliográfica. Outros autores utilizam instrumentos padronizados de coleta de dados, visando o trabalho com grupos pré-definidos. A análise de Martins e Machado (2016) se destaca pela abordagem feita através da aplicação de questionários a 43 diretores, cujos dados foram analisados quantitativamente, trazendo para a leitura o panorama geral da pesquisa. Filho e Sá (2016) também se utilizaram de entrevistas, além de levantamento bibliográfico, para a realização da pesquisa.

Quanto ao referencial teórico, em que pese sua estreita vinculação com o referencial metodológico, são vários os autores citados ao longo dos trabalhos. No entanto, é possível chegar a um grupo de teóricos que são trazidos para a discussão frequentemente quando a temática em questão se refere à gestão escolar e suas ramificações temáticas. Foucault, Weber e Bourdieu são bastante

utilizados quando a discussão está centrada nas questões que envolvem as relações de poder e dominação (FILHO; SÁ, 2016; DRABACH, SOUZA, 2014; FERREIRINHA, 2016; SOUZA, 2007 - 2012) e Perrenoud (AMORIM, 2015) é citado quando o assunto se refere à inovação.

No entanto, um grupo de autores brasileiros tem sido bastante utilizado nas pesquisas sobre gestão e que serão da mesma forma, explorados neste estudo. Dentre eles cito Vitor Henrique Paro, José Carlos Libâneo, Ângelo Ricardo de Souza, Heloisa Luck, Moacir Gadotti, Ilma Passos Veiga, Luiz Fernandes Dourado como nomes recorrentes nas pesquisas citadas.

Para se ter uma ideia da importância e prevalência de alguns desses autores, destaco três deles, que serão igualmente utilizados nessa pesquisa. Vitor Henrique Paro é amplamente utilizado, aparecendo na maior parte dos artigos, sendo frequentemente citado nos trabalhos de Ângelo Ricardo de Souza (2007) e do mesmo autor em parceria com outros como Nadia Pedrotti Drabach (2014), que se utilizam do autor para descrever a gestão escolar democrática. Neide Pena Cária e Mileide Pereira Santos (2014) também recorrem ao autor com o mesmo objetivo conceitual. Heloisa Lück também é bastante utilizada aparecendo nos escritos de Amorim (2015), quando abordadas questões sobre formação de gestores, Cária e Santos (2014) explorando o conceito de gestão de forma mais ampla e também através de Filho e Sá (2016) que se remetem a autora para conceituar participação. Por fim, tem-se os escritos de José Carlos Libâneo, cuja contribuição nos trabalhos analisados centra-se nas questões de políticas e estrutura e organização da escola (AMORIM, 2015; CUNHA, CUNHA, 2012; MACHADO, 2012).

No que diz respeito às teses e dissertações analisadas, muitos assuntos encontrados nos artigos também foram descritos nesses estudos, no entanto, com maior profundidade e com o foco em questões muito específicas da gestão escolar.

Participação, por exemplo, foi um conceito debatido em alguns trabalhos (ALVES, 2017; CANDIDO, 2016; LIMA, 2014). Cândido (2016, p. 41), afirma que,

A participação se desenvolve em práticas, como: “cooperação”, “diálogo”, “trabalho coletivo”, “respeito às diferenças”, “liberdade de expressão”, construindo um ambiente que valoriza cada um. Nessa perspectiva, a gestão escolar não poderá se fazer sob as regras e ditames de uma só pessoa, ao contrário, vê-se uma expectativa para que a tomada de decisão se caracterize como algo que se faça coletivamente, contando com pais, professores, funcionários e estudantes.

Lima (2014, p. 16) complementa tal conceito e amplia o entendimento ao afirmar que a gestão democrática sugere “participação, articulação e autonomia. Sem estas, frequentemente muitos grupos ficam excluídos do exercício de seus direitos, fora da prática educativa e tendo, portanto, minada a sua experiência de vida em sociedade”. Para Alves (2017, p. 31) a gestão escolar participativa “é a gestão que valoriza e promove meios para a viabilização da participação de todos (equipe escolar, professores, alunos e comunidade) nas discussões e decisões que relacionam-se com os processos de gestão escolar”. Interessante notar que a pesquisa realizada por Alves (2017) foi desenvolvida para obtenção de título de mestre em Gestão Pública.

Outra temática bastante discutida trata do gerencialismo como modelo de gestão difundido e muito adotado na educação brasileira (CLEMENTE, 2015; VIEIRA, 2016). Nesses estudos aponta-se para o fato de que tal modelo tem se ramificado nas escolas, alterando a base da educação de uma lógica social para a lógica de mercado. Clemente (2015, 76) afirma que se pode entender que “o modelo de gestão gerencial busca estabelecer uma cultura organizacional firmada nos princípios da gestão estratégica e do controle de qualidade orientada para a racionalização, a eficiência e a eficácia”.

Vieira (2016) faz a análise dos impactos do gerencialismo no funcionamento da escola, mostrando que se insere dentro desses espaços uma cultura voltada para se atingir metas, externamente estabelecidas, onde o gestor torna-se o líder que deve, ao mesmo tempo, estimular e cobrar pelos resultados.

Chama atenção também a existência de pesquisas que analisam a relação dos resultados de avaliações externas, como IDEB por exemplo, com a

qualidade da escola. Riscal (2016) destaca-se por realizar uma pesquisa estatística que, utilizando-se de dados de diferentes avaliações externas e censos, analisou o impacto da gestão escolar democrática no desempenho das escolas em vários aspectos.

Seus resultados (*op cit* p. 164-165) apontaram para o fato de que,

...a gestão escolar democrática não apenas se alinha à formação de cidadãos autônomos e conscientes, mas também possui, em decorrência, impacto positivo na elevação dos indicadores oficiais de desempenho escolar, criando as condições para o cumprimento dos objetivos estabelecidos pelas políticas públicas.

A pesquisa de Chirinéa (2016) buscou verificar como as escolas se apropriam dos resultados de tais avaliações para refletir e instituir mudanças em suas práticas, afirmando com base em seus resultados, que o IDEB, embora seja um indicador significativo, não vem traduzindo de fato a realidade das escolas, não podendo ser considerado como o único parâmetro de referência.

A dissertação defendida por Cunha (2012), semelhante ao que busco desenvolver neste estudo, centrou-se em caracterizar a influência da gestão escolar no desempenho dos professores, da escola como um todo, demonstrando, por exemplo, que a gestão escolar democrático-participativa pode atuar como agente de elevação de qualidade. O autor, ao analisar escolas de IDEB alto e baixo, concluiu que aquela cujo índice era alto efetivava a gestão democrática, oportunizando espaços de participação para a comunidade. Para ele,

Os resultados demonstraram realidades opostas em diversos aspectos relacionados à gestão das escolas, nas dimensões administrativo-burocrática, pedagógica e política, e confirmam a relação existente entre as variáveis gestão e desempenho escolar. (CUNHA, 2012, p. 8)

Seguindo uma linha parecida, porém sem uso de indicadores, Araújo (2014) desenvolveu seu estudo com vistas a responder o quanto as percepções e ações da equipe gestora impactavam o trabalho dos docentes e se a gestão democrática oportunizava experiências mais significativas, possibilitando aprendizagens e relacionamentos mais sólidos. Observou que,

As formas de conceber a gestão escolar interferem diretamente nas decisões dos gestores frente às problemáticas do cotidiano da escola

e no fomento ou não à participação dos pais dos alunos nas questões inerentes à escola. Do mesmo modo, suas formas de conceber o ensino e a aprendizagem levam-nos a influenciar direta e significativamente o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola. (ARAÚJO, 2014. P. 97)

Destaco também a pesquisa realizada por Maranesi (2017) que, através da estruturação de grupos reflexivos dentro da escola e buscando compreender como as relações se estabeleciam entre a própria equipe gestora e entre a equipe e os professores e comunidade, chegou a uma conclusão bastante interessante que envolve sentimentos. De acordo com seus resultados, as ações com predominância da gestão democrática, que dão ênfase às tarefas, mas também às relações, são indutoras de sentimentos agradáveis que podem favorecer o diálogo e o trabalho coletivo.

Vieira (2016) desenvolveu também uma pesquisa muito interessante e reveladora. Ao analisar as concepções de gestão presentes em teses e dissertações defendidas entre os anos de 2012 e 2013, totalizando 55 trabalhos analisados, concluiu que a prevalência no sistema educacional brasileiro é da gestão do tipo gerencialista. Seus resultados apontaram para o fato de que,

Apesar da legislação vigente determinar a gestão democrática como paradigma de gestão a ser adotado nas escolas públicas municipais e estaduais brasileira, nota-se a transição do modelo democrático para o modelo gerencial. Assim, nessa categoria reconhece-se a existência de ações centralizadoras que valorizam ações para atingir metas pré-estipuladas pelos mecanismos de controle social do modo de produção capitalista. A escola, nesse sentido, assume características de uma empresa que precisa gerar lucros. (VIEIRA, 2016. p. 124)

A dissertação de Nailê Pinto Lunes (2009) também é de extrema importância para esta pesquisa, visto ter analisado os aspectos referentes à gestão escolar democrática na rede municipal de Pelotas. A autora focou sua análise nos aspectos que dizem respeito ao discurso e às práticas pedagógicas de duas escolas da rede, levando em consideração o processo de adoção da gestão democrática em andamento na mesma.

As pesquisas trouxeram uma riqueza de informações importantes para este estudo, não apenas em termos conceituais, mas também no que se refere às metodologias e aos referenciais teóricos.

As metodologias utilizadas são, em sua maioria, de natureza qualitativa, mais comuns no campo da pesquisa em educação, com investigação de campo e utilização de instrumentos para coleta de dados. Destaco algumas: Alves (2017), Riscal (2016), Vieira (2016).

Vieira (2016), há pouco mencionada, realizou uma pesquisa do tipo Estado da Arte fazendo o levantamento de teses e dissertações sobre a temática gestão escolar com recorte temporal específico. Trata-se de uma metodologia bastante utilizada, que muitas vezes é parte constante nos trabalhos, como no caso deste estudo. No entanto, resalto como ponto positivo o fato de seu mapeamento ter se apresentado de clara e organizada sendo possível ao leitor apropriar-se de seus dados com certa facilidade.

Alves (2017), desenvolveu uma pesquisa-ação, ou seja, foi ao mesmo tempo pesquisadora e sujeito da investigação. O que resalto de sua pesquisa foi a constituição de grupos de reflexão, formado por professores, que nos momentos de formação continuada foram compreendendo os movimentos da escola, seus impactos e propondo novas ações para a melhoria da instituição de forma geral.

Já a pesquisa realizada por Riscal (2016) se propôs a analisar os dados estatisticamente, o que não é tão usual no campo. O autor utilizou diferentes bases de dados oriundos de avaliações externas ou de censos como: Censo Escolar (2012 e 2013), microdados da Prova Brasil e SAEB (2013), IDEB (2013) e Bases de dados do PDDE interativo (2013). As informações, ao serem tratadas estatisticamente, geraram resultados quantitativos, permitindo que, ao analisá-los juntamente com pesquisa teórica realizada, chegasse à conclusão do quão influente a gestão democrática tem sido nas escolas.

Quanto ao referencial teórico, por se tratar de pesquisas de maior amplitude, muitos autores foram trazidos para a discussão. Destaco autores estrangeiros como Marx (CAMARGO, 2016; RICAL, 2016) para discussões acerca do capitalismo; Ball (CHIRINÉA, 2016) quando abordado o ciclo de políticas; Althusser (CAMARO, 2016; VIEIRA, 2016) para discussões sobre ideologia; Wallon (MARANESI, 2017) para discussões sobre a importância do afeto; Gramsci (CLEMENTE, 2015) para temáticas como hegemonia, dominação e ideologia; Bourdieu (CHIRINÉA, 2016) para a reflexão sobre relações de poder e dominação; entre outros.

Quanto ao referencial nacional, muito semelhante ao encontrado nos artigos, houve a prevalência de nomes como: Paro, Lück, Libâneo, Gadotti, Veiga. Tais autores foram referenciados quase que na totalidade dos trabalhos.

Este levantamento permitiu o fortalecimento do referencial teórico desta pesquisa, bem como mostrou outros aspectos interessantes para minha análise, que dizem respeito à gestão escolar e que foram incorporados neste estudo.

A análise dos artigos, dissertações e teses permite concluir que, embora seja bastante discutida, a gestão escolar, por apresentar inúmeras faces, ainda é um tema de estudo importante. É preciso compreender o que dificulta a implementação da gestão pautada em princípios democráticos nas escolas e por que o modelo gerencialista vem ganhando espaço na educação brasileira. Permanece uma lacuna teórica quanto às discussões referentes à gestão escolar democrática associada à qualidade das escolas e aos processos de ensino, tendo sido encontrados poucos trabalhos nessa linha. Da mesma forma se identificou que, mesmo estando prevista em lei, ela ainda não tem sido efetivada nas escolas. Tudo isso reforça a escolha deste objeto de estudo e permite que, percebendo estas lacunas, a pesquisa tente saná-las com intuito de apresentar dados novos para o campo.

2. Metodologia

Tendo em vista os objetivos deste estudo e a necessidade de apropriação dos espaços investigados para melhor compreendê-los, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa através de estudo de casos múltiplos.

Classifico como qualitativa, pois buscou investigar realidades específicas, explorando-as como um todo e analisando todos os movimentos que ali aconteciam, na busca por respostas aos questionamentos que motivaram o estudo. Este estudo foi desenvolvido com olhar minucioso, em busca de detalhes reveladores da realidade.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 49)

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.

Os mesmos autores auxiliam ainda mais no entendimento do que são as pesquisas qualitativas, expondo 5 características básicas: 1) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) a investigação qualitativa é descritiva; 3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Foi investigado o contexto educacional de duas escolas da rede pública de Pelotas, devidamente descritas na sequência deste capítulo. Escolas da mesma rede, desenvolvendo supostamente o mesmo modelo de gestão escolar, pautadas pelas orientações da SMED, que tiveram seus mecanismos de gestão analisados na busca pelo entendimento da qualidade do ensino ofertado.

A coleta de dados foi feita diretamente nos locais, observando todos os movimentos que ali aconteciam e suas nuances. A observação detalhada foi necessária a fim de descrever em profundidade o contexto das instituições. Todos os dados obtidos foram devidamente descritos e analisados dentro de uma perspectiva maior, contemplando todos os envolvidos, os processos encontrados, as fragilidades e potencialidades de cada escola.

Por ser feita uma investigação de duas instituições de ensino, a metodologia adotada foi a de estudos de casos múltiplos, tomando por base a definição dos mesmos autores que afirmam que “quando os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes ou bases de dados, realizam estudos de caso múltiplos” (BOGDAN E BIKLEN, 1994. p. 97).

A escolha de tal metodologia justifica-se pela necessidade de compreensão das distintas realidades, que envolvem muitos sujeitos. O intuito consistiu em verificar nas escolas quais os fatores são considerados pelos/as professores/as e gestores/as como determinantes para a efetivação de uma escola de qualidade. Para isso, a compreensão do todo de cada instituição foi fundamental no sentido de confrontar, comparar, caracterizar cada espaço, bem como o trabalho das equipes gestoras.

Mazzotti (2006, p. 640-641) ainda auxilia nessa compreensão. Para a autora, os estudos de casos múltiplos são aqueles

...nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos (como, por exemplo, professores alfabetizadores bem-sucedidos), várias instituições (como, por exemplo, diferentes escolas que estão desenvolvendo um mesmo projeto).

Para a escolha das escolas, foram eleitos alguns critérios. A pesquisa se restringiu ao ensino fundamental, abrangendo professores/as apenas deste segmento, mesmo que a escola atendesse aos demais níveis, e também só foram contempladas as escolas da zona urbana de Pelotas. Inicialmente busquei um bairro com mais de uma instituição e que fosse considerado um local de vulnerabilidade social, a fim de apresentar a possibilidade de existirem práticas bem-sucedidas nesse contexto. Além destes critérios, busquei escolas que apresentassem um número aproximado de estudantes, entendendo ser este um fator importante de interferência no trabalho da escola e dos professores/as.

Em resumo, a escolha das escolas investigadas se deu obedecendo então aos quesitos: escolas da zona urbana; localizadas no mesmo bairro; situadas em região considerada de vulnerabilidade social; e que apresentam número aproximado de alunos.

Entendo que para se chegar ao objetivo central deste estudo, os principais envolvidos no processo educativo precisavam ser contemplados na análise.

Desta forma, elegi como instrumentos para coleta de dados questionário semiaberto, entrevistas e observações, a fim de possibilitar diferentes formas de acesso aos profissionais da escola e as equipes gestoras.

Para a equipe gestora, e aqui entendo desde os diretores até os orientadores e supervisores educacionais, foi preparado um roteiro de entrevista que contemplava questões desde de dados sobre a estrutura, até informações eminentemente pedagógicas. O roteiro da entrevista (Apêndice A) a ser realizada com o diretor (a) contempla nove sessões assim descritas: identificação e formação profissional; estrutura da escola; projetos desenvolvidos; existência de conselhos; projeto político pedagógico; participação da comunidade; reuniões; formação continuada; informações sobre o processo ensino-aprendizagem. Para as entrevistas com os demais membros da equipe gestora, retirei as sessões sobre estrutura e conselhos, com o entendimento de que as respostas do diretor (a) quanto a esses dois tópicos são suficientes.

Para este estudo foi indispensável também saber o que pensavam os professores e as professoras e se existiam dificuldades relacionadas ao seu trabalho. Para atingir todos os docentes, englobando a educação infantil e o ensino fundamental – anos iniciais, optei pelo uso de questionário semiaberto. Este questionário (Apêndice B) foi dividido também em sessões assim organizadas: Identificação; formação profissional; atuação profissional; formação continuada; gestão escolar; trabalho docente; ensino.

Finalizou-se então a coletada de dados com a possibilidade concreta de traçar um panorama coerente da escola no que se refere à qualidade de ensino, visto que professores/as e gestores/as foram ouvidos, investigados e contribuíram para o desenvolvimento deste estudo. Todos os dados coletados através dos questionários foram descritos e categorizados. Após realizar as transcrições das entrevistas os dados foram agrupados, contextualizados e analisados dentro da perspectiva metodológica de análise de conteúdo.

Para Moraes (1999, p.2),

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Para ultrapassar esse patamar de leitura comum citada pelo autor, restringindo-se a uma análise superficial, tal metodologia foi eleita e a análise dos dados seguiu as seguintes etapas: organização da análise; exploração do material; e o tratamento dos resultados (BARDIN, 1977). Cada uma das etapas citadas possui uma estrutura específica e um “roteiro” de trabalho que deve servir de orientação para o que o pesquisador contemple todas as informações obtidas e consiga analisá-las com êxito.

Dentro da organização da análise, encontra-se a primeira fase: pré-análise. Nela, algumas etapas são essências: a) leitura flutuante; b) escolha dos documentos; c) formulação de hipóteses e objetivos; d) elaboração de indicadores; e) preparação do material.

Na referida fase, acontece o contato inicial com os materiais provenientes da pesquisa de campo. Nesse momento os documentos serão organizados tomando por base a essência das informações e a relevância de cada uma delas. A intuição nesse momento se faz necessária e importante, trazendo à tona a bagagem e experiência do pesquisador. Trata-se de um momento crucial que irá conduzir o rumo da pesquisa. Necessita, portanto que o pesquisador se debruce e cumpra com cuidado cada uma das etapas.

Apresenta três objetivos essências e complementares: escolher os documentos; elaborar hipóteses; propor indicadores para a interpretação final.

De acordo com Bardin (1977, p. 95)

Estes três factores, não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros: a escolha de documentos depende dos objectivos ou, inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices.

Basear-se nas etapas propostas pela autora é fundamental. A leitura flutuante refere-se às leituras fluídas que possam fazer com que o pesquisador domine o conteúdo a fim de estabelecer, dentre eles, quais os materiais que serão submetidos à análise mais profunda. Ao analisar tem-se por objetivo escolher os documentos, chegando então ao que a autora denomina de constituição de um *corpus*, que se refere “ao conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (op cit, 1977, p 96).

Para a formação desse *corpus* é necessário atentar para regras que possibilitam que seu processo de constituição seja coerente. A regra da exaustividade, objetivando que nenhum material importante seja descartado em decorrência de leituras iniciais superficiais; a regra de representatividade que se refere à organização de um material que represente de maneira consistente o todo; regra da homogeneidade onde, tendo em vista os objetivos da pesquisa, permite que os materiais sejam eleitos descartando o que foge do foco de análise, tornando assim o conjunto de materiais mais homogêneo; e a regra de pertinência, cujo objetivo é garantir que de fato o material escolhido para a análise seja relevante e coerente com os objetivos traçados para o estudo (BARDIN, 1977).

Com o *corpus* constituído, inicia-se a formulação de hipóteses. Nesse momento a intuição e os conhecimentos prévios do pesquisador, juntamente com as impressões obtidas com a análise inicial dos materiais, permitem que as hipóteses comecem a ser formuladas. Para Bardin (1977. p. 98), “levantar uma hipótese é interrogarmo-nos: será verdade que, tal como é sugerido pela análise *a priori* do problema e pelo conhecimento que dele possui, ou, como as minhas primeiras leituras me levam a pensar, que...?”.

Com as hipóteses propostas, chega-se o momento da elaboração dos indicadores. No caso de pesquisa qualitativa, esses indicadores serão eleitos na medida em que, durante as várias etapas de manipulação dos materiais, alguns dados forem sendo encontrados repetitivamente. Estes servirão de indicadores importantes no momento da exploração dos documentos.

E, para serem explorados, antes os materiais necessitam ser preparados. A preparação consiste em sistematizar, organizar os documentos, criar categorias com o agrupamento das informações, facilitando a exploração posterior. Nesse momento são feitas, por exemplo, as transcrições de

entrevistas, a catalogação e numeração dos questionários e a classificação por relevância ou similaridade dos dados.

Todo o exposto até então, referente ao método de análise de dados escolhido para esta pesquisa, faz parte da etapa inicial, a organização da análise. Nesse estágio já se tem escolhido e organizados todos os materiais eleitos que serão submetidos a uma investigação mais profunda, detalhada.

A etapa seguinte da metodologia de análise de conteúdo refere-se à exploração dos materiais. Etapa tida pela autora como “fastidiosa” (BARDIN, p. 101), ou seja, é o momento de debruçar-se densamente sobre os materiais afim de extrair dos mesmos todos os dados que possam auxiliar a desvendar a realidade estudada.

E, finalizando todo o processo de investigação, torna-se necessário realizar o tratamento dos resultados, última etapa do método de análise de conteúdo. Apropriar-se dos dados analisados, tornando-os verdadeiros. Segundo a mesma autora (*op cit*, p. 101) “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos”. Tem-se nesse estágio os resultados da pesquisa de campo.

Quem efetiva todo esse movimento de investigação é o pesquisador. Moraes (1999) enfatiza a importância do mesmo no processo investigativo. Ele salienta que além de todo o procedimento de análise de dados, cada um com suas características específicas, tem-se também o investigador, cujo papel é essencial. O autor enfatiza que “a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação” (MORAES, 1999, p. 3).

Ou seja, diante dos dados coletados, juntamente com a percepção e intuição do pesquisador, se utilizando de critérios claros de análise, com uma leitura densa dos dados, enfim chega-se a um resultado coerente que de fato reflete a realidade pesquisada e responde à questão central deste estudo: como a gestão escolar influencia na qualidade da escola?

3. As políticas públicas no cenário educacional brasileiro: um resgate histórico

Neste capítulo traço um percurso histórico referente à proposição e efetivação de políticas públicas para a educação em âmbito federal. Remonto o cenário educacional desde a década de 1930, com o impacto de movimentos como a Reforma Francisco Campos e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, importantes marcos para a educação pública no país no início do século XX, chegando até os dias atuais com as reformas educacionais de cunho neoliberal desencadeadas a partir da década de 1990.

Caracterizo não somente as políticas em si, mas também o impacto causado, as continuidades e rupturas, as ideologias presentes nos discursos. Trago para a reflexão momentos importantes como a proposição e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - 4.024/61, o período de ditadura militar, a redemocratização do país com a Constituição de 1988 e a nova LDBEN 9.493/96, além dos programas federais, da influência de organismos internacionais e das mudanças atuais e seus respectivos impactos.

Discorro, também, sobre como o ensino público tem sido organizado no país, demonstrando as responsabilidades de cada esfera de poder, traçando uma linha de implantação de tais políticas que parte desde o governo federal, passando por estados e municípios, até chegar no interior das escolas e impactar o dia a dia das instituições de ensino e de seus sujeitos.

Para fazer a análise descrita, utilizo a Abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Stephen Ball e Richard Bowe com o intuito de compreender as políticas desde a sua formulação até a implementação e uso que os indivíduos fazem dela, apresentando os contextos elaborados pelos autores e explorados neste trabalho através das contribuições de Jefferson Mainardes (2006).

Inicialmente, é importante destacar que quando se observa o discurso sobre o papel da educação pública chega-se sempre a uma mesma formulação, um tanto repetitiva e preocupante, mas que resume o pretenso objetivo das instituições escolares e de seus profissionais: ensino de qualidade e para todos.

A educação, em uma concepção mais ampla, ocorre em diversos espaços e em diferentes circunstâncias. Já a educação formal, que acontece por meio do

trabalho das instituições escolares, é um processo organizado, sistemático e que envolve muitos profissionais, além da comunidade e dos governantes. Tem como objetivo central o processo de ensino e de aprendizagem e, paralelo a isso, formar cidadãos e profissionais competentes para atuarem em benefício da sociedade. A escola então acaba tornando-se uma “organização formal que foi constituída para atender a uma dada perspectiva de formação dos cidadãos, controlando-os e disciplinando-os para esse fim (SOUZA, 2012, p. 163 – 164).

A referida sociedade, para qual as escolas visam formar seus alunos, é permeada por relações de poder (*op cit*) representada por governantes e gestores que buscam um tipo específico de cidadão capaz de auxiliá-los na concretização de tal modelo social.

A LDBEN 1996, em seu artigo 2º, reforça essa ideia ao dizer que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Libâneo (2003, p. 329) amplia essa compreensão. Para ele,

A instituição escolar é lugar de aprendizado de conhecimentos, de desenvolvimento de capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas, estéticas e também de formação de competências para a participação na vida social, econômica e cultural.

Essa formação plena assegurada pela LDBEN e as palavras de Libâneo, indicam o quão complexa é a tarefa de ofertar e qualificar a educação pública, ao mesmo tempo que demonstram o quão rico pode ser o trabalho das escolas diante da tarefa de transformar através da educação.

Este assunto será tratado nas páginas seguintes deste estudo. No entanto, antes julgo necessário caracterizar como o ensino público está estruturado em nosso país. Com tal exposição, torna-se mais fácil compreender as responsabilidades de cada esfera de poder quanto à oferta e manutenção das redes de ensino na busca da almejada educação de qualidade.

A educação pública no Brasil, de acordo com a LDB 9.493/96, segmenta-se em educação básica e ensino superior (BRASIL, 1996). A educação básica divide-se em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, atendendo

alunos desde 0 aos 17 anos de idade. O Plano Nacional de Educação (PNE), cuja vigência contempla o período de 2014 a 2024, estabelece como uma de suas metas a universalização do acesso para crianças de 4 e 5 anos e ampliação para, no mínimo, 50% da população de 3 anos na escola. A matrícula é obrigatória a partir dos 4 anos, seguindo até 17 anos de idade quando, teoricamente, os adolescentes devem concluir o ensino médio.

Aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria passam a ser atendidos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Para esta população, os sistemas de ensino poderão ofertar cursos e exames supletivos respeitando a seguinte faixa etária: exame para ensino fundamental para alunos maiores de 15 anos e exame para ensino médio para alunos maiores de 18 anos (*op cit*, 1996).

O ensino público superior e técnico é ofertado pelas universidades estaduais e federais, pelos institutos federais de educação e por escolas especializadas das redes estaduais.

Os municípios devem assumir, prioritariamente, a educação infantil e o ensino fundamental ficando sob responsabilidade dos estados o atendimento também do ensino fundamental, priorizando o ensino médio. Cabe à União organizar um sistema de ensino federal, financiar, assistir tecnicamente e propor políticas públicas que visem à equidade do sistema para a superação das desigualdades.

A educação pública no país segue um conjunto de políticas pensadas para o território nacional, que são implementadas pelos governos federal, estaduais e municipais através de suas estruturas administrativas, como as secretarias de educação, que possuem a tarefa de coordenar as escolas pertencentes a sua rede e, conseqüentemente, as equipes gestoras das mesmas. Dessa forma, as políticas chegam e interferem no dia-dia das escolas, impactam o trabalho dos professores e demais funcionários da educação e geram efeitos também na aprendizagem e nas vivências escolares dos alunos.

Nesse sentido, torna-se indispensável conhecer o processo histórico percorrido pelo país no que diz respeito à formulação de políticas públicas educacionais. Não é foco deste estudo descrever todas as políticas vigentes, tampouco falar sobre sua efetivação, mas sim caracterizar a configuração do

ensino atual, chegando então na gestão escolar, objeto de estudo desta pesquisa.

Cada momento histórico vivido impulsionou o país em uma direção. Da mesma forma, os governos com seus diferentes princípios também foram responsáveis pelas modificações, tanto organizacionais quanto ideológicas da educação.

Muitas foram as mudanças ocorridas no cenário educacional ao longo dos anos. A década de 1930, por exemplo, foi um período histórico importante no que se refere às políticas públicas educacionais. Nesse período ocorreu a primeira reforma de amplitude nacional, intitulada Reforma Francisco Campos, que modernizou a educação brasileira, trazendo mudanças quanto à estrutura, propondo a seriação do currículo, estabelecendo frequência obrigatória, entre outras alterações. Foi também através dessa reforma que o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública foi criado.

Norberto Dallabrida (2009, p. 190), em seu artigo “ A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário”, sintetiza a importância e o impacto de tal reforma.

A reforma Francisco Campos representou a concretização da modernização do ensino secundário desejada por alguns grupos sociais desde o final do século XIX e, particularmente, na década de 1920, quando emergiu um instigante debate político e educacional. Ela teve a marca de seu idealizador na medida em que realizou uma centralização e homogeneização do ensino secundário inédita em nível nacional, tonificando o Estado educador.

Ainda na mesma década tivemos o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, um documento escrito em 1932 por um grupo formado por 26 educadores, que foi o marco de um processo de reivindicação de mudanças na educação que repercutem até os dias de hoje. O documento buscava a proposição de diretrizes para a educação, que se apresentava até então sem fins claros.

O grupo justificava a iniciativa ao deixar claro a necessidade de a educação deixar de lado o caráter meramente administrativo, assumindo seu papel político-social, como mostro nas linhas abaixo, retiradas do próprio documento:

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA. 1932)

Este manifesto abriu espaço para uma nova discussão acerca da função social da escola e de suas finalidades. A partir dele, outras mudanças no terreno das políticas públicas educacionais foram sendo efetivadas, transformando dessa forma os objetivos e fins da educação.

Entre os anos de 1942 e 1946 ocorreu a Reforma Capanema, nomeada como Leis Orgânicas do Ensino. Como principais contribuições tem-se a estruturação do ensino industrial e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI².

Um longo período de debates em torno da LDB foi firmado até sua implementação. Muitos interesses eram disputados e forças contrárias, movimentos conservadores e os movimentos populares que defendiam a escola pública, se opunham e lutavam pela efetivação de uma lei que contemplasse seus respectivos interesses e ideologias. Somente em 1961 tal legislação foi promulgada sendo chamada de LDB 4024/61 (SANTOS, 2011).

Mesmo existindo uma grande expectativa com a implantação da referida LDB, em alguns pontos a mesma foi motivo de frustração. Um desses fatores estava relacionado com sua redação que acabava por estimular e fortalecer o ensino privado.

² O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) é um dos cinco maiores complexos de educação profissional do mundo e o maior da América Latina. Seus cursos formam profissionais para 28 áreas da indústria brasileira, desde a iniciação profissional até a graduação e pós-graduação tecnológica. Fonte: <http://www.portaldaindustria.com.br/senai/institucional/o-que-e-o-senai/>

O trecho abaixo, extraído da própria lei, torna mais claro este entendimento.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (BRASIL, 1961)

O Estado se estabelece como provedor apenas na impossibilidade de a família assumir o compromisso com a escolarização. Já a iniciativa privada é estimulada a participar da oferta da educação.

Eneida Shiroma, Maria Célia Moraes e Olinda evangelista no livro “Política Educacional” (2007, p. 26) complementam tal constatação.

Em 1961, finalmente, o Legislativo brasileiro confirmando sua vocação conservadora votou uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional submissa aos interesses na iniciativa privada – previa ajuda à iniciativa privada de forma indiscriminada - e aos da igreja.

Em 1964 instaurou-se o regime militar, dificultando a continuidade dos debates e reivindicações em torno de uma educação pública democrática e de qualidade. Até seu término, em 1985, muitas leis, decretos, regulamentações foram sendo implantadas, reforçando o caráter autoritário do regime vivido. A suspensão das atividades da União Nacional dos Estudantes – UNE (Decreto 57.634 de 14/01/1966), a reestruturação das universidades federais, a modificação na representação estudantil (Decretos 53 de 18/11/1966 e 252 de 28/02/1967), a proibição de quaisquer manifestações políticas nas universidades (Decreto – lei 228 de 28/02/1967), a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAFAL (lei 5.370 de 15/12/1967) são alguns exemplos da forma como o Estado passou a tratar a educação (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007).

As mesmas autoras (*op cit*, p. 37-38) relatam o cenário devastador em que a educação brasileira de encontrava.

Em meados da década de 1980, o quadro educacional brasileiro era dramático: 50% das crianças repetiam ou eram excluídos ao longo da 1ª série do 1º grau, 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza. Tais dados forneciam as condições para a exigência de um redirecionamento na legislação educacional vigente.

Em 1971, tem-se a LDB 5692 que altera as bases do ensino médio. A reforma atualmente vivida não foi a primeira a primar pelo ensino técnico, pois a reorganização ocorrida em 1971 já buscava a concretização de um ensino médio profissionalizante. Nesse período o governo militar instituiu então a reforma do ensino de 1º e 2º graus, impondo que, num curto espaço de tempo, as escolas, tanto públicas como privadas, deveriam se tornar profissionalizantes.

O movimento que buscava a renovação educacional ganhou força. O final dos anos 80 e início dos anos 90 representaram um período de efervescência na luta pela educação em todos os campos. Os educadores e os movimentos sindicais da época organizavam-se em busca de elevação da qualidade do ensino das escolas, valorização e qualificação profissional, efetivação da democratização da gestão escolar, ampliação do período de escolaridade obrigatória, entre outros.

