

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
MESTRADO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E INOVAÇÃO

HERMES JOSÉ AUN BACHIEGA

**PRÁTICAS EFICAZES DE GESTÃO PROFISSIONAL EM UNIDADES DE ENSINO:
UMA ANÁLISE DO CONTEXTO BRASILEIRO**

ARARAQUARA
2017

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
MESTRADO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E INOVAÇÃO

HERMES JOSÉ AUN BACHIEGA

**PRÁTICAS EFICAZES DE GESTÃO PROFISSIONAL EM UNIDADES DE ENSINO:
UMA ANÁLISE DO CONTEXTO BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Mestrado Profissional em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de Pesquisa: Gestão Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira

Araraquara
2017

FICHA CATALOGRÁFICA

B13p Bachiega, Hermes José Aun

Práticas eficazes de gestão profissional em unidades de ensino: uma análise do contexto brasileiro/Hermes José Aun Bachiega. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2017.

135f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação- Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira

1. Gestão. 2. Planejamento. 3. Clima organizacional. 4. Formação do professor. 5. Inovação. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BACHIEGA, H.J.A. **Práticas Eficazes de Gestão Profissional em Unidades de Ensino: Uma Análise do Contexto Brasileiro.** 2017. 135 folhas. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Hermes José Aun Bachiega

TÍTULO DO TRABALHO: Práticas Eficazes de Gestão Profissional em Unidades de Ensino: Uma Análise do Contexto Brasileiro.

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação/2017

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Hermes José Aun Bachiega

Rua Imperial, 665 – apto 92 – Vila Imperial

15015-610 – São José do Rio Preto/SP

h.aun@terra.com.br



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

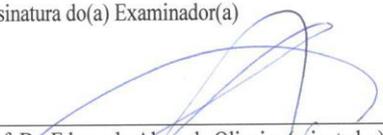
Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: HERMES JOSÉ AUN BACHIEGA

TÍTULO DO TRABALHO: **“Práticas eficazes de gestão profissional em unidades de ensino: uma análise do contexto brasileiro”**

Assinatura do(a) Examinador(a)

Conceito



Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira (orientador)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovado () Reprovado



Prof. Dr. Darwin Januskiewtz
Universidade de Araraquara – UNIARA

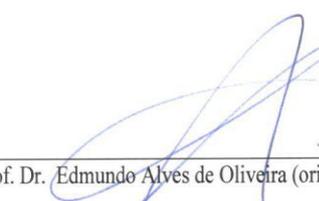
Aprovado () Reprovado



Prof. Dr. Leonardo Estevam de Assis Zanini
Universidade de Araraquara - UNIARA

Aprovado () Reprovado

Versão definitiva revisada pelo(a) orientador(a) em: 07,04,17



Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira (orientador)

Dedico este trabalho a meu Pai, José (Zezo), que se entre nós ainda estivesse fisicamente, em seu orgulho silencioso deixaria transparecer um brilho incomum nos olhos quase verdes de tão castanhos. À minha Mãe Elza, que durante tantos anos serviu-me de porto seguro e que no mês de janeiro deste ano ausentou-se deste mundo. À minha querida esposa Marta pela força e paciência, quando por necessidade eu ausentava-me fisicamente, ou apenas me recolhia no silêncio necessário para as reflexões que o trabalho me impunha e por estar sempre presente quando precisei, tanto afetivamente quanto profissionalmente; e a meu filho Rafael que ainda que fisicamente e por força de sua profissão estivesse distante, sempre me serviu de estímulo para seguir na árdua batalha da busca pelo mestrado.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira, pelo acompanhamento, orientação e amizade.

Ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Araraquara, na pessoa de sua coordenadora Prof^a. Dr^a. Dirce Charara Monteiro, pelo apoio recebido.

A Cada um dos professores do Curso de Pós-Graduação em Educação, pela competência ao transmitir os conhecimentos e pela compreensão nos momentos difíceis.

Às funcionárias da Secretaria do Curso de Mestrado, por estarem sempre prontas a cooperar.

