

RELATÓRIO DE RESULTADOS

Etnografia nas escolas: tendências da gestão escolar em escolas da rede pública de Ensino Médio

■ **autores:** Camila Iwasaki // Clara Azevedo // Erica Peçanha // Mariana Hangai // Rodrigo Chiquetto // Ana Luiza Mendes Borges // Julia Young



INSTITUTO UNIBANCO

Relatório de resultados - Etnografia nas escolas:
tendências da gestão escolar em escolas da rede pública de
Ensino Médio

Autores: Camila Iwasaki // Clara Azevedo // Erica Peçanha // Mariana Hangai // Rodrigo Chiquetto // Ana Luiza Mendes Borges // Julia Young

ISBN 978-85-60154-03-6

RESUMO

Este artigo apresenta e discute alguns dos resultados da pesquisa “Etnografia nas escolas”, realizada entre os anos de 2015 e 2017 junto a Secretarias parceiras do Projeto Jovem de Futuro (PJF) nos estados do Ceará, do Espírito Santo, de Goiás e do Piauí. A investigação e a análise integrada dos resultados permitiram construir e consolidar cinco tipos de escolas, pautados por diferentes projetos, que explicitam as tendências de gestão escolar observadas, relacionadas especialmente às expectativas e aos resultados almejados pela equipe gestora para os estudantes. Os cinco tipos de escola sintetizam a complexidade de diferentes realidades escolares e, esta é a aposta, podem contribuir para a reflexão sobre o Ensino Médio público brasileiro e para o aprimoramento de iniciativas como o PJF. Com base em dados obtidos por meio de levantamento documental e bibliográfico; entrevistas; rodas de conversa; contatos informais; e, principalmente, observação participante, a escola pública pôde ser interpretada como um objeto complexo e dinâmico, marcado por especificidades e regularidades que sinalizam tendências de gestão e estão relacionadas aos arranjos produzidos e vivenciados no cotidiano. O artigo sinaliza, ainda, para a necessidade de serem criados novos indicadores de caráter qualitativo que, somados aos índices atualmente utilizados para avaliar as escolas e o desempenho dos alunos, propiciem diagnósticos mais integrados e abrangentes, trazendo outras lentes e perspectivas para a compreensão dos elementos e fatores que informam, impactam e produzem a escola pública.

PALAVRAS-CHAVE: Etnografia, Ensino Médio, Gestão Escolar

ABSTRACT

This article presents and discusses some of the results of the research “Ethnography in Schools”, occurred between 2015 and 2017, in association between Projeto Jovem de Futuro (PJF) and the some partner secretaries of the states of Ceará, Espírito Santo, Goiás and Piauí. The research and integrated analysis of the results obtained from the schools of the four mentioned States allowed the construction and consolidation of 5 types of schools, guided by different projects, that explain the observed school management tendencies, especially related to the expectations and practices of the management team along with the students. Such types of school synthesize the complexity of the realities of different school units and can contribute to a reflection about the Brazilian public High School and to the improvement of initiatives like the PJF, at least this is the focus. Based on the information obtained through a documental and bibliographical survey, interviews, round tables, informal contacts and, mainly, participant observation, the public schools could be interpreted as a complex and dynamic object, marked by specificities, but also by regularities that indicate management tendencies and are related to the produced and experienced forms of organization in their daily lives. The article also points out the need to create new qualitative indicators which along with the indexes currently used to evaluate schools and student performance, provide more integrated and comprehensive diagnoses, showing other perspectives for understanding the elements and factors that impact the public school.

KEYWORDS: Ethnography; High School; School management.

SUMÁRIO

1. Introdução	4	4. Notas sobre os estudantes e reflexões sobre a equidade e a participação nas escolas	36
2. Os tipos de escola: sínteses de tendências de organização e gestão escolar	7	5. Considerações finais: os tipos de escola são bons para pensar?	38
3. A escola vivida e a escola desejada: perfil, visões e expectativas de diferentes atores da equipe gestora e docente	30	Referências	43

1. Introdução

Este texto apresenta e discute alguns dos resultados da pesquisa “Etnografia nas escolas”, realizada entre os anos de 2015 e 2017 em instituições pertencentes à rede de ensino das Secretarias Estaduais de Educação parceiras do Projeto Jovem de Futuro (PJF) no Ceará, no Espírito Santo, em Goiás e no Piauí.

Na primeira fase da pesquisa, desenvolvida em 2015-2016 no Ceará e em Goiás com escolas que integravam a chamada segunda geração¹ do PJF, o objetivo foi compreender o desenvolvimento do Projeto nessas localidades, suas possíveis contribuições para o desempenho alcançado pelas escolas nos índices estaduais de avaliação e refletir sobre características e problemáticas do cotidiano das instituições escolares.²

Na segunda fase, ocorrida em 2016-2017, a pesquisa se voltou para as escolas atendidas pela terceira geração³ do PJF no Espírito Santo e no Piauí, e o foco foi investigar a gestão escolar com base nos objetivos e princípios que orientam a atuação dos gestores e o lugar ocupado pelo processo de ensino-aprendizagem em cada escola. Nesse sentido, foram priorizados os sujeitos ligados à gestão administrativa, pedagógica e disciplinar (diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e disciplinares/de turno), além dos técnicos educacionais (tutores, supervisores e coordenadores) vinculados às

Secretarias de Educação. O intuito foi compreender as trajetórias desses profissionais, suas condições de trabalho e práticas; suas visões sobre educação e sobre as escolas onde atuam; seus campos relacionais dentro e fora do espaço escolar; e a participação deles no processo pedagógico. Um dos resultados desta fase foi a elaboração de cinco tipos de escola, produzidos a partir de dados, coletados em campo, que traduzem tendências de organização e gestão escolar.⁴

Considerando as duas fases da pesquisa, a investigação abarcou 15⁵ escolas públicas que oferecem Ensino Médio nas redes estaduais envolvidas. Os critérios de seleção⁶ dessas escolas combinaram dados da avaliação de impacto⁷ realizada pelo Instituto Unibanco, dados secundários oriundos do Ministério da Educação e dados provenientes das avaliações estaduais referentes às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Partindo de algumas semelhanças nas características das escolas investigadas, a pesquisa buscou se beneficiar, nas duas fases, dos rendimentos da etnografia aplicada à educação. Dessa forma, do ponto de vista teórico-metodológico, a investigação ancorou-se em pressupostos, conceitos e técnicas oriundos da Antropologia. Com inspiração na abordagem etnográfica, buscou-se interpretar o cotidiano das unidades escolares – considerando sua dinâmica, lógicas e termos – e apreender, assim, nuances da vida social que em geral escapam às abordagens de cunho quantitativo.

¹ O Jovem de Futuro é um projeto desenvolvido pelo Instituto Unibanco desde 2006 e consiste numa proposta de gestão escolar voltada para impactar a qualidade do aprendizado de estudantes de Ensino Médio da rede pública. A chamada segunda geração do Projeto envolvia a parceria com o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) do MEC, estava apoiada numa série de ações (como repasse de recursos financeiros, metodologias pedagógicas, atividades formativas para gestores e cursos virtuais para docentes) e foi disseminada para mais de 2.000 nos estados do Ceará, de Goiás, de Mato Grosso do Sul, do Pará e do Piauí. V. *Sumário executivo sobre a memória e a história do PJF*. São Paulo: Instituto Unibanco, 2015.

² A investigação se apoiou em um roteiro de observação e análise de informações relativas à implementação e à execução do PJF, assim como em dados relacionados (i) aos cenários das escolas (infraestrutura e entorno); (ii) aos atores que nela atuam (gestores, docentes, funcionários, estudantes, familiares e técnicos das Secretarias); e (iii) ao conjunto de regras, oficiais ou não, que medeiam as relações interpessoais e as interações no espaço escolar.

³ A terceira geração do PJF teve início em 2015 em escolas do Espírito Santo, Pará e Piauí; já desassociada do ProEMI, voltou-se para a qualificação da gestão escolar, cujo fazer é orientado por protocolos destinados a contribuir para o alcance das metas de cada escola e para a garantia da permanência dos estudantes e da melhoria da aprendizagem. V. *Sumário executivo sobre a memória e a história do PJF*. São Paulo: Instituto Unibanco, 2015.

⁴ Os resultados completos da primeira fase da pesquisa podem ser encontrados no *Relatório Final Etnografia nas Escolas* (Tomara!, 2016); os da segunda fase podem ser encontrados no *Relatório Final Etnografia nas Escolas* (Tomara!, 2017), que apresenta, entre outras informações, detalhes de cada um dos tipos de escola elaborados inicialmente.

⁵ A primeira fase contemplou oito escolas e a segunda, inicialmente, também. Porém, em virtude de ocorrências relacionadas à violência no entorno de uma das escolas (Escola 13), a Secretaria de Educação e o Instituto Unibanco solicitaram que a pesquisa fosse interrompida nessa unidade. Isso impediu contemplar a totalidade de informações sobre essa escola na análise dos resultados da pesquisa. Assim, opta-se aqui por se referir ao universo de 15 escolas, ao invés de 16. Para fins de apresentação dos resultados neste artigo, e de modo a preservar o acordo de sigilo com os interlocutores, opta-se também por apresentar as escolas por números sequenciais, de 1 a 16, não especificando os estados relacionados.

⁶ Em Ceará e Goiás, foram selecionadas, por estado, quatro escolas: duas escolas que tinham acesso ao PJF, chamadas “escolas de tratamento”, sendo uma com melhora e outra com piora nos resultados das avaliações estaduais e na taxa de aprovação; e duas que não recebiam o Projeto, chamadas “escolas de controle”, contemplando também uma que melhorou e outra que piorou nos indicadores educacionais mencionados. Em comum, todas as instituições abarcadas nessa primeira fase apresentavam características similares quanto ao perfil (tamanho e localização urbana) e nível socioeconômico (NSE – médio e médio baixo). Já no Espírito Santo e no Piauí, foram selecionadas duas “escolas de tratamento”, sendo uma prioritária e uma com bons resultados nas avaliações estaduais e na taxa anual de aprovação, e duas “escolas de controle”, uma com bons resultados e outra com resultados pouco expressivos, considerando os indicadores já citados. Em comum, todas as instituições dos dois estados apresentavam características similares quanto ao nível socioeconômico (NSE – médio alto, médio e médio baixo) e ao Índice de Complexidade da Gestão Escolar (ICG – níveis 4, 5 e 6). Escolas prioritárias são definidas pelo PJF como escolas que, por terem indicadores educacionais críticos, recebem maior atenção e mais ações relacionadas à assessoria técnica por parte do Projeto, da Secretaria de Educação e da Regional de ensino.

⁷ A metodologia da avaliação de impacto do Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco é desenvolvida e realizada por avaliadores externos em todos os estados que aderem ao PJF. Tal avaliação, que visa medir o impacto do Projeto no aprendizado do aluno, tem como princípio norteador a comparação entre escolas similares que receberam o PJF (chamadas “escolas de tratamento”) e escolas que não receberam o Projeto (“escolas de controle”).

Vale dizer que a etnografia⁸ tem como principais diferenciais em relação a outras abordagens qualitativas a busca pela compreensão da diversidade de formas e modos de ser e estar no mundo e a seriedade e o respeito que dispensa ao ponto de vista do outro, ou seja, ao discurso, à visão e às práticas dos interlocutores.

Assim, esta pesquisa foi guiada pela noção de que uma escola não é um objeto estanque, mas produzido e ressignificado cotidianamente pelos diferentes atores sociais que a compõem (Pereira, 2010). Tem-se a escola como uma instituição “complexa, heterogênea e diversa, não apenas como lócus de reprodução normativa, mas como produtora de orientações e regras enquanto organização educativa” (Lima, 2003, p. 9). Dessa maneira, apesar da centralidade das unidades escolares como foco do fazer etnográfico, um importante aspecto que orientou a pesquisa nas duas fases foi o fato de considerar as escolas como contextos interligados a um sistema escolar, no qual as Secretarias Estaduais de Educação, suas instâncias regionais e as comunidades de seu entorno são também atores importantes para a compreensão de sua dinâmica de funcionamento e de sua atuação no âmbito do cenário educacional local.

A abordagem proposta pressupõe a presença regular do pesquisador no campo, a fim de que se relacionasse diretamente com os sujeitos implicados no contexto investigado e participasse da vida deles.⁹ Nas escolas dos quatro estados, a pesquisa foi realizada de maneira intensiva: cada dupla de pesquisadores permaneceu por pelo menos 15 dias em cada escola, cobrindo todos os turnos e todos os dias da semana, incluindo sábados e domingos.

Com base em dados obtidos por meio de levantamento documental e bibliográfico, entrevistas, rodas de conversa, contatos informais e, principalmente,

observação participante,¹⁰ a escola pública pôde ser interpretada como um objeto complexo e dinâmico. Marcadas por especificidades locais e cotidianas, mas também por regularidades, com repetições de práticas e condutas, as escolas pesquisadas se constituem como campos de disputas e controvérsias em relação ao funcionamento, papel, projetos de gestão e interações que nelas se estabelecem, e apresentam certas tendências relacionadas aos tipos de arranjos produzidos e vivenciados.

Em que pese os objetivos iniciais distintos de cada fase, este artigo toma como ponto de partida esse acúmulo de dados e reflexões e apresenta um balanço dos resultados globais da pesquisa “Etnografia nas escolas”. Os marcos teórico-metodológicos, desenvolvidos e aprimorados ao longo do processo, serviram como linha mestra para uma nova análise das mais de 4.000 páginas de informações consolidadas das entrevistas, dos relatórios de codificação dos relatos de campo,¹¹ dos relatórios produzidos sobre cada escola, dos relatórios finais de cada fase da pesquisa e do *paper*¹² anteriormente produzido, que discutiu o lugar, o perfil e a atuação dos gestores com base nos dados produzidos no Ceará e em Goiás.

Para estabelecer pontos de comparação entre as 15 instituições analisadas e também verificar o quanto os **tipos de escola** criados ao final da segunda fase poderiam ser utilizados para compreender outras realidades, buscou-se cotejar e comparar informações das escolas do Ceará e de Goiás,¹³ investigadas na fase 1, à luz das questões e resultados da fase 2, ocorrida no Espírito Santo e no Piauí. Dessa forma, quando identificadas similaridades nos resultados almejados e no projeto de escola, as unidades foram agrupadas em um mesmo tipo, ainda que pudessem apresentar diferenças com relação a outros aspectos ligados à dinâmica de trabalho e ao funcionamento.

⁸ Tal como sinalizou Clifford Geertz (2005 [1988]), a etnografia caracteriza-se por duas etapas distintas: o “estar lá”, que se refere ao momento da coleta de dados em campo; e o “escrever aqui”, que corresponde à organização e reflexão sobre esses dados. Diante dessa especificidade, vale considerar que este texto faz uso do passado e do presente como tempos verbais que tentam dar conta das diferentes temporalidades que estão sempre presentes na experiência etnográfica. Assim, o passado é utilizado para referenciar o processo de observação empírica, bem como para apontar as mudanças ocorridas nas escolas e na trajetória dos atores. Já o presente é mobilizado como recurso discursivo para materializar narrativas, informações e interpretações dos sujeitos sobre a dinâmica e o funcionamento das escolas.

⁹ Uma das particularidades da etnografia é que a produção de conhecimento é derivada do próprio contato intersubjetivo, que possibilita apreender nuances e arranjos não captados por outras formas de investigação.

¹⁰ Técnica de investigação qualitativa cara à Antropologia, a observação participante implica o deslocamento do pesquisador da posição de mero observador para a de interação e relação com os interlocutores que participam do campo do estudo. A observação participante, entre outros aspectos, busca conhecer e interpretar práticas, condutas, expressões, repertórios e visões de mundo dos diferentes atores (sobre si, sobre as outras pessoas e sobre o universo ao seu redor), sempre levando em consideração o que o interlocutor faz e também o que ele diz sobre o que faz (Magnani, 2009). No caso desta pesquisa, seria correto dizer que não se pesquisou a escola, mas na escola, com os atores sociais, de maneira que fosse possível acessar e compreender arranjos, termos, regras e indícios de lógicas e significações que organizam a experiência escolar.

¹¹ A opção para analisar os dados foi pelo software MAXQDA 12, do tipo CAQDAS – Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software (Programa de Assistência Computadorizada para a Análise de Dados Qualitativos). Essa modalidade de software permitiu a organização e a análise do grande volume de dados qualitativos, preservando as características e o detalhamento específicos dos produtos de uma pesquisa etnográfica.

¹² V. Tomara! Educação e Cultura. *Etnografia nas escolas: discutindo o lugar, o perfil e a atuação dos gestores*. São Paulo, 2016.

¹³ Há de se reconhecer que esse movimento de revisitar as informações produzidas a partir de outro recorte tem como limite a ausência de alguns dados relativos às escolas do Ceará e de Goiás que seriam importantes para dar densidade a determinados debates e aspectos da equipe gestora, em particular aqueles relacionados à vice-direção e à coordenação pedagógica e, também, à supervisão de ensino. Desse modo, a ênfase será dada ao perfil e à atuação da diretora escolar (no caso, todas as gestoras eram mulheres), tendo em vista que o desenho da pesquisa realizada possibilitou maior quantidade e mais qualidade de informações sobre as profissionais que ocupam esse cargo nas diferentes unidades observadas. Os dados e informações relativos ao Circuito de Gestão, ou seja, às práticas relacionadas a diagnóstico, planejamento, execução, monitoramento e replanejamento também não foram coletados de maneira direta na primeira fase da pesquisa, pois esse instrumento não fazia parte da segunda geração do PJF. Portanto, não há informações sobre todos os elementos do Circuito de Gestão para todas as escolas cearenses e goianas.

Esses tipos de escola expressam, portanto, tendências de gestão escolar observadas e sintetizam as seguintes informações: projeto de escola, resultados almejados, valores, práticas da gestão, organização da equipe gestora, recursos, relações institucionais e contexto. Arrisca-se dizer que tal exercício analítico e reflexivo só foi possível após três anos e meio de pesquisa e, para a sua estruturação foi fundamental o processo de troca, maturação e construção coletiva de conhecimento fomentado ao longo do estudo, tanto internamente, entre diferentes membros da equipe de pesquisa,¹⁴ como junto a colaboradores do Instituto Unibanco e a gestores e técnicos das Secretarias de Educação dos estados envolvidos.

Este artigo é fruto desse processo e apresenta os elementos fundantes e característicos de cada tipo de

escola identificado e construído. Aqui aborda-se também o perfil, as visões e as expectativas dos diferentes atores que compõem as unidades investigadas e, a título de conclusão, aponta-se para usos e possibilidades de reflexão que os tipos de escola podem suscitar junto aos agentes implicados no fazer da escola pública, tendo em vista seus desafios e sua complexidade. É importante dizer que os gestores demandaram, ao longo do desenvolvimento da pesquisa e em todos os estados, que o estudo tivesse um caráter aplicado. Essa demanda acabou por informar o modo de apresentação dos resultados e, por isso, para além da análise e da interpretação dos dados, buscou-se destacar as problemáticas e contradições mais visíveis e recorrentes, com a sugestão, quando pertinente, de caminhos e ações para enfrentá-las.

¹⁴ **Equipe de pesquisa Fase 1:** Camila Iwasaki e Clara de Assunção Azevedo (Coordenação geral); Mauro Morellato (Gerenciamento); Alexandre Barbosa Pereira e José Guilherme C. Magnani (Consultores); Érica Peçanha e Giancarlo Marques (Coordenadores de campo); Kassia Bobadilla, Lucas Moraes e Thiago Silva (Assistentes de pesquisa); Benjamin Lucas, José Sérgio Martins Juvêncio, Lara Denise Oliveira Silva, Thiago de Holanda Altamirano (Pesquisadores Ceará); Filipe Barbosa, Gabriela Peixoto, Jean Pierre da Silva, Juliana de Castro (Pesquisadores Goiás). **Equipe de pesquisa Fase 2:** Camila Iwasaki, Clara de Assunção Azevedo e Ana Luiza Mendes Borges (Coordenação geral); Mauro Morellato (Gerenciamento); Érica Peçanha (Consultora técnica geral); Alexandre Barbosa Pereira e José Guilherme C. Magnani (Consultores colaboradores); Luísa Valentini e Rosenilton Oliveira (Coordenadores de campo); Juliana Alves, Lucas Moraes, Mariana Hangai (Assistentes de pesquisa); Clara Crizio, Edimilson Rodrigues, Luciano Cerqueira, Natali Destefani (Pesquisadores Espírito Santo); Daiany Silva, Ianne Macêdo, Juliana Basílio, Poliana Silva (Pesquisadoras Piauí).

2. Os tipos de escola: sínteses de tendências de organização e gestão escolar

O exercício de produção de conhecimento realizado na estruturação dos tipos de escola buscou reunir discursos e práticas das equipes gestoras e sua relação com dinâmicas e indicadores educacionais, tendo como parâmetro a matriz conceitual de gestão em educação estabelecida pelo Instituto Unibanco. Essa matriz define e organiza a gestão escolar em quatro dimensões: processos pedagógicos, recursos humanos, recursos físico-financeiros e aspectos político-relacionais, sendo que as três últimas devem estar a serviço da primeira, a fim de garantir o direito de aprendizagem aos estudantes.¹⁵

No desenho proposto pela instituição, e que orienta as ações do Projeto Jovem de Futuro, essa priorização demanda o desenvolvimento de práticas baseadas em um Circuito de Gestão, que envolve ações de diagnóstico, planejamento, execução, monitoramento e replanejamento (com base na metodologia PDCA¹⁶), voltadas para o alcance de resultados escolares a partir da estruturação de um plano de mudança. Por essa perspectiva, para ser eficiente, eficaz e efetiva, a gestão deve ainda ser orientada por alguns valores: a participação, visando concretizar os princípios de uma gestão democrática;¹⁷ a equidade, como baliza para a minimização das desigualdades do sistema educacional; as altas expectativas, tanto sobre o potencial dos estudantes quanto dos professores e da equipe escolar em geral; o respeito à diversidade, de modo a reconhecer os contextos heterogêneos, os diferentes perfis dos sujeitos e as características de seus territórios; a inovação, na busca por formas transformadoras que apresentem soluções para os problemas educacionais; e a obtenção de resultados de aprendizagem, na busca pela melhoria no desempenho dos estudantes.

Além desses valores, dimensões e práticas de gestão, procurou-se também aprofundar o entendimento sobre o contexto de cada escola, identificando características e problemas existentes em cada unidade que impactam a atuação dos gestores, aspectos da organização das equipes gestoras e os projetos de escola, que se configuram nos discursos dos diferentes atores ou mesmo conformam uma cultura escolar que interfere, influencia e orienta práticas e procedimentos.

Dessa forma, os tipos de escola construídos apontam para (i) os contextos em que as escolas estão inseridas; (ii) os modos como a equipe de gestão se organiza e lida com os recursos e as relações institucionais; (iii) as práticas e os procedimentos formais utilizados pela gestão (principalmente no que diz respeito à garantia do funcionamento da escola e ao desenvolvimento dos processos pedagógicos); (iv) os valores presentes ou não na dinâmica escolar (relacionados à participação, expectativas da gestão e do corpo docente em relação aos estudantes, diversidade e equidade); (v) os resultados almejados; e (vi) o projeto de escola (desejos e expectativas dos diferentes atores escolares, em especial do corpo gestor¹⁸).

Mais do que se constituir como paradigmas fechados e acabados, o que não seria factível estabelecer, dado o número reduzido de escolas e os limites dos métodos empregados na pesquisa, os tipos buscam apresentar pistas sobre diferentes formas de organização e operação das escolas, bem como sobre modos de fazer e visões de seus principais sujeitos. Os cinco tipos representam sínteses analíticas e interpretativas que encontram correspondência nesse universo empírico observado, mas não pretendem reificar as diferentes realidades pesquisadas ou traduzi-las em sua totalidade, tendo em vista que o cotidiano escolar é dinâmico e a todo momento construído e reconfigurado nas relações, nos arranjos e nas escolhas dos atores.