Em 1990 tem-se também um marco importante na busca pela proteção de crianças e adolescentes através da criação, em formato de lei, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Trata-se de uma lei até hoje em vigor que desde sua implementação, com suas atualizações e acréscimos, busca assegurar as condições mínimas de cuidado, proteção e acesso aos direitos básicos da população até 18 anos.

A redemocratização conquistou uma nova constituição, em 1988, com uma nova proposição de concepção educacional, mais inclusiva, democrática e gratuita. A constituição em seu capítulo referente a educação, foi regulamentada por uma nova LDB em 1996. Essa nova legislação, embora tenha proporcionado importantes debates e trazido vários avanços, acabou não atendendo às

demandas explicitadas ao longo da década anterior. Ajustou-se às exigências do mundo vivenciado na época, sucumbiu à lógica do mercado, alterando pouco o cenário educacional brasileiro.

As autoras, muito utilizadas para a compreensão dessa história, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 44), resumem, com tom talvez entristecido, as mudanças ocorridas com as reformas de cunho neoliberal vivenciadas a partir da década de 1990.

O governo, ao lançar mão do ardil de incorporar, na legislação, algumas bandeiras do movimento de educadores, consolidadas nos anos 1980, ceifou-lhes a fecundidade, adulterou o sentido original de seu conteúdo. [...] o consenso construído nos anos 1980 serviu de alicerce para novos consensos dos anos 1990. [...] capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGS; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor.

Adequação ao mercado, aluno como consumidor e cidadania produtiva sinalizavam o caminho que seria percorrido pela educação brasileira. O Estado passava a não ser mais o único financiador, uma vez que abria espaço inclusive para entidades privadas investirem na educação pública, mas mantinha-se como o regulador, direcionando os rumos do setor de acordo com seus interesses e objetivos maiores. Os alunos, agora “consumidores” eram moldados para ajustarem-se à lógica do mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e hostil. Anadon (p. 47) auxilia nesta compreensão.

Os investimentos da reforma educativa, seguindo a premissa neoliberal de um Estado mínimo, mas um Estado forte, pautam-se por uma legislação e por políticas que se caracterizam por um duplo movimento: descentralização nos aspectos referentes ao financiamento e à manutenção da escola pública e centralização no que diz respeito à produção e circulação de conhecimento, à avaliação do ensino e às políticas de formação docente. O Estado desonera-se da responsabilidade exclusiva de manutenção e gestão financeira das instituições públicas de ensino, repassando essa para professores, pais e alunos, através dos Conselhos Escolares, do conclamo a setores da sociedade civil estimulando a parceria e a adoção das escolas e, ao mesmo tempo, mantendo seu controle sobre os conhecimentos produzidos no interior da escola, através dos currículos e das avaliações padronizadas e centralizadas.

A LBD 9394/96 é ainda o documento referência para a educação nacional. No entanto, ao longo do processo de discussão sobre a mesma e após sua efetivação, outras tantos decretos, alterações e programas foram sendo lançados, de acordo com os governos e seus princípios.

Existia uma preocupação em assegurar o acesso e a permanência dos alunos na escola. Programas como Acorda Brasil!, Aceleração da Aprendizagem e Bolsa Escola são alguns exemplos. Em termos de financiamento, programas como Dinheiro Direto na Escola, Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e a Valorização do Magistério – FUNDEF, retrataram a iniciativa do Estado em dividir responsabilidades de gestão financeira para com as instituições escolares. No que se refere à avaliação, tem-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e a implantação do Censo Escolar. Além desses programas o Estado ainda estabeleceu parcerias com os demais níveis de governo, empresas e entidades da sociedade civil. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA. 2007, p. 74-75).

O momento que o Brasil passou a viver foi um momento onde se inicia a prevalência da concepção neoliberal. Em que pese esta concepção tornar-se hegemônica em países centrais, como EUA e Inglaterra, na década de 80 do século XX, foi com os governos Collor e FHC que ela encontrou e respaldo necessária para ser traduzida em políticas educacionais. Em síntese, a premissa neoliberal apresenta-se como uma resposta ao capitalismo e à crise econômica vivida naquele momento histórico.

As modificações no campo da produção, referência para as alterações vivenciadas nas políticas educacionais, passaram a requisitar uma mão de obra com outros requisitos, capaz de “dominar os códigos da modernidade” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA. 2007, p. 47). A preocupação residia no paradigma produtivo que “demandava requisitos diferenciados de educação em geral e qualificação profissional dos trabalhadores” (*ibidem*). Reivindica-se um profissional polivalente, capaz de atuar em diferentes esferas, resolver problemas, trabalhar em equipe, etc. Esse novo trabalhador passa a ser fundamental para a efetivação do modelo proposto, um modelo neoliberal (ANADON, 2004, p. 46).

Dentre outros aspectos, é nesse ponto que a educação ganha relevância para o Estado. Foi através dela que esse novo perfil de cidadão para essa nova sociedade estava sendo consolidado. A sociedade como um todo internalizou esse discurso e passou a reivindicar que seus filhos fossem formados dentro dessa nova lógica de competitividade, avaliação, polivalência, seguindo então na direção do mercado competitivo.

Ainda nesse mesmo período, sob a influência de organismos internacionais, ocorreram outros movimentos que influenciaram a situação do país. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, o Fundo das Nações Unidas pela Infância – UNICEF, o Banco Mundial são alguns exemplos de organismos que promoveram encontros, elaboraram documentos, estabeleceram metas das quais o Brasil, não só participou como também foi influenciado pelas mesmas.

Com a entrada de governos populares como o do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, bem como com o de sua sucessora, Dilma Roussef, insere-se no país uma lógica de efetivação de políticas públicas de combate à pobreza e pela equidade. São exemplos dessa linha de governo os programas no campo educacional de cunho social como Programa Universidade para todos – PROUNI (2004); o Proinfância de (2007); Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação - RENAFOR (2010); o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (2007); Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (2007), uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB; entre outros, que objetivavam reduzir as desigualdades e oportunizar as condições reais para a melhoria da vida dos mais vulneráveis socialmente.

Toda essa trajetória até então exposta nos traz ao momento que vivemos hoje. Enfrentamos um período de instabilidade política, onde reformas estão sendo efetivadas sem discussão com a sociedade civil e que acabam por acarretar mudanças significativas e preocupantes no campo educacional. A reforma do ensino médio, com enfoque na formação técnica objetivando a preparação da mão de obra para o mercado de trabalho; a implantação da nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que segmenta a educação básica

prevendo apenas as diretrizes para educação infantil e ensino fundamental, além de não promover substancialmente a superação do enfoque conteudista e a fragmentação dos currículos e a retirada de investimentos, são alguns exemplos que traduzem o modelo atual de governo e o contexto educacional vivido pelos profissionais da educação.

As políticas públicas são pensadas em nível federal, percorrem um caminho e chegam nos estados, nos municípios, nas secretarias, nas escolas e nas salas de aula. Influenciam, positiva ou negativamente, podendo então promover melhorias ou engessar. Nesse sentido, é imprescindível compreender o uso que vem sendo feito dessas políticas em um contexto micro, as escolas.

Utilizando a abordagem do Ciclo de Políticas, desenvolvida Stephen Ball e Richard Bowe, descrita por Jefferson Mainardes em seu artigo intitulado “Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais”, é possível compreender inicialmente como as políticas são pensadas, mas além disso, verificar justamente como os professores tem feito uso e como interferem sobre esta política. Tal abordagem vai dizer que os profissionais da escola, por exemplo, não estão totalmente excluídos do processo de formulação e implementação de políticas, aspecto importante para se analisar a responsabilidade destes nesse processo. (MAINARDES, 2006. p 50)

Trata-se de uma abordagem que possibilita que as políticas sejam analisadas de forma crítica, tomando por base o que os autores denominam de contextos de produção da política. São cinco contextos: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política.

Não é objetivo deste estudo detalhar em profundidade tal abordagem, mas sim utilizá-la para uma leitura mais crítica e densa das políticas educacionais e de seus efeitos. Para tanto, será feita uma breve exposição dos contextos citados e suas principais características.

O contexto de influência é onde ocorrem as disputas, discussões, onde os conceitos centrais sobre educação são debatidos, influenciados e formulados. Tais conceitos tornam-se a base do discurso da política. Já o contexto da produção de texto é o momento em que toda a discussão, fruto de disputas por

poder e inculcação ideológica de diferentes grupos, passa a ser sintetizada em formato de escrita. De acordo com Mainardes (2006, p. 52),

Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios.

Esse texto tem consequências que se traduzem no contexto da prática. Nesse sentido, existe a interferência de quem vive as políticas e possuem diferentes vivências e reflexões que podem alterar o sentido das políticas. Para o mesmo autor (2006, p. 53) “o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem ‘recriadas’”. Daí a importância dos profissionais da educação quanto à interpretação e utilização que fazem da política.

Mainardes (2006, p. 53) sintetiza tal afirmação dizendo que,

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

O contexto dos resultados/efeitos “preocupa-se com as questões de justiça, igualdade e liberdade social” (2006, p. 54).

Nesse contexto afirma-se que pensar em efeitos seja talvez mais apropriado, uma vez que as políticas são pensadas e propostas para alguém, para um público específico que sofrerá os efeitos tanto positivo quanto negativos da efetivação das mesmas.

E por fim, tem-se o contexto da estratégia política, que “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55). O impacto causado pelas políticas que precisa ser reconhecido e investigado.

O que se pode afirmar com tal exposição é que as políticas públicas não são estanques e rígidas. São flexíveis, com diversas faces, influenciáveis e passíveis de alterações no âmbito micro. Partindo então desse princípio, é necessário caracterizar como a escola vem sendo organizada e como os profissionais que nela atuam se articulam para efetivar ou enfrentar tais políticas e buscar então a educação de qualidade mencionada no início deste capítulo.

4. A gestão da escola pública: modelos e modos de gestão

Neste capítulo analiso como as escolas têm se organizado, tomando por base as políticas vigentes. Tratando de questões sobre a escola propriamente dita e suas responsabilidades enquanto instituição com importante função social demarcada, caracterizo os diversos profissionais que nela atuam e chego na questão mais específica deste trabalho: a gestão escolar.

Apoiada nos escritos de Heloisa Luck (2016), conceituo o termo gestão e diferencio a gestão educacional, aqui entendida em uma perspectiva macro, da gestão escolar, aquela que ocorre no interior das escolas – micro. E ao adentrar nas questões específicas sobre a gestão escolar, aponto diferentes modelos de organização, suas características principais e seu potencial para a contribuição com a transformação da escola, tomando por base os escritos de Libâneo (2003).

Na sequência, discorro sobre a importância de modos de gestão escolar democráticos, como fator importante para a elevação da qualidade não só do ensino, como também das relações que se estabelecem na escola e com a comunidade, possibilitando assim a efetivação de uma escola mais humana, de fato para todos e construída coletivamente.

Após, finalizo o capítulo abordando a Nova Gestão Pública (NGP) enquanto modelo que adentra na sociedade e nos sistemas de governos e que, com suas características marcantes, influencia consideravelmente o contexto das escolas e de suas equipes gestoras.

4.1 – A educação pública e seus atores: interesses e responsabilidades

A educação pública é pensada e desenhada tendo como subsídio diversos discursos que colocam em voga questões como a função social da escola, a redução e superação das desigualdades, melhoria das condições de vida da população, aprendizagens concretas e significativas, transformação social via educação, entre outros.

A responsabilidade pela oferta, manutenção e qualificação de tal educação é do Estado em parceria com os entes federados. No entanto, é

necessário também compreender, além da responsabilidade, quais têm sido os interesses e reais investimentos do Estado na oferta desta educação de qualidade para todos, cujos esforços deveriam estar concentrados na população trabalhadora do país. Estendo esta reflexão também para outras áreas de responsabilidade do poder público, referente à garantia de outros serviços básicos como saúde, moradia, saneamento, entre outros, que nos últimos tempos, ou não têm sido prestados, ou são de extrema precariedade, tornando incontestável o fato de que o Estado não vem cumprindo adequadamente sua função social de promover a qualidade de vida da população (PARO, 2016).

No campo educacional, é fundamental questionar por que a educação, considerada fator essencial de desenvolvimento humano, não tem tido a valorização necessária para a elevação de sua qualidade. Para Vitor Paro (2016, p. 27),

A situação precária em que se encontra o ensino público no Brasil, em especial o fundamental, é fato incontestável, cujo conhecimento extrapola o limite dos meios acadêmicos, expandindo-se por toda a população. A situação também não é nova, persistindo por décadas, com tendência de agravamento dos problemas e carências, sem que o Estado tome medidas efetivas visando à sua superação.

Seria de interesse dos governantes dotar a população de capacidade de crítica e contestação? Ou apenas capacitá-la para serem bons executores? Essas são questões importantes de serem pensadas pelos professores que são os releitores e efetivadores das políticas educacionais no âmbito micro, as salas de aulas, cujo potencial transformador pode e deve ser constantemente ampliado e potencializado. Isso pode ser traduzido como o contexto da prática mencionado anteriormente no decorrer da abordagem sobre o Ciclo de Políticas.

Para Mainardes (2016, p. 53), é no contexto da prática que

...professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

Não só professores/as tem essa função. Se a educação é considerada por todos como elemento indispensável para o desenvolvimento e crescimento do país, cabe à sociedade civil como um todo articular-se em busca da garantia desse direito básico que é a educação pública de qualidade. Gestores,

funcionários, pais e alunos, juntamente com os professores, precisam fazer valer esta responsabilidade.

Uma preocupação reside no fato de que, não raramente, encontram-se falas que responsabilizam apenas, ou principalmente, o professor pelo fracasso da educação pública. Da mesma forma, os mesmos são tidos como aqueles que devem desenvolver sua função pautados nos princípios do amor pela profissão, do sacerdócio. Nesse sentido, retira-se a responsabilidade do Estado em gerenciar e prover a educação, depositando-a exclusivamente nos professores. Este discurso acaba tornando-se hegemônico, sendo reproduzido pela sociedade, que busca nos professores a salvação e resolução dos problemas educacionais.

O Estado, ao responsabilizar os/as professores/as pelo fracasso da educação pública através de um discurso persuasivo, contribui para a constituição de uma identidade docente que toma para si a responsabilidade e a culpa pelas mazelas da educação. Isso acaba auxiliando na legitimação do discurso do Estado, intensificando os argumentos para a efetivação das reformas educacionais que avassalam a educação em vários aspectos. Congelamento de investimentos, associação da educação com modelos empresarias, criação de formas de controle do trabalho docente, modificações nas políticas de formação de professores visando a concretização de um tipo específico de profissional, são alguns exemplos.

Ao utilizar a culpabilização dos professores para justificar essas reformulações, o Estado ganha força para moldar, gerenciar e conduzir os profissionais da educação dentro da sua lógica de governo. Simone Anadon (2004, p. 15), ao referir-se às mudanças ocorridas com a reforma educacional dos anos 1990, confirma o exposto,

... o processo de implementação da reforma educacional desencadeada, na década de 1990, transformou a educação em um campo de interesse público para o qual todos estão convocados a discutir, a se responsabilizar e, principalmente, a fiscalizar. No entanto, é na ação de professores e professoras que se deposita quase que exclusivamente o sucesso da reforma, tanto quanto o sucesso da escola.

Os professores de fato estão na linha de frente do processo educacional junto aos alunos, no entanto inúmeras outras questões precisam ser igualmente

consideradas. Investimento, aspectos estruturais, valorização profissional, condições de trabalho. Fatores como esses acabam por contribuir significativamente com a perda de qualidade na oferta do ensino público (LIMA, ALCÂNTARA, ALMEIDA, 2013). Existe um discurso que sensibiliza a sociedade para a causa dos professores, no entanto, o discurso não é suficiente para que mudanças significativas ocorram.

Na verdade, os professores concretizam o processo de ensino e de aprendizagem, no entanto, para chegar neste ponto, uma série de profissionais também se envolvem. É vital, por exemplo, a articulação entre a equipe gestora e os professores para que o ensino seja uma ação de investimento coletivo na escola, onde todos se tornam corresponsáveis, quer seja pelo sucesso ou fracasso do trabalho realizado.

Mas afinal, o que será que dificulta o trabalho dos professores e das professoras nas escolas? Do que eles carecem? Como a gestão escolar interfere no trabalho docente? Qual a responsabilidade das secretarias de educação no que se refere a gestão das escolas? Estas questões serviram de diretrizes para as etapas seguintes deste estudo, cujo foco reside em desvelar a gestão escolar em seus diversos aspectos.

4.2 Gestão educacional e gestão escolar: conceitos e derivações

Início conceituando o termo gestão para, posteriormente caracterizar e diferenciar a gestão escolar da gestão educacional, buscando compreender a função e importância de cada uma delas. Para tanto me apoio nos escritos de Heloisa Lück (2016) em seu livro “Gestão Educacional. Uma questão paradigmática”.

A autora traduz o termo gestão como aquele que ultrapassa o enfoque de administração burocrática centrada na figura dos dirigentes, para ações eminentemente democráticas e participativas. Afirma que o termo traz consigo um conjunto de características que demonstram as mudanças nas formas de pensar, agir, coordenar, possibilitando espaços concretos de participação de todos os envolvidos no processo educacional, superando assim as relações hierárquicas predominantes no modelo de administração.

Lück, (*op cit*, p. 65 – 66) aponta seis aspectos que demonstram essa passagem de uma condição para outra, da administração para a gestão:

- a) da óptica fragmentada para óptica organizada pela visão de conjunto;
- b) da limitação de responsabilidade para a sua expansão;
- c) da centralização da autoridade para a sua descentralização;
- d) da ação episódica por eventos para o processo dinâmico, contínuo e global;
- e) da burocratização e hierarquização para a coordenação e horizontalização;
- e f) da ação individual para a coletiva.

É preciso deixar claro que o termo gestão não substitui simplesmente a administração, ao contrário, ele modifica radicalmente as formas de relação e compreensão da realidade e os supera. Com a adoção do termo gestão se assume uma forma nova de pensar esta realidade e de atuar sobre ela. A visão sobre as pessoas, sobre a função social da escola, sobre os processos que ali acontecem se modificam e tornam-se mais sólidas, sustentáveis, colaborativas. A realidade é considerada dinâmica e flexível, as transformações são frutos de relações de troca e consensos, as práticas bem-sucedidas servem de energia mobilizadora para novas ações, o poder é compartilhado e os problemas resolvidos na coletividade. (LÜCK, 2016)

Esse último termo, coletividade, pode ser considerado como aquele que resume a mudança paradigmática exposta: o individual cedendo espaço ao coletivo. É através dessa coletividade, e de todos os outros fatores que advém dela, que mudanças significativas no modo de organizar as escolas podem surgir e prevalecer, alterando também o cenário educacional.

A gestão subdivide-se em educacional e escolar, sendo necessário estabelecer a diferença entre tais conceitos.

A gestão educacional responsabiliza-se pela educação pública de maneira ampla, direcional, orientando o trabalho realizado pela gestão escolar que responde pelos processos que ocorrem no interior das instituições de ensino. Ela é responsável por incidir sobre a educação em caráter abrangente, pensando enquanto sistema público de ensino.

Lück (2016, p. 25) que explica que,

...quando se fala sobre gestão educacional, faz-se referência à gestão em âmbito macro, a partir de órgãos superiores dos sistemas de ensino, e em âmbito micro, a partir das escolas. A expressão gestão educacional abrange a gestão de sistemas de ensino e a gestão escolar.

Entende-se desta forma que a gestão educacional organiza o sistema de forma ampla. Articula-se com as escolas, coordena a efetivação de políticas públicas, acompanha os projetos pedagógicos das instituições, responsabiliza-se pela formação continuada de seus profissionais, entre outras atribuições. As secretarias estaduais e municipais de educação são a base da gestão educacional, orientadas pelas diretrizes propostas pelo MEC. Em síntese, ela “corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas” (LUCK, 2016, p. 35). Preocupa-se em efetivar tais políticas no interior das escolas, através do acompanhamento das redes e orientações para as secretarias e, conseqüentemente, para as equipes gestoras.

Já a gestão escolar fala diretamente do espaço da escola, sob orientação da gestão educacional, mas tem seu foco de trabalho voltado para as questões específicas da instituição. Concretiza as orientações das secretarias, organiza e coordena o trabalho dos professores, promove a participação da comunidade, acompanha os alunos, articula os setores da escola. É vital para o sucesso do trabalho desenvolvido.

É importante lembrar a característica essencial do termo gestão, quer seja a educacional ou escolar, que se refere ao fato de carregar consigo um significado que supera qualquer forma de administração burocrática já mencionada. O termo gestão amplia-se, ramifica-se e abre espaço para inúmeras possibilidades de diálogo, participação e articulação, tornando-se interativa e mais consistente em sua tarefa de gerir e promover experiências bem-sucedidas nas escolas (LÜCK, 2016)

Fica evidente a relação da gestão educacional e escolar, uma vez que a segunda se estabelece nutrindo-se das orientações e encaminhamentos da primeira. No entanto, é a gestão escolar que vive o dia-dia da escola, que

compartilha o trabalho dos professores, que acolhe a comunidade em seus anseios, que acompanha os alunos.

Existem outros modos de gestão que serão descritos na sequência. Antes, me apoio nas palavras de Libâneo (2003, p. 325) ao afirmar que cada concepção de gestão escolar carrega consigo uma posição política.

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e pareceres acerca do papel das pessoas na sociedade. Portanto, o modo pelo qual uma escola se organiza e se estrutura tem dimensão pedagógica, pois tem que ver com os objetivos mais amplos da instituição relacionados a seu compromisso com a conservação ou com a transformação social.

De acordo com Libâneo (2003), existem quatro concepções de gestão escolar: técnico-científica, autogestionária, interpretativa e democrático-participativa. Apresentam modos de conduta diferentes, visam a formação de um sujeito específico, possuem definições próprias acerca das finalidades políticas e sociais da educação.

Na concepção técnico-científica, existe a valorização do controle dos processos desenvolvidos e da eficácia dos mesmos. O poder centra-se na figura do dirigente e as ações são decididas de forma hierárquica, sendo os demais profissionais os executores de decisões apenas comunicadas. Busca-se o controle da organização escolar, vista de forma estanque, onde o planejamento é realizado sem diálogo e as ações são direcionadas ao aumento da eficiência da instituição. Prevalece a visão burocrática de gestão escolar. As escolas que trabalham sob esta orientação dão muita ênfase a estrutura organizacional e a manutenção da hierarquia como forma de controle e tem sido “ o modelo mais comum de organização escolar que encontramos na realidade brasileira”. (LIBÂNEO, 2003, p. 324). Segundo o mesmo autor (p. 324), a versão mais recente deste modelo vem sendo intitulada de “gestão da qualidade total com a utilização de fortes métodos e práticas de gestão da administração empresarial”.

A concepção autogestionária (LIBÂNEO, 2003), apresenta característica democrática, valoriza a coletividade, prevê a participação dos indivíduos, recusa autoridade e centralização do poder. Desconsidera a organização posta e estimula a capacidade de criação, de interferência, de contestação das normas por parte dos sujeitos que fazem a escola acontecer.

A concepção interpretativa respeita e valoriza a subjetividade. Acredita em uma realidade construída com base nas experiências, nas interações entre os sujeitos. Porém, de forma extrema, recusa o conhecimento das formas de organização escolar, das normas de funcionamento e procedimentos.

Por fim, tem-se a concepção democrático – participativa, com base nos princípios democráticos, pautada na relação complementar e dialógica entre todos os sujeitos, sem ênfase nas relações de poder, com estímulo e valorização das tomadas coletivas de decisões. Busca um trabalho unitário onde todos os indivíduos, responsáveis pelos processos que ocorrem na escola, possam vislumbrar e trabalhar em prol de objetivos comuns e coletivamente traçados.

O que difere esta concepção, em relação a autogestionária e a interpretativa, entre outros aspectos, está no fato de que ao mesmo tempo em que prevê e estimula a participação e a tomada coletiva de decisões, também lança mão de recursos para a efetivação e cumprimento de tais escolhas. Compreende de forma positiva a coordenação do processo educativo, valoriza aspectos internos de organização como planejamento e avaliação, acompanha e orienta o trabalho pedagógico, estimula as relações, exige qualidade profissional.

Na verdade, a gestão escolar democrático-participativa busca um equilíbrio entre a liberdade de escolha, de expressão de ideias, associada com a qualidade da ação profissional. Equilibra direitos e deveres dando espaço para a participação, entendendo que esta deva ser utilizada com o intuito de melhorar cada vez mais as ações desenvolvidas pela escola, que só se sustenta de maneira positiva quando se torna responsabilidade de todos. Libâneo (2003, p. 326) sintetiza de maneira objetiva tal afirmação ao dizer que “a gestão democrática, por um lado, é atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns; por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada”.

Tais modelos descritos por Libâneo ajudam na compreensão acerca dos movimentos de gestão que podem ser instituídos na escola. No entanto, entende-se também que as equipes gestoras não estarão necessariamente pautadas, rigidamente, em um único modelo.

Nesse sentido, tem-se uma abordagem bastante produtiva em torno da gestão desenvolvida por Hypolito, Vieira e Leite (2012), ao utilizarem-se do conceito de modos de gestão. Segundo os autores,

Em termos escolares podemos falar em modos de gestão como formas de produzir a organização escolar, as relações políticas e os mecanismos de poder nas práticas pedagógicas da comunidade escolar, como formas de produzir as concepções e práticas curriculares, bem como todas as formas de organização do processo de trabalho na escola. (HYPOLITO, *et al.* 2012. p. 7)

Para eles, o termo “modos de gestão”, em substituição a modelo ou tipo, amplia a análise compreendendo que ele carrega consigo características mais abrangentes, capazes de perceber os processos de forma mais ampla e dinâmica. Descontrói a ideia de que possa haver modelos estanques e fixados em parâmetros de atuação e passa a compreender a existência de modelos híbridos, ou seja, que mesclam características importantes de diferentes “modelos” de gestão, construindo desta forma uma identidade própria da escola e de sua equipe gestora.

Na próxima seção, discuto com maior detalhe e profundidade a importância de modos democráticos de gestão escolar, com o intuito de compreender o impacto que ações democratizantes geram no cotidiano escolar e nas práticas desenvolvidas pelas escolas e suas equipes.

4.3 Gestão democrática e a participação na busca pela elevação da qualidade da escola pública

Como vimos na seção anterior, os modos de gestão estão imbricados em relações de poder. De acordo com Gadotti (2014, p. 2), “a gestão democrática não está separada de uma certa concepção da educação. Não tem sentido falar de gestão democrática no contexto de uma educação tecnocrática ou autoritária”, ou seja, o modelo efetivado na escola traz consigo as concepções que defende em relação à sociedade, ao tipo de sujeito que deseja formar, à função social da escola. A partir desse entendimento, o modo de gestão escolar pautado em relações democráticas, que envolve a equipe gestora e os demais membros da escola na condição de sujeitos atuantes e responsáveis, pode-se

concretizar um modelo comum de educação com muito mais chances de sucesso.

As palavras de Souza (2009, p. 125-126) agregam as características de gestão escolar democrática já mencionadas e as organiza da seguinte forma:

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

Destaco desta fala do referido autor o termo participação que, dentro desta perspectiva, desempenha papel fundamental. Conceituar o termo torna-se necessário para não incorrer no erro de reduzi-lo apenas à presença da comunidade no espaço escolar. Participar vai muito além disso e está associado a questões de exercício da cidadania. Para tanto, me apoio em alguns autores que contribuem com a formação de tal conceito.

Paro (2016), ao falar sobre participação, menciona que existem os condicionantes internos da participação e determinantes externos presentes na comunidade. Enquanto condicionantes internos, cita 4 tipos: materiais; institucionais; político-sociais; e ideológicos. Já enquanto determinantes externos à unidade escolar, presentes na comunidade, tem-se: condicionantes econômicos e sociais; culturais; e institucionais.

O condicionante material para o autor refere-se à estrutura e às condições de trabalho em si. Entende que uma boa estrutura, ou seja, espaços adequados de trabalho, existência de materiais básicos para o funcionamento da instituição, funcionários suficientes para a execução das tarefas cotidianas, possibilita que o foco da gestão esteja voltado para outras questões de cunho pedagógico, assim como para a efetivação da participação, ou seja,

...na medida em que, para a consecução de seus objetivos com um mínimo de eficácia, faltam recursos de toda a ordem, o esforço despendido para remediar tais insuficiências tem competido com o esforço que se poderia empregar para se modificarem as relações

autoritárias que vigem dentro da instituição escolar. (PARO, 2016, p. 55)

Já os condicionantes institucionais dizem respeito a existência, ou não, de relações hierárquicas. A manutenção do poder, a hierarquia valorizada e cotidianamente anunciada, demonstram uma grande dificuldade no estabelecimento da participação da comunidade na vida da escola. Paro (2016, p. 57) traduz tal afirmação ao dizer que “podemos constatar o caráter hierárquico da distribuição da autoridade, que visa a estabelecer relações verticais, de mando e submissão, em prejuízo de relações horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo”.

Paulo Freire (1979, p. 107) conceitua o diálogo e o antidiálogo, traduzindo, de forma muito clara, como as relações podem ser horizontais ou verticais no ato de dialogar, mostrando que seus efeitos podem ser positivos ou negativos. Para o autor, o diálogo:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce da matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica. E quando os dois do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

Se houver a comunicação como descrita acima, a possibilidade de concretizar a participação é muito maior e efetiva. Mas para que ela ocorra, é vital que as equipes gestoras desprendam-se de qualquer necessidade de manutenção do poder e estabelecimento de hierarquias.

Já o antidiálogo é aquele que

...implica em uma relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. (FREIRE, 1979, p. 108)

Fazer comunicados é diferente de comunicar, falar para o outro (impositivo) é diferente de falar com o outro (colaborativo). O estabelecimento de relação verticais, de cima para baixo, não pode ser acolhedor e estimulador de

práticas coletivas, ao contrário, ele nutre-se do individualismo e faz naufragar o ideal de participação como ferramenta de transformação da educação.

Seguindo com as contribuições de Vitor Paro, chego ao terceiro condicionante interno da participação que são os político-sociais. Aqui entram questões como interesses imediatos, conflitos, constituição de grupos com diferentes perspectivas onde o confronto é inevitável. Tais conflitos não devem ser ignorados, mas sim compreendidos em suas “causas e suas explicações na busca da democratização da gestão escolar, como condição necessária para a luta por objetivos coletivos de mais longo alcance, como o efetivo oferecimento de ensino de boa qualidade para a população” (PARO, 2016, p. 58-59).

Por fim, tem-se os condicionantes ideológicos da participação, esses associados às “concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros” (*op cit*, p. 59). A escola é feita por pessoas, que carregam consigo marcas que orientam seus comportamentos, fragilidades, carências e, se não houver, por exemplo, o respeito e a valorização da comunidade, dificilmente o ato verdadeiro de participar irá acontecer. O que ocorre, não raramente, é que a escola fecha os olhos para estas características da comunidade, acredita que os mesmos não têm capacidade para participarem e afasta as pessoas ao invés de acolhê-las e propiciar a efetiva participação. Tal conduta, “fecha mais uma porta que poderia levar à implementação, na escola, de um trabalho cooperativo” (PARO, 2016, p. 67).

Partindo dos condicionantes internos, chego à exposição dos determinantes externos, presentes na comunidade: determinantes econômicos e sociais, culturais e institucionais.

Quanto aos determinantes econômicos e sociais, ou seja, às condições objetivas de vida da comunidade, vários aspectos podem interferir na participação dos mesmos na escola. Jornadas de trabalho longas e cansativas, falta de tempo, condições precárias de vida são alguns exemplos. Uma vida estafante, permeada por dificuldades de toda a ordem, com muitos problemas para serem resolvidos diariamente, não permite que se pense nas questões da vida escolar e se tenha a força necessária para o enfrentamento de tais obstáculos. A comunidade encontra-se nesse cenário e a escola tem dificuldade em promover outras formas de participação, passíveis de serem realizadas pelas

peças. O que se percebe, muitas vezes, é que para a escola talvez não seja tão interessante mantê-la aberta para a participação (PARO, 2016).

Outro condicionante diz respeito aos aspectos culturais, ou seja, a visão da população sobre a escola e a participação. Existe uma fala, já disseminada e assumida como verdade, em se tratando de escola pública, de que os pais não estão interessados na educação dos filhos. Questões culturais levam as pessoas a pensarem a escola de diversas formas. Muitos ficam aliviados por conseguirem uma vaga para os filhos e, sendo assim, se estão na escola já está ótimo, sem se preocuparem centralmente com a qualidade da educação ofertada. Alguns reproduzem a crença de que a responsabilidade pela educação é da escola e, portanto, não precisam ser chamados. Em outros contextos, preocupam-se em saber se a merenda é oferecida, se tem professores suficientes. Cada um com suas percepções e, não necessariamente, alheios ao que acontece na escola, afinal, não se pode generalizar. Ao se preocupar com merenda é também uma maneira de pensar na qualidade da escola, por exemplo.

Paro (2016, p. 73) afirma, nesse sentido, que a falta de participação

...tem a ver também com a relação de exterioridade que se estabelece entre usuário e educação escolar numa sociedade capitalista. Nessa sociedade, o ensino passa a ser percebido como mais uma “mercadoria” a ser adquirida de uma “unidade de produção” que é a escola. Como outra mercadoria qualquer, a educação escolar passa a ser vista também como se sua produção se desse independentemente da participação do consumidor em tal processo.

E por fim, trago os determinantes institucionais, aqueles que dizem respeito aos mecanismos coletivos de participação. O ato de participar precisa ser concreto, organizado, coletivo. O que se encontra na verdade, são grupos pequenos que lutam, muitas vezes, solitários por seus objetivos e, através deles, mesmo aqueles que não se envolveram, acabam sendo igualmente beneficiados. É necessário um movimento de reflexão, de estímulo crescente a participação, de fortalecimento de grupos organizados, associações, sindicatos. É fundamental que tais organizações ganhem força, tornando a população cada vez mais dotada de criticidade. Assim, a escola passará a ser um objetivo coletivo, um foco de reivindicações da comunidade, fortalecendo dessa forma o movimento que busca a melhoria da educação pública via participação efetiva.

Vitor Paro (2016), ao elencar esses condicionantes internos e externos da participação, esclarece os fatores que envolvem o ato concreto de participar, trazendo as possibilidades e limites. No entanto, outros autores também auxiliam na compreensão do que de fato a participação popular representa para a gestão escolar democrático-participativa da escola pública.

Para Libâneo (2003, p. 328),

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento e organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável e maior aproximação entre professores, alunos e pais.