RESUMO

Busca-se com esta pesquisa desvendar a razão pela qual escolas de educação básica que pertencem à mesma rede (considerando neste trabalho a rede pública), que se localizam muitas vezes em um mesmo bairro, têm como alunos crianças que pertencem à mesma classe social, compostas por professores com as mesmas titulações, mas apresentam resultados diferentes no mesmo semestre ou ano escolar. Para que se atinja o objetivo proposto será desenvolvida uma pesquisa especificamente por meio de leitura exploratória (levantamento bibliográfico), e de revisão da literatura (análises bibliográficas) de pesquisas realizadas em Universidades, com anotação dos dados relativos ao histórico da instituição de ensino básico pesquisada, tendo a condução desta a base nos resultados obtidos pelas escolas a partir das mudanças implementadas e que se transformaram em práticas exitosas. Após o levantamento, a pesquisa será detalhada e culminará em um mapeamento de cada uma e de todas as demais consultadas e desenvolver-se-á uma análise de cunho qualitativo, fazendo uma triangulação entre o arcabouço teórico, os dados e nossa posição crítico reflexiva e salientadas possíveis características que lhes sejam comuns para orientar futura ação elaborada para escolas com histórico de notas abaixo da média do Ideb.

Palavras Chave: Gestão, planejamento, clima organizacional.

ABSTRACT

This research seeks to uncover the reason why basic education schools that belong to the same network (considering in this work the public network), which are often located in the same neighborhood, have as students children who belong to the same social class, Composed of teachers with the same qualifications, but present different results in the same semester or school year. In order to achieve the proposed objective, a research will be developed specifically through exploratory reading (bibliographical survey), and literature review (bibliographical analyzes) of researches carried out in Universities, with annotation of the data related to the history of the basic education institution researched, Which is based on the results obtained by the schools from the changes implemented and which have become successful practices. After the survey, the research will be detailed and will culminate in a mapping of each and all others consulted and will develop a qualitative analysis, making a triangulation between the theoretical framework, the data and our critical position reflexive and Highlighted possible characteristics that are common to them to guide future action elaborated for schools with history of notes below the average of Ideb.

Keywords: Management, planning, organizational climate.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 –	
1.1. Metodologia da Pesquisa.....	10
1.2. Levantamento das Pesquisas.....	12
CAPÍTULO 2	
2.1. O Direito à Educação na CF/88 – Delimitações para a Pesquisa.....	14
2.2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96 – 30.12.1996) – Delimitações para a Pesquisa.....	22
2.3. Gestão Democrática.....	27
2.3.1. O Autoritarismo como Tradição.....	32
2.3.2. Democracia – Respeito às Maiorias e às Minorias.....	32
2.3.3. Democracia e Participação.....	34
CAPÍTULO 3	
3.1. Formação do Professor.....	36
3.2. O Planejamento.....	44
3.2.1. Planejamento Empresarial X Planejamento Escolar.....	47
3.3. O Clima Organizacional.....	50
3.4. A Importância do Planejamento e do Clima Organizacional.....	53
3.5. Gestão como Meio de Inovação.....	54
3.5.1. Premissas da Inovação Educativa.....	57
3.5.2. Inovação Contra a Zona de Conforto.....	58
CAPÍTULO 4	
4.1. Procedimentos de Análise de Corpus.....	60
4.2. Análise dos Trabalhos.....	66
4.2.1. Apresentação do Trabalho 1.....	66
4.2.1.1. Análise do Trabalho 1.....	67
4.2.2. Apresentação do Trabalho 2.....	69
4.2.2.1. Análise do Trabalho 2.....	70
4.2.3. Apresentação do Trabalho 3.....	71
4.2.3.1 Análise do Trabalho 3.....	72
4.2.4. Apresentação do Trabalho 4.....	74
4.2.4.1 Análise do Trabalho 4.....	75

