

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL

Fernando Cunha Trindade

**(RE)ARTICULAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E A
GESTÃO PARTICIPATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Santa Maria, RS
2021

Fernando Cunha Trindade

**(RE)ARTICULAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E A GESTÃO
PARTICIPATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título **de Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof^a Dr^a. Adriana Moreira da Rocha Veiga
Co-orientadora: Prof^a Dr^a Liliane Gontan Timm Della Mía

Santa Maria, RS
2021

Trindade, Fernando
(RE)ARTICULAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E A GESTÃO PARTICIPATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR / Fernando Trindade.- 2021.
118 p.; 30 cm

Orientadora: Adriana Moreira da Rocha Veiga
Coorientadora: Liliane Gontan Timm Della Mía
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2021

1. Gestão Escolar Participativa 2. Planejamento Estratégico Escolar 3. Gestão Democrática I. Moreira da Rocha Veiga, Adriana II. Gontan Timm Della Mía, Liliane III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, FERNANDO TRINDADE, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Fernando Cunha Trindade

(RE)ARTICULAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E A GESTÃO PARTICIPATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 12 de fevereiro de 2021:



Adriana Moreira da Rocha Veiga, Prof.^a Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Marilene Gabriel Dalla Corte Prof.^a Dr.^a (UFSM)



Weliton Martins da Silva, Prof. Dr. (SEE/MG)

Santa Maria, RS
2021

RESUMO

(RE)ARTICULAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E A GESTÃO PARTICIPATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

AUTOR: Fernando Cunha Trindade

ORIENTADORA: Adriana Moreira da Rocha Veiga, Prof.^a Dr.^a

CO-ORIENTADORA: Liliane Gontan Timm Della M^ea, Prof.^a Dr.^a

Esta pesquisa está vinculada ao Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, abordando a temática do Planejamento Estratégico na Gestão Escolar. Tem por objetivo compreender os desafios e as possibilidades relacionados à (re)articulação do planejamento estratégico como dinamizador da gestão participativa no contexto de uma escola pública de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Os respectivos objetivos específicos são: a) Identificar as dimensões administrativa e financeira, bem como suas incidências no trabalho pedagógico dos gestores de uma escola pública; b) Reconhecer os modos de participação dos gestores públicos no contexto escolar, quanto à formação docente e à práxis pedagógica; c) Conhecer como os líderes gestores articulam os diferentes atores para o desenvolvimento do projeto político pedagógico; d) Identificar os níveis de participação dos atores escolares no planejamento, desenvolvimento e avaliação da gestão escolar; e) Propor orientações de dinamização e (re)articulação do planejamento estratégico à equipe gestora de uma escola pública. A pesquisa em educação, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como descritiva e interpretativa, do tipo estudo de caso, desenvolvida em uma Escola Pública Estadual de Santa Maria, RS. Utilizou-se a revisão de literatura, a análise documental, o questionário exploratório e a entrevista semiestruturada, individual, proposta por Gaskell (2003). Os dados foram analisados e triangulados (fontes de informação) com o apoio da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2006). Os protagonistas foram os docentes atuantes na equipe diretiva e um representante do Conselho Escolar. O aporte teórico, nesta dissertação, envolveu, principalmente, as obras de Paro (2016) e Lück (2013). Na escola investigada, há uma efetiva integração (horizontalidade) entre a equipe diretiva, a formação continuada dos docentes mesmo com determinações expressas da mantenedora, a participação das organizações (Conselho Escolar e Círculo de Pais e Mestres) nas instâncias pedagógica, administrativa e financeira, porém constata-se uma baixa participação da comunidade, dos funcionários e até mesmo dos professores em determinados aspectos relacionados à gestão e ao PPP. Espera-se que esta pesquisa, por meio das orientações do produto final, que configuram a análise SWOT e a construção organizacional do planejamento estratégico, possa contribuir para construir caminhos qualitativos de participação dos gestores educacionais nos espaços pedagógicos da escola, qualificando e legitimando o planejamento estratégico escolar necessário para atingir os objetivos propostos com a comunidade envolvida.

Palavras-chave: Gestão Escolar Participativa. Planejamento Estratégico Escolar. Gestão Democrática.

ABSTRACT

(RE)ARTICULATION OF THE STRATEGIC PLANNING AND PARTICIPATIVE MANAGEMENT IN THE SCHOOL CONTEXT

AUTHOR: Fernando Cunha Trindade

ADVISOR: Adriana Moreira da Rocha Veiga, Prof.^a Dr.^a

CO-ADVISOR: Liliane Gontan Timm Della Méa, Prof.^a Dr.^a

This research is linked to the Professional Master of the Postgraduate Program in Public Policy and Educational Management, from the Federal University of Santa Maria, and it address as theme the Strategic Planning in School Management. It aims to understand the challenges e possibilities related to the (re) articulation of strategic planning as a driver of participative management in the context of a public school in Santa Maria, Rio Grande do Sul. The specific objectives are: a) to identify the administrative and financial dimensions, as well as their incidences on the pedagogical work of a public school managers; b) to recognize the modes of participation of public managers in the school context, regarding teacher training and pedagogical praxis; c) to know how the managing leaders articulate the different actors for the development of the political pedagogical project; d) to identify the levels of participation of school actors in the planning, development e evaluation of school management; e) to propose guidelines of dynamization and (re) articulation of strategic planning to the management team of a public school. Research in education, with a qualitative approach, is characterized as descriptive and interpretative, of the case study type, developed in a State Public School in Santa Maria, RS. Literature review, document analysis, exploratory questionnaire and semi-structure individual interview, proposed by Gaskell (2003), were used. Data were analyzed and triangulated (sources of information) with the support of Discursive Textual Analysis (DTA), by Moraes e Galiazzi (2006). The protagonists were the teachers working on the management team and a representative of the School Council. The theoretical framework in this dissertation involved mainly the studies of Paro (2016) e Lück (2013). In the investigated school, there is an effective integration (horizontality) among the management team, the continuing education of teachers even with the express determinations from the maintainer, the participation of organizations (School Council and Circle of parents and teachers) in the pedagogical, administrative and financial instances, however, it turns out a low participation of the community, employees and even teachers in certain aspects related to management and the PPP. It is expected that the present research, through the guidance of the final product, that configure the SWOT analysis and the organizational construction of strategic planning, can contribute to build qualitative paths of participation of educational managers in the pedagogical spaces of the school, qualifying and legitimizing the strategic school planning necessary to achieve the objectives proposed with the community involved.

Keywords: Participative School Management. Strategic School Planning. Democratic Management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Desconstrução dos dados das respostas da CP1 ao questionário.....	52
Figura 2 – Desconstrução dos dados das respostas da CP2 ao questionário.....	53
Figura 3 – Desconstrução dos dados das respostas da CP3 ao questionário.....	54
Figura 4 – Desconstrução dos dados das respostas do CP4 ao questionário.....	55
Figura 5 – Desconstrução dos dados das respostas do CP5 ao questionário.....	55
Figura 6 – Unidades de sentido formadas a partir da aproximação das fragmentações textuais dos questionários.....	56
Figura 7 – Desconstrução dos dados das respostas da CP1 à entrevista.....	57
Figura 8 – Desconstrução dos dados das respostas da CP2 à entrevista.....	58
Figura 9 – Desconstrução dos dados das respostas da CP3 à entrevista.....	59
Figura 10 – Desconstrução dos dados das respostas da RCE à entrevista.....	60
Figura 11 – Unidades de sentido formadas a partir da aproximação das fragmentações textuais das entrevistas.....	61
Figura 12 – Categorias iniciais e unidades de sentido.....	62
Figura 13 – Categorias finais emergentes desta pesquisa.....	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões de qualidade.....	33
Quadro 2 – Relações da pesquisa.....	39
Quadro 3 – Questões abertas do questionário.....	51
Quadro 4 – Dimensões de qualidade – Produto Educacional.....	92
Quadro 5 – Análise SWOT.....	94
Quadro 6 – Características apresentadas através da análise SWOT.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CPM	Círculo de Pais e Mestres
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CE	Conselho Escolar
CF	Constituição Federal
CP1	Convidado Participante 1
CP2	Convidado Participante 2
CP3	Convidado Participante 3
CP4	Convidado Participante 4
CP5	Convidado Participante 5
EEx	Entidades Executoras
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NFG	Nota Fiscal Gaúcha
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE	Plano Estadual de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCE	Representante do Conselho Escolar
RE	Regimento Escolar
SWOT	Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UEx	Unidade Executora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	ASPECTOS TEÓRICOS NA PERSPECTIVA DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E DA GESTÃO PARTICIPATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR	22
2.1	GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR: CONCEITOS ELEMENTARES AOS GESTORES PÚBLICOS.....	22
2.2	PRINCÍPIOS DE DEMOCRATIZAÇÃO À GESTÃO ESCOLAR.....	24
2.3	LIDERANÇA E GESTÃO PARTICIPATIVA.....	26
2.4	O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NA GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	28
2.5	DIMENSÕES DE QUALIDADE DA GESTÃO ESCOLAR.....	32
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	36
3.1	TIPO DE PESQUISA, ABORDAGEM E MÉTODO.....	37
3.2	DIMENSÕES, DADOS E INDICADORES.....	38
3.3	TÉCNICAS DE COLETA.....	39
3.3.1	Questionário	40
3.3.2	Entrevistas	40
3.3.3	Análise documental	42
3.4	CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	42
3.5	ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DE DADOS.....	43
3.5.1	Caracterização dos participantes da pesquisa	43
3.5.2	Análise Textual Discursiva (ATD)	44
3.5.2.1	<i>Primeira etapa da ATD: unitarização</i>	45
3.5.2.2	<i>Segunda etapa da ATD: categorização</i>	45
3.5.2.3	<i>Terceira etapa da ATD: construção de metatextos</i>	46
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	47
4.1	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	47
4.1.1	Participante 1 (CP1)	47
4.1.2	Participante 2 (CP2)	48
4.1.3	Participante 3 (CP3)	49
4.1.4	Participante 4 (CP4)	49
4.1.5	Participante 5 (CP5)	50
4.2	UNITARIZAÇÃO.....	51
4.2.1	Desconstrução dos dados textuais do questionário	51
4.2.2	Desconstrução dos dados das entrevistas	56
4.3	CATEGORIZAÇÃO.....	61
4.3.1	Categorização inicial	62
4.3.1.1	<i>Categoria inicial 1 – Atribuições funcionais dos gestores escolares: engajamento na resolução de problemas institucionais</i>	62
4.3.1.2	<i>Categoria inicial 2 – Relações entre gestão escolar e recursos humanos</i>	63
4.3.1.3	<i>Categoria inicial 3 – Conselho Escolar (CE) e Círculo de Pais e Mestres (CPM): organizações escolares essenciais à gestão democrática</i>	64
4.3.1.4	<i>Categoria inicial 4 – Gestão democrática: utopia ou realidade?</i>	64
4.3.1.5	<i>Categoria inicial 5 – Espaços de reflexões pedagógicas</i>	65
4.3.1.6	<i>Categoria inicial 6 – Retrato da administração financeira escolar</i>	66
4.3.1.7	<i>Categoria inicial 7 – Compromisso coletivo com a aprendizagem dos alunos</i>	67

4.3.2	Categorização final.....	67
4.4	PRODUÇÃO DE METATEXTOS A PARTIR DAS CATEGORIAS FINAIS.....	68
4.4.1	Estrutura organizacional da gestão escolar.....	68
4.4.2	Representatividade dos atores escolares no espaço educacional.....	76
4.4.3	Compreendendo a gestão democrática no cotidiano escolar.....	83
5	PRODUTO EDUCACIONAL: ROTEIRO DE ORIENTAÇÕES PARA DINAMIZAÇÃO E (RE)ARTICULAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO.....	90
5.1	INTRODUÇÃO AO PRODUTO EDUCACIONAL.....	91
5.2	ASPECTOS METODOLÓGICOS DE CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	93
5.3	APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	96
5.3.1	Primeira etapa – Análise ambiental.....	97
5.3.2	Segunda etapa – Missão da escola.....	99
5.3.3	Terceira etapa – Objetivo central.....	99
5.3.4	Quarta etapa – Estratégias.....	99
5.3.5	Quinta etapa – Ações Estratégicas.....	100
5.3.6	Sexta etapa – Políticas da escola.....	102
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
	REFERÊNCIAS.....	106
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	111
	APÊNDICE B – ENTREVISTA.....	114
	APÊNDICE C – ENTREVISTA.....	115
	APÊNDICE D – TCLE.....	116
	APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	118

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, há um resgate histórico da minha trajetória profissional enquanto docente e gestor de escola pública, uma discussão acerca da carência da abordagem na formação inicial quanto à gestão educacional e seus enfrentamentos na vinculação entre teoria e prática. Por fim, segue apresentação das principais temáticas e questionamentos que permeiam o desenvolvimento desta dissertação.

Aos dezessete anos, ingressei na faculdade de Educação Física – Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), almejando prosseguir com a carreira de atleta de futsal, até então estabelecida em âmbito estadual. O curso, no ano de 2006, acabara de ser dividido em Bacharelado e Licenciatura, carecendo de uma identidade profissional e de um currículo que atendesse às expectativas de diferentes públicos de discentes. Em poucos momentos aprendíamos a ensinar, mas, permanentemente, como fazer. São fases distintas da aprendizagem dos acadêmicos, os quais ficam desamparados na medida em que as práticas curriculares e os estágios supervisionados promovem situações não evidenciadas no decorrer das matérias curriculares.

Foram três anos refletindo acerca da minha escolha profissional, por vezes o sentimento de desistência se intensificou, principalmente, após o estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma turma de segundo ano, com trinta e dois alunos, em que havia uma considerada distorção de idade/série, alunos incluídos e indisciplina marcante. Qual suporte teórico/prático para todas essas diversidades? A área de ensino da Educação Física, recém-constituída, com embates constantemente efervescentes sobre o resgate do currículo unificado, infelizmente, apesar de sua qualidade no ensino, não contribuiu significativamente com minha escolha profissional.

Assim sendo, surgiram indagações: quais os motivos que me trouxeram até o ano de 2019 como professor/gestor da educação básica pública? O último ano como acadêmico de Educação Física. Naquele período, fui selecionado para desempenhar a função de bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID é uma ação da política nacional de formação de professores do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de inserir discentes no contexto escolar, observando e refletindo sobre as práticas pedagógicas, metodologias e

estratégias de ensino, qualificando o acadêmico para futuras intervenções como professor regente.

O principal aspecto do programa eram as reuniões semanais que ocorriam com o intuito de troca de experiências, estudos dirigidos, diálogo e enfrentamento coletivo das limitações encontradas pelos participantes do grupo. Esse movimento qualificava nosso trabalho diante de todos os enfrentamentos escolares e valorizava nossa presença no ambiente escolar, construindo um sentimento de protagonismo de todos os envolvidos nesse processo de aprendizagem cooperativa.

Assim, há oito anos iniciei minha carreira docente em uma escola pública estadual na cidade de Santa Maria, RS. Repleto de perspectivas didático-conceituais, de práticas de ensino inovadoras e extremamente motivado, me deparei com uma realidade enraizada de convicções já estabelecidas, em que poucos professores eram capazes de (des)construir qualquer esforço na direção de uma nova perspectiva de escola.

Após completar o estágio probatório, a escola iniciou um processo de formação para o desenvolvimento de uma nova equipe diretiva. Sem haver aceitação do corpo docente escolar para esse novo pleito e acolher a missão de exercer as funções de diretor e vice-diretores, fomos imbuídos, através de reuniões pedagógicas e de conversas informais, de compor um grupo de professores (quatro) para assumir as gestões pedagógica, administrativa e financeira da instituição de ensino.

Após sermos eleitos, encontramos muitos momentos de dificuldade, pois não havia um conhecimento básico das funções dos gestores e do funcionamento organizacional da escola. Além disso, necessitávamos de formação consistente, bem como de orientação na fiscalização e na cobrança em relação aos aspectos burocrático-administrativos da gestão escolar.

Trabalhei ao longo de dois anos e três meses na vice-direção do turno da manhã e atualmente exerço a mesma função em outra escola, porém no período da noite. A primeira escola foi responsável pela maioria dos questionamentos que permeiam esta dissertação, onde, em cada dia, novas demandas (administrativas, pedagógicas e financeiras) surgiam, sendo solucionadas com base em práticas imediatistas e quase que automáticas, sem um prévio planejamento elaborado e sistematizado, ocasionando, assim, um desgaste emocional por necessitar colocar em segundo plano a maior dimensão de uma instituição de ensino: a pedagógica.

No enfrentamento de muitas adversidades, surgiu a ideia de escrever um projeto de pesquisa para dimensionar as atribuições de uma equipe gestora das escolas públicas estaduais de Santa Maria, para que, após serem dissecadas, possam contribuir na construção de ações coletivas conscientes e planejadas estrategicamente entre os atores escolares.

Os gestores necessitam de uma organização estratégica conforme a relevância de cada situação, ressignificando práticas que, em sua realidade, já demonstraram ser ineficientes nos aspectos pedagógicos e administrativos. Para tanto, este trabalho surge para evidenciar de que forma funções administrativo-financeiras dificultam o processo de “pensar a escola pedagogicamente” por parte dos gestores, ficando a cargo somente dos professores, cada qual em sua área de ensino, agregar conhecimento e reflexões sociais importantes em uma instituição de ensino pública.

Lück (2011) destaca que o cotidiano escolar é um espaço que precisa ser investigado profundamente, pois é um tempo em que ocorrem tensões entre acomodação e transformação, conformismo e resistência, senso comum e previsões teóricas, desvelando cada acontecimento relevante dentro da instituição de ensino. É no trivial e na rotina que também devem ser tomadas decisões/ações pensadas pelo coletivo, ou seja, democraticamente.

A gestão democrática pressupõe participação dos segmentos que (inter)atuam numa instituição, assim o contexto escolar assumir-se-ia como um local de responsabilidades coletivas, no qual todos são protagonistas das ações (pedagógicas, administrativas e financeiras) e não apenas compartilham tarefas. Importante salientar o conceito geral de gestão participativa de Lück et al. (2012, p. 17):

Em organizações democraticamente administradas – inclusive escolas – os funcionários são envolvidos no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, no estabelecimento e na manutenção de padrões de desempenho e na garantia de que sua organização está atendendo adequadamente às necessidades das pessoas a quem os serviços da organização destinam-se. Ao se referir às escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão participativa envolve, além dos professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico.

Ser componente de uma equipe gestora de escola pública é um desafio diário. A todo instante, emergem novas demandas de um contexto extremamente mutável e estar preparado se torna imprescindível no processo de planejamento, tomada de decisão e resolução de problemas. Por isso, é necessário o desenvolvimento de pesquisas que adentrem esse universo complexo e que auxiliem na construção de novos projetos/paradigmas escolares fundamentais para a sociedade.

Há inúmeras atribuições administrativas e financeiras da equipe diretiva, elas se constituem como limitações na construção de um planejamento estratégico de ações pedagógicas, que possam contribuir na formação permanente dos professores, na aprendizagem consciente dos alunos e ainda no redimensionamento do ambiente escolar. Entre esses entraves, destacam-se: prestação de contas (autonomia, nota fiscal gaúcha, caixa escolar e verbas federais), censo escolar, eleição dos conselhos, manutenção dos equipamentos e instalações físicas, patrimônio escolar, licitações, orçamentos e recursos humanos.

Uma importante reflexão das incumbências dos gestores diz respeito às *atividades-meio* e *atividades-fim*. Paro (2016, p. 89) dedica uma parte de seu livro para elucidar e exemplificar os dois tipos de atividades que uma gestão escolar deve estar preparada para abranger em um planejamento estratégico ou, até mesmo, pertencer ao PPP.

[A]*atividades-meio* são aquelas que, embora referindo-se ao processo ensino-aprendizagem, não o fazem de maneira imediata, colocando-se, antes, como viabilizadoras ou condições para a realização direta do processo pedagógico escolar que se dá predominantemente em sala de aula. Destacam-se, entre estas, as operações relativas à direção escolar, aos serviços de secretaria e às atividades complementares e de assistência ao escolar.

As *atividades-fim* são todas as contribuições pedagógicas (livros, jogos educativos, qualificação dos laboratórios, formação permanente dos professores, materiais esportivos, entre outras) que se relacionam com o processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Entre esses elementos, também se admite atuação de dois setores que compõem a equipe diretiva: coordenação pedagógica e orientação educacional (PARO, 2016). Admite que uma equipe diretiva engajada em alcançar os objetivos administrativos elaborados não pode negligenciar a adequação/relação

entre as *atividades-meio* e *fim*, com consequência de fracassar no empreendimento escolar em seus fins pedagógicos (PARO, 2015).

Diante de todas essas funções apresentadas até o momento acerca das atribuições da gestão escolar, problematiza-se: como (re)articular o planejamento estratégico na perspectiva da gestão participativa, em uma escola pública de Santa Maria, RS?

Desse modo, o objetivo geral constituído nesta investigação da gestão escolar é compreender os desafios e as possibilidades relacionados à (re)articulação do planejamento estratégico como dinamizador da gestão participativa no contexto de uma escola pública de Santa Maria, RS. Os respectivos objetivos específicos são: a) Identificar as dimensões administrativa e financeira, bem como sua incidência no trabalho pedagógico dos gestores de uma escola pública; b) Reconhecer os modos de participação dos gestores públicos no contexto escolar, quanto à formação docente e à práxis pedagógica; c) Conhecer como os líderes gestores articulam os diferentes atores para o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico (PPP); d) Identificar os níveis de participação dos atores escolares no planejamento, desenvolvimento e avaliação da gestão escolar; e) Propor orientações de dinamização e (re)articulação do planejamento estratégico à equipe gestora de uma escola pública de Santa Maria, RS.

Almeja-se, com isso, identificar as dimensões administrativas e financeiras e sua incidência no desenvolvimento e planejamento estratégico das atividades pedagógicas. Ou, então, perceber que dentre as funções exercidas pela equipe diretiva, independente de cunho administrativo ou financeiro, todas as ações organizadas e descentralizadas remetem esforços para a construção de projetos pedagógicos e para o bom funcionamento do expediente institucional.

Assim, parte-se do pressuposto de que as orientações propostas nesta pesquisa para a (re)articulação do planejamento estratégico possam contribuir na construção de caminhos qualitativos para participação dos gestores educacionais em todos os espaços pedagógicos da escola, no sentido de legitimar e consolidá-lo como necessário para atingir os objetivos propostos por toda a comunidade escolar.

Para Brito et al. (2011), o planejamento estratégico favorece a formação qualitativa dos dados, considerando, além de seu conjunto interno, os aspectos analisados externamente à instituição, atribuindo significado importante à participação da comunidade no ato de planejar.

A organização deste trabalho segue o padrão das dissertações, constituindo-se primeiramente de introdução. Em seguida, há o desenvolvimento – subdividido em três capítulos: aspectos teóricos na perspectiva do planejamento estratégico e da gestão participativa no contexto escolar, procedimentos metodológicos e resultados e discussão. Após, apresenta-se o produto educacional no intuito de propor orientações e a construção do planejamento estratégico (Tachizawa; Andrade, 2006) para a escola pesquisada, através da análise ambiental (SWOT), considerando as forças e fraquezas internas, oportunidades e ameaças externas à instituição de ensino (SILVA; FILHO, 2015). Por fim, as considerações finais são as conclusões do estudo, perpassando pelos conceitos e resultados evidenciados na investigação.

2 ASPECTOS TEÓRICOS NA PERSPECTIVA DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E DA GESTÃO PARTICIPATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

2.1 GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR: CONCEITOS ELEMENTARES AOS GESTORES PÚBLICOS

Esta seção inicia com uma reflexão de Paro (2016) que agrega interesse e valor na atual discussão referente à relação da comunidade escolar, gestão escolar pública e as lutas dos profissionais de educação por melhorias. Ele afirma que o magistério não deve lutar apenas pelos seus direitos imediatos, mas também estabelecer concordância com as reivindicações que os usuários (alunos, pais e funcionários) da escola necessitam, estabelecendo uma aproximação com a comunidade escolar, que conseqüentemente apoiará suas decisões.

De imediato, torna-se essencial apresentar os conceitos de escola que embasam o presente trabalho, iniciando por Lück (2011, p. 85).

Ela é uma organização social, isto é, uma coletividade dinâmica, intencionalmente organizada com o objetivo de promover com seus alunos o desenvolvimento de cidadãos críticos, mediante sua compreensão do mundo, de si mesmos e de seu papel nesse mundo, pela vivência de experiências sociais significativas.

A tarefa/função da escola é aperfeiçoar os processos de tomada de decisões e as ações pedagógicas, entender como os educandos se apropriam do

conhecimento em uma perspectiva biopsicossocial e não os responsabilizar pelo fracasso escolar e ausência de interesse pelos métodos tradicionais de ensino (PARO, 2015). Ou seja, uma instituição social capaz de desenvolver potencialidades que integram o complexo processo de aprendizagem dos seres humanos (LIBÂNEO, 2013).

Qualifica-se o conceito de escola por meio da definição de dois elementos constituintes da realidade escolar: o clima institucional e a cultura organizacional. Esses termos representam toda a dinâmica escolar e a complexidade do processo educacional, organizados coletivamente, estabelecendo, assim, sua identidade através de suas decisões, seus desafios, seu currículo e também da efetivação do PPP (LÜCK, 2011). “Um clima institucional profissional estimula um código comum de padrões de desempenho entre os professores, que se reflete em normas de qualidade informalmente impostas” (LÜCK et al., 2012, p. 23).

Nessa mesma linha de pensamento, Paro (2012) evidencia que construir uma visão de mundo mais humanizada não depende somente das atividades de ensino-aprendizagem, mas também se viabiliza através de uma gestão educacional em que a comunidade escolar participe das atividades culturais, possibilitando assim novas reflexões críticas dos problemas educacionais.

Conceituada na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), a gestão educacional, outro elemento importante no desenvolvimento da atual análise, aparece como uma organização coerente entre União, Estados e Municípios, em que esses sistemas educacionais públicos ou privados devem manter formas de articulação para garantir o acesso ao ensino de qualidade, se caracterizando por um espaço de descentralização e autonomia das ações governamentais (VIEIRA, 2007).

A aceitação da expressão *gestão educacional* iniciou em meados da década de 90 como superação dos processos estritamente técnicos (racionalização) da administração vinculada aos estabelecimentos de ensino. Logo, foi concebida como uma ferramenta de caráter estratégico, dentre as suas representações no âmbito macro (nível de sistemas de ensino) e micro (nível de unidade escolar), atrelada diretamente a princípios democráticos e de transparência pública (LÜCK, 2015).

A gestão educacional deve estar sempre preocupada com a problematização das demandas exteriores e interiores de uma instituição, as quais atendam às exigências da comunidade escolar em uma perspectiva social do conhecimento

(LIMA; OLIVEIRA; SÁ, 2009). O conceito de Silva (2012, p. 11) sintetiza a ideia desta pesquisa em relação ao conceito de gestão educacional:

[a] tomada de decisão, é organização, direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de preceitos e práticas decorrentes que afirmam ou negam os princípios que geram. A gestão da Educação destina-se a formação para o exercício da cidadania, isto é, destina-se a promoção humana.

É importante destacar sobre os princípios que se efetivam na gestão educacional. Há necessidade de uma relação direta daquilo que está escrito nos documentos escolares oficiais com aquilo que se identifica na prática pedagógica dos gestores/professores, sendo imprescindível as práticas dialogarem com os princípios (construídos coletivamente pela comunidade) que as geram.

2.2 PRINCÍPIOS DE DEMOCRATIZAÇÃO À GESTÃO ESCOLAR

Com as mudanças significativas que vêm ocorrendo na sociedade em seus eixos econômicos, sociais e tecnológicos, urge a necessidade de ressignificar os limites e possibilidades do espaço escolar, exigindo novas formas de organização da gestão educacional.

Superando as concepções taylorista e fordista, que nortearam a administração da educação por décadas, a gestão democrática (citada na Constituição Federal de 1988) surge por consequência de um modelo para enfrentamento de todas essas transformações consideráveis e apresenta como característica central a participação de todos – cidadã – na construção, condução e avaliação de um projeto social inserido no contexto escolar (SILVA, 2012).

Apesar de constantes atualizações da LDB (BRASIL, 1996), o entendimento, as características e as peculiaridades da gestão democrática permanecem inalteradas. A seguir, constam os dois principais artigos que vinculam todo o trabalho de liderança dentro do contexto escolar.

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

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

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

Verifica-se que o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (PEE), sancionado através da Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015 (RIO GRANDE DO SUL, 2015), traz uma importante contribuição a respeito da gestão democrática por meio da elaboração da meta 19, demonstrando analogias às medidas citadas anteriormente nos artigos da LDB.