Participar significa atuar de maneira consciente no contexto no qual está inserido, responsabilizando-se, tendo ciência do poder que possui e buscando instituir mudanças concretas e positivas. Significa inteirar-se de tudo que o circunda, preocupar-se em opinar e ser ouvido. Isso é um movimento que se aprende quando se tem disponibilizado o espaço adequado pela instituição. Abrir a escola, ouvir a comunidade e, ainda assim, manter a prevalência de decisões com base no que pensam os gestores é, no mínimo, perigoso e muito prejudicial a gestão escolar democrático-participativa e ao aprendizado da cidadania, que também é função social da escola.

Gadotti (2014, p. 1) afirma que “a participação é um pressuposto da própria aprendizagem. Mas, formar para a participação é, também, formar para a cidadania, isto é, formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de seu país”. Nesse sentido, o aprendizado da participação extrapola o simples fato de atuar ativamente na vida da escola. Na verdade, o movimento que se defende é que a escola abra espaços consistentes de participação para a comunidade, mas, mais do que isso, que ensine seus alunos o quão essencial é a participação na vida de cada um de nós, enquanto indivíduos pertencentes a uma mesma sociedade.

Para o mesmo autor (2013, p. 2),

Não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola. A garantia de espaços de deliberação coletiva está intrinsecamente ligada à melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais. Só aprende quem participa ativamente no que está aprendendo.

Com as palavras do autor é possível expandir ainda mais o conceito. Os gestores e suas equipes, ao compreenderem a importância da participação e da tomada coletiva de decisões, abrem espaço para a sociedade e instigam a participação dos mesmos nos processos decisórios da escola. Os professores, também estimulados e confiantes na equipe, participam na medida em que atuam de forma colaborativa para ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. E os alunos, ao serem ensinados a participar, aprendem a serem corresponsáveis pela escola, pelas suas aprendizagens, pelas suas escolhas. Em síntese, é um processo complexo, que demanda debruçar-se sobre ele, que exige desprendimento da equipe gestora em relação ao poder e que, quando se torna efetivo e natural, só faz crescer a qualidade da escola, das relações, das aprendizagens.

Lück (2016, p. 56-57) aborda o quanto o ato de participar pode gerar o comprometimento dos sujeitos envolvidos, desde os pais, funcionários, professores, alunos e gestores. Para ela, a gestão quando democrática,

...demanda a participação ativa de todos os envolvidos em uma unidade social, para a tomada de decisão conjunta, mediante processo de planejamento participativo, pelo qual a realidade é analisada pela incorporação de diferentes olhares que, ao serem levados em consideração, permitem que as decisões tomadas o sejam a partir de uma visão abrangente das perspectivas de intervenção, além de garantirem o comprometimento coletivo com a implantação do planejado.

Permitir a simples exposição do pensamento não pode ser definido como participação concreta, esse seria apenas um movimento de escuta sem consequências ou valorização da ideia exposta. Participar está estreitamente ligado ao ato de dialogar, ou seja, a “participação da comunidade na escola entendida como mecanismo da gestão democrática se fundamenta

essencialmente no diálogo como prática educativa” (DRABACH; SOUZA, 2014, p. 237).

A participação, da maneira como foi exposta anteriormente, fiel aos princípios da gestão escolar democrática, encontra sua base na atuação dos diretores. São eles que, ao entenderem a gestão escolar como uma construção coletiva, irão possibilitar de fato espaços concretos para o acolhimento e a participação de toda a comunidade. Porém, se não compreenderem a importância dos processos democráticos dentro das escolas, serão igualmente os responsáveis pelo fechamento dessa possibilidade e pela manutenção de um modelo hierárquico e centralizador que pouco vem contribuindo com a educação pública.

Para os diretores, efetivar a gestão democrática não é tarefa fácil. Demanda desprendimento quanto à detenção do poder, autoconfiança e liderança positiva capaz de articular diferentes opiniões e interesses. É preciso aprender a lidar com as individualidades, respeitando as potencialidades e limitações de cada sujeito. É a figura determinante e cabe a ele, juntamente com sua equipe, articular todos os setores da escola, estimular a participação de toda a comunidade e primar por um ambiente adequado de trabalho e de aprendizagem.

Brito e Carnielli (2011, p. 36) confirmam tal exposição. Para eles,

O gestor da escola deve ser capaz de conduzir com maestria o trabalho de coordenação de todos os atores envolvidos no processo de planejamento e implementação das atividades intrínsecas à organização escolar. Pois é dele o trabalho de condução da direção escolar e norteamo de todos os agentes envolvidos, estando presente em seu trabalho a responsabilidade de abrir e buscar espaços para a gestão participativa, motivando a comunidade escolar a agir.

Nesse ponto, me apoio nos escritos de Gouveia e Souza (2010) que apontam três faces do trabalho dos diretores: técnico-administrativa; política; e face pedagógica.

Na face técnico-administrativa tais profissionais se deparam com funções burocráticas, de organização como o “acompanhamento de fluxo escolar discente, a gestão de pessoal (lotação, frequência, avaliação etc.), levantamentos e cobranças de recursos materiais junto aos canais competentes, dentre outros vários trabalhos” (op cit, 2010, p. 177). Essas preocupações

podem, por vezes, engessar o trabalho dos diretores ou mesmo reduzir o tempo que poderia ser dedicado para outras questões, talvez mais importantes, como a oferta de espaços para participação e o acompanhamento do trabalho pedagógico.

Na face política, mesmo que os diretores não se reconheçam como agentes políticos, eles acabam atuando como representantes do poder que lhe foi conferido enquanto autoridade dentro da escola. Por outro lado, encara-se que essa posição de comando institucional é a função específica do dirigente, que acaba sendo o responsável maior por efetivar a coordenação de todo o processo político que, em síntese, é a própria gestão escolar.

E por fim, tem-se a face pedagógica que, mesmo sendo considerada a mais importante pelos dirigentes, acaba de fato sendo retratada como aquela em que menos se atua em função de demandas mais urgentes de ordem organizacional e burocrática. Não raras vezes, as tarefas de coordenação pedagógica são “transferidas aos responsáveis técnicos, quando existem, como coordenadores pedagógicos (dentro da escola ou no sistema de ensino), ou mesmo aos docentes que precisam, nesse quadro, autogerir a pedagogia na escola (GOUVEIA, SOUZA, 2010, p. 178).

A articulação dessas três faces do trabalho do diretor dentro da escola é tarefa complexa, porém, vital para a instituição e para a elevação de sua qualidade. E nesse ponto é necessário conceituar o que se entende por qualidade, visto que este termo esteve todo o tempo presente nesta pesquisa, permeando as discussões, sempre relacionado ao objetivo central de estudo, que se refere justamente à análise da qualidade do ensino nas escolas públicas pesquisadas decorrente da gestão escolar.

Na perspectiva deste estudo, a qualidade está também atrelada às questões de ensino e de aprendizagem, porém, que vão muito além da simples aquisição de conhecimentos, ideia ultrapassada que já não dá conta das demandas atuais no campo da educação. O que busco verificar é como a gestão escolar, tendo por base as abordagens feitas ao longo deste projeto, qual seja, a gestão escolar pautada em relações democráticas e com a valorização da participação popular, pode impactar no trabalho dos professores e melhorar a vida, as relações, as compreensões e as aprendizagens dos alunos, ou seja, a

formação integral do sujeito que permeia também sua atuação fora da escola, na vida em sociedade, com o outro.

Existe uma crença na incompetência da escola pública, comprovada inclusive por indicadores de evasão e repetência. Isso decorre também da existência de uma pressão popular pela oferta da educação pública sem se preocupar com o ensino ofertado e, com isso, “o Estado exime-se de se comprometer com qualquer padrão mínimo de qualidade dos serviços oferecidos” (PARO, 2016, p. 109). Não possuindo, talvez, a clareza do que seria essa educação de qualidade, a população pouco cobra nesse sentido, compreendendo então, enquanto aspecto determinante para a qualidade, o acesso, possibilitando que seus filhos sejam acolhidos nas escolas públicas. Isso não traduz a qualidade, tendo em vista que o acesso e permanência nas escolas é um direito garantido. Daí a importância de aprimorar o conceito de qualidade educacional, não somente entre os profissionais da educação que, muitas vezes, não possuem essa clareza, mas também de toda a sociedade civil para que tenham mais subsídios ao reivindicar tal qualidade junto ao Estado.

Paro (2016) defende que se deva estabelecer padrões mínimos de qualidade e que esses precisam ser de conhecimento de todos para que possam pressionar o poder público a cumpri-los. De acordo com o autor (idem, p. 111)

... há um enorme caminho a percorrer para refazer inteiramente os currículos e programas, procurando selecionar, entre a imensa gama de elementos culturais acumulados historicamente, aqueles que melhor sirvam ao propósito de fornecer aos usuários a formação necessária quer para melhor conduzi-lo em sua vida pessoal, na produção de sua existência material e social, quer para captar mais criticamente o real, lutando para superar as injustiças de que são vítimas.

Trata-se de uma qualidade que ultrapassa os limites da sala de aula, do trabalho de professores/as e gestores/as. Faz referência a uma escola que se torna de qualidade na medida em que seu currículo, suas concepções, suas ações, caminhem no sentido de promover a igualdade, de possibilitar que estudantes acessem aquilo que lhes é essencial para a vida em sociedade e que muitas vezes lhes foi negado pelo próprio poder público, ou seja, trata-se de uma qualidade social.

A escola pública está a serviço de uma população que não faz parte dos grupos dominantes. Tratam-se de grupos minoritários, em uma relação estreita de opressão, e que tem na escola a possibilidade de lidar com o conhecimento, com os aspectos sociais, com o rompimento de estruturas hierarquizantes. No entanto, se a escola não assume para si esse papel, segue sendo reprodutora de desigualdades, segue formando a mão de obra em detrimento de uma formação que faz pensar, que forma para a criticidade e para o enfrentamento das questões sociais (PARO, 2016).

Paro (*op cit*), reafirmando o mencionado acima, fala de um aprendizado que também é político.

...na medida em que a prática leva ao aprendizado político, é possível apostar, também, que aquele que tem seus direitos respeitados (pelo menos) dentro da escola, fazendo-se sujeito de relações democráticas na situação de ensino, estará mais predisposto a relacionar-se democraticamente e a defender seus direitos de forma mais convincente na sociedade em geral.

A defesa que se faz aqui é que os parâmetros de qualidade da educação sejam mensurados tomando por base o cumprimento ou não da função social da escola, que ultrapassa as paredes das salas de aula . Existe uma nova demanda em termos de alunos, que hoje chegam nas escolas com necessidades diferentes daquelas enfrentadas no passado. A sociedade também vem se alterando rapidamente e a escola, por vezes, não acompanha esse ritmo. Questões políticas interferem e moldam os currículos de acordo com vários interesses, o que reverbera nas escolas e nas salas de aula. Questões sociais adentram o universo escolar extrapolando o aprendizado da leitura e escrita e professores precisam apropriar-se dos mesmos para trabalhar com seus alunos.

Nesse sentido, Lopes e Matheus (2014, p. 340) confirmam que,

São tantas as demandas sociais em relação ao que vem a ser qualidade da educação, desde aquelas sintonizadas com as condições socioeconômicas de vida até as relações interpessoais nos lugares de trabalho, que a qualidade se esvazia de significado

Enfim, o significado que busco nesse estudo, ao falar de qualidade da educação, está centrado na formação integral do indivíduo que perpassa as questões de aprendizagem, os aspectos familiares, as mudanças sociais, as

alterações no mercado de trabalho, a democratização do conhecimento, entre outros tantos.

Gadotti (2013, p. 2) explica com muita propriedade essa extensão de qualidade que me refiro.

Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela.

A qualidade da educação precisa ser um bem permanente para aquele que a possui e que, ao sair da escola, terá a ciência do seu papel para a transformação da sociedade também. O melhor desempenho dos alunos nas escolas, reflete no progresso da sociedade e pode chegar a contribuir com um novo projeto de nação, sendo a escola, através daqueles que a constituem, uma importante ferramenta (ou a principal) de transformação social (LOPES, MATHEUS, 2014).

Nesse capítulo busquei organizar os conceitos dentro de uma sequência que possibilitasse a compreensão mais abrangente da constituição deste estudo. As discussões partiram do entendimento das políticas públicas para a educação (em um viés histórico), passando pelos conceitos de gestão, gestão educacional e gestão escolar, de onde emergiram outras concepções como participação, diálogo, qualidade, entre outros.

A discussão realizada até este momento faz referência constante aos modos, ações e concepções de cunho democrático. Busca caracterizar o aspecto democrático como essencial para a elevação desta qualidade da educação que tanto falamos. No entanto, uma mudança nas formas de governo e orientação vem sendo percebida. Trata-se da Nova Gestão Pública, modelo nem tão novo, porém, que vem adentrando com mais força em nossos sistemas e que entende a sociedade, a escola e o cidadão a ser formado de uma forma diferenciada. A Nova Gestão Pública será o tema abordado na próxima seção, com o intuito de caracterizar e compreender sua aplicabilidade e impacto para o setor educacional.

4.4 A Nova Gestão Pública e seu impacto no sistema educacional

Na década de 1990, reformas de cunho neoliberal foram sendo introduzidas na gestão pública no Brasil, com o discurso de que era necessário tornar a administração mais eficiente e com resultados concretos. Com isso, critérios empregados na administração privada foram incorporados à administração pública. Mesmo com a entrada de governos populares como o do presidente Luís Inácio Lula da Silva, cujo foco central residia na redução da pobreza e em tornar acessível a todos os elementos básicos para a vida social, não se rompeu por completo com as ideologias de governos que o antecederam.

Para Dalila Oliveira (2015, p. 636),

Após uma década de reformas de orientação neoliberal, tendo à frente o Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a história do país começou a mudar em 2003. Pela primeira vez chegou à Presidência da República um operário, nordestino, vítima do êxodo rural, sindicalista e sem um título de educação superior, ou seja, com uma biografia bem distinta dos seus antecessores provenientes das elites. A partir daquele momento o país começou a viver uma nova fase, as expectativas dos setores populares eram muitas e bastante altas. Os 8 anos de governo Lula procuraram responder a muitas dessas expectativas, contudo, foram também muitas as frustrações, grande parte delas em razão das permanências de políticas anteriores.

Mesmo buscando efetivar as políticas de cunho social e democráticas, que visavam o acesso dos grupos minoritários a direitos básicos, os governos populares de Lula e sua sucessora, Dilma Roussef, ainda desenvolveram programas e ações de interesse de grupos privados, empresariais.

Com a crença de que o sistema educacional era ineficiente, alterações nas políticas públicas foram ocorrendo com a justificativa da necessidade urgente de alavancar sua qualidade, através de índices de desempenho, uma das características do modelo gerencialista. Outras de suas características são a busca pela eficiência, pela competitividade, pela reestruturação e massificação de currículos, pelo controle do trabalho docente, entre outras mudanças que vinham ocorrendo no cenário nacional e internacional. Trata-se da Nova Gestão Pública (NGP) que adentra nos sistemas de governos e, conseqüentemente, nos sistemas educacionais.

De acordo com Secchi (2009, p. 354) a “nova gestão pública (*new public management*) é um modelo normativo pós-burocrático para a estruturação e a

gestão da administração pública baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade”. Trata-se da incorporação da lógica de mercado no serviço público que visa, em síntese, obter bons resultados, com a menor aplicação de recursos. É importante destacar que quando se refere a bons resultados o que está subentendido são resultados esperados pelo mercado.

Para Oliveira, Duarte e Clementino (2017, p. 713),

As reformas realizadas no Brasil a partir dos anos 1990, que tiveram como orientação a NGP, sob o argumento da racionalidade técnica e de atribuição de maior eficiência ao setor público, introduziram mecanismos de gestão e organização escolar que corroboraram a deterioração das condições de trabalho, da carreira e da remuneração dos docentes. Alguns desses mecanismos têm sido impostos por medidas de flexibilidade da legislação trabalhista, dando maior liberdade à contratação temporária dos professores e permitindo maior diversificação salarial.

Isso visto, o sistema educacional sofreu mudanças profundas em suas formas de organização e na condução da educação pública, não somente pelo poder público em todas as esferas, mas também pelos gestores das instituições escolares.

Para Hypolito, Vieira e Pizzi (2009, p. 109),

O atual modelo de gerencialismo que vem sendo implementado nas políticas educativas busca não somente um novo modelo de gestão escolar e de currículo, mas principalmente formas de gestão e de governo dos processos subjetivos de formação do indivíduo como consumidor, que deve ser o responsável pela sua própria formação, pela sua empregabilidade, que deve se auto-administrar, não numa perspectiva auto-gestionária, mas numa perspectiva individualizada de auto-administração.

No cenário educacional, uma dualidade começa a corromper os ideais democráticos sem que isso seja percebido. A gestão democrática ganha força e legitimidade, mas a regulação e as práticas de controle por parte do Estado ficam cada vez mais afloradas. As avaliações externas ganham notoriedade com o intuito de controlar a eficácia dos sistemas de ensino e parcerias público/privado são também realizadas, introduzindo assim com vigor a lógica do mercado nas escolas.

Para os mesmos autores (op cit), no Brasil as políticas recentes estão calcadas nesses princípios, propondo, por exemplo, sistemas de avaliação

baseados em provas nacionais; reformulação dos currículos; mudanças na formação docente (rapidez em detrimento da qualidade); gestão de recursos que descentraliza, retirando ainda mais a responsabilidade do estado; parcerias com instituições privadas que regulam também os aspectos pedagógicos, entre outros. Em síntese,

Por essa lógica, a transferência dos pressupostos da organização das empresas que obtêm êxito é uma questão de bom senso e necessidade. Daí que o modelo de organização escolar deva estar baseado no modelo de organização do trabalho de empresas...” (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI. 2009, p. 103)

Trata-se de uma lógica que atinge diretamente a escolas e suas equipes diretivas. A escola passa a ser regulada pelo mercado e também por sua eficiência e produtividade, aqui entendida como resultados positivos de desempenho estudantil mensurados através de avaliações externas que, em sua maioria, levam em conta o aprendizado nas áreas de matemática e língua portuguesa, sem considerar aspectos de cunho social, cultural e econômico que tanto interferem nesse processo.

As equipes gestoras, no âmbito da escola, “sofrem diretamente essas influências e interpretam essas políticas de maneira variada, dependendo do perfil do ocupante do cargo até das condições objetivas da escola” (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO. 2017, p.712). Fazem suas leituras acerca das políticas e sofrem interferências diretas das secretarias de educação. Isso reverbera no interior das salas de aula, na atuação docente, na compreensão dos alunos, nas práticas de participação, em todo o contexto educacional.

A pesquisa de campo revelou como a nova gestão pública adentra os corredores e as salas de aula. Um conjunto de práticas implementadas pela mantenedora, muitas delas sem nenhum diálogo com as comunidades escolares, constroem uma realidade escolar baseada nesta nova cultura.

Oliveira, Duarte e Clementino (2017, p. 725), traduzem com muita propriedade tais mudanças e seus impactos.

Nesse contexto, a NGP vai sendo assimilada pelos gestores da educação pública, do ministério às escolas, perseguindo um Estado supostamente eficiente e dinâmico que busca mais resultados com menos emprego de recursos. Os princípios de eficiência importados da iniciativa privada vão sendo naturalizados como valores universais e já

não se pergunta quais são as finalidades do público. No contexto escolar, essas orientações vão sendo assumidas como estratégias objetivas e pragmáticas que se apresentam não como forma de responder aos problemas, mas como a única resposta possível. Os próprios sujeitos envolvidos diretamente na ação acabam por se ver como são descritos nos manuais que os instruem, como um verdadeiro “articulador” e “mediador de conflitos”, “um exemplo”, desdobrando-se para cumprir metas e objetivos sobre os quais nunca foram convidados a opinar.

A crença da superioridade do privado em relação ao público, paralisa os profissionais da educação. Se assume isso como verdade absoluta e, assim sendo, não se questiona tais desdobramentos quem vêm sendo enfrentados pela escola pública. Diretores se vêm enredados nesse contexto, onde sua função torna-se, essencialmente, primar por bons resultados. Professores tornam-se executores de políticas e preparam seus alunos para realizarem as avaliações de forma satisfatória, perdendo de vista a função social de escola, qual seja, formação integral dos sujeitos. Alunos perdem, na medida em que são privados de uma educação crítica, que lhes possibilitaria no futuro, questionar e intervir na estrutura social a qual pertencem.

No Capítulo 6, tratarei com mais detalhes os achados da pesquisa que mostram as novas formas de regulação e controle encontradas nas escolas. Muitas formas por vezes veladas, outras sem sequer serem percebidas e executadas de forma ingênua, no entanto, que permeiam, moldam e direcionam os fazeres de gestores/as e professores/as no sentido da busca pela eficiência primada pela nova de administração pública.

Capítulo 5 - A gestão da escola pública em Pelotas

O objetivo central desta pesquisa residiu em investigar a relação da gestão escolar com a qualidade das escolas públicas em Pelotas, mediante pesquisa de campo em duas instituições previamente selecionadas, cujos critérios foram apresentados no Capítulo 2. Com o problema e o campo de pesquisa já determinados e os conceitos explorados, descrevo nesse momento o município de Pelotas e sua rede de ensino, trazendo mais subsídio para a coleta e análise dos dados, possibilitando que fosse respondida à questão inicialmente proposta para esse estudo: quais práticas de gestão são encontradas nas escolas pesquisadas e sua relação com qualidade da educação?

Nesse capítulo faço inicialmente uma breve descrição do município de Pelotas, expondo dados como renda per capita, Índice de Desenvolvimento Humano Municipal– IDHM, fonte principal da economia, divisão territorial, indicadores sobre a população e questões específicas sobre a educação no município de forma abrangente, englobando as esferas municipal, estadual, federal e privada.

Na sequência, adentro em questões específicas sobre a organização da rede de ensino de Pelotas, expondo dados importantes como número de escolas, número de alunos atendidos, matrículas por segmento, índice de aprovação, divisão por etnia, dados sobre inclusão, projetos desenvolvidos, número de docentes e modelo de gestão escolar adotado.

E, por fim, traço um perfil das duas escolas escolhidas para pesquisa de campo, aqui nomeadas Escola A e Escola B, trazendo dados semelhantes aos descritos sobre a rede como um todo, no entanto tomando por base a realidade econômica e social dessas duas escolas.

Os dados foram coletados através dos sites do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE³, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

³ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE se constitui no principal provedor de dados e informações do País, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal. Fonte: <https://www.ibge.gov.br/institucional/o-ibge.html>.

Educacionais Anísio Teixeira – INEP⁴ e da Prefeitura Municipal de Pelotas, sendo estes devidamente referenciados a cada utilização das informações obtidas. Ressalto que os endereços apresentam uma amplitude de informações que foram sendo tratadas e recortadas para melhor organização desse capítulo, possibilitando desta forma a exposição de um panorama geral da rede de Pelotas.

5.1 – O Município de Pelotas: dados gerais e educacionais

Pelotas localiza-se na região sul do estado do Rio Grande do Sul, sendo um dos maiores municípios do interior.

Inicialmente chamado de Freguesia de São Francisco de Paula, fundado em 07 de julho de 1812, sendo elevado à categoria de Vila em 07 de abril de 1832. Somente três anos depois, em 1835, passou a ser considerada cidade, sendo atribuído então o nome de Pelotas. Sua data oficial de fundação é 07 de julho de 1812.

Sua história econômica baseou-se, por muito tempo, na produção de charque em virtude das numerosas charqueadas que se estruturaram às margens do Arroio Pelotas. Com a expansão das mesmas, a cidade passou a ser considerada a verdadeira capital econômica da província e hoje é umas das maiores capacidades curtidoras de couro e peles do Brasil. As charqueadas, hoje desativadas, são espaços culturais da cidade destinados a contar essa história a todos aqueles que por ali passarem.

De acordo com o site oficial da prefeitura, o “município tem tradição na cultura do pêssego e aspargo. A produção do leite é o grande destaque na pecuária, constituindo a maior bacia leiteira do Estado” (Pelotas, 2018). Se mantém também do comércio que apresenta-se bastante diversificado, além de empresas de pequeno, médio e grande porte.

⁴ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep>.

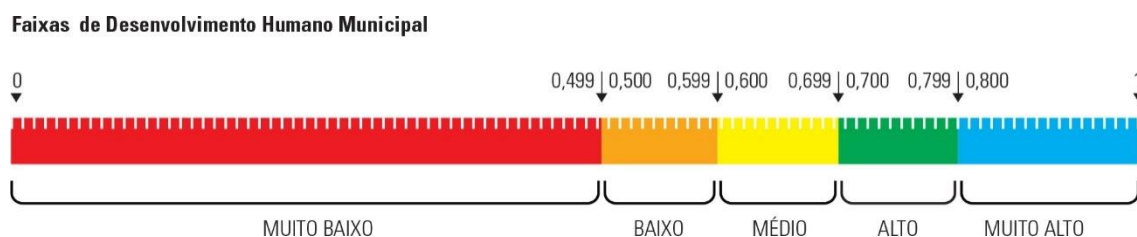
Antes de apresentar os dados, julgo necessário contextualizar a temporalidade das informações aqui tratadas. No que diz respeito às características do município de maneira geral, utilizo o último censo realizado pelo IBGE, em 2010. No entanto, foram encontradas algumas informações de ordem econômica, atualizadas no site da prefeitura, fazendo referência ao ano de 2015. Para tratar das características gerais do município quanto a educação, desde a esfera municipal até a privada, utilizei dados do censo escolar de 2018 realizado pelo INEP. Já para as informações sobre a rede educacional do município em si, tomei por base as informações disponibilizadas pela prefeitura referentes ao ano de 2017 que tratam de dados muito específicos da rede como número de escolas, matrículas por instituição, declaração de etnias e alunos com necessidades especiais, que, no material disponibilizado pelo INEP, não constam separadamente pelas esferas municipal, estadual, federal e privada. A utilização desses dados, com temporalidades diferentes, teve o intuito de apresentar informações mais completas e atualizadas o possível, realizando assim uma análise mais fidedigna da realidade.

Tomando por base os dados do IBGE – censo 2010, no referido ano a cidade contava com uma população de 328.275 pessoas sendo desta forma o 3º maior município do Estado do Rio Grande do Sul e o 69º no Brasil. Destes, 306.193 estão na zona urbana (93, 27%) e 22.082 na zona rural (6,73%). Da população urbana, público alvo desse estudo, 6,9% são de crianças de 0 a 5 anos, totalizando 21.127 indivíduos; e 13% de 6 a 14 anos, o que representam 39.805 pessoas

O salário médio mensal dos trabalhadores formais em 2010 era de 2,6 salários mínimos. Já em 2015 este indicador aumentou e passou a ser de 2,8, porém, sabe-se que esse valor se torna mais elevado em decorrência daqueles que ganham mais, pois existe uma grande parcela da população com salários muito inferiores aos citados. Isso se confirma quando analisada outra informação do censo de 2010, o qual revelou que cerca de 32% da população apresentava rendimento mensal per capita de até meio salário mínimo.

Quanto ao IDHM⁵, tomando por base as informações do Atlas Para o desenvolvimento Humano no Brasil, disponível online, que agrega dados do IBGE, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA e da Fundação João Pinheiro – FJP, o município atingiu em 2010 o índice de 0,739 estando na 159ª posição dentro do estado, num universo de 497 municípios; e na 795ª no Brasil, dentre 5.565 cidades. Esse índice é responsável por medir o grau de desenvolvimento econômico e qualidade de vida da população, combinando os dados sobre educação, longevidade e renda. Para se chegar nesses números, são utilizados os dados oriundos dos censos realizados pelo IBGE que fornecem dados sobre a expectativa a de vida da população, a escolaridade e o padrão de vida que é medido pela renda municipal per capita. Os valores variam de zero (0) a um (1), conforme ilustração abaixo retirada do site Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil, comprovando que o IDHM de Pelotas é considerado alto, apesar de não estar entre os cem mais elevados do estado.

Figura 1 – Parâmetros de referência para análise do IDHM



Fonte: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm/

No mesmo site referenciado na ilustração é possível encontrar o IDHM do município com desagregação por cor, ou seja, o índice de desenvolvimento dos brancos e o índice dos negros. Com a desagregação por cor os índices ficam bem diferentes. Enquanto brancos atingem 0,762 e estão na classificação de IDHM alto, os negros registram o índice de 0.654 e encontram-se com IDHM

⁵ O IDHM brasileiro considera as mesmas três dimensões do IDH Global – longevidade, educação e renda, mas vai além: adequa a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDHM são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios e regiões metropolitanas brasileiras. Fonte: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm/.

médio, embora ocupem, em tese, o mesmo espaço territorial e sejam regidos pelas mesmas diretrizes em termos de administração pública. Essa diferença ocorre porque além da escolaridade dos brancos ser mais alta, os negros apresentam menor rendimento, possuindo renda per capita de R\$ 504,16, enquanto brancos atingem R\$ 981,43. Vale lembrar que o salário mínimo vigente em 2010 era de R\$ 510,00. As tabelas abaixo demonstram claramente tal desequilíbrio.

Tabela 2 - Educação em Pelotas por etnias – 2010

| Escolaridade | Negros | Brancos |
|---|---------------|----------------|
| Taxa de analfabetismo da população de 18 anos ou mais | 7,58% | 3,81% |
| Fundamental incompleto e analfabeto | 8,81% | 4,30% |
| Fundamental incompleto e alfabetizado | 47,67% | 39,08% |
| Fundamental completo e médio incompleto | 17,67% | 15,32% |
| Médio completo e superior incompleto | 21,10% | 25,99% |
| Superior completo | 4,75% | 15,31% |

Fonte: Elaboração da própria autora. Dados do censo do IBGE - 2010

Tabela 3 - Renda e pobreza em Pelotas – 2010

| Dados | Negros | Brancos |
|---|---------------|----------------|
| Renda per capita | 504,16 | 981,43 |
| Rendimento médio dos ocupados - 18 anos ou mais | 782, 25 | 1.432,47 |
| Percentual de extremamente pobres | 3,83% | 1,68% |
| Percentual de pobres | 15,17% | 0,54% |

Fonte: Elaboração da própria autora. Dados do censo do IBGE - 2010

De acordo com os Indicadores Sociais Municipais, previstos no censo do IBGE de 2010, consideravam-se pobres aqueles que apresentavam renda familiar per capita de até R\$ 140,00; e extremamente pobres, de até R\$ 70,00.

No que diz respeito aos dados da educação no município, utilizei como base as informações divulgadas pelo INEP através do último censo escolar realizado em 2018. Tais dados, abrangem as esferas municipal, estadual, federal, bem como as instituições privadas, incluindo as seguintes etapas e modalidades: ensino regular – educação infantil, ensino fundamental e médio; educação especial; educação de jovens e adultos – EJA; e educação profissional – cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional.

No referido censo, o número de matrículas no município abrangendo as esferas acima citadas foi de 72.479. Destes, 69.033 estão na zona urbana, totalizando 95,25% dos discentes. Na zona rural tem-se 3.446 estudantes, representando 4,75% dos alunos. Outro dado interessante faz referência a parcela da população atendida pela rede privada em Pelotas, analisando apenas as matrículas da zona urbana, considerando que não existem escolas privadas na zona rural do município de Pelotas. Agregando os alunos das redes federal estadual e municipal tem-se um total de 52.066 estudantes, frente a 16.967 alunos na rede privada. Traduzindo em percentual, a rede pública abarca 75,42% da população em idade escolar, justificando ainda mais a necessidade de investimento para a melhoria da escola pública.

No que diz respeito a corpo docente, o município conta com um total de 4.033 professores/as. Destes, 3.802 lecionam na zona urbana e 302 na zona rural. Considerando somente a zona urbana, a rede pública conta com 3.118 docentes, enquanto 1.054 estão alocados na rede privada. Muitos desses professores/as, em virtude na natureza do trabalho, das condições materiais e financeiras, acabam por lecionar em mais de uma escola. Alguns mesclam as atividades entre as esferas pública e privada e outros dividem sua carga horaria em escolas urbanas e rurais.

Quanto às escolas, os dados revelam que existem 238 estabelecimentos escolares. Destes 213 localizam-se na zona urbana e 25 na zona rural. Divididos por esferas, tem-se 89 escolas municipais, 52 estaduais, 3 federais e 94 privadas (todas localizadas na zona urbana).

Na tabela abaixo, sintetizo os dados apresentados, com o intuito de tornar mais clara a compreensão acerca da rede escolar em Pelotas.

Tabela 4 - Estabelecimentos, matrículas e docentes – dados gerais do município de Pelotas

| Esfera | Estabelecimentos | | Matrículas | | Docentes* |
|-----------|------------------|------------|------------|------------|-----------|
| | Número | Percentual | Número | Percentual | Número |
| Municipal | 89 | 37,39% | 28609 | 39,47% | 1901 |
| Estadual | 52 | 21,85% | 21354 | 29,46% | 1114 |
| Federal | 3 | 1,26% | 5549 | 7,66% | 410 |
| Privada** | 94 | 39,50% | 16967 | 23,41% | 1054 |
| TOTAL | 238 | 100,00% | 72479 | 100,00% | 4033 |

Fonte: Elaboração da própria autora. Dados Censo INEP – 2018.

*Os percentuais referentes aos docentes não foram apresentados, visto que muitos atuam em mais de uma esfera. Por tanto, alteram dessa forma o número total exato de docentes.

** É importante frisar que, dentre as 94 escolas privadas, encontra-se um número expressivo de escolas de Educação Infantil, nível no qual ainda não se universalizou o acesso no município para as crianças de 0 a 3 anos.

Os dados citados são referentes ao município como um todo. Na sequência deste capítulo serão trabalhadas as informações referentes apenas à rede municipal de ensino, desconsiderando as esferas estadual, federal e privada.

Esse panorama exposto se fez necessário para que fosse possível compreender em que contexto a rede pesquisada está inserida. A partir de tais dados, afunilei a pesquisa trazendo então as informações específicas da rede municipal de ensino de Pelotas, para então chegar nas escolas eleitas para pesquisa de campo.

5.2 – A rede de ensino de pelotas: dados sobre as escolas públicas do município

Para a escrita dessa seção, tomei por base os dados obtidos através do Plano Municipal de Educação de 2015 – PME, o site de prefeitura de Pelotas (informações de 2017), bem como o site do IBGE (censo 2010). No site oficial da prefeitura são disponibilizadas planilhas com informações sobre a rede, que vão desde o número de matrículas realizadas, passando por questões sobre etnia e taxa de aprovação. Trata-se de uma planilha com informações oriundas de pesquisas realizadas pelo IBGE, que foram compiladas pelo município, disponibilizadas para consultas e traduzidas também em dados que constam no

PME. Essa planilha é, basicamente, a referência para as demais informações trazidas para essa seção.