4.2.5. Apresentação do Trabalho 5.....	77
4.2.5.1. Análise do Trabalho 5.....	78
4.2.6. Apresentação do Trabalho 6.....	79
4.2.6.1. Análise do Trabalho 6.....	80
4.2.7. Apresentação do Trabalho 7.....	81
4.2.7.1. Análise do Trabalho 7.....	83
4.2.8. Apresentação do Trabalho 8.....	84
4.2.8.1. Análise do Trabalho 8.....	84
4.2.9. Apresentação do Trabalho 9.....	85
4.2.9.1. Análise do Trabalho 9.....	87
4.2.10. Apresentação do Trabalho 10.....	88
4.2.10.1. Análise do Trabalho 10.....	89
4.2.11. Apresentação do Trabalho 11.....	90
4.2.11.1. Análise do Trabalho 11.....	91
4.2.12. Apresentação do Trabalho 12.....	94
4.2.12.1. Análise do Trabalho 12.....	95
4.2.13. Apresentação do Trabalho 13.....	97
4.2.13.1. Análise do Trabalho 13.....	98
4.2.14. Apresentação do Trabalho 14.....	100
4.2.14.1. Análise do Trabalho 14.....	100
4.2.15. Apresentação do Trabalho 15.....	102
4.2.15.1. Análise do Trabalho 15.....	102
4.2.16. Apresentação do Trabalho 16.....	103
4.2.16.1. Análise do Trabalho 16.....	104
4.2.17. Apresentação do Trabalho 17.....	105
4.2.17.1. Análise do Trabalho 17.....	106
4.2.18. Apresentação do Trabalho 18.....	107
4.2.18.1. Análise do Trabalho 18.....	108
4.2.19. Apresentação do Trabalho 19.....	109
4.2.19.1. Análise do Trabalho 19.....	110
4.2.20. Apresentação do Trabalho 20.....	112
4.2.20.1. Análise do Trabalho 20.....	112

CAPÍTULO 5

5.1. Considerações Finais.....	115
--------------------------------	-----

CAPÍTULO 6

6.1. Referências Bibliográficas.....	123
--------------------------------------	-----

INTRODUÇÃO

A competência¹ do gestor no comando da instituição de ensino, e, especificamente neste estudo, tratando-se do gestor escolar, tem sido um assunto bastante discutido em pesquisas na área de educação.

A discussão existe, visto que a preocupação com a qualidade do ensino está diretamente ligada a determinadas experiências de fracassos no ambiente escolar, algumas delas relacionadas à falta de planejamento e clima organizacional desfavorável, no contexto brasileiro com vinculação indissociável da gestão escolar.

Tendo em vista a definição de competência apresentada por Almeida Filho (1993) e Perrenoud (2001) consideramos que a competência do gestor ao comandar uma instituição de ensino é um dos principais fatores que influenciam nas práticas de sucesso e, por consequência, no processo de aprendizagem dos alunos, pois, muitas vezes, é por meio da ação profissional competente do gestor, procedendo a um planejamento cuidadoso, em cujo teor serão atacados os pontos frágeis da unidade de ensino, que os resultados apresentam.

Este planejamento que envolve a participação dos professores deve considerar o histórico da unidade, buscando ouvir e dar voz às famílias que queiram participar da vida escolar dessa comunidade e, em especial, que seja acompanhado por aqueles que o desenharam; os resultados positivos aparecem, ainda que com as dificuldades inerentes ao processo.

F. Withaker Ferreira, (2007, apud ARELARO, p. 902), no final dos anos de 1970, quando o conceito de planejamento foi introduzido de forma mais sistemática na gestão pública e foi generalizado seu uso nos diferentes setores, entendia ser o planejamento inútil se aqueles que estivessem sofrendo a ação não fossem partícipes de sua elaboração e não fizessem o acompanhamento e a avaliação dos planos. Dizia ele (1981, p. 25), segundo

¹Vale esclarecer que a competência neste trabalho, terá uma abordagem de “competência profissional”, segundo os conceitos de Almeida Lima (1993) e Perrenoud (2001). Almeida Lima que entende como a mais nobre das competências. Segundo o autor, tal competência vai crescendo gradativamente, de acordo com o tempo de formação do professor, ancorada nas representações que ele faz de si mesmo e na busca por oportunidades de estudo, de cursos de capacitação, como especializações, congressos, enfim, a busca pelo crescimento profissional. Segundo o autor (op. cit.), a competência profissional caracteriza-se pela consciência do professor sobre seus papéis de educador, facilitador, criador de oportunidades, sujeitos a aperfeiçoamento. É a consciência dos direitos e deveres, da necessidade da formação continuada e do papel que desempenham na sociedade. Sendo assim, o conceito de competências pode ser entendido como a capacidade de saber fazer, ser capaz de agir em determinadas situações, fazendo uso de conhecimentos construídos. De acordo com Perrenoud (2001), a competência pode ser concebida como a capacidade do indivíduo de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos sem, contudo, limitar-se a eles. O autor afirma ainda que a competência é a faculdade de mobilizar recursos cognitivos para solucionar, com pertinência, uma série de situações.