Assegurar condições, sob responsabilidade dos sistemas de ensino, durante vigência do Plano, para a efetivação da gestão democrática da educação pública e do regime de colaboração, através do fortalecimento de conselhos de participação e controle social, e da gestão democrática escolar, considerando três pilares, no âmbito das escolas públicas: conselhos escolares, descentralização de recursos e progressivos mecanismos de autonomia financeira e administrativa e provimento democrático da função de gestor, prevendo recursos e apoio técnico da União, bem como recursos próprios da esfera estadual e municipal, para a manutenção dos respectivos conselhos de educação. (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 82).

A partir dessa citação, evidenciam-se duas palavras-chave que norteiam o sentido da gestão escolar e que merecem enfoque crítico na apreciação desta seção: a *descentralização* e a *autonomia escolar*. Para este momento, as contribuições de Oliveira e Rosar (2010) e Fernandes e Gentilini (2014) sobre essas duas variáveis proporcionam uma base teórica identificada com o presente estudo.

A *descentralização*, no começo dos anos 80, propunha como concepção a ampliação das oportunidades educacionais e a melhoria da gestão, concedendo autonomia para que as escolas pudessem gerir seus recursos de acordo com as características de cada comunidade. Nesse período, a crise dos estados capitalistas foi abordada em uma série de encontros dos organismos internacionais financiadores (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, Banco Mundial e Comissão Econômica para a América Latina –

CEPAL) principalmente das políticas educacionais em uma perspectiva de austeridade (FERNANDES; GENTILINI, 2014).

No Brasil, contrapõe-se a essa visão a reivindicação dos sindicatos, defendendo a democracia como precursora da definição das políticas de enfrentamento dos problemas vivenciados. Como consequência dessas propostas conflitantes, apresenta-se a incorporação das posições e lutas dos educadores na CF de 1988, porém com um caráter de administração gerencial, o que impulsionou a descentralização como forma de adequação às mudanças políticas vigentes na época (FERNANDES; GENTILINI, 2014).

Hoje, o que está perceptível nas políticas educacionais é a descentralização como sinônimo de municipalização, acarretando a delegação de responsabilidades para instâncias inferiores do poder público ou até mesmo às organizações que atuam fora do governo, e, por fim, pretendendo a privatização de serviços que o Estado avalia como irrelevante na esfera pública (OLIVEIRA; ROSAR, 2010).

Vinculada ao processo de descentralização e sendo dependente de princípios de liberdade positiva e negativa, a *autonomia escolar* pode ser representada sob duas óticas antagonistas:

(a) a construção ancorada na ação da escola e na negação da ação do Estado; (b) a construção apoiada na possibilidade de os sujeitos coletivos orientarem sua vontade, seu desejo no sentido de uma finalidade coletiva. Neste último caso, estaríamos frente a uma concepção de gestão educacional e escolar que estaria indicando uma tendência a construção de um Sistema e instituições democráticos e públicos, capazes de mediar a possibilidade de escolha dos atores ir contra a reprodução. (OLIVEIRA; ROSAR, 2010, p. 69).

Porém, se percebe um desacordo no entendimento da autonomia inserida no contexto escolar quando o Estado emprega elementos coercitivos (normas para o ensino, imposição de currículos e de organização administrativa), por meio das instituições, para manter a hegemonia dos setores que financiam a educação, ou seja, do sistema capitalista (PARO, 2012).

2.3 LIDERANÇA E GESTÃO PARTICIPATIVA

Entende-se que o processo de escolha da equipe diretiva (líderes), o qual conduz a escola, é fundamental, pois se constitui determinante no percurso

pedagógico, assegurando a participação ativa da comunidade escolar em todos os espaços das reflexões pedagógicas, administrativas e financeiras. Entretanto, sempre atentar para que as responsabilidades do Estado sejam cumpridas conforme a legislação vigente e nunca transferidas para os setores institucionais de menor expressão político-educacional.

A liderança também necessita de um aporte teórico nesse conjunto educacional, uma vez que a gestão escolar, apesar de se preocupar com a participação coletiva, é exercida por pessoas que precisam estar aptas para concentrar seus esforços no descobrimento de potenciais escondidos internos às organizações, pelas quais mantêm pertencimento direto e indireto (LÜCK et al., 2012).

Os líderes de uma equipe diretiva precisam estar aptos a exercer um trabalho multissetorial dentro do contexto escolar, pois serão responsáveis por conduzir democraticamente professores, alunos, funcionários e pais em busca de uma educação de qualidade para todos os envolvidos em uma determinada realidade. Corroborando com o exposto anteriormente, Silva (2012, p. 53) apresenta a seguinte afirmação:

O sucesso do trabalho do gestor depende do empenho e do 'saber – fazer' pedagógico dos demais participantes da orquestra. Mas só ele pode conduzir o grupo. É tarefa do líder propor atividades instigantes, provocadoras e, ao mesmo tempo, viáveis, para transmitir confiança e imprimir uma perspectiva de sucesso, é preciso acionar todos os conhecimentos e habilidades, além de manter a persistência para despertar o interesse e a vontade de todos.

Lück et al. (2012) viabilizam outras características de um líder participativo que incluem: a promoção da comunicação aberta dos enfrentamentos escolares e a criação de um clima de confiança e incentivo à formação continuada/aprendizagem dos grupos que participam ativamente no ambiente escolar.

A gestão escolar participativa merece destaque nesta subseção, tendo como parâmetro o livro produzido por Lück et al. (2012), que entendem esse enfoque como imprescindível no desenvolvimento dos objetivos, do padrão de qualidade e do atendimento às necessidades do público-alvo, tudo isso acontece através do envolvimento dos funcionários/comunidade/professores, que trabalham nas instituições de ensino, na construção de processos decisórios.

Esse esforço demanda o que Lück (2013, p. 47) denomina participação por engajamento, a seguir conceituada:

Representa o nível mais pleno de participação. Sua prática envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas.

A equipe diretiva deve atuar de forma a promover a participação plena de todos os atores envolvidos com as atividades institucionais, construir um ideal de educação democrática, em que os indivíduos se percebam pertencentes de um universo impregnado de sentidos pedagógicos e políticos, criando uma cultura de coletividade em apoio, acompanhamento e avaliação de todos os segmentos escolares.

Paro (2015, p. 88), nesse sentido, empregando o termo *administração escolar* como sinônimo de *gestão escolar*, revela um dos principais obstáculos no que diz respeito ao atual movimento das políticas educacionais nessa área e que necessita ser revisado para que o processo seja legitimamente participativo.

Constata-se uma verdadeira 'fúria gestionária' que procura aplicar na escola e em sua gestão, cada vez mais estritamente, os métodos e técnicas da empresa tipicamente capitalista. Mais e mais indivíduos, vindos do mundo dos negócios e desprovidos de qualquer familiaridade com a educação e com a escola, se põe a dar ideias e oferecer soluções para os problemas da gestão escolar.

Com isso, a administração escolar deve sempre prever atenção especial a respeito das orientações que os órgãos superiores enviam aos estabelecimentos de ensino, desvelando suas intencionalidades, no intuito de propor uma transformação social com base em aspectos significativos para a comunidade escolar (PARO, 2012).

2.4 O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NA GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Uma equipe diretiva (líderes) preocupada em aprofundar conhecimentos que perpassam por todas as atribuições escolares se faz imperativa desde o princípio da

gestão escolar. Muitos professores, mesmo após passar por um processo de aprovação da comunidade escolar (eleição), não estão aptos e preparados para construir um planejamento que contemple variáveis relevantes no decorrer do mandato eletivo.

Zabala (1998) argumenta que o planejamento da gestão deve prever determinadas intenções e estar sempre flexível a novas mudanças, podendo reorientar o processo de estratégias, no intuito de articular situações que favoreçam diferentes formas de se relacionar e agir, perpassando o ideal somente de elaboração de um corpo de metas a serem alcançadas, por vezes utópicas para a realidade na qual a equipe diretiva está inserida.

Lück (2000) apresenta duas vertentes do planejamento: a funcional e a estratégica. A primeira, apesar de oferecer uma lógica organizada e útil do pensamento, não considera a realidade em sua totalidade, globalizada, exercendo uma função de caráter normativo e burocrático, de categorização limitada a conhecer os fatos isoladamente dos acontecimentos sociais que permeiam a organização escolar.

Por outro lado, apresenta uma alternativa, trazendo à tona o planejamento estratégico como meio de pensar a instituição escolar em seus segmentos externos e internos, através de reflexões contínuas, interatividade constante, disciplina e consistência para produzir ações relevantes à comunidade escolar, com forte visão de futuro, orientando sistematicamente os resultados para preparar os alunos às condições sociais inerentes à contemporaneidade (LÜCK, 2000). A seguir, os autores Castro et al. (2015, p. 200) asseguram o conceito anterior através da seguinte contribuição:

O planejamento estratégico se refere à instituição e de modo geral é focado no longo prazo. O planejamento estratégico tem uma forte visão do ambiente em que a instituição está inserida, ou seja, sobre como prepará-la para os desafios do meio ambiente (economia, beneficiários, governos, fornecedores etc.).

Para elaborar um planejamento estratégico, concebe-se o modelo de Tachizawa e Andrada (2006), que foi adaptado para instituições públicas de ensino, sem um viés competitivo, intentando uma melhor organização das ações estratégicas conforme as questões macroambientais (fatores externos) e

microambientes (fatores internos) relevantes no contexto social de determinada comunidade.

Esse modelo de abordagem (Tachizawa; Andrada 2006) considera as seguintes etapas para o desenvolvimento do planejamento estratégico:

a) coleta e análise de dados e informações; b) análise de informações; c) análise ambiental; d) análise dos aspectos internos; e) análise da estratégia vigente; f) análise comparativa da missão *versus* campo de atuação; g) formulação do plano estratégico; h) implementação e controle. (p. 85).

A coleta de informações está direcionada a obter informações escolares externas e internas e dados referentes às estratégias vigentes utilizadas pela instituição de ensino. É o primeiro passo para o reconhecimento de todos os aspectos que envolvem o ambiente investigado, tornando-se imprescindível para os momentos posteriores do planejamento estratégico (Tachizawa; Andrada 2006).

Já na análise de informações há um aprofundamento/complemento das variáveis emergidas da etapa anterior. Nessa segunda fase, é necessário analisar as influências econômicas, sociais e tecnológicas com intuito de elaborar o planejamento estratégico de acordo com as condições inerentes a cada instituição de ensino (Tachizawa; Andrada 2006).

A análise ambiental consiste em um delineamento do meio ambiente onde a instituição está inserida, ratificando que a escola é parte integrante de uma sociedade, então, influenciada por muitas variáveis. Nessa análise, são consideradas as características políticas e populacionais, as deliberações da comunidade escolar e as questões administrativas operacionais da instituição de ensino (Tachizawa; Andrada, 2006).

A análise dos aspectos internos converge para a superação dos pontos fracos e manutenção dos pontos fortes da escola encontrados nos processos anteriores da investigação.

Para a análise comparativa da missão *versus* campo de atuação, necessita-se de uma adequação das atuais atividades da escola com seus principais objetivos que estão inseridos dentro do PPP da escola (Tachizawa; Andrada, 2006). A intenção da missão de uma escola pública é determinar suas ações estratégicas não para superar outras instituições, mas sim para qualificar o seu próprio trabalho administrativo, financeiro e pedagógico, a fim de organizar-se para atender,

cotidianamente, de forma adequada, seus alunos, inseridos em um determinado contexto social.

Segundo Tachizawa e Andrada (2006), a construção do plano estratégico deve considerar todas as etapas anteriores para a formação da missão (necessidades sociais da escola), do objetivo central (principal foco a atingir), das principais ações estratégicas a concretizar (quais meios serão utilizados para alcançar os objetivos estratégicos) e das políticas/diretrizes (referências gerais criadas com os propósitos da gestão, no longo prazo, através das análises/discussão das fases anteriores, juntamente a comunidade escolar).

A última fase desenvolvida por Tachizawa e Andrada (2006) consiste em implementar o plano estratégico, já aprovado pela comunidade escolar, sendo que, no decorrer de todo processo prático do planejamento, há flexibilidade em retificar ações estratégicas (controle) que não estão obtendo êxito na sua função, ou por um motivo conjuntural local/nacional/mundial influenciável no ambiente institucional, como por exemplo a pandemia de COVID-19.

Para direcionar e planejar a tomada de decisão de rumos, é preciso construir coletivamente um documento indispensável no processo de significação e sentido da escola, o PPP. Um trecho da obra de Silva (2012, p. 31), explica a importância do PPP:

O PPP é um ensaio de leitura do contexto sócio-político-econômico-cultural da comunidade local e da 'comunidade global', e precisa estar diretamente relacionado às necessidades que esta apresenta, em especial, no que se refere às questões relativas à preparação para o mundo do trabalho, de empregabilidade e de vinculação teoria e prática. Nesse sentido a gestão democrática é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência.

Em relação à construção de um planejamento estratégico pela comunidade escolar, contribui para a qualificação desta discussão as implicações de um estudo de caso, realizado em 2014, em uma instituição rural de Ensino Fundamental I e II, com aproximadamente 600 alunos de seis a 14 anos (CASTRO et al., 2015).

Verificou-se que a equipe diretiva utiliza elementos do planejamento estratégico (participação, diagnóstico e superação dos problemas) em seus planos de ação. No entanto, são constituídos por objetivos e metas em um curto espaço de

tempo (máximo de dois anos) que acabam por não designar uma cultura estável de formulação de estratégias a longo prazo (acima de quatro anos).

Nota-se uma percepção de continuidade dos processos e projetos instituídos pela escola, que são devidamente diagnosticados, controlados e avaliados constantemente, criando uma cultura organizacional essencial, a fim de que a organização não retorne a delinear um pensamento estático, cumpridores apenas dos procedimentos burocráticos de gestão.

2.5 DIMENSÕES DE QUALIDADE DA GESTÃO ESCOLAR

O conceito de qualidade educacional vislumbrado por esta dissertação remete a uma perspectiva polissêmica “em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação, evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

O processo de qualidade atrelado à gestão escolar está intimamente ligado com a realidade sociocultural da instituição de ensino, com o financiamento por parte dos entes federados (descentralização), com as relações interpessoais dentro do contexto educacional e com as orientações relevantes a respeito do corpo docente e discente.

O quadro 1 foi elaborado no sentido de sintetizar os aspectos mínimos que impactam a qualidade referente aos processos educacionais e também da gestão escolar. Considerou-se os fatores extraescolares (múltiplas determinações e superação das condições de vida das camadas menos favorecidas) e intraescolares (fatores internos da organização escolar entre eles a gestão, os insumos necessários ao desenvolvimento do trabalho, à estrutura física e ao planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas) destacados por Dourado, Oliveira e Santos (2007).

Quadro 1 – Dimensões de qualidade

Dimensões de qualidade educacional – extraescolares	Dimensões de qualidade educacional – intraescolares	Dimensões de qualidade Gestão escolar
1. Heterogeneidade e pluralidade sociocultural e econômica.	1. Financiamento educacional para qualificar o espaço de ensino aprendizagem.	1. Relações significativas entre a estrutura organizacional e o trabalho pedagógico para atingir objetivos educacionais institucionais e garantir a aprendizagem dos(as) alunos(as).
2. Valorização dos profissionais de educação.	2. Definição de custo/aluno e de diretrizes nacionais, assegurando padrões mínimos de qualidade referentes aos níveis e modalidades de ensino.	2. Participação democrática entre os segmentos escolares nos aspectos administrativo, financeiro e pedagógico.
3. Garantia da aprendizagem através de um sistema de avaliação.	3. Engajamento com a comunidade e com as políticas de educação, nacionais, estaduais e municipais.	3. Processo democrático de eleição do(a) diretor(a), concedendo autonomia à comunidade escolar nas suas decisões.
4. Formação pedagógica permanente de professores(as) e gestores escolares.	4. Compreensão das condições objetivas e subjetivas dos diferentes sistemas de ensino.	4. Gestão coletiva de projetos/programas educacionais e do trabalho pedagógico escolar.
5. Políticas públicas direcionadas ao enfrentamento de condições sociais como moradia, fome, saneamento, drogas, família, saúde etc.	5. Ambiente escolar seguro para professores(as), funcionários(as), alunos(as) e comunidade em geral.	5. Disponibilidade de recursos humanos, tecnologias educacionais e de recursos pedagógicos para ampliar a jornada escolar (integral, integrada).
6. Ações e programas voltados à dimensão da cultura, esporte, lazer, ciência e tecnologia.	6. Ambiente escolar, equipamentos e instalações gerais (biblioteca, laboratórios, quadra esportiva, supervisão e orientação educacional) adequados às atividades pedagógicas.	6. Projeto pedagógico, currículo, métodos e processos avaliativos relevantes e adequados aos níveis de ensino e à realidade social.
		7. Escola valorizada por seus usuários, zelando pelo seu patrimônio e recursos humanos.

Fonte: Autor.

Entende-se que esses fatores extraescolares e intraescolares se coadunam em todos os tempos do espaço educacional, estabelecendo uma rede de núcleos interdependentes para cada dimensão de qualidade evidenciada no quadro 1.

Alguns exemplos de questões pedagógicas, administrativas e financeiras relacionados aos aspectos de qualidade podem ser referenciados no livro organizado por Oliveira e Rosar (2010) e em um artigo produzido por Martins (2010) sobre o conjunto de ações da equipe de direção de uma escola de Ensino Médio e Ensino Fundamental de São Paulo.

Iniciando pelos aspectos pedagógicos, se percebe uma gama de enfrentamentos cotidianos, resumidos a seguir após uma leitura detalhada do estudo: a) Dificuldade de adaptar, relacionar e aprovar o projeto pedagógico com as características da comunidade e as orientações da Secretaria de Educação (jargões de documentos oficiais); b) Falta de recurso material e de recursos humanos para implementar práticas pedagógicas inovadoras; c) Reuniões pedagógicas que tratam de assuntos como drogas, sexualidade, disciplina, porém as medidas discutidas são através de castigos e prêmios, e não através de projetos interdisciplinares; d) Melhoria da qualidade de ensino e correção de fluxo (fracasso escolar) democraticamente consistente com diretrizes e tendências pedagógicas, contudo desvinculadas com as práticas pedagógicas de uma parte do corpo docente; e) Não havendo incentivo financeiro da Secretaria de Educação, a escola procurou parcerias com comerciantes próximos (iniciativa privada) para manutenção e aquisição de equipamentos que qualificassem o processo de ensino-aprendizagem; e f) Apesar de o Plano Diretor estar atrelado aos dispositivos legais vigentes, a direção conseguiu otimizar o trabalho pedagógico por meio de 14 projetos especiais que evidenciaram o potencial da escola.

As questões financeiras possuem contradições, tais quais podemos expressar nas seguintes variáveis: a) Normatização do manuseio das verbas não supre as reais necessidades da escola (insuficiência de recursos); b) Estímulos, por intermédio da Secretaria de Educação, a estabelecer parcerias com órgãos privados da comunidade em que a escola está inserida, fato que é dificultado pela proibição das propagandas de marketing; c) Planilha de recebimento e prestação de contas como elementos limitadores; e d) Verbas sem prazo para entrega e falta de autonomia escolar na destinação e manuseio dos recursos orçamentários.

Finalmente, examinaram as questões administrativas: a) Acúmulo de trabalhos advindos de fatores endógenos e exógenos; b) Normas regimentais ignoradas pelo corpo docente da escola, por não crer em mudanças significativas em pontos já determinados; c) Adaptação dos trabalhadores na organização administrativa; e d) Escola como organização burocrática, alheia às demandas de alunos, professores, direção e comunidade.

Em razão do exposto acima, acreditar que apenas uma estratégia de gestão solucionará todas as problemáticas da comunidade escolar é um equívoco. Então, surge a prioridade de compreender sobre os distintos desdobramentos da gestão de uma escola básica pública, através dos cursos de capacitação/formação continuada, de novas leituras (livros, artigos, ensaios etc.) e principalmente entendimento sobre fatores relevantes de cada realidade institucional.

Trata-se de contextos não dimensionados em cursos de Licenciaturas, que somente são adquiridos através de uma formação em nível de pós-graduação, experiências de colegas de profissão ou por intermédio de cursos regidos pelas Secretarias de Educação (municipal, estadual ou federal).

Souza e Ribeiro (2017) já atentavam para a incompatibilidade da formação inicial dos professores/gestores, evidenciando uma superficial relação de saberes entre teoria e prática da gestão escolar, caracterizando a aprendizagem desse setor através do empirismo e/ou repetições de práticas generalistas vivenciadas pelos colegas mais experientes.

Nessa linha de pensamento e contribuindo para uma formação plena, Silva (2012) escreve sobre a necessidade de criar uma formação inicial mais rigorosa comum a todos professores em cinco eixos principais: o contextual (articulação de conhecimentos de educação, economia, política e sociedade), o institucional (formas de organização dos espaços escolares), o teórico-prático (cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano), o ético (compreensão das responsabilidades sociais e individuais) e o investigativo (comprometimento em pesquisa).

Portanto, sintetizando esta fundamentação teórica, deve-se considerar o conhecimento da realidade na qual o trabalho será desenvolvido. A partir disso, traçar objetivos pedagógicos, financeiros e administrativos coerentes aos fatos observados. Em seguida, deve-se pensar nas melhores estratégias para alcançar as metas traçadas, em quais atividades utilizar para que contemple os aspectos socioculturais da comunidade escolar e quem serão os responsáveis por auxiliar na

busca de um programa de ensino qualificado e integrado (conselhos, corpo docente e equipe diretiva). Por fim, pensar na situação final desejada, para que, ao término do ano, possa ser realizada uma avaliação de cada momento planejado.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, são expostos os referenciais teórico-metodológicos que permeiam este trabalho, o caminho percorrido pelo pesquisador no cenário educacional selecionado, bem como a apresentação dos dados e as discussões acerca dos resultados interpretados pelo estudo.

Nesse sentido, a metodologia é um processo de reflexão que organiza todo o movimento científico, do empírico ao concreto, assim sucessivamente em todas as suas etapas, permitindo a estruturação e a organização de novos conhecimentos (GHEDIN; FRANCO, 2008).

Este estudo pretende propor avanços significativos na dinâmica de gestão escolar no contexto investigado mediante a proposição de orientações para a (re)articulação do planejamento estratégico escolar, considerando as variáveis analisadas na gestão pública educacional percebidas nesta pesquisa, na expectativa de contribuir para o compartilhamento do produto por instituições análogas.

Para que o trabalho fosse efetivado de maneira plena, compete ressaltar a ideia dos princípios éticos que compõem esta dissertação (Apêndices C e D). Além de um momento de instabilidade política e financeira no estado do Rio Grande do Sul, estamos enfrentando uma pandemia de COVID-19 em escala mundial. Sendo assim, adentrar o universo escolar e investigar o corpo docente não se efetivará de modo simplório. Por isso, com base na leitura de Lankshear e Knobel (2008), se atribui imprescindíveis princípios éticos a esta pesquisa: a) Respeito pela privacidade, dignidade e integridade dos entrevistados e da escola pública; b) Termo de consentimento livre e esclarecido plenamente; c) Confiança e reciprocidade; d) Cumprimento do tempo estabelecido; e e) Consideração pelas convenções sociais e culturais.

3.1 TIPO DE PESQUISA, ABORDAGEM E MÉTODO

Esta pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, que, segundo Lira (2014, p. 26), pode ser definida por meio da

[b]usca da compreensão dos fenômenos e o modo de interpretá-los, não utilizando instrumentos estatísticos para o processo de análise de um problema de pesquisa. Não pretendendo numerar ou medir as variáveis do problema, mas deseja-se entender, de modo bem mais descritivo, o fenômeno social. A pesquisa qualitativa é sempre descritiva, pois as informações não são quantificadas, mas sempre interpretadas. Neste ato de interpretar, o autor atribui significados aos fenômenos observados e coletados em campo, apoiando-se em teóricos que já estudaram o tema.

A utilização dessa abordagem é significativa na medida em que o produto deste trabalho evidencia como acontece a gestão em um cotidiano repleto de problemas de diferentes ordens, tais como, financeira, administrativa e pedagógica. Quantificar dados que não traduzem a realidade é irrelevante, pelo fato de que se manteria a lógica de criticar as escolas públicas quanto a sua organização, sem ao menos identificar os contextos, nuances e desafios diários da gestão educacional.

A pesquisa qualitativa concebe a oportunidade da subjetividade do sujeito, antes um mero objeto investigado, agora sendo parte de um cotidiano impregnado de sentido, composto por múltiplas significações, de interação e comunicação, estabelecendo relação direta com suas emoções, frustrações e representações (GHEDIN; FRANCO, 2008). Essa abordagem teve um grande impacto na compreensão dos fenômenos educacionais, constituindo métodos inovadores capazes de construir um novo olhar sobre o cotidiano escolar, em que os discursos precisam ser decodificados, a intersubjetividade de conhecimento entre pesquisador e pesquisado é considerada fundamental, deve haver múltiplos olhares aos acontecimentos e organização das falas em unidades de significado (GHEDIN; FRANCO, 2008). Portanto, com todo esse empenho de desvelar a realidade, o tipo de pesquisa, suas técnicas e procedimentos devem ser selecionados criteriosamente na busca de um entendimento que vislumbre um produto rico em descrições e interpretações.

Por esse entendimento, se designou a opção do estudo de caso para esta pesquisa, que, por meio da interpretação e reconhecimento dos enfrentamentos de uma equipe diretiva, em um determinado espaço educacional, possa servir como base para outras instituições de ensino com características similares, na superação

dos desafios dessa função pública. Corroborando com a ideia exposta, Gil (2010, p. 38) afirma que

[...] os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim de proporcionar uma visão global do problema, ou identificar possíveis fatores que influenciam ou são por ele influenciados.

Também, para Severino (2007), o estudo de caso é utilizado em situações que representam um número significativo de casos análogos, autorizando generalizações por inferências, através de um rigor metodológico das análises de registros e relatórios qualificados, produzidos no campo de pesquisa. Entende-se por inferência o conhecimento produzido através de uma pesquisa que pode corresponder a todos os fatos da mesma espécie.

Ressalta-se a pesquisa com características implicativas, as quais merecem um destaque à medida que o pesquisador está inserido no contexto investigativo para identificar, analisar e fornecer orientações para que a equipe diretiva escolar possa reformular seu planejamento estratégico baseado nos dados examinados.

A implicação, segundo Macedo (2016), consiste em pesquisar sobre temas identificados com as experiências do autor, pertinentes a sua realidade de trabalho, ou seja, o pesquisador, como parte do estudo, está vinculado à construção de aprendizagem e saberes constituídos durante todo o processo de investigação. Conhecer a realidade em que se pesquisa é imprescindível no momento das descrições, da compreensão e da interpretação. Assim, o estudo implicado proporciona uma análise fidedigna através da inserção no campo investigativo de um pesquisador consciente de suas atribuições e limitações, tanto acadêmicas como profissionais.

3.2 DIMENSÕES, DADOS E INDICADORES

A seguir, o quadro 2 representa didaticamente os objetivos da pesquisa e seus respectivos procedimentos e dados coletados. Após essa fase, foram criadas categorias de análise para que os elementos encontrados fossem descritos e interpretados com o máximo de detalhes, na intenção de qualificar e legitimar o processo de construção de conhecimento da realidade estudada.

Quadro 2 – Relações da pesquisa

SUBQUESTÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DIMENSÕES	PROCEDIMENTOS	DADOS A SEREM COLETADOS
- Quais são os documentos administrativos, financeiros e pedagógicos? - Incide em sobrecarga de trabalho para os gestores? Por quê?	- Caracterizar as dimensões administrativas, financeiras e pedagógicas, bem como a incidência de sobrecarga de trabalho dos gestores.	- Gestão administrativa, financeira e pedagógica.	- Questionário; - Estudo documental.	- Identificação dos documentos; - Prazos; - Periodicidade dos relatórios, atas, prestação de contas, entre outros; - Demanda de tempo; - Variáveis de sobrecarga.
- Os gestores públicos participam nos contextos de formação e praxis pedagógica? Como?	- Reconhecer os modos de participação dos gestores públicos no contexto de formação docente e praxis pedagógica.	- Contextos de formação e praxis pedagógica.	- Questionário; - Estudo documental.	- Presença e atuação nos espaços pedagógicos; - Setores da escola; - Projeto Político Pedagógico; - Regimento Escolar.
- Os diferentes atores envolvidos na escola pública participam na elaboração e avaliação do projeto pedagógico, no planejamento estratégico e na avaliação da gestão? Como?	- Conhecer como os líderes gestores articulam os diferentes atores para o desenvolvimento do projeto pedagógico.	- Gestão democrática e articulação dos gestores na/com a comunidade escolar.	- Entrevista semiestruturada; - Estudo documental.	- Grupos, associações e empresas envolvidas com a escola; - Formas de articulação com a comunidade escolar; - Avaliação da gestão.
- Quais os diferentes níveis de participação dos atores escolares no planejamento, desenvolvimento e avaliação da gestão escolar?	- Identificar os níveis de participação dos atores escolares no planejamento, desenvolvimento e avaliação da gestão escolar.	- Gestão democrática e níveis de participação.	- Entrevista semiestruturada; - Estudo documental.	- Níveis de participação das organizações escolares; - Níveis de participação da comunidade; - Níveis de participação dos professores.
- Como encaminhar uma proposta acerca da análise de dados da pesquisa?	- Propor orientações para a dinamização e (re)construção do planejamento estratégico.	- Planejamento estratégico através dos resultados encontrados neste estudo.	- Análise SWOT para os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos.	- Forças da escola; - Fraquezas da escola; - Oportunidades da escola; - Ameaças da escola.