O desafio esteve centrado em separar as informações a fim de se obter aquelas que fossem de fato relevantes para este estudo, visto que tal material fornece dados como o número de matrícula de cada aluno, escola em que está matriculado, nível em que estuda (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio ou EJA), bairro de localização da escola e da criança, autodeclaração de etnia e informações sobre a existência ou não de necessidades especiais de cada aluno. Naturalmente, ao ler os dados, uma série de informações foi emergindo e junto com elas a necessidade de caracterizar de forma cada vez mais profunda o município, gerando então as informações que serão trazidas na sequência.

Pelotas possui 89 escolas municipais que juntas atendem 28.368 alunos (dado atualizado em setembro de 2017) divididos entre educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e EJA e pós médio. Desse total de estudantes, 1.494 estão matriculados na educação infantil de 0 a 3 anos; 5.195 no mesmo segmento, porém com faixa etária de 4 a 5 anos; 17.711 no ensino fundamental; 688 no ensino médio; e 3.180 na EJA. A tabela abaixo transforma tais dados em porcentagem, demonstrando com mais clareza essa distribuição.

Tabela 5 – Número e percentual de matrículas por modalidade

| MODALIDADE | MATRICULADOS | PERCENTUAL |
|--------------------------------|---------------------|-------------------|
| Educação Infantil (0 a 3 anos) | 1494 | 5,27% |
| Educação infantil (4 a 5 anos) | 5195 | 18,31% |
| Ensino Fundamental | 17711 | 62,43% |
| Ensino Médio | 688 | 2,43% |
| Pós Médio | 100 | 0,35% |
| Educação de Jovens e Adultos | 3180 | 11,21% |
| Total | 28368 | 100% |

Fonte: Elaboração da própria autora. Dados – Site da Prefeitura Municipal de Pelotas.

Outro dado bastante importante refere-se às taxas de aprovação dos alunos, as quais traduzem o rendimento dos mesmos no ano letivo de 2016, última divulgação, cujos dados foram coletados no decorrer de 2017. Ressalto que a educação infantil não gera reprovação. O ensino fundamental obteve taxa de aprovação de 81,29%; o ensino médio de 50,74%; o pós-médio de 83,69% e

a EJA de 45,68%. Englobando os índices de cada segmento, chega-se ao número total de 75,47% de aprovações na rede no referido ano.

A planilha disponibilizada no site da prefeitura de Pelotas traz também informações sobre etnia, todas elas fruto de autodeclarações. Tomando por base a classificação entre brancos, pretos, pardos, amarelos, indígenas e não declarados, referentes aos 28.368 alunos da rede em 2017, é possível organizar um panorama geral da distribuição por etnia das escolas municipais de Pelotas.

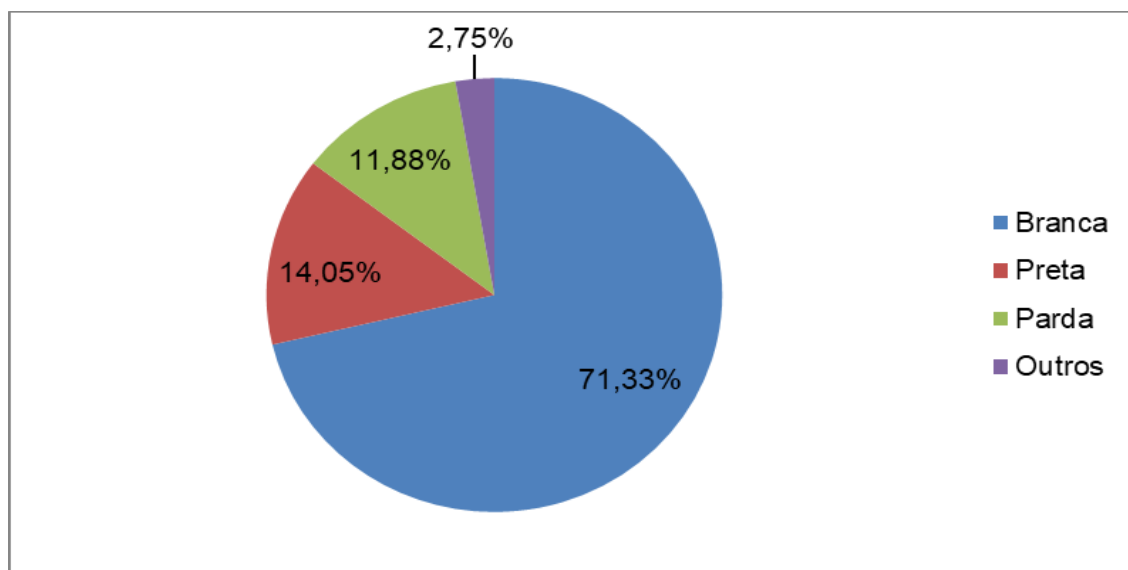
Na sequência apresento a tabela com os números e o gráfico de percentual.

Tabela 6 - Distribuição étnica da rede pública de Pelotas em 2017

| Etnia | Quantidade | Porcentagem |
|---------------|------------|-------------|
| Branca | 20235 | 71,33% |
| Preta | 3985 | 14,05% |
| Parda | 3369 | 11,88% |
| Indígena | 49 | 0,17% |
| Amarela | 52 | 0,18% |
| Não declarada | 678 | 2,39% |
| TOTAL | 28368 | 100,00% |

Fonte: Elaboração da própria autora. Dados – Site da Prefeitura Municipal de Pelotas.

Figura 2 – Distribuição por etnias – Rede municipal de Pelotas (RS)



Fonte: Elaboração da própria autora

A soma dos que se declararam amarelos, indígenas ou não declararam etnia gerou um percentual de 2,75%. Por ser um valor baixo e para fins de melhor visualização das partes do gráfico, optei por agrupá-los, atribuindo a legenda de “outros”. O gráfico demonstra a prevalência de brancos, mesmo se somados os percentuais de negros e pardos. Novamente ratifico que são dados oriundos das percepções que as pessoas têm de si mesmas e dos membros de sua família, sendo assim, os números podem não representar fielmente a realidade étnica da cidade, que vem sendo caracterizada como uma cidade cujo percentual de negros é alto. O que se pode concluir, ao analisar esses dados junto com o IDHM por cor mencionado na seção anterior desse capítulo, é que ainda há uma parcela pequena de negros que acessam e têm sucesso nas escolas públicas em Pelotas, comparado aos percentuais de brancos.

Para o atendimento da comunidade escolar, o município conta com professores, professores auxiliares, orientadores educacionais, pedagogos, técnicos em educação física, auxiliares de educação infantil, cuidadores, monitores, merendeiras, serventes e oficiais administrativos e são reconhecidos como profissionais da educação, atuantes nas escolas públicas municipais (PME, 2015).

De acordo também com o plano, são oferecidos projetos que se subdividem em: programas da SMED voltados às escolas; programas e projetos voltados ao atendimento socioeducativo; programa voltado para a formação das equipes escolares; programas e projetos realizados com outros parceiros. Cada um desses eixos contempla projetos específicos, que estão elencados na tabela abaixo com organização simples e didática. Todos os dados foram retirados do PME – 2015.

Tabela 7 – Projetos desenvolvidos

| PROGRAMA | PROJETOS CORRESPONDENTES |
|------------------------|--|
| → SMED para às escolas | <ul style="list-style-type: none"> • Laboratório de informática • Laboratório de ciências • Biblioteca • Brinquedoteca • Classes de apoio • Antibullying • Hora do conto • Reforço de Português e Matemática |
| | |

| | |
|---|--|
| <p>→ Atendimento socioeducativo – projetos complementares</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Arte • Música • Esporte • Língua Espanhola • Tradicionalismo • Educação ambiental • Xadrez • Banda |
| <p>→ Formação das equipes escolares</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Curso para gestores • Consultoria para a educação de qualidade - SESI |
| <p>→ Projetos com outros parceiros</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) - Trabalhando a cidadania • Companhia Estadual de Energia elétrica (CEEE) – educação ambiental • Empresa Concessionária de Rodovias do Sul S.A. (ECOVIAS) - ECOVIVER • Secretaria de Agricultura, Agropecuária e Agronegócio (SEAPA) • Escola de Ballet Dicléia Ferreira de Souza: Projeto Magia da Dança; • Fundação Sócio Cultural Esportiva do Rio Grande - FUNSERG/PETROBRAS: Esporte Educacional. |

Fonte: Elaboração da própria autora. Dados – Plano Municipal de Educação

Em relação à educação especial, o município conta com o Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para a Aprendizagem - CAPTA e o Centro de Autismo Dr. Danilo Rolim de Moura que juntos são responsáveis pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Possui 34 salas de recursos multifuncionais que atendem as escolas agrupadas por regiões, sendo 10 localizadas na zona rural e 24 na zona urbana.

Tomando por base a planilha citada no início dessa seção, foi possível localizar, dentre os 28.368 alunos rede, todos aqueles com autodeclaração de necessidades especiais que totalizaram o número de 1641 alunos, representando 5,78% do total. Por serem informações autodeclaradas e por representarem um percentual baixo em relação à totalidade de matrículas da rede, acredito que este número não seja fiel, no entanto, é o dado oficial que se tem acesso a esse respeito.

No que diz respeito à gestão, o PME aborda o tema de forma muito genérica, não trazendo questões específicas de orientação e organização da gestão escolar. Em relação às diretrizes que orientam o plano, um dos objetivos diz respeito à promoção “do princípio da gestão democrática da educação pública” (PELOTAS, Lei nº 6.245, de 24 de junho de 2015). Mesmo não sendo especificado o modelo de gestão escolar, entendo que se a orientação geral é

voltada para a democracia, no interior das escolas esse mesmo movimento deve ser realizado.

Em sua seção 7.5 (*op cit, 2015*), o plano descreve as ações específicas das escolas, e aqui entendo que sob coordenação das equipes gestoras. São elas:

- I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III – assegurar o cumprimento dos anos, dias e horas mínimos letivos estabelecidos;
- IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V – prover meios para a recuperação dos estudantes de menor rendimento;
- VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos estudantes, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;
- VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos estudantes menores que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (inciso incluído pela Lei nº 10.287/2001).

Ainda é salientada a preocupação do município em assegurar a boa relação das instituições com a família, um dos princípios da gestão democrática.

No final do documento são elencadas as 20 metas para cumprimento até 2024 (decênio 2015 – 2024), onde na meta 19 está previsto que se assegurem as condições mínimas para que se concretize a gestão democrática dentro de um período de dois anos. Enquanto estratégias para o cumprimento da referida meta, encontra-se a eleição como forma de ingresso de diretores, estimulado a ampla participação da comunidade; implementação de conselhos escolares em todas as escolas; e a efetivação de programas de formação continuada para gestores/as.

Com isso, fica evidente que o modelo de gestão escolar adotado pelo município é a gestão escolar de caráter democrático e, partindo desse ponto de vista, a pesquisa de campo foi desenvolvida com o intuito de verificar a sua efetividade e impacto nas escolas investigadas.

5.3 – As escolas campo de pesquisa

Foram escolhidas duas escolas representativas da rede com o intuito de verificar os movimentos que acontecem no interior dessas instituições em relação à gestão escolar e sua efetividade e impacto na qualidade do ensino. Os critérios dessa escolha já foram amplamente discutidos no Capítulo 2, ficando então definidas e assim nomeadas como Escola A e Escola B.

Além de avaliar os aspectos referentes à gestão escolar, foi necessário contextualizar o meio social em que as escolas estão inseridas, compreendendo desta forma os fatores que podem interferir também na qualidade do trabalho das mesmas. Identificar no que diferem e no que se assemelham também é uma ação fundamental para tornar mais claro ainda esse mapeamento das instituições.

Nessa seção foi realizado uma análise das escolas contemplando dados como níveis em que atua, número de alunos, panorama étnico, projetos desenvolvidos e dados sobre os alunos especiais. Além disso, o bairro de localização também foi descrito.

De acordo com o Plano Diretor no Município, a cidade divide-se em sete regiões administrativas sendo elas: Centro, Fragata, Barragem, Três Vendas, Areal, São Gonçalo e Laranjal. (PELOTAS. Lei nº 5.502, 2008). Tendo por base esta divisão territorial.

As escolas, com base no plano diretor já mencionado, estão localizadas em uma região do município descrita como sendo uma Área Especial de interesse Social – AEIS. Estas áreas podem ser classificadas como AEIS I ou AEIS II, diferenciando-as apenas pelo fato de estarem ou não em áreas de proteção ambiental. No referido documento, as AEIS II são descritas como “áreas públicas ou privadas, ocupadas por população de baixa renda, em que haja interesse público em promover a regularização fundiária, produção, manutenção e recuperação de habitação de interesse social” (PELOTAS, 2008, p. 37).

Com esta descrição do bairro onde estão localizadas as instituições investigadas, foi possível mensurar os problemas de cunho social que são enfrentados pela população. Sabendo que fatores como pobreza e vulnerabilidade social interferem muito no trabalho das escolas, a pesquisa de

campo buscou caracterizar os processos desenvolvidos pelas equipes de gestão escolar entendendo que, independente da realidade social e econômica, eles precisavam estar pautados nos princípios da gestão democrática previstos em leis nacionais como a LDB 9394/96, assim como no PME já debatido neste capítulo.

No que se refere ao número de alunos atendidos, as escolas possuem quantidade semelhantes, sendo este um dos critérios de escolhas das mesmas. De acordo com informações referentes a setembro de 2017, extraídas da tabela disponibilizada através do site da prefeitura, a Escola A presta atendimento a 499 alunos sendo eles subdivididos em: educação infantil; ensino fundamental do 1º ao 9º ano; e EJA. Já a Escola B atende 529 alunos, organizados em: educação infantil; e ensino fundamental do 1º ao 9º ano.

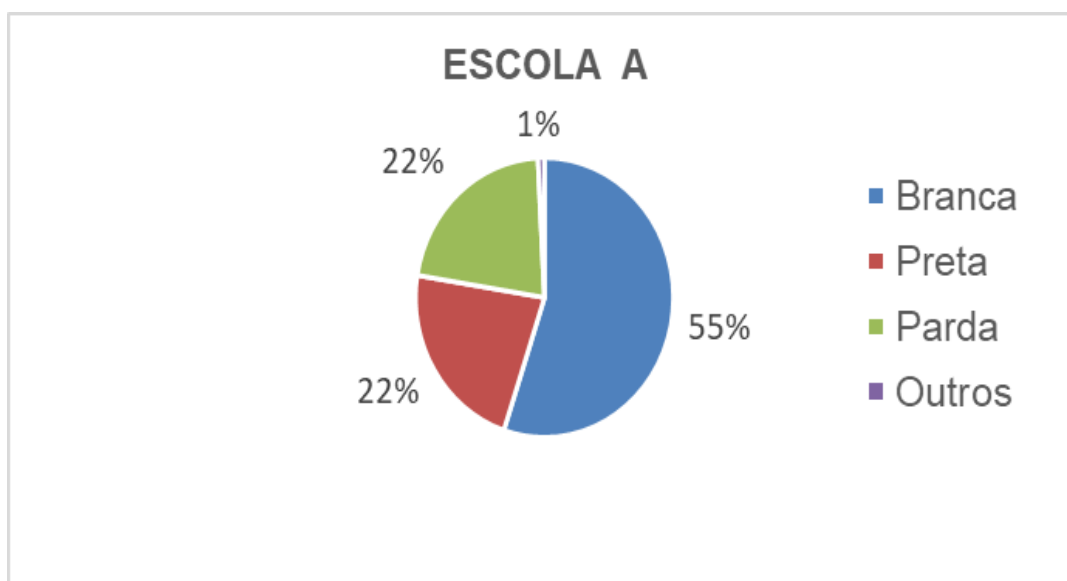
No que diz respeito à organização étnica das duas escolas, tomando por base as autodeclarações da população, obtidas através dos dados da prefeitura, tem-se o seguinte panorama exposto na tabela e nos Figuras abaixo referentes a cada escola pesquisada:

Tabela 8 – Distribuição por etnias nas escolas investigadas

| Etnias | Escola A | | Escola B | |
|---------------|------------|------------|------------|------------|
| | Quantidade | Percentual | Quantidade | Percentual |
| Branca | 275 | 55,11% | 353 | 66,73% |
| Preta | 112 | 22,44% | 103 | 19,47% |
| Parda | 108 | 21,64% | 69 | 13,04% |
| Amarela | 1 | 0,20% | 1 | 0,19% |
| Indígena | 2 | 0,40% | 2 | 0,38% |
| Não declarada | 1 | 0,20% | 1 | 0,19% |
| Total | 499 | 100,00% | 529 | 100,00% |

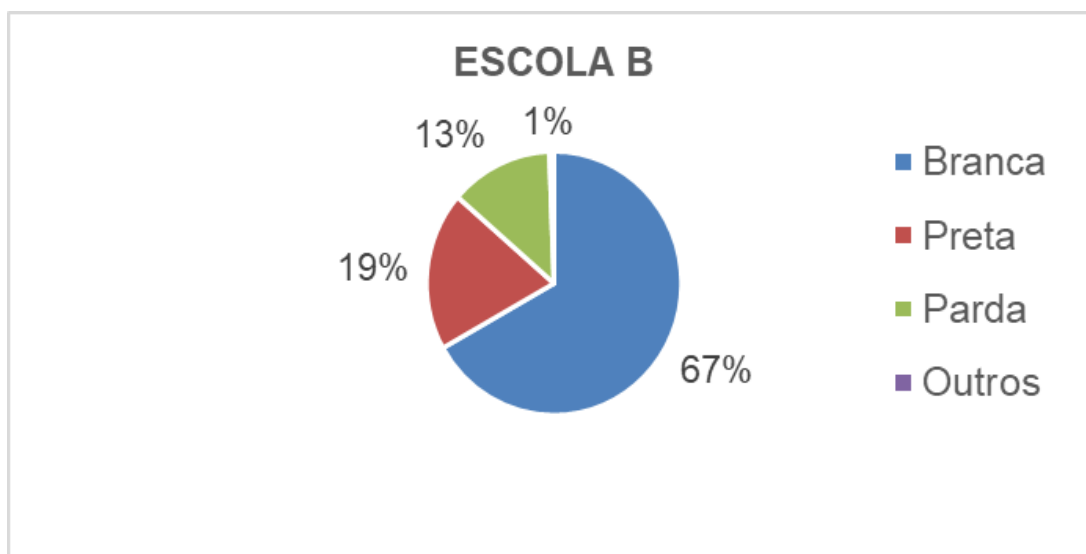
Fonte: Elaboração da própria autora. Dados – Site da Prefeitura Municipal de Pelotas.

Figura 3 – Distribuição por etnias Escola A



Fonte: Elaboração da própria autora.

Figura 4 – Distribuição por etnias Escola B



Fonte: Elaboração da própria autora.

Ao analisar os dados da tabela e a organização das partes do gráfico, se tornou possível perceber que na Escola A existe uma distribuição mais igual se somarmos negros e pardos (44,08%) e comparamos com o percentual de brancos (55,11%). No entanto, na Escola B essa diferença se torna muito maior, havendo o predomínio dos brancos. Negros e pardos totalizam 32,51% dos alunos, enquanto os indivíduos brancos correspondem a 66,73% do número de

alunos total. Também é possível perceber que os brancos ainda acessam mais a educação, mesmo nos níveis mais básicos dela, os quais são objeto de estudo deste trabalho.

No que diz respeito à educação especial, com o tratamento dos dados da planilha já citada, foi possível chegar ao número de alunos declarados com alguma necessidade especial em cada escola. Conforme abordado nas seções anteriores deste capítulo, dos 28.368 alunos da rede, 1.641 possuem alguma necessidade especial. Este número se torna expressivamente menor nas escolas pesquisadas, o que me leva a crer que talvez não reflitam fielmente a realidade estudada. Na Escola A, de seus 499 alunos, apenas 11 apresentam alguma limitação, representando 2,20% do total de alunos. A Escola B apresenta percentual menor ainda, possuindo apenas 5 dentre seus 529 alunos, atingindo um percentual de 0,95%.

Este panorama exposto fez parte do processo de investigação das realidades escolares. Entendo ser de fundamental importância poder adentrar nesses espaços já com conhecimento e familiaridade suficiente, a ponto de tornar as aproximações mais concretas e produtivas. Em virtude disto, este levantamento foi realizado antes de iniciar a pesquisa de campo, possibilitando chegar à resposta sobre o quão influente a gestão escolar pode ser no desempenho da escola e na formação dos seus alunos. O que esta pesquisa procurou entender, em síntese, foi até que ponto uma gestão escolar com perspectiva democrática pode ter impactar na educação ofertada às crianças e jovens do Município. Entende-se que a gestão de caráter democrático, que envolva toda a comunidade escolar (equipe diretiva, funcionários, docentes, discentes, mães e pais) é o caminho mais adequado para uma educação de qualidade, e, conforme já exposto, é inclusive o modelo de gestão previsto no Plano Municipal de Educação, seguindo também as diretrizes da LBD – 9394/96.

A investigação *in loco* desvendou muitos dos aspectos mencionados neste capítulo e fez emergir outras tantas questões. Mesmo tendo sido preparado um material de apoio estruturado de acordo com os objetivos da pesquisa como questionários e roteiros de entrevistas, o contato com os sujeitos, as observações, as experiências vividas, fizeram surgir outras questões para reflexão. A realidade educacional é dinâmica, mutável, feita por pessoas. É naturalmente um espaço rico e borbulhante de ideias, confrontos, desencontros,

expectativas. Foi neste contexto que a pesquisa ocorreu e revelou informações importantes que possibilitaram a resposta ao problema de pesquisa, ao mesmo tempo em que proporcionou que outros fatores relacionados à gestão educacional (macro) também viessem à tona e fossem devidamente compreendidos.

Tais dados estão descritos no próximo capítulo, permitindo que a compreensão do todo das escolas e sua rede administrativa fosse revelado. Os dados dos questionários e das entrevistas, bem como as falas dos sujeitos, foram organizados de maneira articulada, fazendo o contraponto entre as falas dos/das professores/as e gestores/as. Além disso, o confronto ou a confirmação de informações que dizem respeito à atuação da SMED também pôde ser realizado.

6. Os achados da pesquisa de campo

O quadro teórico exposto nos capítulos anteriores desta Dissertação possibilitou uma reflexão mais densa, estabelecendo a relação das análises teóricas com os achados da pesquisa de campo.

Este capítulo, então, dedica-se a fazer um contraponto entre a teoria e prática encontrada, buscando respostas ao problema de pesquisa, compreendendo então como tem sido feita a organização, em termos de gestão escolar, nas escolas pesquisadas do Município de Pelotas e como essa organização vem impactando a qualidade das mesmas.

Seguindo a metodologia escolhida para esta pesquisa e já citada em capítulo específico, qual seja, a análise de conteúdo, os materiais coletados com a pesquisa de campo foram tratados, selecionados e categorizados. Tais categorias serviram de base para a análise que segue. Trata-se de uma pesquisa com recorte específico, cujo protagonismo esteve centrado em duas escolas da rede municipal de Pelotas e seus profissionais.

O presente capítulo apresenta a caracterização das escolas quanto à estrutura, quadro profissional, projetos em andamento, perfil dos professores respondentes e dos membros das equipes gestoras. Além disso, discorro sobre a análise das entrevistas e dos questionários, apontando as principais falas dos sujeitos da pesquisa, relacionando com o referencial teórico adotado.

Para manter no anonimato a identidade das escolas e dos profissionais que participaram da pesquisa, foram criados nomes fictícios para os personagens principais e para as escolas. As escolas foram nomeadas como Escola A e Escola B e os membros da equipe foram identificados com nomes de flores que iniciam com as letras A e B, tornando mais fácil a percepção da escola de origem de cada sujeito. Isto é, os entrevistados da escola A foram identificados como nomes de flores que começam com a letra A e os entrevistados da Escola B começam com nomes iniciados com a letra B. Membros da Escola A: Anis (diretora), Amarílis (coordenadora 1) e Azaléa (coordenadora 2). Membros da escola B: Bardana (diretora), Begônia (vice-diretora) e Bromélia (coordenadora).

Início com a caracterização das duas escolas. Ambas estão localizadas em bairros de vulnerabilidade social na cidade de Pelotas cujos recursos são

mais limitados. A violência se faz presente e os alunos, em sua maioria, vivem em situação de pobreza. Tais escolas foram eleitas com o intuito justamente de verificar as práticas encontradas nesses locais de vulnerabilidade social, tendo em vista que os desafios para a equipe gestora são mais complexos. As equipes lidam não somente com as questões de ensino, mas também com questões de cunho social que envolvem as estruturas familiares, a escassez de recursos, violência, entre outros. Fica mais evidente ainda nesse contexto a função social da escola.

No intuito de tornar visualmente mais claras as condições estruturais e de profissionais das escolas, tais informações estão organizadas na tabela abaixo:

Tabela 9 - Professores, alunos e funcionários

| Setores | Escola A | Escola B |
|---------------------------------|----------|----------|
| Total de alunos | 499 | 529 |
| Nº de professoras e professores | 34 | 42 |
| Membros da equipe gestora | 6 | 4 |
| Nº de funcionários | 21 | 17 |

Fonte: Elaboração da própria autora.

Tabela 10 – Número de turmas por segmentos

| | Escola A | Escola B |
|------------------------------------|----------|----------|
| Educação Infantil | 5 | 4 |
| Ensino Fundamental – anos iniciais | 16 | 12 |
| Ensino fundamental - anos finais | 3 | 8 |
| Educação de Jovens e Adultos | 2 | --- |

Fonte: Elaboração da própria autora

Tabela 11 – Estrutura física

| | Escola A | Escola B |
|----------------------------|----------|----------|
| Biblioteca | X | X |
| Refeitório | X | X |
| Sala de recursos | X | X |
| Sala dos professores | X | X |
| Pátio coberto | X | X |
| Laboratório de informática | X | X |
| Laboratório de ciências | - | X |
| Auditório | X | X |
| Sala do Apoio | X | X |

Fonte: Elaboração da própria autora.

Com a organização acima torna-se mais fácil a comparação entre as escolas em termos estruturais, de pessoal e dimensão. Tratam-se de escolas semelhantes nesses quesitos, possibilitando que a análise das práticas de gestão encontradas seja feita tomando por base o fato de tratarem-se de escolas com, supostamente, as mesmas condições de trabalho.

Na sequência, apresento a análise dos questionários e das entrevistas, comparando as percepções de professores/as e gestores/as, trazendo também o contraponto com o referencial teórico.

6.1 - O que pensam os professores/as? Da análise dos questionários

A pesquisa de campo teve início com a entrega dos questionários aos professores das escolas, desde aqueles que atuam na educação infantil até os do ensino fundamental – anos iniciais. Visando uma maior participação desses sujeitos, entendeu-se que seria necessário que eles conhecessem os objetivos da pesquisa, possibilitando que os mesmos se motivassem para responder. Para isso, nos momentos de intervalo entre as atividades de ensino, o instrumento foi apresentado e o convite para participação foi feito. Mesmo com tal movimento, a aderência ainda foi baixa. Apenas 20 respostas foram recebidas entre os cerca de 40 profissionais das duas escolas que trabalham até os anos iniciais do ensino fundamental.

O questionário foi elaborado através de eixos temáticos, os quais serviram como norte para organização desta análise. Os eixos são os seguintes: identificação, formação e atuação profissional; formação continuada; gestão escolar; e trabalho.

Quanto aos eixos identificação e formação e atuação profissional, foi possível traçar um perfil desses respondentes quanto ao gênero, idade, formação acadêmica e tempo de exercício da profissão. Evidenciou-se que, em sua maioria, os respondentes eram mulheres, com idade que vão de 32 a 57 anos. O fato de serem predominantemente mulheres não surpreende. O último censo escolar realizado em 2018 (dados disponíveis no site do INEP) revela que no Brasil, dos 2.226.423 professores da Educação Básica, 1.780.000 eram mulheres, o que corresponde a 79,95% dos docentes.

Esse perfil também é revelado em pesquisas que se dedicam a investigar esse movimento de feminilização do magistério. Elomar Tambara, em 1997, ao estudar a constituição do Magistério no Estado do Rio grande do Sul, já traduzia historicamente esse perfil.

...consolidou-se na província um processo de construção ideológica no qual foram relegados à mulher alguns espaços públicos, entre os quais se destacam a atividade em obras de benemerência vinculadas principalmente às irmandades religiosas, e, de modo especial, à docência no ensino elementar. Neste período, consolida-se a idéia da professora como vocacionada à atividade do magistério. Este caráter, na prática, serviu também para afastar o elemento masculino desta atividade uma vez que a remuneração, que já era pequena, diminuiu ainda mais. (p. 39)

Vianna (2001, p. 90), em seu artigo intitulado “O sexo e gênero da docência”, afirma que o processo de feminização do magistério associa-se “às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente”, vindo ao encontro do que Tambara já mencionava em seus escritos.

Além do perfil essencialmente feminino, a pesquisa também apontou os aspectos referentes à formação das professoras e professores das escolas. Dos 20 respondentes, 14 possuem especialização, apenas três cursaram mestrado e a metade deles fez Magistério/Curso Normal. Em relação ao tempo de atuação, as experiências variam de três a 38 anos no exercício da docência. Apenas três professores afirmaram ter exercido outras funções dentro da rede municipal de

Pelotas, sendo elas, auxiliar de educação infantil, coordenação pedagógica e supervisão escolar.

Sobre o Eixo Formação Continuada, os professores/as da Escola A foram praticamente unânimes ao responderem que estes momentos não são ofertados pela escola. Já os respondentes da Escola B, em sua maioria, afirmaram que existem situações de formação continuada, porém oscilaram bastante ao responderem sobre a periodicidade desses encontros. Foram mais concisos ao avaliarem tais situações como produtivas e influentes em suas atuações.

Um dado importante observado nas respostas dos docentes da Escola B refere-se aos anseios e expectativas com os encontros. A maioria afirma buscar realizar troca de experiências com os colegas e ajuda na resolução de problemas. Dos 12, apenas três professores mencionaram a capacitação através de estudos teóricos como um desejo em relação à formação continuada.

Durante a análise dos questionários, um dado se destacou. Refere a uma possível confusão entre os momentos de formação continuada e as reuniões pedagógicas. Nunes e Oliveira (2016, p. 6) auxiliam nessa compreensão.

A formação continuada é apresentada como sinônimo de desenvolvimento profissional ao longo da vida, único fator capaz de justificar e pôr em movimento os outros componentes que conduzem à profissionalização. A construção da profissão docente estaria assim dada, sobretudo, pela formação concebida como a possibilidade de aprendizagem permanente.

Se a formação continuada diz respeito à qualificação ao longo da carreira e se os professores, em função também das características que a profissão assumiu, precisam estar muitas vezes 40 ou até 60 horas em salas de aula, isso significa que formar durante o exercício docente é fundamental. E isso passa pelo trabalho das escolas. Buscar formas, consolidar estes momentos, primar por um ambiente de constante aprendizagem é fator determinante para que tenhamos professores cada vez mais capacitados e, com isso, uma educação cada vez mais próxima da qualidade.

A pesquisa de campo revelou que apenas uma das escolas busca efetivar tal movimento, mas ainda assim, o suporte teórico que ilumina a prática docente não parece ser foco das formações.

Os mesmos autores salientam questões nevrálgicas que interferem nesse processo de formação continuada,

a falta de estrutura física e administrativa na escola dificulta que o professor tenha tempo disponível para se dedicar à aprendizagem, além de as próprias condições de trabalho fazerem com que muitos professores descreditem os benefícios da formação continuada, sobretudo quando já exercem a profissão há um tempo maior. (NUNES; DALILA, 2016, p.9)

Em relação ao eixo Gestão Escolar, quando questionados sobre os momentos de reuniões pedagógicas, os professores de ambas as escolas afirmam existir esses momentos e que eles ocorrem mensalmente. Dentre as temáticas trabalhadas nas reuniões, as orientações da SMED foram citadas por praticamente todos os depoentes, ou seja, tratam-se também de reuniões de informes. Além disso, afirmaram que o rendimento dos alunos também é assunto frequente nesses encontros. Sendo essa uma forte preocupação da SMED, pode-se concluir que a busca por produtividade faz parte dos encaminhamentos da mesma. Tal realidade será igualmente demonstrada nas falas dos membros das equipes gestoras, descritas na sequência deste capítulo.

Quando questionados sobre as formas que possuem para participação na vida da escola, afirmaram que isso ocorre mediante os planejamentos das ações coletivas da instituição, ao opinarem sobre demandas a serem resolvidas quanto a projetos e eventos e também sugerindo mudanças para a melhoria da escola. O que desperta a atenção refere-se ao fato de apenas um entrevistado da Escola A e quatro na Escola B mencionaram a elaboração do PPP como um momento de participação efetiva dos professores. Sabendo que ele é um documento norteador do trabalho escolar e que para refletir de fato a realidade e os anseios da comunidade deve ser pensando e construído no coletivo, tal constatação torna-se preocupante. Vasconcellos (2007, p. 169) conceitua o Projeto Político-Pedagógico de forma muito clara. Para ele,

O Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) é um plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Fica evidente com as palavras de Vasconcellos a importância desse documento e, mais do que isso, a necessidade de ser construído coletivamente. No entanto, o que se observou através das respostas dos entrevistados e também dos membros da equipe gestora foi a burocratização desse instrumento. Tornou-se uma exigência apenas, um documento elaborado e revisado por solicitação das secretarias e que pouco é consultado. O Projeto Político-Pedagógico “não é algo que se coloca como um ‘a mais’ para a escola, como um rol de preocupações que remete para fora dela... Pelo contrário, é uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da escola”. (VASCONCELLOS, 2007, p. 172)

Os professores também foram instigados a responder sobre as práticas da equipe gestora que consideravam favoráveis e que contribuíam com a melhoria do trabalho docente, porém nem todos se manifestaram. Na Escola A apenas três dentre os oito professores preencheram a resposta. Já na escola B, oito dos 12 entrevistados completaram. Os docentes da Escola A pontuaram aspectos como cordialidade da equipe, organização com horários, bom relacionamento com a comunidade e a busca pela efetivação do PPP. Já os entrevistados da Escola B mencionaram os planejamentos coletivos, suportes individuais com conversas e orientações, acompanhamento da rotina de sala de aula, trocas de experiências, reflexões em reuniões e elaboração de projetos. Trouxeram elementos importantes para a construção de uma escola de qualidade.