Nesse sentido, vale reforçar que os tipos de escola não são nem pretendem ser a realidade absoluta das escolas. São instrumentos descritivos e descritores

¹⁵ Os conceitos relacionados à gestão em educação preconizados pelo PJI/Instituto Unibanco e apresentados neste artigo foram extraídos de diferentes materiais da organização, mas principalmente da publicação *Caminhos para a qualidade da Educação Pública: gestão escolar*. Instituto Unibanco: São Paulo, 2016.

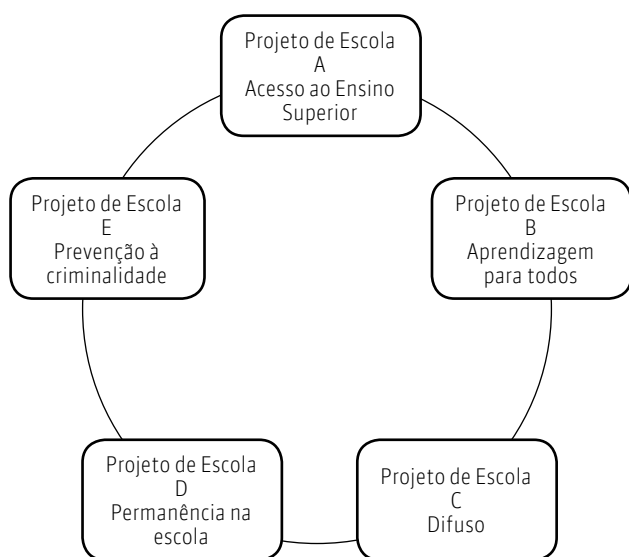
¹⁶ De acordo com o documento *Teoria de Impacto*, produzido pelo Instituto Unibanco em dez./2015, "O Circuito de Gestão, inspirado no PDCA (Plan, Do, Check, Act), tem quatro etapas: (1) Planejamento, (2) Execução, (3) Monitoramento e Avaliação e (4) Correção de rotas/Replanejamento".

¹⁷ Modalidade de gestão orientada pelo respeito mútuo, pelo diálogo e pela participação em prol do bem comum, em todas as relações do cotidiano escolar, fundamentado na liberdade, igualdade de direitos e solidariedade, prevendo: participação ampliada e efetiva da comunidade escolar em processos decisórios e de monitoramento; corresponsabilidade; clareza sobre objetivos, direitos e deveres relativos a funções e tarefas desenvolvidas pela comunidade escolar; e transparência dos processos administrativos e pedagógicos e de informações. (Instituto Unibanco. *Glossário do Observatório de Educação*. São Paulo, 2018).

¹⁸ Apesar de a pesquisa ter tido contato com os diferentes atores presentes no cotidiano escolar, o exercício de identificar o tipo de escola, seu projeto e resultados almejados centrou-se no discurso e nas práticas, principalmente, das equipes gestoras, tendo em vista que essa é a instância responsável por gerir a unidade escolar.

daquelas realidades observadas: o esforço de análise buscou correlacionar os dados coletados durante o trabalho de campo, observando regularidades e especificidades, fatores comuns ou particulares que tornam o cotidiano escolar complexo, incluindo os aspectos diacríticos do contexto em que essas unidades escolares estão inseridas.

Considera-se aqui que os tipos são tendências de organização e gestão escolar e não devem ser entendidos como determinante único e absoluto da trajetória das escolas, nem como ícone de julgamentos de valor sobre as práticas de gestão descritas. Por isso, inclusive, os tipos concebidos e descritos a partir das escolas pesquisadas podem conter informações contraditórias. Na prática, uma escola pode ter uma configuração híbrida, com elementos característicos de dois ou mais tipos. Porém, para efeitos da análise, buscou-se destacar os aspectos mais predominantes e, para cada uma das 15 escolas observadas nos quatro estados, foram sempre elencadas as principais características no que diz respeito aos resultados almejados e aos projetos de escola desejados pela equipe gestora, o que tornou possível correlacioná-las a um dos cinco tipos de escola apresentados a seguir.



Por serem construtos analíticos, aposta-se que os tipos de escola possam servir para compreender outras realidades escolares além daquelas que fundamentaram sua construção – constituindo-se assim como tipos conceituais. Nesse sentido, os tipos de escola podem ajudar a identificar, de maneira contextualizada, a existência de arranjos variados construídos pelos diferentes atores, a depender de qual é o Projeto de escola da equipe gestora e de

quais são os resultados almejados, ou não, para os seus estudantes. Os tipos também podem contribuir para a construção de diagnósticos sobre a realidade escolar que realizem uma análise integrada da unidade, uma vez que eles se apoiam na inter-relação dos resultados almejados, com práticas, valores, pessoas, recursos, relações e contexto, como será apresentado a seguir.

Projeto de escola A – Acesso ao Ensino Superior

As informações coletadas em seis escolas (Escolas 1, 7, 9, 10, 11 e 15) entre as 15 pesquisadas deram origem a esse tipo, que tem como projeto promover o acesso dos estudantes ao Ensino Superior. Chama a atenção o fato de que esse é o único tipo para o qual identificou-se pelo menos uma unidade em cada estado pesquisado. O Quadro 1 a seguir sintetiza as principais informações relacionadas a resultados almejados, valores, práticas, pessoas, relações institucionais, recursos e contexto do “Projeto de escola A – Acesso ao Ensino Superior”.

Em geral, as escolas desse tipo se localizam em regiões centrais, que contam com alunos de diversos bairros das cidades – motivo pelo qual são chamadas “escolas de passagem”¹⁹ e estabelecem pouca relação com seus entornos.

Nessas escolas é nítido o investimento em uma organização interna que propicie que seus alunos obtenham bons resultados nas avaliações e nos vestibulares. Elas concentram todos os seus esforços para que uma parte do alunado se sinta capacitado e instigado a participar do Enem, pois este exame é a porta de entrada para as universidades públicas. As gestões, assim, organizam a rotina escolar a fim de direcionar os estudantes nesse caminho.

Nessa perspectiva, a definição do calendário escolar e dos conteúdos das disciplinas tem como base principal o Enem, além de considerar também vestibulares e avaliações externas realizadas pelas Secretarias da Educação que ocorrem durante o ano. Além das aulas propriamente ditas, são ofertadas, em número expressivo, atividades como simulados e aulões (realizados nos fins de semana ou no contraturno) destinadas a preparar os alunos para esses exames. A oferta dessas atividades cumpre ainda a função de repor aulas ou mesmo preencher as que ficam vagas por falta do professor. Junto à articulação de atividades extras, também identifica-se um grande investimento no

¹⁹ O termo “escola de passagem” é usual na literatura do campo da educação e utilizado para definir escolas localizadas em áreas centrais, com acesso facilitado por transporte, melhor oferta de vagas e escolha (facilidade para a vida pessoal ou pela reputação da unidade). Contrapõem-se às “escolas de bairro”, localizadas normalmente em áreas periféricas, com acesso facilitado pela proximidade da residência dos estudantes. Entre esses dois tipos, a pesquisa revelou que existem escolas que ocupam “posições intermediárias” ou “híbridas”, sendo que algumas estão mais próximas da caracterização “de passagem” e outras, “de bairro”. (Relatório final da fase 2, 2017, p. 236-37).

Quadro 1 – Síntese do “Projeto de escola A – Acesso ao Ensino Superior”. Elaboração: Tomara! Educação e Cultura, 2018.

Resultados almejados	<ul style="list-style-type: none"> Incentivar que seus estudantes prestem o ENEM, outros vestibulares e acessem o Ensino Superior Obter bons resultados nos indicadores de desempenho e rendimento
Valores	<ul style="list-style-type: none"> Alta expectativa para a parcela de estudantes que acompanha a perspectiva conteudista da escola Exclusão dos alunos que não correspondem ao projeto pedagógico e que não acompanham o ritmo da escola, reproduzindo desigualdades já instaladas
Práticas	<ul style="list-style-type: none"> Conteúdo desenvolvido com base no Enem, contando com aulas e simulados Esforço para que os estudantes tenham boas notas nas diferentes avaliações Incentivo ou pressão para que os alunos compareçam aos exames Seleção velada ou pouca atenção pedagógica aos alunos de determinado turno, principalmente, o noturno Preocupação em não deixar os estudantes sem aula, quando há absenteísmo docente Diagnóstico, planejamento, execução, monitoramento e, em alguns casos, replanejamento. Ausência de plano de mudança
Pessoas, relações institucionais e recursos	<ul style="list-style-type: none"> Diretores focam nas questões administrativas e delegam as outras funções aos coordenadores pedagógicos Boa infraestrutura e organização espacial Boa avaliação da unidade pela Secretaria de Educação, por pais e alunos Direção possui mais autonomia devido aos bons resultados Equipe gestora crítica diante do pouco apoio e do distanciamento das instâncias superiores
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> Localizadas em áreas centrais Pouco diálogo com o entorno Presença de estudantes de bairros distantes da unidade

Fonte: Elaboração dos autores.

engajamento dos alunos para que participem e se preparem para as provas.

Segundo a professora, há um trabalho durante todo o ano para prestar o Enem, com atividades quase todas elaboradas para esse fim, além de incentivar, por meio de notas e pontos extras na média do bimestre (Relato de Campo, Escola 9).

É notável, portanto, o fato de que essas escolas assumem uma pedagogia chamada pela maioria dos interlocutores de conteudista, voltada para que os alunos apreendam todo o conteúdo que pode vir a ser solicitado nas avaliações. É justamente por meio de uma organização interna baseada nessa agenda que essa perspectiva conteudista se torna possível nas escolas.

O que [nessa escola] é diferente é que nós somos escola tradicional, entendeu? O nosso foco é esse conteúdo. Até porque eu acho que aqui eu não tenho tanta dificuldade. Porque eu não tenho espaço, talvez se eu tivesse uma quadra, os professores gostariam

de fazer mais coisas, seria muito bonitinho, mas isso não alimenta o conhecimento. O menino precisa de conteúdo, porque ele precisa do Enem. Não tem outro jeito, e nós não temos tempo, nosso tempo é menor, é mais curto que a escola privada (Entrevista com diretor, Escola 7).

Nas escolas desse tipo, os gestores costumam delegar funções relativas aos processos pedagógicos e disciplinares aos coordenadores pedagógicos ou aos de turno (quando fazem parte do quadro de funcionários), focando-se em questões administrativas e financeiras, principalmente na gestão das verbas. Há uma constante busca pela otimização do uso dos recursos em caixa e por alternativas para captação de novos recursos.²⁰

O diretor contou que não fica entre os alunos, pois isso é trabalho das coordenadoras. Só fala com alunos quando acontecem problemas mais graves, que as coordenadoras ou pedagogas não conseguiram resolver. Segundo ele, esse é um mecanismo que usa para não “perder sua autoridade” (Relato de Campo, Escola 7).

²⁰ Duas escolas das seis que pertencem a esse tipo destoaram nesse quesito administrativo-financeiro e apresentaram mais dificuldades na gerência dos recursos por conta da falta de verba em suas instituições. A gestora da Escola 9, por exemplo, à época da pesquisa de campo, mostrava-se comprometida em lidar com difíceis problemas financeiros, como a inadimplência na prestação de contas do programa Mais Educação e denúncias de improbidade administrativa dirigidas à gestão anterior. Já a diretora da Escola 10 sofria com a prestação de contas e se queixava do atraso de recursos que deveriam ser dirigidos à escola. Identificou-se que as duas escolas sofrem com falta de recursos e têm que lidar até mesmo com a ausência de materiais básicos para os estudantes (papel, impressora etc.), incluindo a escassez de produtos de limpeza. As instituições também apresentam relativa ausência de professores concursados, contando com o trabalho de muitos docentes em regime provisório e índice comparativamente maior de falta de professores.

Mesmo com as diferenças entre as escolas e com cenários mais ou menos favoráveis, grande parte do esforço das equipes gestoras desse tipo de escola se direciona a não deixar os alunos sem aula. Em todas as escolas do Projeto A, há a preocupação em reorganizar a grade horária de modo que os alunos não fiquem com períodos livres em virtude da falta de professores. Da mesma forma, é comum que os gestores cobrem engajamento de seus docentes que, em geral, ao assumirem a proposta pedagógica, respondem de forma positiva – com atitudes propositivas para planejar e ministrar as aulas.

Eu, como gestora, eu chamo o professor aqui, converso com ele e a gente tem que entrar num consenso porque o que não vale é vir pra escola e fazer de conta, a gente não aceita isso, embora ainda aconteça, entendeu? Tem aqueles que faltam, tem aqueles que fazem corpo mole, porém a gente não deixa passar, a gente chama, conversa, explica, pergunta se gosta de trabalhar na escola, o que é que você quer para essa escola, a gente conversa, e aqui nesse quartinho, trancado (Entrevista com diretor, Escola 15).

Nessas escolas, o monitoramento da realização de aulas ocorre todos os dias, por meio de diferentes instrumentos. Há um esforço da gestão em organizar o encontro efetivo entre docentes, gestores e alunos, assim como estratégias para impedir aulas vagas.

As gestoras compreendem que não se trata da prática ideal, mas recorrem a rearranjos de horário quase que diariamente para evitar um número maior de aulas vagas, que também, segundo elas, pode acarretar mais casos de indisciplina, uma vez que os alunos ficam circulando pelo pátio (Relato de Campo, Escola 10).

Ficou evidente também, em diferentes situações, a prática de reunir informações diagnósticas sobre o desempenho e o rendimento dos alunos, bem como de fazer planejamentos no começo do ano, com descrição das atividades a serem realizadas – em algumas escolas desse tipo foi possível verificar que as atividades planejadas são colocadas em prática e monitoradas. O replanejamento pedagógico nessas escolas fica a cargo dos professores, ainda que haja acompanhamento dos coordenadores, que ocorre, na maior parte dos casos, em situações informais.

As práticas identificadas nessas escolas revelam a existência de processos formais e informais de diagnóstico, planejamento, execução, monitoramento e replanejamento de atividades. Todavia, é importante dizer que não há nesse “circuito” uma focalização de atividades que levariam a um plano

de mudança²¹ voltado para a melhoria dos resultados escolares.

De todo modo, o foco das atividades é a obtenção de bons indicadores nas avaliações e, por isso, há forte demanda para que os estudantes tenham um ritmo intenso de estudos e uma postura engajada nas aulas. Há, nesse sentido, altas expectativas de aprendizagem em relação ao alunado que consegue acompanhar a perspectiva conteudista da escola, o que corresponde a apenas uma parcela dos estudantes. Assim, os alunos que não se adaptam a essas demandas escolares tendem a ser indiretamente excluídos das instituições. Isso pode acontecer, por exemplo, por processos de seleção velada,²² vistos inclusive de forma positiva por alguns gestores, que consideram “natural” o alto índice de reprovação e de evasão de alunos do Ensino Médio, de modo que sobrem somente aqueles “realmente interessados” em se dedicar aos estudos e às aulas conteudistas.²³

Para a coordenadora, os alunos “chegam sem ritmo”, “chegam como uma pedra bruta”, com uma “cultura escolar fraca”, o que reflete no número de reprovações no 1º ano do Ensino Médio. Na visão das gestoras os altos índices de reprovação dos alunos do 1º ano se dão por causa das dificuldades com o processo de adaptação ao ritmo. Esse ritmo pode ser entendido como conjunto de regras [comportamento] e objetivos [foco no vestibular ou foco no Enem]. A diretora disse que quem não se adapta “pede pra sair” (Relato de Campo, Escola 15).

Outra forma de exclusão indireta se dá por meio do tratamento desigual dado aos estudantes, especialmente de diferentes turnos. Em geral, nessas escolas, o turno vespertino e, principalmente, o noturno, são considerados mais “fracos” se comparados ao matutino e sofrem alguns efeitos dessa classificação. Na Escola 1, por exemplo, se no turno da manhã estão alocados os alunos mais dedicados aos estudos, o período da tarde é destinado aos estudantes que não se enquadram nesse perfil. Isso chega a causar certo ressentimento em estudantes do vespertino, que se sentem preteridos. Há também, nessa mesma escola, uma diferenciação entre os professores engajados nas propostas e ações da gestão e aqueles chamados, pela própria diretora, de “calos” da escola – ou seja, os que não concordam com as ações dos gestores. Para estes últimos não há altas expectativas, mas, sim, a manutenção de uma visão que não identifica possibilidade de transformação nem age de modo a incentivar isso.

²¹ Conseguir elaborar um plano de mudança é um dos objetivos do PDCA e do próprio Projeto Jovem de Futuro.

²² Alves (2015) trabalha com o conceito de seleção velada, caracterizando-os como “processos de seleção de estudantes que ocorrem em diversos momentos da vida escolar e se realizam como: a) negação de matrícula ou evitamento em que uma escola recusa ou expulsa um aluno sem garantir vaga em outro estabelecimento; b) ou acontecem ativamente, pela exclusão de alunos-problema”.

²³ Por exemplo, o índice de reprovação da Escola 7, em 2014, foi de 19% dos alunos. No mesmo ano, 23,8% dos alunos da Escola 15 foram aprovados. Ambos os números são superiores aos exibidos pela maioria das escolas pesquisadas.

Em relação ao noturno, composto por muitos estudantes trabalhadores, a equipe gestora de todas as escolas que inspiram esse tipo manifesta o entendimento de que esse perfil de alunado pouco conseguiria se dedicar às tarefas escolares e, principalmente, às avaliações dos vestibulares e da Secretaria da Educação. Há, portanto, certa descrença declarada em relação a uma parcela dos alunos, o que funciona como justificativa para um menor investimento por parte da escola. Assim, mantém-se nessas unidades uma prática comum de (re)produzir relações de desigualdade, não destinando aos alunos do noturno os mesmos esforços para que eles tenham sucesso no Enem ou em outras avaliações: as escolas não estendem a eles o “ensino de qualidade” que preconizam.

Por essas características, percebe-se que para esses gestores o valor de resultados relativos à melhoria do desempenho é preponderante em detrimento de práticas que prezem pela equidade na condução dos processos de ensino-aprendizagem.

A escola privilegia academicamente os alunos do turno da manhã. Algumas evidências demonstram uma seleção dos “melhores” alunos para esse turno (Relato de Campo, Escola 1).

Por apresentarem bons resultados nesses exames e altos índices nos indicadores de desempenho, essas escolas são bem vistas pela Secretaria da Educação, pela comunidade escolar e pelas famílias, que enfrentam grandes filas para matricular seus filhos no início de cada ano letivo. Isso se dá tanto por conta do direcionamento pedagógico das instituições – voltadas para o sucesso dos alunos nos exames avaliativos – quanto também pelas condições de infraestrutura dessas unidades, que normalmente estão estabelecidas em prédios bem estruturados, com boa organização espacial.

Porém, a despeito da boa imagem da escola por parte das instâncias superiores, na visão da equipe gestora a Secretaria de Educação se mantém distante do dia a dia escolar e isso leva a um descolamento entre o que é solicitado e a realidade da escola.

Na verdade, a gente fica mais próximo da Regional. Mas a gente vê esse distanciamento, porque o que a gente percebe é que algumas exigências que vêm para a escola, algumas imposições, a gente vê assim, eles não estão na sala de aula, eles não vivem esse cotidiano da escola, onde a coisa é bem dinâmica e às vezes eles mandam pedir coisas que você, principalmente agora, a gente percebeu que era uma coisa atrás da outra, exigência atrás da outra. “Não, muda isso, hoje é assim, amanhã já é de outro jeito”, por exemplo. Um exemplo, a ficha de nota: eu sei que, até a gente chegar no mês de maio, a ficha de nota foi mudada três vezes. Então, assim, um mês era uma coisa, outro mês outra. Então há um desencontro. [...] Algumas pessoas que estão lá nunca estiveram em sala de aula ou já estiveram, mas estão muito distantes. Algumas

coisas, assim, que eles pedem que a gente vê que não teria funcionalidade nenhuma, que tudo poderia ser resolvido com mais praticidade, sem muita formalidade, entendeu? [...] Por exemplo, se você quer fazer um projeto de leitura, sei lá, de alguma coisa, aí é assim: até que você mande um ofício, que chegue, que seja liberado o tempo já passou e não dá mais para fazer. Entendeu? E aí a gente acaba tendo que fazer mesmo com o que tem na escola (Entrevista com diretora adjunta, Escola 15).

Em geral, as supervisoras regionais dessas escolas têm o entendimento de que “a escola não precisa de mim não, porque lá tem boa gestão” (Entrevista com supervisão regional); que “para esta unidade escolar, eles conseguem um trabalho satisfatório” (Entrevista com supervisora de ensino). De certa maneira, o que se observa é que, nesse jogo de relações, a distância da Secretaria e da Regional acaba por conceder uma relativa autonomia para esses gestores, que optam por resolver alguns problemas internamente, sem consulta prévia às instâncias superiores.

Sobre as práticas de gestão, em função da reiterada importância dada às avaliações e à melhoria dos indicadores de desempenho, é comum encontrar nessas escolas práticas de incentivo ou mesmo pressão para que os estudantes realizem os exames e tenham bom rendimento nessas avaliações, pauta constante de reuniões entre gestores e professores.

Por isso a reunião estava acontecendo, para eles pensarem uma estratégia para os alunos não faltarem à prova e, também, para eles se saírem bem nela. [...] A diretora também requisitou que dois professores dessem uma aula no sábado para os alunos com baixo rendimento. Ela avisou que a participação nessa aula valeria um ponto na média final, o que poderia estimular os alunos que estão “pendurados” com nota a participarem da aula. Para que os alunos não faltassem à Prova Brasil, a diretora conversava pessoalmente com os alunos e pais daqueles mais faltosos, insinuando que eles poderiam perder benefícios sociais, tal como o Bolsa Família, se não fizessem a prova (Relato de Campo, Escola 1).

O corpo gestor da Escola 1, por exemplo, orgulhava-se do fato de que, naquele ano, 100% dos alunos do 3º e do 2º anos do Ensino Médio haviam realizado o Enem. Para conseguir tal feito, a estratégia tinha sido ceder pontos positivos nas notas dos alunos que levassem para a escola o caderno de questões do exame:

Ela falou que 100% dos alunos de 2º e 3º anos, que todos se inscreveram. Fiquei impressionado com o número e perguntei se eles tinham feito algo em especial para isso acontecer ou se tinham estabelecido essa meta. O coordenador relatou que houve um trabalho para que todos os alunos fizessem, em especial os de 2º, visto que o 3º já possui tal interesse. Para que isso ocorresse, os professores dariam nota 10 no bimestre para os alunos que trouxessem seus cadernos de questões do Enem. Ele falou que não fazia sentido que

fosse diferente, visto que o Enem é uma finalidade da escola (Relato de Campo, Escola 1).

Em geral, os alunos dessas escolas que conseguem acompanhar o ritmo dos estudos consideram as avaliações externas fáceis – embora reconheçam diferenças de conteúdo entre o que aprendem na escola e o que é cobrado nos exames. Os próprios estudantes dizem se sentir preparados e acham que são menos cobrados nas avaliações externas do que nas internas. Na Escola 15, por exemplo, os estudantes avaliam bem o ensino que recebem, porém se sentem extremamente cobrados por resultados.

Porque eu vejo que eles [gestores, professores, funcionários] acreditam na gente, mas de certa forma não acreditam. Tipo assim, na verdade a gente é de um jeito que nós temos que ser e na verdade eles acham que a gente tem que ser do jeito que eles querem que a gente seja. Eles querem fazer da gente um robozinho (Roda de conversa com alunos, Escola 15).

Já nas Escolas 9 e 10, diferentemente das demais escolas desse tipo, os estudantes dizem que, apesar de todo o esforço da equipe gestora em prepará-los para a prova do Enem, o desafio de serem aprovados no vestibular está além de suas capacidades.

A maioria dos alunos acredita que somente o ensino que é oferecido pela escola não é suficiente para o ingresso nas universidades públicas, chegando a citar que vários conteúdos que caíram no vestibular eram desconhecidos por eles. A forma com que alguns professores conduzem as aulas, copiando o conteúdo no quadro, ou apenas ditando as lições, foram apontadas como métodos didáticos desestimulantes. “As aulas têm que ser mais criativas, tem que melhorar o método de ensino, tem que adequar para a linguagem do aluno”, relatou um estudante. A falta de material escolar [folhas de papel para as provas, tinta para a impressora, material para as aulas de educação física, falta de livro didático etc.], o fato de muitos alunos já terem que trabalhar para ajudar no sustento da família, juntamente com a falta de estrutura da escola [quadra de esportes mal conservada, goteiras nas salas etc.] também foram apontados como problemas para o aprendizado. Alguns alunos relativizaram o papel da escola na capacitação para o acesso ao nível superior, comentando que muitos estudantes são desinteressados ou “não têm força de vontade” para estudar, tendo em vista que estão numa fase da vida em que querem “ser felizes, conhecer o mundo e se divertir” (Relato de Campo, Escola 9).