Fonte: Autor.

3.3 TÉCNICAS DE COLETA

Em relação aos métodos de construção de dados desta pesquisa, a organização, por ordem de aplicação, se define da seguinte forma: questionário exploratório, entrevista individual semiestruturada, análise documental como reflexão e complementação no processo investigativo e análise SWOT, propondo orientações para a (re)articulação do planejamento estratégico, através do produto encontrado

nas intervenções, desvinculando o caráter mercadológico desse último método, para uma reflexão crítica a respeito da gestão escolar em estudo.

3.3.1 Questionário

O questionário exploratório (Apêndice A) é conhecido como uma ferramenta utilizada para se obter dados de um determinado grupo social por intermédio de questões a ele formuladas. Serve para elencar as características desse grupo em função de algumas variáveis pré-determinadas, individuais ou grupais (MARTINS JUNIOR, 2008).

Seguindo a lógica da abordagem qualitativa e suas técnicas de pesquisa, Lira (2014) relaciona aspectos considerados na elaboração do questionário, pertinentes para a identificação da realidade na qual os dados foram coletados:

Devem-se levar em consideração as variáveis da pesquisa: no caso de entrevistas ou questionários: sexo, idade, nível de escolarização, situação geográfica, classe social, filosofia de vida, profissão, filiação, pois todas essas vertentes poderão interferir nos resultados da pesquisa, sobretudo se for de cunho etnográfico e qualitativo. (p. 29).

Esse procedimento, aplicado aos gestores escolares (diretor(a), vice-diretor(a) e coordenadores), se justifica para esclarecer os elementos que rotineiramente não são percebidos pelas pesquisas em educação (como tempo, quantidade, qualidade, frequência e prazos de entrega), mas que, no processo final de validação, consistem em pontos imprescindíveis na gestão administrativa e financeira, necessários desde a aprovação dos conselhos escolares até os níveis da Secretaria de Educação.

3.3.2 Entrevistas

As entrevistas (Apêndice B) são definidas como interações planejadas, realizadas pessoalmente ou em grupo, em que entrevistador e entrevistado surgem como parte do processo de produção de dados, com o objetivo de gerar informações detalhadas sobre um evento ou fato através da visão de alguém com experiência em certa área de atuação (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Ou seja, a entrevista

qualitativa, por meio de esquemas interpretativos das narrativas dos autores, constitui a compreensão das relações do cenário presenciado (BAUER; GASKELL, 2002).

Para explorar o mundo vivido dos indivíduos, foram utilizadas entrevistas em profundidade e individuais, com duração aproximada de 30 minutos cada, que proporcionam uma tríade dialógica entre os dois sujeitos (entrevistador e entrevistado) e o objeto de investigação, conferindo sentido para cada assunto inserido no contexto deste estudo (BAUER; GASKELL, 2002). “As perguntas são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir.” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 73).

Esta pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas para responder a pontos organizados previamente pelo pesquisador, mas permaneceu sempre receptiva ao surgimento de assuntos interessantes no transcórper do planejamento inicial e que não foram parte do rol de perguntas. Essa técnica requer um controle sobre as respostas abertas dos entrevistados para que não se distancie dos objetivos da pesquisa, mas também confere liberdade ao entrevistador para elaborar perguntas que não estão no programa a fim de tratar temas importantes, emergentes e esclarecedores, pertinentes à temática, durante a coleta de dados (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

As entrevistas foram organizadas em tópicos guias (BAUER; GASKELL, 2002), referentes às dimensões de *gestão democrática e articulação dos gestores com a comunidade escolar*, que revelaram como os diferentes atores participam e avaliam dos/os processos pedagógicos da escola e como se articulam formalmente nos espaços de aprendizagem. Essas entrevistas foram realizadas por meio de gravação em áudio, com a diretora, duas coordenadoras e uma representante do Conselho Escolar, porque há responsabilidades e representatividade desses membros em relação a todas as questões pedagógicas, administrativas e financeiras.

É necessário ressaltar que a entrevista da representante do Conselho Escolar foi adaptada em relação a sua função dentro do universo escolar. Sua presença se mostrou pertinente para qualificar a representatividade nos objetivos específicos correspondentes aos atores escolares. Segundo Bauer e Gaskell (2002), quando a pesquisa qualitativa possui poucos entrevistados, a percepção social científica do autor diante o ambiente retratado é válida na escolha dos respondentes.

As entrevistas foram as últimas estratégias de coleta de dados por abordarem um número significativo de subsídios que constituíram o *corpus* desta investigação, também pelo fato de terem sido transcritas e reorganizadas na norma culta da Língua Portuguesa. Desse modo, demandaram maior tempo na organização, descrição, construção e interpretação das unidades de sentido e elaboração das categorias de análise, compatíveis com os objetivos deste estudo.

3.3.3 Análise documental

A análise documental vislumbra-se como um momento de reflexão acerca do trabalho pedagógico dos gestores e do funcionamento dos setores escolares. Para a eficiência desse método, foi proposta a análise minuciosa de documentos, tais como, o PPP e o Regimento Escolar (RE) com o intuito de subsidiar e complementar os dados referentes aos questionários e às entrevistas, auxiliando na descrição e interpretação das categorias emergentes da pesquisa.

Gil (2010) estabelece a necessidade da análise de documentos como imprescindível em qualquer estudo de caso, corroborando com este estudo. Demonstra que, por meio dessa técnica de pesquisa, se obtêm informações referentes a sua estrutura e organização, à descrição de cargos e funções e também pode auxiliar na elaboração de pautas para entrevistas e dos planos de observação, adicionando ou removendo questões pré-estabelecidas.

Sabe-se que o ideal são líderes ativos, que produzem conhecimento, elaborem e participem das atividades pedagógicas, na perspectiva de uma gestão compartilhada; porém, em determinadas situações da gestão, é corriqueiro que os documentos de cunho pedagógico sejam construídos por um especialista/coordenador, e os segmentos institucionais apenas assinem, concordando ou validando decisões hierárquicas e executando as tarefas de maneira automática.

3.4 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola do estado do Rio Grande do Sul, localizada em Santa Maria. A instituição possui cerca de 400 alunos, 44 professores e funciona nos três turnos. Pela manhã, há turmas do Ensino Fundamental e Ensino

Médio Regular. A equipe diretiva desse turno é composta por uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica e uma orientadora educacional. O turno da tarde contempla o Ensino Fundamental – Anos Iniciais (terceiro, quarto e quinto anos) e sexto e sétimo anos (Ensino Fundamental – Anos Finais). Nesse turno, há apenas a vice-diretora de turno e uma coordenadora pedagógica. No ensino noturno, existem turmas de Ensino Médio Regular e de Ensino Fundamental e Ensino Médio de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conta com um vice-diretor, um coordenador pedagógico e uma orientadora educacional.

A diretora trabalha em todos os turnos para atender a demanda pedagógica, financeira e administrativa. Nessa escola, existem uma equipe de funcionários responsáveis pela limpeza e conservação geral (três), bibliotecárias (duas), secretários (três) e merendeiras (três).

Optou-se por desenvolver a pesquisa com os coordenadores pedagógicos, vice-diretora substituta legal, diretora e um representante do CE, porque esses são os sujeitos responsáveis por tomar decisões (democráticas e/ou impositivas), elaborar o PPP, dialogar com a comunidade, constituir conselhos, corrigir objetivos e fluxo escolar, zelar pela aprendizagem dos alunos, prestar contas etc. Enfim, trabalham no cotidiano escolar e compreendem uma gama de enfrentamentos diários. As demais informações obtidas pelos instrumentos de coleta, referentes aos participantes, estão expostas na análise de dados, a fim de que a interpretação das unidades de sentido e das categorias se torne mais compreensiva pelo leitor.

3.5 ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DE DADOS

3.5.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

O primeiro passo desse processo de análise foi caracterizar, após a coleta de dados, os participantes da pesquisa, sem identificá-los, de acordo com as respostas das perguntas fechadas do questionário, ressaltando aspectos relacionados à experiência profissional e à formação continuada promovida pelos órgãos superiores de ensino.

Dessa forma, construiu-se uma síntese para cada participante, complementando informações para que o leitor estabeleça uma melhor apreciação e entendimento da investigação científica.

3.5.2 Análise Textual Discursiva (ATD)

Após a caracterização dos sujeitos desta pesquisa, iniciou-se a análise dos dados textuais do questionário (questões abertas) e das entrevistas, tendo como referência a Análise Textual Discursiva (ATD), de Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi. “A ATD se configura como uma metodologia de etapas extremamente minuciosas, requerendo do pesquisador a atenção e rigorosidade em cada etapa do processo.” (PEDRUZZI et al., 2015, p. 591).

Essa metodologia de análise é pautada, muitas vezes, pela insegurança, não como uma característica agravante, mas como um espaço transitório entre o desconhecido e a emergência de um novo conhecimento imerso na complexidade do fenômeno analisado, expressa por uma escrita densa e compreensiva da realidade (MORAES; GALIAZZI, 2006). A ATD é organizada em três etapas que se interconectam em uma relação de desconstrução e construção de significados/caminhos: a unitarização, a categorização e a construção de metatextos.

Para a estruturação dos dados coletados na unitarização e na categorização, foram utilizados mapas mentais para organização do conhecimento, com intuito de auxiliar no entendimento de todo o processo de análise elaborado pelo pesquisador: desde a desconfiguração dos textos, elaboração das unidades de sentido e posteriormente a criação das categorias iniciais e finais.

Buzan (2009, p. 20) elenca as principais características de um mapa mental, entre elas:

- A ideia central é desenvolvida com mais nitidez.
- A importância relativa de cada ideia é especificada claramente.
- As ideias mais importantes são reconhecidas de imediato no centro do Mapa Mental.
- As ligações entre os conceitos chaves são identificadas com facilidade, o que estimula a associação de ideias e sentido.
- A revisão de informações é eficiente e rápida.
- A estrutura de um Mapa Mental permite que conceitos adicionais sejam prontamente acrescentados.
- Todo Mapa Mental é uma criação única e, por isso, faz com que as lembranças sejam mais exatas.

O mapa mental é interessante na medida em que, através dos movimentos recursivos (representados por intensas reconstituições de sentido/significados), emergem ou se reduzem constantemente os conceitos presentes na análise.

3.5.2.1 Primeira etapa da ATD: unitarização

A unitarização se manifesta na produção de unidades elementares (ou de significados), através da fragmentação/desconstrução das partes mais relevantes dos dados da pesquisa, considerando sempre a rigorosidade (impregnação do texto) e a perspectiva interpretativa do autor (PEDRUZZI et al., 2015).

O conjunto das unidades produzidas corresponde a um espaço criativo, de auto-organização, capaz de dar origem a novas combinações, criando as condições para a emergência do novo, sempre a partir do intercâmbio de sentidos. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 124).

Assim sendo, as perguntas abertas do questionário (informações textuais) de cada um dos cinco participantes foram primeiramente fragmentadas e organizadas em um mapa mental, de acordo com os aspectos mais significativos de suas respostas, em relação à proposta deste estudo. Após esse momento, interpretaram e codificaram-se as fragmentações em unidades de sentido, as quais compreenderam um universo expressivo do *corpus* do estudo.

No segundo momento, encaminhou-se para estudo as quatro entrevistas transcritas pelo pesquisador, analisadas e interpretadas em suas especificidades, fragmentadas por relevância e codificadas em unidades de sentido pertinentes aos objetivos desta dissertação. Para facilitar o entendimento e evitar repetições durante a escrita, criaram-se códigos que compuseram cada unidade de sentido (US1 até US20), representados no início da análise de cada categoria. Assim, concluiu-se o delineamento da unitarização nesta investigação científica.

3.5.2.2 Segunda etapa da ATD: categorização

A categorização consiste em estabelecer as categorias que se relacionam com os objetivos e os objetos deste estudo, descrevê-los de forma pertinente por meio de frases ou parágrafos-sínteses (SOUSA; GALIAZZI, 2017). A intenção é

impregnar de sentido contextual cada etapa desenvolvida, como uma rede de entrelaçamentos de núcleos integrados uns aos outros, constituindo, assim, uma visão ampla de totalidade (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Portanto, com as unidades de sentido estabelecidas, através dos questionários e das entrevistas, foram estruturadas, por aproximação de significados, as categorias iniciais de análise. Cada uma delas está elucidada por parágrafos-sínteses, revelando como foram constituídas dentro do processo de compreensão e interpretação do autor.

Foram utilizados meios de produzir a ATD, como, por exemplo, categorizar pelo método indutivo e pela intuição (auto-organização) do conhecimento, direcionados à construção de conceitos no sentido empírico-teórico (das experiências para a significação) na interpretação dos fenômenos evidenciados na investigação. Percebe-se determinadas características nesses meios, dentre elas: busca de categorização emergente pela apropriação e interpretação; escrita; leitura e impregnação do sentido dos dados de pesquisa; compreensão, através de *insights* dos autores, das subjetividades que geram dados qualitativos; e despretensão teórica (SOUSA; GALIAZZI, 2017).

3.5.2.3 Terceira etapa da ATD: construção de metatextos

A última etapa da análise de dados consistiu no processo de produção de metatextos que exploraram as categorias finais do trabalho, empregando a escrita para elaborar as descrições e interpretações acerca dos objetos e objetivos deste estudo e ampliando consciências pessoais a partir da concepção qualificada do contexto fenomenológico presenciado (PEDRUZZI et al., 2015).

O metatexto será bem produzido se as fases anteriores – unitarização e categorização – tiverem sido desenvolvidas com rigor e profundidade na análise. O metatexto, contextualizado na pesquisa em Educação, é um esforço construtivo no que se refere a ampliar a compreensão dos fenômenos educacionais investigados. (MEDEIROS; AMORIM, 2017, p. 257).

É um “processo de elaboração articulada das categorias de análise, em um movimento de afastamento do processo categorial inicial” (SOUSA; GALIAZZI, 2017, p. 520), precisa ser constantemente reorganizado e aperfeiçoado. Por ser um

processo de escrita, demanda permanente reconsideração em relação a sua estrutura e argumentos (SOUSA; GALIAZZI, 2017).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo que compreende o desenvolvimento deste estudo está organizado da seguinte forma: inicialmente apresenta-se uma breve caracterização dos participantes após a análise das respostas fechadas do questionário, utilizando códigos para identificação de cada um deles, a fim de suscitar regularidade diante todo processo de investigação.

Em seguida, após a devida caracterização, instaura-se o processo de unitarização, primeira etapa da ATD, aproximando, em sua estruturação, a desconstrução dos dados textuais desta pesquisa e a composição (codificação) das unidades de sentido.

Posteriormente, prosseguindo a trajetória da ATD, surge a segunda etapa: a categorização inicial, elucidada por meio de parágrafos-sínteses. É no processo de categorização, através de ações recursivas incessantes durante todo processo de investigação de dados, que se compõem as categorias finais.

Por fim, a partir das categorias finais, produziram-se os metatextos, configurando a última etapa da ATD.

4.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

4.1.1 Participante 1 (CP1)

A participante 1 (CP1) perfaz 20 horas semanais de atividades laborais na escola pública pesquisada. A participante da pesquisa exerce sua função há dois anos na instituição de ensino, possui especialização em supervisão pedagógica, título imprescindível para exercer a função de coordenadora pedagógica.

A CP1 tem experiências anteriores relevantes nessa função, que auxiliaram no desenvolvimento profissional de sua atuação presente no ensino público. Nota-se esse movimento, pois, ao responder um dos instrumentos de pesquisa (questionário), evidenciou sua aprendizagem baseada nas experiências do

cotidiano, em livros e artigos pertinentes a sua ocupação profissional ou por meio de cursos, palestras e seminários privados.

Percebeu-se também que, nesse tempo de coordenação pedagógica na escola, não realizou formação continuada ofertada pelos órgãos superiores em áreas financeiras ou administrativas do campo educacional, as quais compõem uma gama interessante de conhecimentos acerca dos aspectos burocráticos da escola.

Contudo, nos aspectos pedagógicos, destaca-se, por parte dos órgãos superiores, uma maior preocupação no que diz respeito à formação continuada da equipe diretiva, ofertando, segundo a participante, documentos para análise, leitura, discussão e reflexão, além de reuniões com determinações expressas através de orientações de processos específicos.

4.1.2 Participante 2 (CP2)

A participante 2 (CP2) trabalha 40 horas semanais na instituição de ensino analisada, com especialização em supervisão escolar, conforme informado anteriormente, exigência de titulação mínima dos órgãos superiores de educação para exercer essa função.

A CP2 trabalhou na coordenação escolar do pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio, fato que contribui significativamente em sua função atual, constituindo uma interessante base de conhecimento acerca dos processos pedagógicos da escola. A coordenadora constrói seu processo de aprendizagem baseado em cursos da Secretaria de Educação, livros e artigos, experiências do cotidiano, acrescentando reflexões de leituras educacionais por meio eletrônico.

Mostra-se um engajamento importante da CP2 na gestão escolar, as evidências de participação efetiva na formação continuada, estabelecida pelas secretarias de educação à equipe diretiva, são expressas através de cursos presenciais e/ou online gratuitos, estudo e leitura de documentos e reuniões pedagógicas, perpassando todos os aspectos inseridos dentro do contexto escolar: o administrativo, o financeiro e o pedagógico. Infere-se que, dentro da instituição de ensino, independente da função, há profissionais que necessitam auxiliar na gestão para além de suas funções inatas.

4.1.3 Participante 3 (CP3)

A participante 3 (CP3) trabalha 40 horas semanais na instituição de ensino pública. No momento, está no cargo de diretora há aproximadamente dois anos e já atuou como coordenadora pedagógica e vice-diretora, funções que contribuíram como alicerce aos conhecimentos na recente gestão escolar.

Além das referidas funções, a CP3 norteia sua aprendizagem por livros e artigos, cursos da secretaria e coordenação de educação, experiências no cotidiano e trocas de vivências com outros profissionais/colegas de gestão educacional.

Constatou-se uma linearidade nas respostas acerca da formação continuada ofertada pelas instâncias superiores. Nos três aspectos (administrativo, financeiro e pedagógico), a CP3 realizou cursos presenciais, cursos online e reuniões escola/coordenaria, identificando atualmente uniformidade na organização do trabalho de gestão educacional nos diferentes níveis de hierarquia.

A CP3 enfatiza as reuniões pedagógicas escolares, cursos, palestras e seminários gratuitos, busca particular por formação permanente e novamente a troca de experiências com colegas de profissão como caracterização geral da busca de conhecimento constante na efetivação de uma formação continuada significativa.

4.1.4 Participante 4 (CP4)

O participante 4 (CP4) trabalha 40 horas semanais na instituição de ensino pública em estudo. Suas responsabilidades e atribuições da função também são apreendidas através de livros e artigos e experiências no cotidiano. O coordenador já esteve no cargo de vice-diretor, fato esse que também contribuiu significativamente no reconhecimento de suas atuais responsabilidades. Mesmo se tratando de funções distintas, a escola é um espaço onde todos aprendem mutuamente e necessitam estar conscientes de todas as variáveis integrantes desse universo.

Em relação à formação continuada dos órgãos superiores de educação para gestores, o CP4 nunca presenciou um curso direcionado aos aspectos financeiros, sendo os aspectos administrativos e pedagógicos aprendidos por intermédio de reuniões entre escola/coordenadoria, documentos orientadores e cursos online

(somente o pedagógico). Entende que a formação continuada para gestores escolares, em geral, se apresenta na forma de cursos, palestras e seminários privados.

4.1.5 Participante 5 (CP5)

A participante 5 (CP5) é vice-diretora e orientadora educacional na escola em análise, contempla 40 horas semanais para esta instituição de ensino.

A CP5 está no cargo de vice-diretora e na função de orientadora pedagógica, porém teve vivências significativas em sua trajetória profissional, atuando como diretora por duas gestões consecutivas. Pondera como meios de aprendizagem de suas responsabilidades as experiências do cotidiano e cursos elaborados pela secretaria/coordenadoria de educação.

Segundo a CP5, em referência à formação continuada da equipe diretiva, constata-se que os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos têm em comum no processo de aprendizagem as reuniões entre escolas e coordenadorias. Atenta para o fato de que os órgãos superiores auxiliam na formação financeira através de documentos norteadores, e o setor administrativo e pedagógico tem como meios de aprendizagem permanente os cursos online. É importante destacar que os cursos presenciais são ofertados apenas na gestão pedagógica do ensino.

Ressalta-se uma variável nova nos contextos financeiro e administrativo: o uso do telefone como forma de formação continuada. Entende-se que muitas inquietações as quais surgem no cotidiano escolar podem ser resolvidas com a comunicação telefônica direcionada a determinados órgãos superiores que compõem a rede pública de ensino.

Finalizando uma parte da análise da CP4, concluiu-se, através de sua trajetória profissional, que as reuniões pedagógicas caracterizam a formação continuada para gestores de escolas públicas. Desse modo, a aprendizagem significativa também incluiu a troca de conhecimento, experiências e informações dentro do universo institucional. Finaliza-se essa etapa de identificação e descrição dos participantes e iniciam as etapas da Análise Textual Discursiva (ATD).

4.2 UNITARIZAÇÃO

A fase inicial da ATD, denominada unitarização, contém uma investigação extensa da compreensão dos fenômenos por intermédio da leitura, desconstrução das essencialidades das respostas e formação das unidades de sentido como aproximação das fragmentações anteriores.

4.2.1 Desconstrução dos dados textuais do questionário

A desconstrução dos dados está apresentada por meio de mapas mentais (Figuras 1, 2, 3, 4 e 5) com a análise minuciosa das respostas dissertativas de cada participante que resultou na formação das unidades de sentido. Seguem abaixo, no quadro 3, as perguntas abertas e suas respectivas enumerações identificadas nos mapas mentais, ressaltando que a questão de número nove foi respondida apenas pela diretora e pela vice-diretora por possuírem conhecimento sobre o processo financeiro de prestações de contas.

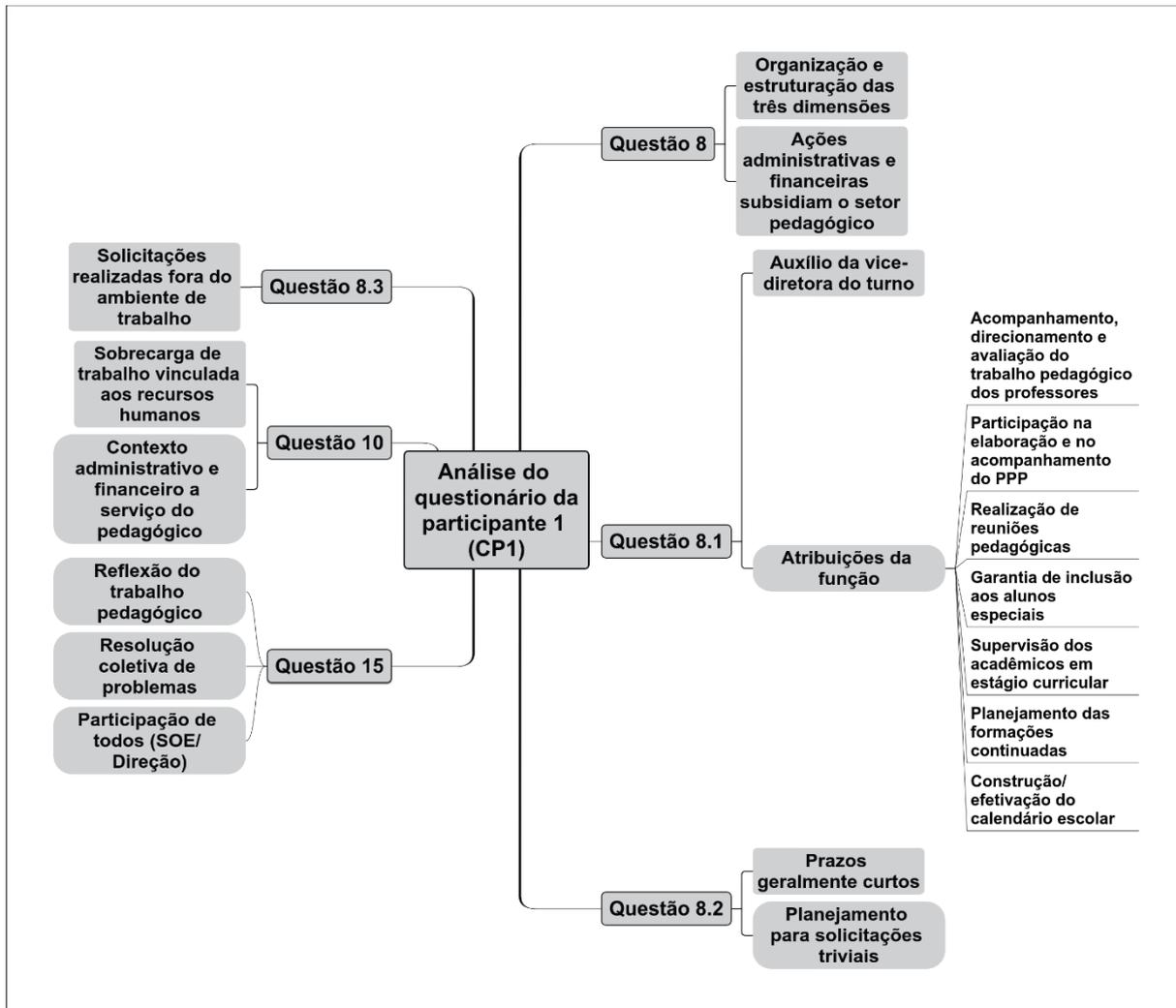
Quadro 3 – Questões abertas do questionário

IDENTIFICAÇÃO	QUESTÕES
8	De que modo se caracterizam as dimensões administrativas, financeiras e pedagógicas dentro do contexto escolar?
8.1	Quais são suas responsabilidades na equipe diretiva? Há outros servidores para contribuir nas tarefas de apoio ao trabalho da equipe diretiva?
8.2	Como funcionam os prazos e a periodicidade das solicitações (referentes a suas atribuições funcionais) realizadas pelos órgãos competentes superiores à escola? Há um planejamento estratégico para cada um?
8.3	Consegue mensurar aproximadamente a demanda de tempo necessária no processo de elaboração e efetivação dessas exigências?
9	Quantos processos de prestação de contas há na escola? Explique cada fonte de financiamento e sua utilização.
10	Entende que todo o trabalho administrativo e financeiro incide em sobrecarga de trabalho ou se constitui como um processo atrelado ao pedagógico?
15	Como as formações/reuniões pedagógicas da escola auxiliam na resolução dos problemas de situações do cotidiano escolar?

Fonte: Autor.

Iniciando a apresentação dos mapas mentais, segue a Figura 1, que esquematiza a desconstrução dos dados, considerando as respostas da CP1 ao questionário.