É interessante, nesse momento, trazer a cena uma passagem do livro de Moacir Gadotti (1992, p. 68) em que o autor já apontava fatores limitadores até hoje encontrados em nossas escolas

Não se pode atribuir apenas à falta de recursos e à extrema pobreza em que vive a nossa população o nosso atraso educacional. A falência do ensino brasileiro está enraizada também no desânimo e falta de perspectiva do magistério, a perplexidade diante da burocracia que imobiliza as escolas e as torna dependentes de uma resposta “de cima” que não vem. Por outro lado, temos uma camada de burocratas incrustada no sistema de ensino que propõe descentrar as tarefas educacionais, mas concentrando o poder de decisão ou propondo a privatização dos serviços educacionais, jogando toda a responsabilidade exclusivamente nos indivíduos.

Nesse sentido, torna-se cada vez mais premente que as escolas, por meio de suas equipes gestoras, propiciem momentos efetivos de participação, se fortaleçam enquanto grupo com poder decisório, fazendo com que professoras e professores sintam-se também responsáveis pela organização e qualidade da escola, do processo educativo que ocorre em várias esferas e não somente no espaço da sala de aula. Quando os entrevistados mencionam então como um fator positivo, por exemplo, os planejamentos coletivos, as conversas para troca de experiências, a abertura e o bom relacionamento com a comunidade, é possível acreditar no protagonismo de professores e gestores frente às escolas e suas necessidades.

Por fim, tem-se os dados sobre o eixo trabalho. Nesse eixo, elementos importantes para a discussão vieram à tona: o recebimento ou não de orientações para os professores; avaliação do trabalho docente pelo rendimento dos alunos; e indisciplina, agressividade e dificuldades na relação família x escola como elementos que dificultam a qualidade do trabalho.

Na Escola A apenas três participantes afirmaram receber orientações pedagógicas quanto ao seu trabalho, enquanto na Escola B esse número sobe para sete respostas positivas. Interessante notar que, entre esses que responderam, todos afirmam que as orientações contribuem com o seu trabalho, reforçando assim a importância do acompanhamento e suporte pedagógico por parte das equipes.

Outro ponto interessante refere-se ao acompanhamento do trabalho docente. Alguns mencionam que isso ocorre por meio de conversas, observações das aulas ou em momentos de planejamento. No entanto, mais da metade afirma ser acompanhado através da verificação do rendimento da turma, ou seja, parte-se do princípio de que um bom professor obrigatoriamente precisa de bons resultados com seus alunos.

A lógica da produtividade é estranguladora, afinal, são vários os fatores que impactam no desempenho de professores e alunos. Por parte da escola, tem-se as estruturas muitas vezes precárias; a falta de professores que sujeitam os alunos a uma rotatividade de profissionais muito prejudicial; a burocratização do ensino que impõe aos professores rotinas exaustivas que vão além da sala de aula, entre outros. Por parte dos alunos as estruturas familiares comprometidas ou inexistentes; a pobreza cultural e material; a necessidade de

trabalho para participação na manutenção da família; dificuldade de aprendizagens, etc. Como então avaliar o trabalho docente sem levar em consideração tais fatores? Temos uma classe de docentes adoecida.

Dalila Oliveira (2012, p. 302), ao ser entrevistada sobre o tema “A saúde do profissional e as condições de trabalho”, pontuou aspectos importantes que dizem respeito ao adoecimento docente que ratificam o exposto acima.

Estudos e pesquisas têm indicado que as reformas educacionais das últimas décadas têm repercutido sobre a organização escolar, provocando uma reestruturação do trabalho docente, com efeitos diretos no modo de execução das atividades, o que repercute na saúde dos profissionais. O termo *condições de trabalho* envolve instalações físicas, materiais e insumos disponíveis, equipamentos e meios de realização das atividades, mas diz respeito também às relações de trabalho e de emprego. As formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade também têm efeitos sobre o bem estar dos trabalhadores, ou seja, a exposição aos riscos de adoecimento e os níveis de segurança nos ambientes ocupacionais influenciam diretamente a vida dos sujeitos... Se consideramos que os profissionais da educação básica no Brasil apresentam nível salarial muito baixo, que, apesar da legislação, ainda persistem em muitos estados e municípios, com professores contratados por tempo determinado e sem perspectiva de carreira, os desafios são muitos para garantir um patamar mínimo de saúde e segurança no trabalho docente.

Analisando as dificuldades das escolas e de realização do trabalho pedagógico apresentadas pelos professores, também se percebe uma transferência de responsabilidades de todos os lados. Alunos “mal-educados”, agressivos, indisciplinados e as famílias ausentes são fatores recorrentes nas falas dos entrevistados. Por outro lado, falta de qualificação profissional, de comprometimento com o ato educativo e desleixo são fatores muitas vezes elencados por gestores na tentativa de justificar a falta de qualidade das escolas. Os pais também apresentam suas críticas que vão desde o trabalho dos professores até os direcionamentos dos gestores. Em síntese, é possível notar que a educação apresenta um movimento de “jogo de empurra” onde todos culpam a todos e ninguém se responsabiliza pelo fracasso. Daí a importância de um trabalho colaborativo.

Paro (2016, p. 125) sempre traz com muita clareza a importância da presença da comunidade no espaço escolar, que é público, para cobrar, agir pela sua qualidade.

Uma estrutura administrativa da escola adequada à realização de objetivos educacionais de acordo com os interesses das camadas trabalhadoras deve também prever mecanismos que facilitem e estimulem a participação de pais e membros da comunidade em geral nas decisões aí tomadas. Hoje a instituição escolar encontra-se quase totalmente impermeável a qualquer forma de participação da população usuária, como se não fosse essa população que mantivesse o Estado com seus impostos e como se a escola não devesse servir precisamente a seus usuários, procurando agir de acordo com seus interesses, manifestados a partir de sua participação nas tomadas de decisões que aí se dão.

Esse caráter impermeável mencionado pelo autor, vem sendo percebido também no que diz respeito a participação dos professores nos processos decisórios das escolas. Temos uma escola pública fechada, executora de determinações que vem “de cima” e que não vem assumindo para si o protagonismo educacional.

O conteúdo exposto faz referência aos dados coletados através da aplicação dos questionários para os professores. Revela a visão, angústias e perspectivas dos docentes relatadas, exclusivamente, no instrumento aplicado. Na sequência serão descritas as entrevistas com as equipes gestoras, fazendo um contraponto com as falas dos professores.

6.2 Como agem os gestores/as? Análise das entrevistas

O roteiro de entrevista para as gestoras também foi organizado por eixos. Além de traçar o perfil de cada membro em termos pessoais e profissionais, o roteiro também contou com questões sobre Projeto Político-Pedagógico; participação da comunidade; reuniões e conselhos; formação continuada e ensino.

Lembro que para manter as identidades no anonimato, as gestoras foram identificadas com nomes de flores com a escrita inicial compatível com a escola. Escola A: Anis, Amarílis e Azaléa. Escola B: Bardana, Begônia e Bromélia. A tabela a seguir apresenta o perfil de cada entrevistada.

Tabela 12: Perfil da equipe gestora – Escola A

| Identificação | Idade | Tempo de docência | Tempo na equipe | Formação | Níveis de atuação |
|--------------------------|-------|-------------------|-----------------|--|--|
| Anis (diretora) | 47 | 19 anos | 10 anos | Educação Física Especialização em treinamento esportivo | Trabalho com a disciplina de Ed. Física: Ed. Infantil, ens. fundamental até o 5º ano e EJA |
| Amarílis (coord.) | 53 | 19 anos | 16 anos | Magistério e Pedagogia | Ed. Infantil e Ens. Fundamental anos iniciais |
| Azaléa (coord.) | 40 | 10 anos | 1 ano | Pedagogia | Ens. Fundamental anos iniciais |

Fonte: Elaboração da própria autora

Tabela 13: Perfil da equipe gestora – Escola B

| Identificação | Idade | Tempo de docência | Tempo na equipe | Formação | Níveis de atuação |
|--------------------------------|-------|------------------------|-----------------|--|--|
| Bardana (diretora) | 58 | 20 anos (15 na escola) | 1 ano | Licenciatura em Matemática Esp. Educação Matemática | 6º ao 9º ano do ensino fundamental. |
| Begônia (vice diretora) | 47 | 18 anos | 1 ano | Pedagogia Esp. Psicopedagogia | Ed. Infantil e anos iniciais do ens. fundamental |
| Bromélia (coord.) | 31 | 8 anos | 1 ano | Magistério, Pedagogia e Esp. Em Coordenação Pedagógica | Ed. Infantil e anos iniciais do ens. fundamental |

Fonte: Elaboração da própria autora.

A primeira observação a ser feita, partindo da análise da tabela acima, refere-se ao tempo em que cada membro está na equipe. As gestoras da Escola A estão há bastante tempo, enquanto as da Escola B apenas há 1 ano. Bardana já atuava na equipe, porém na condição de vice-diretora. Já Begônia e Bromélia tiveram em 2018 a sua primeira experiência com gestão escolar.

Outro fator interessante é sobre a experiência em sala de aula. Todas passaram por este espaço, atuando como docentes. Isso solidifica suas atuações enquanto gestoras, na medida em que conhecem o ensino na perspectiva dos docentes. O tempo menor de magistério é de oito anos, o que já pode ser considerado um bom período de atuação.

No que se refere à estrutura física, já apresentada na Tabela 12, as escolas são bastante semelhantes. Quanto aos projetos, apresentam uma base

comum, sendo orientados pela SMED. Apoio escolar, KHAN (plataforma de matemática), xadrez, dança, são exemplos comuns às duas escolas. A Escola B está em processo de implantação de um projeto de abertura da biblioteca para a comunidade. Afirmam já ter público usufruindo da estrutura que, segundo a equipe, é bastante grande e com acervo rico.

No que tange ao conselho escolar, ambas as equipes afirmam que ele existe e é soberano. No entanto, a Escola A afirma ter mais dificuldade para efetivar a participação da comunidade. Anis, quanto a esse aspecto, afirma: “*A comunidade é atuante nesse conselho? É muito difícil, as pessoas acham que a escola não precisa ter conselho. Dizem: - Podem organizar!*”

Tal fala me faz questionar os espaços e as formas de abertura para a participação da comunidade. Como tem sido feito esse chamamento? De que forma trazer a comunidade para dentro da escola? Como demonstrar a importância de participação para a construção coletiva de uma escola de qualidade?

Paro (2016, p. 134), ao falar dos conselhos escolares, traz uma questão crucial que ajuda a compreender os fatores que levam a essa participação limitada da comunidade.

Do modo como está instituído hoje em vários sistemas de ensino no país, o conselho da escola fica, quase sempre, na dependência da vontade política do diretor para funcionar adequadamente, de maneira a servir como veículo de democratização da escola. Embora, em termos legais, esse colegiado seja deliberativo e se coloque ao lado do diretor, fazendo parte (supostamente) da direção, o diretor da escola, premido pelas circunstâncias acima mencionadas, fazendo uso de sua autoridade como responsável último pela unidade escolar e diante da insuficiente pressão por participação por parte dos demais setores da escola, acaba por “montar” ele próprio um conselho apenas formal e inoperante, que só decide questões marginais e sem importância significativa para os destinos da escola, ficando o diretor sozinho para tomar as decisões, já que sabe ser ele quem arcará com as responsabilidades.

O diretor que centraliza o poder decisório e a comunidade que não reivindica esse espaço de participação: combinação de fatores que faz com que os conselhos sirvam, basicamente, para prestação e aval das contas.

Bardana, integrante da equipe gestora da Escola B, posiciona-se em uma linha semelhante ao descrito acima.

O conselho é soberano né? Ele pode agir em todos os setores da escola. Ele é mais usado no caso das prestações de conta, recursos que vem para escola. Pode ser usado para definir até sobre o meu impeachment (risos). Participam os professores, pais, alunos e funcionários, todos os segmentos. Se reúnem quando necessário e estabelecemos uma data para a prestação de contas.

Ao afirmar que sua gerência é maior em situações de prestação de contas e administração de recursos, fica evidente o quão limitada essa participação é no sentido decisório, reflexivo sobre as necessidades da escola. O conselho escolar perde dessa forma o sentido e tona-se mais um órgão burocrático regulador das instituições, as quais não fazem questão de modificar sua estrutura.

A participação da comunidade não é uma conquista fácil. É preciso, primeiro, compreendê-la como essencial, para depois trabalhar pela sua efetivação. Ela demanda um debruçar-se sobre esta necessidade, instituindo espaços reais de participação, buscando formas para atrair a comunidade para dentro da escola, desconstruindo “a estrutura hierarquizante e autoritária da escola pública” (PARO, 2016, p. 124).

Outro eixo constante no roteiro de entrevista trata do Projeto Político-Pedagógico. As equipes foram questionadas sobre a elaboração, atualização, consulta e aplicabilidade do documento. Ambas as escolas afirmaram que o projeto é atualizado sempre de acordo com o calendário da SMED. Porém, tiveram alguns desencontros nas informações. Na Escola A, Anis diz que apenas os professores são consultados, enquanto Amarílis e Azaléa dizem que toda a comunidade é consultada. De acordo com Anis,

Não se discute com os pais de jeito nenhum. A gente senta e mostra só para os professores. Em reuniões pedagógicas a gente senta e pega um pedaço e aproveita. Já apresentamos uma proposta fechada ou as vezes duas coisas, tipo calendário, vota isso ou aquilo. Por que não tem espaço para tu ficar discutindo.

Na Escola B, a fala é de que o documento é elaborado com a participação de toda a comunidade, no entanto, afirmam não terem ainda passado por nenhum processo de reformulação nesse período que estão à frente da equipe

gestora. Bardana ainda menciona que “*ele é lido e quem quiser mudar se estuda e eles vão opinando. Se necessário se chama a comunidade*”. Tal ação não pode ser descrita como participação.

Bromélia remontou seu período enquanto professora e afirmou que,

...na época de elaboração, participavam todos os professores, mas não via que ele era muito aberto, ele era um documento mais restrito, embora não seja essa a ideia eu sempre via como uma coisa mais restrita que não era todo mundo que tinha acesso.

Nota-se que, em consonância com a fala dos professores que responderam aos questionários, o Projeto Político-Pedagógico vem sendo entendido como uma formalidade, exigida legalmente, cuja orientação e acompanhamento competem às secretarias de educação.

Para Vasconcellos (2007, p. 171 - 172)

Muitas vezes, no dia-dia, a preocupação da direção acaba sendo “que a escola funcione”, e a dos professores acaba girando em torno do “manter a disciplina e cumprir o programa”. O nosso risco, porém, é este: somos devorados pelo urgente e não temos tempo para posicionarmo-nos diante do importante. Frente a tantas dificuldades, por que a escola deve se interessar pelo Projeto? Ora, a função do projeto é justamente ajudar a resolver problemas e transformar a prática e, no limite, tornar menor o sofrimento.

Em um ponto, que vem ao encontro do exposto por Vasconcellos, as escolas foram unânimes em suas repostas. Dizem consultar o PPP em várias situações de ordem prática, organizacional, vendo o que nele está previsto e agindo em consonância.

Seguindo na mesma linha, o eixo seguinte tratou sobre a participação da comunidade. Já se pode perceber que nos momentos de elaboração ou reformulação do Projeto Político-Pedagógico a comunidade não é consultada, da mesma forma que a participação no conselho escolar é limitada. Mas e a participação no cotidiano escolar? Para a Escola A, a comunidade é bastante participativa, porém, quando questionadas sobre os momentos em que as pessoas são chamadas, as falas se restringem a eventos, situações festivas ou entrega de uniformes e boletins. Ou seja, é uma participação ilusória, limitada.

Não atuam na resolução de problemas, opinando, intervindo efetivamente na vida da escola.

Anis fala nesse sentido,

Quanto à participação depende em que. Se for para trazer a criança para o apoio é quase zero, se for para trazer para sala de recurso também é bem baixa. Mas se for para uma festa, um bingo, uma promoção, final do projeto, aí eles vêm. Entrega de boletins também. Geralmente quando a UBS faz palestras vem bastante gente, a guarda municipal eles vêm também.

De acordo com Amarílis,

Queres ver 90% da população dos pais estarem na escola é dizer que vai ter entrega de uniformes. Aí eles vêm! Entrega de parecer e entrega de boletins tu passa o restante do mês entregando, conforme dá um tempinho eles vêm. Dão mais importância ao uniforme em si do que ao aprendizado, a parte pedagógica em si. Mas participam.

Relata como sendo um problema o fato de a comunidade atribuir mais valor a outras questões do que ao pedagógico. Porém, nesse ponto, cabe a reflexão sobre a importância que a escola atribui à participação dos pais nos aspectos pedagógicos. Os pais são chamados para auxiliar nos processos de aprendizagem dos filhos? Ou apenas para ouvir “o lado ruim” das crianças? São chamados para reuniões em que a importância dos processos pedagógicos é explicada, exaltada? Ou em reuniões cuja prioridade é falar exclusivamente do desempenho obtido pelas crianças (sendo essa uma preocupação quase que central para as secretarias de educação)? Azaléa contribui nessa compreensão ao comentar que a Escola A apresenta “*uma população carente que, a maioria, trabalha. Então eles não têm essa flexibilidade de horário para estar aqui nos momentos em que a escola oferece*”. Ao observar essas falas fica evidente qual o tipo de participação que as escolas vêm desejando. Os espaços para que participem são ofertados, geralmente, pensado na organização da escola, sem oportunizar situações concretas em que os pais possam estar na instituição.

Na Escola B as falas caminharam no mesmo sentido. Afirmaram que sempre que necessário a comunidade participa, no entanto, essa necessidade é definida pela escola. Mencionaram também que possuem uma boa circulação de pais nas reuniões pedagógicas, muitas delas a título de informes ou

cobranças, e que em todo o início de ano letivo a comunidade é chamada para avaliar o ano anterior com o intuito de melhorar a prática futura. Também trouxeram como situações com boa participação as entregas de boletins, uniformes e situações festivas, igualmente na Escola B.

Um dado interessante foi mencionado pela Bromélia ao dizer que,

A comunidade zela muito pela escola. A escola foi fundada com a diretora que trabalhou até a gente entrar, ela trabalhou por 15 anos. Ela criou uma relação muito boa com a comunidade, de interação, de respeito, eles preservam muito a escola

Nesse ponto, se evidencia um outro fator interessante: a relação de confiança que se estabelece entre instituição e a comunidade. Isso é ponto de partida para que a comunidade participe. O que é preciso refletir é sobre o tipo de participação desejada e como ela tem sido buscada, quais mecanismos são utilizados para a concretização da participação que, em síntese, é a democratização da escola.

O eixo seguinte trata das reuniões. Nesse ponto as escolas foram bem coesas e trouxeram dados muito semelhantes. Disseram realizar as reuniões pedagógicas mensalmente, condizendo com a fala dos professores, e afirmando também que realizam reuniões setoriais sempre que verificada a necessidade.

Dois pontos despertam a atenção. Um deles refere-se ao fato das equipes fazerem uma cisão entre o que é pedagógico e que fica a cargo das coordenadoras, e o que é burocrático, organizacional, ficando por conta das diretoras e vices. Trata-se de uma separação preocupante, tendo em vista que a função do diretor também é pedagógica, uma vez que ocorre dentro do espaço escolar, com o intuito de atingir os objetivos educacionais e buscando, em última instância, a concretização dos processos de aprendizagem através da construção de uma escola de qualidade. De acordo com Begônia, " *na reunião pedagógica as coordenadoras já sabem as demandas e preparam a reunião com base nisso*", ratificando o exposto acima.

Outro ponto diz respeito aos assuntos tratados nas reuniões, principalmente nas pedagógicas. As entrevistadas são praticamente unânimes ao afirmar que dentre os assuntos tratados estão os informes repassados pela SMED e a organização de projetos futuros. Fica claro que não são encontros

para discussão e proposição de novas práticas, avaliação do que vem sendo desenvolvido ou troca de experiências. Tratam-se de reuniões organizacionais e informativas, remetendo aos professores uma atuação mais passiva.

Azaléa fala, por vezes com tom de lamento, sobre as reuniões pedagógicas.

As reuniões pedagógicas a gente queria fazer mais por ano. Tipo, reunião dos 3º anos, semana passada que ela conseguiu fazer. A parte burocrática suga e tu acaba não conseguindo dar conta das outras coisas que realmente fazem a diferença, que é formar, que é trazer uma coisa diferente. Tu tens a falta de estrutura humana para trabalhar também, não têm uma substituta para entrar lá para vir conversar e, às vezes, a gente acaba ficando meia tarde ou a tarde inteira em sala de aula, se reveza em turmas que os professores não vêm, é um monte de professor de licença.

Essa fala retrata uma das grandes dificuldades, em se tratando de escola pública, que é a falta de recursos humanos, demandando da equipe de coordenação um desvio de função para suprir ausências. Essa angustia também foi registrada na Escola B ao falarem sobre os momentos de formação continuada, eixo que será descrito na sequência.

Sobre a formação continuada, a gestoras foram questionadas sobre três aspectos: a oferta desses momentos de capacitação para os professores oferecidos pela SMED; oferta de capacitação para os gestores oferecidos pela SMED; e também organização de momentos de formação organizados pela escola para os docentes.

Quanto às atividades ofertadas pela SMED para o grupo docente, as escolas concordaram ao dizer que esses momentos são realizados, porém, sem uma periodicidade específica. São encontros organizados por segmentos e a participação dos professores é viabilizada sempre que possível. Em última instância, um professor vai e fica como responsável por transmitir ao grupo os aprendizados. As entrevistadas também comentam sobre as dificuldades nessa liberação em função das ausências dos profissionais.

Amarílis comenta que

Se cai na hora atividade fica para o professor decidir. Por que realmente é difícil. Se tu não tens substituta como é que tu libera um professor para ir fazer uma formação? Entendes? A gente gostaria que tivesse, mas ao mesmo tempo, para ter a formação, tem que ter uma estrutura para poder fazer isso, senão não adianta.

Para Bromélia,

Aí é a hora que o bicho pega. Porque geralmente esse convite vem como convocação. Então a gente precisa mandar uma pessoa e nem sempre a gente tem com quem deixar as turmas. Então é bem delicado assim. Nem sempre a gente tem com quem deixar, as vezes o professor não tem vontade de ir, ou cai no dia da hora atividade. É bem difícil, é bem conflituosa essa relação. Geralmente vai um representante e ele passa para os outros depois. Na verdade, vem com o nome de convite, mas se o professor não vai depois a SMED liga, então a gente tem que dar um jeito.

Tratam-se de falas de membros de equipes diferentes que sinalizam para o mesmo problema: falta de estrutura humana adequada a suficiente para o funcionamento e bom desempenho da escola.

Quanto às formações ofertadas pela SMED para as equipes, as gestoras da Escola A afirmam que não existem encontros de capacitação para o exercício da função, mas sim reuniões de informes, muito deles recebidos através de e-mail. De acordo com Anis,

Não tem reuniões periódicas com a SMED. Depende. As orientações vêm tudo via e-mail. São reuniões. Reunião do PARF, reunião do PDDE, reunião para dar orientação sobre a prova Brasil, sobre IDEB. Se for alguma coisa do governo federal que tu tenhas que preencher, formulários e tal, elas mandam por email com a data para envio. Ai às vezes elas marcam reuniões bem específicas a respeito dessas tarefas.

Amarílis ainda complementa: “*Não. Só reuniões de orientações. E informes que vem por e-mail, chuva de e-mails*” (risos).

As entrevistadas da Escola B também comentam sobre a natureza dos encontros, traduzindo-os, igualmente, como reuniões de informes. Afirmam se tratar de encontros bem organizados e com vários ao longo do ano, porém sem o viés de formação para aperfeiçoamento da função. Bromélia salienta tal informação dizendo: “*Encontros de formação eu ainda não participei. Só assim,*

recados, o famoso 'xixi', mas de formação não. Que eu tenha saído de lá 'oh' realmente valeu, ainda não aconteceu”.

Quanto ao último aspecto constante no eixo de formação continuada, que diz respeito às formações organizadas pela escola para os professores, o discurso vem ao encontro de todo o exposto até aqui. Ambas as equipes reconhecem a importância, dizem ter o desejo de realizar, mas pontuam os entraves para essa concretização.

Anis fala sobre o entrave financeiro.

Quando veio uma verba do governo federal para isso se conseguiu. Mas nós termos verbas para contratar uma pessoa para isso aí já é mais difícil. Quando veio a verba nós fizemos. Todo mundo participou. Foi oficina de matemática e oficina de confecções de jogos.

Azaléa já trata das questões de tempo, logística ao dizer que: *“a gente pensa, a gente quer fazer, mas não tem tempo hábil para fazer isso”*. Fala que retrata a sobrecarga de trabalho mencionada por todas as entrevistadas.

Bromélia se posiciona de forma preocupada e com tom de lamento.

Nós tentamos diversas vezes, mas a gente tem sempre tanta coisa para fazer que a gente não consegue. Eu lembro que no começo do ano a gente se organizou e montou nosso projeto, que iríamos trabalhar tal e tal ponto. Inclusive com a função da avaliação municipal, trabalhar os descritores e explicar melhor essa função. A gente ainda não conseguiu fazer! Algumas coisas assim de chamar, de convidar outras pessoas para vir aqui, também não conseguimos, porque sempre tem muita coisa. A SMED cobra muito. Jornadinha Pedagógica, projetos deles que a gente tem que aplicar aqui. Isso compromete muito o tempo da gente. Na verdade, o que a gente menos faz enquanto grupo de coordenação é coordenar o grupo de professores. Se eu for te pontuar as situações em que eu realmente me senti coordenadora, não cabe na mão.

Trata-se de um relato de fato preocupante. Fica clara a sobrecarga de trabalho, os desvios na função, a falta de estrutura humana e material e, por consequência disso, os prejuízos na qualidade do atendimento pedagógico realizado. Em contrapartida, nota-se uma secretaria muito preocupada em tornar as escolas executoras de medidas do que propositoras de mudanças, agentes de transformação.

Por fim, tem-se o eixo sobre ensino, onde as entrevistadas foram questionadas sobre as formas de acompanhamento do trabalho dos professores e dos alunos com dificuldades. É interessante notar que novamente apareceu

nas falas a cisão entre direção e coordenação. Quando as diretoras foram questionadas sobre esse acompanhamento, ambas responderam que quem faz é a coordenação, o que possibilita uma interpretação de que de fato não é realizado um trabalho articulado entre a equipe.

Em relação ao acompanhamento das docentes, propriamente dito, Amarílis afirma que

No tempo que a gente consegue, a gente passa, chama o professor, conversa. Quantas vezes fizemos isso até agora? Pouquíssimas vezes. Mas se tenta, se vai em sala de aula, se pergunta se está precisando de alguma coisa, se tem alguma dúvida, se dá o suporte. Os cadernos né? A gente recolhe o diário do professor, a gente dá uma olhada. Se tem alguma coisa que precise colocar a gente chama o professor e ajusta. Semana passada mesmo eu consegui juntar os professores do meu terceiro, entendeu? Consegui, foi uma vitória, a muito custo. E foi um dia na semana passada que choveu horrores, que nós tivemos três alunos na escola, aí eu consegui sentar com os professores por que estavam todos os professores do 3º.

Outra dificuldade mencionada por Bardana diz respeito ao suporte familiar. *“A gente tem o problema dos alunos que não têm em casa quem ajude. A gente oferece apoio, sala de recursos, oferece tudo. Mas têm pais que não valorizam”*. E Bromélia ainda complementa: *“A questão da criminalidade. Famílias que não dão o valor devido à educação”*.

Novamente foi pontuado a questão da contratação de professores como uma das dificuldades enfrentadas. Para Anis,

Eu acho que uma das coisas que é bem dificultoso é o fato deles demorarem muito para contratar professores. Começa o ano sem o quadro completo. Aí eles contratam por contrato emergencial, os professores custam a engrenar. Além de tudo o salário é baixo, só fica aqui quem quer mesmo. Eu já digo que só fica quem quer, por dinheiro a pessoa não fica aqui dentro. Tu não vais aguentar 25 crianças gritando por que tu queres, pelo teu bel prazer. Tem que gostar, senão não fica. E aqui na nossa escola é assim, tem que gostar de lidar com pobre, por que é a nossa realidade. Eles são sujos, eles não têm roupa, sabe... é bem complexo. Tem criança que vem sem comer, toda aquela função. Tem o lado social.

A dificuldade em iniciar o quadro com o ano letivo completo foi citada pelos membros das duas equipes. Além disso, pontuam também sobre a necessidade de terem sempre professoras substitutas na escola, o que por vezes, não é possível.

Condições precárias de trabalho e baixos salários, fazendo com que professores desistam de atuar no ensino público; falta de comprometimento; cobrança por desempenho; burocratização das funções eminentemente pedagógicas; falta de capacitação, quer seja por parte das escolas ou por parte da SMED; são alguns exemplos das dificuldades enfrentadas por gestores e professores no dia a dia na escola. Fatores que, no final das contas, prejudicam ainda mais a consolidação da educação pública de qualidade.

Na seção seguinte, finalizo a análise dos dados obtidos, articulando as respostas com as percepções e com as observações realizadas. Apresento o fechamento dessa análise que buscou, em síntese, responder sobre o quão influente a gestão escolar pode ser na melhoria das escolas.

6.3 – Alinhavando fios: o que a pesquisa revelou?

Esta pesquisa teve como questão central a influência da gestão escolar na qualidade das escolas pesquisadas. Como objetivo geral, busquei compreender de que forma o trabalho das equipes gestoras pode impactar na qualidade das instituições e dos processos ali desenvolvidos. Para tanto, foram propostos os seguintes objetivos específicos: identificar as práticas de gestão com características democráticas encontradas nas escolas; analisar como as equipes gestoras desenvolvem seu trabalho com vistas a efetivação de uma escola de qualidade; compreender os mecanismos de gestão utilizados pelas equipes; e compreender como as equipes são capacitadas para a efetivação do modelo proposto. Partindo desses objetivos que iluminaram todo o processo de análise dos dados obtidos com a pesquisa de campo, discorro sobre as conclusões que esta pesquisa chegou.

Julgo necessário relembrar, como já descrito no capítulo quatro, que a orientação no que diz respeito à gestão escolar no município é a gestão escolar democrática. Tal modelo está previsto não somente na LDB 9394/96, mas também no PME, elaborado em 2015, e com vigência até 2024, cuja meta 19 refere-se centralmente a concretização da gestão democrática dentro de um período de dois anos. Tal meta não foi ainda cumprida. Para tal constatação, trago as contribuições dos autores utilizados nesta pesquisa, que permitem

compreender o que se entende e espera de uma gestão escolar com caráter democrático e o que se percebeu como prática das escolas.

Souza (2009, p. 136), elabora, em decorrência de suas pesquisas, o seguinte conceito de gestão escolar democrática:

...processo político que é mais amplo do que apenas as tomadas de decisão e que é sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação, de sorte a ampliar o domínio das informações a todas as pessoas que atuam na/sobre a escola.

Para Hypolito (2010, p.24), a gestão democrática baseia-se em “processos participativos, um projeto de trabalho coletivo”. Paro (2016, p. 22) manifesta-se da seguinte forma:

Se, toda via, concebemos a comunidade – para cujos os interesses a educação escolar deve voltar-se – como o real substrato de um processo de democratização das relações na escola, parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante.

Com as falas dos autores, é possível elencar características básicas desse modo de gestão: diálogo, tomada coletiva de decisões, projeto de trabalho coletivo e participação efetiva. Tendo isso em vista, o que se pôde concluir foi que, em nível micro, ou seja, nas escolas, o processo de democratização das formas de fazer da gestão escolar não está ocorrendo, ou é muito sutil.

O diálogo perpassou as reuniões de informes, o que em síntese não configura diálogo, visto ter um dos sujeitos dessa ação na posição passiva, de escuta. Se fez comunicados e, na melhor das hipóteses, em situações de definições, se votou em opções previamente definidas pela equipe.

A tomada coletiva de decisões então, de acordo com as falas das entrevistadas, não ocorreu de maneira concreta, visto que as decisões já chegavam praticamente prontas nas reuniões, cabendo aos docentes votarem por exemplo, na temática central da feira de ciências, na melhor data para a entrega de boletins, entre outros.

Isso denota que as escolas não possuem um projeto coletivo de trabalho. Professores responsabilizam-se pelo processo de sala de aula, coordenadoras

dão conta das demandas da SMED e de cunho organizacional e as diretoras responsabilizam-se pelo burocrático, ausentando-se do processo pedagógico.

Não se pode pensar em um projeto coletivo de trabalho na medida em que os setores, todos eles responsáveis pelo processo pedagógico que é a função central da escola, não se articulam na busca de sua efetivação. As falas das entrevistadas demonstraram essa desarticulação quando Anis, por exemplo, afirma que as reuniões pedagógicas são organizadas apenas pelas coordenadoras que já sabem as demandas dos docentes. Não é aceitável que as demandas de professores sejam de conhecimento e preocupação apenas das coordenadoras.

A participação dos membros da escola já é por si só limitada, não existindo momentos coletivos para reflexão, estudos, avaliação das práticas, proposição de novas ações. Os momentos ofertados são basicamente de cunho organizacional, para tratar dos passos futuros a serem seguidos pela escola. Se a participação destes já é restrita, o que dizer da participação da comunidade? As falas retratam um cenário preocupante. As famílias são chamadas para eventos, entrega de notas, reuniões de informes (exemplo da entrega de uniformes) ou para ouvir reclamações de seus/suas filhos/as. Nem sempre os momentos ofertados para a participação da comunidade são pensados dentro das possibilidades deles, que são trabalhadores e que apresentam, muitas vezes, dificuldade de diálogo no próprio local de trabalho, impossibilitando assim sua presença nessas situações.

A fala de Anis, ao tratar sobre a elaboração do PPP, resume o cenário exposto nos parágrafos acima.

Não se discute com os pais de jeito nenhum. A gente senta e mostra só para os professores. Em reuniões pedagógicas a gente senta e pega um pedaço e aproveita. Já apresentamos uma proposta fechada ou as vezes duas coisas, tipo calendário, vota isso ou aquilo. Por que não tem espaço para tu ficar discutindo. As pessoas trabalham 60 horas.

A participação na Escola A parece ser vista de forma negativa, como um fator que pode “gerar problemas”. Na Escola B verifiquei o mesmo movimento, no entanto, as gestoras também trazem com frequência em suas falas a questão do tempo. As coordenadoras de ambas as instituições mencionam que a

demanda de fazeres burocráticos, solicitados quase que diariamente pela SMED, engessa e limita o trabalho de orientação e acompanhamento pedagógico.

Julgo necessário caracterizar a participação da SMED nesse formato de organização realizado pelas escolas. Existe uma lógica, construída pela Secretaria, que é o órgão regulador e de orientação das escolas no município.