Apesar de apontarem que “a qualidade da escola” foi um dos critérios de escolha dos pais/mães ao matriculá-los ali, na avaliação dos alunos ouvidos, quando o ensino não foi considerado diretamente “ruim”, foi descrito como insuficiente para garantir o ingresso deles no ensino superior ou o bom desempenho do Enem (Relato de Campo, Escola 10).

Esses relatos de campo demonstram que há diferenças entre as escolas que se enquadram dentro de um mesmo tipo, aspectos específicos que caracterizam

cada uma. Apesar de se estruturarem no sentido de proporcionar, a um grupo de estudantes privilegiados, a oportunidade de acessarem o Ensino Superior, as escolas 9 e 10 sofrem com falta de verbas e de professores, de modo que não conseguem cumprir plenamente sua proposta. Isso aparece de forma clara no desestímulo dos alunos quando o tema é justamente a possibilidade de serem aprovados nos vestibulares das universidades públicas. Assim, se a Escola 9 e a Escola 10 se assemelham àquelas citadas anteriormente em diversos aspectos – localização na cidade, relação com o entorno, estrutura do prédio, objetivo pedagógico, atividades curriculares e extracurriculares – há outras variáveis (principalmente aquelas relativas aos recursos recebidos pela escola) com efeitos diversos (por exemplo, desestímulo e absenteísmo docente, problemas maiores de infraestrutura etc.) que acabam por afetar as expectativas criadas pelos estudantes quanto ao cumprimento daquilo que deles se espera.

Há por fim a Escola 11, que também visa promover o acesso de seus estudantes ao Ensino Superior, mas possui especificidades consideráveis que merecem ser destacadas com vistas a pensar e exemplificar que essas unidades estão em constante movimento e podem apresentar características distintas de maneira mais acentuada, mesmo que a tendência de projeto no qual estão se engajando seja, em maior ou menor grau, comum. Diferentemente das escolas citadas anteriormente, a Escola 11 está localizada em região periférica e conta somente com alunos que residem no entorno, configurando-se como uma escola de bairro.

A Escola 11 enfrenta diversas dificuldades para conseguir cumprir seus objetivos pedagógicos. A principal delas está relacionada à infraestrutura: trata-se de uma “escola de placa” (edificações com finas paredes pré-moldadas de concreto) construída com material de baixa qualidade, sem manutenção e sem espaços básicos para os estudantes. A escola é considerada muito quente, abafada, e já passou por um incêndio, narrado pelos interlocutores como tendo sido criminoso, que causou o desmonte do laboratório de informática. Não conta com espaço para os professores nem com uma sala de direção. Como afirma a diretora, “tudo é precário”. Principalmente por conta desses aspectos, a instituição não tem uma imagem positiva entre a comunidade de pais e alunos, carregando um estigma de “escola problema”.

A gestora da Escola 11 foi nomeada pela Secretaria de Educação por não haver opção de profissional no quadro de funcionários da escola – ninguém havia sido aprovado na avaliação aplicada pela Secretaria para assumir o cargo diretivo. Mesmo sendo uma gestora “interventora”, ela rapidamente conseguiu construir uma boa relação com os estudantes, com os professores e com o corpo

gestor da escola, pondo em prática seu projeto de transformar o local, buscando torná-lo uma referência no bairro em termos de estrutura e de qualidade de ensino.

Sobre os alunos, [a diretora] os considera “amigos”. Com perfil socioeconômico definido de “baixo” até “médio”, caracteriza os alunos do matutino e noturno como aqueles “mais adultos” e “com um poder aquisitivo um pouquinho melhor porque trabalham”, já no vespertino estão os de situação financeira mais precária [vão se alimentar na escola]. Com relação ao engajamento nos estudos, classifica os alunos como “excelentes”, e pondera que, quando não são excelentes, “é porque a equipe de professores, gestão e coordenação está falhando em alguma coisa”. Ela até cita casos pontuais de indisciplina, mas faz questão de ressaltar que “nunca viu uma briga” dentro da escola (Relato de Campo, Escola 11).

A principal via apontada pela equipe gestora dessa escola para que os alunos consigam uma qualidade de vida melhor do que a que encontram naquele bairro, é prepará-los para seu acesso ao Ensino Superior, de modo que a participação e o êxito dos alunos na prova do Enem orientam as ações pedagógicas. Assim como observado nas outras instituições que fazem parte do Projeto de escola A, na Escola 11 o conteúdo exigido no Enem norteia o trabalho de muitos professores em suas matérias. Do mesmo modo, ocorrem aulas e simulados para a prova. Foi nessa escola, aliás, que mais se observou anúncios sobre o exame – em cartazes e folhetos – pregados pelos murais do prédio.

Essa atenção ao Enem contagia professores e alunos, o que leva os primeiros a confiarem na capacidade dos estudantes em realizar bons exames avaliativos e estimula uma convivência bastante frutífera entre esses atores.

O que foi interessante observar é que não há marginalização dos alunos por parte dos professores, principalmente quando o assunto é a expectativa quanto ao futuro dos jovens. A maioria identifica capacidade e competência dos alunos em cursar uma faculdade e conseguir um bom emprego. Percebendo as falas e o que foi observado, os professores possuem uma relação harmoniosa com os estudantes (Relato de Campo, Escola 11).

A diretora também parece estar preparada para, a todo momento, estimular seus alunos, buscando “mostrar para eles que são capazes, que eles estão na periferia, que nós estamos longe às vezes do centro e tal, mas que nós somos capazes” (Relato de Campo, Escola 11). Não faz isso, entretanto, para todos os turnos – relegando ao noturno menor atenção se comparado às ações pedagógicas que oferece aos demais turnos.

Mesmo enfrentando grandes dificuldades orçamentárias, a gestora se mostra proativa com relação aos

aspectos financeiros, buscando alternativas para a falta de verbas. Na época em que a pesquisa foi realizada, estava em construção uma nova ala da escola, de alvenaria, que possibilitaria melhores condições de infraestrutura aos alunos, além de ajudar a instituição a mudar sua imagem ante a comunidade. A diretora também divide e delega as tarefas de direção, buscando uma corresponsabilização da equipe gestora e dos professores na condução da escola. Essa estratégia parece surtir efeito, pois ali há pouco absenteísmo docente, o que demonstra o comprometimento dos profissionais com o projeto. Esses resultados chegam à Secretaria de Educação, que tem boa imagem da diretora – e esse é um dos grandes objetivos da gestão, pois, dessa forma, é possível pleitear aumento de verbas. De modo que há um apelo para que os alunos se comprometam em realizar e tirar boas notas nas avaliações externas.

[A diretora] citou que faz “projetos e mais projetos”, referindo-se a simulados [com verba específica da Secretaria] e “atividades diferenciadas” [como o Dia da Consciência Negra e os Jogos Matemáticos]. Para a diretora, é importante que os alunos saibam também que o desempenho nessas provas é uma forma de avaliar a escola, por isso fez questão de dizer a eles: “a gente depende de vocês para o ano que vem a escola ser melhor, para as verbas chegarem de forma mais eficaz, para a gente ter mais recurso” (Relato de Campo, Escola 11).

Assim, se a Escola 11 se distancia das outras do Projeto de escola A em alguns pontos (localização, atendimento aos alunos de outros bairros e boa infraestrutura), aproxima-se em outros, principalmente àqueles relacionados aos objetivos pedagógicos e alguns de seus efeitos – como a busca de melhores índices de participação e aprovação no Enem, mesmo que isso signifique tratar desigualmente os turnos –, mas também nas estratégias de gestão, no cuidado com as questões administrativas e na busca de conservar uma boa imagem ante a Secretaria de Educação.

Vale ressaltar que, mesmo nos aspectos em que se diferencia das outras escolas do “Projeto de escola A – Acesso ao Ensino Superior”, o que a gestora procura é justamente aquilo que é valorizado pelos gestores das outras instituições que constituem esse tipo: que os alunos possam ingressar no Ensino Superior, tornando essa escola uma referência e, conseqüentemente, fazendo que ela tenha uma boa imagem. Isso pode atrair mais investimentos e recursos que ajudem a melhorar suas condições de infraestrutura. Nesse sentido, se a Escola 11 ainda não pode ser encaixada em todas as variáveis do Projeto de escola A, pode-se considerar que tem uma tendência de gestão e organização típica de uma escola que prioriza o acesso ao Ensino Superior.

Projeto de Escola B – Aprendizagem para todos

O “Projeto de escola B – Aprendizagem para todos” foi identificado e construído com base nos dados coletados em uma única escola, a Escola 5. O quadro 2 a seguir sintetiza as principais informações relacionadas a resultados almejados, valores, práticas, pessoas, relações institucionais, recursos e contexto desse projeto.

Esse é um projeto em que se realiza uma leitura sobre as trajetórias possíveis dos alunos e os limites de seu desempenho, o que fundamenta uma expectativa em relação aos resultados: os gestores consideram que boa parte do alunado tem interesse em seguir para o nível superior e outra parte tem interesses diversos, que podem incluir desde o acesso ao mercado de trabalho formal a profissões que independem do nível de ensino alcançado. Assim, uma característica marcante desse tipo de escola é que as práticas pedagógicas e de gestão estão voltadas a promover a aprendizagem para todos (estudantes com mais disponibilidade de tempo e bom desempenho escolar; alunos com defasagens acumuladas do Ensino Fundamental; estudantes com necessidades física e intelectual;

alunos do noturno que já estão no mercado de trabalho e são arrimo de família etc.). A escola que inspira esse tipo, inclusive, apresenta práticas pedagógicas e de gestão incomuns em outras escolas observadas.

A Escola 5 está localizada em um antigo prédio e recebe alunos de diversos bairros da cidade, caracterizando-se como “de passagem”. Em termos de infraestrutura, apresenta boas condições, com uma quadra, dois laboratórios de informática, refeitório, cantina e salas de aula bem ventiladas e equipadas. A região em que a instituição está instalada possui a maior renda média da cidade. Há boa oferta de transporte público no local, o que possibilita a chegada de estudantes de bairros mais distantes e vulneráveis.

Trata-se de uma escola considerada de referência pela Secretaria de Educação, pelos pais e alunos devido ao bom desempenho nas avaliações externas e, também, a uma percepção compartilhada pelos atores de que a equipe gestora da escola é qualificada. Há divisão de responsabilidades entre o corpo gestor, e a direção dedica-se principalmente às tarefas administrativas e financeiras, atuando só pontualmente nas questões pedagógicas.²⁴ A coor-

Quadro 2 – Síntese do “Projeto de escola B – Aprendizagem para todos”. Elaboração: Tomara! Educação e Cultura, 2018.

Resultados almejados	<ul style="list-style-type: none"> Melhorar os indicadores de proficiência e rendimento dos alunos Proporcionar acesso ao Ensino Superior Diminuir a defasagem entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio Conter o abandono e a evasão
Valores	<ul style="list-style-type: none"> Entendimento de que existem diferentes trajetórias possíveis: nível superior; acesso ao mercado de trabalho formal; profissões que independem do nível de ensino alcançado etc. Liberdade para expressões homoafetivas e identitárias Respeito às estéticas e aos comportamentos juvenis Atendimento consistente a pessoas com necessidades especiais
Práticas	<ul style="list-style-type: none"> Foco nas práticas pedagógicas e de gestão: aprendizagem para todos Acompanhamento pedagógico individual dos estudantes Ações focalizadas de acordo com o perfil de cada estudante, de modo a evitar que os que tenham dificuldade abandonem a escola Uso dos resultados das avaliações internas e externas para planejamento pedagógico Diagnóstico, planejamento, execução, monitoramento. Ausência de replanejamento formal e de plano de mudança
Pessoas, relações institucionais e recursos	<ul style="list-style-type: none"> Direção focada nas questões administrativas e à disposição da comunidade escolar Delega as outras funções aos coordenadores pedagógicos Conflitos e visões distintas entre os membros da equipe de gestão e professores Escola de referência na avaliação da Secretaria de Educação, dos pais e estudantes, principalmente, por conta do bom desempenho da instituição nas avaliações externas
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> Localizada em áreas centrais Pouco diálogo com o entorno Presença de estudantes de bairros distantes da unidade

Fonte: Elaboração dos autores.

²⁴ A gestora da Escola 5 está no cargo desde 2007, isto é, estava há aproximadamente nove anos na função quando a pesquisa foi feita.

denação pedagógica mostra-se ativa, tanto no que diz respeito à própria formação, mantendo-se atualizada nos estudos e nas pesquisas em sua área, quanto no que se refere à atuação junto aos professores e estudantes. Apesar do intenso volume de trabalho, comum a outros tipos de escolas, as atividades são delegadas e divididas pela direção com os demais membros da equipe gestora, criando um ambiente de corresponsabilização.

Na escola que inspira o tipo aqui descrito foram identificadas práticas de diagnóstico, planejamento, execução e monitoramento das ações de gestão. A diretora, que possui formação em Matemática, valoriza a coleta de dados para realizar o diagnóstico e o monitoramento dos alunos (geral e individual). Esses dados são coletados principalmente nos diários de classe e nas avaliações externas e direcionam as ações das coordenadoras pedagógicas junto aos estudantes. O planejamento e a execução das ações são realizados com base nessas informações.

No que se refere à execução das ações da gestão, observou-se também que a atuação do corpo gestor nos diferentes turnos distingue-se e se destaca bastante em relação aos outros tipos de escola.²⁵ De maneira contrária ao que acontece nas demais, a equipe gestora busca meios para estimular os estudantes do noturno, extinguindo a obrigatoriedade do uso de uniformes, por exemplo, e mantendo com esses estudantes o mesmo nível de ensino dos outros turnos.

Na época em que a pesquisa foi realizada, a escola apresentava grandes problemas financeiros. Os recursos tinham sido reduzidos em 70% de um ano para o outro, levando a instituição a ter que se reorganizar rapidamente em relação a seus gastos – até mesmo cortando certas atividades que eram realizadas junto aos estudantes. A gestão da escola buscava diversos caminhos para tentar reduzir o impacto dessa queda orçamentária. Um deles era a manutenção da cantina como um local de captação de recursos a partir da venda de produtos aos alunos.

Segundo ela, a renda da escola que, em 2012, era de R\$ 100 mil, caiu, em 2016, para R\$ 30 mil. Isso porque R\$ 100 mil já era pouco. Com isso, ela usou o mesmo exemplo da diretora de outra escola pesquisada: “não tem nem tinta para pintar a escola”, então a escola gerencia uma cantina que gera dinheiro para “pagar tinta, trocar uma torneira” (Relato de Campo, Escola 5).

Nessa escola, há um corpo docente bastante crítico, o que traz efeitos na relação com o corpo gestor. Os

conflitos aparecem em parte pelas condições de trabalho da categoria docente (salários considerados incompatíveis, jornadas em mais de uma escola etc.) e porque os professores se mostram insatisfeitos e refratários às decisões verticalizadas vindas da Secretaria de Educação e que acabam sendo referendadas pela gestão.²⁶ Os ruídos na comunicação entre esses dois conjuntos de atores manifestam-se principalmente em divergências conceituais, no que parece ser uma busca dos professores por maior autonomia diante dos caminhos pedagógicos estabelecidos pela gestão. Assim, as estratégias do corpo gestor em prol da permanência e da não evasão dos estudantes nem sempre são compreendidas totalmente pelos professores, já que podem eventualmente conflitar com as formas de avaliação propostas por cada um.

Mesmo assim, a escola consegue manter práticas pedagógicas e de gestão que buscam oferecer oportunidades para que todos aprendam. De algum modo, essa veia crítica identificada não se traduz em menor motivação, e tampouco os dissensos existentes geram paralisação, mas, ao contrário, aparecem como fator de engajamento tanto de professores como do corpo gestor. Se, por um lado, há grande estímulo para os alunos estudarem, com uma boa carga de exigência – similar àquela existente nas escolas do Projeto de escola A –, por outro, há muitas ações para evitar o desestímulo e a evasão diante de um cenário de cobrança quanto à melhoria do desempenho.

Nesse tipo de escola, a equipe gestora e o corpo docente tentam promover um processo educativo que esteja de acordo com as aspirações de cada estudante. As diferenças de aprendizagem entre os alunos são respeitadas e busca-se oferecer a todos as mesmas condições de ensino. A diversidade de modos de vida é valorizada no ambiente escolar, de maneira que se estimula o respeito e a atenção às diferentes manifestações identitárias.

A diretora diz que os professores querem cobrar como se todos os alunos fossem para a universidade federal. Eles sabem que isso não vai acontecer, geralmente a escola forma 200 estudantes por ano, 80 vão para as universidades e somente 30 para universidade federal. Então, [ela acredita que] eles deveriam saber ser mais flexíveis [na hora de fazer as avaliações] e entender essa realidade. Ela contou que tem quatro estudantes jogando profissionalmente futebol de salão e que não adianta cobrar desses meninos desempenho para ir para universidade. “Eles querem é se formar” [quando acabam os estudos] “e ir jogar bola” (Relato de Campo, Escola 5).

²⁵ Na escola 5, o turno vespertino é considerado “o melhor turno da escola”.

²⁶ No caso da escola que inspirou esse tipo, o próprio Projeto Jovem de Futuro era lido nessa chave da “imposição”, o que gerava bastante resistência à iniciativa.

Para os alunos do primeiro ano do Ensino Médio – turma em que ocorre o maior número de evasões, segundo os gestores – há um investimento direcionado para qualificar o aprendizado e preencher lacunas deixadas pelo Ensino Fundamental. O trabalho de acompanhar as dificuldades de cada aluno e da turma, considerada como um todo, motivou a criação da figura do “professor orientador de turma”, como uma estratégia para aprimorar diagnósticos e ajustar a rota dos alunos em direção à aprovação. O “professor orientador de turma”, que é voluntário na função, tem como objetivo buscar a troca e a comunicação mais direta com a turma, acompanhar de perto demandas e dificuldades dos estudantes e agir como um porta-voz ou representante da turma. Recém-implantado à época da pesquisa, na visão da coordenadora pedagógica o “professor orientador de turma” cumpre um papel importante no acompanhamento mais próximo do alunado.

Esse profissional respondia a uma falta que a coordenadora pedagógica vinha percebendo na dinâmica da escola, que tinha turmas com desempenhos muito diferentes [mencionou uma turma com desempenho negativo, que “ninguém quer”]. Segundo ela, faltava um conhecimento por parte da gestão e dos professores que fosse mais específico sobre as necessidades de cada turma. Faltava tempo e espaço para pensar as demandas específicas por turma, “não pelo aluno, mas com o aluno” (Relato de Campo, Escola 5).

Uma das funções do “professor orientador” é promover o estreitamento de laços entre o corpo docente, os discentes e a coordenação, permitindo a estruturação de um atendimento mais focado nos problemas dos diferentes alunos. Há, também, um trabalho intenso de acompanhamento dos diferentes estudantes por parte das coordenadoras pedagógicas, que buscam diagnosticar e resolver seus problemas de modo rápido e efetivo. Disso resulta que a relação entre o alunado e o professorado se torna bastante amigável – sendo os professores bastante valorizados pelo corpo discente.

Quando você quer ajudar, sabe, você é capaz de mudar uma história. Nós tínhamos ainda, no vespertino, ainda acontecia a evasão, e esse ano a gente está fazendo um trabalho de monitoria que a gente acompanha cada aluno, por nota, por estado emocional, por qualquer coisa. E aí a gente convoca a família. Você vendo a situação desse aluno, você convoca a família, a gente senta com os pais, senta com o aluno, a gente vê o problema dele, se é de notas a gente encaminha. Olha, você está com nota baixa em matemática, em língua portuguesa, mas nós temos as oficinas, você pode participar para melhorar. Então como a gente está tendo esse cuidado, assim, eu acho que o aluno sente fazer parte da escola, se sente valorizado, sente que a escola se preocupa com ele. Então esse ano nenhum aluno ainda foi embora do vespertino, nós já estamos em outubro e eu penso que é por esse trabalho (Entrevista com diretora, Escola 5).

Como dito anteriormente, por esses fatores a escola é muito bem quista pela Secretaria da Educação e pela Regional, sendo considerada, por estas, um “modelo de gestão democrática” e uma das dez melhores escolas do estado. Em comum com os demais tipos de escola, persistem as críticas do corpo gestor à Secretaria e à Regional, esferas consideradas não tão presentes no dia a dia da escola.

A escola que inspira esse tipo apresenta um contexto bastante propício à recepção dos alunos em toda a sua diversidade. Há preocupação com o acolhimento dos diferentes alunos e grande estímulo para que eles realizem e proponham diversas atividades. Notou-se liberdade para expressões homoafetivas e identitárias dos alunos e aceitação, por parte do corpo gestor, de diversas estéticas e comportamentos juvenis – nos outros tipos de escola isso não apareceu como uma marca, sendo mais comum, inclusive, a repressão a certos comportamentos e estilo de vida juvenis (como proibição do uso de bonés, proibição de namoros etc.). Percebe-se, também, um sólido trabalho realizado para o atendimento de pessoas com necessidades especiais, com a presença de um profissional dedicado a alunos especiais e a busca por tornar o prédio acessível a esse público.

Mesmo que haja grande atenção à boa performance dos estudantes nos exames avaliativos – Enem e exames externos –, a direção da escola também acolhe os alunos que tenham outros projetos de vida que não passem pelo Ensino Superior. As práticas pedagógicas nesse tipo de escola, portanto, estão voltadas para que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender. Isso pode ser visto no acolhimento a alunos com necessidades especiais, no estímulo à expressão identitária dos estudantes, nos projetos de reforço àqueles com maior dificuldade, na não diferenciação de investimento pedagógico entre os turnos e na busca da comunicação entre os diversos atores. Assim, por mais que enfrente diversas dificuldades de gestão – principalmente nas questões financeiras e de relacionamento com o corpo docente – a Escola 5 apresenta um projeto educativo baseado na inclusão e na valorização do potencial de todos os estudantes. É isso que inspira e dá forma ao “Projeto de escola B – Aprendizagem para todos”.

Projeto de escola C – Difuso

O “Projeto de escola C – Difuso” foi construído com base nos dados das Escolas 4 e 14. O exercício de análise dessas escolas trouxe à tona os pontos que estruturam esse tipo, resumidos no quadro 3 a seguir, que contém informações relacionadas a resultados almejados, valores, práticas, pessoas, relações institucionais, recursos e contexto.

Quadro 3 – Síntese do “Projeto de escola C – Difuso”. Elaboração: Tomara! Educação e Cultura, 2018.

Resultados almejados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resultados e metas difusas e destoantes entre os diferentes atores da comunidade escolar ▪ Melhorar os indicadores de desempenho e rendimento para manter a escola aberta
Valores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baixa expectativa em relação ao desempenho acadêmico dos estudantes e a seus possíveis projetos de futuro ▪ Visão de que a origem social é fator determinante para o desempenho acadêmico ruim ou inexpressivo dos alunos ▪ Acolhimento de estudantes “rejeitados” por outras unidades escolares, postura utilizada para justificar a existência da escola ▪ Busca constante de novos alunos
Práticas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projetos de cunho pedagógico prejudicados por conta de diferentes problemas na organização interna ou das condições precárias de infraestrutura e de trabalho dos profissionais ▪ Esforço da equipe gestora e dos professores para garantir o funcionamento mínimo, a fim de impedir que a unidade feche as portas ▪ Trabalho concentrado em questões de ordem burocrática e relacional (seja interna ou junto à Secretaria de Educação) ▪ Execução de práticas de diagnóstico, mas as demais ações relacionadas ao planejamento, execução, monitoramento e replanejamento não acontecem ou são pró-forma. Ausência de plano de mudança
Pessoas, relações institucionais e recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Direção considerada ausente pela comunidade escolar ▪ Divisão de apenas algumas responsabilidades de cunho mais burocrático entre os membros da equipe gestora ▪ Cotidiano marcado por uma série de desgastes, especialmente de ordem relacional ▪ Profissionais em geral desmotivados com as condições de trabalho ▪ Jogo de responsabilização/culpabilização pela situação da escola entre os diferentes atores ▪ Infraestrutura e condições de trabalho precárias e pouco recurso financeiro ▪ Relações com a Secretaria de Educação desgastadas – a escola não é bem-vista e seus gestores ressentem-se pelas cobranças e falta de apoio
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localizadas em regiões centrais em seus municípios ▪ Presença de estudantes do bairro e também de regiões distantes

Fonte: Elaboração dos autores.