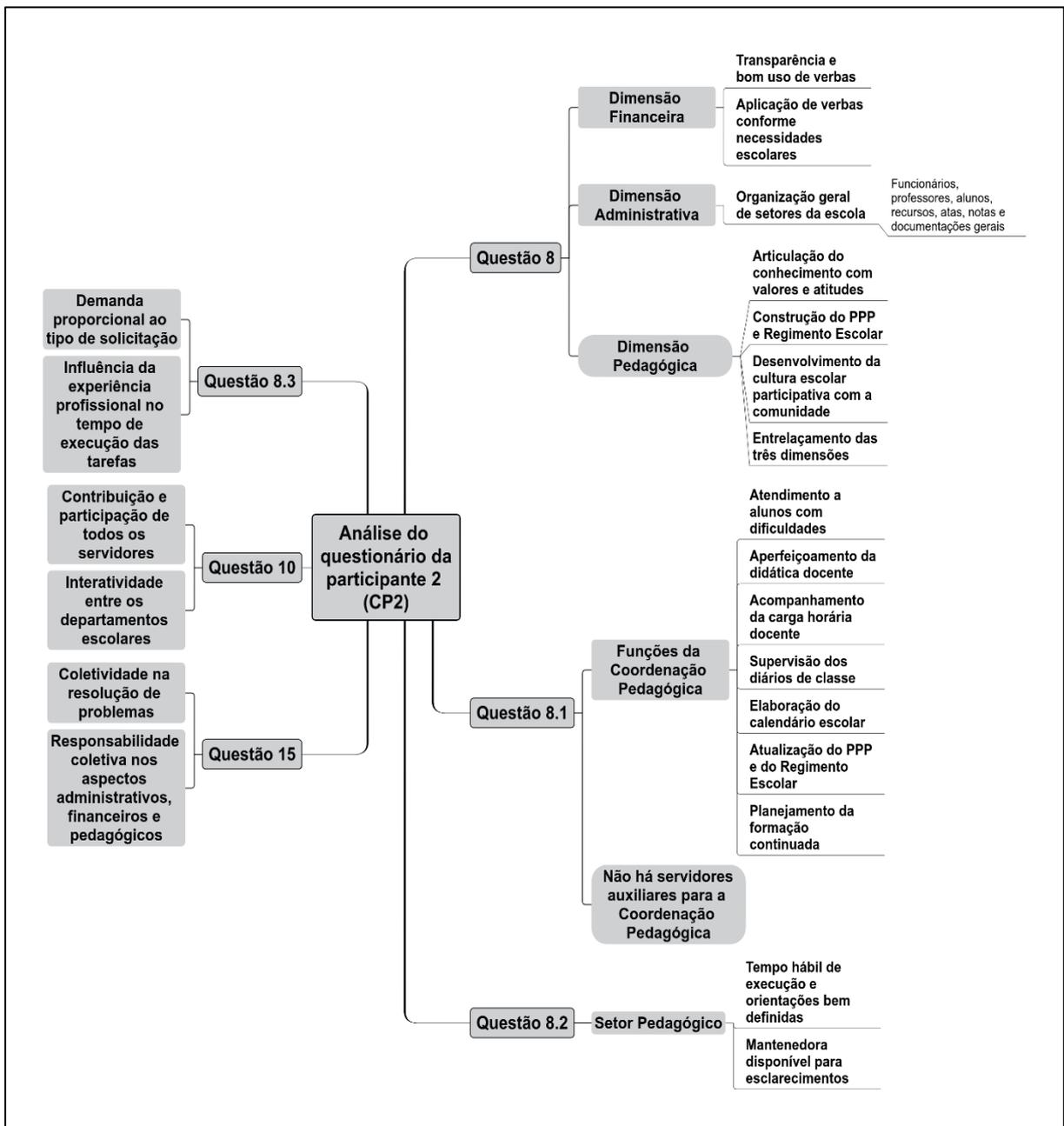
Figura 1 – Desconstrução dos dados das respostas da CP1 ao questionário



Fonte: Autor.

Em seguida, a Figura 2 apresenta a síntese da desconstrução de dados das respostas da CP2 ao questionário.

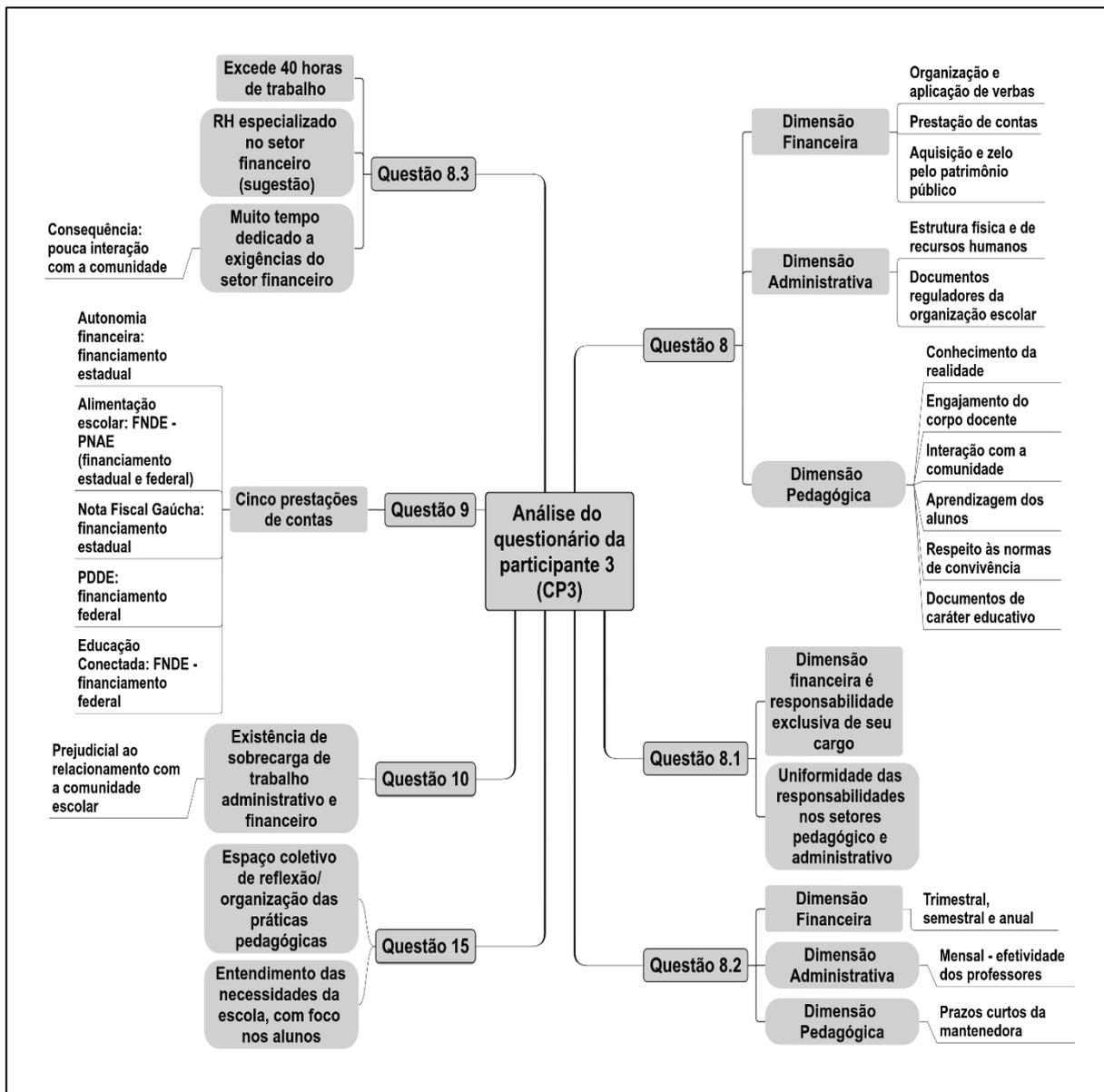
Figura 2 – Desconstrução dos dados das respostas da CP2 ao questionário



Fonte: Autor.

A seguir, a desconstrução dos dados que emergiu das respostas da CP3 ao questionário apresenta-se por meio da Figura 3.

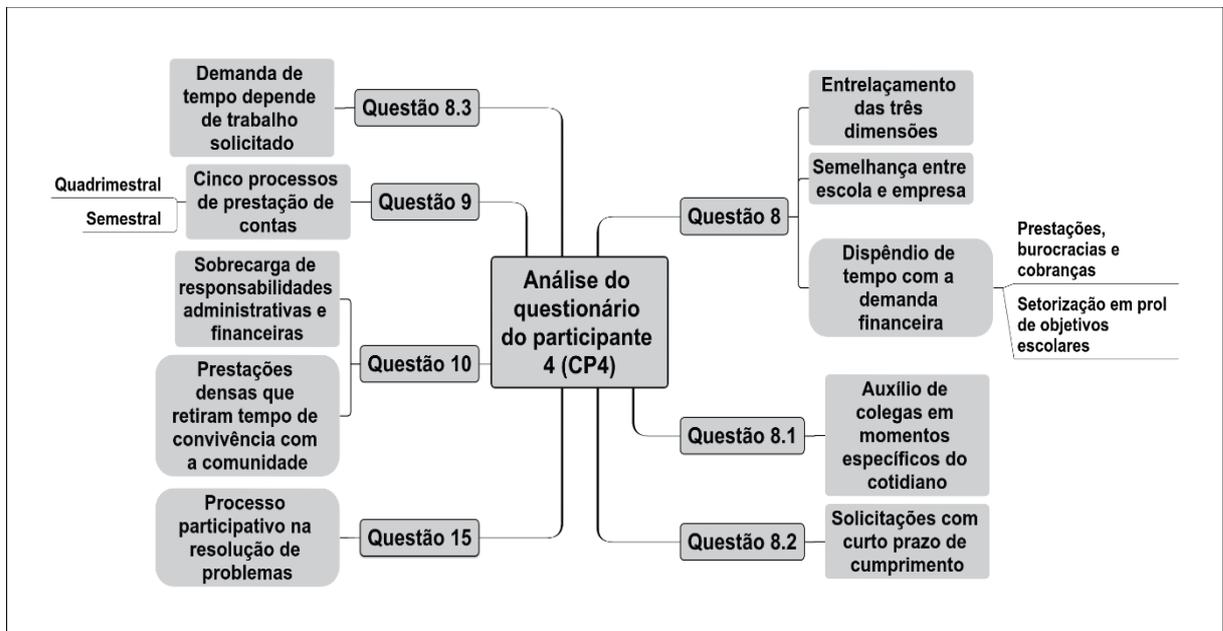
Figura 3 – Desconstrução dos dados das respostas da CP3 ao questionário



Fonte: Autor.

Após, apresenta-se a Figura 4, na qual é possível observar a desconstrução de dados das respostas do CP4 ao questionário.

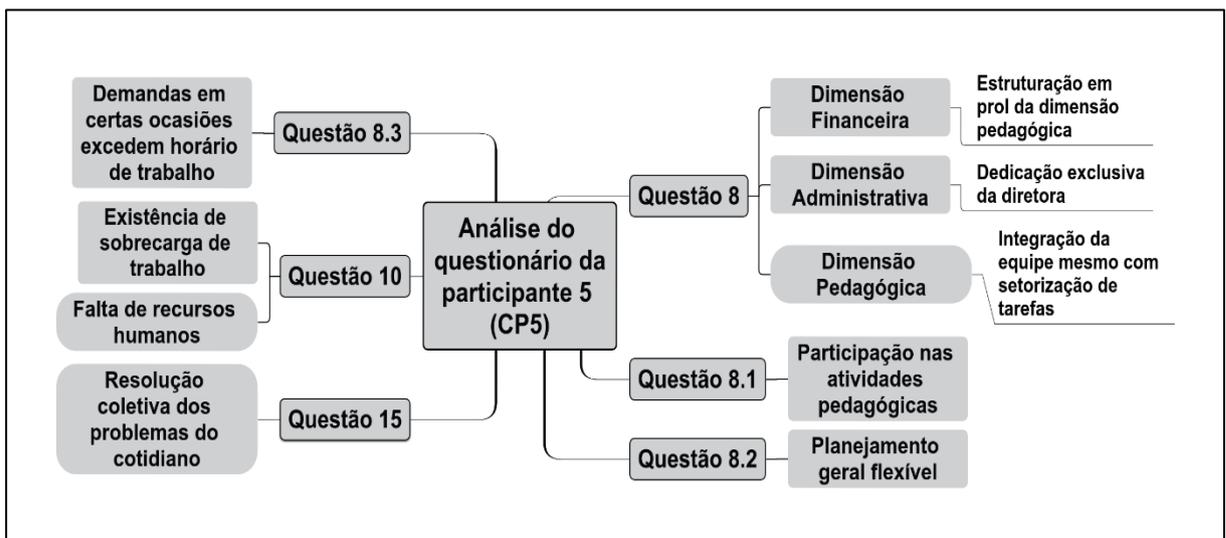
Figura 4 – Desconstrução dos dados das respostas do CP4 ao questionário



Fonte: Autor.

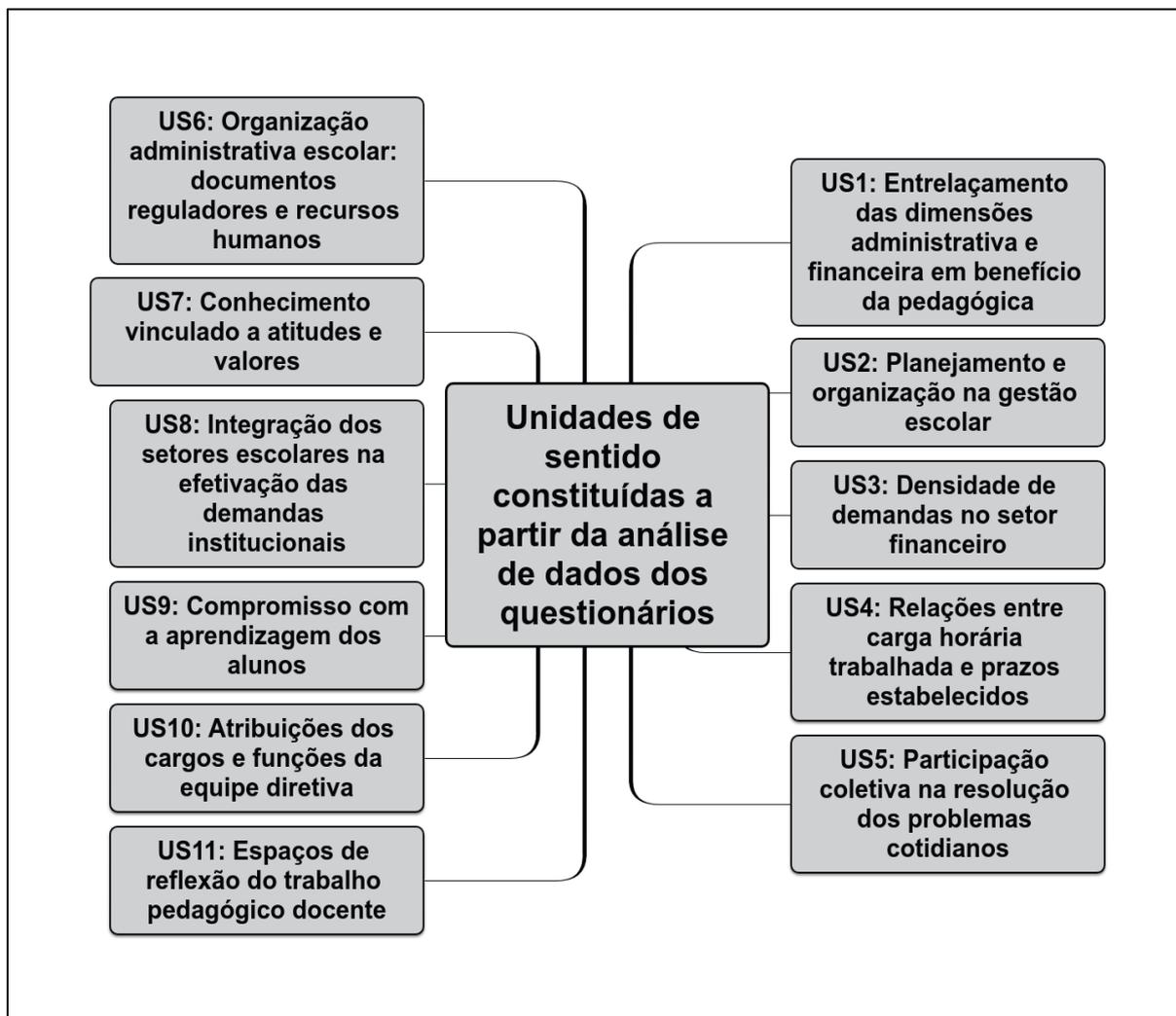
Posteriormente, a Figura 5 mostra a desconstrução dos dados das respostas da CP5 ao questionário.

Figura 5 – Desconstrução dos dados das respostas da CP5 ao questionário



Fonte: Autor

Figura 6 – Unidades de sentido formadas a partir da aproximação das fragmentações textuais dos questionários

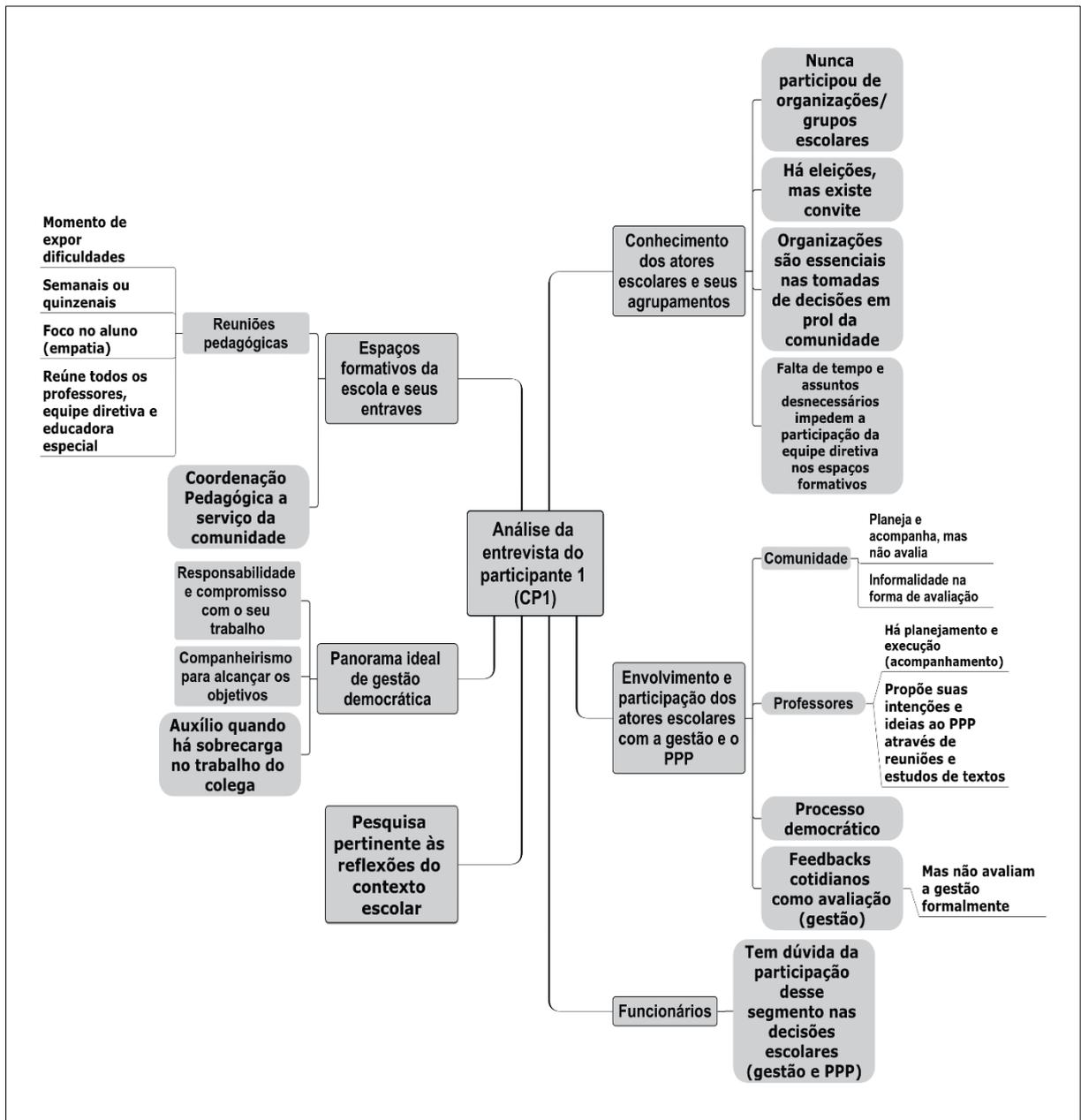


Fonte: Autor.

4.2.2 Desconstrução dos dados das entrevistas

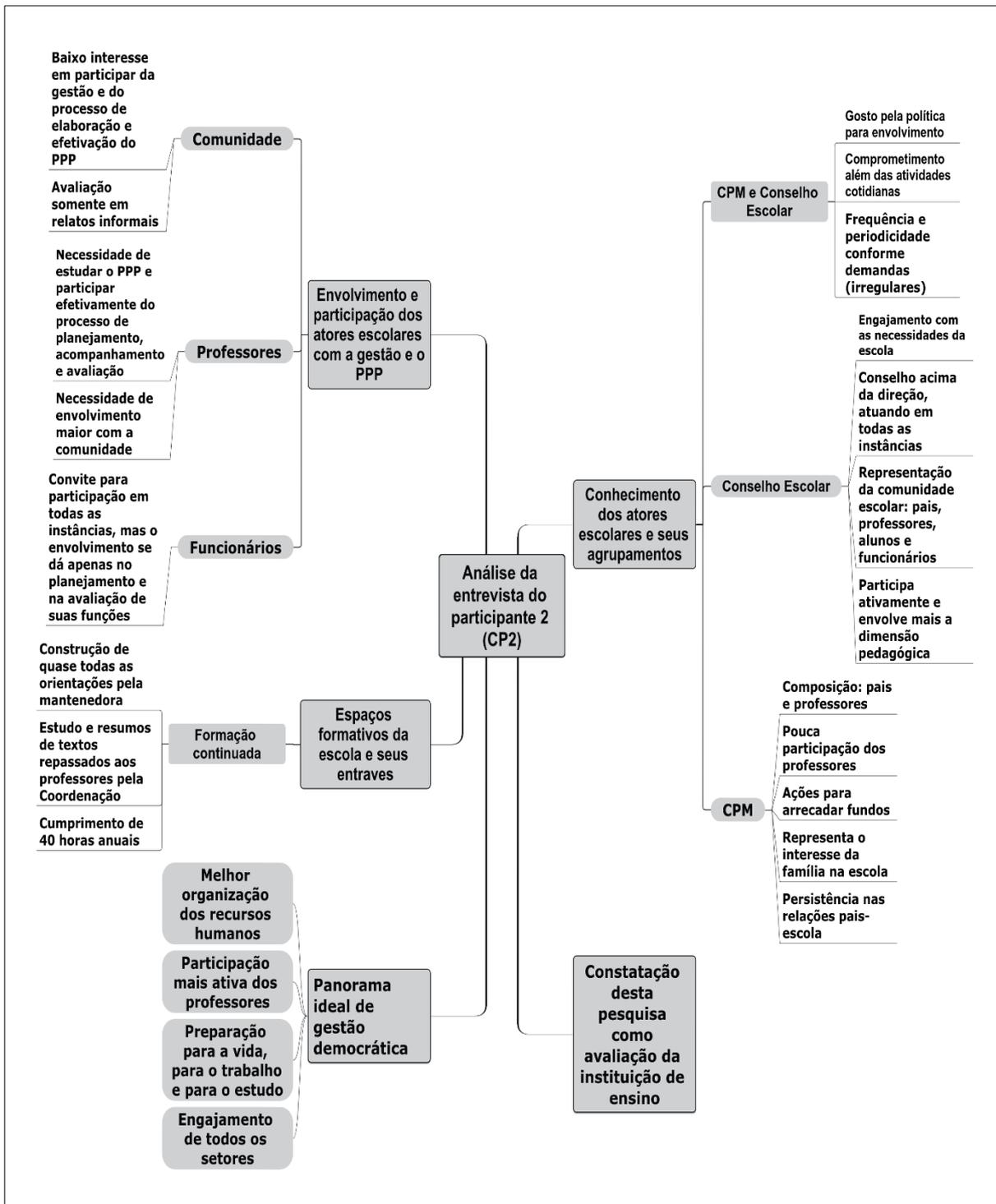
Depois do processo de transcrição das quatro entrevistas, com a CP1, CP2, CP3 e com a Representante do Conselho Escolar (RCE), iniciou-se um intenso movimento de impregnação de compreensão dos elementos essenciais em cada discurso. A seguir, verifica-se a desconstrução de dados das entrevistas (Figuras 7, 8, 9 e 10) e aproximação dos significados para estabelecer as unidades de sentido (figura 11).

Figura 7 – Desconstrução dos dados das respostas da CP1 à entrevista



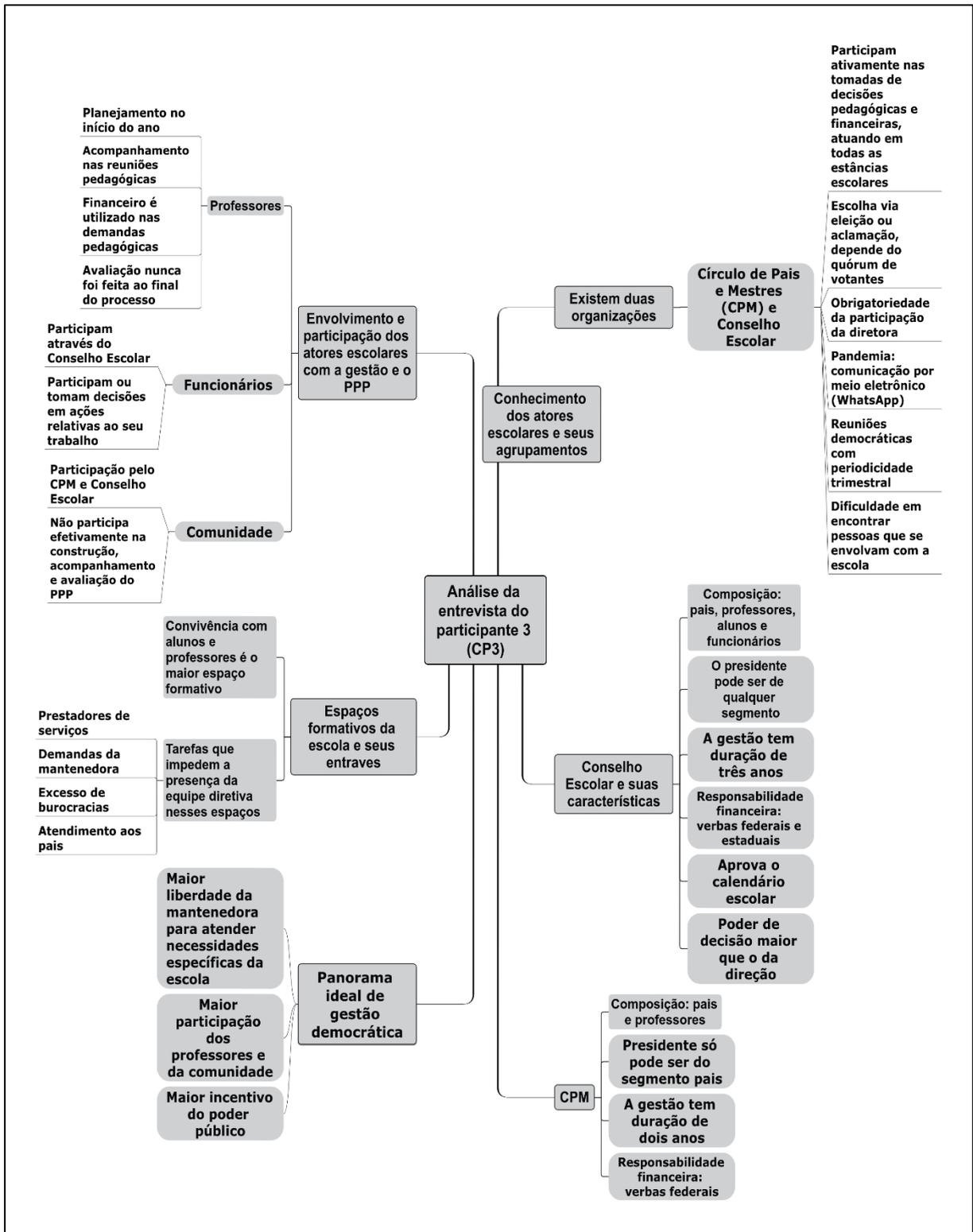
Fonte: Autor.

Figura 8 – Desconstrução dos dados das respostas da CP2 à entrevista



Fonte: Autor.

Figura 9 – Desconstrução dos dados das respostas da CP3 à entrevista



Fonte: Autor.