Dalila, Duarte e Clementino (2017. p. 716), no artigo “A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as)” traz um dado interessante que reflete também a realidade das Unidades Escolares (UE) dessa pesquisa. De acordo com os autores,

...diretores(as) atuam no limite da relação entre os recursos disponíveis e as condições objetivas para a oferta educacional, especialmente em UE que apresentam condições estruturais precárias, localizadas em regiões de vulnerabilidade social... É nessas condições adversas que os(as) diretores(as) enfrentam os desafios de mediar conflitos, improvisar situações propícias aos ambientes de aprendizagem e realizar justiça social, ao mesmo tempo que devem cumprir as metas de eficiência de seus sistemas escolares definidas pelos governos.

A dificuldade em administrar os recursos materiais e humanos das escolas esteve presente em todas as entrevistas. As diretoras relatam que a falta de pessoal para a funcionamento da instituição configura-se um dos grandes problemas da gestão escolar. As coordenadoras muitas vezes assumem as salas de aula, desviando-se da sua função central de coordenação e orientação do trabalho pedagógico, o que prejudica o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, fator central para uma escola de qualidade.

As diretoras relatam a preocupação em dar conta das demandas de cunho burocrático recebidas diariamente através de e-mails da SMED, fazendo com que concentrem seus esforços na organização e nas repostas de demandas vindas de cima, desvinculando-se também do processo pedagógico. Relatam que cada esfera de atuação dentro da escola responsabiliza-se por ações muito específicas, dificultando assim o trabalho articulado, característica primordial para uma gestão escolar democrática. E, paralelo a tudo isso, as entrevistadas trazem em suas falas a preocupação com o desempenho dos estudantes nas avaliações externas, que mensuram a qualidade das escolas, como o IDEB. Comentam que a cobrança por desempenho, mesmo que veladamente, acaba

sendo feita constantemente, tornando-se um fator de preocupação e dispêndio de esforços por parte da equipe gestora.

Sobre esse aspecto, Bardana pontua que,

Nos anos finais nós temos apoio de português e matemática. E também temos o Novo Mais Educação esse ano que dá apoio de português e matemática para os 5ºs anos. Como nosso índice estava meio baixo, então a secretaria implantou o Novo Mais Educação aqui na escola. Existe uma pressão grande em relação ao IDEB.

Bromélia complementa,

Existe uma pressão sim, disfarçada mas existe. Até agora a gente foi em uma reunião e foi bem desagradável, porque foram chamadas só quatro escolas para tal reunião, que eram as que não tinham alcançado a meta. Porque Pelotas tem uma meta e cada escola tem a sua meta, aí a gente não conseguiu. Fica um clima chato, foi bem desagradável. Essa questão do IDEB é bem ruim.

E ainda sobre o IDEB, Dalila, Duarte e Clementino (2017, p. 720) sinalizam questões nessa mesma direção.

Os sistemas de ensino, ao terem metas de qualidade atreladas ao Ideb, passaram a direcionar a gestão das escolas de modo a se ocuparem com o desempenho dos estudantes em conteúdos específicos (Português e Matemática) mensurados pelas avaliações. Isso levou os/as dirigentes escolares a adotar estratégias de reforço escolar e simulados para o alcance das metas estabelecidas, deslocando, às vezes, o foco do projeto pedagógico para os resultados nas avaliações.

A cobrança pelo bom desempenho das escolas no referido índice, tira o foco das instituições e também da SMED para outras questões extremamente importantes para a consolidação de uma escola pública de qualidade. Formação integral, acesso às demais áreas do conhecimento de forma densa, estímulo à participação na vida da escola, acompanhamento do trabalho docente no sentido de efetivar práticas inovadoras e interessantes para os alunos, fortalecimento do grupo docente e das ações de colaboração de todos os que atuam nas escolas, entre outros.

O direcionamento dado pelas equipes gestoras reflete as orientações recebidas pela SMED, órgão que organiza a educação no município, que determina o modelo de gestão escolar a ser efetivado e que regula e controla as ações das escolas. Nesse sentido, não se pode responsabilizar apenas as

instituições pelo modelo de gestão escolar que vem se apresentando na rede municipal de Pelotas. As escolas são reflexo das políticas públicas pensadas em nível federal e que perpassam as demais esferas de poder, adentrando nas escolas com força e validação das secretarias municipais de educação.

Nesse sentido, tomando por base os objetivos específicos propostos para este estudo, exploro na sequência cada um deles e as conclusões que esta análise possibilitou.

Primeiramente, foram escassas as práticas de gestão com características democráticas encontradas nas escolas pesquisadas. As ações caminharam muito mais no sentido da eficácia e manutenção do funcionamento das escolas, do que na efetivação de medidas democratizantes do espaço escolar, demonstrando assim uma preocupação em fazer a escola funcionar, mesmo com a falta de recursos de toda ordem.

A conduta de ambas as equipes demonstrou a segmentação de funções, separando o que é próprio de cada profissional desconstruindo a ideia de um todo pedagógico. A participação ocorreu, porém de forma limitada e sem consciência política, não somente por parte da comunidade, mas também dos docentes.

No que se refere às formas utilizadas pelas equipes para a efetivação de uma escola de qualidade, o que se constatou foi que a percepção de qualidade esteve atrelada à ideia de eficiência, o que condiz com o modelo de governo em vigência no país. As equipes buscaram junto à SMED instituir ações de apoio aos estudantes para recuperação de lacunas na aprendizagem. As coordenadoras auxiliaram as ações das classes de apoio e das salas de recursos junto aos professores destes setores (existentes em ambas as escolas) e buscaram igualmente acompanhar o planejamento dos demais professores. No entanto, praticamente todos os docentes que responderam ao questionário relataram que tiveram seu trabalho acompanhado por meio de orientações em momentos de planejamento, mas também através do desempenho dos estudantes, confirmando a lógica da SMED, em consonância como o modelo da NGP, impressa nas escolas.

Os mecanismos de gestão utilizados demonstraram que a preocupação das equipes esteve centrada em manter as escolas funcionando de maneira a obter bons resultados no que diz aos processos de aprendizagem,

posteriormente mensurados em avaliações externas, cobrança feita pela secretaria.

No que diz respeito à responsabilidade da SMED em capacitar as equipes gestoras para o exercício da função, as falas das entrevistadas revelaram que não existem momentos de formação ou de capacitação. Os encontros relatados são para informações advindas de órgãos superiores como o MEC, de cobrança por resultados não atingidos, de organização de projetos estruturados pela secretaria e que devem ser desenvolvidos pelas escolas, enfim, de organização burocrática das instituições, tomando por base as diretrizes da SMED. Trata-se de uma organização que limita, e muito, a autonomia das escolas, que impede que o contexto social de cada unidade escolar seja cuidadosamente pensado e previsto no conjunto de ações das equipes diretivas. Nesse ponto trago novamente a fala da Bromélia que exemplifica tal situação, ao dizer que “*tem sempre tem muita coisa. A SMED cobra muito, Jornadinha Pedagógica... projetos deles que a gente tem que aplicar aqui. Isso compromete muito o tempo da gente*”. Em síntese, não se constatou a existência de espaços para o exercício da autonomia, da proposição de formas de pensar a escola, disponibilizados pela SMED, órgão que acaba por regular e impor todos, ou praticamente todos, os movimentos que acontecem nas instituições.

Quanto ao objetivo geral desta pesquisa, qual seja, compreender de que forma o trabalho das equipes gestoras pode impactar na qualidade das instituições e dos processos ali desenvolvidos, o que se evidenciou foi o papel essencial da equipe gestora para a concretização do trabalho da escola. Independente da ideologia ou das diretrizes propostas pela SMED, é notória a importância do trabalho dos gestores para o funcionamento das instituições, visto que estes profissionais e suas equipes possuem as ferramentas para a transformação ou para a manutenção das realidades. Um exemplo importante advindo da Escola B, que retrata a importância da participação da comunidade, refere-se ao projeto realizado pela instituição de abertura da biblioteca escolar para as famílias. Tal projeto tem como foco a formação de sujeitos leitores, compreendendo a importância da leitura para a formação humana. Paralelo a isso, compreende a escola como um espaço público o qual necessita ser utilizado pela população, contribuindo dessa forma para a concretização da função social da escola.

O projeto citado foi o único com caráter democrático encontrado nas escolas. A escola A não mencionou nenhum outro que vem sendo realizado, a não ser os que já estão previstos pela SMED. Dança, xadrez, futsal são alguns exemplos de projetos abertos para a comunidade, no entanto, são ações comuns às escolas da rede. Não se percebeu, com a pesquisa de campo, um movimento de autonomia das escolas no sentido de pensar, propor projetos e ações para os alunos e a comunidade.

Com essa análise, retomo a questão central desta pesquisa: quais práticas de gestão são encontradas nas escolas pesquisadas e sua relação com qualidade da educação? Em primeiro lugar, é importante deixar evidente que são escolas que buscam melhorar sua qualidade. Mesmo não tendo como diretrizes as práticas de gestão de cunho essencialmente democrático, as entrevistadas demonstraram uma grande preocupação em “dar conta” dos processos escolares, melhorando a qualidade do ensino. Mencionaram as dificuldades para lidar com a comunidade, os entraves com a SMED, a falta de comprometimento de alguns docentes, os problemas de aprendizagem dos alunos, mas, em contrapartida, pontuaram ações realizadas para a superação de tais dificuldades.

As coordenadoras, de ambas as escolas, afirmam que buscam acompanhar o trabalho docente, porém, o que conseguem fazer é a leitura dos planejamentos e orientações que se façam necessárias. Desabafam também sobre o quanto o trabalho é prejudicado pela ausência ou falta de professores, fazendo com que tenham que entrar em sala de aula para suprir as demandas.

As diretoras mencionam o quanto o aspecto burocrático engessa o trabalho, embora muitas vezes necessário. Para elas, a função do diretor/a e vice é eminentemente administrativa, de organização e preconização do bom funcionamento, fatores essenciais, mas que acabam por afastá-las do trabalho pedagógico. Begônia cita um exemplo dessa natureza quando questionada sobre as dificuldades do cargo.

Quando se está na equipe diretiva... assim, o tempo! Ele se torna muito curto para tudo que se tem que fazer. Por exemplo, a parte do conselho escolar, a compra de material. Porque tudo depende de três orçamentos, entendesse? E aí o professor que é destinado, o tesoureiro, ele tem só 4 horas de dispensa da sala de aula para poder trabalhar no conselho escolar. O que ele faz é a parte de

documentação. Mas aí se eu for comprar uma Clorofina eu tenho que ter três orçamentos, qualquer compra. E as vezes tu esbarra em algumas coisas assim: não tem 3 casas, só tem 2 que vendem. E aí como tu faz o terceiro? Tu perde muito tempo. Mas é uma burocracia que se faz necessário. Infelizmente. Se não como é que tu vai dizer que está administrado bem um dinheiro que é público? Tem que ser transparente né?

As gestoras entendem que se trata de uma formalidade necessária, afinal, diz respeito ao bom uso do dinheiro público. No entanto, afirmam que tais ações demandam muito tempo que poderia ser destinado para as questões de cunho pedagógico, social.

Para a maioria dos professores/as respondentes, as reuniões pedagógicas, mesmo que centralmente de informes ou decisões gerais, contribuem com a melhoria do seu trabalho. Se nesse formato já contribuem, imagina se fossem utilizadas para outros fins como estudos teóricos, debates de atividades bem-sucedidas, avaliação e reformulação de práticas, elaboração de projetos de cunho social e de envolvimento da comunidade? Essas ações precisam ser pensadas e implementadas dentro do espaço escolar. Com a manutenção do que já vem sendo feito, corremos o risco de tornar a escola cada vez menos propositora e apenas executora de medidas, práticas que vem de cima e não retratam nem auxiliam na superação das dificuldades da comunidade para a qual a educação é pensada.

Em síntese, essa pesquisa revela o quanto as ações de cunho democrático estão ausentes na gestão escolar da rede municipal de ensino de Pelotas. Mesmo sendo uma pesquisa por amostragem, abrangendo apenas duas escolas da rede, entende-se que os princípios norteadores propostos pela SMED encontrados nas duas instituições são a base para as demais escolas. Iluminada pelo referencial teórico adotado, a pesquisa também demonstra o potencial da gestão escolar democrática para a mudança da realidade das escolas, dos bairros, das pessoas, da sociedade. Democratizar o conhecimento, o acesso, tornar a escola um local de debate, de enfrentamento, de superação das desigualdades, através de um projeto colaborativo entre diretores/as, professores/as, alunos/as e pais é ponto de partida para a concretização de uma escola de qualidade com compromisso social.

7. Considerações finais

Esta pesquisa teve por objetivo analisar de que forma o trabalho da equipe gestora contribui com a qualidade das escolas investigadas, numa perspectiva de gestão democrática, a fim de elucidar o seguinte problema de pesquisa: quais práticas de gestão democrática são encontradas nas escolas pesquisadas e sua relação com qualidade da educação? Para tanto, foi necessário organizá-la de forma a compreender o todo que envolve a questão da gestão escolar, desde os aspectos conceituais até os pontos que dizem respeito às políticas públicas e sua aplicabilidade nos sistemas de ensino. Está organizada em 7 capítulos, os quais retomo na sequência.

O Capítulo 1, intitulado Estado do Conhecimento, dedicou-se a analisar as pesquisas que vêm sendo realizadas nos últimos 5 anos sobre gestão escolar, apontando os principais temas, metodologias, autores e resultados. Trata-se de uma investigação densa que possibilitou compreender a temática de maneira mais profunda e, ao mesmo tempo, identificar as lacunas do campo. Tal movimento validou a escolha do problema desta pesquisa em virtude de não ter encontrado um número expressivo de estudos dedicados a compreender a relação da gestão escolar com a qualidade das escolas. Deste capítulo cito os estudos realizados por Cossio, Dall'Igna, Hypólito, Leite e Marcolla (2005) e a Dissertação de Nailê Pinto Lunes (2009), ambos dedicados a caracterizar os movimentos de gestão democrática vividos pela rede municipal de Pelotas, cada um com recorte específico.

No capítulo 2 abordei os aspectos relacionados à metodologia utilizada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com estudos de casos múltiplos, onde os dados obtidos com a pesquisa de campo foram compreendidos dentro da abordagem de Análise de Conteúdos (BARDIN, 1977), considerada mais adequada aos objetivos desta pesquisa. Com a realização da pesquisa de campo, um número expressivo de dados foi obtido e a metodologia escolhida permitiu um tratamento mais adequado das informações, visto que os dados puderam ser cuidadosamente organizados, separados, escolhidos e categorizados, tornando a análise mais clara e completa.

No Capítulo 3 – As políticas públicas no cenário educacional brasileiro: um resgate histórico - realizei uma análise mais completa das questões que

envolvem as políticas públicas educacionais, com um viés histórico que remonta desde a década de 1930, até dos dias atuais. Demonstrei, através de tal resgate, as mudanças ideológicas que foram sentidas a cada governo e o impacto das mesmas no cenário educacional.

No capítulo 4 - A gestão da escola pública: modelos e modos de gestão – abordei os conceitos centrais desta dissertação, bem como conceitos de derivam destes. O capítulo foi organizado em 4 seções. Na seção 4.1 discorro sobre a organização da educação no país, as esferas de poder e suas responsabilidades, a estrutura do ensino, questões legais e a importância da educação pública de qualidade para o desenvolvimento da sociedade. Na seção 4.2 exploro os conceitos que são a base desta pesquisa, utilizando como principais autores Heloísa Lück (2016), para os conceitos de gestão, gestão educacional e gestão escolar; José Carlos Libâneo (2003), apresentando sua organização dos modelos de gestão escolar; e Hypolito, Vieira e Leite (2012), ao utilizarem-se do conceito de modos de gestão. Na seção 4.3 discorro especificamente sobre modos de gestão escolar pautados em princípios democráticos como sendo essenciais para a elevação da qualidade das escolas públicas. Para tanto as contribuições de Moacir Gadotti (2014), Vitor Paro (2016) e Ângelo Ricardo de Souza (2009) foram essenciais no sentido de compreender do que se trata a gestão escolar democrática, sua importância para a construção de uma escola de qualidade e os conceitos que dela ramificam, como participação e diálogo. Finalizo tal capítulo com a seção 4.4 onde abordo os aspectos referentes à Nova Gestão Pública, forma de governo que adentra nossos sistemas e causa impacto no direcionamento dado pelo setor público às escolas e às suas equipes gestoras.

No capítulo 5 – A gestão da escola pública em Pelotas, aponto os dados da rede pública, trazendo informações gerais sobre a educação na cidade e, posteriormente, sobre as escolas campo de pesquisa. Também se divide em 3 seções: 5.1 – exploro o município como um todo, trazendo dados do último censo realizado pelo IBGE (2010) sobre renda, escolaridade e pobreza; 5.2 – discorro sobre a educação em Pelotas, abrangendo as esferas municipal, estadual, federal e privada, apontando, através de informações no INEP (2018,) dados como matrículas, estabelecimentos de ensino e docentes; por fim, na seção 5.3, trago os dados específicos da duas escolas campo de pesquisa pontuando

aspectos como etnias, educação especial, número de alunos por segmento, professores, caracterização do bairro de localização das instituições, entre outros. Tais dados foram coletados através do site de prefeitura e tratam-se de informações referentes ao ano de 2017.

O capítulo 6 dedica-se a descrever os dados coletados com a pesquisa de campo, analisando-os dentro dos objetivos propostos para esse estudo. Como a coleta se deu através de aplicação de questionários para os professores e realização de entrevistas para os membros das equipes gestoras, segmentei o capítulo em três seções assim organizadas: 6.1 – análise dos questionários; 6.2 – análise das entrevistas; 6.3 – os achados da pesquisa.

E o Capítulo 7, que encerra essa dissertação, trata das considerações finais que estão aqui sendo tecidas.

Esta organização objetivou, em síntese, compreender os movimentos de gestão escolar encontrados nas escolas do município, percebendo quão importantes e influentes podem ser na busca pela elevação da qualidade da educação. Mesmo com a orientação voltada para a gestão democrática, prevista em documentos oficiais como o Plano Municipal de Educação e a LBD 9394/96, tal perspectiva não foi evidenciada com a pesquisa de campo. Percebeu-se fortemente um movimento, por parte da SMED, no sentido da Nova Gestão Pública, de tornar o sistema eficiente, eficaz, tomando por base o desempenho das escolas em avaliações externas.

Nas falas das gestoras se percebeu a preocupação em obter bons resultados, ficando claro que as mesmas são pressionadas nesse sentido. Essa lógica vem orientando os movimentos da rede pública de ensino de Pelotas e é compatível também com os movimentos que vem sendo sentidos em nível nacional no que diz respeito ao sistema educacional. Apontam, por exemplo, a importância de recursos como as classes de apoio não somente para os alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental, mas também para aqueles que estão mais avançados e possuem igualmente dificuldades e relatam que conseguiram esse recurso junto à secretaria em decorrência do baixo resultado obtido no IDEB. Ou seja, a preocupação central da SMED, mais uma vez, recai sobre o desempenho dos alunos mensurados em avaliações, muitas vezes, descontextualizadas da realidade social, econômica e cultural dos estudantes e suas famílias.

Tal afirmação fica clara com a fala de Anis, ao ser questionada sobre projetos como o apoio escolar.

A gente só tinha apoio de primeiro até o quinto. Ai depois se conseguiu reforço para os sextos anos. Por que as crianças têm dificuldades e aí ficava uma lacuna. Depois, de tanto a gente trabalhar, conseguimos. Porque a nossa nota do IDEB é baixa, então eles os deram para reforçar.

Vindo ao encontro disso, os/as professores/as, quando questionados/as sobre as formas que a equipe dispõe para acompanhamento das suas práticas, quase que a totalidade dos respondentes mencionaram que isso acontece, também, através da verificação do rendimento dos alunos, ou seja, novamente a perspectiva de eficiência comprovada por resultados permeando também a ação de gestores. Comprova-se com isso a afirmação de que a lógica da NGP já adentrou fortemente nessa rede de ensino. Romper com isso torna-se um grande desafio cada vez mais complexo, visto que nem mesmo os próprios profissionais possuem tal esclarecimento sobre a lógica que acaba direcionando e moldando suas ações.

No entanto, o que preocupou refere-se ao fato de que além desse movimento estrangulador da busca incessante por resultados, trazendo para dentro do sistema público a lógica do privado, as escolas demonstraram dificuldades em agir com autonomia no sentido de organizar um fazer próprio da instituição. Existe uma massificação das orientações vindas da SMED que impedem que a identidade da escola seja o carro chefe do trabalho pedagógico. Nesse sentido, as gestoras se vêm limitadas ao cumprimento de projetos comuns, em função das demandas diárias recebidas, desfocam das questões eminentemente pedagógicas e acabam por executar apenas o básico para o funcionamento das instituições, que por si só, obviamente, demanda muito trabalho e esforço coletivo para que a escola caminhe. A administração do tempo e também as questões oriundas da falta de material humano são fatores presentes nas falas das entrevistadas como dificuldades para a realização de um trabalho de maior qualidade. Relatam que faltam professores, pois muitos ou desistem da vaga em função da precariedade da profissão ou mesmo ausentam-se pela falta de comprometimento e que é difícil conseguir que a figura do professor/a substituto seja uma constante na escola. Com todos esses fatores,

as coordenadoras afirmam que acabam assumindo as salas de aulas, desviando-se da função de acompanhamento e orientação pedagógica. Logicamente, isso traz prejuízos ao bom funcionamento da escola.

Também foi possível perceber que no que tange diretamente às ações das escolas, a abertura de espaços para a participação da comunidade no universo escolar, não se encontra no leque de preocupações das equipes. Na verdade, percebe-se que a compreensão do que se trata essa participação e da sua importância para a democratização da escola é bastante limitada. Dentre as falas das gestoras, apenas uma prática de cunho democrático foi caracterizada. Trata-se do projeto de abertura da biblioteca da Escola B para a comunidade, sendo esse um importante movimento de efetivação de espaços para a participação.

As demais ações citadas como espaços ofertados para a participação, restringiam-se às atividades de encerramento de projetos, bingos, festividades ou reuniões que, conforme os relatos, são basicamente de informes e organização escolar. Parece haver um movimento de fechamento de portões para as questões de cunho decisório, fazendo com que as escolas centralizem essas ações. Dessa forma, não se chega a um projeto coletivo de trabalho, tendo em vista que, a comunidade para qual o ensino público é pensado e direcionado acaba sendo excluída do processo.

No entanto, mesmo que o direcionamento dado pelas equipes gestoras não apresentem em sua essência a característica democrática, as respostas dos/as professores/as aos questionários também demonstram que, quando recebem orientações da equipe gestora em reuniões pedagógicas, isso vem a acrescentar em suas práticas. Da mesma forma, trazem como um ponto importante o acompanhamento que recebem das coordenadoras em momentos de planejamento, de dúvidas ou mesmo dificuldades no manejo de sala de aula, mesmo que esporadicamente em função das demandas da escola. Tal orientação vem sendo feita, de acordo com as entrevistadas, de maneira rápida, para “remendar” situações de problemas, sem que consigam debruçar-se com olhar cuidadoso sobre as necessidades pedagógicas dos docentes. Se mesmo sendo feito dessa forma a orientação recebida causa impacto positivo, fica evidente que, quando qualificada e feita dentro de forma contextualizada, compartilhada e crítica, certamente terá ainda mais êxito.

Com isso, se pode concluir que a gestão escolar tem sim papel importante na melhoria das ações, das relações, do trabalho desenvolvido por todos que atuam na escola, desde gestores/as até funcionários/as. Nessa perspectiva, conclui-se que se o caráter democrático for, até mesmo em cumprimento da legislação, inserido no universo escolar a qualificação das práticas escolares tende a acontecer.

Porém, para que isso ocorra, é necessário um trabalho de formação continuada com as equipes gestoras no sentido de capacitá-las para a compreensão da importância da efetivação da gestão escolar democrática dentro das escolas. Tal perspectiva supõe ações democratizantes com funcionários, professores, pais e alunos, este último grupo muitas vezes excluído dos processos decisórios. Para isto, a lógica implementada pela SMED precisa ser inversa à atual, trazendo para dentro das instituições práticas, espaços, projetos que desenvolvam o fazer democrático como também a autonomia das escolas e a responsabilização de todos pelo processo educativo que extrapola as salas de aula.

Finalizo com as palavras de Cossio, Hypólito, Leite, Dall'Igna (2010, p. 334) que agregam o exposto neste capítulo.

Assim, a democracia na escola e/ou nos sistemas ou redes de ensino poderá ser construída pela transformação das relações de poder em relações de autoridade partilhada, pela desfamiliarização e desnaturalização do poder dominante, pela desconstrução das relações verticais e pela busca de solidariedade, mas, sobretudo, pela ampliação dos espaços de participação e pelo compromisso político com a prática participativa.

Em resumo, é preciso buscar práticas de gestão escolar que, com características democráticas, possam romper com a crença de poder centralizado, que possam dar voz a todos os agentes do processo educativo, que busque a inovação de práticas pedagógicas, que percebam o currículo de forma crítica e busquem instituir mudanças que, em síntese, façam da escola um lugar da e para a diversidade econômica, cultural, racial e de gênero. É assim que a função social da escola pode se efetivar, buscando a formação integral do sujeito para que este, no futuro, tenha condições de intervir na estrutura social, buscando equidade e justiça. Assim, caminharemos mais fortemente na concretização da escola pública de qualidade.

Referências

ALMEIDA, Roberta Alvarenga; JUNQUILHO, Gelson Silva; SILVA, Alfredo Rodrigues Leite. **As “artes do fazer” gestão na escola pública: uma proposta de estudo.** Cad. EBAPE.BR, v. 10, nº 2, artigo 5, Rio de Janeiro, p.329–356. Jun. 2012

ALVES, Márcia Galdino. **Gestão escolar: desafios e possibilidades da gestão participativa na escola pública.** 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

AMORIM, Antônio. **Gestão escolar e inovação educacional: a construção de novos saberes gestores para a transformação do ambiente educacional na contemporaneidade.** 37ª Reunião Nacional da ANPED, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt09-3967.pdf>>. Acesso em: 24.fev.2018.

ARAÚJO, Thiago Antônio de. **A relação gestão escolar e trabalho docente: um estudo de caso numa escola municipal em Votorantim/SP.** 2014. 123f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Edições 70, 1977.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos.** Porto: Porto Ed .Porto, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Senado Federal. Brasília. DF. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_13.07.2010/index.shtm. Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** Brasília: 1996.

BRITO, Renato de Oliveira; CARNIELLI, Beatrice Laura. **Gestão participativa: uma matriz de interações entre a escola e a comunidade escolar.** Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, no. 2, p.26-41, nov. 2011. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br>>.

CAMARGO, Emerson Rodrigo. **A gestão (democrática) da escola pública: (re)produção dos sentidos de democracia nas vozes de seus sujeitos-gestores e sujeitos-professores.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

CÂNDIDO, Rita de Kássia [UNESP]. **Gestão Democrática Da Escola: Possibilidades E Dificuldades Na Percepção Dos Pais E Dos Gestores Do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2016.

CÁRIA, Neide Pena, SANTOS, Mileide Pereira. **Gestão e democracia na escola: limites e desafios**. *Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.* Santa Maria v. 3 n. 6 Jul./dez. 2014 p. 27-41

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados**. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, [S.l.], v. 23, n. 87, p. 461-484, apr. 2015. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/741>>. Acesso em: 14 jun 2017.

CHIRINÉA. Andréia Melanda **Gestão da escola pública municipal e utilização do Ideb: as “traduções” no contexto da prática**. 2016. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

CLEMENTE, Josafá da Conceição. **Gestão escolar na escola pública: interfaces entre gerencialismo e gestão democrática**. 2015. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

CUNHA, Eudes Oliveira. **A gestão escolar e sua relação com os resultados do IDEB : um estudo em duas escolas municipais de Salvador**. 2012. 172 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

CUNHA, Eudes Oliveira; CUNHA, Maria Couto. **A gestão escolar e sua relação com o desempenho da escola: um estudo em duas escolas em Salvador-Bahia - Brasil**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/EudesOliveiraCunha_res_int_GT8.pdf>. Acesso em: 18. Mar. 2018.

DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário Educação**. *Porto Alegre*, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>>. Acesso em <fev. 2018>.

DRABACH, N. P; SOUZA. A. R. **Leituras sobre a gestão democrática e o “gerencialismo” na/da Educação no Brasil**. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v.16, n.33, p. 221-248, Jul./Dez. 2014.

FERREIRINHA, M. N. I. **O espelho do gestor escolar do ensino público: relação de poder e governamentalidade**. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 457-473, maio/ago. 2015.

FILHO, Ovídio Orlando; SÁ, Virginio Isidro Maryins. **Avaliação externa da gestão escolar do Programa Nova Escola do Estado do Rio de Janeiro: um estudo reflexivo sobre o seu primeiro ciclo de realização (2000–2003), passados quinze anos de sua implementação.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 91, p. 275-307, abr./jun. 2016

FRANCO, C. et al. **Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 15, n. 55, p. 277-298, Jun. 2007. ISSN 0104-4036. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000200007&nrm=iso >.

FRANCO, C. et al. **Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 15, n. 55, p. 277-298, Jun. 2007. ISSN 0104-4036. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000200007&nrm=iso >.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional.** Disponível em: < http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf >. Acesso em: 06. Abr. 2018.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem.** Disponível em <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em: 16. Mar. 2018.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo. **Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 173-190, 2010. Editora UFPR

HYPOLITO. Álvaro Moreira. **Currículo e projeto político-pedagógico: implicações na gestão e no trabalho docente.** Cad. Educ. Brasília n. 26 p.1-103 jan./jun. 2014 Disponível em: < https://www.cnte.org.br/images/stories/cadernos_educacao/cadernos_educacao_26.pdf >. Acesso em: 16. Fev. 2019.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas dos Santos; LEITE, Maria Cecília Lorea. **CURRÍCULO, GESTÃO E TRABALHO DOCENTE.** Revista e-Curriculum, [S.l.], v. 9, n. 2, ago. 2012. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10989>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI. **A reestruturação curricular e a autointensificação do trabalho docente.** Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>. Acesso em: 17. Fev. 2019.

IUNES, Naílê Pinto. **Gestão democrática da educação na Rede Pública Municipal de Pelotas: experiências de democracia participativa**. Pelotas: Faculdade de Educação, 2009. (Dissertação de Mestrado).

LEITE, M. C. L; HYPOLITO, A. M; DALL'IGNA, M. A; CÓSSIO, M. F; MARCOLLA, V. **Gestión escolar democrática: una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil**. Disponível em: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n52/v17n52a5.pdf>>. Acesso 26. Fev. 2019.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **O sistema de organização e gestão da escola**.

LIMA, Fábio Alves de. **Gestão escolar democrática, participação e autonomia: realidade ou utopia?** 2014. 147f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

LIMA. M. F. M. ; ALCÂNTARA, G. ; ALMEIDA, M. A. **O. O que potencialmente afeta a gestão escolar? Percepções de diretores de duas redes públicas de ensino do estado do Rio de Janeiro**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

LOPES, Alice Casimiro; MATHEUS, Danielle dos Santos. **Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012)**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a02.pdf>>. Acesso em: 06. Abr. 2018.

LÜCK, Heloísa. **A evolução da gestão educacional a partir da mudança paradigmática**. Disponível em: <<file:///C:/Users/Dell/Downloads/A-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf>>. Acesso em: 15. mar. 2018.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Rio de Janeiro: Vozes. 2015.

MACEDO, Elizabeth. **Como a diferença passa do centro à margem no currículos: o exemplo dos PCN**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a05.pdf>>. Acesso em: 07. Abr. 2018.

MACHADO, Cristiane. **Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos os resultados**. Revista Ambiente educação. 5(1): 70-82, jan/jun. 2012.

MAINARDES, Jeferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25. fev. 2018.

Manifesto dos pioneiros da educação nova. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em <fev. 2018>

MARANESI, Tânia. **Gestão escolar: concepções e sentimentos que se entrecruzam.** 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARTINS, Angela Maria; MACHADO, Cristiane. **Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas.** *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 157-173, jan./mar. 2016.*

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **Usos e abusos dos estudos de caso.** *Cad. Pesqui.* [online]. 2006, vol. 36, n. 129, p. 637 – 651. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>. Acesso em 22, ago. 2017.

MENDES, Vera Lúcia Peixoto S. TEIXEIRA, Francisco Lima C. **O Novo Gerencialismo e os desafios para a Administração.** Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2000-adp-341.pdf>>. Acesso em: 19 Fev. 2019.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo.** *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-S1517-9702201604145487.pdf>>. Acesso em: 12. Fev. 2019.

OLIVEIRA, A. C. P; WALDHELM, A. P. S. **Liderança do diretor, clima escolar desempenho dos alunos: qual a relação?.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 93, p. 824-844, out./dez. 2016

OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. W. B; CLEMENTINO, A. M. **A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as).** Disponível em < <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79303/46239>>. Acesso em: 05. Jan. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Entrevista: a saúde do profissional e as condições de trabalho.** *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 6, n. 11, p. 301-313, jul./dez. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação.** Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00625.pdf> >. Acesso em: 20. Jan. 2019.

OLIVEIRA, João Ferreira; MORAIS, Karine Nunes, DOURADO, Luiz Fernandes. **Organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática: sistemas de ensino, órgãos deliberativos e executivos, regime de colaboração, programas, projetos e ações.** Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_2.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2018.

PELOTAS. Lei 5.502, de 11 de setembro de 2008. **Plano Diretor Municipal.** Pelotas: 2008.

PELOTAS. Lei 6.245, de 24 de junho de 2015. **Plano Municipal de Educação.** Pelotas: 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. **A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado.** Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

RISCAL, José Reinaldo. **Mapeamento quantitativo dos impactos da gestão democrática no desempenho das escolas públicas no IDEB 2013.** 2016. 241f. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016.

SANTOS, José Everaldo; BOTLER, Alice Miriam Happ. **Eleição de gestores escolares em Pernambuco: autonomia da comunidade escolar ou indução democrática.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-1996_int.pdf>. Acesso em: 18. Mar. 2018.

SAVIANE, Dermeval. **Política educacional brasileira: limites e perspectivas.** Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>. Acesso em < fev. 23, 2018>.

SECCHI, Leonardo. **Modelos organizacionais e reformas da administração pública.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v43n2/v43n2a04.pdf>>. Acesso em: 21. Fev. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 4ª Ed.

SOUZA, A. R. **A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola.** Revista Brasileira de Educação v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a08v17n49.pdf>>. Acesso em 27, jul. 2017.