As escolas desse tipo se caracterizam por uma série de problemas estruturais que tomam conta do cotidiano escolar: a infraestrutura precária; a falta de recursos financeiros; a dificuldade nas relações institucionais internas e com a Secretaria de Educação; a dimensão pedagógica que recebe pouca atenção; profissionais desmotivados; e, sobretudo, uma gestão marcada por tensões, conflitos, ausências e desgastes.

São unidades localizadas na região central de seus municípios e que contavam com uma boa imagem no passado. Contudo, são escolas que passaram por um processo de degradação que impacta diretamente as condições de aprendizagem oferecidas aos estudantes. Hoje, são unidades que recebem alunos do entorno e também de outros bairros mais distantes, o que faz que o público seja bastante heterogêneo.

O cenário marcado pela precarização em vários níveis corrobora para a construção de uma imagem negativa desse tipo de escola para os mais diversos atores, desde alunos, pais e professores, até a Secretaria de Educação – que classifica tais unidades como “escola problema” e atribui as dificuldades (de

manutenção da infraestrutura, falta de professores, queda nos indicadores educacionais etc.) à má administração da equipe gestora.

A Escola 14 é um problema. Ela é um problema histórico, porque a gente tá com dez anos com o mesmo diretor. É muito vício, muito vício naquela escola. [...] é o pior Ideb que a gente tem na Regional, que é o 2.9. E o que a gente vai fazer? Eu preciso de uma intervenção lá dentro (Entrevista com supervisora).

No caso da Escola 14, o corpo gestor tinha sido reestruturado pouco tempo antes da realização da pesquisa de campo: havia menos de seis meses que o diretor adjunto e o coordenador pedagógico, antes professores de matemática, tinham sido remanejados da sala de aula para assumirem suas novas funções. Já o diretor ocupa o cargo, por indicação política, há mais de uma década. Desde que foi eleito (2005), foi reconduzido algumas vezes ao cargo sem passar por eleição.

A equipe de gestão dedica-se principalmente a questões de ordem burocrática – financeira, prestações de contas, preenchimento de planilhas e dados, entre outras – restando pouco tempo para outras

dimensões, inclusive para planejar e orientar as questões pedagógicas. O diretor centraliza as demandas administrativas, enquanto o adjunto é responsável pelo período noturno e por operar o sistema de informações da Secretaria sobre funcionários; já o coordenador pedagógico se encarrega dos demais períodos e tem como principal função a atualização de planilhas e dados nas plataformas e sistemas da Secretaria e do Ministério da Educação.

Apesar de haver essa divisão mínima das responsabilidades e atribuições entre os membros da equipe gestora, o cotidiano da gestão é marcado por uma série de desgastes, especialmente de ordem relacional. Os membros da equipe gestora estão desmotivados e os professores também se mostram descontentes com a precarização do trabalho e com a infraestrutura degradada da escola. O diretor, por sua vez, adota uma postura *laissez-faire* e argumenta que tem dificuldade em delegar tarefas, o que traz para os demais funcionários (professores e restante da equipe gestora) uma permanente “sensação de abandono”. Ao mesmo tempo que essa postura também confere certa autonomia e liberdade para que cada ator exerça sua função, gera uma fragmentação do trabalho realizado na escola.

Os gestores não acompanham sistematicamente o fluxo dos professores e a realização das aulas. Embora o diretor aponte que a carga horária não é cumprida integralmente, também não toma providências para corrigir o problema. A impressão é de uma espécie de conformismo com o estado das coisas (Relato de Campo, Escola 4).

Nesse cenário, é notável uma dinâmica recorrente de culpabilização entre a gestão e os demais atores pela situação em que a instituição se encontra: o coordenador e o adjunto questionam o diretor; os professores atribuem os problemas à equipe gestora; e o diretor responsabiliza os professores, os alunos e suas famílias pelas mazelas da unidade. Há por parte do diretor, portanto, uma postura de localizar os problemas da escola fora do universo da gestão, o que culmina em uma conduta de indiferença e distanciamento.

A educação é um caso sério. Porque o problema todo é que os professores não querem ter compromisso. Não adianta ganhar muito, não adianta uma escola com ventiladores funcionando ou com ar-condicionado. Se os professores não se interessam, não adianta. Pra mim, na minha opinião, se o professor tiver compromisso, não precisa a sala de aula ter ar-condicionado, nem ventilador. Eu marco uma revisão para o Enem, ninguém vem. Eles dizem que é porque as salas não são boas, mas se você tiver compromisso, não precisa ter sala boa, não precisa ter um bom salário. Bastam só você e seu compromisso (Entrevista com diretor, Escola 14).

A Escola 4, por sua vez, também tem problemas internos relevantes. A diretora está no cargo há cinco

anos e, inicialmente, havia sido convocada pela Secretaria de Educação para agir como interventora na escola por conta de uma série de conflitos e problemas de relacionamento herdados das administrações anteriores. Segundo ela, havia um clima tenso e instável entre o corpo docente, e essa situação problemática foi sendo contornada por meio de sucessivos diálogos com os professores, além de uma alteração no quadro de funcionários da escola. Após o período estabelecido para a intervenção, a diretora candidatou-se à direção efetiva da escola e foi eleita duas vezes consecutivas.

Nessa escola aqui nós chegamos em uma intervenção, que era uma escola cheia de conflitos internos, de desavenças, aí, a Secretaria viu um perfil, me convidou e eu cheguei aqui em uma intervenção, para ficar 180 dias. Dos 180 dias, eu estou há cinco anos. Resolver os problemas que três diretores não haviam resolvido, que é justamente a gestão de pessoas. Relacionamento. Muitos conflitos internos. Então nós chegamos buscando o perfil de serenidade, de parceria, de ouvir mais a comunidade, de chamar os pais sempre, essa comunicação escola e família (Entrevista com diretora, Escola 4).

Há entre os diversos atores (professores, funcionários, Secretaria) uma percepção de que o ambiente escolar está mais agradável e que os conflitos minguaram graças à atuação da diretora. Durante o trabalho de campo, contudo, foram raros os encontros com a diretora, que se faz pouco presente no cotidiano da escola, pois dedica grande parte de seu tempo a questões administrativas e reuniões externas. Ela, inclusive, destaca esse aspecto de sua função:

Nós diretores hoje estamos divididos, nós não somos mais só a parte pedagógica. Essa semana eu saí duas vezes da escola o dia inteiro por questão de mudança de forma de prestação de contas. Ah, mas não tem a coordenadora financeira? Ela poderia ir e eu ficava, mas não, é o seu CPF que está lá. Você tem que estar, é o seu nome. Aí eu me desloco e deixo um pouco a escola (Entrevista com a diretora, Escola 4).

Como o diretor da Escola 14, essa diretora acaba se ausentando das demais questões da escola. Esse aspecto é apontado por técnicos da Secretaria de Educação, que descrevem seu perfil como “apático”. Entendem que, apesar de ter uma postura apaziguadora e de zelo, ela não possui proatividade para fazer alterações marcantes na forma de gerir a escola que possam resultar nos índices desejados pela Secretaria. Diante da ausência da diretora, quem toma a frente e se faz presente no cotidiano da escola é a coordenadora pedagógica, que está constantemente circulando pelas salas de aula e em contato com alunos e professores.

Em relação ao corpo gestor, os alunos afirmaram que mal veem a diretora. Quando precisam resolver algo procuram a coordenadora, que é quem resolve tudo. Segundo alguns alunos: “Ela é quem deveria ser a diretora” (Relato de Campo, Escola 4).

Assim, o cotidiano de ambas as escolas que inspiram esse tipo é tomado por questões de ordem burocrática e administrativa, deixando em diversos momentos a dimensão pedagógica em último plano. Em termos das práticas de gestão, observa-se que há processos de diagnóstico da situação dos estudantes, mas as demais ações relacionadas a planejamento, execução, monitoramento e replanejamento ou não acontecem ou são pró-forma. Não há focalização de atividades que possam promover um plano de mudança em direção à melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes.

Na Escola 14, por exemplo, o diagnóstico da situação dos alunos é mais pautado na experiência pregressa do diretor titular, que toma decisões cotidianamente baseado no que diz já saber de antemão sobre os alunos e professores por conta de sua atuação de décadas em escolas (redes municipal e estadual). As ações, portanto, são geralmente propostas a partir das suposições sobre o contexto, sem recorrer, necessariamente, a dados objetivos.

O diretor titular ressaltou que os alunos do noturno, na sua maioria, são adultos, trabalham em “serviços pesados” [corte de cana, construção civil, faxina etc.], por isso chegam muito cansados na escola; (em sua visão) a evasão acontece também quando eles se casam, a aluna fica grávida [sobretudo as adolescentes, no período diurno] ou começam a trabalhar (Relato de Campo, Escola 14).

Há, também, nesse tipo de escola uma baixa expectativa com relação ao desempenho acadêmico do corpo discente e seus possíveis projetos de futuro, o que, na Escola 4, é justificado pela ausência da família.

A principal dificuldade [na visão da diretora] é a falta de acompanhamento dos alunos com baixo desempenho por suas famílias. A falta de uma cobrança maior pela família seria um dos fatores que contribuem para uma baixa aprendizagem dos alunos. Segundo a diretora, há uma falência na instituição familiar que parece não valorizar mais a importância dos estudos na vida dos filhos. Isso é fator agravante das dificuldades para melhorar o ensino público (Relato de Campo, Escola 4).

O diretor da Escola 14, por sua vez, reproduz em seu discurso a ideia de que os estudantes, por conta de sua condição social, não valorizam a educação que lhes é oferecida.

Outra coisa, os alunos não querem saber de estudar não. Aqui quando uma menina conclui o Ensino Médio a gente já fica é contente, imagina chegar na universidade. Rapaz, aqui as meninas já estão no primeiro ano, já desperta o namoro, já arruma uma barriga e tem que sair pra cuidar do menino. O garoto também sai, isso quando assume. Eu acho esses laboratórios

um desperdício de dinheiro do governo, porque em pouco tempo eles [os alunos] quebram tudo, quebram teclado, quebram mouse, quebram tudo (Entrevista com o diretor, Escola 14).

Essa perspectiva é ainda mais forte quando se trata dos alunos do noturno. Enquanto o diretor adjunto e o coordenador pedagógico esperam que eles “pelo menos terminem os estudos”, o diretor titular deseja fechar esse turno. A gestão aponta o noturno como um grande problema e como um dos motivos para a queda dos indicadores da escola. Esse turno sofre, portanto, com condições ainda mais precárias do que o restante da escola e é alvo de baixíssimas expectativas.

Contudo, em ambas as unidades que inspiram o “Projeto de escola C – Difuso” alguns professores acreditam que os alunos, principalmente os do período diurno, podem ingressar no Ensino Superior e, apesar de existirem práticas de diferenciação entre turnos, não foram identificados mecanismos de seleção velada ou exclusão. O diretor da Escola 14 afirma, por exemplo, que não exclui ninguém, nem professores nem alunos, e tem plena convicção de que só recebe os “piores”, sejam estudantes ou docentes. Sua reclamação reside justamente no fato de acreditar que ele acolhe os “rejeitados”, enquanto outros gestores não se preocupam em aceitá-los em suas escolas.

Só me mandam os piores professores, aqueles que já estão em fim de carreira e não querem mais nada, eles dizem, vamos mandar para a [Escola 14]. Eu não me nego a receber ninguém. Com os alunos é a mesma coisa. Se foram expulsos das escolas, mandam pra cá. Eu aceito, porque eu acho que a escola não pode recusar aluno, mas tudo que as outras escolas não querem, mandam pra cá. Por exemplo, os professores só mandam pra cá aqueles com os horários quebrados (Entrevista com diretor, Escola 14).

Na Escola 14 havia uma aluna que levava o filho para assistir às aulas, situação autorizada pelo diretor, tendo em vista que a proibição impossibilitaria que a garota frequentasse a escola regularmente. Essa prática, mesmo tendo sido a única observada, pode indicar certa flexibilidade da gestão.

Todavia, apesar de essa situação específica fazer que certas diferenças entre os alunos da escola sejam aceitas e acolhidas, nada indica que as práticas de gestão estão guiadas por valores como a equidade e o respeito à diversidade. Vale retomar o desejo do diretor da Escola 14 de cessar o atendimento para Ensino Médio no período noturno da unidade (essa disposição fica clara, por exemplo, na iniciativa de eliminar a oferta de merenda para os alunos desse período).

Já na Escola 4, não há aulas no período vespertino,²⁷ e o turno é reservado para atividades de planejamento

²⁷ As aulas nesse turno tinham sido encerradas pouco tempo antes do início da pesquisa.

de aulas, reuniões de pais e professores, entre outras ações fora do cotidiano de sala de aula. A interrupção das aulas neste turno foi imposta pelas instâncias superiores e criticada pelo corpo gestor. Apesar de a diretora estar em contato contínuo com a Secretaria, há um entendimento entre os diversos atores escolares de que há mais cobrança do que auxílio à escola.

Em relação à Secretaria de Educação, a coordenadora teceu críticas, principalmente sobre a distância da Secretaria do cotidiano da escola. Ela relata que só visualiza a presença da Secretaria para realizar cobranças, em vez de desenvolver um trabalho colaborativo com a escola. Comentou que gostaria que o superintendente visitasse mais vezes e passasse mais tempo conversando com professores e até mesmo com alunos. Ela descreveu que as visitas da Superintendência frequentemente se resumem à sala da diretora (Relato de Campo, Escola 4).

Há um discurso entre os professores de que essa situação ocorre porque a escola é pequena, com apenas um turno. Para eles, a escola perdeu, inclusive, um importante projeto, que garantia “professores coordenadores de área” para o Ensino Médio – o que tornou ainda maior o descontentamento dos profissionais com a Secretaria.

O “professor coordenador” tinha como atribuições otimizar e integrar o planejamento das aulas de disciplinas das mesmas áreas do conhecimento. Então, era responsável por promover planejamentos coletivos com os professores de sua área para alinhar conteúdos e conciliar, em alguma medida, os planos pedagógicos das várias turmas. Segundo os docentes, a justificativa da Secretaria para extinção do “professor coordenador de área” foi o pequeno porte da unidade e o turno único, o que, supostamente, tornaria a função desnecessária.

O corpo docente relata que, com a extinção do cargo, a dinâmica de planejamento das aulas foi alterada, sobrecarregando a coordenação pedagógica; também há maior dificuldade no acompanhamento das ações de cada professor, e o processo de ensino-aprendizagem ficou comprometido.

A professora lamentou bastante o encerramento das atividades. Segundo ela, não houve um aviso-prévio de encerramento por parte da Secretaria. Relata que graças à carga horária de dedicação dos professores coordenadores de área era possível realizar planejamentos e facilitava a promoção de ações extracurriculares no período da tarde. A possibilidade de estar na escola à tarde fez que criasse um curso extra de Espanhol para os alunos. Declara que, inicialmente, houve pouca adesão, mas aos poucos estava ganhando mais alunos. Contudo, o curso teve que ser encerrado na escola (Relato de Campo, Escola 4).

O encerramento das atividades desses profissionais foi, certamente, um baque com vários efeitos para a Escola 4. Inclusive, os professores que iam assumir

essa função foram obrigados em pleno segundo semestre letivo a buscar uma nova lotação de carga horária. Diante do fim do projeto, ocorreu uma movimentação da coordenadora pedagógica e do corpo docente visando reabrir o turno da tarde com novas turmas. Houve uma mobilização em que foram distribuídos informativos divulgando a escola e as atividades nela existentes. A coordenadora e a bibliotecária, por diversas vezes, realizaram visitas a outras escolas, principalmente as de Ensino Fundamental, divulgando a abertura do turno da tarde para o ano de 2016.

Com base nos relatos, percebe-se que, nesse tipo de escola, grande parte dos esforços da equipe gestora e dos professores se direciona para garantir o funcionamento mínimo da unidade, sua sobrevivência, para impedir que a escola feche as portas. Nesse sentido, tanto as características de organização e funcionamento da equipe gestora e a baixa expectativa em relação ao alunado existente na Escola 14, quanto os problemas de estrutura e as condições de trabalho da Escola 4, levam os gestores a se concentrar mais em questões de ordem burocrática e relacional (seja interna ou junto à Secretaria de Educação), a fim de manter a escola aberta. Por ser esse o foco da equipe de gestão, os resultados almejados junto aos estudantes são pouco claros e os resultados e as metas desejadas destoam entre os diferentes atores, o que torna difuso esse Projeto de escola.

Conforme o próprio coordenador pedagógico, sua principal função na escola seria orientar e fiscalizar o trabalho dos professores, além de ser o responsável pela atualização e preenchimento dos dados dos sistemas. Somam-se a isso o fato de o diretor estar aguardando a sua aposentadoria, que deveria ser efetivada em 2017, e de o diretor adjunto também não pretender continuar no cargo. Desse modo, os gestores parecem estar tomando medidas paliativas enquanto não são designados outros profissionais para assumir a gestão da unidade escolar (Relato de Campo, Escola 14).

No discurso das equipes gestoras é possível observar uma preocupação com a melhoria dos indicadores de desempenho e rendimento, mas essa preocupação tem uma finalidade prática: impedir que a unidade seja fechada. Esse cenário se reflete na pouca atenção ao processo de ensino-aprendizagem, prejudicado em várias dimensões, conforme é possível verificar nos relatos a seguir.

Chamou a atenção a quantidade de material que a escola possui, mas sem uso. A escola possui uma tela de projeção, dois aparelhos Datashow, além de aparelhos como TVs, DVDs, filmadoras e câmeras [que aparentemente não são usados]. Me chamou a atenção também, na fala do diretor titular, o fato de muitos desses equipamentos encontrarem-se guardados em sua residência particular (Relato de Campo, Escola 14).

A professora disse que só trabalhava na escola por falta de alternativa, mas não tinha uma cadeira para

sentar na sala dos professores, visualizava uma gestão que não estava preocupada com os problemas da escola, e os alunos sofriam com essa situação. Disse que não vem material teórico para trabalhar com os alunos. Ela mesma montava seu material (Roda de conversa com professores, Escola 14).

A professora disse também estar muito triste pois sentia que “Tudo está se encaminhando para essa escola aqui ser fechada. É muito triste, mas eu vejo isso. E não estou falando de longo prazo, não. É coisa próxima. Eu mesma sou ex-aluna daqui e essa escola era considerada a melhor escola e agora eu fico triste com tanto descaso, com a falta de tanta coisa” (Relato de Campo, Escola 14).

A coordenadora criticou o pouco esforço dos professores em utilizar novos recursos nas aulas. Citou o exemplo do laboratório de ciências existente na escola, que é raramente utilizado. Mesmo que o material careça de alguma manutenção, ainda há recursos bastante interessantes para fins didáticos, como microscópios, aparatos de experimentos químicos, maquetes etc. (Relato de Campo, Escola 4).

Contudo, os professores da Escola 4 reconhecem as dificuldades existentes na unidade e almejam uma postura firme por parte do grupo gestor quanto à captação e efetivação de projetos “inovadores” a longo prazo.²⁸

A nossa escola não é a melhor, mas é uma das escolas com um dos melhores quadros, o quadro de professores é excelente. [...] tem mestres, especialistas, é o menor nível do pessoal que passou no concurso agora é nível de graduação. [...] Então não há falta sistemática de professor. O professor quando falta, ele comunica, ele procura não faltar porque ele tem receio muito grande de acontecer com o turno da manhã o que aconteceu com os outros dois. E ele quer que a escola funcione (Entrevista com a diretora, Escola 4).

Pelo relato acima, vale destacar uma diferença entre a Escola 14 e a Escola 4: esta última não sofre com faltas sistemáticas dos docentes nem com a apatia generalizada deles. De todo modo, as condições da unidade escolar impostas, no limite, pela Secretaria de Educação, determinam o direcionamento de grande parte dos esforços da equipe gestora e do corpo docente, que atuam para ampliar a oferta de turnos e reverter a decisão sobre a extinção dos coordenadores de área. Assim, as intenções e desejos futuros para os estudantes ficam dispersos e fragmentados, não havendo, portanto, um projeto de escola claro nessa unidade.

Apesar de existirem diferenças entre essas escolas, é possível identificar aspectos que as aproximam e

que permitem categorizá-las como pertencentes ao “Projeto de escola C – Difuso”. Enquanto na Escola 14 a equipe gestora se dedica a preencher planilhas, lidar com as demandas financeiras e a praticar um jogo de culpabilização entre os diversos atores, na Escola 4 os esforços da gestora se voltam para mediar e manter boas relações entre professores, e reverter as imposições da Secretaria para o funcionamento da escola. Fica claro que em ambas o foco maior não está no processo de ensino-aprendizagem. Os projetos de escola não são voltados ao aluno e as equipes escolares parecem concentrar seus esforços apenas para manter as escolas funcionando.

Projeto de escola D – Permanência na escola

O “Projeto de escola D – Permanência na escola” foi elaborado tendo como base as Escolas 2, 8 e 16. O Quadro 4 a seguir sintetiza as principais informações relacionadas a resultados almejados, valores, práticas, pessoas, relações institucionais, recursos e contexto de escolas desse tipo.

Ao analisar os dados dessas escolas fica evidente que um dos aspectos mais relevantes é o contexto de vulnerabilidade e criminalidade em que estão inseridas. Elas têm seu cotidiano marcado por narrativas de violência, pela presença do tráfico de drogas e por problemas de infraestrutura. As escolas classificadas nesse tipo apresentam em comum ações que visam construir uma relação de diálogo e troca com o bairro e com a comunidade. As estratégias e práticas adotadas, contudo, são diferentes em cada unidade.

A diretora enfatizou os problemas sociais que assolam a escola, a qual se localiza em um bairro marcado por certa violência. Confessou que há poucos dias houve três assaltos na rua da escola. Vale ressaltar que há uma delegacia ao lado e, mesmo assim, os delitos aconteceram. Em minha caminhada pelo pátio vi um cartaz com uma nota de pesar onde constava a foto de um jovem, possivelmente estudante da escola, que havia sido morto (Relato de Campo, Escola 2).

No caso da Escola 8, a diretora, há quase 20 anos no cargo, é incisiva em defender que “a escola é do bairro” e que é preciso “manter o máximo de contato e servir a comunidade”. Além de fazer parcerias com os demais equipamentos públicos da região – promovendo mutirões de saúde e outras atividades de interesse da comunidade – a diretora precisa negociar com os traficantes locais para garantir a segurança da escola.

Já na Escola 2, a diretora também demonstra ser uma figura mobilizadora no bairro e, inclusive, atua no

²⁸ A escola 4 recebe, por exemplo, de maneira regular, um número considerável de graduandos de uma universidade próxima para realizar seus estágios. A diretora reconhece que essa alta demanda, que se dá em virtude de a escola se localizar em frente à Faculdade de Educação, “chega até a incomodar”, visto que há pouca contrapartida por parte dos acadêmicos e da própria universidade. Alguns professores acreditam que o grupo gestor tem que ser mais contundente ao estabelecer tais tipos de parcerias, visando sempre um legado para os alunos que ali estudam.

Quadro 4 – Síntese do “Projeto de escola D – Permanência na escola”. Elaboração: Tomara! Educação e Cultura, 2018.