Figura 10 – Desconstrução dos dados das respostas da RCE à entrevista

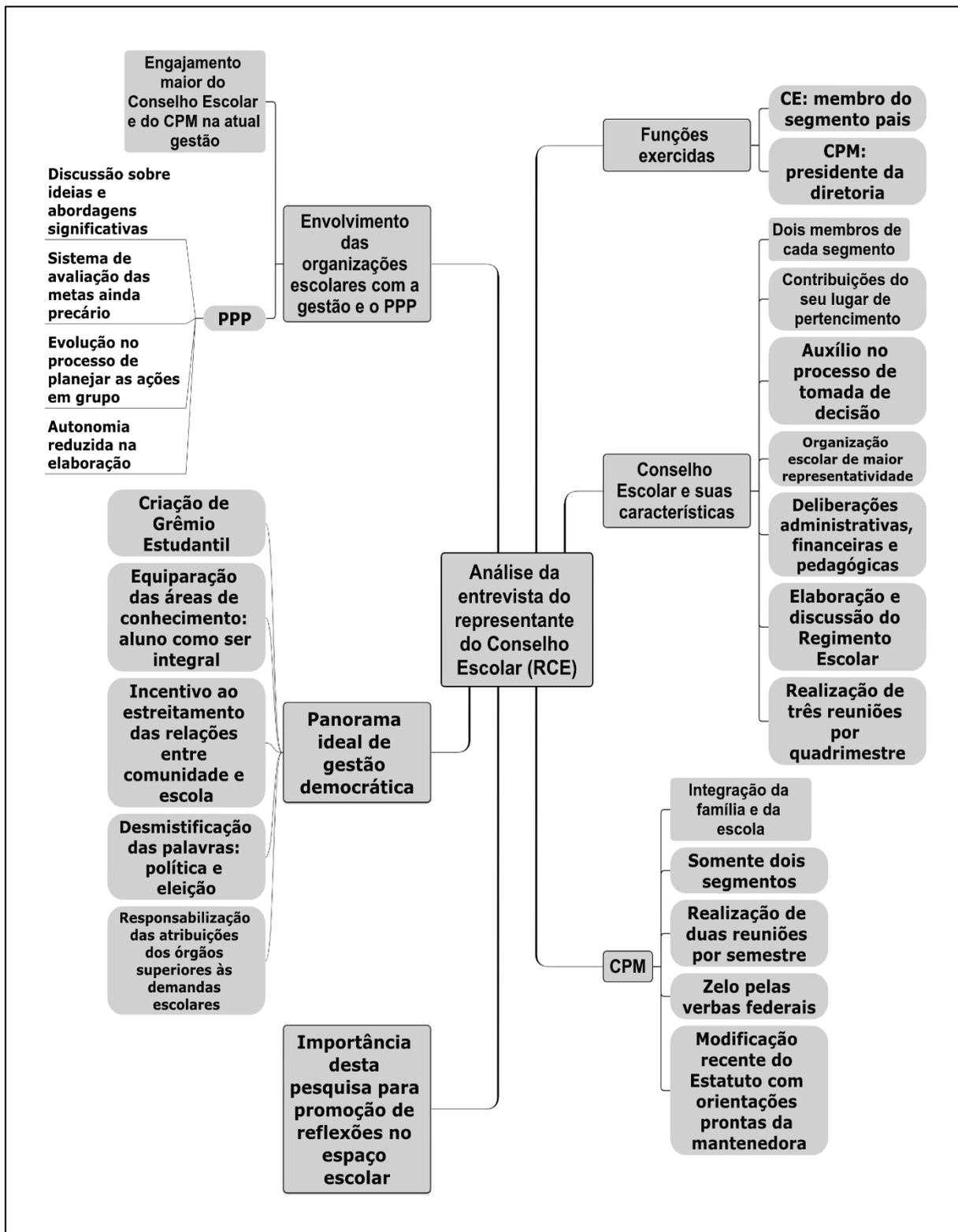
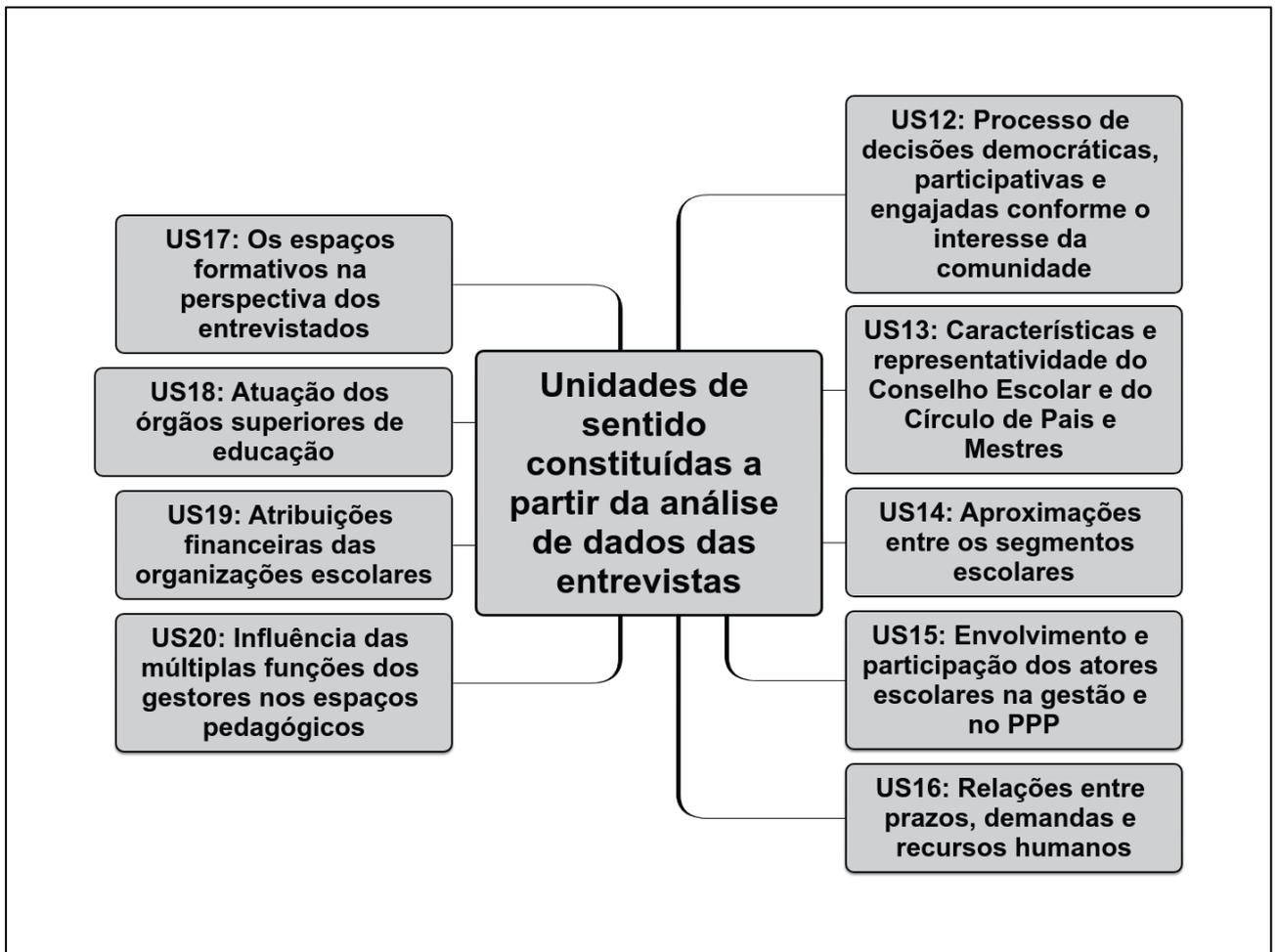


Figura 11 – Unidades de sentido formadas a partir da aproximação das fragmentações textuais das entrevistas



Fonte: Autor.

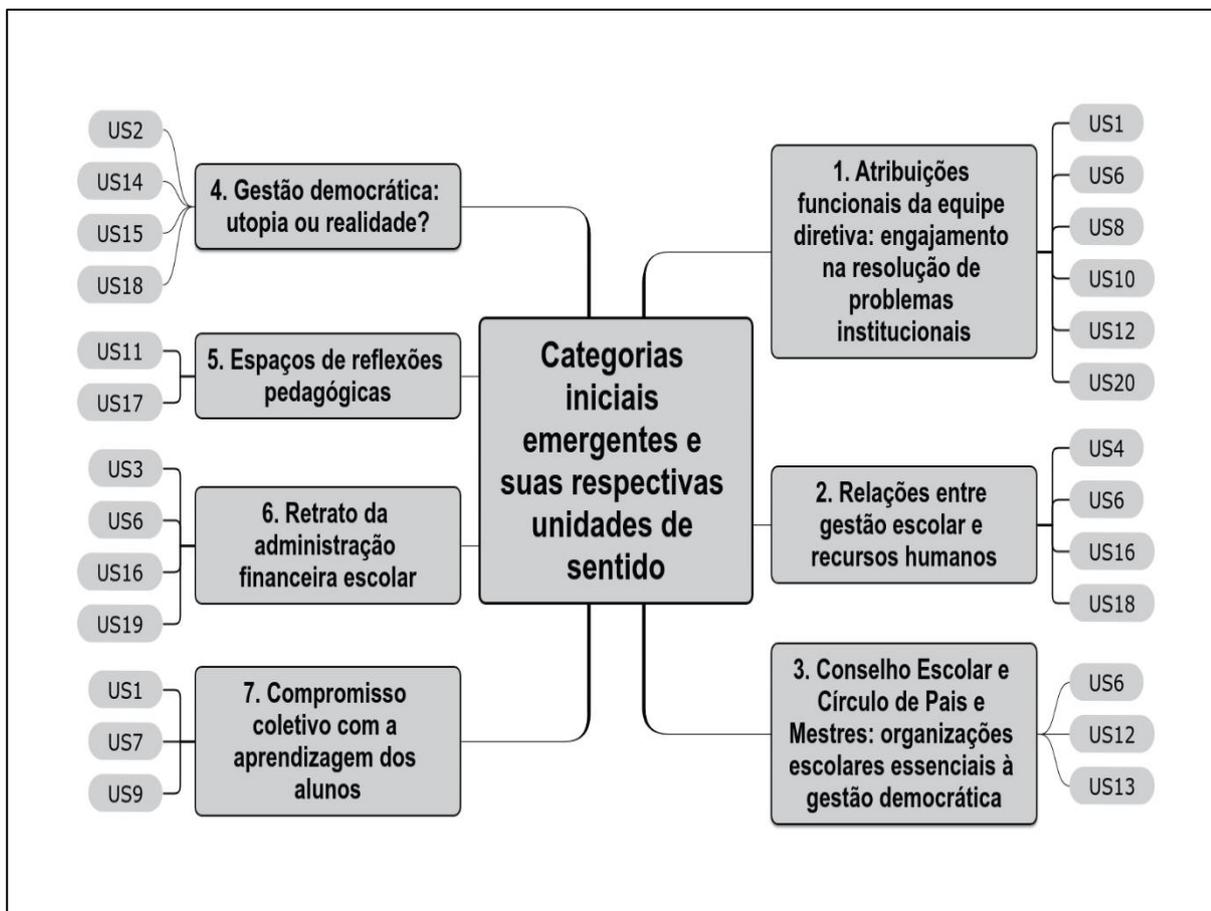
4.3 CATEGORIZAÇÃO

A categorização inicial foi resultado de um processo de leitura e interpretação exaustivo e rigoroso, para que a pesquisa alcançasse um considerável grau de confiabilidade e validação.

A partir das unidades de sentido estabelecidas por meio da compreensão dos dados do questionário e da entrevista, constituíram-se sete categorias iniciais, as quais foram elucidadas através de parágrafos-sínteses. A intenção da construção dos parágrafos-sínteses é demonstrar o processo de intuição e impregnação de sentidos pelo pesquisador ao analisar cada variável da investigação, perpassando sucintamente os dados representados.

Abaixo, o mapa mental (Figura 12) demonstra a idealização das categorias iniciais e suas respectivas unidades de sentido.

Figura 12 – Categorias iniciais e unidades de sentido



Fonte: Autor.

4.3.1 Categorização inicial

4.3.1.1 Categoria inicial 1 – Atribuições funcionais dos gestores escolares: engajamento na resolução de problemas institucionais

A categoria inicial 1 surgiu no intuito de estabelecer vínculos entre as dimensões do campo administrativo e pedagógico da escola, caracterizar as respectivas atribuições de cada cargo da equipe diretiva e de revelar a importância da individualidade nas tomadas de decisões coletivas. Destaca-se uma resposta da CP1:

Tanto as dimensões financeiras quanto as administrativas devem ser bem organizadas e estruturadas para oferecer ao pedagógico o suporte necessário. Isso vai refletir no trabalho pedagógico, oferecendo materiais diversos para atividades complementares, ambiente de estudo adequado, condições de aprendizagens mais favoráveis. (CP1).

Por meio de uma síntese consistente entre expressões da CP2 e CP3, conceitua-se a gestão administrativa como uma organização geral em que pais, alunos, professores e funcionários zelam pela escola, pela sua estrutura física e pelos recursos humanos, respaldando-se em documentos (leis, normas, registros, atas, projetos e regimento) que regulamentam o espaço educacional.

Através da análise dos dados, notaram-se momentos em que as incumbências da equipe diretiva se entrelaçam, compõem uma gama de múltiplas atividades, as quais impedem de exercer sua própria função administrativa e pedagógica de forma qualificada. Em síntese, percebeu-se um engajamento importante em todos os setores administrativos escolares, em direção ao desenvolvimento significativo da dimensão pedagógica, principal foco de uma instituição de ensino.

4.3.1.2 Categoria inicial 2 – Relações entre gestão escolar e recursos humanos

É perceptível a dificuldade dos gestores em conseguir planejar reuniões/encontros com professores, CE e comunidade. O tempo disponível (carga horária trabalhada), em muitos casos, é insuficiente, e as demandas do cotidiano escolar são entraves organizacionais, na medida em que enfrentam prazos reduzidos para a realização de seus encargos laborais, conseqüentemente concluem as tarefas em horários fora do trabalho. Nesse sentido, surge uma fala marcante da CP3:

Muitas vezes o momento em que a gente está com o aluno, o espaço em que a gente está ali com professor e com aluno na prática é muito mais formativo do que até uma própria formação. [...] muitas vezes o que me dói [...] é não poder estar nesses espaços juntamente com os alunos e com os professores em função de toda essa burocracia que a gente tem, é o que mais me frustra nesse sentido de gestão. (CP3).

Infere-se que, se fosse oferecida maior autonomia nas deliberações para as instituições de ensino, diminuindo os processos burocráticos extensos e organizando a disponibilização de professores em somente uma escola, isso auxiliaria

consideravelmente a participação da equipe diretiva nos processos democráticos da escola.

4.3.1.3 Categoria inicial 3 – Conselho Escolar (CE) e Círculo de Pais e Mestres (CPM): organizações escolares essenciais à gestão democrática

O CE e o CPM são as duas organizações escolares com maior relevância dentro do espaço escolar. Constatou-se que o CE é uma organização imprescindível, com representação de todos os segmentos da comunidade (pais, professores, alunos e funcionários), deliberando acerca de aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Corrobora essa definição a fala da CP2 sobre o CE:

O Conselho Escolar tem que estar a par de tudo. Na verdade, o Conselho Escolar é a última palavra, é acima do diretor na verdade. E ali é decidido tudo que vai acontecer na escola, o Conselho Escolar tem que dar o aval. (CP2).

Já o CPM apresenta-se como uma organização com objetivos de integrar a escola e a comunidade escolar, representando pais e professores. Responsável também pelo financiamento através de verbas federais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que subsidiam a instituição de ensino na aquisição de materiais pedagógicos e na manutenção da estrutura física, sempre com perspectivas de fomentar a aprendizagem dos alunos.

As duas organizações citadas, CE e CPM, estão regulamentadas no PPP, o qual, em conjunto com o RE, serão caracterizados e utilizados na significação do processo de compreensão, interpretação e escrita dos metatextos provenientes das categorias finais da pesquisa.

4.3.1.4 Categoria inicial 4 – Gestão democrática: utopia ou realidade?

Sabe-se que a gestão democrática está na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) conforme já estabelecido anteriormente neste trabalho. Entretanto, se constatou determinadas circunstâncias impeditivas desse processo concebido pela legislação em relação ao planejamento, acompanhamento e avaliação da gestão escolar e do PPP.

Nesse sentido, constatou-se a baixa participação da comunidade escolar, devido aos documentos serem encaminhados parcialmente concluídos pela mantenedora, à falta de espaços destinados a reflexões, ao estranhamento em ações que envolvem política, à falta de instrumentos incentivadores à participação no ambiente escolar e ao fato de existirem responsabilidades importantes (sem remuneração) diante o poder público.

Então eu acho que, em relação à comunidade escolar de parte de pais e alunos, não existe uma participação para ser bem sincero e não, para te dizer bem a verdade, também não, a gente não tem um tempo para ter um espaço para fazer isso, não nos é dado isso, essa oportunidade de abrir um dia a escola para os pais virem e falarem sobre o PPP e olharem, dar sugestões, entenderem dele, não existe esse espaço. (CP3).

O desejo de uma participação efetiva nos processos de construção coletiva do PPP e avaliação da gestão ainda está distante, porém se verifica que a atual equipe diretiva permanece disposta a aumentar os espaços coletivos (rodas de conversa, Grêmio Estudantil, conselho de alunos etc.). Contudo, há dificuldades de efetuar mudanças devido aos impeditivos já caracterizados nesta categoria.

4.3.1.5 Categoria inicial 5 – Espaços de reflexões pedagógicas

Demasiadamente evidente neste trabalho, a categoria inicial 5 possui relação com os espaços de formação continuada dos professores, com o movimento de práxis pedagógica direcionada à aprendizagem dos alunos nas reuniões pedagógicas, bem como com um compreensível aspecto relacionado aos locais de convivência entre alunos, direção e professores.

Todos os esforços depositados nessas áreas pedagógicas convergem para um fim específico: o desenvolvimento integral do aluno, não exclusivamente em aspectos cognitivos, mas preocupados igualmente com a formação de atitudes e valores. Conforme CP4,

[p]rocuramos colocar em pauta, nas reuniões e formações pedagógicas, os assuntos/problemas do cotidiano escolar e juntos achar uma solução. (CP4).

A expressão do participante estabelece vínculo direto com a concepção pedagógica da escola, a qual tem como foco o diálogo mediando saberes e conflitos,

o conhecimento da realidade através das diferentes concepções de mundo (consciências). Por fim, destaca-se o desenvolvimento da autonomia na constituição de saberes necessários à construção de uma sociedade justa e fraterna (SEDUC, 2020).

Enfim, uma descrição minuciosa dessa categoria se consolidará na medida em que a análise da investigação se tornar mais complexa em sua estrutura de compreensão, interpretação e escrita nas categorias finais, pois há um conjunto de relações estabelecidas através de intensos processos recursivos de cada conhecimento emergente.

4.3.1.6 Categoria inicial 6 – Retrato da administração financeira escolar

Um universo financeiro adentra a escola e assusta muitos diretores, os quais não possuem formação para tais especificidades. A mantenedora disponibiliza cursos, porém são insuficientes ao conhecimento detalhista de cada unidade do financiamento escolar.

A seguir, demonstra-se nomenclaturas básicas da escola estadual estudada, emergidas desta pesquisa, contudo, transparecem ser de uma empresa privada: Planos de aplicação financeira; Extensos processos de prestações de contas; Verbas estaduais e federais; Orçamentos; Licitações; Transparência; Autonomia financeira; Nota Fiscal Gaúcha (NFG); FNDE – Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); e FNDE – PDDE.

Há responsabilização a cada uma dessas demandas, portanto, diretor(a), CE e CPM são diretamente encarregados de planejar, deliberar e fiscalizar minuciosamente cada ação nesse sentido. Inclusive, o(a) diretor(a), a qualquer pequeno equívoco, pode responder a um processo administrativo. Uma manifestação na fala da CP3 mostra essa realidade:

[...] a comunidade escolar em si, é uma responsabilidade muito grande, porque, no momento que se coloca a par, o presidente do Conselho assina cheque, o presidente do Conselho assina prestação de contas. (CP3).

Incumbências que afastam muitas pessoas qualificadas de assumir ou de permanecer em um cargo da equipe gestora, igualmente distanciam pais e professores das organizações escolares por atuar mediante essas

responsabilidades sem ter um conhecimento aprofundado das dimensões financeiras.

4.3.1.7 Categoria inicial 7 – Compromisso coletivo com a aprendizagem dos alunos

Uma variável emergente retratou a necessidade de vislumbrar o aluno através das múltiplas aprendizagens, no reconhecimento de suas habilidades legítimas, não restringindo a importância de sua formação e avaliação apenas a competências das áreas culturalmente relevantes no contexto escolar, como, por exemplo, a Matemática, o Português e as Ciências. A RCE expõe essa ideia em seu discurso:

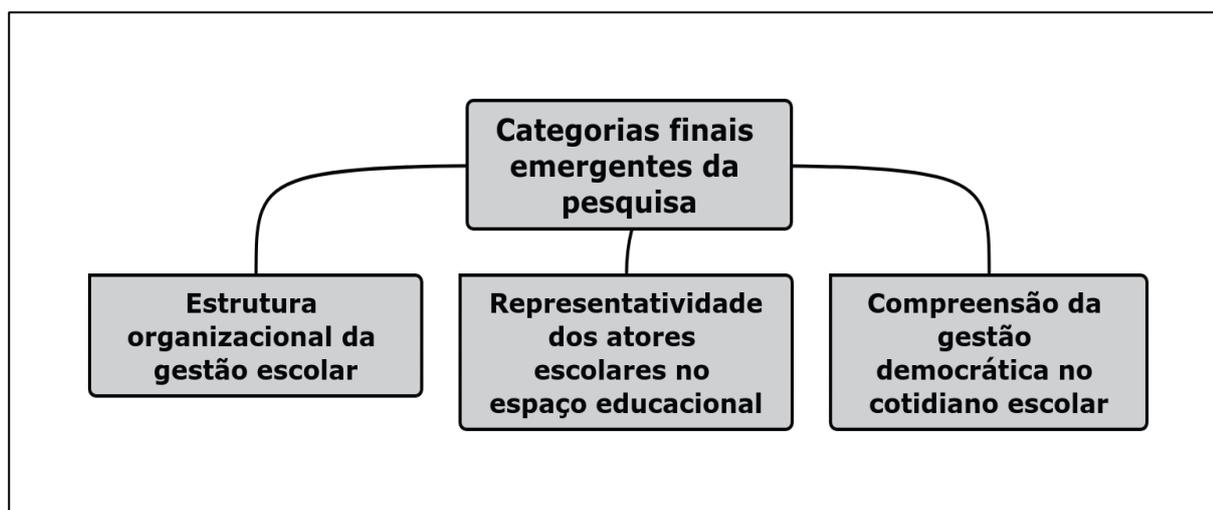
E outra coisa que seria interessante, claro, é uma coisa que todos estamos aprendendo ainda a fazer e a olhar para isso que é questão também das habilidades, as incumbências múltiplas, então assim, não privilegiar apenas digamos assim em alguns componentes curriculares ou alguma, não sei como expressar, mas fazer com que ele se desenvolva, o aluno de uma forma integral, tem alguns que vão ser bons nas humanas e não vão ser bons na área das exatas e está tudo bem, ele se sentir valorizado da mesma forma. (RCE).

É fato que todas as categorias iniciais convergem diretamente a esta. Observou-se uma preocupação da escola em direcionar todo seu esforço administrativo e financeiro à qualidade de ensino para os alunos. Os espaços reflexivos de formação e a participação das organizações escolares estão atrelados ao aluno como centralidade da instituição de ensino.

4.3.2 Categorização final

A etapa de categorização final decorre das relações estabelecidas entre as categorias iniciais e também de um processo extenso de auto-organização (desconstrução à construção do novo), ocorrido desde os momentos elementares da investigação até a construção de conhecimentos emergentes necessários para elucidar densamente os objetivos e o problema desta pesquisa. A seguir, apresentam-se, através do mapa mental (Figura 11), as três categorias finais.

Figura 13 – Categorias finais emergentes desta pesquisa



Fonte: Autor.

4.4 PRODUÇÃO DE METATEXTOS A PARTIR DAS CATEGORIAS FINAIS

4.4.1 Estrutura organizacional da gestão escolar

Adentra-se ao universo escolar e se inicia uma etapa que ampliará as possibilidades de consciência sobre um ambiente imprescindível na sociedade brasileira, mas ainda desvalorizado, principalmente, pelo poder público. Um espaço multifuncional, onde seus atores trabalham incessantemente em prol de uma educação justa, igualitária e de qualidade, respeitando a diversidade inserida em contextos representativos.

Após uma análise minuciosa dos dados, constituem-se, a partir de então, metatextos, aproximando as características funcionais de cada representante (sujeitos da pesquisa) da equipe diretiva e do CE; a relação demanda, trabalho e recursos humanos; a caracterização das funções administrativas e pedagógicas; e a forma de participação dos gestores nos espaços pedagógicos escolares. Ressalta-se que há uma hierarquia na relação administrativa, contudo, inseridos dentro do viés pedagógico, as atribuições se entrelaçam, e a coletividade na tomada de decisões é o principal vínculo exigido.

Através da leitura e análise do PPP institucional (SEDUC, 2019), determina-se, desse modo, a composição das estruturas organizacional, pedagógica e

administrativa escolar: Direção, Vice-Direção, Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional, Círculo de Pais e Mestres e Conselho Escolar.

Além dessa sistematização, destacam-se a Secretaria Escolar, os servidores responsáveis pela manutenção de infraestrutura e o Agente Educacional I, encarregado pela alimentação escolar, como setores imprescindíveis nesse universo de relações dependentes e articuladas entre si.

O servidor da Secretaria Escolar é denominado Agente Educacional II, trabalha em conjunto com a equipe diretiva e comunidade escolar, sendo incumbido de zelar pelos serviços de “escrituração, documentação, correspondência, encaminhamento de processos e informações à comunidade” (SEDUC, 2020, p. 13).

Os servidores da manutenção de infraestrutura ajustam os ambientes pedagógicos através da higienização e conservação dos espaços de convivência, favorecendo a construção de hábitos saudáveis (ação educativa) por todos envolvidos na comunidade escolar (SEDUC, 2020).

No setor de alimentação escolar, o servidor é denominado Agente Educacional I, respeitando a cultura alimentar através da preparação e distribuição da merenda, associando a faixa etária dos educandos com suas necessidades alimentares específicas (SEDUC, 2020).

Os cargos de diretor(a) e vice-diretor(a), em uma escola pública, são originados através de uma eleição, na qual integrantes da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários e pais/responsáveis) escolhem seus representantes por meio do voto. O mandato eletivo tem duração de três anos, com direito a uma recondução de igual período. O cargo de diretor(a) compreende seis competências e atribuições expressas no RE (SEDUC, 2020, p. 10), são elas:

- a) Representar a escola e responsabilizar-se pelo seu funcionamento;
- b) Coordenar, em consonância com o Conselho Escolar, a elaboração, a execução e a avaliação de Projeto Administrativo Financeiro Pedagógico, observadas as políticas públicas da Secretaria de Educação;
- c) Coordenar a implementação do Projeto Pedagógico da Escola, assegurando sua unidade e o cumprimento do Currículo e do Calendário Escolar;
- d) Divulgar a movimentação financeira da escola à Comunidade Escolar;
- e) Coordenar o processo de avaliação das ações pedagógicas e técnico administrativo-financeiras desenvolvidas na escola;
- f) Cumprir e fazer cumprir a legislação vigente.

Além dessas atribuições, o(a) diretor(a) participa obrigatoriamente do CE e do CPM, organizações escolares essenciais ao bom funcionamento da escola em todas as instâncias: financeira, administrativa e pedagógica.

Exercendo a função há aproximadamente dois anos, a CP3 destaca um ponto fundamental em sua gestão, indicando o processo de financiamento escolar como obstáculo a ser transposto, o qual acarreta em sobrecarga de incumbências laborais, necessitando extrapolar a carga horária regulamentada na realização de todas as demandas. Identifica-se essa constatação em uma fala recorrente desta investigação.

Tenho 40 horas. Mas para atender todas estas demandas, trabalho muito mais que estas 40 horas. Acredito que o ideal seria termos pessoas especializadas para o setor financeiro, pois esta dimensão nos toma um tempo enorme, exige habilidades das quais não tivemos formação e acaba nos privando de uma maior dedicação às outras dimensões. (CP3).

Corroborando com a concepção da CP3, Souza e Ribeiro (2017), ao traçar um perfil do gestor escolar contemporâneo, discorrem sobre atitudes importantes (planejamento de metas, diálogo com professores, coordenação de trabalhos burocráticos, mediação de conflitos e saber lidar com evasão e repetência escolar) ao assumir a posição de líder, destacando que não há manual dessas técnicas em livros de legislação ou gestão.

Os autores afirmam que existe uma indefinição das tarefas dos gestores escolares, havendo uma pluralidade de funções cotidianamente partilhadas entre os membros de uma equipe diretiva, esses fatos acabam acarretando uma grande demanda de trabalho, por vezes, irrelevantes ao cumprimento dos objetivos pedagógicos da escola.

Uma fala marcante da CP3 retrata a intensa complexidade desse cargo, sendo concebido como um ato de coragem assumir determinadas responsabilidades incompatíveis com a sua formação inicial.