Arelaro: “Quem planeja mesmo é quem faz. O planejamento tem que ficar a serviço de quem está fazendo”.

No pensar do autor o planejador atinge seu objetivo pelo ato de planejar e quando esse planejamento vai ser colocado em prática ocorre uma cisão, uma vez que quem vai executar o trabalho pensado pelo planejador não possui o compromisso de fazê-lo exatamente como foi concebido.

Assim, o planejador e o executor devem andar juntos, caso contrário não haverá preocupação de quem executa com o planejamento na forma como foi pensado.

O planejamento está consolidado como uma fórmula de sucesso para a implantação de serviço, projeto, programa ou política, e aqui se inclui a escola e todo sistema de ensino.

Porém, o planejamento técnico pensado, para que seja executado com relativo sucesso envolve a participação ativa de seus elaboradores, uma vez que na maioria das vezes em que não atingem seus objetivos, tem raízes no fato de os executores, quando da execução, não conseguirem reproduzi-los no modelo em que foram pensados, ou não conseguirem captar a essência daquilo que foi pensado.

A busca pelo sucesso na gestão e neste caso, do ensino em todos os níveis, passa obrigatoriamente por pessoas e estas precisam estar motivadas, engajadas, comprometidas com os resultados e isso só acontece se essas mesmas pessoas participarem direta e ativamente do projeto, pois temos Brunet (1992, p. 133) que afirma que as pesquisas realizadas por Bowers (1977) e Likert (1961, 1967, 1974) demonstraram que as organizações com melhores rendimentos e indivíduos altamente produtivos, tinham como traço comum um clima de participação elevada.

Por hábeis que devam ser os responsáveis pelo planejamento, ao mesmo tempo em que desenham o plano, que ouvem os professores e a comunidade devem entabular negociações com os diversos setores que estarão envolvidos na viabilização das ações desse planejamento, em especial no campo político e orçamentário buscando compor interesses sem descaracterizar o planejamento.

Considerando-se a relevância do papel do gestor nesse processo, para que se obtenham resultados relevantes, este profissional haverá de ter um perfil agregador, um administrador com habilidades em Recursos Humanos e que zele pela proximidade entre cúpula e comandados ou, no mínimo, mantenha um pequeno distanciamento entre o comando e os comandados.

À medida que se estabelece e de acordo com o tempo que assim permanece, o distanciamento entre a cúpula do comando e a base acaba por provocar outro tipo de atitude

da cúpula, segundo Hutmacher (1999, p. 73) qual seja a de somente intervir em casos em que identifica práticas educativas inadequadas, comportamentos que ela, a cúpula, julga inadequado, provocando ainda mais distanciamento e aumentando a extensão do clima organizacional negativo.

Este gestor deve, também, estar sempre atento aos possíveis mal entendidos na comunicação, esclarecendo-os e mantendo a confiança dos corpos docente e discente e dos funcionários.

A concepção e a condução de um projeto pedagógico, por exemplo, implica obviamente competências pedagógicas, mas também é preciso um trabalho de organização que passa pela coordenação da acção coletiva, pela criação de condições de diálogo, pela animação das reuniões, pela gestão dos grupos, etc. Muitas vezes, o êxito de um projeto depende menos da excelência das idéias pedagógicas e mais do trabalho investido na negociação, explicação, cooperação e animação (HUTMACHER, WALO. 1999, p. 73).

Para melhor entendimento e compreensão sobre os “mal entendidos” que possam vir a ocorrer nas relações da organização com os diversos atores, necessário se torna a aproximação pelo diálogo.

A dissertação da Doutoranda e Mestre em Comunicação Social pela Faculdade de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (FAMECOS/PUCRS), Rosângela Florczak de Oliveira, citando Cardoso, Genlot e Restrepo, 2013, apud Oliveira, procura demonstrar que a comunicação é parte indissociável na construção da cultura e da identidade da Organização e para isso há necessidade de que a comunicação da organização seja bem compreendida.

A doutoranda defende em sua dissertação a necessidade de diálogo entre emissor e receptor, além da interação com públicos com demandas de produtos e serviços.