Resultados almejados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover o acolhimento, a socialização e a permanência dos jovens na escola ▪ Incentivar a conclusão do Ensino Médio
Valores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestores e professores atribuem as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem ao contexto ▪ Baixas expectativas em relação ao desempenho acadêmico dos estudantes ▪ Percepção de que esses jovens não almejam grandes projetos de futuro e que têm uma forte tendência a evadir ▪ Processos de flexibilização das regras e facilitação dos conteúdos, especialmente para o noturno, com a perspectiva de que os estudantes permaneçam
Práticas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Foco na solução dos problemas que acontecem no dia a dia ▪ Desenvolvimento de práticas que tentam garantir que os alunos fiquem “a salvo” na escola e se transformem em “bons cidadãos” ▪ Flexibilização de regras e prática de ações que promovam o acolhimento e a socialização com o objetivo de evitar a desistência dos estudos ▪ Fomento a redes de apoio e parcerias ▪ Não priorização do processo de ensino-aprendizagem (apresentam resultados ruins) ▪ Práticas de diagnóstico e planejamento, mas acabam não executando o planejado, não monitoram ou replanejam, em função da prioridade dada às demandas de trabalho do dia a dia. Ausência de plano de mudança
Pessoas, relações institucionais e recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Equipe organizada para manter a escola “sempre funcionando” e para atender às demandas não previstas ▪ Clima relativamente afável e apaziguador com o objetivo de dar à escola um caráter de refúgio à violência da vizinhança ▪ Boa articulação da direção com o entorno, com a Secretaria de Educação e com as regionais, o que tende a levar o profissional a permanecer no cargo por longos períodos de tempo ▪ Críticas da equipe gestora ao pouco apoio, à cobrança por indicadores e ao distanciamento das instâncias superiores
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pobreza, vulnerabilidade e violência, com poucos equipamentos e serviços públicos ▪ Ações para construir relação de diálogo e troca com o bairro e com a comunidade, incluindo o tráfico ▪ Maior parte de alunos do próprio bairro

Fonte: Elaboração dos autores.

conselho comunitário da região. Junto a estudantes do próprio bairro, parte do corpo discente reside em bairros vizinhos e periféricos. Há oito anos no cargo, a diretora demonstra ter uma notável atuação comunitária, o que leva a escola a se constituir como um importante equipamento público, que dialoga com as demandas dos alunos e moradores locais. Além de abrir as portas nos fins de semana para a realização de práticas esportivas, a quadra também é cedida para a realização de encontros de uma igreja local, eventos de outras escolas e já chegou até mesmo a ser palco do casamento de um casal de ex-alunos. Diferente do que ocorre na Escola 16, em que a diretora está há quatro anos no cargo e o diálogo da unidade com o entorno se resume a abrir as portas da escola para os alunos e para a comunidade nos fins de semana para a prática de atividades esportivas.

Mesmo que existam diferenças, as escolas em que preponderam o “Projeto D – Permanência na escola” caracterizam-se como ambientes protegidos diante desses contextos violentos e precisam lidar diariamente com as questões da vizinhança. A realidade vivida pelos alunos, marcada por violência e vulnerabilidade, tem impacto direto no modo como o

alunado se insere no contexto escolar e na expectativa criada em relação aos estudantes – tal como explicitado na entrevista com a diretora da Escola 8:

Pesquisador: E como você vê os alunos falando do que eles esperam da escola ou do Ensino Médio? O que eles vocalizam?

Diretora: De manhã é feito um trabalho muito bom dos professores, da coordenadora, eles incentivam o Enem, por exemplo. Sempre esbarramos nessa questão de incentivo, mas infelizmente eu acho que o poder aquisitivo da família, por causa de seus históricos familiares eles não vão à frente.

Pesquisador: O que eles esperam para si mesmos?

Diretora: Quando nós falamos nisso, eles ficam praticamente viajando. Eu não sei se eles acham que não têm capacidade de ir além, acredito que seja mais pela questão familiar mesmo, são pessoas pobres que não têm aquele incentivo dos pais e da família, então param por ali. Muitas meninas já arrumam casamento, nesse meio-tempo, vão morar com alguém, ou engravidam e não têm o parceiro, e aí param de estudar (Entrevista com diretora, Escola 8).

Essa percepção influencia diretamente as práticas de gestão e pedagógicas. Há nas escolas desse tipo um entendimento por parte dos gestores e professores de que os alunos, por conta de suas condições socioeconômicas, são desinteressados, têm mais dificuldades de aprendizagem e não constroem projetos de vida ambiciosos. Assim, a expectativa desses profissionais é antes de tudo garantir a permanência dos estudantes na escola para que concluam o Ensino Médio. A escola é tida, então, como uma alternativa à rua e um espaço socializador que oferece uma formação para que os jovens possam construir projetos de vida que os distanciem das situações de violência e vulnerabilidade que os cercam.

Nessas escolas há uma preocupação bastante explícita em reduzir as taxas de evasão e abandono e de tornar o ambiente escolar propício para permanência do alunado. O corpo gestor desse tipo de escola parece apostar na socialização e na permanência do estudante no ambiente escolar e dar menor atenção à melhoria dos indicadores de desempenho.

Dado o contexto, as taxas de evasão são vistas com mais atenção do que as taxas de aprovação ou de desempenho, visto que, antes do desempenho escolar dos alunos, a preocupação maior do corpo docente e gestor é a manutenção dos alunos na escola, que “é o lugar deles”, e longe da rua, que é vista como um local perigoso, onde se encontra um futuro alternativo à escola para os jovens (Relato de Campo, Escola 8).

A diretora focou o rendimento das turmas do Ensino Médio. Cada série possui várias turmas [A, B, C e D]. Segundo ela, as turmas A e B [por exemplo, 1ª ano A, 1ª ano B] são as melhores, ao passo que as C e D possuem um rendimento inferior. Além do rendimento, tais turmas também possuem índices de alunos considerados “problemáticos”, além de certa distorção idade-série. Assim, certas dinâmicas educacionais são testadas nas “melhores” turmas a fim de focar o processo de aprendizagem, ao passo que nas turmas “piores” a atenção recai para a socialização, para noções de cidadania, para certa disciplinarização dos jovens e de suas vidas (Relato de Campo, Escola 2).

O combate à evasão e a preocupação em garantir um ambiente escolar propício à permanência dos alunos e à conclusão do Ensino Médio aparecem como norte do trabalho desenvolvido. Ainda que haja um incentivo da equipe e dos docentes para que os alunos participem das avaliações externas e também do Enem – inclusive com a prática de “aulões” preparatórios e de revisão para a prova –, esse não é o principal foco.

Em meio às preocupações voltadas à permanência do estudante, que são centrais nesse tipo de escola, são acionadas algumas estratégias. Na Escola 2, o evento das sextas culturais tem como meta reduzir a evasão do noturno às sextas-feiras, ofertando uma programação cultural para atrair o aluno à escola.

É possível identificar também práticas de flexibilização de regras em busca de tentar garantir que o corpo discente não abandone os estudos.

Já o turno da noite é o menos movimentado. Com poucos alunos matriculados possui um perfil mais tranquilo, avalia a diretora. A dificuldade nesse caso é garantir a frequência dos alunos, principalmente na sexta-feira. Ela relata que a coordenação concedeu alguns benefícios para os estudantes da noite, por exemplo, vir à paisana para as aulas. Inicialmente, os portões da escola ficavam abertos para livre passagem dos alunos durante todo o turno noturno, devido ao perfil um pouco mais velho dos discentes. No entanto, segundo ela, eles começaram a sair durante o intervalo e, assim, faltar às aulas dos últimos horários. Por causa disso, agora o turno da noite tem aulas corridas sem intervalo, mas saem num horário mais cedo do que antes. À noite, a escola serve jantar antes das aulas com o intuito de manter os alunos na escola (Relato de Campo, Escola 2).

Nas Escolas 8 e 16 esse aspecto também vem à tona, por exemplo, ao observar algumas diferenciações feitas entre os turnos. Os alunos do noturno são menos cobrados e têm algumas flexibilizações de horário, pois, na visão de gestores e professores, eles “trabalham e chegam mais cansados para as aulas”.

Também pode-se observar que os docentes adotam formas consideradas brandas no processo de avaliação dos alunos, como avaliação de cadernos, atividades em duplas, atividades com consulta ao material didático. O discurso adotado pelos professores para justificar tais práticas ancora-se na percepção de que o sistema de avaliação externa, não sendo totalmente aderente à realidade desses estudantes, acaba por exigir demais dos jovens. Nesse sentido, apesar de haver incentivos para participação dos alunos nessas avaliações, os docentes e gestores dessas escolas consideram que existe um distanciamento entre o que é cobrado nas provas e o conteúdo que os docentes gostariam de trabalhar em sala de aula, mais próximo da realidade dos estudantes.

Vale lembrar que esses tipos de prática, contudo, estão intimamente ligados a uma ideia de baixa expectativa com relação à potencialidade e ao desempenho escolar desses alunos. Nessa perspectiva, os gestores buscam incentivar a conclusão do Ensino Médio e, sobretudo, “formar bons cidadãos”, o que seria formar pessoas que vivam bem em sociedade, independentemente da situação profissional e do ingresso no Ensino Superior:

Eu quero plantar uma sementinha, que sejam meninos do bem, digo muito para eles: a gente está trabalhando para a vida de vocês. Claro que eu quero que vocês sejam doutores, advogados, na área que vocês forem, mas eu quero que vocês tenham respeito pelas pessoas, saibam conversar e se expressar (Entrevista com diretora, Escola 16).

Em relação às questões financeiras, a gestão das escolas que inspiram esse tipo utiliza diferentes arranjos para obtenção de recursos de modo a atender às demandas da escola. Como forma de complementar as receitas, buscam desenvolver parcerias com empresas, ONGs e o comércio local para otimizar recursos dos mais diversos (desde a merenda até pequenos reparos). Ainda sobre esse ponto, as prestações de conta são motivo de preocupação para a equipe de gestão dessas escolas, o que pode desviar a atenção das tarefas cotidianas para a organização do orçamento e o cumprimento dos prazos. Cumprir os compromissos financeiros acaba se tornando prioridade, por vezes sobrepondo-se às demais esferas do planejamento escolar, principalmente em relação à dimensão pedagógica.

Em relação às práticas de gestão, são escolas que realizam o diagnóstico e o planejamento, de modo formal ou informal, mas acabam não executando o planejado, não monitoram se as ações estão alcançando os resultados, nem realizam replanejamento formal, justamente porque as demandas de trabalho no dia a dia são priorizadas. Também é característico desse tipo de escola, por conta dessa configuração, que as práticas não sejam direcionadas a construir um plano de mudança em direção a melhores resultados de aprendizagem.

Chegando à primeira sala encontrei as diretoras organizando as mesas e cadeiras [essa situação eu já tinha presenciado em outra visita]. Perguntei o motivo de elas estarem organizando a sala e apanhando o lixo do chão. A resposta foi que a zeladora do turno da tarde teve que se retirar antes do término do turno, e a zeladora do turno da noite estava de férias. Então, a diretora disse que era necessário pelo menos organizar as mesas e apanhar do chão as bolinhas de papéis, “para deixar o ambiente mais receptivo para os alunos” que iriam assistir aula à noite (Relato de Campo, Escola 16).

Por terem atuações diligentes em relação às obrigações financeiras e por sua boa relação com a comunidade da vizinhança, a direção dessas unidades escolares é bem-vista pela Secretaria de Educação e pelas instâncias regionais de ensino. Para os técnicos regionais essas escolas “estão sempre funcionando” e a gestão se destaca pela capacidade relacional que ajuda a apaziguar potenciais conflitos – por isso, inclusive, os profissionais tendem a permanecer no cargo por longos períodos de tempo. Por outro lado, os gestores se ressentem do pouco apoio oferecido pelas instâncias superiores, principalmente por parte da Secretaria de Educação, que poderia, segundo eles, contribuir mais na resolução dos problemas que ocorrem nessas escolas.

Um aspecto importante para compreender as rotinas das três escolas que conformam esse tipo é a atenção e a escuta que o corpo diretor apresenta com relação ao contexto de alta vulnerabilidade em que elas

estão inseridas e às demandas trazidas pelos estudantes. Apesar de haver diferenças na forma de atuação, a equipe gestora acompanha de perto o dia a dia da escola, mantém contato direto com os alunos, está atenta para o contexto e as demandas que surgem dele. Diante das tensões, procura estar presente no cotidiano escolar, tendo em vista o objetivo de criar um ambiente que promova a permanência dos alunos. Na Escola 16, por exemplo, a diretora tem apostado na realização de palestras motivacionais a fim de reforçar a necessidade e a importância da educação formal.

Esse ano a gente só fez no início, mas a gente sempre traz uma palestra de motivação, a gente até colocou no PPP que iria incentivar mais. [...] A gente vai ter que fazer agora [no final do ano], não posso esquecer que tenho que fechar com os meninos da noite, principalmente. Mas a gente sempre está fazendo, trago os meninos do policiamento escolar, eles sempre fazem palestras excelentes. E além das motivacionais, a gente teve também das áreas, agora para outubro é para ter das profissões, foi uma parceria boa com duas faculdades particulares que os alunos sempre nos procuram para fazer as palestras, então a gente tem uma parceria boa com eles. Sem contar o pessoal da própria regional, o pessoal agora está com uma equipe multidisciplinar: tem uma psicóloga e duas técnicas que estão trabalhando diretamente com os alunos que têm alguma dificuldade na escola (Entrevista com diretora, Escola 16).

Os alunos da Escola 16, inclusive, identificam a diretora como “amiga”. Já a diretora da Escola 8 argumenta que sem o diálogo com a comunidade escolar (alunos, professores e pais) e com o entorno, incluindo grupos ou indivíduos ligados ao tráfico de drogas, seria impossível realizar qualquer trabalho na escola. No caso da Escola 2, a diretora se envolve diretamente com as questões trazidas pelos estudantes, promovendo o acolhimento desses jovens – o que se constitui como estratégia para combater a evasão escolar.

A diretora demonstrou ser bastante importante quanto a este aspecto, pois tenta participar e se envolver com os problemas alheios. Eis um caso: ela recebeu a lista de presença de uma das turmas e constatou que algumas alunas possuíam muitas faltas e que, por isso, possivelmente seriam reprovadas. A sua pretensão foi chamar as mães ou responsáveis pelas mesmas para apresentar a situação. Quando uma das alunas ficou sabendo que isso ocorreria, ela implorou à diretora para que não tomasse a iniciativa. A jovem disse que havia saído de casa em razão de problemas familiares [irmãos presos, pais com vícios etc.], estando, por isto, na casa de uma amiga. A presença de sua mãe na escola poderia lhe trazer ainda mais problemas. Então a diretora tranquilizou a aluna e disse que buscaria alternativas. Além disso, ela ofereceu palavras de motivação, dando força para a superação dos problemas (Relato de Campo, Escola 2).

Tendo em vista as dinâmicas presentes nas três escolas, fica claro que o “Projeto de escola D

– Permanência na escola” exige uma análise integrada do contexto em que essas unidades estão inseridas, passando pela percepção que gestores e professores têm de seus alunos e, conseqüentemente, pelas expectativas que criam sobre eles, chegando até a influência que esses aspectos exercem nas práticas de gestão e à relação estabelecida com a Secretaria de Educação. Essa análise evidencia que o projeto dessas escolas é norteado pela questão da permanência escolar e pelo combate à evasão, sempre com o propósito de acolher os jovens que vivem em situação de vulnerabilidade e também almejando que a conclusão do Ensino Médio e a conquista do diploma lhes abram portas no futuro.

Vale ressaltar que por mais que o processo de ensino-aprendizagem possa estar sendo sobrepujado no “Projeto de escola D – Permanência na escola”, o aluno é sempre acolhido, olhado e priorizado – o que revela outras facetas que compõem a dimensão pedagógica. Nesse sentido, é importante questionar quais resultados devem ser utilizados como parâmetro para avaliar essas unidades escolares, e até que ponto esses resultados

podem ser outros que não apenas os ligados aos indicadores oficiais obtidos por meio das avaliações externas e taxas de rendimento.

Projeto de escola E – Prevenção à criminalidade

O “Projeto de escola E – Prevenção à criminalidade” foi elaborado tendo em vista três realidades escolares: Escolas 3, 6 e 12. O Quadro 5 a seguir sintetiza as principais informações relacionadas a resultados almejados, valores, práticas, pessoas, relações institucionais, recursos e contexto desse tipo de escola.

Na análise dos dados dessas escolas, o aspecto mais notável é o contexto de pobreza e violência em que estão inseridas – semelhante, nisso, com as escolas que inspiram o tipo anterior – e, sobretudo, a porosidade entre esse cenário e o cotidiano escolar. São bairros com altos índices de violência e poucos equipamentos públicos para atender às demandas dos moradores locais. Os estudantes dessas escolas são jovens do entorno que, no entendimento dos gestores e professores, correm o risco iminente de se

Quadro 5 – Síntese do “Projeto de escola E – Prevenção à criminalidade”. Elaboração: Tomara! Educação e Cultura, 2018.

Resultados almejados	<ul style="list-style-type: none"> Manter o estudante longe da criminalidade que caracteriza o entorno violento Prevenir e oferecer alternativas ao tráfico de drogas e à bandidagem
Valores	<ul style="list-style-type: none"> Expectativa: estudantes em risco permanente e eminente de envolvimento com estilos de vida perigosos (efeito: capacidade de prevenção) Estudantes também considerados como potencialmente propensos a submergir em um universo considerado marginal (efeito: estigmatização relativa) Preocupação com vulnerabilidade e desigualdade social é uma constante e o contato com a criminalidade é visto como fator crítico para o percurso do estudante
Práticas	<ul style="list-style-type: none"> Corpo gestor e docentes buscam ocupar o tempo dos estudantes com atividades e projetos Incentivo à permanência no espaço escolar, abertura nos fins de semana e fomento a redes de apoio (outras escolas, Sesc, ONGs, auxílio a jovens mães etc.) Ampliação do repertório dos alunos por meio de atividades e projetos culturais e esportivos a fim de criar possibilidades profissionais e apresentar alternativas de futuro O desempenho está no horizonte, mas não é o principal foco da escola, que em geral tem resultados ruins ou pouco expressivos Práticas de diagnóstico e planejamento, mas têm dificuldade de executar o planejado, não monitoram nem realizam replanejamento formal. Ausência de plano de mudança Prioridade às demandas inesperadas do dia a dia em um cenário sempre marcado por urgências
Pessoas, relações institucionais e recursos	<ul style="list-style-type: none"> Direção tida como atuante e empenhada, próxima da comunidade escolar Equipe sobrecarregada (problemas cotidianos) e clima muitas vezes tenso (porosidade em relação ao contexto violento) Divisão de funções, mas presença de relações desgastadas por conta da conjuntura Falta de manutenção da infraestrutura, que também sofre depredações Estigmatizada como “escola problema” pela Secretaria da Educação Críticas da equipe gestora ao pouco apoio, à cobrança por indicadores e ao distanciamento das instâncias superiores
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> Pobreza, vulnerabilidade e violência, com poucos equipamentos e serviços públicos Ações de diálogo com o bairro e com a comunidade, incluindo o tráfico Maior parte de alunos do próprio bairro

Fonte: Elaboração dos autores.

envolver com o tráfico de drogas e submergir no contexto da violência.

Soma-se a isso, a infraestrutura precária, decorrente tanto das depredações constantes das quais essas escolas são alvo, quanto da falta de manutenção. Essa dinâmica, que envolve tensões, resolução de conflitos no ambiente escolar, negociações com a comunidade e até mesmo com o tráfico de drogas local, ocupa grande parte do tempo e é foco das preocupações das equipes gestoras. As escolas sofrem com estigmas, sendo taxadas de “escola de marginal”, “ambiente perigoso” e “lugar que só tem bandido”. Os próprios pais dos alunos buscam se contrapor a esses estigmas, defendendo que “a marginalidade está em todos os lugares” e que “quem tem objetivo estuda”. São escolas em que, inclusive, muitos professores evitam dar aulas, o que traz para essas instituições dificuldades com a falta de educadores. Diferentemente do tipo anterior, cujo projeto que se destaca é a “Permanência na escola”, as escolas que compõem esse tipo não são propriamente refúgios, mas quase uma continuidade da vizinhança, com suas características e desafios.

O cotidiano atribulado e cheio de demandas torna o clima escolar tenso e a equipe sobrecarregada. No que toca à dimensão político relacional, há uma percepção dos profissionais dessas escolas de que a Secretaria é distante e se faz presente apenas no excesso de cobranças burocráticas, o que sobrecarrega ainda mais a equipe.

Menina, não vou bater de frente com a professora [gerente regional] não, ela quer assim, ela é minha chefe, eu tenho que cumprir. O que ela disser, temos que cumprir. É o jeito, ela está jurisdicionada a uma instituição, que é a Secretaria, então vamos trabalhar desse jeito. Eu acho que a gente devia ter mais acesso à Secretaria (Entrevista com diretora, Escola 6).

Por conta dos índices de pobreza e violência do contexto, a Secretaria de Educação vê essas escolas como “problema”, e a imagem construída em torno dos estudantes, tanto pela comunidade do bairro quanto pelos próprios funcionários da unidade escolar, é diretamente influenciada por essas condições locais. Uma das coordenadoras pedagógicas da Escola 6, por exemplo, elogiou um docente por considerar que ele “acredita no trabalho com jovens em situação de risco social” e até mesmo os estudantes expressaram, durante a roda de conversa, que a imagem que se tem dos alunos é a de que são todos “maconheiros” e “briguentos”.

Sobre o perfil dos seus alunos, [o supervisor] afirma que “a maioria vem de família de baixa renda”, e que, de modo geral, “poucos demonstram interesse” pelos estudos, mas ressalva que isso se deve à “própria realidade da comunidade”, pois, na periferia, segundo ele, a grande maioria “se contenta com o que tem”, não no sentido de que está acomodada, mas devido a não

conseguir enxergar a importância da escola (Relato de Campo, Escola 12).

A despeito de o cenário de pobreza e violência ser muito parecido com o das escolas do “Projeto de escola D – Permanência na escola”, diante das dificuldades impostas pelo contexto, e que invadem o cotidiano escolar, as equipes gestoras desse tipo de escola têm uma resposta diferente: o trabalho desenvolvido está voltado para que os alunos consigam construir uma vida longe da criminalidade. Por isso, essas escolas têm como principal projeto o que aqui foi sintetizado como “Prevenção à criminalidade”.

Assim, os resultados almejados em relação aos estudantes e às práticas de gestão são diferentes daqueles identificados no tipo de escola do Projeto D. No tipo de escola do Projeto E, as ações são voltadas a oferecer incentivos para o acesso dos jovens ao mercado de trabalho, mesmo que informal e de baixa qualificação, e possibilitar alternativas para a construção de projetos de vida que distanciem os alunos do mundo do crime – os estudos e a permanência na escola são tidos mais como forma de resistência e sobrevivência diante da situação de vulnerabilidade do que como garantia de continuidade dos estudos; pode-se identificar também, assim como ocorre no Projeto de escola D, estratégias que visam aproximar o aluno da escola e mantê-lo nela – abertura nos fins de semana, por exemplo, para oferecer lazer e ocupação do tempo aos jovens.

O papel da escola nessa região aqui pra mim é a vida do menino. A única maneira que ele tem de sair da extrema pobreza que a maioria vive aqui, sair dessa vida, sair do tráfico de droga e sair do crime é vindo pra escola, é isso que eu sempre falo pra eles, não tem outra opção, você tem que estudar. [...] porém, é uma obrigação nossa, a gente tem que estudar pra poder melhorar de vida. Então a gente tenta incentivar os alunos através da conversa, falando da importância da escola pra ele, pra vida dele, entendeu? [...] Que só através do estudo que ele vai melhorar de vida, isso é óbvio, né, todo mundo sabe disso. Todo mundo, a gente, mas hoje os alunos pensam que [...] estudar é besteira, que eles conseguem ganhar dinheiro de outra forma (Entrevista com diretor, Escola 6).

Em relação às práticas de gestão, apesar de existirem processos de diagnóstico e planejamento, essas unidades têm dificuldade de executar o planejado, priorizando as demandas inesperadas do dia a dia em um cenário sempre marcado por urgências. Também não monitoram se as ações estão alcançando os resultados desejados nem realizam replanejamento formal. A rotina dessas unidades parece estar centrada em dar conta das demandas e dos conflitos que aparecem no cotidiano, e a dimensão pedagógica não é prioridade.