Muitas vezes a gente tá no meio de uma formação, de uma reunião pedagógica, alguma coisa, e chega alguém que tem que atender, chega um pai, chega um prestador de serviço. Tem que sair, tem que vir, tem que atender ou alguma demanda da própria mantenedora. Então eu acho que prejudica sim algumas atividades que a gente tem, a gente não consegue sentar lá e se entregar cem por cento. Mesmo que a gente tenha planejado, é importante que a gente esteja junto ouvindo, participando e, às vezes, a gente não consegue por outras questões e demandas da gestão em si, uma coisa mais burocrática. (CP3).

Denota-se essa ideia em um estudo, comprovando a existência de múltiplas tarefas das quais os administradores/gestores estão incumbidos em seu dia a dia, reforçando a ideia de “falta de tempo e também de espaço institucional destinado à reflexão sobre a ação, sua organização mais estratégica e sua avaliação sistemática [...] sempre envoltos com demandas urgentes.” (MILITÃO, 2015, p. 218).

Já o cargo de vice-diretor(a), conforme o RE (SEDUC, 2020, p. 10), compreende cinco atribuições:

- a) Cumprir e fazer cumprir a legislação vigente;
- b) Zelar pela implementação do Projeto Pedagógico da Escola, assegurando sua unidade e o cumprimento do Currículo e do Calendário Escolar;
- c) Apoiar e incentivar o processo educativo;
- d) Participar do Conselho Pedagógico e de reuniões administrativas e/ou pedagógicas;
- e) Comprometer-se com o processo de planejamento da escola, mantendo-se permanentemente atualizado.

Para cada cargo há uma infinidade de atribuições. Ao olhar, superficialmente, parece pouco, contudo, uma análise profunda revela que a escola, além de um espaço educativo, carrega consigo uma complexidade imensa de conhecimentos. A CP5, vice-diretora e orientadora pedagógica, com uma larga experiência no magistério, compartilha concepções semelhantes à CP3, ressaltando, ao longo de sua participação nesta pesquisa, ideias semelhantes a essa conclusão:

Mas, o que se verifica é um tempo muito grande despendido para o lado financeiro. São muitas as prestações. A burocracia é muito extensa. As cobranças são muitas. E administrar uma escola, que internamente também parece uma empresa, é bem complicado. Enquanto educadores, gostaríamos de nos ater mais à parte pedagógica, mas mesmo esta, exige um cabedal de informações burocráticas muito significativas no seu montante. (CP5).

Nota-se que a CP5 vinculou a sobrecarga de trabalho também às instâncias pedagógicas. A tese de doutorado realizada por Militão (2015) ratifica elementos elucidados até este momento. A autora elaborou uma pesquisa com o intuito de compreender os processos de administração/gestão escolar da escola pública estadual paulista. Depois de uma análise criteriosa, verificou que sobre o trio gestor incide uma forte carga de trabalho técnico-administrativo e pedagógico, sendo esses

aspectos indissociáveis de uma determinada concepção política. É interessante ressaltar que, dentro do contexto desse estudo de doutorado, o plano de ação estratégico da escola analisada vincula a qualidade de ensino aos resultados mensurados por avaliações exteriores, por isso concluiu-se que

[o]s limites se expressam na centralização das ações de controle, nas definições emanadas dos órgãos centrais do sistema como o currículo centralizado, a avaliação externa dos alunos, a administração/gestão dos recursos humanos, dentre outros aspectos da burocracia normatizadora do sistema. (MILITÃO, 2015, p. 216).

Ao mesmo tempo em que indica os limites, conduz a um caminho com possibilidades contraditórias através de uma gestão de caráter gerencial, que coloca o diretor como centro do processo. No entanto, sua autonomia em gerir verbas, recursos humanos e o currículo é demarcada por uma regulação/normatização de autoridades superiores.

Vislumbra-se, a partir deste momento, as funções dos coordenadores de ensino, responsáveis pela organização, pelo planejamento, pela orientação e execução dos assuntos relacionados ao trabalho pedagógico escolar.

A consciência da CP1 e CP2 em relação as suas responsabilidades enquanto coordenadoras pedagógicas é tão evidente que não houve necessidade de complementar os dados analisados, mediante o documento administrativo regulamentar. Obviamente, as palavras empregadas nas explicações são distintas, porém, o significado de suas expressões remete impecavelmente à descrição apresentada do RE.

Lembrando que os coordenadores pedagógicos são vinculados à equipe diretiva e necessitam de especialização em supervisão escolar como pré-requisito para desempenhar a função. Contudo, são indicações da direção escolar após o processo eletivo.

Após a análise, caracterizou-se 11 atribuições dos coordenadores pedagógicos, dentre elas: Acompanhar, direcionar e avaliar o trabalho pedagógico dos professores; Participar na elaboração, atualização e no acompanhamento do PPP; Realizar reuniões pedagógicas; Garantir a aprendizagem de todos os alunos; Supervisionar os estágios acadêmicos; Planejar a formação continuada da escola; Construir e efetivar o calendário escolar; Aperfeiçoar a didática docente;

Supervisionar os diários de classe dos professores; Atualizar o RE; e Atender as demandas da comunidade.

A CP1 e o CP4 evidenciaram uma sobrecarga de trabalho pedagógico, diante todas atribuições citadas, sendo necessário realizar tarefas excedendo a carga horária remunerada. Não há funções de auxiliar para apreciação das demandas pedagógicas e, caso algum componente da equipe diretiva se sinta sobrecarregado, uma rede de apoio mútuo é formada, vislumbrando a empatia como princípio essencial para a superação dos problemas vivenciados. Nesse contexto, também se verificou uma contradição emergente quando a CP2 manifesta a respeito dos prazos e da periodicidade das demandas em relação a sua função:

No setor pedagógico, os prazos para entrega das solicitações são sempre hábeis de execução. Poucas vezes (ou quase nenhuma) foram solicitadas demandas em que não se conseguiria cumprir o prazo estabelecido. Estas solicitações normalmente vêm com orientações a serem seguidas. Caso algo não esteja claro, sempre os órgãos superiores estão disponíveis a esclarecimentos. [...] além disso, a experiência que uma pessoa possui ou não, na realização das tarefas, também será um indicador da necessidade de maior ou menor tempo. (CP2).

Ao final de sua fala, infere-se que, por encontrar-se nesse cargo há muito tempo, as experiências anteriores são fundamentais no processo de organização e planejamento das demandas advindas das instâncias superiores de educação. Ao passo que seus colegas da equipe diretiva, exercendo o mesmo ofício há cerca de dois anos, deparam-se com impasses ao lidar com todas as atribuições pedagógicas inerentes à função.

Em referência às experiências anteriores, uma pesquisa produzida por Castro et al. (2015) evidenciou que há direções que conseguem priorizar os aspectos pedagógicos. Isso se justifica na medida em que as gestoras possuem competência quanto a sua formação e experiência em cargos de chefia, ambicionando sempre aperfeiçoar as dimensões de trabalho existentes no âmbito educacional.

Por essa razão, a história e competência profissional da CP5 e os cursos de especialização na área de educação a conduziram à função de orientadora educacional, órgão diretamente vinculado à direção, incumbido de auxiliar os alunos no processo de ensino-aprendizagem; elaborar e executar as normas de convivência; identificar problemas que impedem o desenvolvimento do educando;

zelar pela execução do PPP; participar da elaboração do RE; estimular as famílias a acompanhar a trajetória educacional dos filhos; estabelecer caminhos e orientações aos conselhos de classe; e encaminhar aos órgãos competentes casos de infrequência e indisciplina dos discentes (SEDUC, 2019).

No percurso da investigação, emergiram duas variáveis que reconheceram os modos de participação dos gestores no contexto quanto à formação docente e práxis pedagógica. As reuniões pedagógicas quinzenais e a formação continuada obrigatória anual (40 horas) representam oportunidades dos gestores e professores discutirem sobre o fazer pedagógico cotidiano, levantarem reflexões acerca da didática de ensino, realizarem exposição de dificuldades, estudarem textos relacionados às práticas educativas e assuntos administrativos/financeiros que são associados à qualidade das intervenções em aula e, conseqüentemente, importantes para entender as necessidades dos alunos.

A reunião pedagógica, em um exercício de relações entre os conceitos emergidos desta pesquisa, é definida como um espaço democrático de reflexões e organização do trabalho pedagógico, em que decisões são tomadas de acordo com a representação da individualidade de cada sujeito participante, tendo como centralidade a aprendizagem significativa no desenvolvimento do aluno, no que diz respeito a sua capacidade cognitiva e de formação de valores e atitudes.

Percebe-se que se configura em espaço essencial no cotidiano escolar, em que professores retratam necessidades da sala de aula, importante também para os docentes que lecionam em diversas instituições e não conseguem acompanhar e se envolver efetivamente com a realidade da comunidade. A CP1 e CP3 destacam a estima das reuniões pedagógicas:

A reunião pedagógica é o momento onde tu consegues reunir todos os professores, os coordenadores, a orientação pedagógica, que tem informações que os professores não tem [...] E a nossa maior preocupação é o aluno e ele é um todo, é um ser humano completo. Então, quando alguma coisa em casa não está bem, vai refletir na escola, a escola é o lugar onde reflete muitas coisas que acontecem em outros âmbitos da vida do aluno. Então esse momento da reunião pedagógica tem a educadora especial, estão todos ali em prol da mesma coisa, a gente fala muito, eu acho bem interessante. A reunião tem que abranger outros assuntos também, mas essa questão do aluno a gente sai dali, entra muitas vezes em uma reunião para querer criticar, julgar alguma coisa e sai dali com outro olhar por saber, por conhecer a realidade. Às vezes a gente tem que ter esse choque também, porque senão é só aquela coisa: tem que vencer o conteúdo, tem que ter nota boa, a gente não entende o todo e a reunião é o momento para isso também. (CP1).

[...] Até porque são nesses espaços que surgem também anseios, angústias, novas ideias, a ideia de um projeto, de alguma coisa que a gente quer colocar em prática. Então é muito importante que a gente esteja presente, participando, surge também a questão do dia a dia com os alunos, que que tá acontecendo, de que forma a gente pode auxiliar, o que a gente pode fazer diferente, são momentos de reflexões pedagógicas que é bem importante assim para gente. (CP3).

A formação continuada no contexto escolar investigado é caracterizada como um processo de estudo, planejada e enviada na íntegra pela mantenedora. As indicações são estudadas e sintetizadas pela equipe diretiva, com atuação significativa da coordenação pedagógica, apenas como meio de repassar aos docentes determinações que os órgãos superiores esperam em sua aprendizagem.

Segundo o RE (SEDUC, 2020), o intuito da formação permanente e continuada é o enfrentamento dos desafios cotidianos escolares através de estudos organizados com vistas à aprendizagem significativa dos alunos em suas trajetórias escolares. Constata-se, porém, que, nesse aspecto, não há autonomia em estabelecer o que de fato é relevante para o corpo docente. Antes elaborada pela escola, a formação continuada pedagógica era pretexto de contentamento entre os professores, que, no momento, sentem-se desmotivados pela infinidade de informações técnicas, distantes das reais necessidades enfrentadas no cotidiano.

A respeito disso, a CP2 afirma:

Só que agora tem vindo pronta a formação continuada... A gente faz um estudo, faz um pouco de um resumo para não se tornar tão cansativo, porque as últimas que vieram que a gente conseguiu fazer ano passado tinha tanta leitura tanto texto pesado que ia ser difícil tu segurar os colegas ali na formação e... eu vejo assim tá se perdendo a formação, não está indo mais da necessidade do que a escola precisa [...]. (CP2).

Uma explicação para essa regulamentação é o fato de, durante um ano letivo, ocorrerem muitas transferências de alunos entre as escolas, portanto, os professores, independente das características de comunidade que lecionam, devem entender sobre habilidades e competências equivalentes a todas as instituições.

Tornou-se uma filosofia de ensino meramente técnica, privilegiando apenas a concepção cognitiva, desvinculando o conhecimento pedagógico de uma aprendizagem significativa, inserida no contexto social vivenciado pelo educando. Aqueles que presenciam a essência da cultura escolar compreendem o ambiente como um universo de múltiplas significações, em que, a cada dia, se desvelam

novas aprendizagens, concordando que habilidades e competências não são significativas se distanciadas da prática social.

4.4.2 Representatividade dos atores escolares no espaço educacional

As organizações escolares representativas da escola são o CE e o CPM. A intenção desta categoria final é estabelecer a sua composição, suas atribuições diante o cenário educacional e compreender as relações administrativas e financeiras desses grupos com o estabelecimento de ensino.

As duas organizações citadas possuem circunstâncias comuns em sua ordem de funcionamento. Uma dessas características é relativa às contribuições do lugar de pertencimento (conforme fala da RCE), significando a importância de cada segmento da comunidade escolar, sua história, e suas principais necessidades, as quais a escola deve estar preparada para atender. Através do entendimento das particularidades, podem-se construir ações coletivas integradas, baseadas em premissas delineadas por alunos, professores, pais e funcionários, ampliando paulatinamente as possibilidades de êxito no movimento de estabelecer e atingir os objetivos da comunidade escolar.

Por ser um pleito de designação através do voto direto, outra característica marcante nas duas organizações é a dificuldade em compor um grupo representante em função da complexidade das responsabilidades e por envolver expressões como *política* e *eleição*, conforme indica a RCE em sua entrevista.

[...] isso muitas vezes é associado a uma imagem negativa pelas pessoas e causam um certo distanciamento/estranhamento, mas a gente ainda não percebeu que isso é importante, isso a gente tem que aprender a desenvolver para crescer, como coletivo, como todo, se a gente fizer isso, incentivar nossos alunos desde o início a assistir e ouvir mais, a pensar no que é melhor para o todo o grupo, vai enriquecer muito o ambiente escola... Então são ideias que a gente tem que desconstruir e construir uma visão diferente para cada vez mais a gente valorizar a opinião das pessoas, principalmente as opiniões divergentes. (RCE).

A CP2 considera o CE mais atuante no ambiente educacional, destacando sua relevância nos contextos pedagógico e administrativo, exemplificando que a suspensão de um aluno indisciplinado acontecerá, se assim for decidido coletivamente através de reuniões do CE, redigida ata pelo secretário(a) com as devidas ocorrências e com assinatura de todos os envolvidos. Pondera também que

os professores necessitam se envolver com a comunidade para entender a realidade, expressando a seguinte posição sobre o assunto:

Eu vejo assim que não há tanto envolvimento dos professores no CPM, há mais engajamento de um pai, de uma mãe no caso, que queira participar mais da vida da escola, do andamento da escola [...]. Acho que o CPM poderia ser mais ativo assim, o CE eu não vejo assim, acho que trabalha direitinho, o CE toma as decisões necessárias, participa. (CP2).

Enfim, são organizações essenciais nas tomadas de decisões da comunidade, participando ativamente nas demandas pedagógicas e financeiras, atuando em todas as instâncias escolares.

A partir de agora, mostram-se as particularidades de cada organização escolar e as correlações com o processo de financiamento escolar.

Conforme a lei 10.576/1995, que dispõe sobre a gestão democrática do ensino público, os Conselhos Escolares (CEs) são entidades sem fins lucrativos, com inscrição no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica, com função consultiva, deliberativa, executora e fiscalizadora, responsável pela manutenção e desenvolvimento de ensino. A seguir, observam-se 13 atribuições do CE destacadas na lei 10.576 (RIO GRANDE DO SUL, 1995, p. 17).

Art. 42 – São atribuições do Conselho Escolar, dentre outras: I – elaborar seu próprio regimento; II – criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do Plano Integrado da Escola; III – adendar, sugerir modificações e aprovar o Plano Integrado da Escola; IV – aprovar o plano de aplicação financeira da escola; V – apreciar a prestação de contas do Diretor; VI – divulgar, quadrimestralmente, informações referentes à aplicação dos recursos financeiros, resultados obtidos e qualidade dos serviços prestados; (Redação dada pela Lei nº 11.695/01) VII – coordenar, em conjunto com a direção da escola, o processo de discussão, elaboração ou alteração do regimento escolar; VIII – convocar assembleias gerais dos segmentos da comunidade escolar; IX – encaminhar, quando for o caso, à autoridade competente, proposta de instauração de sindicância para os fins de destituição de Diretor da escola, em decisão tomada pela maioria absoluta de seus membros e com razões fundamentadas e registradas formalmente; X – recorrer a instâncias superiores sobre questões que não se julgar apto a decidir, e não previstas no regimento escolar; XI – analisar os resultados da avaliação interna e externa da escola, propondo alternativas para melhoria de seu desempenho; XII – analisar e apreciar as questões de interesse da escola a ele encaminhadas; XIII – apoiar a criação e o fortalecimento de entidades representativas dos segmentos da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 11.695/01).

O CE, organização de maior poder e representatividade escolar, é constituído por: diretor(a) escolar (membro nato), presidente (membro de qualquer segmento e

maior de 18 anos), secretário(a), dois pais/responsáveis como representantes, representantes dos(as) alunos(as), representante dos(as) funcionários(as) e representante dos(as) professores(as). O número de membros pode variar, porém, não pode ser inferior a cinco, nem exceder 21 integrantes conforme a tipologia da escola (número de alunos). O mandato do CE é de três anos, permitida uma recondução sucessiva. Sua escolha se dá por meio de eleições (voto), com proposta de reuniões ordinárias mensais de seus membros (RIO GRANDE DO SUL, 1995).

Constata-se uma divergência entre a legislação e as respostas dos participantes, que indicam, respectivamente, a frequência de três reuniões a cada quadrimestre (conforme a RCE) e duas reuniões a cada trimestre (de acordo com a CP3). Porém, ponderam que, surgindo demandas urgentes (pedagógicas, financeiras ou administrativas), convoca-se o grupo para participação nos processos decisórios do estabelecimento de ensino. Essa irregularidade nas reuniões pode-se explicar pela seguinte fala da CP3:

Os cargos não são remunerados, nem no CE nem no CPM, nem os professores, nem os funcionários não tem hora para participar, não tem remuneração nenhuma e nem os pais e alunos que participam, então aí a gente encontra uma dificuldade em poder contar com essas pessoas. (CP3).

Há limitantes quanto aos espaços de diálogo citados pelos participantes da pesquisa, tais como: organização de um horário comum aos integrantes (segundo a CP3), comprometimento além das atividades cotidianas (conforme a CP2) e sobrecarga de trabalho da equipe diretiva, isso impede maior regularidade na estruturação dos espaços reflexivos do CE (de acordo com a CP1).

Além de todas as prerrogativas expostas acima acerca do CE, salienta-se a existência de cinco fontes de financiamento escolar nessa instituição, que variam em uma periodicidade trimestral, semestral e anual. Porém, em cada uma delas, há etapas elementares imprescindíveis no momento de compra e logo após efetuá-la, tais como: elaboração de um plano de aplicação; pesquisa de preço; necessidade de no mínimo três orçamentos; processo de abertura de processo licitatório extenso (alimentação); cálculo do preço médio; avaliação das certidões da empresa, dos alvarás de localização e funcionamento; assinaturas dos cheques de acordo com as notas fiscais; modos de custeio e manutenção; inserção dos dados em sistemas

informatizados; e digitalização de documentos. Enfim, uma série de regulamentações com prazos e normas, exigidas pelos órgãos superiores.

Macarini (2017) escreveu sobre a correspondência entre a autonomia financeira e a organização pedagógica da escola, observando que, na aplicação da verba escolar, existem tempo (prazo), quantidade (número de alunos) e modo (custeio e capital), portanto, elementos reguladores do Estado.

Através da portaria nº 448, de 13 de setembro de 2002 (BRASIL, 2002, p. 1), pode-se esclarecer essas duas nomenclaturas utilizadas tanto nos programas estaduais como federais, caracterizadas como:

Art. 2º - Para efeito desta Portaria, entende-se como material de consumo e material permanente:

I - Material de Consumo, aquele que, em razão de seu uso corrente e da definição da Lei n. 4.320/64, perde normalmente sua identidade física e/ou tem sua utilização limitada a dois anos;

II - Material Permanente, aquele que, em razão de seu uso corrente, não perde a sua identidade física, e/ou tem uma durabilidade superior a dois anos.

Salienta-se que, nas despesas de custeio, estão inseridas a contratação de serviços de manutenção e conserto de tudo que envolve o patrimônio escolar. Além disso, destacam-se exemplos de materiais de consumo e custeio em um estabelecimento de ensino: folhas, giz, tintas, cartolinas, bolas, pincéis, borrachas, ou seja, acessórios ligados ao expediente pedagógico da escola.

Por outro lado, ar-condicionado, bebedouro, quadro, fogão, cadeira, ventilador, computador e câmera são considerados como material permanente/capital, com durabilidade superior a dois anos, constituindo o patrimônio escolar com sua respectiva identificação.

Essas denominações acarretam desconforto nos gestores, uma vez que não podem utilizar os recursos para atingir as reais necessidades da escola. Sabe-se que o material de consumo/custeio/manutenção é utilizado com maior frequência, eventualmente os recursos dessa classe findam. Desse modo, o gestor não tem autorização de uso do montante de bens de capital/permanente, permanece sujeito às regulamentações do poder público, deixando a instituição sem o devido amparo de suas necessidades.

Ao analisar os aspectos financeiros que permeiam o CE, percebe-se sua responsabilidade diante das verbas estaduais e federais. A Nota Fiscal Gaúcha

(NFG), a autonomia financeira (financiamento estadual) e o FNDE-PNAE (estadual e federal) estão sob os cuidados de todos os envolvidos com o CE, atendendo a necessidade da comunidade escolar conforme plano de aplicação elaborado com a participação de todos segmentos incluídos nessa organização e principalmente a serviço da aprendizagem dos alunos (pedagógico).

A NFG é um programa estadual, no qual as pessoas pontuam a favor de uma entidade social quando realizam determinadas compras, convertendo trimestralmente em verba para consumo/custeio das necessidades escolares ou para aquisição de material permanente/capital. Quanto mais pessoas inserirem seu Cadastro de Pessoa Física (CPF) em notas fiscais, realizando compras em estabelecimentos, maior o montante destinado para a devida entidade social.

Existem dois casos de prestação de contas na NFG: valores acima de 3.000,00 reais devem ser aplicados em até 180 dias após o recebimento dos recursos financeiros, prestando conta até 15 dias após o fim desse prazo. Valores abaixo de 3.000,00 reais devem ser aplicados até o dia 31 de março do ano subsequente ao recebimento dos recursos financeiros, logo podendo prestar conta até o dia 15 de abril (SECRETARIA DA FAZENDA RS, 2017).

A autonomia financeira é caracterizada por ser um financiamento de repasse mensal pelo Estado, sendo sempre proporcional ao número de alunos indicados no Censo Escolar. Há a mesma diferenciação da aplicação de verbas em materiais de manutenção e custeio, cabendo ressaltar que essas verbas não possuem uma regularidade permanente, podendo atrasar em determinados períodos, conforme fala da CP3.

A prestação de contas da autonomia financeira tem periodicidade quadrimestral, portanto, é elaborada anualmente em três oportunidades. Previamente, há reuniões com o CE para decidir em que será aplicado o montante devido a cada instituição de ensino.

O FNDE-PNAE é um programa nacional de alimentação escolar de caráter suplementar, que contempla as escolas públicas, filantrópicas e entidades comunitárias (conveniadas com o poder público) de ensino básico, com a quantia de dez repasses anuais de acordo com o número de alunos estabelecidos no Censo Escolar conforme a instituição, destinando 30% de seu montante à Agricultura Familiar.

Conforme a lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009,

Art. 4º - O Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo.

Nesse programa, existem muitos organismos responsáveis por todo processo de aquisição, acompanhamento e fiscalização do financiamento alimentar, dentre eles: o Governo Federal, as Entidades Executoras (EEx), Conselho de Alimentação Escolar, Unidade Executora (UEX – entidades a nível escolar – CPM), Tribunal de Contas da União e Ministério da Transparência, Fiscalização e Controladoria-Geral da União, Ministério Público Federal e Secretaria de Saúde e de Agricultura dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001). O plano de aplicação deve ser aprovado pelo CE e CPM, pelo fato de ser uma complementação de receitas orçamentárias de duas esferas (estadual e federal) do poder público.

A prestação de contas do FNDE-PNAE tem periodicidade semestral, porém, envolve grande esforço do(a) diretor(a), em razão de haver licitação no processo de compra, ou seja, um modelo de financiamento que exige densas etapas até concluir o processo de transparência necessário na aquisição dos alimentos.

Já o CPM abrange uma diretoria composta por: diretor(a) escolar, presidente, vice-presidente, primeiro(a) secretário(a), segundo(a) secretário(a), primeiro(a) tesoureiro(a) e segundo(a) tesoureiro(a). Percebe-se que, nessa organização escolar, os integrantes são apenas pais/responsáveis e professores, a presidência deve ser constituída somente por um pai ou uma mãe ou um responsável e a extensibilidade de sua gestão/mandato é de dois anos.

O CPM compõe as denominadas UEx, e sua definição expressa no PPP institucional é: “entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, com participação voluntária de seus componentes, possuindo Diretoria e Conselho Fiscal, eleitos através de votação direta de seus associados” (SEDUC, 2019, p. 8).

Os princípios norteadores das ações possuem ênfase na prestação de serviços à escola, na participação da família, no aperfeiçoamento constante de suas práticas e na complementação da administração escolar, objetivando estabelecer a integração da tríade escola, comunidade e poder público (SEDUC, 2019). O conceito empregado pela RCE enfatiza o exposto:

O CPM ele tem um objetivo mais assim, digamos assim, integrar a família e a escola, o CPM é composto por pais e mães ou responsáveis dos alunos da escola e os professores então só esses dois segmentos fazem parte do CPM. Então a gente tenta fazer várias ações em conjunto, promovendo uma melhor vivência para as famílias, para os educandos então seria isso. (RCE).

No tocante à periodicidade dos compromissos organizacionais, a RCE afirma haver duas reuniões semestrais, utilizando esses espaços de diálogo tanto para elaborar o plano de aplicação como para prestar contas à comunidade escolar. Completa, observando que, em um momento pandêmico, os encontros para planejar as datas festivas (como Natal Luz e Festa Junina) não aconteceram, ocasionando, conseqüentemente, uma menor interação entre a escola, o CPM e a comunidade. Uma característica apresentada pela CP2 é a ação para arrecadar fundos para a escola, tendo como prerrogativa possuir um orçamento complementar transparente, porém, distante das exigências burocráticas determinadas pelos órgãos superiores, ou seja, ter autonomia sobre a quantia disponível arrecadada pelo esforço comunitário.

Por isso, indica a persistência como fator preponderante na relação escola e família, empregando todos os meios necessários a essa aproximação benéfica no planejamento das ações coletivas dentro do espaço educacional, construindo o que idealiza como o desenvolvimento da cultura escolar participativa.

Corroborar com essa situação um exemplo significativo citado pela CP1:

Foi uma gincana que a professora fez no aniversário da escola [...] Tu precisava do mercadinho dali, tu precisava do vizinho daqui pra te dar uma resposta, aquilo ali foi algo que todo mundo pegou junto e depois teve mais uma vez. A gente não conseguiu dar continuidade, mas aquilo ali todos gostaram, a escola gostou. A gente teve o retorno dos pais, da redondeza. Foi uma coisa muito legal, porque depois teve um retorno também, foram doados alimentos, foi doado coisas para as entidades, mas teve o envolvimento de toda a redondeza da escola, e além dela, além daqui da escola, porque se teve que buscar informações. (CP1).

No financiamento educacional, além das verbas de complementação do FNDE-PNAE, o CPM (junto com a direção) responsabiliza-se pelo FNDE-PDDE e o PDDE-Educação Conectada. O primeiro financiamento visa a atender as demandas escolares referentes a aquisições e manutenções relativas às estruturas física e pedagógica necessárias ao bom funcionamento da unidade escolar, de acordo com

fala da CP3. Essa receita é repassada em duas parcelas anuais, nos meses de abril e setembro, contribuindo de forma significativa no orçamento escolar, aguardada com grandes expectativas pelos gestores (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Conceitua-se o PDDE através da lei 11.947 (BRASIL, 2009):

Art. 22. O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, com o objetivo de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, às escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, às escolas mantidas por entidades de tais gêneros e aos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica, observado o disposto no art. 25, passa a ser regido pelo disposto nesta Lei.

O PPDE-Educação Conectada é um financiamento destinado a disponibilizar acesso à internet de alta velocidade, fomentando o uso pedagógico das tecnologias digitais na educação básica. Essa receita não pode ser utilizada em outras demandas institucionais, apenas em questões referentes às redes de comunicação digitais. As duas prestações de contas pertencentes a essa UEx (CPM) são efetivadas no ano subsequente ao recebimento das receitas orçamentárias.

Finda-se esta categoria imprescindível ao esclarecer todas as dimensões que envolvem as duas principais organizações escolares, realçando também um panorama (caracterização) da dimensão financeira das escolas estaduais do RS.