[...] entendemos que as organizações interagem com públicos com demandas de produtos e serviços, mas também com demandas de diálogo. Dessa forma, reabilita-se a figura do receptor, do outro, da interação. Emissor e receptor encontram-se em relação recursiva e dialógica, na qual ambos têm poder e direito à argumentação (OLIVEIRA, 2013, p. 1138.)

E complementa com a seguinte citação:

Essa igualdade de poder e direitos não significa simetria de desejos, conhecimentos, propósitos iguais ou posicionamentos, mas possibilidades e abertura na negociação para que possíveis diferenças e conflitos sejam

expostos devidamente acompanhados das razões que os sustentam (VIZEU, *apud* CARDOSO, 2006, p. 1.139, *apud* Oliveira, 2013).

Além de um planejamento cuidadoso e implantado sem açodamento, mas dentro do tempo necessário para que haja a participação mencionada acima, há que se dirigir um olhar mais crítico para a gestão de clima da organização, bem como a disposição das pesquisas realizadas a respeito, pois facilitará a conclusão quanto à conveniência e inteligência da busca pela gestão participativa, uma vez que é através dela que se encontra o equilíbrio de forças da gestão em direção ao sucesso de um comando eficaz da instituição.

No que concerne ao processo de ensino/aprendizagem, há que se levar em conta a qualidade do planejamento, o cuidado com o clima organizacional e a busca pela gestão participativa, pois cada um deles e o conjunto dos três irão refletir nos indicadores da instituição provocando, se bem conduzidos, um salto de qualidade nos índices anteriormente obtidos.

Partindo sempre de uma abordagem que se deva levar em conta a multiplicidade de problemas e comportamentos, o gestor há que desenvolver uma gestão dinâmica e que se retro alimenta considerando as experiências e fatos vivenciados na convivência do ensino escolar.

Uma gestão moderna deve ser corresponsável, participativa e pautada em valores e atitudes inovadoras e que por ser corresponsável deve criar um ambiente que permita as pessoas intencionadas em inovar de manifestarem-se quanto as suas ideias.

Em todas as escolas existem pessoas que refletem e que inovam, mas é frequente estarem isoladas e até numa certa marginalidade; muitas preferem produzir a sua reflexão e os seus ensaios numa espécie de clandestinidade, de modo a evitar os desgostos e os afrontamentos dolorosos. Perdem-se muitos esforços, não tanto por falta de idéias, mas por falta de organização da criatividade (HUTMACHER, WALO. 1999, p. 73).

É necessário que sejam analisadas também, as dificuldades da própria escola e as condições que esta apresenta para o desenvolvimento do planejamento desenhado a partir do preparo que a organização dispõe para propiciar segurança ao gestor quando da aplicação dos procedimentos para a gestão participativa.

Segundo Brunet (1992, p. 130), o clima é um elemento estável no tempo e evolui muito lentamente, baseando-se em variáveis relativamente permanentes; para modificá-lo tem de se proceder a alterações importantes nos próprios alicerces da instituição.

Sobre isso, Hutmacher (1995, p. 43-76) alerta que para chegar a uma situação de eficácia da escola, as dificuldades que serão encontradas ao longo dessa decisão sobre as

mudanças que envolvem as tradições existentes, as crenças adquiridas, as imposições políticas e a forte tendência de se individualizar as ações de criatividade serão de grande complexidade.

O acompanhamento pelos idealizadores de um planejamento junto aos executores é fundamental para o sucesso da empreitada.

O planejamento participativo no âmbito da escola implica reavivar continuamente o processo de reflexão e ação da coletividade (da comunidade escolar). Implica ainda a busca da identidade institucional, ou seja, da identidade construída e reconstruída pela coletividade. É por isso que o Planejamento Participativo passa a ter, então, “um conjunto de instrumentos técnicos a serviço de uma causa política. Seu escopo é obter a participação co-responsável e consciente das maiorias a favor de mudanças estruturais. A corresponsabilidade dessas maiorias atinge também o processo decisório. A serviço dessas decisões, e buscando atingir seus objetivos de maneira mais rápida, racional e eficaz, é que se colocam as técnicas de planejamento (VIANNA, 1977, p.38).

Nesta forma de planejamento fica explícito o que é a planificação participativa (SILVA, p.4).²

Por outro, quando falamos em educação, em sistema de ensino, falamos em implementação de políticas públicas, em democratização.