A gente vai priorizando. Tem coisas que você para tudo – eu não poderia estar aqui agora – e assim: “gente, vocês vão fazendo o que for pra fazer, porque a prioridade é fazer esse atendimento”. Porque, se eu não estivesse aqui, eu estaria ou indo de sala em sala, ou encaminhando o roteiro de amanhã para as pessoas que vão vir. É sempre muito atarefado, porque as demandas são muito diversas, desde questões bem burocráticas, que precisam passar pela análise do dado para fazer o relatório X, mas também tem coisas de atender o pai que estamos esperando por três semanas. “Ah, mas não tá agendado”, então vai mandar ele embora? Provavelmente não vai conseguir outro momento para vir. É esse o caminho? Não cria um mau costume? É delicado (Entrevista com coordenadora pedagógica, Escola 6).

Contudo, isso não significa que não haja uma preocupação com relação ao processo de ensino-aprendizagem. É recorrente no discurso de professores a preocupação que o trabalho pedagógico leve em conta a realidade em que os alunos estão inseridos. Além disso, essas escolas chegam a desenvolver projetos para estimulá-los, como aulas de reforço para o vestibular com professores voluntários. Pôde-se identificar ainda, por parte das equipes gestoras, uma preocupação com a melhoria dos indicadores e resultados da escola. De todo modo, o contexto e questões que fogem do controle do corpo gestor recorrentemente se sobrepõem e impõem dificuldades ao desejo de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. O empenho em melhorar a parte pedagógica e obter bons resultados convive com a reiterada constatação de se trabalhar em um contexto adverso, sobre o qual é possível pouca ou nenhuma gerência. Isso soma-se ainda à sobrecarga de trabalho da equipe escolar. Cobranças com relação à melhoria de indicadores são, então, vistas de forma crítica tanto por professores quanto pela equipe gestora.

Para a gestora e o tutor responsáveis pela escola, chega até ser contraditória a exigência de bons indicadores de desempenho diante de contextos, interno e externo, de tantas precariedades. Uma das coordenadoras pedagógicas se mostrou taxativa: “é um absurdo cobrar desempenho de alunos que estão sem professores, portanto sem aulas, sendo que nunca enviam os substitutos que nós tanto solicitamos. É muita cobrança, sem nos dar estrutura” (Relato de Campo, Escola 12).

A percepção é a de que, mesmo que o foco não seja os resultados de aprendizagem, o estudante está no centro desse tipo de escola, já que se almeja que esse jovem consiga superar os percalços do ambiente em que vive e construa um projeto de futuro afastado da criminalidade.

A relação das unidades que inspiram esse tipo de escola com os problemas do entorno é intensa, fato que, muitas vezes, as leva a parecer “engolidas” por esse cenário de vulnerabilidade em que estão inseridas.

A coordenadora relatou inúmeros casos de violência da região, a qual é marcada por intenso tráfico. A escola tenta lidar com esse problema, sempre conversando, orientando os alunos. Mas ainda assim muitos deles têm contato com essa realidade, que está muito próxima do cotidiano deles. Ela começou a atuar na instituição há aproximadamente dois anos. No início ficou bastante receosa por conta da fama do bairro, mas depois percebeu que ao menos em seu âmbito é tranquilo, sem tantos conflitos. Mas também confessou que há casos de estudantes e ex-estudantes mortos por conta do tráfico. No meio deste ano aconteceu uma morte, suspeitei que a mesma possivelmente se relaciona a um papel, feito em tom de homenagem a um jovem, pregado na parede da sala da diretora (Relato de Campo, Escola 3).

O peso do contexto, portanto, é determinante na realidade dessas escolas e é notável o incentivo ao desenvolvimento de atividades e projetos que afastem o jovem da criminalidade, independentemente da continuidade dos estudos. Manter o estudante na escola significa acima de tudo tentar distanciá-lo do consumo e da venda de drogas e aumentar seu repertório para que possa construir um futuro que o afaste do “mundo do crime” – seja acessando o mercado de trabalho (mesmo que informal e precarizado) ou se interessando por algum tipo de arte ou esporte. Os projetos e as atividades oferecidos têm o intuito de ocupar o tempo desses jovens, ajudar a lidar com as dificuldades impostas pelo contexto, aproximá-los do ambiente escolar e identificar habilidades, sonhos e desejos.

As práticas das equipes de gestão dessas escolas buscam, portanto, atender necessidades básicas dos estudantes, por meio de estratégias que os motivem a permanecer na escola e, quem sabe, possibilitem novos caminhos e alternativas. Há uma percepção compartilhada – da equipe gestora e dos docentes – de que as condições socioeconômicas vivenciadas pelo alunado são entraves para projetos de futuro e dedicação aos estudos. Nessas unidades, por exemplo, as alunas podem levar os filhos para a sala de aula e contam com o auxílio de funcionárias para cuidar das crianças.

A diretora novamente veio até nós, desta vez com um bebê no colo. Ela queria nos apresentar a “mascote” da escola, uma garotinha filha de uma aluna do Ensino Médio. A aluna não tem ninguém disponível para cuidar de sua filha em seu período escolar, portanto, a solução adotada foi trazer a criança todos os dias em sua companhia. A diretora enfatizou que toda a classe ajuda no cuidado com o bebê, e que ele é o mesmo é bastante quieto, não atrapalha. Devido ao calor, a criança estava descalça, sem camisa, apenas de fralda. Após esse instante, percebi a mãe da criança circulando com a mesma por diversos espaços e, eventualmente, o seu cuidado era compartilhado com as suas amigas. Esse fato me fez constatar outra situação corriqueira na escola: a presença de adolescentes grávidas. Percebi duas gestantes e soube da existência de outras (Relato de Campo, Escola 3).

Esse movimento traz à tona um entendimento, por parte dos gestores e professores, de que os jovens são, antes de estudantes, sujeitos, isto é, indivíduos com determinadas possibilidades, muitas vezes bastante restritas ou até mesmo perigosas, para além de estarem em sala de aula para aprender um conteúdo programático. O estudante, nessa perspectiva, pode encontrar na escola e nos projetos lá desenvolvidos uma possibilidade de transformação que o afaste da criminalidade, como fica claro na fala da diretora da Escola 12.

Porque eu vejo que dentro da escola nem todos os alunos têm habilidade com caderno, lápis, borracha, conteúdo, nem todo mundo tem. E dentro da escola você precisa descobrir no aluno para que ele serve, para alguma coisa ele vai servir; e o esporte na escola, eu penso que ele desperta isso. Sabe, então assim, eu queria de coração fazer e fazer um projeto na escola, não precisa nem ganhar nada não, fazer um projeto na escola para gente trabalhar com o aluno, para tirar ele da droga, para ele descobrir a habilidade dele, para ele melhorar em sala de aula, porque melhora muito. A gente tem muita experiência de aluno que faz a oficina do projeto de educação, que dança, e que mudou muito enquanto pessoa. Então, eu acredito muito nisso (Entrevista com diretora, Escola 12).

Na Escola 12, ocorre uma série de atividades promovidas pelos gestores e docentes: concurso de dança, festival de vídeos, teatro, escola aberta nos fins de semana, projetos socioculturais voltados para o público interno e externo. Na Escola 3, também são desenvolvidos diversos projetos, tanto os promovidos pela Secretaria, como Mais Educação, E-Jovem, Núcleos de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTTPS), quanto programas construídos em parcerias com outras instituições – como o SESC, a ONG Central Única das Favelas, a ONG Junior Achievement (que desenvolve ações de fomento ao empreendedorismo com jovens de escolas públicas). Nessa escola também são realizadas ações que auxiliam os alunos a lidar com questões cotidianas, tal como o programa #TAMOJUNTO de prevenção ao uso de drogas; o atendimento psicológico e de assistência social para alunos e comunidade; e um projeto para ajudar os estudantes a lidar com o luto, tendo em vista que muitos ali têm de lidar com a perda de parentes e amigos. A escola é utilizada também pelos estudantes em seu contraturno para práticas esportivas e culturais.

Esses tipos de iniciativa acabam por aproximar os alunos da escola, promovendo assim uma relação de pertencimento dos jovens ao espaço – o que é notório na Escola 3. Nela, o investimento no trabalho pedagógico se dá por meio do que a diretora chama de “pedagogia de projeto” – e há uma disposição da escola em desenvolver diversas parcerias com instituições variadas. Nessa escola, inclusive, ocorre uma grande mobilização para a participação dos alunos no Enem e avaliações externas. Para o Enem

são realizados aulões, faixas são espalhadas pela escola para incentivar a participação e são distribuídos kits com lanche para o dia da avaliação. Já para a avaliação estadual são produzidas apostilas com questões parecidas com as da prova, e durante vários meses antes da prova os estudantes têm aulas com a utilização desse material. São também aplicados estudos dirigidos de interpretação de texto. Para motivar os alunos a não faltarem no dia da avaliação são ofertados dois pontos na média bimestral caso toda a turma compareça à prova (senão, é dado um ponto para os alunos que vão fazer a prova).

Apesar de as escolas 6 e 12 demonstrarem uma postura mais crítica em relação aos indicadores, também há incentivo à participação dos alunos nos exames de avaliação externa. Na Escola 12, por exemplo, são promovidas atividades de conscientização de alunos, pais e professores sobre a importância dessas provas para a escola, que, inclusive, destaca a premiação em dinheiro oferecida pelo governo para alunos com melhor desempenho. Esse incentivo à participação dos estudantes possui estreita relação com a preocupação do impacto dos resultados dessas avaliações na “boa imagem” das escolas.

Quanto à prova [os alunos] disseram que foi “tranquila” e que foram informados a respeito do papel e da importância desta prova pela gestão da escola, tendo sido estimulados a participar também pela evidência do prêmio em dinheiro para quem alcança os melhores resultados. Mas disseram que se empenharam mesmo na prova por saber que a escola está sendo avaliada de alguma forma, já que não querem que a escola “seja vista como uma escola ruim” (Relato de Campo, Escola 6).

Por fim, vale expor brevemente as principais características das equipes gestoras das escolas desse tipo. Na Escola 6, há uma relativa clareza na distribuição e definição das atribuições de cada profissional que compõe a equipe escolar (diretor mais dedicado ao trabalho administrativo, os coordenadores pedagógicos ao trabalho pedagógico e os de turno à ação disciplinar). No entanto, observa-se que muitas vezes há um desgaste entre os membros da equipe por passarem por situações de tensão em que todos têm que atuar para solucionar conflitos, demandas etc.

Na Escola 12, a diretora define seu perfil como “mãezona de todos”, assim como se refere à equipe escolar como “família” – definição reiterada pelos demais funcionários. Mantém uma relação próxima e de confiança com os estudantes e sente-se apoiada pelo corpo docente, corpo discente e pais. Estabelece vínculos afetivos com alunos e ex-alunos, fazendo-se presente em festas particulares e velórios, ou mesmo contratando-os para trabalhar na escola (como é o caso de funcionários da limpeza/merenda, das aulas de dança e secretaria), pagando a taxa de inscrição

de alguns jovens em vestibulares, arrecadando alimentos e roupas para os que precisavam, entre outras ações. Assim como na Escola 6, nessa escola o cotidiano da gestão é atribulado, o que gera uma sobrecarga para a equipe.

Na Escola 3, por sua vez, a diretora delega o trabalho aos coordenadores e se concentra em costurar diversas parcerias para a escola. Há uma divisão de trabalho também entre os coordenadores pedagógicos: um dos coordenadores se dedica ao debate com a comunidade, trazendo as demandas do entorno e promovendo ações da escola junto aos alunos, pais e moradores do bairro, e a outra coordenadora se ocupa principalmente da parte pedagógica.

Portanto, assim como ocorre com os estudantes das escolas do “Projeto de escola D – Permanência na escola”, as unidades aqui citadas buscam promover

uma “outra via” para o curso de vida dos seus alunos. O diagnóstico feito por gestores e professores é o de que esses jovens, por viverem em um contexto de tão alta vulnerabilidade, estão em grande risco. Mas esse risco não é somente o de conviver com poucos serviços públicos – para a educação, para a saúde e para o lazer. É, sobretudo, o risco do envolvimento com o tráfico de drogas e a criminalidade e, por consequência, da entrada num estilo de vida extremamente perigoso e violento. Dessa forma, se nas escolas do Projeto de escola D a “outra via” é justamente promover a permanência do aluno no contexto escolar, acolhendo e lutando pela conquista do diploma, aqui busca-se apresentar para os alunos um novo repertório (seja pelo acesso ao mercado de trabalho ou mesmo pelas artes ou esporte) e ocupar seu tempo livre, tendo sempre como norte a prevenção ao envolvimento desse jovem com a criminalidade.

3. A escola vivida e a escola desejada: perfil, visões e expectativas de diferentes atores da equipe gestora e docente

Para chegar aos cinco tipos de escola apresentados, a pesquisa percorreu um longo caminho, durante as suas duas fases, em que uma das buscas era conhecer o perfil e a visão dos atores que compõem o contexto escolar. Assim, tentou-se acessar as diferentes maneiras de compreender, desejar e atuar em relação ao funcionamento das unidades escolares, sempre tendo em vista que essas visões e práticas se realizam de maneira contextual, dentro e fora do espaço das escolas.

Com relação aos gestores, em todas as escolas pesquisadas verifica-se um percurso de boa formação educacional, sendo a maior parte especializados em gestão escolar ou na área disciplinar em que se graduaram. Considerando as duas fases da pesquisa, isto é, os quatro estados e as quinze escolas, apenas duas diretoras não tinham nenhum curso de pós-graduação.

De modo geral, os gestores buscam se especializar como forma de incrementar o salário e atualizar seus conhecimentos, e esse é um traço comum no percurso de todos os investigados. Sendo assim, na composição das equipes das diferentes escolas não se observa nenhuma diferença significativa com relação à formação educacional que justifique as diferentes maneiras de administrar e construir projetos para as escolas. Todos os gestores atuaram como professores na educação básica da rede pública, por vezes conciliando essa atividade também com a docência na rede particular. No caso dos diretores, todos acumulam alguma experiência em cargos de coordenação, ligada ao planejamento pedagógico ou ao controle disciplinar nas escolas. Vale notar que, a despeito de possuírem sólida formação no campo educacional ou de gestão, os diretores ouvidos pela pesquisa enfatizam essas experiências prévias no universo das escolas públicas como os fatores mais determinantes para o exercício da função atual, seja como professores, seja como coordenadores pedagógicos ou disciplinares.

A gestão aparece como um projeto construído ao longo da carreira desses profissionais, que se consolida a partir do reconhecimento de que possuem

habilidades para a função. Essas habilidades são definidas com algumas expressões: “capacidade de liderança”, “boas relações interpessoais”, “facilidade de comunicação com docentes e alunos”, “habilidades para lidar com recursos financeiros”. Ou, ainda, como afirmam duas diretoras entrevistadas, por características como o desejo de “fazer a diferença” e “contribuir com o desenvolvimento da escola”. Todos os diretores também apontam os incentivos de docentes e ex-diretores como fundamentais para que se interessassem pelo cargo; aqueles que atuam em contextos de maior vulnerabilidade social ainda sinalizam a importância “da dedicação” e “do amor pelo que se faz” como componentes fundamentais para superar os desafios que o cargo impõe.

O que se nota é que nas escolas ligadas ao “Projeto de escola A – Acesso ao Ensino Superior” e ao “Projeto de escola B – Aprendizagem para todos”, os membros da equipe gestora possuem bastante experiência na administração escolar ou em atividades ligadas a diferentes redes de ensino. Por sua intervenção pedagógica, uma mais focada na obtenção de resultados de desempenho para alguns e, outra, também atenta ao desempenho, porém de maneira a contemplar a diversidade de estudantes, os gestores dessas escolas mantêm boa reputação e boas relações com representantes das regionais e Secretarias de Educação. Já nas escolas do “Projeto de escola D – Permanência na escola” e “Projeto E – Prevenção à criminalidade”, mesmo no caso dos diretores que são bem-vistos pelas instâncias regionais e estaduais por suas habilidades de articulação junto à comunidade escolar e o entorno, algumas escolas, principalmente as do Projeto E, tendem a ser vistas como “problema” ou a ter seus alunos estigmatizados em função de estarem inseridas em cenários de maior pobreza e violência.

No caso da Escola 14 do “Projeto de escola C – Difuso”, o perfil menos proativo e a atuação do diretor na mesma unidade há mais de 20 anos em diferentes funções parecem contribuir para o agravamento de uma série de dificuldades que a escola vem enfrentando nos últimos anos (como a degradação de sua infraestrutura, falta de professores e queda nos indicadores educacionais) e tem rebatimento em sua imagem – esses problemas são atribuídos à má administração ou à incapacidade de cobrar resultados da equipe.

Os diretores observados nas 15 escolas ocupam o cargo, em média, há quatro anos. As exceções são duas gestoras, ainda no primeiro ano de exercício da função, e três diretores que o exercem há pelo menos uma década. Na maior parte dos casos, esses profissionais atuam por muito tempo na escola em que são gestores atualmente, mas a forma pela qual ascendem ao cargo varia de acordo com as leis e práticas

estaduais, e isso impacta o modo como são construídas as relações no interior das escolas e a influência dos agentes externos (Secretaria de Educação, Regionais, políticos e comunidade) sobre as ações dos gestores.

Na primeira fase da pesquisa, apenas uma gestora ocupava o cargo como interventora indicada pela Secretaria e tinha enfrentado desconfiança da comunidade escolar quanto à sua capacidade profissional. Os demais tinham passado por processos seletivos e depois por eleições nas escolas, o que gerou boas expectativas com relação ao trabalho a ser desenvolvido.

Na segunda fase, identificou-se que o gestor supracitado da Escola 14 está no cargo há 12 anos por indicação política, apesar de sua gestão ser criticada internamente pela comunidade escolar e de a legislação específica de seu estado estabelecer que os diretores sejam escolhidos por eleição direta pelos atores das escolas. Há também a situação de uma gestora, escolhida pela Secretaria de Educação por meio de um intenso processo seletivo, que desempenha a função há 16 anos, respaldada pelos laços fortes que construiu com o entorno e pela aprovação da equipe (Escola 8, “Projeto de escola D – Permanência na escola”). Também como observado nas escolas da fase 1, diretores da fase 2 indicados pelas Secretarias de Educação enfrentam dificuldades para serem legitimados pela comunidade escolar nos primeiros anos de trabalho, especialmente em relação aos professores e funcionários.

A despeito de o cargo de gestão gerar desgaste interpessoal e impor desafios de diferentes ordens (das condições de trabalho à falta de recursos), a maior parte dos gestores ouvidos afirma “gostar do trabalho” e manifesta o desejo de continuar desempenhando a mesma função, seja na escola onde trabalham ou em instâncias ligadas à Secretaria de Educação. Apenas uma diretora goiana pretende voltar para a sala de aula, inclusive para aplicar os conhecimentos adquiridos na gestão no exercício de sua docência, e três diretoras piauienses têm como projeto de futuro a atuação no Ensino Superior. Entre os pedagogos capixabas, há também o objetivo de seguir carreira acadêmica.

Nas duas fases da pesquisa nota-se de modo predominante a presença de mulheres no cargo de gestão. Quando a pesquisa foi realizada nos estados de Ceará e de Goiás, esse dado parecia refletir a prevalência de mulheres na docência ou mesmo a construção social da educação como campo feminino. Apesar disso, gênero não aparece como um marcador que impacta o exercício da gestão das oito diretoras entrevistadas na primeira fase; nenhuma das observações de campo ou narrativa das diretoras aponta para algum tipo de especificidade na maneira de

gerir ou apresenta episódios discriminatórios em função de serem mulheres.

Já nos contextos do Espírito Santo e do Piauí, onde três dos diretores titulares pesquisados são do sexo masculino e uma das equipes gestoras é toda composta por homens, a relação entre sexo/gênero e gestão é mobilizada por alguns dos sujeitos como um aspecto que impacta a administração escolar: um dos diretores classificou sua gestão como mais técnica, focada em resultados; também destacou que a distribuição de funções e responsabilidades é mais objetiva na gestão masculina, contrastando com a gestão de mulheres, que, na visão dele, tenderiam a ser mais afetivas e maternais. Ainda que este seja um dos discursos que se apresentou durante o trabalho de campo, os dados não sustentam a suposição de que escolas geridas por homens tendem a ser mais organizadas ou mais rígidas com relação às regras ou à obtenção dos resultados. Pode-se considerar que as tarefas de gestão envolvem diferentes complexidades e devem ser associadas a outras características das equipes gestoras (campos relacionais dos atores, formas de lidar com o cargo, composição da equipe etc.) que interferem no cotidiano escolar.

Todos os gestores ouvidos pela pesquisa reiteram desafios, complexidades e pressões que envolvem o desempenho da função e queixam-se da dificuldade de conseguir se dedicar à dimensão pedagógica. Nos quatro estados pesquisados, a reclamação sobre o acúmulo das funções administrativas e burocráticas aparece de maneira recorrente, assim como a carga excessiva de trabalho, com atribuições que parecem inevitavelmente exigir que os gestores extrapolem as horas estabelecidas por contrato. Alguns gestores, por exemplo, dedicam-se a limpar os espaços ou a aprender a fazer pequenos reparos para garantir a conservação e a limpeza, dada a falta de recursos humanos ou financeiros. Na prática, observa-se que, de modo geral, os diretores assumem as tarefas ligadas à gestão administrativa e financeira, e em poucos casos acompanham mais de perto o trabalho da coordenação pedagógica ou o desenvolvimento das ações focadas no processo de ensino-aprendizagem.

Nas escolas dos Projetos A e B, os diretores, de maneira geral, conseguem delegar melhor as funções e cobrar de seus funcionários o desempenho das obrigações, e mesmo no caso daqueles que possuem perfil mais centralizador, as atribuições estão mais distribuídas entre os membros da equipe, assim como há uma maior coesão com relação ao projeto da escola e aos resultados almejados. Já nas escolas do “Projeto C – Difuso”, nota-se que os gestores nem sempre conseguem delegar as atividades entre os membros da equipe e corresponsabilizar os diferentes atores pelo funcionamento da escola.

No caso dos diretores das unidades do “Projeto E – Prevenção à criminalidade”, onde há muita

interferência do contexto da vizinhança no cotidiano escolar, a organização da gestão está voltada para os conflitos diários e para o engajamento da equipe na superação das dificuldades que se impõem. O mesmo acontece com as equipes gestoras do “Projeto D – Permanência na escola”, em que as demandas cotidianas, muitas vezes relacionadas às características do entorno, invadem o dia a dia da escola, exigindo que seus membros se organizem para dar conta dos imprevistos. Apesar de as narrativas em torno da violência ser um aspecto comum em todas as escolas, nas unidades dos Projetos D e E a questão do tráfico de drogas e da violência no entorno penetra tanto direta quanto indiretamente os ambientes escolares, e demanda a construção de estratégias e organização por parte da gestão para contornar problemas inesperados.

A análise global dos dados revela que, entre os membros da direção, assumir essa posição parece implicar poder e prestígio, mas também algum grau de incompreensão por parte dos outros atores da escola e até isolamento, em razão de certas responsabilidades que recaem sobre o cargo (como as relativas ao controle ou às punições nos casos problemáticos, por exemplo) e das cobranças que o cargo exige fazer – tanto por demanda das Secretarias de Educação (participação em projetos e eventos, preenchimento de diários e documentos, resposta a questões burocráticas e administrativas etc.) quanto em função da própria dinâmica escolar (que exige a atenção às diferentes dimensões da gestão).

Além disso, a administração da dimensão física da escola é um desafio para os gestores do Ceará, do Espírito Santo, de Goiás e do Piauí, pois a falta de recursos para manutenção, reforma, compra de insumos e materiais pedagógicos predomina no cenário das escolas pesquisadas. A carência na infraestrutura é uma marca de todas as escolas analisadas, assim como a falta de equipamentos e recursos que garantam mais conforto para os funcionários e melhores condições de aprendizagem para os estudantes. Este é, inclusive, um primeiro aspecto que aproxima as 15 escolas investigadas, seja direta ou indiretamente, ao mencionarem a necessidade de melhorias na infraestrutura como algo imprescindível para definir a escola que desejam (mobiliário novo, ar-condicionado ou ventiladores nas salas, mais espaços pedagógicos, recursos multimídias etc.), a percepção geral (de diretores, professores e estudantes) é que as condições infraestruturais impactam na imagem da escola e no processo de ensino-aprendizagem. Isso exige dos gestores a capacidade de contornar problemas financeiros e buscar verbas extras, dada a escassez de recursos públicos; assim como habilidades para negociar com fornecedores e prestadores de serviços e para pensar em estratégias voltadas para o bem-estar de alunos e funcionários.