4.4.3 Compreendendo a gestão democrática no cotidiano escolar

Esta última categoria discorre sobre as formas de articulação dos atores escolares no processo de desenvolvimento do PPP, identificando, além disso, os modos de participação da comunidade, dos professores e dos funcionários na gestão escolar.

Nesta pesquisa, percebeu-se a necessidade de conceituar o PPP por meio dos discursos emergentes dos participantes da pesquisa, de forma sintetizada, mas que demonstra sua dimensão no contexto educacional. O PPP é a filosofia e a história da escola, requer intenso estudo e aprofundado conhecimento a respeito da realidade pedagógica e financeira, pautando-se em objetivos racionais, possíveis de serem alcançados por todos os segmentos envolvidos com o estabelecimento de ensino (conforme CP1, CP2, CP3 e RCE).

Constatou-se, na análise da CP1, que a articulação da comunidade em relação ao PPP se manifesta apenas no nível de execução de determinadas atividades escolares, estando o planejamento baseado nas ações e reflexões do CE, contudo, a avaliação é restrita apenas à informalidade de recorrências cotidianas.

[...] alguma coisa que acontece, que depois isso vai reverter, como eu posso te dizer, um evento alguma coisa que aconteceu que deu certo e a gente continua, aquilo vira algo rotineiro na escola, porque a gente viu que teve um resultado, que deu certo, e a comunidade auxiliou a planejar e a executar [...] e o retorno que eles dão já é um certo tipo de avaliação que deu certo. (CP1).

Nota-se um certo distanciamento da comunidade na relação com o PPP, entretanto, há nitidez, por parte da CP3 e da RCE, representantes relevantes da instituição escolar nesse processo, em revelar os motivos pelos quais acontecem esse estranhamento (baixo interesse). Colocam em evidência duas peculiaridades: inviabilidade de espaços de reflexão, restringindo a qualidade na construção efetiva do PPP (prazos curtos para estabelecer diálogos e debates); e autonomia reduzida em planejar, acompanhar e avaliar, visto que o documento é repassado à escola, em grande parte, concluído pela mantenedora. A coordenação pedagógica se responsabiliza por poucas modificações, impossibilitando uma articulação significativa entre escola e comunidade.

Isso é uma utopia que a comunidade ajuda a construir [o PPP]. Geralmente o PPP vem da nossa mantenedora com o caminho pronto, que a gente coloca as realidades e necessidades da escola, quem faz geralmente é a coordenação e direção, a gente repassa para os professores, para eles olharem, darem sugestões. A gente não tem um tempo para ter um espaço, geralmente a gente tem prazos e nesse tempo tu não consegues sentar com a comunidade, professores e descrever/fazer um PPP. (CP3).

Pode-se afirmar que os professores são o segmento com maior atuação no processo de construção e efetivação do PPP. As reuniões iniciais de ano letivo são espaços de formação, destinados também para estudos e reflexões acerca desse documento orientador e integrador dos planos de trabalho pedagógico.

Como visto anteriormente, o PPP percorre o seguinte caminho de elaboração: mantenedora, coordenação pedagógica da escola e inserção de ideias dos segmentos escolares. Ao chegar no terceiro momento, o espaço de influências encontra-se pormenorizado, possibilitando um movimento breve de intervenções

pedagógicas sugeridas pelos professores. Segundo a CP1 e a CP3, os professores auxiliam a planejar e a acompanhar metas, objetivos e referências inseridas no PPP, sugerindo as formas de articulação ao desenvolvimento desse processo do seguinte modo:

Sim, isso em reuniões é feito, esse planejamento junto com os professores, é distribuído para eles atividades, textos, onde eles podem colocar também a opinião deles, a maneira deles, as ideias. Então é feito o planejamento junto com eles e a execução também, já que eles ajudam a planejar. (CP1).

Esse ano a gente não pôde ter muitas atividades diferenciadas, mas geralmente, durante o ano, nas reuniões pedagógicas, os professores trazem ideias de atividades que a gente pode fazer em conjunto interdisciplinar ou ali com os alunos no aniversário da escola, uma atividade diferenciada com eles numa exposição de trabalhos. (CP2).

No entanto, a CP2 destaca a necessidade de incentivar e ampliar os espaços de participação e de estudo dos professores em relação ao PPP, porque a demanda de informações contidas nesse documento é extensa, exigindo uma periodicidade e dedicação significativa para adequar seu trabalho pedagógico às reais necessidades dos alunos.

[..] Então eu acho que os nossos professores também não estão preparados para isso, eles querem vir dar aula como se eles fossem automatizados dentro de uma firma, eles estão fazendo um objeto, vai lá, faz aquilo e vai embora, mas não é assim, a gente está lidando com vida, e a gente tem que conhecer os nossos regimentos, se envolvendo com a comunidade [...]. (CP2).

Os locais de expressão dos funcionários se delimitam apenas aos representantes (dois) desse segmento nas reuniões do CE e às decisões relativas à sua atividade profissional, mesmo havendo convite para participar das reuniões de desenvolvimento do PPP e dos processos acerca do planejamento e acompanhamento de ações da equipe diretiva.

A CP1, com vasta experiência profissional, salienta que nunca participou de uma reunião com os funcionários, então possui imprecisões quanto à presença desse segmento no planejamento, acompanhamento e avaliação da gestão escolar e construção do PPP. A CP2 reforça a ausência dos funcionários nos espaços formativos, porém, expressa um sentimento de maior pertencimento dos funcionários nas decisões pedagógicas.

Olha, para te ser bem sincera, várias vezes que os colegas funcionários são convidados a participar de reunião dificilmente eles vêm, a não ser quando é uma festinha [...] mas de planejamento e avaliação do PPP acho que só se eles forem realmente convocados a participar [...]. E só que está mudando, porque agora a própria, o pessoal dos funcionários da cozinha eles têm que fazer ali aquela parte da merenda, tudo [...] Então eu acho que daqui a pouco eles vão ter que estar mais participativos nessas reuniões, dando a opinião deles. (CP2).

Atualmente, os funcionários ligados à alimentação escolar auxiliam na adequação do cardápio da merenda escolar às especificidades dos alunos e constroem formulários importantes, duas atribuições pertencentes ao processo de prestação de contas realizado pela CP3 através do FNDE-PNAE. As ações dos funcionários estão intimamente associadas aos educandos, percebendo suas demandas, e alguns deles até residem na comunidade escolar, pretextos fundamentais para participar integralmente das instâncias decisórias institucionais.

Encaminhando a discussão para o viés do planejamento, acompanhamento e avaliação do estabelecimento escolar pelos atores escolares, inicia-se pela representação da comunidade escolar. Em geral, esse segmento, segundo a CP2, está preocupado em deixar os filhos na escola e, quando são convidados a participar das decisões escolares, não comparecem para debater.

Abaixo, observa-se uma crítica ao distanciamento dos pais com o processo educativo dos alunos, ao passo que indica a magnitude de criar meios de comunicação pelos quais a comunidade tenha voz ativa nas deliberações coletivas.

Se tu vê, tu chama para uma reunião de início de ano letivo, para dizer como é que vai acontecer o ano letivo, explicar o ano letivo, não vem[...] A comunidade é importante pois conhece as necessidades realmente, do que a comunidade aqui está precisando, o que é mais necessário aqui, que as crianças tenham mais conhecimento, o que eles vão levar para casa e vão poder dar continuidade em casa [...]. (CP2).

De acordo com a CP3, o planejamento e o acompanhamento da gestão escolar pela comunidade escolar conferem-se ao nível de representação do CPM e do CE. O primeiro se baseia, em suma, na preocupação com os aspectos e demandas financeiras atreladas à escola. O segundo, no geral, é respaldado por propor deliberações tanto na área pedagógica, quanto financeira. Uma intervenção da RCE converge com a direção escolar ao evidenciar um engajamento expressivo das duas organizações escolares na atual gestão, promovendo ações em grupo,

discutindo sobre ideias e abordagens significativas na vida do aluno, mencionando que anteriormente eram associadas somente às exigências burocráticas-financeiras.

Porque geralmente era, a gente ficava, às vezes, meio preso nessa questão do financeiro, mas cada vez mais a gente percebe que tem que se discutir essa parte do PPP, o papel da família na escola então assim eu não acredito que, no momento, a gente tá digamos assim caminhando para um processo, para uma avaliação ainda um pouco precária, mas buscando cada vez mais assim melhorar nos planejamentos das atividades da escola, do dia a dia. Eu acho que a gente está sendo cada vez mais assim, efetiva assim, a troca da ideia e tentar coisas novas, tentar uma abordagem diferente com os alunos e isso é muito mérito da direção e da equipe e do Conselho Escolar também, às vezes, contribuem com algumas sugestões, algumas ideias, mas a gente ainda pode desenvolver melhor um sistema de avaliação. (RCE).

Apesar de não se apropriarem do PPP em sua complexidade de atribuições pedagógicas, os professores auxiliam na gestão escolar através de suas experiências profissionais, de seus conhecimentos didático-pedagógicos e das suas percepções das dificuldades dos alunos pela proximidade aos educandos, possibilitando diálogos, não somente cognitivos, mas também preocupados com a formação atitudinal.

Idealiza-se, nessa escola, um professor comprometido, participativo, atuante, seguro, criativo, alegre, incentivador, ético, valorizado, com bom relacionamento e preocupado com o futuro dos alunos, exercendo um trabalho eficiente, baseado em uma linha de ação pedagógica comum, engajado no contexto social e que estimule o senso crítico, a justiça e a solidariedade (SEDUC, 2019, p. 12).

Percebeu-se que os docentes da instituição também participam da gestão ao nível de planejamento e acompanhamento das ações coletivas nos compromissos iniciais do ano letivo e nas reuniões pedagógicas quinzenais efetivadas pela escola. Esse envolvimento torna-se evidente na medida em que se observa a descrição densa do discurso da CP3.

Sim, geralmente no início do ano, a gente faz uma reunião inicial com a direção, equipe diretiva, coordenação da escola, direção, colocamos algumas ideias e depois a gente coloca no telão na reunião. Foi o que aconteceu nesse ano, no outro, algumas sugestões de projetos e gestão no calendário, sugestão de como vai ser feito esse ano, sugestão de atividades que vão fazer nos sábados letivos, como é que vai funcionar e pede aprovação dos professores [...] mas geralmente, durante o ano, nas reuniões pedagógicas, os professores trazem ideias de atividades que a gente pode fazer em conjunto interdisciplinar ou ali com os alunos no aniversário da escola, uma atividade diferenciada com eles numa exposição de trabalhos. É tudo feito em conjunto com os professores, a questão mais de aquisição do financeiro a gente conversa com os professores no sentido

de saber que necessidades eles acham que a gente tem que seria necessário. (CP3).

Novamente, percebe-se a dimensão das reuniões pedagógicas, espaço que constantemente é alvo da mantenedora quando são realizadas durante o período de aula (horário reduzido). Contudo, as secretarias de educação devem entender que manter encontros em outros turnos inviabiliza a participação da maioria dos professores, porque financeiramente a remuneração de apenas 20 horas é baixa para um profissional graduado, tendo que lecionar em diferentes escolas, em outras esferas do poder público (municipal) ou ainda cumprir os contratos de trabalho de forma fracionada em diferentes instituições conforme a necessidade e a demanda das áreas de conhecimento.

A dimensão avaliativa a respeito da gestão escolar requer uma atenção especial nesta análise de dados, sendo o fato mais preocupante averiguado neste estudo. A avaliação institucional produz o conhecimento da realidade, confirmando ou negando as ações realizadas dentro da organização, no intuito de fornecer subsídios pertinentes na (re)formulação do planejamento (ARAÚJO, 2009).

De acordo com (ROZENGARDT, 2010), a avaliação participativa com número significativo de atores gera um exercício de poder partilhado, conferindo confiabilidade e validade através da escolha de procedimentos rigorosos e pertinentes ao assunto que pretende avaliar.

Inexiste um sistema de avaliação periódico, em que a gestão escolar concebe oportunidades à comunidade, aos professores, aos alunos e funcionários de expor suas ideias acerca das ações da equipe diretiva, fato evidenciado nos discursos de todos os participantes da entrevista (CP1, CP2, CP3 e RCE).

Proporciona-se avaliação com os segmentos escolares somente em *feedbacks* informais das atividades pedagógicas, tornando esse processo de caráter imediatista, sem prévio planejamento e formalidade essencial à participação efetiva de todos os segmentos representativos. A CP3, durante a entrevista, já considera a possibilidade de construir esse instrumento em sua gestão:

Pelo menos pelo período que eu estive na gestão, nunca houve uma avaliação propriamente dita. Como colocar no papel: ah, o que foi bom, o que tem que melhorar. [...] por enquanto, o que acontece é mais participação e acompanhamento, mas acho que seria muito relevante, acho que seria importante ter uma avaliação, eu vou anotar isso para a gente

fazer agora antes das férias. De repente poderia fazer pelo Google, que o professor não precise se expor, dizer o nome, mandar e enviar. (CP3).

Todos os dados expostos, descritos e interpretados até este momento são essenciais no entendimento da gestão democrática da instituição investigada. Conforme destacado no RE (SEDUC, 2020), a democratização da gestão como direito de todos à educação representa garantia do acesso à escola, do acesso ao conhecimento com qualidade social, do acesso e permanência com aprendizagem, do acesso ao patrimônio cultural e, especificamente, do acesso à cidadania.

Fernandes e Pereira (2016) adentraram no universo escolar para investigar a gestão democrática com base na participação da comunidade e na construção do PPP, em três escolas estaduais de Santa Maria (RS) e encontraram dados semelhantes a esta pesquisa. Compreenderam que, em duas escolas, a gestão democrático-participativa está distante da idealização pela legislação brasileira pelos seguintes motivos: a) Autocracia de alguns gestores; b) Pouca participação da comunidade e dos professores na gestão escolar e na (re)construção do PPP; e c) Falta de integração entre os segmentos da comunidade escolar.

Em outra perspectiva, se depararam com uma escola possível de gestão democrática, evidenciando os principais aspectos encontrados que corroboram para esse fato, dentre eles: a) Participação da comunidade nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras; b) Horizontalidade das relações; e c) Formação permanente dos docentes.

Na escola investigada nesta análise, não existe liderança autocrática, há uma efetiva integração (horizontalidade) entre a equipe diretiva, formação continuada dos docentes mesmo com determinações expressas da mantenedora, participação das organizações (CE e CPM) nas instâncias pedagógicas, administrativas e financeiras, porém constata-se uma baixa participação da comunidade, dos funcionários e até mesmo dos professores em determinados aspectos relacionados à gestão e ao PPP.

Concluindo esta categoria, apresentam-se qualidades de um panorama de gestão democrática idealizada pelos participantes desta pesquisa, uma etapa importante na medida em que os envolvidos são atores inseridos no contexto da escola pública, compreensivos de cada dificuldade enfrentada pela comunidade. São dez qualidades: a) Maior autonomia para as escolas planejarem seus documentos norteadores do ensino; b) Maior interação dos professores com a

comunidade; c) Poder público qualificar e incentivar o espaço escolar e seus atores; d) Maior preocupação e participação da comunidade na vida escolar dos alunos; e) Professores lecionarem em uma única escola, facilitando assimilações de suas responsabilidades e realidades; f) Atores escolares comprometidos com seu trabalho, não sobrecarregando os colegas; g) Criação de organizações (Grêmios Estudantil ou Conselho de alunos) e rodas de conversa que legitimem a participação dos alunos para que se sintam protagonistas do aprender; h) Menos burocracias e regulamentações; i) Atendimento das necessidades da escola (recursos humanos) pela mantenedora; e h) Valorização dos trabalhadores em educação.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: ROTEIRO DE ORIENTAÇÕES PARA DINAMIZAÇÃO E (RE)ARTICULAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO.

Uma das principais características do Mestrado Profissional é o retorno do conhecimento construído ao longo do processo de investigação dentro de um determinado contexto. Muitas pesquisas adentram o universo escolar, analisam os indivíduos pertencentes a um ambiente institucional, coletam dados expressivos, apresentam os resultados em eventos/seminários, porém o retorno à devida instituição com as ponderações necessárias não ocorre.

Este produto educacional desenvolvido por meio da interação com os integrantes de uma equipe gestora é o início de mudanças relevantes em um determinado conjunto social, contudo pode se estender a estabelecimentos de ensino análogos, que identificam, em sua rede, variáveis semelhantes às apresentadas pela presente pesquisa.

Todo o trabalho administrativo, financeiro e pedagógico se relaciona profundamente com a disponibilidade de recursos humanos, com a carga horária exercida pelos atores escolares, com os cargos/funções e suas respectivas demandas (cultura organizacional), com as duas organizações imprescindíveis neste caso o Conselho Escolar (CE) e o Círculo de Pais e Mestres (CPM), e finalmente, com a participação da comunidade escolar nas ações decisórias.

Pela necessidade de organizar essas especificidades e (re)pensar o planejamento estratégico com base nos pontos fortes e fracos da instituição de ensino, manifesta-se o presente produto educacional, elaborado em consonância

aos resultados encontrados durante um denso processo de apropriação, significação e compreensão.

5.1 INTRODUÇÃO AO PRODUTO EDUCACIONAL

O devido produto se caracteriza como uma pesquisa implicada em âmbito de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), modalidade que prioriza qualificar o conhecimento revelado no ambiente escolar, ressaltando suas notáveis peculiaridades diante aos enfrentamentos cotidianos em que gestores/professores exercem seu trabalho pedagógico, administrativo e financeiro.

O produto educacional representado presentemente é consequência de uma pesquisa que objetivou compreender os desafios e as possibilidades relacionados à (re)articulação do planejamento estratégico como dinamizador da gestão participativa no contexto de uma escola pública de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS).

Então, nesse sentido, se prioriza a elaboração de um planejamento estratégico escolar direcionado à escola investigada, com novos desafios e possibilidades emergentes de acordo com as representações organizacionais evidenciadas na pesquisa, colaborando por intermédio de ações estratégicas pontuais e significativas, baseadas em indicativos de qualidade referenciados por Dourado, Oliveira e Santos (2007), apresentados no quadro a seguir (Quadro 1).

Quadro 4 – Dimensões de qualidade – Produto Educacional

Dimensões de qualidade educacional – extraescolares	Dimensões de qualidade educacional – intraescolares	Dimensões de qualidade Gestão escolar
1. Heterogeneidade e pluralidade sociocultural e econômica.	1. Financiamento educacional para qualificar o espaço de ensino aprendizagem.	1. Relações significativas entre a estrutura organizacional e o trabalho pedagógico para atingir objetivos educacionais institucionais e garantir a aprendizagem dos(as) alunos(as).
2. Valorização dos profissionais de educação.	2. Definição de custo/aluno e de diretrizes nacionais, assegurando padrões mínimos de qualidade referentes aos níveis e modalidades de ensino.	2. Participação democrática entre os segmentos escolares nos aspectos administrativo, financeiro e pedagógico.
3. Garantia da aprendizagem através de um sistema de avaliação.	3. Engajamento com a comunidade e com as políticas de educação, nacionais, estaduais e municipais.	3. Processo democrático de eleição do(a) diretor(a), concedendo autonomia à comunidade escolar nas suas decisões.
4. Formação pedagógica permanente de professores(as) e gestores escolares.	4. Compreensão das condições objetivas e subjetivas dos diferentes sistemas de ensino.	4. Gestão coletiva de projetos/programas educacionais e do trabalho pedagógico escolar.
5. Políticas públicas direcionadas ao enfrentamento de condições sociais como moradia, fome, saneamento, drogas, família, saúde etc.	5. Ambiente escolar seguro para professores(as), funcionários(as), alunos(as) e comunidade em geral.	5. Disponibilidade de recursos humanos, tecnologias educacionais e de recursos pedagógicos para ampliar a jornada escolar (integral, integrada).
6. Ações e programas voltados à dimensão da cultura, esporte, lazer, ciência e tecnologia.	6. Ambiente escolar, equipamentos e instalações gerais (biblioteca, laboratórios, quadra esportiva, supervisão e orientação educacional) adequados às atividades pedagógicas.	6. Projeto pedagógico, currículo, métodos e processos avaliativos relevantes e adequados aos níveis de ensino e à realidade social.
		7. Escola valorizada por seus usuários, zelando pelo seu patrimônio e recursos humanos.

Fonte: Autor.

5.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DE CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Os dados qualitativos extraídos da pesquisa se constituíram nas etapas de caracterização dos participantes (equipe diretiva de uma escola pública de Santa Maria, RS), de unitarização, de categorização dos dados, de construção de metatextos compreensivos e interpretativos e, por fim, da concretização do produto final. Priorizou-se elaborar o presente estudo tendo em vista a composição de uma análise ambiental – primeira fase do planejamento estratégico de Tachizawa e Andrada (2006) – acerca dos pontos fortes e dos elementos que dificultam o trabalho cotidiano da equipe diretiva por meio da análise SWOT (SILVA FILHO, 2015).

Após essa etapa, situa-se a organização de um planejamento, baseado no modelo de abordagem de Tachizawa e Andrada (2006), porém adaptando etapas ao contexto investigado, que contempla a missão da escola, a elaboração de um objetivo central, a elaboração de estratégias e ações estratégicas vinculadas às complexidades encontradas na instituição de ensino e a criação de políticas gerais que representem a escola. O aspecto de implementação e controle, também componente fundamental da metodologia de Tachizawa e Andrada (2006), está concentrado ao longo do processo de efetivação do planejamento estratégico pela gestão, concretizado somente após a devolutiva deste produto com as devidas ponderações realizadas na pesquisa.

A análise SWOT, primeiro instrumento de proposta para a qualificação e organização do planejamento, apesar de seu viés mercadológico, empresarial e competitivo, pode ser adaptada e remodelada para diversas organizações com objetivos direcionados à estruturação de um espaço democrático e participativo, entre elas, a escola pública. Pretendeu-se, por intermédio desse método, constituir, através do quadro de referência, uma série de contribuições da pesquisa relacionadas à análise de dados, propondo orientações para (re)articulação do planejamento estratégico que contemple todas as dimensões investigadas. A sigla em inglês pode ser evidenciada a seguir, no quadro 2 (SILVA FILHO, 2015).

Quadro 5 – Análise SWOT

Ambiente		Forças (Strengths)	Fraquezas (Weaknesses)
	Interno	S	W
		Oportunidades (Opportunities)	Ameaças (Threats)
	Externo	O	T

Fonte: Autor.

As forças descrevem as competências internas da instituição escolar, organizando todos seus pontos fortes nesse primeiro quadrante. As fraquezas, percebidas pela comunidade escolar e equipe diretiva, são peculiaridades que se entendem como as dificuldades a serem transpostas pela instituição de ensino, tendo de ser aprimoradas através de um binômio entre a organização das ações estratégicas participativas e a tomada de decisão necessária em cada etapa planejada (SILVA FILHO, 2015).

As oportunidades fazem referência aos fatores externos da escola, que podem influenciar positivamente a escola, permitindo o crescimento constante da instituição no que diz respeito à aprendizagem dos alunos, à formação permanente dos professores, à gestão escolar e à participação ativa da comunidade nas três dimensões significativas da pesquisa (SILVA FILHO, 2015). Por fim, as ameaças também refletem os fatores externos da escola, todavia, requerem atenção para enfrentar as situações de turbulências que possam influenciar negativamente o ambiente escolar (SILVA FILHO, 2015).

É fundamental ressaltar que esse método foi elaborado através de conceitos indicando uma multiplicidade de caminhos à gestão escolar, tanto em seu aspecto administrativo, como nos aspectos financeiro e pedagógico. Sabe-se que há relações significativas entre essas variáveis, então, optou-se por uma caracterização relacional, de entrelaçamento, durante o processo de alocar as orientações neste instrumento de proposição, pretendendo auxiliar na construção de um planejamento estratégico participativo.

Essas orientações já se encontram sob o formato de objetivos estratégicos, criados através de uma análise profunda de compreensão e interpretação do autor acerca dos conhecimentos emergidos de uma densa análise de dados, assim

subsidiando a elaboração das etapas seguintes do planejamento, notoriamente no que diz respeito à constituição de ações estratégicas pertinentes aos fatos abordados.

O segundo momento inicia com a identificação da missão da escola. A missão em uma escola pública deve ser baseada em uma perspectiva de qualidade referente à superação de suas necessidades sociais, estabelecida conforme uma realidade cultural impregnada de sentido para os alunos e alunas e aliada à visão de futuro da comunidade escolar (Tachizawa; Andrada, 2006). Conforme os autores, lutar para a efetivação da missão da escola é dever de todos aqueles que a construíram e se propuseram a aceitá-la. Como há no Projeto Político Pedagógico (PPP) escolar uma missão, por ora aprovada pela comunidade escolar, optou-se por indicar uma orientação com aspecto relacionado à gestão escolar, tema da dissertação, para implementá-lo.

Na terceira etapa, está o objetivo central, que determina a principal direção dos esforços da equipe diretiva, constituindo-se em uma situação ou alvo que deve ser atingido, sendo um pilar básico para a formulação de ações estratégicas focadas nas especificidades da instituição de ensino (Tachizawa; Andrada, 2006). Lembrando que os objetivos estratégicos, emergidos através do estudo, estão nos pontos fracos e fortes (externos e internos) da gestão, desenvolvidos por meio da análise SWOT, constituídos por meio da interpretação da situação ambiental.

Na quarta e quinta etapa, incluem-se, respectivamente, as estratégias e as ações estratégicas. As estratégias são conceituadas como os meios para alcançar os objetivos elaborados, sendo imprescindíveis no momento da execução do planejamento, organizando, na forma prática, orientações para a resolução dos problemas identificados (Tachizawa; Andrada, 2006). Complementando essa etapa, as ações estratégicas estabelecem os rumos “do que fazer” no horizonte do planejamento. Através da intencionalidade exigida nessa etapa, surgem as propostas/inserções práticas planejadas.

A última etapa deste trabalho é a elaboração de políticas, as quais são necessárias na medida em que concebem maior clareza às ações pretendidas, otimizando todos os esforços da equipe para que não desperdicem recursos de toda ordem para atingir os objetivos comuns (Tachizawa; Andrada, 2006). As políticas podem ser designadas por um grupo de trabalho escolar que envolva todos os gestores – diretor(a), vice-diretores(as), coordenadores(as) e orientadores(as)

pedagógicos(as) – formuladas com base em todas as etapas anteriores a esse processo de elaboração do planejamento estratégico (Tachizawa; Andrada, 2006).

Considera-se que todas as etapas anteriores são orientações arquitetadas dentro de uma análise interpretativa/compreensiva da realidade educacional, porém este roteiro servirá como ponto fundamental na reestruturação organizacional do planejamento estratégico escolar, podendo haver adaptações conforme a comunidade escolar entender necessárias. Não se trata de um planejamento estático, ao contrário, propõe orientações no horizonte flexíveis a mudanças, principalmente no que diz respeito às etapas posteriores, de implementação e controle das ações.

Ademais do trabalho de campo, os princípios para construção de um produto educacional levaram em consideração: a participação dos segmentos escolares na escola; a elucidação dos aspectos administrativo, financeiro e pedagógico na gestão; a representação significativa das organizações escolares; a proposição de ideias/ações; a ressignificação da identidade escolar; a organização/planejamento coerente, flexível e sensível ao contexto institucional.

Assim sendo, o produto se constitui em um roteiro de orientações justamente porque implica em propor caminhos que qualifiquem a gestão escolar em escolas públicas, considerando as possibilidades e limitações desses espaços educacionais.

5.3 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional, intitulado *Roteiro de orientações para dinamização e (re)articulação do planejamento estratégico*, se apresenta sob a forma de orientações para uma instituição pública de ensino básico e/ou estabelecimentos análogos do município de Santa Maria, RS. Trata-se, portanto, de orientações que repercutem na (re)articulação do planejamento estratégico escolar, organizando harmonicamente a análise ambiental, o objetivo central, as estratégias e as ações estratégicas e as políticas gerais da escola. Toda essa articulação está otimizada para atingir os objetivos estratégicos especificados dentro da análise SWOT.

A proposta almeja que, entre três e seis anos, possam ser efetivadas todas as ações estratégicas observadas no planejamento, considerando que o(a) diretor(a), vice-diretores(as), coordenadores(as) e orientadores(as) pedagógicos(as) se permitam substituir as práticas imediatistas, delineando intervenções baseadas no

contexto externo e interno da escola. Explica-se o período da proposta pelo fato de o mandato eletivo ser de três anos, permitindo uma recondução de igual período à equipe gestora.

Assim, o objetivo geral deste produto educacional é contribuir com a equipe gestora na construção de um planejamento estratégico com encaminhamentos pertinentes aos desafios e possibilidades contemplados na investigação científica.