SOUZA, A. R. **Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática.** 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-3334--Int.pdf>>. Acesso em: 25. Fev. 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática.** *Educ. rev.* [online]. 2009, vol.25, n.3, pp.123-140. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>>. Acesso em: 30. Mar. 2018

TAMBARA, Elomar. **Profissionalização, escola normal, e feminilização: Magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX.** Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/30720-119159-1-PB.pdf>. Acesso em 10. Fev. 2019

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** Ed. Libertad. São Paulo, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades.** In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>>. Acesso em 10. Fev. 2019

VIEIRA, Graziella Pereira. **Teses e dissertações da área da educação sobre gestão democrática (2012-2013): um balanço crítico.** 2016. 281f. Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2016.

Apêndices

Apêndice A – Análise das entrevistas

Organização da Análise:

O roteiro de entrevista foi dividido em seções. Essas seções serviram de orientação também para a análise das entrevistas. Para cada eixo temático foi elaborada uma tabela onde constam as principais respostas para as perguntas realizadas. Uma tabela para cada escola, organizadas na sequência de cada eixo para facilitar a comparação entre os dados. Abaixo das tabelas, foram descritas na íntegra as principais falas das entrevistadas.

Seções:

- 1 – Perfil das gestoras. Dividas em diretora, vice e coordenadoras.
- 2 – Estrutura das escola, projetos e conselhos
- 3 – Projeto Político Pedagógico
- 4 – Participação da comunidade
- 5 – Reuniões
- 6 – Formação continuada
- 7 – Ensino

Identificação dos sujeitos

→ Escola A

- Anis - (diretora)
- Amarílis – (coordenadora)
- Azaléa - (coordenadoras)

→ Escola B

- Bardana – (diretora)
- Begônia – (vice-diretora)
- Bromélia - (coordenadora).

1 – Perfil das gestoras - divididas em diretora, vice e coordenadoras.

| Nome | Idade | Formação | Especialização | Tempo na rede | Temp. na equipe | Níveis que já atuou |
|---|---------|--|--|-----------------------------|----------------------------------|---|
| Diretoras e vices | | | | | | |
| Anis Diretora Escola A | 47 anos | Ens. Médio regular Ed. Física | Gestão escolar e Treinamento esportivo | 19 anos | 10 anos | Com Ed. Física na Ed. Infantil, fund. até o 5º ano e EJA |
| Bardana Diretora Escola B | 58 anos | Ens. Médio regular Licenciatura em Matemática | Educação Matemática | 20 anos (15 anos na escola) | 1 ano | 11 anos em sala de aula 3 anos de coordenação e 1 de direção. Atuou no 6º ao 9º anos |
| Begônia Vice diretora Escola B | 47 anos | Ens. Médio regular Pedagogia | Psicopedagogia | 18 anos | 1 ano | Ed. Infantil e anos iniciais. |
| Coordenadoras | | | | | | |
| Amarílis Escola A | 53 anos | Magistério Pedagogia | ----- | 19 anos | 16 anos – primeiro ano na equipe | Ed. Infantil até o 5º ano. |
| Azaléa Escola A | 40 anos | Pedagogia | ----- | 10 anos | 1 ano | Ens. Fundamental – anos iniciais. |
| Bromélia Escola B | 31 anos | Magistério Pedagogia | Coordenação Pedagógica | 8 anos | 1 ano | Ed. Infantil até o 5º anos |

2 – Estrutura das escola, projetos e conselhos

| ESCOLA A | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|--|
| Funcionários | Nº. de salas | Nº. de turmas | Espaços q | Projetos Da escola | Projetos extra escola | Conselho |
| Equipe diretiva: 6 com orientadora educacional Professoras: 34 Funcionários: 21, terceirizadas são 5 | Sala de aula: 12 Outras salas: 11 23 espaços no total | Ed. Infantil: 5 Anos iniciais: 16 Finais 3 EJA: 2 | Biblioteca Refeitório Sala de recursos Sala dos professores Pátio coberto Sala da banda e + mais ed. Lab. Informática Sala de artes Auditório | OBRIGATÓRIOS Hora do conto Reforço escolar do 1º ao 5 – apoio DA ESCOLA Meio ambiente Africanidades Banda Marcial VIA SECRETARIA KHAN – projeto de informática – matemática | Vida ativa – dança, taekondo. Ocorrem fora da escola. Funcionários de prefeitura. Estágio da ed. Física, geografia e PIBID | Conselho escolar Participa toda a comunidade. Só não entram os alunos por serem menores. Definem sobre a utilização das verbas federais e municipais. Reuniões trimestrais – considera que os encontros são produtivos |
| Falas importantes | | | | | | |
| Anis PROJETOS, IDEB, CRIANÇAS ESPECIAIS: Se conseguiu, a gente só tinha de primeiro até quinta. Ai depois se conseguiu reforço para os 6 anos. Por que as crianças têm dificuldades e aí ficava uma lacuna. Depois, de tanto a gente trabalhar, conseguimos. Porque a nossa nota do IDEB é baixa, então eles os deram | | | | | | |

para reforçar. O IDEB nosso teve baixa por que o número de crianças era maior do que o MEC previa, queriam que reduzisse a quantidade por turma. Tínhamos de 27 até 30 alunos em cada turma, agora é 25 o máximo e se tiver especial cai mais ainda. Cada turma tem, no mínimo, uns 3 especiais. Fora os que não tem Laudo. Temos 46 laudados aqui na escola, fora a quantidade de crianças que a gente tem sem laudo.

CONSELHO ESCOLAR: A comunidade é atuante nesse conselho? É muito difícil, as pessoas acham que a escola não precisa ter conselho. Dizem: podem organizar. Nós temos uma mãe que era nossa funcionária que ficou eleita como representante dos pais. São dois professores, um funcionário e a mãe. Eu como membro nato. São representantes de cada segmento.

Nós fizemos reuniões com os alunos para estabelecer o que eles gostariam. Algumas metas assim... a gente faz para os alunos e escolhem, precisa melhor os banheiros, etc. Depois a gente faz uma reunião direta com os professores, aí os professores botam também o que eles acham que precisa melhorar. E geralmente com as mães e gente aproveita quando tem, por exemplo, uma reunião de entrega de boletins, entrega de uniformes. Que aí tu vai entregar o uniforme e tem bastante gente, ai tu consegue prestar conta também.

| ESCOLA B | | | | | | |
|--|---|---|---|--|---|---|
| Funcionários | Nº. de salas | Nº. de turmas | Espaços | Projetos Da escola | Projetos extra escola | Conselho |
| <p>Equipe diretiva: 4</p> <p>Professoras: Em torno de 42</p> <p>Begônia respondeu 47</p> <p>Funcionários: 17</p> | <p>Bardana: Em torno de 25 salas</p> <p>Begônia: 30 salas</p> | <p>Ed. Infantil: 4</p> <p>Anos iniciais: 12</p> <p>Finais 8</p> | <p>Biblioteca</p> <p>Refeitório</p> <p>Sala de recursos</p> <p>Sala dos professores</p> <p>Pátio coberto</p> <p>Lab. Informática (2)</p> <p>Auditório</p> <p>Lab. De ciências</p> <p>Salas de apoio</p> | <p>OBRIGATÓRIOS</p> <p>Reforço escolar do 1º ao 5º – apoio</p> <p>DA ESCOLA SOB ORIENTAÇÃO DA SMED</p> <p>Música</p> <p>Xadrez</p> <p>Banda</p> <p>Futsal</p> <p>Dança</p> <p>KHAN Novo Mais Ed – 5º</p> <p>Mais alfabetização – 1º e 2º</p> <p>DA ESCOLA</p> <p>Abertura da biblioteca para os pais</p> | <p>Vai começar o projeto com o Escoa A Club para golf.</p> <p>Atualmente não tem estagiários.</p> <p>Parceria com a T.O da Ufpel</p> <p>Parceria com a guarda municipal e com a UBS</p> | <p>Conselho escolar</p> <p>Participa toda a comunidade. Só não entram os alunos por serem menores.</p> <p>Definem sobre a utilização das verbas federais e municipais.</p> <p>Reuniões trimestrais – ou sempre que necessário.</p> <p>Considera que os encontros são produtivos</p> |
| Falas importantes | | | | | | |

Bardana e Begônia**CONSELHO: Bardana**

O conselho é soberano ne? Ele pode agir em todos os setores da escola. Ele é mais usado no caso das prestações de conta, recursos que vem para escola. Pode ser usado para definir até sobre o meu *impeachment* (risos). Participam os professores, pais, alunos e funcionários, todos os segmentos. Se reúnem quando necessário e estabelecemos uma data para a prestação de contas.

PROJETOS: Begônia

Esses projetos são projetos que vem da gestão anterior. O que a gente observa é que ele tem uma ótima aceitação, tem procura. Os alunos gostam muito dessa ideia de projeto em contra turno. A escola começou também um projeto envolvendo os pais que seria para eles utilizarem a biblioteca. Tem tido bastante procura.

3 – Projeto Político Pedagógico

| ESCOLA A | | | | |
|--|---|--|--|--|
| Data de elaboração | Última atualização | Quem participa | É consultado | Retrata a Realidade |
| Anis: Reformulado todos os anos – apenas alguns itens. | Não foi atualizado esse ano. A SMED impõe as datas. | Não se discute com os pais. A equipe mostra para os professores em reuniões pedagógicas. | Dá o norte. Ele regulamenta quase tudo. Ele é amplo. Tudo que for feito tem que estar no PPP. A equipe não consulta, mas os estagiários já chegam pedindo. | É meio difícil. Mas no papel retrata. |
| Amarílis e Azaléa Ano de 2017 – provavelmente se refiram a atualização. | Foi para aprovação e voltou com algumas ressalvas | Geralmente participam todos da comunidade escolar. | Serve sim. Tudo que se pensa em mudar tem que estar no PPP | Tem, eu li em algum momento. Não sei se é nele ou no regimento |
| Falas importantes: | | | | |
| <p>Anis</p> <p>SOBRE O PPP: A gente reformula todos os anos, mas a gente reformula itens, não discute todo. Por que ele é enorme e as pessoas querem discutir assim vírgula, ponto, se ficou bem escrito ou não e aquilo demora muito. Demora muito tempo. Primeiro por que tu tens que discutir com professores e funcionários, depois discute com os responsáveis e aquilo vira uma bola de neve. Leve mais de meses fazendo. É uma loucura.</p> <p>Não se discute com os pais de jeito nenhum. A gente senta e mostra só para os professores. Em reuniões pedagógicas a gente senta e pega um pedaço e aproveita. Já apresentamos uma proposta fechada ou as vezes duas coisas, tipo calendário, vota isso ou aquilo. Por que não tem espaço para tu ficar discutindo. As pessoas trabalham 60 horas.</p> <p>Azaléa: Não foi atualizado. Na verdade, ele foi para aprovação na SMED e elas retornaram ele com algumas alterações a serem feitas e não se fez, inclusive por sugestão delas, em função da nova BNCC que aí vai ter que mudar no final do ano.</p> | | | | |

| ESCOLA B | | | | |
|---|----------------------------|--|---|--|
| Data de elaboração | Última atualização | Quem participa | É consultado | Retrata a Realidade |
| Bardana ---- | Atualizado em 2017. | Todos. Professores, coordenação e direção. Geralmente se troca ideias em reuniões. Ele é lido e quem quiser mudar se estuda e eles vão opinando. Se necessário de chama a comunidade | Tiramos dúvidas através dele e do regimento. Exemplo – uniformes. Usamos para argumentar as decisões. | Sim. Por que tudo que a gente vai fazer a gente procura colocar, em primeiro lugar, se é possível aplicar aqui ou não. |
| Begônia ----- | Não foi atualizado | Participam todos os segmentos. Claro que em momentos separados | É um documento de apoio. Nesse momento talvez a gente tenha que modificar. Mas não podemos agora. | Retrata |
| Bromélia ----- | Última atualização em 2015 | Participaram todos os professores. Mas eu não via ele muito aberto. | Ele embasa o trabalho. Consultamos em situações de indisciplina, naquilo que temos dúvidas sobre o que é e o que não é em relação a mantenedora | Em parte, sim. |
| Falas importantes | | | | |
| Bromélia/PPP - Enquanto professora na época de elaboração, participavam todos os professores, mas não via que ele era muito aberto, ele era um documento mais restrito, embora não seja essa a ideia eu sempre via como uma coisa mais restrita que não era todo mundo que tinha acesso. | | | | |

4 – Participação da comunidade

| ESCOLA A | | | | |
|--|--|---|---|---|
| Comunidade participa? | Como possibilitam a participação | A participação é: | Consulta comunidade | Relação escola/comunidade |
| Anis O pessoal participa. | Finalização de projetos e entregas de boletins onde já se faz reunião com os pais. | Depende, no apoio escolar é quase zero. Para outras situações como eventos é boa | Aproveitamos a entrega de boletins para dar todo o tipo de uniformes. | É uma relação tranquila. |
| Azaléa e Amarílis A comunidade participa sim, não dá pra dizer que não participam. | Festas, projetos, reuniões | Satisfatória. É uma população carente que trabalha | Em situações como o uso do uniforme. Não é somente em festas | A relação é boa para o nível que a gente tem de bairro. |
| Falas importantes | | | | |
| <p>Anis</p> <p>PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE: É uma comunidade ativa. O Pessoal participa sabe. Assim, tipo feira de ciências, eles vêm. Não são todas as atividades que a gente faz aberta, projeto, finalização de projeto no sábado aí todos os membros podem participar. É aberto a toda comunidade, portão aberto e tudo. Entrega de boletins geralmente circula bastante gente.</p> <p>Quanto a participação depende em que. Se for para trazer a criança para o apoio é quase zero, se for para trazer para sala de recurso também é bem baixa. Mas se for para uma festa, um bingo, uma promoção, final do projeto, aí eles vêm. Entrega de boletins também. Geralmente quando a UBS faz palestras vem bastante gente, a guarda municipal eles vêm também.</p> <p>CONSULTA A COMUNIDADE: Nessas reuniões que a gente aproveita sabe? Quando a chama para uma entrega de boletins a gente aproveita para dar todo o tipo de informes e já falar sobre verba, no que se está gastando, sobre tudo. Não dá para chamar assim seguidamente entendesse? Tem que aproveitar quando tu faz uma reunião e já fala tudo o que precisar.</p> | | | | |

RELAÇÃO COM A COMUNIDADE: É tranquila. Se tu olhar o bairro ne, temos poucas visitas na escola tipo ladrão. Quase não temos situações de roubo. Eu acho até que a aceitação é boa, pode ver que os muros não são pichados, a escola é limpa.

DIFICULDADES COM A COMUNIDADE: Os alunos que mais necessitam...a presença dos responsáveis que mais necessitam. Sala de reforço, sala de recurso, apoio, tem uma certa dificuldade. E os casos de violência também é bem difícil de comparecerem. Liga, liga, liga e eles não vem. Fazer a mãe vir naquele dia em específico ne? Geralmente elas levam um tempo até resolverem vir, até por que elas sabem que vai ser uma reclamação.

ESTRUTURAS FAMILIARES: Acho que a grande maioria é separado. Tem muita criança criada por avós, tem bastante criança que foi retirada da família. Temos duas crianças que estão no abrigo.

Azaléa e Amarílis

PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE: Queres ver 90% da população dos pais estarem na escola é dizer que vai ter entrega de uniformes. Aí eles vêm! Entrega de parecer e entrega de boletins tu passa o restante do mês entregando, conforme dá um tempinho eles vêm. Dão mais importância ao uniforme em si do que ao aprendizado, a parte pedagógica em si. Mas participam.

NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO: É uma população carente que, a maioria, trabalha. Então eles não têm essa flexibilidade de horário para estar aqui nos momentos em que a escola oferece.

| ESCOLA B | | | | |
|--|---|---|--|--|
| Comunidade participa? | Como possibilitam a participação | A participação é: | Consulta comunidade | Relação escola/comunidade |
| Bardana Participa. | Abertura aos pais – eles estão dentro da escola. Tem alguém disponível para falar com eles. Participam de eventos como festas, brechós. | Boa. Tenho 90% dos pais em reuniões. Quando eles não vêm eles justificam para escola. | Quando começamos o ano temos uma reunião com os pais para saber de opiniões, rever normas, avaliar o ano anterior. | É tranquila. Não temos grandes dificuldades para lidar com a comunidade |
| Begônia Eu diria que mais ou menos. Temos aqueles muito participativos e aqueles que precisam e não vêm. | A escola tá sempre aberta para os pais. Mas fazemos reuniões para os pais, participam dos eventos, etc. | Satisfatória. Não pode considerar baixa por que temos um público que vem sempre. | Sempre que envolva alguma coisa com o aluno. Sempre que tem alguma melhoria para os alunos. | Média. Eu acho que não destoa de nenhuma outra escola ou da realidade brasileira A dificuldade é trazer alguns pais que precisam e não vêm na escola. |
| Bromélia Participa | Através de projetos, reuniões, brechós, etc. | Satisfatória. | Quando precisamos fazer alterações importantes no regimento. Chamamos e eles vêm | Tranquila. A comunidade zela muito pela escola. |
| Falas importantes | | | | |
| Begônia: RELAÇÃO COM A COMUNIDADE: Quando tu diz que trabalha no Escoa A, existe esse pré-conceito na situação do bairro, de onde a escola está localizada ne? Eu não vejo assim. Tem algumas situações de conflito, tem! Existem aqueles pais que são mais agressivos, mais conflitantes que qualquer coisa se torna motivo para fazer um rebu. Mas eu diria que não é assim, não é tanto. Eu acho que não destoa de nenhuma | | | | |

outra escola, não destoa da realidade que se vive hoje na educação brasileira. Os conflitos que se vive aqui são os normais que sem tem em qualquer outra escola.

Bromélia

RELAÇÃO COM A COMUNIDADE: A comunidade zela muito pela escola. A escola foi fundada com a diretora que trabalhou até a gente entrar, ela trabalhou por 15 anos. Ela criou uma relação muito boa com a comunidade, de interação, de respeito, eles preservam muito a escola.

5 – Reuniões

| ESCOLA A | | | | |
|---|--|---|--|---|
| Organiza reuniões, frequência | Quem participa | Do que tratam | Registros | Encaminhamentos |
| <p>Anis</p> <p>Reuniões pedagógicas-coordenadoras com os professores. 15 dias. Determinadas pela SMED.</p> <p>Reuniões administrativas – da equipe com todos. 3 por ano.</p> | <p>Todos na administrativa e somente os professores na pedagógica.</p> <p>Direção coordena os funcionários</p> <p>Coordenadoras aos professores.</p> | <p>Informes, organização de datas ou etapas seguintes de trabalho.</p> | <p>Registrados em atas. Não são avaliados. Quem faz a avaliação é a orientação de final de ano. Aspectos positivos, negativos e o que melhorar</p> | <p>Informes e orientação.</p> |
| <p>Amarílis e Azaléa:</p> <p>Tem reuniões com os funcionários com a direção</p> <p>Nós realizamos as pedagógicas. Não chega a uma por mês. Bimestral</p> | <p>Na pedagógica – os professores</p> <p>Administrativa – com todos os funcionários</p> | <p>Organização do trabalho pedagógico e informes.</p> <p>Organiza-se projetos, eventos...</p> | <p>Registradas em ata</p> <p>Avaliam e propõem nessas reuniões. A gente constrói junto com eles. A gente dá a base e eles vem sugerindo</p> | <p>São encaminhadas as ações futuras da escola.</p> |

Falas importantes**AVALIAÇÃO DAS REUNIÕES****Anis**

Quem faz a avaliação é a orientação. No final do ano faz uma avaliação do ano, com levantamento, aspectos positivos e negativos e o que melhorar.

Geralmente as pedagógicas são para coordenação e avaliação deles todos. Dependendo da reunião. Por que as vezes é para organizar o projeto que corre durante a semana, as vezes é para organizar a festa junina. Depende da necessidade.

Azaléa:

As reuniões pedagógicas a gente queria fazer mais por ano. Tipo, reunião dos 3º anos, semana passada que ela conseguiu fazer. A parte burocrática suga e tu acaba não conseguindo dar conta das outras coisas que realmente fazem a diferença, que é formar, que é trazer uma coisa diferente. Tu tens a falta de estrutura humana para trabalhar também, não têm uma substituta para entrar lá para vir conversar e, às vezes, a gente acaba ficando meia tarde ou a tarde inteira em sala de aula, se reveza em turmas que os professores não vêm, é um monte de professor de licença.

Azaléa:

PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES: Sim, em geral todos os professores juntos. Aí tem aqueles que não conseguem chegar a tempo, aqueles que trabalham em outras escolas, que trabalham a noite. Aí já fica pela metade também. Mas aí tu fica chamando, amanhã tu chama aqueles que não estavam, pra explicar o que, então tu faz a reunião em particular ainda.

| ESCOLA B | | | | |
|---|--|---|---|--|
| Organiza reuniões, frequência | Quem participa | Do que tratam | Registros | Encaminhamentos |
| <p>Bardana</p> <p>Com os professores as reuniões são mensais.</p> <p>Com os demais a gente está sempre em contato. É quando necessário.</p> | <p>Professores nas pedagógicas e os demais funcionários nas reuniões gerais.</p> | <p>São reuniões de informes, inicialmente os de cunho administrativos, e planejamento das atividades da escola.</p> | <p>Registros em atas. A avaliação é feita através do andamento dos acertos da reunião. Se são cumpridos ou não.</p> | <p>São planejadas as ações futuras da escola.</p> |
| <p>Begônia</p> <p>Uma mensal – reunião pedagógica. Geralmente aos sábados. As coordenadoras fazem e nos colocamos as questões administrativas</p> <p>Os funcionários estão todos os dias na escola. Então é mais fácil. Se faz conforme necessidade.</p> | <p>Professores nas pedagógicas</p> <p>Os demais funcionários são organizados por segmento: limpeza, merendeira, etc.</p> | <p>Na reunião pedagógica as coordenadoras já sabem as demandas e preparam a reunião com base nisso</p> | <p>São registradas em ata</p> | <p>Sim. Se encaminham as atividades seguintes da escola.</p> |
| <p>Bromélia</p> <p>Sim. As administrativas e pedagógica. São mensais.</p> | <p>Reuniões pedagógicas com os professores. Administrativas para todos. Geralmente feitas aos sábados</p> | <p>Mais de informes. Nas pedagógicas conseguimos orientar melhor os professores</p> | <p>Registradas em ata e a avaliação é feita oralmente.</p> | <p>-----</p> |

6 – Formação continuada

| ESCOLA A | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|--|
| SMED para profs. Frequência | Part. dos professores | Escolha dos professores | SMED para equipe. Frequência | Avaliação dos encontros | Escola para os profs. Frequência | Avaliação desses encontros |
| Anis (risos) Ofertar oferta. Mas a participação é difícil. | É por turno. Depende se tem substituta naquele dia ou não. | Sempre professores de áreas afins. Um vai e socializa o conhecimento. | Ofertou há uns dois anos ou três anos. Geralmente as informações são passadas via email. São reuniões e não formações. | São apenas de informes. Coisas que podem ser passadas por email. | Não se tem verba para contratar pessoas. | Acontecem as reuniões pedagógicas cujos temas são escolhidos pelas coordenadoras. Formação continuada não ocorre. A direção e vice não participam. |
| Amarílis e Azaléa Classe de apoio tem. Professores não tem muito. Esse teve pouquíssimas. São mais reuniões. Não são formações | Se cai na hora atividade o professor decide. Caso contrário depende da demanda da escola | Conforme temática e disponibilidade da escola. É dividido por anos. É comum os coordenadores assumirem turma | Não. São só orientações. Informes. É uma chuva de e-mails da SMED por dia. Encontros de formação - esse ano não teve. | Não tem como avalia | Não conseguimos. Pensar e quer queremos, mas não conseguimos. | Quando acontecem os professores avaliam positivamente. As avaliações são orais. |
| Falas importantes | | | | | | |

Anis: FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES – Ofertar oferta. Mas é muito difícil as pessoas conseguirem participarem. A SMED faz tipo um cronograma. Ela dá uma formação, sem certificado sem anda, mas é separado por segmento. São reuniões esporádicas. A educação física faz separado, a matemática faz separado as reuniões. Depende da disciplina. Não é bem uma formação continuada, são reuniões.

CURSOS: Geralmente as pessoas não fazem cursos. Até por que a pessoa trabalha em outro lugar ne? Aí tu vais fazer seminário de manhã, de tarde e de noite... a pessoa as vezes tem 40, 60 horas. A SMED determinou que só pode fazer seminário de fora área afim.

FORMAÇÃO PARA AS EQUIPES: Não tem reuniões periódicas com a SMED. Depende... as orientações vêm tudo via email. São reuniões...reunião do PARF, reunião do PDDE, reunião para dar orientação sobre a prova Brasil, sobre IDEB. Se for alguma coisa do governo federal que tu tenhas que preencher, formulários... elas mandam por email com a data para envio. Aí as vezes elas marcam reuniões bem especificas a respeito dessas tarefas.

FORMAÇÕES DA ESCOLA PARA OS PROFESSORES: Quando veio uma verba do governo federal para isso se conseguiu. Mas nos termos verbas para contratar uma pessoa para isso aí já é mais difícil. Quando veio a verba nós fizemos. Todo mundo participou. Foi oficina de matemática e oficina de confecções de jogos. Até veio um pessoal da UNOPAR para oferecer cursos.

Amarílis: PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NAS FORMAÇÕES: Se cai na hora atividade fica para o professor decidir. Por que realmente é difícil, se tu não tens substituta, como é que tu libera um professor para ir fazer uma formação? Entendes? São questões assim que a gente gostaria que tivesse, mas ao mesmo tempo, para ter a formação, tem que ter uma estrutura para poder fazer isso, senão não adianta.

Azaléa: E se tu oferecer fora do horário de trabalho deles eles não querem ir.

Amarílis: O PNAIC mesmo esse ano, nós começamos na coordenação ne? Aí o PNAIC tinha aquelas formações fora do horário para encerrar o ciclo ne? Que acontece, que os professores alegam: fora do horário, em remuneração, já estão cansados...e acabam não indo.

FORMAÇÃO DA SMED PARA A EQUIPE:

Amarílis: Não. Só reuniões de orientações. E informes que vem por e-mail, chuva de e-mails (risos). Tu abre aquilo ali por dia....

Azaléa: Mas acho que a própria SMED está com esses novos programas, tudo por e-mail, tá bem confuso assim. O Mais Alfabetização mesmo é uma confusão só. Aí as coisas descem do MEC para a SMED, a SMED repassa para a gente, a gente não consegue fazer, manda e-mail, liga para SMED, a SMED para MEC e fica aquela novela. E termina o prazo amanhã e ninguém consegue fazer nada.

FORMAÇÃO DA ESCOLA PARA OS PROFESSORES: Amarílis: A gente pensar pensa, a gente quer fazer mas não tem tempo hábil para fazer isso.

| ESCOLA B | | | | | | |
|--|---|--|--|---|---|--------------------------------|
| SMED para profs. Frequência | Part. dos professores | Escolha dos professores | SMED para equipe. Frequência | Avaliação dos encontros | Escola para os profs. Frequência | Avaliação dos encontros |
| <p>Bardana</p> <p>Sim. Por segmento ou área.</p> <p>3 a 4 encontros anuais</p> | <p>3 a 4 encontros anuais</p> | <p>Liberamos todos da área. Trabalhamos na escola com os auxiliares, substitutas, etc.</p> | <p>Reuniões de informes. Mas as reuniões são bem organizadas. 4 ou 5 por ano.</p> | <p>São produtivos</p> | <p>Não. Só reuniões pedagógicas.</p> | <p>Não existem.</p> |
| <p>Begônia</p> <p>Sim. Por área ou segmento.</p> <p>A secretaria proporciona mas não com uma periodicidade específica</p> | <p>A escola nunca barra. Sempre reorganizam os as aulas com os professores que estão disponíveis.</p> | <p>Primeiro a gente vê o professor tem interesse. As vezes cai em um turno em que ele está em outra escola. Replanejamos aquele dia.</p> | <p>Sim. Alguns são de formação sim. Outros de informes. Vários ao longo do ano</p> | <p>Geralmente quem vai é a direção. Mas os que eu fui achei bem produtivos.</p> | <p>Não. Neste momento não</p> | <p>Não são feitas</p> |
| <p>Bromélia</p> <p>Oferta.</p> <p>Não tem periodicidade específica. É feita por segmentos.</p> | <p>Geralmente vem convocação. É bem delicado</p> | <p>Escolhemos aquele que tem mais facilidade de comunicação para poder repassar para os colegas.</p> | <p>De formação não participei. Só de informes</p> | <p>Clima pesado</p> | <p>Nós tentamos diversas vezes, mas não se tem tempo.</p> | <p>Não são feitos.</p> |

Falas importantes

Bardana:

FORMAÇÃO CONTINUADA DA ESCOLA PARA OS PROFESSORES: Não temos. São só as reuniões pedagógicas. Por que para ti fazer uma formação tu tens que interromper as aulas, aí a gente não tem autonomia para isso.

Bromélia:

LIBERAÇÃO DOS PROFESSORES: Aí é a hora que o bicho pega. Por que geralmente esse convite vem como convocação. Então a gente precisa mandar uma pessoa e nem sempre a gente tem com quem deixar as turmas. Então é bem delicado assim. Nem sempre a gente tem com quem deixar, as vezes o professor não tem vontade de ir, ou cai no dia da hora atividade. É bem difícil, é bem conflituosa essa relação. Geralmente vai um representante e ele passa para os outros depois. Na verdade, vem com o nome de convite, mas se o professor não vai depois a SMED liga, então a gente tem que dar um jeito.

FORMAÇÃO DA SMED PARA AS EQUIPES: De formação eu ainda não participei. Só assim, recados, o famoso xixi, mas de formação não. Que eu tenha saído de lá...oh realmente valeu, ainda não aconteceu.

AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS NA SMED: Se eu fosse te dar uma nota de 0 a 10 eu ia dar 6. O que eu percebo, não sei porque eu estou agora na coordenação e tenho uma visão muito ainda de sala de aula, eu percebo que parece que a secretaria meio que faz um atrito entre coordenação e professores sabe? É como se a gente estivesse aqui... claro a gente está aqui, tem outra função e é realmente de gestão, coordenar algumas coisas, de organizar. Só que cria um clima desnecessário, parece que eles geram o conflito, que eles instigam para isso acontecer nas equipes. E isso é muito desagradável mesmo. Eu inclusive tive um problema com a coordenação antiga uma única vez, mas sempre vou lembrar disso, que hoje eu percebo que talvez não tenha sido pela própria pessoas, mas sim por ter caído na "pilha".

FORMAÇÃO DA ESCOLA PARA OS PROFESSORES: Nós tentamos diversas vezes, mas a gente tem sempre tanta coisa para fazer que a gente não consegue. Eu lembro que no começo do ano a gente se organizou, e montou nosso projeto, que iríamos trabalhar tal e tal ponto. Inclusive com a função da avaliação municipal, trabalhar os descritores e explicar melhor essa função e a gente ainda não conseguiu fazer. Algumas coisas assim de chamar, de convidar outras pessoas pra vir aqui, também não conseguimos. Por que sempre tem muita coisa. A SMED cobra muito. Jornadinha Pedagógica... projetos deles que a gente tem que aplicar aqui. Isso compromete muito o tempo da gente. Na verdade, o que a gente menos faz enquanto grupo de coordenação é coordenar o grupo de professores. Se eu for te pontuar as situações em que eu realmente me senti coordenadora, não cabe na mão.

7 – Ensino

| ESCOLA A | | | | | |
|--|--|---|---|--|--|
| Como acompanha os profs. | Absenteísmo | Fatores de interferência ou prejudiciais | Alunos com dificuldade | Mecanismos de recuperação dos alunos | FICAE – evasão e repetência |
| <p>Anis</p> <p>A coordenação acompanha. Elas conseguem olhar caderno, avaliar prova. Duvidas de professores é com a coordenação</p> | <p>Não tem muita falta. Mais por licença saúde.</p> <p>Nível baixo</p> | <p>Começa o ano sem o quadro estar completo</p> <p>Pedagógico-tem muita dificuldade.</p> | <p>O professor detecta a criança com dificuldade, Preenche uma folha e passa para a coordenação. Orientação faz a anamnese e passa para sala de recursos.</p> | <p>Apoio e encaminhamento para a sala de recursos</p> | <p>Quem faz é a orientação.5 faltas consecutivas ou 10 intercaladas. Ai a coordenação intervém. Custa a abrir a FICAE. Antes seguem alguns passos.</p> |
| <p>Amarílis e Azaléa:</p> <p>No tempo que a gente tem...a gente passa, chama o professor, conversa. Mas não é frequente</p> | <p>Tem casos e casos. Mas em geral a maioria é assídua</p> | <p>Falta de professores</p> <p>Recentemente se conseguiu uma substituta.</p> <p>Casos de alunos indisciplinados. Em geral quem responde por</p> | <p>O professor preenche a ficha e encaminha para o apoio. Através dessa ficha a gente acompanha.</p> <p>Quando dá</p> | <p>Apoio, sala de recursos e professores auxiliares para os AEE.</p> | <p>Os professores têm a ficha de encaminhamento que passa para a orientadora.</p> <p>Pouco se resgata essas crianças.</p> <p>Muitos se perdem.</p> |

| | | | | | |
|--|--|---------------------------|--|--|--|
| | | isso são as orientadoras. | | | |
|--|--|---------------------------|--|--|--|

Falas importantes

Anis:

DIFICULDADES. Eu acho que uma das coisas que é bem dificultoso é assim, eles demoram muito para contratar professores. Começa o ano sem o quadro completo. Aí eles contratam por contrato emergencial. Os professores custam e engrenar. Além de tudo o salário é baixo. Só fica aqui quem quer mesmo. Eu já digo que só fica quem quer, por dinheiro a pessoa não fica aqui dentro. Tu não vais aguentar 25 crianças gritando por que tu quer, por teu bel prazer. Tem que gostar, senão não fica. E aqui na nossa escola é assim. Tem que gostar de lidar com pobre, por que é a nossa realidade. Eles são sujos, eles não têm roupa, sabe... é bem complexo. Tem criança que vem sem comer, toda aquela função. Tem o lado social.