Chama a atenção, nesse sentido, a proatividade de alguns diretores na organização de festas ou na busca de recursos com comerciantes e prestadores de serviços locais para incrementar a merenda escolar e oferecer atividades extracurriculares, ou mesmo na reivindicação de investimentos nas Secretarias e Regionais, utilizando a reputação que construíram com seu trabalho. Os gestores demonstram ainda ter uma preocupação expressiva com a prestação de contas, até pelo temor de levarem suas escolas à situação de inadimplência perante o poder público, por isso se esforçam por elaborar diferentes arranjos e improvisos para dar conta das demandas do cotidiano.

Os diretores pesquisados apresentam queixas comuns em relação às variadas demandas (administrativas, financeiras, pedagógicas, de mediação de conflitos interpessoais, questões de indisciplina) e à burocracia que envolve o cargo (preenchimento de muitos papéis, prestações de conta, idas constantes ao banco e ao cartório). Em todos os estados pesquisados, a relação com as Secretarias é permeada por críticas à imposição de atividades, metas e prazos; à morosidade no atendimento das demandas das escolas; à falta de diálogo; e ao distanciamento do cotidiano escolar, salvo nos casos em que diretores conseguem desenvolver mais proximidade com alguns técnicos em função de vínculos de amizade ou da boa reputação que construíram. Não foi incomum, no entanto, que gestores utilizassem os termos “luta” e “batalha” para se referir às negociações empreendidas com diferentes instâncias do poder público para alcançar seus objetivos.

Já as instâncias regionais, ainda que compreendidas como espelhos das Secretarias no que se refere às cobranças e pressões diversas, tendem a ser vistas como mais próximas das escolas, sobretudo nas unidades atendidas pelo PJE, onde a presença dos supervisores/tutores pedagógicos é mais constante. Tutores, superintendentes, supervisores, ACGs (Apoio ao Circuito de Gestão) e coordenadores dessas instâncias ocupam lugar estratégico e exercem papéis delicados. Em alguns estados, notam-se relações mais distantes e críticas do que em outros, com esses sujeitos ora figurando como profissionais que apenas “cobram” e são tidos como “fiscais”; ora sendo citados como “parceiros” que auxiliam em tarefas do cotidiano escolar.

Observa-se que, para além do peso institucional, as relações interpessoais entre gestores e técnicos das Secretarias de Educação acabam influenciando o modo pelo qual a supervisão é realizada. Nesse sentido, foram observados traços personalistas na condução do acompanhamento das escolas pelas Regionais: gestores mais bem quistos são os que mantêm um bom relacionamento pessoal com supervisores e cujas escolas apresentam melhores indicadores de desempenho e rendimento – mesmo

naquelas em que, como acontece no “Projeto A – Acesso ao Ensino Superior”, há mecanismos de diferenciação ou seleção velada entre os estudantes. Ao mesmo tempo, a cobrança pelo alcance das metas parece ser maior nas escolas com indicadores ruins e há problemas mais recorrentes de relacionamento entre a gestão e a supervisão, inclusive na Escola 4 do “Projeto C – Difuso”, por exemplo, cuja ação importante relacionada ao acompanhamento pedagógico dos professores foi extinta por parte da Secretaria de Educação por conta do pequeno porte da escola, o que gerou implicações negativas para o funcionamento da unidade, impactando os resultados da instituição.

Em todos os contextos pesquisados, observa-se que coordenadores pedagógicos/pedagogos²⁹ atuam como ponte entre a gestão administrativa da escola (papel atribuído aos diretores) e a gestão pedagógica (mais próxima dos alunos e professores). Entre os estudantes ouvidos, por exemplo, são predominantes as falas que indicam ser à coordenação pedagógica a quem recorrem, em primeiro lugar, quando querem apresentar suas demandas (realizar uma festa para arrecadar recursos para a formatura, usar shorts em dias de muito calor, utilizar os computadores da escola para fazer trabalhos etc.) ou reclamações (questionar a nota recebida numa atividade ou a postura de um professor em sala de aula, entre outros).

Registra-se, ainda, que coordenadores pedagógicos/pedagogos também se sentem sobrecarregados pelo trabalho, porque muitas vezes conciliam a coordenação e a docência, ou se mostram ressentidos por não poderem se dedicar plenamente ao trabalho pedagógico, alegando que realizam muitas atividades administrativas ou de controle disciplinar. Sendo assim, ainda que na teoria o foco seja o suporte aos estudantes e professores, no cotidiano escolar o trabalho dos coordenadores pedagógicos/pedagogos se traduz recorrentemente em imprimir as atividades de avaliação que serão usadas em sala de aula; convocar pais e mães para comparecerem à escola; (re)organizar o quadro de aulas diariamente; alimentar os sistemas informatizados de gestão escolar das Secretarias de Educação; preparar a pauta das reuniões bimestrais; promover os conselhos de classe; controlar a entrada e a saída dos estudantes e o uso dos uniformes; e intervir em problemas de comportamento e em desavenças entre os alunos. Desse modo, os coordenadores/pedagogos tratam de questões pontuais do cotidiano da escola, que podem se referir tanto à dimensão pedagógica quanto à própria dinâmica de funcionamento das unidades.

Nas escolas do “Projeto de escola A – Acesso ao Ensino Superior”, especialmente aquelas que apresentam melhoria no desempenho ou bons resultados, é possível constatar maior preocupação da equipe gestora com o controle da frequência dos professores e da disciplina dos alunos. A figura desses gestores está também associada à dimensão punitiva, sendo os casos de indisciplina mais graves, que ocorrem em sala de aula, encaminhados à sala da coordenadora pedagógica, ou da diretora, a depender da configuração do corpo gestor. Enviar o aluno à diretoria para receber uma advertência é prática comum nesses contextos. O corpo gestor adota diversas estratégias de controle, que são entendidas como “práticas pedagógicas”, dado que, na perspectiva de professores e gestores, em diversos casos, a indisciplina configura-se como principal obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem.

Quanto aos professores, a docência desponta, nas diferentes etapas da pesquisa, como uma atividade que demanda certa vocação, entendida como a junção de habilidades quase inatas para transmitir conhecimento com o desejo de impactar a vida do estudante por meio da postura profissional, do exemplo pessoal ou do estímulo para o futuro. Como frisa um professor da Escola 3, mesmo com toda a dificuldade que permeia sua carreira, ainda assim ele se considera um “salvador” cuja missão de ensinar se perpetuará por muito tempo. Ou tal como mencionado pela docente da Escola 12, “trata-se de uma profissão de multipapéis, na qual também se é pai, mãe, tia e psicóloga”.

Por um lado, tem-se esse discurso heroico ou da vocação/missão docente; por outro, há também o reconhecimento de que se trata de uma atividade de pouco prestígio e reconhecimento. A pesquisa demonstra que a maioria dos professores concluiu o nível superior e muitos possuem excelente formação, oriundos de boas universidades públicas e alguns até mesmo com pós-graduação. Contudo, de certo modo, a docência é descrita pelos interlocutores como uma profissão cujo retorno financeiro é muito baixo. O ofício torna-se, assim, uma atividade mais acessível às camadas populares, um atalho para a estabilidade laboral. O acesso à carreira docente faz muitos escaparem dos estratos mais baixos em que, aliás, está grande parte dos alunos com quem esses professores trabalham.

A investigação aponta que nos quatro estados há um quadro bastante parecido quanto às condições de trabalho e atuação dos professores. A maioria está descontente com os salários, com a infraestrutura e

²⁹ No Ceará e no Espírito Santo, os coordenadores pedagógicos/pedagogos candidatam-se ao cargo a partir de chamadas públicas e passam por processo seletivo promovido pela Secretaria de Educação, sendo alocados nas escolas conforme a demanda. No Piauí, embora os coordenadores devam ser selecionados por um processo formal da Secretaria, na prática podem ser indicados pelos próprios diretores (tal como ocorreu em duas das escolas) ou por um agente externo (político ou funcionário da Secretaria). Em Goiás, esses profissionais são indicados ou escolhidos pelas diretoras.

com os recursos disponíveis no local de trabalho, sente-se desestimulada em investir em novas práticas pedagógicas, trabalha em mais de uma escola para garantir um incremento na renda e tem uma carga horária pesada, que pode chegar a 60 horas semanais, especialmente entre os profissionais que não são concursados e recebem remuneração menor em função do contrato temporário.

Durante as observações de campo, muitas foram as situações de aulas vagas, em que os estudantes ficam pelo pátio sem atividade definida; ou adiantadas, em que a gestão ou a coordenação pedagógica orienta os professores a ministrarem aula concomitantemente para mais de uma turma. Essa prática acarreta que docentes e estudantes sejam dispensados antes do término do turno escolar e é criticada por aqueles que reconhecem seus prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem (há, inclusive, professores que se recusam a adotar essa prática). Contudo, “subir aula”, tal como nomeiam os educadores goianos, também aparece como um indicador da capacidade profissional de ensinar e lidar com vários alunos ao mesmo tempo, ou, ainda, é vista pela equipe gestora como um dos muitos arranjos necessários para dirimir problemas do cotidiano escolar.

A falta de professores para as disciplinas obrigatórias é percebida na maior parte das escolas pesquisadas, e na primeira fase da pesquisa identificou-se um déficit de educadores especialmente nas áreas de exatas e de Português; na segunda etapa, o estado do Piauí foi o que apresentou lacunas mais expressivas no quadro docente. De modo geral, os estudantes relatam que já ficaram até um semestre sem aulas de determinadas matérias, enquanto gestores se queixam da morosidade das Secretarias de Educação em suprir essas demandas. Tal cenário acaba exigindo do corpo gestor um esforço em garantir ao menos um clima escolar que favoreça a permanência dos docentes.

Em todos os contextos pesquisados, a maioria dos professores trabalha em regime estatutário, apesar de uma presença evidente de professores contratados temporária e precariamente. De modo geral, observam-se inúmeros problemas de sobrecarga e instabilidade no trabalho e relações conflituosas entre gestores, professores estatutários e professores temporários.

Em relação a outros membros da equipe gestora, apesar das críticas que os docentes fazem quanto à necessidade de mais encontros regulares de suporte pedagógico (que, no geral, restringem-se às atividades de planejamento bimestral), os coordenadores/

pedagogos são destacados como profissionais que estimulam a autonomia dos professores no desenvolvimento das aulas e na resolução de questões de desempenho ou de conflito com os estudantes. Contudo, é preciso ressaltar que em todas as escolas pesquisadas são identificadas dificuldades no acompanhamento pedagógico; considerando que o corpo docente do Ensino Médio é formado por professores especialistas, é recorrente encontrar profissionais que apresentam resistência às orientações dos coordenadores pedagógicos, ou que não os reconhecem como figuras legítimas e com autoridade suficiente para conduzir orientações voltadas para a melhoria das práticas pedagógicas.³⁰

Variados atores apontam que a dedicação e a atuação dos docentes são aspectos fundamentais para a melhoria do desempenho dos indicadores das escolas. Entretanto, como observado na maioria das aulas acompanhadas, os docentes priorizam a cópia da lousa ou do livro didático, e muitas vezes a averiguação dessa cópia é a forma primordial de avaliação. Essas práticas são um dos grandes alvos das críticas dos estudantes.

Nas duas fases da pesquisa, alguns professores disseram que utilizam o próprio dinheiro para preparar material para os alunos, como apostilas e resumos. A ausência de boas condições estruturais e materiais, na visão desses atores, afeta negativamente a qualidade do ensino. Em uma escola do Espírito Santo e uma de Goiás, por exemplo, não há quadra de esportes, e a disciplina de Educação Física é teórica ou ocorre em espaços como o pátio ou o estacionamento. A ausência de equipamentos tecnológicos ou a existência de equipamentos com funcionamento ruim também limitam, segundo os docentes, a realização de aulas mais atrativas, o que exige uma dose extra de esforço individual para a preparação das aulas.

Em todos os contextos observados nota-se que a participação mais efetiva dos professores nos processos decisórios se dá nas reuniões dos conselhos de classe, em que são discutidos o desempenho e o comportamento dos alunos, muito embora boa parte deles sinta que sua opinião é preterida ante as metas de combate à evasão e reprovação ambicionadas pelos gestores. A pesquisa demonstra, ainda, que aqueles que são sindicalizados, ou se mostram mais críticos às políticas educacionais, são rotulados como “professores resistentes” e, mesmo que não tenham questionada sua autoridade nas salas de aula e sua legitimidade como atores da escola pública, são pouco valorizados como posições discordantes e necessárias para um ambiente democrático.

³⁰ V. Tomara! Educação e Cultura. A função da Coordenação Pedagógica no Brasil, 2016. No prelo.

Nas escolas goianas e em uma das escolas pesquisadas no Espírito Santo (Escola 5), registra-se a experiência do apadrinhamento de uma classe escolar por um docente, para que ele seja o interlocutor das demandas cotidianas dos alunos junto à gestão e acompanhe e proponha intervenções para situações específicas de cada turma (como a queda no rendimento no bimestre, por exemplo). Afora isso, os professores demonstram menos interesse em se engajar ou acompanhar a rotina escolar, sobretudo por causa das jornadas de trabalho que acumulam em mais de uma unidade.

Segundo alguns dos entrevistados, a participação voluntária, a falta de conhecimento de sua real função e algumas burocracias que envolvem o trabalho de um Conselho estão entre os empecilhos para a efetivação desse tipo de órgão no cotidiano escolar.

Vale considerar, também, que nos casos das escolas que possuíam o PJE, os docentes eram as figuras mais críticas ao projeto, apresentando um entendimento de que a iniciativa seria mais uma modalidade de “privatização da educação”.

4. Notas sobre os estudantes e reflexões sobre a equidade e a participação nas escolas

Com relação aos estudantes, um aspecto que perpassa os resultados das duas fases da pesquisa diz respeito ao tratamento diferenciado que recebem em função de suas características socioeconômicas e do turno que frequentam, o que impacta fortemente a promoção da equidade nas escolas.

Em todas as unidades observadas, é evidente a diferenciação, por parte da gestão e dos docentes, entre estudantes do período matutino e aqueles que estudam no vespertino e no noturno. A principal característica que parece distinguir esses grupos é o fato de que a maioria dos estudantes do matutino está alinhada ao fluxo idade/série esperado e costuma ser vista por diversos atores da escola como “melhor”, “mais interessada nos estudos”, “mais disciplinada e responsável”. A visão sobre as turmas do vespertino, em geral, não é positiva: em algumas escolas são tidas como mais problemáticas tanto em relação à dedicação aos estudos quanto ao comportamento. Muitas vezes são caracterizadas como “infantis” não apenas porque, comumente, o período concentra as turmas de primeiro ano, mas porque também é nesse turno que os estudantes dos níveis fundamental e médio convivem. É nesse turno, conforme revelou a diretora de uma escola, que as atenções mais se deslocam do aprendizado para o ato de disciplinar, configurando um “problema” para a escola.

Com base nessa diferenciação, coordenadores pedagógicos e gestores apontam, inclusive, que “em uma mesma escola há diferentes escolas, a depender do turno”. No caso do noturno, muitos dos matriculados têm suas trajetórias marcadas pela intermitência escolar, têm mais de 18 anos, combinam estudo e trabalho em atividades de baixa especialização ou mesmo migraram para esse turno por conta de um histórico de reprovação. Entre os próprios estudantes do noturno está difundida a percepção de que vão encontrar regras diferenciadas, como maior tolerância quanto ao horário de entrada e saída, menor carga horária das aulas, controle menos rígido das faltas e do uso do uniforme. Entretanto, os dados evidenciam que tanto o noturno é prejudicado pedagogicamente em todos os estados pesquisados, como os estudantes desse turno são normalmente responsabilizados pelos resultados ruins das

escolas em avaliações externas. Alguns estudantes dizem que se sentem desrespeitados, tendo em vista que a qualidade do ensino ofertado nesse período é percebida como inferior àquela existente nos demais turnos, além de acontecerem menos atividades extracurriculares. A única escola destoante dessa perspectiva foi aquela que inspirou o “Projeto de escola B” (Escola 5), em que a mesma atenção pedagógica é destinada aos estudantes dos diferentes turnos, assim como são oferecidas monitorias para alunos com problemas de aprendizagem.

Especialmente na primeira fase da pesquisa, em que os estudantes foram mais focalizados, é possível apreender que há uma valorização explícita do importante papel que a educação ocupa em suas vidas, traduzido por expressões como “forma o caráter”, “é a base de tudo”, “é o que nunca se tira de alguém”. Para além disso, é na educação recebida no nível médio que esses sujeitos depositam suas expectativas de conseguir um emprego ou ingressar numa boa universidade. A despeito disso, observa-se que boa parte dos estudantes das diferentes escolas considera insatisfatório o ensino que lhes é oferecido.

Nota-se também que, nas escolas de perfil mais conteudista (“Projeto de escola A – Acesso ao Ensino Superior”) e com foco na obtenção de resultados de desempenho, os estudantes demonstram se sentir preparados e até consideram fáceis os conteúdos das avaliações externas, ainda que se sintam bastante cobrados para manter o ritmo nos estudos e os bons resultados de suas escolas. Ao mesmo tempo, nas escolas dos Projetos A e B (“B – Aprendizagem para todos”), o alunado é visto por gestores e docentes como dedicado aos estudos e mais coadunado com as metas dessas escolas de prepará-lo para o Ensino Superior. Porém, no “Projeto de escola A”, os que não se encaixam nesse perfil recebem menor atenção pedagógica, podendo até ser indiretamente expulsos da unidade escolar.

De modo geral, na maioria dos contextos pesquisados, os estudantes classificam o ensino que recebem como “fraco”, explicitando que se sentem prejudicados pelo déficit de professores em algumas matérias, que participam de poucas atividades extraclasse e avaliam as aulas como pouco dinâmicas e didáticas. Por outro lado, a maioria dos estudantes de Ensino Médio que participou da pesquisa almeja o ingresso nas universidades públicas, embora apenas uma pequena parte declare ter condições e tempo de fazer cursinhos preparatórios para os vestibulares tradicionais e para o Enem, considerados, pelos próprios estudantes, como imprescindíveis para alcançar bons resultados. No período noturno, o desejo pelo ingresso na universidade se mostra menos presente, e o fato de ser uma universidade

pública ou particular parece pouco importante, já que a maioria dos estudantes desse turno diz querer se formar e conseguir um bom emprego.

Nas duas fases da pesquisa, as rodas de conversa com os estudantes revelaram muitas queixas em relação às práticas e aos recursos e espaços pedagógicos. Para os estudantes do Ceará e de Goiás, que participaram da primeira fase da pesquisa, a principal demanda é a mudança na forma como as aulas são ministradas, já que basicamente se apoiam em metodologias tradicionais (aula expositiva e sem recursos audiovisuais, com cópia de conteúdo da lousa e do livro didático). De modo similar, entre os estudantes capixabas e piauienses contatados na segunda fase da pesquisa, aponta-se para a necessidade de mudanças na forma tradicional do processo de ensino-aprendizagem: as queixas enfatizam a falta de outros espaços pedagógicos para além das salas de aula (bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas, salas multimídia) ou requisitam o uso desses espaços para fins de aprendizagem, tendo em vista que, em algumas escolas, esses espaços existem, mas são utilizados para castigos disciplinares e reuniões de professores ou gestores.

Além disso, as condições de infraestrutura das escolas e a qualidade/quantidade da merenda escolar também são alvos de reclamações dos estudantes. Especificamente na segunda fase da pesquisa, em que o foco da discussão era a gestão escolar, os alunos ouvidos dividem entre os gestores (principalmente diretores) e o governo estadual a responsabilidade pela causa e resolução dos problemas ou, ainda, pelo bom funcionamento da escola, tendo havido poucas manifestações sobre a parcela de responsabilidade e possibilidades de atuação voltada para a resolução desses problemas dos próprios alunos.

Muito embora as escolas pesquisadas apresentem como característica comum a presença de estudantes de nível socioeconômico classificado como médio e médio baixo, são recorrentes as narrativas de gestores e funcionários das Secretarias de Educação sobre as condições de vulnerabilidade e exposição à violência desses sujeitos, especialmente nas escolas dos Projetos D e E. Nos bairros mais estigmatizados por serem considerados violentos, os próprios alunos reconhecem a imagem ruim da escola e demonstram preocupação com isso. Em várias situações, os jovens revelam muitos estigmas que recaem sobre a instituição em que estudam e sobre eles: “é a pior escola do mundo”, “só tem bandido” e

“alguns jovens estudam lá só pra conseguir o diploma”. Apesar dessas narrativas, as escolas funcionam como uma espécie de “refúgio” em ambientes marcados pelo tráfico de drogas e pela criminalidade que caracterizam os bairros mais violentos. Os jovens, assim, ocupam a escola não apenas com fins educacionais, mas como um espaço de sociabilidade do bairro onde ela está situada. Dessa maneira, as escolas também são valorizadas, na maioria dos casos, como um local propício para a construção de relações de amizade, condição que contribui para a consolidação do sentimento de pertencimento.

Com relação ao protagonismo dos alunos, pode-se dizer que a participação nas decisões das escolas ainda é incipiente, e a representação estudantil, quando há, se resume à representação por sala, com atribuições que podem incluir a realização da chamada; participação nos conselhos de classe e resolução de casos de indisciplina; e intermediação nas reivindicações discentes perante a coordenação/direção. Em apenas 2 das 15 escolas pesquisadas (Escola 3 e Escola 7) registrou-se a existência de grêmios escolares, e em uma delas os membros da agremiação eram estudantes alinhados às demandas do núcleo gestor. Já nas Escolas 10 e 9, os estudantes sinalizaram que não há grêmios porque as gestoras não permitem e se queixam de não ser convidados a participar das reuniões dos conselhos de classe. Nas demais escolas, tornou-se notório nas rodas de conversa que muitos estudantes sequer sabiam da possibilidade de existência desse tipo de representação e que papel desempenham.

Vale ponderar, ainda, que é bastante comum os alunos referenciar seus familiares como principais incentivadores da dedicação aos estudos, sobretudo porque a conclusão do Ensino Médio é tida por eles como uma possibilidade de melhoria das condições de vida. Os familiares também estão bastante presentes nos discursos de gestores e docentes, sendo sua imagem acionada para explicar o comportamento ou o desempenho dos estudantes. Ouve-se, muitas vezes, que os familiares que menos deveriam se preocupar com os filhos são os que mais participam, e os responsáveis pelos alunos considerados problemáticos seriam os mais ausentes. No entanto, nas duas fases da pesquisa, a ausência dos familiares foi uma marca de todas as escolas observadas, assim como se constatou a quase inexistência de iniciativas (projetos, políticas, práticas) para incentivar a participação desses atores no cotidiano escolar para além das reuniões bimestrais.

5. Considerações finais: os tipos de escola são bons para pensar?

Esta investigação integra uma agenda de pesquisas, fomentada pelo Instituto Unibanco nos últimos anos, que aposta em diferentes metodologias de registro, reflexão e avaliação acerca do desenvolvimento e impacto do Projeto Jovem de Futuro nos vários estados brasileiros em que a iniciativa acontece.

Na presente pesquisa, ao investigar 15 escolas em quatro estados diferentes ao longo de três anos (2015 a 2017), buscou-se produzir um levantamento qualitativo que pudesse explicar como essas unidades se estruturavam e se organizavam em seu cotidiano e, ainda, que fosse capaz de destacar aspectos dos contextos intra e extraescolar em que elas estão imersas, identificando especificidades e similaridades. O trabalho desenvolvido combinou a observação sistemática dessas instituições em diferentes datas e turnos com o levantamento e a análise de documentos escolares; a realização de entrevistas em profundidade; rodas de conversas e bate-papos informais com os diferentes atores, principalmente com a equipe gestora.