Para melhor viabilizar as implantações dessas políticas temos que passar pela municipalização, que nos leva a passar pela descentralização, e, se não pelo consenso, pelo menos que haja parceria e comprometimento entre os integrantes dos representantes da sociedade civil.

Por derradeiro, o modelo de clima organizacional proposto faz com que os atores sintam-se partícipes no desenvolvimento do projeto e essa sensação de estar fazendo parte da ação motiva a cada um a fazer melhor, bem como faz com que os indivíduos ajam sem medo de represália e eleva a autoestima dos atores conduzindo os resultados para atender aos objetivos da instituição.

Nesta dissertação de mestrado escolheu-se como tema a avaliação de unidades de ensino que obtiveram êxito a partir da gestão e para isso levou-se a efeito um levantamento de dados a respeito das entidades que por uma prática ou outra obtiveram resultados acima da média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)³ das demais congêneres e

²[http://www.ufpe.br/ceadmoodle/file.php/1/coord.ped/sala_3/arquivos/planejamento escolar na perspectiva democrática. Pdf](http://www.ufpe.br/ceadmoodle/file.php/1/coord.ped/sala_3/arquivos/planejamento_escolar_na_perspectiva_democratica.Pdf) . Acesso em 16/12/2015

³ O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi criado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e na Prova Brasil. Ou seja, quanto maior for a nota da instituição no teste e

suas possíveis contribuições para as unidades da mesma rede de ensino tendo sido esta a inquietação que movimentou a discussão do trabalho.

Ao nos dispormos a fazer a pesquisa centramo-nos no que diz Pádua (2000, p. 31):

[...] num sentido amplo, a pesquisa é toda a atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquietação da realidade [...]

Em comunhão com a predisposição em levar adiante a pesquisa e com a escolha do assunto definida faltava para esse primeiro momento, a seleção de um tema que se entendeu devesse ter como foco a Gestão escolar, porquanto ao analisar o desempenho de boas práticas das escolas o resultado estaria, direta ou indiretamente, vinculado à gestão fosse para o bem ou para o mal.

Esse levantamento visa inspirar e contribuir com uma pesquisa que possa vir a ser desenvolvida na Universidade de Araraquara.

Com a pesquisa, denominada “Práticas Eficazes de Gestão Profissional em Unidades de Ensino: Uma Análise no Contexto Brasileiro”, busca-se estabelecer as bases para a elaboração e implementação de um mapa que indique as diversas práticas levadas a efeito com sucesso nos locais mais sensíveis, implementados por razões diferentes em condições muitas vezes precárias, a partir de uma gestão profissional eficaz.

Relativamente ao que estamos propondo temos Dourado (2007, p. 922)

[...] o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica.

A construção do projeto político-pedagógico e a organização da gestão da educação básica estão vinculadas, em especial, às gestões municipal e estadual, mas não só a estas, uma vez que o comportamento dos atores na esfera intra escolar terá um papel fundamental para o êxito da empreitada considerando a utilização dos recursos que lhe são encaminhados e como é entendida a educação pelos gestores escolares.

quanto menos repetências e desistências ela registrar, melhor será a sua classificação, numa escala de zero a dez. O mecanismo foi muito bem avaliado por especialistas justamente por unir esses fatores. Sendo assim, se uma escola passar seus alunos de ano sem que eles tenham realmente aprendido, por exemplo, isso ficará claro a partir da análise do desempenho dela no Ideb. (<http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/ideb-299357.shtml>)

Parte dos delineamentos apresentados pelo Estado pretende assegurar a dominação com a organização das escolas por meio de princípios, regras e normas genericamente estipuladas em face do gigantismo das redes, principalmente em um país das dimensões do Brasil. Segundo tal abordagem a autoridade deve ser garantida por meio de algumas ideias interligadas: há organização contínua de cargos e áreas específicas de competência; obedece-se à lei; existem regras técnicas ou normas que regulam os cargos; busca-se a racionalidade dos interesses da instituição; estão presentes atos administrativos formulados e registrados em documentos; existe hierarquia entre os cargos; exige-se preparo técnico adequado ao uso do cargo preenchido mediante seleção com uso de exames e/ou titulação; atribui-se remuneração por meio de salário escalonado; criam-se carreiras com base em sistema de promoções, sujeição a controles e julgamentos dos superiores, entre outros aspectos (MARIN E PENNA, 2013, p. 149).