Eles têm muita dificuldade. Se tu pegar, por exemplo, uma criança de classe média, a criança já vem para escola sabendo contar de 1 a 10, ela já conhece as letras, ela já lida com lápis, já escreve com canetinha e tal... muitos dos nossos chegam aqui e nunca pegaram um lápis, não sabem contar de um 1 a 10 e muito menos o alfabeto. Por que a família não apresenta, sem estímulo. Vão aprender dentro da escola. Ate foi bom eles entrarem agora com 4, por que aí a criança já vai tendo uma noção, já consegue mais concreto as coisas. Se não fica muito difícil. Eles entrando com 6 do que jeito que entravam, entravam se nada. Nem cor as vezes não sabem. Além dessa parte tem o social... a má alimentação, a droga na mãe, as mães são drogadas, o pais as vezes são drogados e a criança tem problemas de aprendizagem. Eu já digo que as crianças, se fossem avaliadas, trouxessem um neuro, uma equipe sabe? Viesse psicóloga, psiquiatra e fizessem uma avaliação geral na escola, nós íamos ter mais de 100 casos certo. Laudados mesmo.

Azaléa e Amarílis:

ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO DOS PROFESSORES: No tempo que a gente consegue, a gente passa, chama o professor, conversa. Quantas vezes fizemos isso até agora? Pouquíssimas vezes. Mas se tenta, se vai em sala de aula, se pergunta se tá precisando de alguma coisa, se tem alguma dúvida, se dá suporte. Os cadernos ne? A gente recolhe o diário do professor, a gente dá uma olha. Se tem alguma coisa que precise colocar a gente chama o professor e ajusta. Semana passada mesmo eu consegui juntar os professores do meu terceiro, entendessee? Consegui, foi uma vitória, a muito custo. E foi um dia na semana passada que choveu horrores, que nós tivemos três alunos na escola, ai eu consegui sentar com os professores por que estavam todos os professores do 3º.

ESCOLA B

| Como acompanha os profs. | Absentéismo | Fatores de interferência ou prejudiciais | Alunos com dificuldade | Mecanismos de recuperação dos alunos | FICAE – evasão e repetência |
|--|--|--|---|---|---|
| <p>Bardana</p> <p>Aí é com a coordenação. As provas passam por elas, se existe algum problema na turma essa professora é chamada.</p> | <p>Médio. As vezes temos que entrar em sala de aula.</p> | <p>Falta dos professores</p> <p>Alunos sem acompanhamento em casa.</p> | <p>AEE – alunos com diagnósticos</p> <p>Apoio também nos anos finais de português e matemática.</p> <p>Professores auxiliares em sala para aqueles com diagnóstico.</p> | <p>Apoio</p> | <p>Não temos muitas crianças.</p> <p>Geralmente conseguimos recuperar as crianças.</p> |
| <p>Begônia</p> <p>No conselho de classe já se faz essa avaliação. A coordenação acompanha o material dos professores.</p> | <p>Médio. Ainda faltam bastante. Por isso se tem a necessidade do professor substituto</p> | <p>Quando se está na equipe diretiva uma das dificuldades é o tempo. O tempo se torna curto.</p> | <p>Sala de apoio e sala de recurso. Os alunos são avaliados na sala de recurso e encaminhados.</p> | <p>Apoio e sala de recurso. E sempre mantemos contato com a família.</p> <p>Também trabalhamos articulados: professor regente e professor do apoio.</p> | <p>A orientadora é que faz o encaminhamento. Os maiores evadem mais. Mas considero a evasão baixa</p> |
| <p>Bromélia:</p> <p>É bem difícil. Eu sou colega, então é complicado.</p> | <p>Alguns são complicados.</p> <p>Alto</p> | <p>Questão da criminalidade.</p> <p>Famílias que não dão o valor devido a educação.</p> | <p>Chama os pais, encaminha para sala de recursos, apoio.</p> <p>Geralmente no primeiro conselho</p> | <p>Sala de recursos e classe de apoio. O apoio faz diferença para as</p> | <p>A gente informa. Não tem outro jeito. Temos bastante alunos. Chegamos a ir nas casas.</p> |

| | | | | | |
|---|--|--|--|---|-----------------------------|
| <p>Vou naqueles que não fazem de maneira mais amistosa.</p> | | | <p>de classe já se faz os encaminhamentos.</p> <p>A primeira dificuldade é responder a anamnese, a família tem dificuldade em responder.</p> | <p>crianças que vêm. Por que eles faltam bastante.</p> <p>Temos auxiliares em sala de aula, estudos compensatórios para quem falta.</p> | <p>Recuperam-se poucos.</p> |
|---|--|--|--|---|-----------------------------|

Falas importantes

Bardana:

DIFICULDADES: A gente o problema dos alunos que não tem em casa quem ajude. A gente oferece apoio, sala de recursos, oferece tudo. Mas têm pais que não valorizam.

IDEB: Nos anos finais nós temos apoio de português e matemática. E também temos o Novo Mais Educação esse ano que dá apoio de português e matemática para os 5ºs anos. Como nosso índice estava meio baixo, então a secretaria implantou o Novo Mais Educação aqui na escola. Existe uma pressão grande em relação ao IDEB.

Begônia

DIFICULDADES: Quando se está na equipe diretiva... assim, o tempo! Ele se trona muito curto para tudo que se tem que fazer. Por exemplo, a parte do conselho escolar, a compra de material. Por que tudo depende de três orçamentos, entendesse? E aí o professor que é destinado, o tesoureiro, ele tem só 4 horas de dispensa da sala de aula para poder trabalhar no conselho escolar. O que ele faz é a parte de documentação. Mas aí se eu for comprar um Clorofina eu tenho que ter três orçamentos, qualquer compra. E as vezes tu esbarra em algumas coisas assim: não tem 3 casas, só tem 2. E aí como tu faz o terceiro? Tu perde muito tempo. Mas é uma burocracia que se faz necessário. Infelizmente. Se não como é que tu vai dizer que esta administrado bem um dinheiro que é público? Tem que ser transparente ne?

Bromélia

IDEB: Existe uma pressão sim, disfarçada mas existe. Até agora a gente foi em uma reunião e foi bem desagradável, por que foram chamadas só quatro escolas para tal reunião, que eram as que não tinham

alcançado a meta. Por que Pelotas tem uma meta e cada escola tem sua meta, aí a gente não conseguiu. Fica um clima chato, foi bem desagradável. Essa questão do IDEB é bem ruim.

Apêndice B – Análise dos questionários

Eixos para análise:

- 1 - Identificação, formação profissional e atuação profissional
- 2 - Formação continuada
- 3 - Gestão escolar
- 4 – Trabalho

1 - Identificação, formação profissional e atuação profissional

| ESCOLA A | | | | | | | | | |
|-----------------|------|-------|--------------|----------------|--|---------------|-----------------|---|------------------|
| Quest. | Sexo | Idade | Curso Normal | Curso Superior | Especialização Mestrado ou Doutorado | Temp. atuação | Tempo na escola | Níveis | Outras funções |
| H | F | 44 | ---- | Pedagogia | Esp. Psicopedagogia | 9 anos | ----- | Ens. Fundamental | Não |
| I | F | 43 | Não | Artes Visuais | Esp. Metodologia do ensino de artes | 5 anos | 4 meses | Ed. Infantil Ens. Fundamental | Oficinas de arte |
| J | M | 46 | Não | Ed. Física | Não | 10 anos | 5 anos | Ed. Infantil Ens. Fundamental EJA | Não |
| K | F | 36 | Sim | Pedagogia | Esp. Educação Infantil | 15 anos | 5 anos | Ed. Infantil Ens. Fundamental | Não |
| L | F | 37 | Sim | Psicologia | Esp. Psicopedagogia | 12 anos | 8 anos | Ed. Infantil Ens. Fundamental | Não |
| M | F | 43 | Sim | Artes Visuais | Não | ---- | ----- | Ed. Infantil Ens. Fundamental | Não |

| | | | | | | | | | |
|----------|------|-------|-----|-----------------|---------------------|---------|---------|---|-------------|
| | | | | | | | | Ens. Médio | |
| N | F | 58 | Não | Artes Plásticas | Não | 38 anos | 19 anos | Ed. Infantil Ens. Fundamental | Não |
| O | --- | 41 | Não | Ed. Física | Não | 17 anos | 12 anos | Ed. Infantil Ens. Fundamental EJA | Não |
| P | --- | 37 | Sim | Pedagogia | Esp. Psicopedagogia | 20 anos | 16 anos | 16 anos | Não |
| Q | ---- | 36 | Sim | Pedagogia | Esp. Psicopedagogia | 10 anos | 10 anos | Ens. Fundamental | Não |
| R | ---- | ----- | Sim | Pedagogia | Esp. Psicopedagogia | 22 anos | 16 anos | Ed. Infantil Ens. Fundamental | Não |
| 1 | F | 49 | Sim | Pedagogia | Esp. Psicopedagogia | 16 anos | 16 anos | Ed. Infantil Ens. Fundamental | Coord. Ped. |

Escola B

| Quest. | Sexo | Idade | Curso Normal | Curso Superior | Especialização Mestrado ou Doutorado | Temp. atuação | Tempo na escola | Níveis | Outras funções |
|----------|------|-------|--------------|----------------------------------|---|---------------|-----------------|------------------------------------|----------------------|
| A | F | 48 | Sim | Ciências Domésticas Pedagogia | Ed. Infantil | 24 anos | 4 anos | Ed. Infantil Ens. Fundamental | Não |
| B | --- | 32 | Não | Letras | Especialização em educação IFSUL Mestrado UFPEL | 3 anos | 7 meses | Ed. Infantil EJA Médio | Auxiliar Ed. Inf. |
| C | ---- | 39 | Sim | Pedagogia | Esp. Alfabetização e letramento Mestrado em educação - IFSUL | 22 anos | 15 anos | Ed. Infantil e Ens. Fundamental | Não |

| | | | | | | | | | |
|----------|---|----|-----|---------------------|---|---------|---------|--|-----------------------|
| D | F | 57 | Sim | Educação Artística | Esp. Piscopedagogia | 15 anos | 3 anos | Ens. Fundamental Ens. Médio EJA Ens. Superior | Não |
| E | F | 38 | Não | Ciências Biológicas | Esp. Educação Ambiental Mestrado – Parasitologia UFPEL | 13 anos | 1 ano | Ens. Fundamental – anos finais | Não |
| F | F | 54 | Não | Pedagogia | Esp. Alfabetização | 29 anos | 13 anos | Ed. Infantil Ens. Fundamental | Coord. Superv. |
| G | F | 37 | Não | Pedagogia | Não | 14 anos | 3 anos | Ed. Infantil Ens. Fundamental | Não |
| 2 | F | 43 | Sim | Pedagogia | Não | 20 anos | 10 anos | Ed. Infantil Ens. Fundamental | Não |

Algumas considerações:

- Predomínio de Mulheres – duas escolas. Trazer a literatura.
- Idade varia entre 32 e 57 anos
- Metade dos entrevistados fez magistério
- De 20, apenas 5 não possuem especialização
- Tempo de docência varia entre 3 a 38 anos
- E apenas 3 exerceram outras funções que não a de professor

2 - Formação continuada

| Escola A | | | | |
|-----------------|-------------------------|------------------------------------|------------|---|
| Questionário | Escola oferta formação? | Frequência | Contribui? | O que buscam? |
| H | Sim | anual | muito | Orientações pedagógicas |
| I | Sim | Mensal/quinzenal | muito | Troca de experiências, orientação pedagógica, palestras com outros profissionais, ajuda para resolver problemas |
| J | Sim | Bimestral | Um pouco | Troca de experiências. |
| K | Não | ---- | ---- | ---- |
| L | Sim | Esporadicamente, quando necessário | Muito | Troca de experiência, orientação, estudos teóricos, avaliação dos alunos, palestras, ajuda para resolver problemas. |
| M | Sim | trimestral | muito | Troca de experiência, orientação, estudos teóricos, avaliação dos alunos, palestras, ajuda para resolver problemas. |
| N | Sim | Quinzenal | muito | Troca de experiências, ajuda para resolver problemas. |
| O | Sim | Mensal | Um pouco | Palestras com outros profissionais |
| P | Não | ---- | ---- | ---- |
| Q | Não | ---- | ---- | ---- |
| R | Sim | Mensal | muito | Troca de experiência, palestras, ajuda para resolver problemas. |
| 1 | Sim | Semestral | muito | Troca de experiência, orientação, palestras. |

| ESCOLA B | | | | |
|-----------------|-------------------------|------------|------------|---------------|
| Questionário | Escola oferta formação? | Frequência | Contribui? | O que buscam? |
| A | Não | ---- | ---- | ---- |
| B | Não | ---- | ---- | ---- |

| | | | | |
|----------|-----|-----------|----------|---|
| C | Não | ---- | ---- | ----- |
| D | Sim | Semestral | Um pouco | Troca de experiências, ajuda para resolução de problemas em sala de aula. |
| E | Não | ---- | ---- | ----- |
| F | Não | ---- | ---- | ----- |
| G | Não | ---- | ---- | ----- |
| 2 | Não | ---- | ---- | ----- |

Algumas considerações:

Os respondentes na Escola **A**, em sua maioria (9 de 12 entrevistados), responderam que são ofertados momentos de formação continuada pela escola. Oscilaram bastante quanto a periodicidade, tornando esse dado um pouco confuso. Quanto ao que buscam nos encontros, afirmaram ser a troca de experiências com os colegas, orientações pedagógicas e busca por ajuda na resolução de problemas. Também citaram, em menor proporção, palestras e estudos teóricos. Sete, de 12 entrevistados, consideram tais encontros produtivos, afirmando que contribuem muito com o trabalho.

Já os entrevistados na Escola B são praticamente unânimes e responder sobre os momentos de formação continuada. Afirmam que esses momentos não acontecem. Apenas uma professora respondeu que são propostos esses momentos semestralmente.

Me preocupa, pois considero que pode haver uma confusão por parte dos entrevistados entre FORMAÇÃO CONTINUADA e REUNIÕES PEDAGÓGICAS. Com a análise do próximo eixo isso, provavelmente, se tornará mais claro.

3 - Gestão escolar

| Escola A | | | | | | |
|-----------------|--------------------------|---------------------|--|-------------------|--|---|
| Quest. | Realiza reuniões? | Frequência | Temas: | Contribui: | Participa das decisões? Como? | Práticas |
| H | Sim | Bimestral | Rendimentos dos alunos e orientações da SMED | Um pouco | Sim. Opina em reuniões. | Planejamento coletivo das atividades. |
| I | Sim | Mensal Quinzenal | Rendimento dos alunos, orientações da SMED e do planejamento dos professores, avaliação do trabalho e planejamento de atividades da escola. | Muito | Sim. Opina em reuniões, participa do planejamento de ações coletivas e propõe ações para a melhoria da escola. | Suporte de reuniões com os orientadores para cada adiantamento. |
| J | Sim | Mensal | Rendimento dos alunos, orientações da SMED e do planejamento dos professores e planejamento de atividades da escola. | Um pouco | Sim. Opina em reuniões. | ----- |
| K | Sim | Quinzenal | Rendimento dos alunos, orientações da SMED e do planejamento dos professores, avaliação do trabalho, discussão de textos e planejamento de atividades da escola. | Um pouco | Sim. Opina em reuniões, planeja ações coletivas e propõe ações para a melhoria da escola. | ----- |
| L | Sim | Mensal | Rendimento dos alunos, orientações da SMED e do planejamento dos professores, avaliação do trabalho, discussão de textos e planejamento de | Muito | Sim. Opina em reuniões, planeja ações coletivas e propõe ações para a melhoria da escola. | Reuniões pedagógicas e palestras. |

| | | | | | | |
|----------|-----|-----------|--|----------|---|---|
| | | | atividades da escola. | | | |
| M | Sim | Mensal | Orientações do planejamento dos professores e planejamento das atividades da escola. | Muito | Sim. Opina em reuniões e propõe ações para a melhoria da escola. | Projetos |
| N | Sim | Quinzenal | Orientações da SMED e do planejamento dos professores, discussão de textos e planejamento de atividades da escola. | Muito | Sim. Planeja ações coletivas, participa da elaboração de documentos como PPP e propõe ações para a melhoria da escola. | Reuniões, conversas, atendimentos individuais. |
| O | Sim | Bimestral | Orientações da SMED e do planejamento dos professores, discussão de textos e planejamento de atividades da escola. | Um pouco | Sim. Opina em reuniões, planeja ações coletivas, participa da elaboração de documentos como PPP e propõe ações para a melhoria da escola. | O envolvimento diário e o acompanhamento direto com a rotina das aulas. Ajudam a resolver conflitos e problemas que possam surgir. São bem presentes. |
| P | Sim | Quinzenal | Rendimento dos alunos, orientações da SMED e do planejamento dos professores, avaliação do trabalho, discussão de textos e planejamento de atividades da escola. | Um pouco | Sim. Opina em reuniões. | Reflexões proporcionadas nas reuniões e trocas de experiências. |
| Q | Sim | Quinzenal | Orientações da SMED e planejamento de atividades da escola. | Um pouco | Não | ----- |
| R | Sim | Mensal | Orientações da SMED e planejamento de atividades da escola. | Um pouco | Sim. Opina em reuniões e participa da elaboração de documentos como o PPP. | ----- |
| 1 | Sim | mensal | Orientações da SMED e planejamento de atividades da escola | Um pouco | Sim. Opina em reuniões, planeja ações coletivas, participa da elaboração de documentos como | Prefiro não comentar. |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|--|
| | | | | | PPP e propõe ações para a melhoria da escola. | |
|--|--|--|--|--|---|--|

| Escola B | | | | | | |
|-----------------|--------------------------|-------------------|--|------------------|--|--|
| Quest. | Realiza reuniões? | Frequência | Temas: | Contribui | Participa das decisões? Como? | Práticas |
| A | Sim | Mensal | Orientações SMED, planejamentos da escola | muito | Sim, Opina em reuniões, planeja ações coletivas e propõe novas ações. | Cordialidade dos gestores, organização nos horários, solução de imprevistos, bom relacionamento com a comunidade. |
| B | Sim | Mensal | Orientações SMED, planejamentos da escola | Um pouco | Sim, Opina em reuniões, planeja ações coletivas e propõe novas ações. | ----- |
| C | Sim | Mensal | Rendimento dos alunos, orientações SMED, planejamentos da escola | Um pouco | Sim. Opina em reuniões, planeja ações coletivas, participa da elaboração do PPP e propõe novas ações | Busca efetivar práticas que são propostas no PPP. A equipe nova segue o trabalho proposto, buscando princípios de cidadania. |
| D | Sim | Mensal | Orientações da SMED e orientação do planejamento dos professores | muito | Sim. Planeja ações coletivas e propõe melhorias para escola | ----- |
| E | Sim | Mensal | Rendimento dos alunos, orientações da SMED, orientações do planejamento dos professores e planejamento das atividades da escola. | Um pouco | Não | ----- |
| F | Sim | Mensal | Rendimento dos alunos, orientações da SMED, avaliação do trabalho e planejamento das atividades da escola. | Muito | Sim. Opina em reuniões e propõe ações para a melhoria da escola. | Projetos. |
| G | Sim | Mensal | Rendimento dos alunos, | Um pouco | Sim. Opina em reuniões, planeja | ----- |

| | | | | | | |
|---|-----|--------|--|-------|---|-------|
| | | | orientações da SMED, orientações do planejamento dos professores e planejamento das atividades da escola | | ações coletivas e propõe ações para melhoria da escola. | |
| 2 | Sim | Mensal | Orientações da SMED, avaliação do trabalho desenvolvido e planejamento de atividades as escola. | muito | Sim. Opina em reuniões. | ----- |

Algumas considerações:

Ambas as escolas afirmam existir as reuniões pedagógicas com periodicidade mensal, para a maioria dos respondentes. Avaliam que são reuniões produtivas, contribuindo um pouco ou muito com o trabalho.

Dentre as temáticas trabalhadas nas reuniões, as orientações da SMED são sempre citadas, ou seja, tratam-se também de reuniões de informes.

Praticamente todos os entrevistados (18 dos 20) afirmam que participam das decisões da escola. Afirmam fazer isso através de opiniões em reuniões, planejamento de atividades coletivas e proposição de ações para a melhoria da escola. Poucos citaram a participação na elaboração do PPP (5 – destes, apenas 1 da Escola B).

Citam como boas práticas da equipe gestora:

- ➔ Escola A: Planejamentos coletivos, suportes individuais com conversas e orientações, acompanhamento da rotina de aula, trocas de experiências, reflexões em reuniões e elaboração de projetos. Nesse item, dos 12 entrevistados, 8 responderam.
- ➔ Escola B: Cordialidade da equipe, organização com horários, bom relacionamento com a comunidade e seguimento do PPP. Vale frisar que nesse item, apenas 3 de 8 entrevistados preencheram.

4 – Trabalho

| Escola A | | | | |
|-----------------|----------------------------|-------------------|--|--|
| Quest. | Recebe orientações? | Contribui? | Mecanismos da equipe para orientar: | Fatores que dificultam: |
| H | Não | Muito???? | Indica materiais para leitura e avalia o trabalho pelo rendimento da turma. | Indisciplina |
| I | Sim | muito | Ornamentar alguns eventos??? Observa as aulas e dá orientações, participa dos momentos de planejamento, indica materiais para leitura. | Dificuldades na relação família/escola. |
| J | Não | ----- | Observa as aulas e dá orientações | Número elevado de aluno, indisciplina, dificuldade na relação família/escola e necessidade de mais apoio pedagógico. |
| K | Sim | Muito | Relatos e trocas de experiências, observa as aulas e dá orientações, participa dos momentos de planejamento individual, avalia o trabalho pelo rendimento da turma | Dificuldades na relação família/escola. |
| L | Sim | muito | Conteúdos e avaliações. Avalia o trabalho pelo rendimento da turma. | Número elevado de aluno, indisciplina, dificuldade na relação família/escola |
| M | Sim | muito | Avalia o trabalho pelo rendimento da turma. Recebo apoio na disciplina | Não tenho dificuldade nesse aspecto. |
| N | Sim | Um pouco | A coordenadora explica atividades e metas a serem alcançadas. Avalia o trabalho pelo rendimento da turma. | Indisciplina |
| O | Não | ---- | Não acompanha | Dificuldades na relação família/escola e desinteresse dos alunos com a aprendizagem e da família também. |

| | | | | |
|----------|-----|------------|--|--|
| P | Sim | muito | Orienta e faz refletir através de conversas. | Indisciplina, dificuldade na relação família/escola e necessidade de acompanhamento psicológico para os alunos não laudados que necessitam de apoio. |
| Q | Não | ---- | Olhar cadernos e em exposição de projetos. | Indisciplina, dificuldade na relação família/escola e falta de materiais |
| R | Sim | Muito | Avalia o trabalho pelo rendimento da turma. | Indisciplina, dificuldade na relação família/escola. |
| 1 | Não | Um pouco?? | Não acompanha | Número elevado de aluno, indisciplina, dificuldade na relação família/escola e necessidade de mais apoio pedagógico as atividades planejadas. |

Escola B

| Quest. | Recebe orientações? | Contribui? | Mecanismos da equipe para orientar: | Fatores que dificultam: |
|----------|---------------------|------------|---|--|
| A | Sim | muito | Motivando quando é necessária a participação nos eventos da escola. Sou da biblioteca | Número elevado de alunos, indisciplina e agressividade dos alunos, agitação. |
| B | Não | ---- | Não acompanha | Número elevado de aluno, indisciplina, dificuldade na relação família/escola. É preciso, tanto alunos como professores, mudarem a postura no sentido de promover a busca pela autonomia e conhecimento dos alunos. |
| C | Sim | muito | Acompanha com conversas informais e no atendimento aos alunos. | Dificuldade na relação família/escola. |
| D | Sim | muito | Participa dos momentos de planejamento e avalia o trabalho pelo rendimento da turma | Número elevado de alunos e disciplina. |
| E | Não | ---- | Avalia o trabalho pelo rendimento da turma | Número elevado de aluno, indisciplina e falta de materiais |

| | | | | |
|----------|-----|-----------|--|--|
| F | Não | ---- | Avalia o trabalho pelo rendimento da turma | Dificuldade na relação família/escola e falta de assiduidade ao apoio, principalmente no turno da manhã. |
| G | Não | ---- | Avalia o trabalho pelo rendimento da turma | Indisciplina e “falta de vontade” por parte dos alunos. |
| 2 | Não | Muito???? | Avalia o trabalho pelo rendimento da turma | Número elevado de aluno, indisciplina, dificuldade na relação família/escola. |

Algumas considerações:

Alguns entrevistados apresentaram incoerências ao afirmar não receberem orientações da equipe gestora e, na questão seguinte, afirmar que as orientações (até então não recebidas) contribuíam com a qualificação do seu trabalho.

Em ambas as escolas, avaliação do trabalho do professor através do rendimento da turma foi uma das opções mais citadas.

Dentre os fatores que dificultam, predominaram respostas como: dificuldade na relação família/escola, indisciplina e número elevados de alunos. Questões que, por vezes, transferem a responsabilidade do professor e da escola, para somente os alunos e suas famílias.

Apenas 3 entrevistados (total de 20) citaram a orientação em momentos de planejamento com um mecanismo utilizado pela equipe gestora para acompanhamento dos professores.

Apenas 1 entrevistado falou sobre a necessidade de mudança também na postura dos professores. Em geral transferem para os alunos a responsabilidade.

Categorias de análise:

- Diferença entre reunião pedagógica e formação continuada
- Desinteresse dos alunos – aprendizagem significativa
- Indisciplina
- Relação família/ escola
- Avaliação – docente e discente
- Participação – opina em reuniões, planejamento de ações coletivas

Apêndice C – Roteiro de entrevista para a equipe gestora

| ROTEIRO DE ENTREVISTA - DIRETOR (A) | |
|---|--|
| IDENTIFICAÇÃO, FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL | |
| 1 - Qual seu nome? | |
| 2 – Qual sua idade? | |
| 3 – Qual sua formação: | |
| Nível médio: | |
| Nível superior: | |
| Pós-graduação: | |
| 4 - Há quanto tempo atua na rede pública de ensino de Pelotas? | |
| 5 – Há quanto atua na equipe gestora desta escola? | |
| 6 – Possui experiência em sala de aula? Em que níveis? | |
| QUANTO A ESTRUTURA DA ESCOLA | |
| 7 - Qual o número de funcionários por categoria: | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Equipe diretiva: _____ • Docentes: _____ • Funcionários: _____ | |
| 8 - Quantas salas a escola possui? _____ | |
| 9 - Qual o número de turmas por nível? | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Educação infantil: _____ • Ensino Fundamental anos iniciais: _____ • Ensino fundamental anos finais: _____ | |
| 10 - Quais espaços possui? | |
| <ul style="list-style-type: none"> • () Biblioteca • () Refeitório • () Sala de recursos • () Sala dos professores • () Laboratório de informática • () Pátio coberto • () Quadra de esportes • () Laboratório de arte • Outros: _____ | |

PROJETOS

11 - Quais projetos a escola participa?

12 - Como avalia a implantação desses projetos na escola? Qual o envolvimento da escola com esses projetos?

13 - Existe parcerias entre a escola e outras instituições? Quais?

14 - Existem estágios curriculares sendo desenvolvidos? Quais?

15 - A escola desenvolve projetos próprios? Quais profissionais e estudantes estão envolvidos?

CONSELHOS

16 - Quais conselhos a escola possui?

17 - Quais atribuições dos conselhos e sobre o que deliberam?

18 - Quem participa destes conselhos?

19 - Com que frequência se reúnem?

20 - Como a escola avalia esses encontros?

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO

21 - Quando foi elaborado?

22 - Como é feita atualização?

23 - Quem participa desse processo? Professores? Funcionários? Estudantes? Famílias?

24 - Ele serve de instrumento norteador para a equipe? Em que situações é consultado?

25 - Retrata a realidade local?

PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE

26 - A escola julga importante a participação na comunidade na vida da escola?

27 - Como a escola possibilita espaços de participação da comunidade?

28 - Como você percebe a participação da comunidade?

() inexistente () baixa () satisfatória () boa () excelente

29 - Em que situações a comunidade é consultada?

30 - Quais dificuldades a equipe encontra para lidar com a comunidade?

REUNIÕES

31 - A escola organiza reuniões periódicas com os setores da escola? Com que frequência?

32 - Quem participa?

33 - Com que frequência acontecem?

() semanal () mensal () quinzenal () bimestral () trimestral
() semestral () anual

Outros: _____

34 - Como são feitos os registros e avaliações desses encontros?

35 - São feitos encaminhamentos?

FORMAÇÃO CONTINUADA

36 - A SMED proporciona momentos de formação para os professores?

37 - Com que frequência acontecem?

() semanal () mensal () quinzenal () bimestral () trimestral
() semestral () anual

Outros: _____

38 - Como os professores são estimulados a participar?

39 - Como é feita a escolha dos professores para participação em eventos?

40 - Existem momentos de formação para as equipes gestores organizados pela secretaria?

41 - Quantos encontros de formação para equipe gestora aconteceram nos últimos dois anos?

42 - Como você avalia esses encontros?

43 - A escola prepara momentos de formação na escola para os professores? Como você avalia esses momentos?

44 - Com que frequência acontecem?

() semanal () mensal () quinzenal () bimestral () trimestral
() semestral () anual

Outros: _____

ENSINO

45 - Como acompanha/avalia o trabalho dos professores?

46 - Qual o nível de absenteísmo dos professores?

muito alto alto baixo inexistente

47 - Quais fatores consideram que interferem/prejudicam a qualidade da escola?

48 - Como a equipe acompanha os alunos com dificuldade de aprendizagem?

49 - Quais mecanismos utiliza para recuperação destes alunos?

50 - Como a escola lida com a FICAE?

51 - Como a equipe lida com as questões de repetência e evasão?

Apêndice D – Questionário para os professores/as

Olá professor (a). Este questionário faz parte da minha pesquisa de mestrado na Faculdade de Educação da UFPel. Tem por objetivo investigar as práticas de gestão escolar e sua relação com a qualidade, identificando a possibilidade de boas práticas nessa área em escolas situadas em locais de maior vulnerabilidade social. Desejo contribuir com a qualificação da escola pública, a qual é construída diariamente por meio do seu trabalho e de vários outros profissionais. Nesse sentido, sua participação é vital para o sucesso desta pesquisa, que visa também gerar dados que possam contribuir com o mapeamento da rede e com a melhoria da mesma. Seu nome e suas respostas serão mantidas no anonimato. Desde já agradeço.

Se você desejar responder esse questionário *online*, preencha o espaço abaixo com seu email.

Email - _____

IDENTIFICAÇÃO

1-Qual o seu nome? (Opcional)

2-Qual a sua idade?

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

3 - Você fez magistério ou curso normal?

() Sim

() Não

4 - Você fez faculdade?

() Sim

() Não

Qual curso? _____

Em qual instituição? _____

Ano de conclusão: _____

5 - Você fez especialização?

() Sim

() Não

Qual curso? _____

Em qual instituição? _____

Ano de conclusão: _____

6 - Você fez mestrado?

() Sim

() Não

Qual curso? _____

Em qual instituição? _____

Ano de conclusão: _____

7 - Você fez doutorado?

() Sim

() Não

Qual curso? _____

Em qual instituição? _____

Ano de conclusão: _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

8 - Há quanto tempo você leciona? Especifique em anos e meses se necessário.

Tempo total: _____

Na rede municipal de ensino de Pelotas: _____

Nesta escola: _____

9 - Em que nível (s) de ensino você já lecionou?

() Educação infantil

() Ensino fundamental - anos iniciais

- Ensino fundamental - anos finais
- Ensino médio
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- Ensino superior

10 – Você já exerceu outras funções na rede municipal de ensino de Pelotas?

- Sim
- Não

Se sim, qual(is)?

FORMAÇÃO CONTINUADA

11 - A escola oferece atividades de formação continuada?

- Sim
- Não. Se você marcou NÃO, pule para a questão 15.

12 - Com que frequência acontecem as atividades de formação continuada oferecidas pela escola?

- Semanal Quinzenal Mensal Bimestral
- Trimestral Semestral Anual

13 - O quanto você avalia que a formação continuada oferecida pela escola contribui para a qualificação do seu trabalho?

- Não contribui Contribui um pouco Contribui muito

14 - O que você busca nos encontros de formação continuada?

- Troca de experiências com os (as) colegas
- Orientação pedagógica
- Estudos teóricos
- Avaliação dos alunos
- Palestras com outros profissionais
- Ajuda para resolução de problemas de sala de aula

() Outros. Quais? _____

GESTÃO ESCOLAR

15 – A escola realiza reuniões pedagógicas com os professores?

() Sim

() Não. Se você respondeu NÃO, pule para a questão 19

16 – Com que frequência essas reuniões pedagógicas acontecem?

() Semanal

() Quinzenal

() Mensal

() Bimestral

() Trimestral

() Semestral

() Anual

17 – Quais temas são abordados nas reuniões?

() Rendimento dos alunos

() Orientações da SMED

() Orientações de planejamento dos professores

() Avaliação do trabalho desenvolvido

() Discussão de textos

() Planejamento das atividades da escola

() Outros.

Quais? _____

18 - Como você avalia a contribuição dessas reuniões para a melhoria do seu trabalho?

() Não contribui

() Contribui um pouco

() Contribui muito

19 - Você participa das decisões sobre a vida da escola?

() Sim

() Não

20 - Como você participa nessas decisões?

- Não participa
- Opina em reuniões
- Participa do planejamento das ações coletivas da escola
- Participa da elaboração de documentos como o Projeto Político Pedagógico
- Propõe ações para melhoria da escola
- Outras: _____

21 - Quais práticas de gestão são utilizadas na escola que auxiliam na qualidade da educação?
Descreva:

TRABALHO

22 – Você recebe orientação da equipe gestora sobre o seu trabalho especificamente?

- Sim
- Não. Se você respondeu NÃO, pule para a questão 24.

Se sim, descreva como: _____

23 – Você considera que as orientações da equipe gestora contribuem com a melhoria da sua prática?

- Não contribui
- Contribui um pouco
- Contribui muito

24 – Quais mecanismos a equipe gestora utiliza para acompanhar/orientar seu trabalho?

- Não acompanha meu trabalho

- Observa as aulas e dá orientações
- Participa dos momentos de planejamento individual
- Indica materiais de leitura
- Avalia seu trabalho pelo rendimento da turma
- Outros.

Quais? _____

25 - Quais fatores você considera que limitam/dificultam seu trabalho?

- Número elevado de alunos
- Indisciplina
- Dificuldades na relação família-escola
- Necessidade de mais apoio pedagógico
- Necessidade de mais apoio às atividades planejadas
- Falta de materiais
- Falta de autonomia
- Outros. Quais?

Este espaço se destina a quaisquer observações e comentários que você julgar necessários. Sinta-se à vontade para escrever sobre sua vida profissional, sobre a escola, sobre suas inquietações. Enfim, sobre o que desejar.

Muito obrigada pela sua participação