Em nenhum dos quatro estados investigados foi registrada qualquer resistência significativa, por parte dos atores escolares, que impedisse ou comprometesse a realização da pesquisa, o que é significativo considerando o volume de tarefas que marcam o contexto escolar e, especialmente, o lugar central (e em geral mais restrito ou até sigiloso) que a temática da gestão ocupa em uma escola. Assim, a despeito desses possíveis condicionantes, que poderiam ser limitadores para a investigação, houve pouca ou quase nenhuma restrição de circulação por espaços administrativos ou pedagógicos, tampouco de acesso aos sujeitos escolares, e, na única unidade em que não foi possível finalizar o trabalho de campo, essa suspensão se deu por fatores que escapavam à atuação dos pesquisadores e dos próprios pesquisados.

Outro aspecto notório foi o fato de que, mesmo verbalizando certo esgotamento em se relacionar com pesquisadores externos ao ambiente da escola (ligados a parceiros e universidades, por exemplo),³¹ os gestores demandaram, de distintas maneiras, que

a pesquisa tivesse um caráter aplicado, uma vez que consideram que a escola pública tem sido usada como laboratório para produção de conhecimento por várias instâncias, mas poucas vezes figura como cenário de intervenção a partir da produção acumulada em torno dela. Portanto, foi colocado como urgente por alguns atores não apenas a necessidade de devolutiva dos resultados desta investigação, mas também de reflexão e reversão dos problemas identificados pelas Secretarias de Educação. Nesse sentido, há uma inegável e declarada expectativa sobre os efeitos práticos e as transformações que podem advir da coleta de dados e análises realizadas.

A percepção de tal demanda latente também informou o modo escolhido de organizar e apresentar os dados da pesquisa, trazendo o desafio de avançar para algumas possíveis indicações de uso dos resultados e recomendações. O objetivo deste artigo, portanto, foi apresentar uma análise global das duas fases da pesquisa, focando especialmente na tipificação das escolas, realizada com base na interpretação de alguns aspectos e variáveis encontrados, mas trazendo também elementos sobre o modo como os diferentes sujeitos vivenciam e percebem as escolas. Além disso, aqui nas considerações finais, há o esforço de deslocar e dilatar o olhar para pistas e caminhos possíveis de transformação de alguns aspectos e problemas encontrados.

Dessa forma, ao revisitar os dados coletados e compará-los à luz dos conceitos preconizados pelo Jovem de Futuro e pelo Instituto Unibanco, foi possível chegar aos tipos de escola que evidenciam as tendências de organização e gestão encontradas. Eles sintetizam os resultados almejados, as práticas de gestão, as formas de organização da equipe gestora e os valores que orientam sua atuação. O cotejamento, a comparação e a interpretação dessas dimensões, somados a aspectos do contexto, foram privilegiados na construção dos tipos apresentados, no exercício de identificar, na medida do possível, o lugar conferido ao processo de ensino-aprendizagem e os efeitos dessas escolhas para a escola e, principalmente, para os estudantes.

É importante dizer que entre os diferenciais desta pesquisa está a valorização do ponto de vista e das práticas dos diferentes sujeitos que compõem o contexto escolar e, no caso da tipificação das escolas, especialmente, das práticas e da visão do corpo gestor.³² Assume-se, assim, que o que se investigou

³¹ Por *esgotamento* entende-se e se resume aqui a constante reclamação dos interlocutores em relação a uma falta de devolutivas ou de desdobramentos das pesquisas: diversos gestores apontaram que as escolas eram sempre palco de pesquisas, mas raramente recebiam os resultados ou os utilizavam.

³² Priorizou-se a maneira como os variados atores, especialmente os gestores, entendem, desejam e trabalham para a escola, seu papel, seu modo de operar e as relações estabelecidas, levando em consideração como essas visões e práticas se realizam de maneira contextual e relacional com sujeitos e instituições dentro e fora do espaço escolar. Buscou-se refletir sobre lógicas e conceitos mobilizados para pensar as escolas e a educação sob a chave da gestão escolar, dado que esta é também uma dimensão que envolve outros elementos de ordem social e cultural, como crenças, valores e ações partilhados pelos sujeitos que atuam nas escolas (Cunha; Cunha, 2016).

não foi a gestão dessas escolas como uma entidade abstrata e de fácil contorno, mas o modo como as práticas de gestão se configuraram nos universos empíricos observados, tendo em perspectiva as visões, os arranjos e os sentidos que os interlocutores pesquisados acionam para identificá-las e compreendê-las no cotidiano das escolas.

Aposta-se aqui que os tipos de escola são bons para pensar e refletir sobre as unidades escolares, pois permitem desenvolver uma análise integrada, inter-relacionando resultados, almejados ou não, com práticas, valores, pessoal, recursos, relações e contexto. Correspondem a um olhar direcionado para essas múltiplas variáveis e são sínteses possíveis de características escolares recorrentes, que resumem o grande volume de dados e informações coletados ao longo da pesquisa. Os tipos de escola permitem, ainda, identificar arranjos construídos pelos diferentes sujeitos para atender a um projeto de escola específico e desejado pela equipe gestora. Eles demonstram que as escolas são realidades complexas e, por vezes controversas, dotadas de uma série de características e permeadas por práticas que variam não apenas em função dos problemas que as instituições enfrentam, mas também em razão do perfil e dos modos de atuação dos atores que as constituem.

Assim, entende-se que os tipos de escola talvez possam funcionar como instrumentos para a compreensão de possíveis desafios existentes no Ensino Médio público, não porque têm a pretensão de esgotar os problemas, mas sim pela capacidade de sintetizar, realçar e explicitar dificuldades que acabam por impedir a garantia do direito à aprendizagem. E refletir sobre esses obstáculos passa, necessariamente, pelo entendimento de como as diversas variáveis estão organizadas e como são mobilizadas em cada unidade escolar.

Nessa perspectiva, os tipos de escola sinalizam a necessidade de realizar diagnósticos sobre outros tipos de problema que as escolas enfrentam, para além do alcance ou não de indicadores educacionais relacionados à melhoria do desempenho e do rendimento. Déficit do quadro de professores, falta de equipamentos e espaços que auxiliem o desenvolvimento pedagógico, situações de muita violência e vulnerabilidade social, dificuldades nas relações com outras instâncias, entre muitos outros, são desafios que informam e, por vezes, limitam a atuação da equipe gestora.

Especialmente no que diz respeito aos gestores, foi possível notar que, por um lado, não há um perfil único e, por outro, são sujeitos que detêm certa margem de autonomia para construir projetos para as escolas e imprimir sua marca na gestão. Assim, mesmo que em alguns casos haja semelhança nos contextos que cercam as escolas e nas características

e no perfil do alunado, o modo como a equipe gestora responde a cada situação, identificado em suas práticas e em seus discursos, pode ser bastante diferente.

Não à toa, como apresentado, foi possível identificar respostas e tendências de projetos de escola distintos em unidades situadas em contextos similares, caso do “Projeto de escola D – Permanência na escola” e do “Projeto de escola E – Prevenção à criminalidade”. Além disso, ter como parâmetro a matriz conceitual do Projeto Jovem de Futuro foi fundamental para analisar a presença, ou ausência, de valores preconizados pela iniciativa como importantes para garantir um ambiente escolar mais equitativo e propício à aprendizagem do estudante. Identificou-se que participação, diversidade, equidade, orientação para resultados e altas expectativas, valores defendidos pelo PJE, até estão presentes nos discursos de muitos atores do ambiente escolar e das Secretarias de Educação, mas em várias situações não operam como orientadores do trabalho da gestão no cotidiano.

As equipes gestoras criticam a ausência de familiares, mas não estimulam sua presença e participação nos processos pedagógicos e decisórios, por exemplo; tampouco incentivam o protagonismo dos estudantes no contexto escolar. E a experiência de conflito e o dissenso são, de modo geral, considerados ruins para as escolas. Muitas das unidades observadas acabam por reforçar as desigualdades que suas estratégias de ensino e práticas de gestão produzem ao responsabilizar os estudantes com dificuldades de aprendizagem e de adaptação ao ritmo de estudos por resultados escolares ruins, ou ao prejudicar pedagogicamente os estudantes-trabalhadores do noturno com práticas e regras menos rigorosas (menos tempo de aula, poucas atividades extracurriculares e avaliações mais fáceis em comparação aos outros turnos).

Foram registradas poucas práticas e visões que sinalizam a construção de altas expectativas em torno dos estudantes ou que indiquem a valorização do corpo docente nos resultados. Ao mesmo tempo, e talvez outro lado de uma mesma moeda, identificou-se que há uma responsabilização que pesa mais tanto sobre os docentes (eles seriam os responsáveis por planejar e ministrar boas aulas e garantir o aprendizado dos alunos) como sobre os estudantes (que não estariam interessados nos estudos ou não conseguiriam acompanhar o ritmo exigido em função do contexto de precariedade no qual estão inseridos).

A equipe de gestão, por sua vez, não está sozinha na condução de tais práticas: as decisões dos gestores são fortemente influenciadas pelas relações estabelecidas com outras instâncias dos sistemas de ensino. Em comum, por parte dos gestores escolares, há a queixa

do pouco apoio ou suporte por parte da Secretaria de Educação e, nos tipos de escolas em que o contexto é extremamente adverso, a declarada sensação de que as cobranças e exigências por resultados não levam em conta as condições existentes, tampouco há apoio para superar esse cenário. Por outro lado, por parte das Secretarias e instâncias regionais, a atenção dispendida e os recursos disponíveis para exercer o acompanhamento das unidades nem sempre correspondem às necessidades, o que interfere na capacidade de oferecer o suporte considerado adequado ou suficiente para minimizar os problemas específicos que cada tipo de escola apresenta. Além disso, alguns técnicos manifestam o entendimento de que há escolas que precisariam menos desse suporte. Por exemplo, nas escolas do “Projeto A – Acesso ao Ensino Superior”, os gestores são tidos como exemplos positivos por parte das Secretarias, e essas escolas possuem uma boa imagem, apesar do alto número de estudantes reprovados ou dos processos de diferenciação e seleção velada identificados. As Secretarias pouco interferem na rotina dessas equipes gestoras, consideram-nas aptas e enxergam suas unidades como bem encaminhadas. Ao mesmo tempo, essas equipes escolares consideram que possuem mais autonomia para resolver problemas e até pressionar as instâncias superiores por soluções ou direcionamentos, justamente em função da imagem positiva junto à comunidade escolar e à Secretaria, por conta dos indicadores de desempenho e rendimento positivos.

Não se pretende aqui encontrar culpados ou exercer julgamentos sobre essas dinâmicas, mas evidenciar que em grande medida os processos avaliativos privilegiados pelo sistema reforçam a manutenção de práticas que, por vezes, dificultam a garantia do direito à aprendizagem para todos. Nessa dinâmica, instalam-se círculos viciosos que perpetuam desigualdades já existentes, uma vez que o solicitado em termos de desempenho para as escolas acaba por não monitorar outros elementos igualmente importantes que devem configurar o processo educativo.

Se o maior enfoque do sistema estiver voltado para apenas uma ou algumas medidas de excelência de uma escola (só para os resultados das avaliações externas ou só para os indicadores que combinam desempenho e aprovação escolar), é possível supor que estratégias, não necessariamente pedagógicas e nem sempre equitativas, serão criadas para garantir a boa imagem da escola. Por exemplo, algumas práticas observadas nas escolas do Projeto A, em que gestores pressionam para que os alunos participem das avaliações ou expulsam direta ou indiretamente os estudantes considerados “ruins”. Ou mesmo, outro efeito dos parâmetros que vigoram, haverá resistências e incompreensão em relação às avaliações, por parte dos atores escolares que vivenciam contextos mais críticos, como acontece no “Projeto C – Difuso”, no “Projeto D – Permanência na escola” e

no “Projeto E – Prevenção à criminalidade”. É possível afirmar que os meios e os processos empreendidos para o alcance dos resultados escolares são tão importantes quanto os próprios resultados e, nesse caso, há um tipo de escola entre os construídos com base nesta pesquisa que parece equilibrar melhor a importância conferida aos múltiplos indicadores e os aspectos que envolvem a vida escolar, o “Projeto B – Aprendizagem para todos”.

Acompanhar, compreender e monitorar os caminhos cotidianos que as escolas percorrem para chegar aos resultados de aprendizagem dos alunos deveriam ser atividades perseguidas pelas diversas instâncias dos sistemas de ensino, no sentido de estabelecer correlações de forças entre contexto, condições escolares, práticas desenvolvidas, relações, recursos, valores e resultados junto aos estudantes. Assumir que as práticas de gestão impactam o processo de ensino-aprendizagem precisa vir acompanhado do entendimento de que nem sempre os resultados alcançados são orientados por valores como promoção da equidade e respeito à diversidade. Ou, ainda, da compreensão de que as práticas de gestão também se relacionam com a construção de projetos de escola diversos, que são informados por diferentes visões de educação, expectativas e desejos para o futuro dos jovens.

A análise dos tipos de escola revela que há, pelo menos, quatro movimentos relacionados ao lugar do estudante nesses projetos de escola: (i) estudante ausente do foco das ações da escola (Projeto C); (ii) estudante centro de ações de acolhimento, socialização e proteção (Projetos D e E); (iii) estudante centro da melhoria de indicadores educacionais básicos como desempenho e rendimento (Projeto A); e (iv) estudante centro do processo de ensino-aprendizagem, em todas as suas dimensões (Projeto B).

Nos casos em que o processo de ensino-aprendizagem não é priorizado, o que se percebeu é que, por vezes, a execução de atividades cotidianas ligadas a controles diversos (fluxos, merenda, recursos, informações, frequência etc.), às demandas não previstas (solicitações da Secretaria, conflitos entre os atores, atendimento de familiares, entre outros) e às situações emergenciais do contexto adverso em que a escola se encontra (ocorrências, depredações, violência dentro e no entorno das escolas) ocupam grande parte do tempo dos gestores, mais do que as atividades de planejamento e acompanhamento pedagógico. Mas mesmo em escolas como as do Projeto A, por exemplo, que conseguem priorizar os processos pedagógicos em relação à administração dos recursos humanos, físicos e financeiros e aos aspectos relacionais, ainda persiste o desafio de colocar o estudante no centro da dinâmica educacional e das decisões da gestão, uma vez que a priorização das questões pedagógicas não acontece para todos, mas apenas para os que acompanham o ritmo da escola.

É possível refletir, ainda, que o estudante pode ser alvo das preocupações de gestores também nos casos em que o processo de ensino-aprendizagem não consegue ser priorizado. Nas escolas que possuem contextos de muita vulnerabilidade e violência (Projetos D e E), por exemplo, a dimensão pedagógica é direcionada para uma formação que possa ser aliada dos estudantes na sua proteção mais ampla, na sua socialização e na ocupação de um lugar no mercado de trabalho legal. Assim, pode-se entender que os alunos estão sendo atendidos e priorizados, embora as expectativas dos gestores sejam mais modestas quanto ao seu desempenho e seu futuro. Já nas escolas em que as metas são mais difusas (Projeto C), os estudantes não parecem ocupar o centro das preocupações dos gestores, uma vez que todas as práticas culminam apenas para garantir o funcionamento institucional das escolas e manter a oferta de vagas.

No limite, os tipos de escola podem ser vistos como recortes possíveis das próprias finalidades e propósitos atribuídos ao Ensino Médio e constituem-se exemplos de como as escolas se organizam para dar conta dessas finalidades diante (i) das realidades em que estão submetidas, (ii) das demandas ou condições do sistema educacional como um todo ou mesmo (iii) das urgências sociais que impactam a vida dos estudantes.

Ao tentar compreender os discursos e as práticas de gestão, foi possível perceber que atividades de diagnóstico, planejamento, monitoramento, execução e replanejamento ocorrem de diferentes maneiras nas unidades observadas. As duas primeiras ações, diagnóstico e planejamento, são mais presentes, têm como base dados objetivos e subjetivos e aparecem, em maior ou menor grau, em todas as escolas investigadas – talvez por serem sempre minimamente requeridas pelas Secretarias e, de modo geral, já possuírem alguns instrumentos consolidados, como os PPPs. Já as três últimas ações, especialmente o replanejamento, estão menos presentes e são menos formalizadas.

Nenhuma das escolas, entretanto, apresentou o que se poderia chamar de um plano de mudança,³³ ou seja, algum planejamento de curto e médio prazos, com poucas metas e que implicasse mudanças mais estruturais em direção à melhoria dos resultados de aprendizagem. Talvez por estarem imersas em problemáticas de diferentes naturezas, priorizar apenas algumas ações em detrimento de outras não aparece como uma prática nas unidades investigadas.

De todo modo, tanto as visões acerca do papel de um gestor como as práticas de gestão identificadas mostraram-se variadas. A maneira de lidar com as especificidades da unidade escolar administrada é informada por visões, saberes e valores acumulados pelos próprios gestores. Para além de um modelo mais técnico e passível de padronização, a pesquisa revelou que as distintas configurações de gestão são baseadas em conjuntos de saberes e práticas que podem não encontrar respaldo na literatura acadêmica ou não ser legitimados por outras instituições, mas se apresentam como “modos de saber” e “modos de fazer” específicos dos gestores investigados.

Assim, um diretor pode não dominar o vocabulário e os instrumentos relacionados ao chamado ciclo PDCA e ao Circuito de Gestão preconizados pelo Projeto Jovem de Futuro, mas, no cotidiano, executar cada uma de suas etapas, ou ao menos algumas delas, ainda que à sua maneira e de forma menos formalizada. Os modos de fazer monitoramento e replanejamento apreendidos não seguem sempre a lógica do registro das informações em sistemas informatizados, do uso de dados e estatísticas, das reuniões pré-agendadas, mas se efetivam, às vezes, em conversas nos corredores e portas de salas e no registro escrito em cadernetas pessoais. São maneiras de pensar e organizar a gestão que podem fornecer pistas de por que, por exemplo, a percepção mais geral dos gestores é de que alguns projetos focados na administração escolar (incluindo o PJJ) apenas condensam e renomeiam o que já integra de forma diluída o cotidiano da gestão das escolas públicas.

Por outro lado, é possível inferir que em todos os tipos de escola há uma grande dificuldade, por parte do corpo gestor, em completar o ciclo do PDCA. Nessa perspectiva, a aposta da presente pesquisa é que a adoção do Circuito de Gestão poderia ser potencializada se, para além do método, fossem oferecidas ferramentas e indicadores que permitissem a realização de diagnósticos sobre a diversa gama de problemas que as escolas enfrentam por meio da seleção de outros aspectos a serem mensurados e da criação de formas de aferição que possibilitem a qualquer escola fazer uma autoanálise sobre variáveis ainda não avaliadas. As práticas da equipe gestora estão sendo informadas por valores como equidade, diversidade e participação? Os diferentes turnos da escola recebem a mesma atenção pedagógica? As expectativas de aprendizagem dos estudantes estão calibradas e são comuns para todos? Os estudantes estão sendo contemplados em suas

³³ Nas escolas em que o PJJ é desenvolvido, contudo, registrou-se a adoção dos métodos e protocolos preconizados pelo IU e a proeminência de mecanismos mais formalizados, com referência maior a indicadores numéricos ligados ao desempenho escolar; os diretores ressaltam que a adoção de protocolos de gestão estimulada pelo projeto mostrou-se uma maneira eficaz de organizar o trabalho, lidar com a burocracia e monitorar o cotidiano das escolas.

diferentes necessidades? Há condições favoráveis (recursos humanos, financeiros, materiais) para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça? Há gerência possível sobre os problemas do contexto? Se não há, que suportes são necessários, de que atores e instâncias? Os resultados almejados pela equipe gestora colocam, de fato, o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem?

As respostas a essas e outras perguntas podem colaborar com a construção de planos de mudança, seja para que a metodologia consiga auxiliar a equipe gestora na identificação dos elementos que possam estar impedindo a garantia do direito à aprendizagem para todos, seja para desenvolver planejamentos mais focados nos problemas específicos de cada realidade escolar. Dessa forma, reitera-se o entendimento de que os diferentes tipos de escola podem operar como tipos conceituais na medida em que sua estrutura e organização ajudam a olhar e compreender outras realidades, bem como podem contribuir para identificar a necessidade de intervenções específicas e para priorizar ações.

Todavia, não há de maneira alguma a pretensão de que os tipos construídos esgotem as questões que envolvem o Ensino Médio brasileiro e tampouco generalizar, sem as devidas mediações e ressalvas, os resultados obtidos nesta pesquisa, realizada apenas com 15 escolas. Considera-se, inclusive, que outros tipos de escola possam existir, com outras configurações, arranjos e lógicas, tendo em vista a inter-relação entre as diferentes variáveis que compõem cada tipo – contexto, organização da equipe gestora, recursos, relações, práticas, valores, resultados almejados. Além disso, vale lembrar que uma mesma escola pode abrigar mais de uma tendência de gestão e, portanto, estar em condição

híbrida ou até estar em situações de mudança e transição de um projeto de escola para outro.

Por essa razão, indica-se como fundamental a continuidade deste esforço de produção do conhecimento sobre as realidades das escolas públicas de Ensino Médio, por meio do desenvolvimento de novas pesquisas qualitativas como a aqui apresentada. Isso permitirá explorar outros processos e dinâmicas ainda não captados neste estudo ou mesmo poderá subsidiar, de modo mais direcionado, se a futura pesquisa tiver esse foco, a criação de indicadores de caráter qualitativo que propiciem uma análise mais integrada das escolas.

Considera-se também que, muito embora em nenhuma de suas fases a pesquisa tivesse um caráter avaliativo das instituições pesquisadas ou do Jovem de Futuro, alguns dos resultados alcançados revelam boas pistas para pensar e refletir sobre caminhos para que o PJJF possa contribuir para minimizar as fragilidades existentes em cada tipo de escola, desenvolvendo adendos às metodologias, às atividades formativas, aos materiais didáticos e aos protocolos que apoiem as equipes gestoras das diferentes instâncias na superação de possíveis dificuldades encontradas.

Por fim, reforça-se a importância de que os resultados da presente pesquisa sejam compartilhados com os diferentes atores envolvidos nos diferentes estados, não apenas por ser uma devolutiva respeitosa aos que tanto contribuíram com o seu desenvolvimento, mas também porque espera-se que a reflexão aqui desenvolvida possa impactar a qualidade das práticas de gestão nas diferentes instâncias dos sistemas de ensino, de modo a contribuir para promover a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes da escola pública.

Referências

- ALVES, L. et al. Seleção velada em escolas públicas: práticas, processos e princípios geradores. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 137-52, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000100137&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 nov. 2016.
- CUNHA, E.; CUNHA, M. Estilos de gestão, cultura organizacional e desempenho escolar. *Entreideias*, Salvador, v. 5, n. 1, jan.-jun./jun. 2016.
- GEERTZ, C. *Estar lá: a antropologia e o cenário da escrita. Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005 [1988].
- INSTITUTO UNIBANCO. *Caminhos para a qualidade da Educação Pública: gestão escolar*. Instituto Unibanco: São Paulo, 2016.
- _____. *Círculo de Gestão: princípios e método*. Curso formativo de gestão escolar para resultados de aprendizagem. São Paulo, 2016.
- _____. *Glossário do Observatório de Educação*. São Paulo, 2018.
- _____. *Teoria de Impacto*. 2015, no prelo.
- LIMA, L. C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MAGNANI, J. G. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 17, n. 49, jun. 2002.
- PEREIRA, A. B. *A maior zoeira: experiências juvenis na periferia de São Paulo*. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, 2010.
- TOMARA! EDUCAÇÃO E CULTURA. *A função da coordenação pedagógica no Brasil*. São Paulo: Instituto Unibanco, 2016. No prelo.
- _____. *Etnografia nas escolas: discutindo o lugar, o perfil e a atuação dos gestores*. São Paulo, 2016.
- _____. *Relatório Final Etnografia nas Escolas: Fase 1*. São Paulo, 2016. No prelo.
- _____. *Relatório Final Etnografia nas Escolas: Fase 2*. São Paulo, 2017. No prelo.
- _____. *Sumário Executivo sobre a memória e a história do PJJ*. São Paulo: Instituto Unibanco, 2015.



Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-60154-03-6