Não obstante, para atingir o objetivo geral, é necessário que os gestores, professores(as), alunos(as), funcionários(as) e comunidade em geral participem efetivamente da implementação das estratégias propostas no planejamento, e criem mecanismos de controle (avaliação), estabelecendo comportamento flexível/sensível às mudanças políticas, econômicas e sociais.

Entre outros resultados esperados com este produto, almeja-se colaborar para a construção de um planejamento estratégico de longo prazo, por parte da equipe diretiva, através das orientações emergidas da análise compreensiva das características da gestão escolar de uma escola pública da cidade de Santa Maria, RS.

A partir desse momento, se apresenta uma conclusão interpretativa da investigação científica, por meio de um quadro característico da análise SWOT, representando a efetivação da análise ambiental, na medida em que propõe uma série de orientações para qualificar o planejamento estratégico

A favor da análise orientadora (SWOT) em escolas, há um estudo de Castro et al. (2015) que sinaliza a maximização do conhecimento interno da escola, de suas forças, oportunidades, fraquezas e ameaças através da utilização da análise SWOT como método de compreensão das variáveis influenciadoras do estudo, juntamente ao controle, autoconhecimento e definição de estratégias da instituição, como benefícios que o planejamento estratégico pode alcançar nesse estabelecimento de ensino analisado, se elaborado de forma longínqua.

5.3.1 Primeira etapa – Análise ambiental

A primeira etapa compreende os objetivos estratégicos já estabelecidos, de acordo com os resultados obtidos na pesquisa. O quadro 3, constituído pela análise SWOT, demonstra o diagnóstico da instituição de ensino.

Quadro 6 – Características apresentadas através da análise SWOT

		Forças (Strengths)	Fraquezas (Weaknesses)
		Ambiente	Interno
Externo	<p>Oportunidades (Opportunities)</p> <p>1. Aproximar os alunos da escola.</p> <p>2. Reivindicar função de auxiliar no setor financeiro da escola para não sobrecarregar o(a) diretor(a) em suas funções pedagógicas.</p> <p>3. Incentivar mais pesquisas científicas dentro do espaço escolar para qualificar o conhecimento acerca das realidades sociais.</p> <p>4. Expor experiências e ideias de vários lugares de pertencimento através da participação do CE e do CPM, contribuindo para a formação da identidade escolar.</p> <p>5. Propor reuniões com a representação dos responsáveis de todas as etapas de ensino.</p> <p>6. Ofertar formações/encontros com a comunidade sobre assuntos pertinentes à realidade vivida (aproximação).</p> <p>7. Propor formação continuada interna, reforçando o protagonismo dos docentes.</p>		<p>Ameaças (Threats)</p> <p>1. Encontrar pessoas que se envolvam com a escola.</p> <p>2. Desmistificar o significado das palavras <i>política</i> e <i>eleição</i> para a comunidade escolar, possibilitando estreitar relações com esse segmento.</p> <p>3. Questionar os órgãos superiores por mudanças realizadas em estatutos de organizações escolares.</p> <p>4. Estreitar vínculos de pertencimento de professores que atendem muitas escolas com a comunidade escolar.</p> <p>5. O Poder Público também precisa promover ações coletivas no espaço escolar, incentivando a comunidade a participar dos processos decisórios.</p> <p>6. Diminuir a sobrecarga de trabalho administrativo e financeiro.</p> <p>7. Reivindicar cursos relevantes à equipe diretiva sobre os financiamentos escolares.</p>

Fonte: Autor.

5.3.2 Segunda etapa – Missão da escola

A orientação para a atual missão da escola se efetivou através de uma implementação conceitual no PPP (BRASIL, 2019). Baseada nos resultados da pesquisa, a missão se apresenta da seguinte maneira: A escola se propõe a ser democrática e de qualidade, proporcionando, além do conhecimento, a formação do cidadão consciente de sua importância e responsabilidade, implementando e controlando ações estratégicas organizacionais administrativas, financeiras e pedagógicas pertinentes ao seu contexto institucional, contribuindo na construção de uma sociedade justa e fraterna.

5.3.3 Terceira etapa – Objetivo central

Apresenta-se como objetivo central deste produto educacional contribuir com a equipe gestora na construção de um planejamento estratégico com encaminhamentos pertinentes aos desafios e possibilidades contemplados na investigação científica.

5.3.4 Quarta etapa – Estratégias

- a) Realizar assembleias trimestrais com a comunidade, não somente no início do ano letivo, organizadas em diferentes turnos de trabalho ou naquele em que a percepção de participação for positiva;
- b) Manter um calendário de reuniões mensais entre a equipe diretiva, e também entre os gestores e membros do CPM e CE;
- c) Ampliar a participação dos funcionários no cotidiano pedagógico e financeiro;
- d) Organizar e divulgar espaços/horários para atender os pais ou responsáveis, mantendo flexibilidade em casos urgentes;
- e) Elucidar os conceitos de *política* e *eleição*, esclarecendo as funções do CE e do CPM;
- f) Promover o conhecimento e o compartilhamento de funções/tarefas financeiras, com intenção de diminuir a sobrecarga de trabalho burocrático do(a) diretor(a);
- g) Estabelecer pais ou responsáveis de diferentes etapas de ensino, interessados na aprendizagem dos(as) alunos(as), como representantes para reuniões que dialoguem sobre as dificuldades enfrentadas nas respectivas etapas;

- h) Estimular a formação continuada dos(as) professores(as) e gestores escolares;
- i) Pensar meios de organização formal para a participação dos(as) alunos(as) no contexto institucional;
- j) Elaborar um sistema semestral de avaliação formal a respeito da gestão escolar.

5.3.5 Quinta etapa – Ações Estratégicas

Cada ação estratégica é correspondente a sua respectiva estratégia, representadas pelas letras do alfabeto.

- a) Elencar, discutir e planejar temáticas pertinentes ao contexto social, referenciadas nos padrões mínimos de qualidade, comum a todas as etapas de ensino. Temas a serem abordados: PPP, orçamento escolar, Regimento Escolar, normas de convivência e questões sociais relevantes (segurança, saúde, violência, moradia, cultura, entre outros);
- b) Pré-estabelecer pautas e especificar datas e horários viáveis para a participação de todos (ou ampla maioria), prevendo flexibilidade em casos urgentes. As plataformas de comunicação (tecnologias de rede) devem ser utilizadas para otimizar a participação (Google Meet, Zoom, Youtube), principalmente quando se percebe a configuração de horários comuns um impeditivo aos encontros presenciais;
- c) Inserir os funcionários nas reuniões pedagógicas e demais espaços formativos. Entender as peculiaridades de cada turma/aluno é essencial na qualidade do atendimento de suas necessidades, incluindo a merenda escolar, a limpeza e a manutenção do patrimônio público e a expedição de documentos importantes para os(as) estudantes;
- d) Disponibilizar atendimento com orientadores(as) educacionais nos horários estabelecidos. Na ausência desse(a) profissional, determina-se um integrante da equipe diretiva. Formalizar esses espaços de diálogo permite à gestão se preocupar com outras ações referentes ao espaço pedagógico;
- e) Confeccionar cartilhas contendo uma síntese objetiva sobre o processo eletivo do CE e CPM, desvinculando a participação nessas organizações de atividades político-partidárias. Essa confecção deve especificar a intenção dessas duas entidades, destinadas à gestão coletiva de recursos financeiros, de programas/projetos pedagógicos e do trabalho escolar. Desse modo, conscientizando as pessoas, há maior probabilidade de interesse no envolvimento escolar, através de seus lugares de pertencimento social;

- f) Realizar capacitações internas a partir das experiências de profissionais que exerceram funções de liderança e detêm conhecimentos relativos ao financiamento escolar. É necessário organizar um calendário com a periodicidade de devolução das prestações de contas. No caso da escola investigada, verificam-se as seguintes datas: Nota Fiscal Gaúcha – valores abaixo de 3.000,00 reais devem ser aplicados até o dia 31 de março do ano subsequente ao recebimento dos recursos financeiros, logo podendo prestar conta até o dia 15 de abril (SECRETARIA DA FAZENDA RS, 2017); Autonomia Financeira – a prestação de contas da autonomia financeira tem periodicidade quadrimestral, portanto, é elaborada anualmente em três oportunidades. Previamente, há reuniões com o CE para decidir em que será aplicado o montante devido a cada instituição de ensino; a prestação de contas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)/ Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) tem periodicidade semestral, porém, envolve grande esforço do(a) diretor(a), em razão de haver licitação no processo de compra, ou seja, um modelo de financiamento que exige densas etapas até concluir o processo de transparência necessário na aquisição dos alimentos; e FNDE/ Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e PDDE Educação Conectada – as duas prestações de contas pertencentes a essa Unidade Executora (UEX), CPM, são efetivadas no ano subsequente ao recebimento das receitas orçamentárias;
- g) Estabelecer encontros virtuais bimestrais com seis representantes de cada etapa de ensino da escola (ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais e ensino médio regular). O número de pessoas pode variar conforme a escola ou a percepção da gestão em virtude desse processo. Nessa ação, compreendem-se as condições objetivas e subjetivas das etapas de ensino, considerando a heterogeneidade e a pluralidade do ambiente escolar;
- h) Discutir, nas reuniões pedagógicas e nos espaços de formação continuada, sobre currículo, metodologias, conceitos, avaliações e tecnologias educacionais apropriados ao desenvolvimento do PPP, nas quais os próprios gestores e docentes sejam responsáveis por elaborar apresentações e rodas de conversas adequadas a um determinado assunto. Podem ser convidados palestrantes externos, porém o intuito dessas ações é estimular o protagonismo docente no seu ambiente de trabalho. Uma ação importante nesse ponto é motivar a participação dos(as) professores(as) em processos seletivos de pós-graduação, seminários educacionais e em programas atrelados às universidades, tal qual o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID);

- i) Criar um Grêmio Estudantil ou um Conselho de Alunos(as), promovendo liberdade e autonomia para organizar e implementar ações direcionadas às dimensões culturais, esportivas e tecnológicas, além de proporcionar um canal formal de reivindicações e diálogo acerca de suas prioridades;
- j) Construir um questionário físico e/ou um formulário eletrônico, direcionado para professores(as), funcionários(as), alunos(as) e seus responsáveis. O(a) diretor(a) e vice-diretores(as) criam o instrumento para os(as) funcionários(as). Os(as) supervisores(as) viabilizam para os(as) professores(as), os(as) orientadores(as) educacionais elaboram para os alunos(as) e pais/responsáveis, tratando das dimensões administrativa, financeira e pedagógica, adaptando o questionário conforme o segmento. A avaliação (fase de controle) é um processo contínuo, dinâmico e reflexivo, (re)orientando as ações estratégicas, almejando permanentemente a garantia de aprendizagem dos alunos.

5.3.6 Sexta etapa – Políticas da escola

- a) Incentivar a participação de todos os segmentos envolvidos com a instituição de ensino, no planejamento, acompanhamento e avaliação das dimensões administrativa, financeira e pedagógica;
- b) Qualificar e ampliar os espaços de interação com a comunidade, utilizando as tecnologias de comunicação como meio de ampliar a participação;
- c) Engajar significativamente o CE e o CPM no desenvolvimento de suas funções, auxiliando nos processos de tomada de decisões da escola;
- d) Estabelecer organização administrativa e financeira, sustentando essas dimensões atreladas diretamente à dimensão pedagógica e à aprendizagem dos alunos;
- e) Propor formação continuada interna através dos conhecimentos dos(as) professores(as) e gestores, inspirando o protagonismo docente.

Assim, finaliza-se a orientação de um planejamento estratégico para os gestores responsáveis pela organização do trabalho pedagógico, administrativo e financeiro, almejando que os processos de implementação e controle sejam efetivados logo tenham a posse/entendimento deste instrumento estabelecido, considerando as legítimas necessidades de uma escola pública de ensino

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa seção estabelece relações entre os objetivos, as hipóteses e os resultados deste trabalho de investigação científica, proporcionando uma visão geral dos principais aspectos emergidos desta dissertação.

No ambiente escolar investigado, notou-se uma relação significativa acerca da demanda de trabalho e os recursos humanos disponíveis na instituição de ensino. Existe, de fato, o compartilhamento de tarefas entre os membros da equipe diretiva, porém as demandas de cada função, em determinados momentos, ultrapassam a carga horária do profissional, acarretando em uma sobrecarga de tarefas burocráticas, sejam elas pedagógicas, administrativas ou financeiras.

Demonstrou-se que os principais espaços de reflexão e participação pedagógica dos gestores são as reuniões pedagógicas e as atividades de formação continuada obrigatória (perfazem 40 horas anuais). Conclui-se através das inserções dos participantes desta pesquisa que uma maior aproximação cotidiana entre alunos, professores e gestores seria significativa na construção de novos espaços pedagógicos e formativos, direcionados às relações interpessoais da instituição escolar. Contudo, aspectos como a burocracia excessiva, a sobrecarga no trabalho docente, no qual professores revezam sua atuação em mais de uma escola, alternando turnos, e a sobrecarga no trabalho dos gestores surgem como impeditivos desse processo de aproximação com a comunidade escolar.

A representatividade do CE e do CPM é um aspecto pertinente emergido do estudo. Compõem esses segmentos indivíduos pertencentes a diferentes contextos sociais, comprometidos para além de suas atividades laborais, encarregados de inúmeras responsabilidades administrativas, financeiras e pedagógicas, eleitos pela comunidade escolar através de um processo eletivo, atuando sem remuneração ou benefícios em prol da educação pública.

Todas essas características, em determinadas ocasiões, se tornam obstáculos a cada nova composição desses grupos, principalmente pela responsabilização das decisões deliberadas. Além disso, por intermédio do conhecimento funcional dessas duas organizações, pôde-se produzir durante o estudo, a caracterização da dimensão financeira escolar e as suas respectivas esferas de atuação sobre o orçamento institucional.

Em relação aos níveis de participação dos atores escolares na tríade planejamento/desenvolvimento/avaliação da gestão e do PPP, sintetiza-se as seguintes conclusões: a) A comunidade escolar e os funcionários participam planejando e desenvolvendo questões sobre a gestão e o PPP somente em nível de CE e CPM, em reuniões formais com a equipe diretiva. Os encontros que ocorrem somente com o segmento dos funcionários são para tratar de questões específicas de suas funções dentro do ambiente escolar; b) Já os professores planejam e acompanham em todos os níveis (coletivos e individuais), reforçando os espaços de formação continuada e reuniões pedagógicas como imprescindíveis nesse processo decisório; c) A dimensão avaliativa foi evidenciada apenas através de relatos informais triviais do cotidiano pelos três segmentos, não havendo instrumentos ou espaços formalmente pensados para professores, funcionários e comunidade avaliar e contribuir com a gestão escolar e o PPP.

O poder público deve permanecer vigilante às demandas das instituições de ensino e principalmente disponibilizar/investir em recursos humanos, recursos pedagógicos e nas tecnologias educacionais, qualificando permanentemente o cotidiano escolar. A contratação de um profissional capacitado na área financeira torna-se imprescindível para organizar a burocracia que envolve os processos de licitação, orçamentos e prestação de contas. Em consequência, ao diretor possibilitaria maior dedicação ao trabalho pedagógico (planejando/organizando a inserção de novos projetos/programas) e também permitiria consideráveis níveis de aproximação com a comunidade escolar.

Salienta-se que esta dissertação não é uma crítica ao modelo de gestão da escola, nem aos órgãos superiores de educação, mas um estudo essencial para propor novas alternativas no planejamento institucional e caracterizar os aspectos que impedem a otimização e a qualidade no cotidiano escolar.

Cabe destacar que pesquisas no contexto educacional necessitam ser desenvolvidas frequentemente com os atores escolares, respeitando suas peculiaridades e necessidades. Esta dissertação coloca os gestores de escola pública como protagonistas do desenvolvimento de conhecimentos científicos essenciais para transformar o ambiente institucional, percebendo que existem muitas situações semelhantes que podem contribuir com instituições educacionais análogas à pesquisada.

O Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional é uma excelente oportunidade de refletir sobre o universo escolar, por meio da inserção acadêmica orientada por docentes competentes e conhecedores da realidade institucional. Demonstra-se a relevância deste estudo através das falas espontâneas emergentes dos participantes:

Gratidão, que bom poder ser uma contribuição para a gente melhorar cada vez mais a escola, eu já fiz parte como professora também e é muito bom, muito positivo que este trabalho esteja sendo feito por ti. Gratidão, porque realmente são estudos que a gente precisa, são reflexões que a gente precisa fazer para cada vez mais aprimorar o ambiente escola, o fazer escolar que é uma coisa muito necessária e eu tenho um grande carinho por essa área. (RCE).

Como é importante [esta pesquisa] e deveria ser feita em várias [escolas], porque tu nunca para pra pensar bem nas coisas, tu vai levando, mas a gente nunca para pensar no que o CE está fazendo, como será que deve ser uma reunião, como será que é nossa avaliação, se os professores fizessem, qual seria? (CP1).

Realmente isso que tu está fazendo é uma avaliação da escola, avaliação de como está acontecendo dentro da escola, cada setor, se está trabalhando, se está engajado. (CP2).

Encerra-se com uma reflexão de Souza e Ribeiro (2017, p. 121) que vislumbra um cenário ideal aos gestores de escolas públicas, constantemente pormenorizados, sobrecarregados e responsabilizados, muitas vezes, por incumbências que deveriam ser do Estado:

O gestor escolar do século XXI necessita e precisa, como qualquer outro profissional da educação, ter seus direitos respeitados, suas gratificações devidas, atividades compatíveis com a sua real possibilidade de execução, parceiros para a divisão dos trabalhos, respaldo legal para a defesa do Estado, representado pela instituição, valorização e reconhecimento pelo trabalho desenvolvido, e principalmente dignidade para exercer a sua função, com os devidos investimentos na sua formação inicial, bem como continuada, justificando desta forma uma atuação em excelência e com altas possibilidades de sucesso.

São apontamentos necessários no intuito de valorizar e dinamizar a gestão escolar, a qual se percebe como uma relação de caminhos estabelecidos dialogicamente entre comunidade e instituição de ensino. Em tempos cada vez mais difíceis para o magistério público, é preciso de reconhecimento e subsídios por parte do poder público.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. C. M. **Gestão escolar**. Curitiba, PR: IESDE, 2009.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. Disponível em: <http://www.academia.edu/6928454/Pesquisa_Qualitativa_Com_Texto_Imagem_e_Som>. Acesso: 19 jun. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/wp-content/uploads/sites/345/2018/06/Manual_de_Dissertacoes_e_Teses-2015.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm>. Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/2178-36.htm>. Acesso em 27 dez. 2020.

BRASIL. Portaria nº 448, de 13 de setembro de 2002. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: <[file:///C:/Users/Camila/Downloads/portaria-448-2002-natureza-%20de-despesa%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Camila/Downloads/portaria-448-2002-natureza-%20de-despesa%20(2).pdf)>. Acesso em: 28 dez. 2020.

BUZAN, T. **Mapas mentais**. Tradução de Paulo Polzonoff Jr. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

BRITO, R. de O. et al. Planejamento estratégico e planejamento educacional: perspectivas conceituais. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, SP, ano 13, n. 24, p. 243-258, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/32>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

CASTRO, A. B. C. de et al. O planejamento estratégico como ferramenta para a gestão escolar: um estudo de caso em uma instituição de ensino filantrópica da Bahia/BA. **Holos**, Rio Grande do Norte, ano 31, v. 2, p. 195-211, abr. 2015. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2675>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/>>. Acesso em: 04 jan. 2021.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, São Paulo, n. 78, v. 29, p. 201-215, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 jan. 2021.

FERNANDES, F. S.; GENTILINI, J. A. Planejamento, políticas públicas e educação. **SciELO**, São Paulo, v. 44, n. 153, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300002>. Acesso em: 19 jun. 2019.

FERNANDES, S. B.; PEREIRA, S. M. Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. **Roteiro**, Joaçaba, SC, v. 41, n. 2, p. 451-474, mai./ago. 2016. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9566>>. Acesso em: 19 jun. 2019

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ROZENGARDT, R. Avaliação. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. 2. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2010. p. 40-44.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, E. C de; OLIVEIRA, E. da S. G. de; SÁ, M. S. M. M. **Gestão educacional: direção, coordenação e supervisão**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

LIRA, B. C. **O passo a passo do trabalho científico**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LÜCK, H. A aplicação do planejamento estratégico na escola. **Revista Gestão em Rede**, n. 19, p. 08-13, abr. 2000. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjV_fWuiaDmAhXtCrkGHQz7ARwQFjAAegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Fcedh.ap.com.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2013%2F09%2Fge_GestaoEscolar_01.pdf%3Finframe%3Dyes%26iframe%3Dtrue&usg=AOvVaw1qeqCVbfV5mSATJeanHqMA>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MACARINI, A. da S. M. **Autonomia financeira e sua relação para a organização pedagógica da escola na visão dos gestores escolares**. 2017. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/handle/1/5674>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MACEDO, R. S. **A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016.

MARTINS JUNIOR, J. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MEDEIROS, E. A.; AMORIM, G. C. C. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, Sorocaba, SP, v. 3, n. 3, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733385p.247-260>>. Acesso em: 29 out. 2020.

MILITÃO, A. N. **A complexidade da administração/gestão escolar: limites e possibilidades**. 2015. 320 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, SP, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136014>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 6, de 27 de fevereiro de 2018. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/11945-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA6,-de-27-de-fevereiro-de-2018>>. Acesso em: 29 dez. 2020.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Org.). **Política e gestão da educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PEDRUZZI, A. das N. et al. Análise textual discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, SC, v. 10,

n. 2, p. 584-604, mai. ago. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p584-604>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 10.576**, de 14 de novembro de 1995. Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/eleicao_lei_10.576_comp_20151110.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Plano Estadual de Educação**, lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015. Assembleia Legislativa do RS.

SECRETARIA DA FAZENDA RS. **Programa Nota Fiscal Gaúcha 2017**. Porto Alegre, 2017.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico**. Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2019.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Regimento Escolar**. Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, N. S. C. F. C. **Gestão educacional e organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2012.

SILVA FILHO, A. M. da. Sobre a análise SWOT para planejamento e gestão de projetos. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 14, n. 169, p. 53-57, jun. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/28083>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

SOUSA, R. S. de; GALIAZZI, M. do C. A categoria na análise textual discursiva: sobre método e sistema em direção à abertura interpretativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 514-538, dez. 2017. Disponível em: <<https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/130>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

SOUZA, L. D. M.; RIBEIRO, M. S. de S. O perfil do gestor escolar contemporâneo: das permanências as incorporações para exercício da função. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 10, n. 1, p. 106-122, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/rec.v10i1.33386>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, O. B. **Gestão de instituições de ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

VIEIRA, S. L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, Goiânia, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL

Pesquisa – **(RE)ARTICULAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E A
GESTÃO PARTICIPATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR**

QUESTIONÁRIO

1. Nome:

Idade:

Naturalidade:

2. Curso e ano de formação:

3. Universidade de conclusão da graduação:

4. Cursos de Pós-graduação:

() Não

() Sim. Quais:

5. Qual seu cargo e há quanto tempo exerce a atual função?

6. Já teve outras experiências que contribuíram para a atual gestão?

() Não () Sim. Quais:

7. Como se deu o processo de aprendizagem de todas suas responsabilidades atuais?

() Cursos da Secretaria de Educação () Experiência no cotidiano

() Livros e artigos

() Outros _____.

13. Como os órgãos superiores de educação auxiliam na formação continuada da equipe diretiva acerca dos aspectos pedagógicos?

- Documental Cursos presenciais Cursos online
 Reuniões Outros. Quais:

14. Como se caracteriza, em geral, a formação continuada para gestores de escola pública?

- Cursos, palestras, seminários gratuitos
 Cursos, palestras, seminários privados
 Reuniões pedagógicas
 Mestrado/doutorado
 Programas de governo
 Outras estratégias. Quais:

15. Como as formações/reuniões pedagógicas da escola auxiliam na resolução dos problemas de situações do cotidiano escolar?

APÊNDICE B – ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROJETO: (Re)articulação do planejamento estratégico e a gestão participativa no contexto escolar

ENTREVISTA – Equipe diretiva da instituição de ensino pesquisada

Tópicos guias:

► Conhecimento dos atores escolares e seus agrupamentos; gestão democrática

- Poderia falar há quanto tempo está na escola e no magistério estadual?
- Durante sua experiência já atuou em alguma organização escolar?
- Descreva como acontece o processo de gestão democrática em relação aos grupos/conselhos que participam nas decisões da escola.
- Como eles são escolhidos? Qual sua composição?
- Quais são as responsabilidades desses grupos/conselhos diante da comunidade escolar?
- Há reuniões periódicas (periodicidade e frequência)? Se sim, quais os assuntos que são tratados durante esses encontros?
- Há outras ideias que gostaria de apresentar que não foram abordadas neste tópico?

► Níveis de participação dos atores escolares

- Discorra sobre a participação da comunidade no planejamento, acompanhamento e avaliação da gestão e do Projeto Político Pedagógico.
- Discorra sobre a participação dos professores no planejamento, acompanhamento e avaliação da gestão e do Projeto Político Pedagógico.
- Discorra sobre a participação dos funcionários no planejamento, acompanhamento e avaliação da gestão e do Projeto Político Pedagógico.
- Explane sobre a participação da gestão nos espaços formativos da escola. Há tarefas que impedem os momentos de reflexão pedagógica?
- Construa um panorama ideal de gestão escolar democrática/participativa engajada em contribuir significativamente na vida do aluno.
- Há outras ideias que gostaria de apresentar que não foram abordadas neste tópico?

APÊNDICE C – ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PROJETO: (Re)articulação do planejamento estratégico e a gestão participativa
no contexto escolar**

ENTREVISTA – Integrante uma organização escolar.

Tópicos guias:

► **Conhecimento dos atores escolares e seus agrupamentos; gestão democrática**

- Qual organização você participa?
- Quais suas funções?
- Como eles são escolhidos? Qual sua composição?
- Quais são as responsabilidades desses grupos/conselhos diante da comunidade escolar?
- Há reuniões periódicas (periodicidade e frequência)? Se sim, quais os assuntos que são tratados durante esses encontros?
- Há outras ideias que gostaria de apresentar que não foram abordadas neste tópico?

► **Níveis de participação dos atores escolares**

- Discorra sobre a participação das organizações escolares no planejamento, acompanhamento e avaliação da gestão e do Projeto Político Pedagógico.
- Há participação dos funcionários e professores na gestão e no Projeto Político Pedagógico?
- Construa um panorama ideal de gestão escolar democrática/participativa engajada em contribuir significativamente na vida do aluno.
- Há outras ideias que gostaria de apresentar que não foram abordadas neste tópico?

APÊNDICE D – TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: (Re)articulação do planejamento estratégico e a gestão participativa no contexto escolar.

Pesquisador responsável: Fernando Cunha Trindade.

Orientadora: Adriana Moreira da Rocha Veiga.

Instituição/Departamento: Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS).

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-9685; Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3175, 97105-970 – Santa Maria – RS.

Local da coleta de dados: Escola Básica Estadual de Santa Maria

Eu, Fernando Cunha Trindade, responsável pela pesquisa “(Re)articulação do planejamento estratégico e a gestão participativa no contexto escolar”, orientada pela Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Veiga, o convidamos a participar como voluntário deste estudo. Esta pesquisa pretende compreender os desafios e as possibilidades relacionados à (re)articulação do planejamento estratégico como dinamizador da gestão participativa no contexto de uma escola pública de Santa Maria, RS. Este estudo pretende propor avanços significativos na dinâmica de gestão escolar, no contexto investigado, mediante a (re)articulação do planejamento estratégico escolar, considerando as variáveis analisadas na gestão pública educacional percebidas na pesquisa, na expectativa de contribuir para o compartilhamento do produto por instituições análogas. Para sua execução, será realizada entrevista, questionário e análise documental com a equipe diretiva e um representante do Conselho Escolar.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: falta de tempo para a realização da entrevista e inquietação com os questionamentos. O benefício que esperamos com essa inserção é desvelar o cotidiano escolar impregnado não somente de sentido pedagógico, mas também por influências administrativas e

financeiras que se relacionam em um sentido de complemento mútuo.

Durante todo o período da pesquisa, você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, ou até mesmo demandar da participação da mesma. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

É importante esclarecer que, caso você decida não participar, poderá desistir de responder aos instrumentos de pesquisa em qualquer momento ou retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas apenas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens. Fica também garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento, que será elaborado em duas vias, (sendo que uma ficará com o participante e outra via com os pesquisadores), e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do participante

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria.

APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, _____, abaixo assinado, responsável pela Escola _____, autorizo a realização do estudo *(Re)articulação do planejamento estratégico e a gestão participativa no contexto escolar*, a ser conduzido pelo pesquisador Fernando Cunha Trindade

Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data

Assinatura e carimbo do responsável institucional.