Relativamente aos recursos financeiros, tendo como fonte de informação o MEC (Ministério de Educação e Cultura)⁴ temos os programas federais de recursos para as escolas como:

- FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), oriundo de uma contribuição patronal equivalente a 2,5% da folha de pagamento das Empresas e destinada ao ensino fundamental;
- PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) – Resolução FNDE/CD/nº 043, de 11 de novembro de 2005, define no art. 4º que as escolas públicas receberão os recursos financeiros do PDDE em parcela única, anual e obedecendo ao seguinte: I – Escolas com até 50 (cinquenta) alunos, que não possuem Unidade executora (UEX), por intermédio da Entidade Executora EEX; II – acima de 50 (cinquenta) alunos, por intermédio da Unidade Executora Própria (UEX);
- E ainda o FUNDESCOLA, que compreende um conjunto de ações no âmbito do ensino público fundamental regular, desenvolvidas em zonas de atendimento prioritário, nos estados do Norte e do Centro Oeste, que é financiado através de recursos federais e de empréstimos junto ao Banco Mundial.

Temos em Dourado (2007, p. 930) que na área de gestão, o PDE “é um dos programas centrais do FUNDESCOLA, dada a sua abrangência e inserção nas três regiões”. A esse respeito, Oliveira, Fonseca e Tolschi (2004, p.29) afirmam que

(...) a proposta concebida no âmbito do FUNDESCOLA enfatiza a “gestão democrática” centrada numa concepção gerencialista e eficientista, como instrumento legal para organização do trabalho escolar. A autonomia escolar é garantida por um fundo repassado à escola, com vistas a estimular o

⁴http://moodle3.mec.gov.br/ufac/file.php/1/gestores/politica/pdf/gestao_fin_descentralizada.pdf

quadro administrativo a tomar decisões que aferem materialmente a escola e a responsabilizar-se pelos resultados de suas decisões.

E nesse contexto, surge a figura do gestor escolar, do líder, daquele que consegue em condições adversas, em escolas com históricos de baixa produtividade, de índices abaixo da média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁵, de relações conflituosas envolvendo professores, alunos e corpo diretivo, com o prédio em condições físicas muito longe do ideal, provocar uma virada nos resultados e transformar essa mesma unidade escolar em um exemplo de bons resultados práticos e de boa convivência em todos os setores.

Uma gestão profissional, a partir de um gestor escolar confiável, que valoriza o planejamento, estimula o clima organizacional escolar positivo, favorece o diálogo e envolve familiares dos alunos nas decisões consegue, por conseguinte, constituir relações sociais mais amplas, envolver a sociedade civil e motivar o corpo docente refletindo essa nova concepção de educação em resultados até então impraticáveis.

Assim, a busca pela identificação de escolas que conseguiram transformar os resultados abaixo dos Índices norteadores em resultados positivos e animadores a partir de implementação de práticas específicas para cada uma dessas escolas, condizentes com suas especificidades e respeitando as diversidades sócio culturais é o que nos impulsiona neste trabalho, para a partir daí construir um desenho, um mapa que inspire e norteie a pesquisa que desenvolvemos pela Universidade de Araraquara (UNIARA).

Pretende-se, nesta investigação, fazer um levantamento considerável a respeito das pesquisas existentes sobre boas práticas de sucesso, mas não se tem a intenção de se analisar todas as pesquisas encontradas, e, sim, preferencialmente, as realizadas em instituições públicas de ensino fundamental que cresceram em suas principais características.

Nesse levantamento foram incluídas informações sobre o público ao qual a pesquisa é destinada, quais os fatores são avaliados, a duração da pesquisa, metodologia utilizada, onde (autores e/ou instituição) foi realizada e o que motivou a pesquisa.

Fizemos um levantamento detalhado das pesquisas realizadas pelas universidades brasileiras, sobre boas práticas de gestão que mudaram para melhor os resultados de escolas públicas, a maneira como foram implementadas e os efeitos que ocasionaram, bem como o tempo que se levou para a obtenção dos resultados.

⁵O índice (Ideb) permite um mapeamento detalhado da educação brasileira, com dados por escolas, municípios e estados, além de identificar quem são os que mais precisam de investimentos e cobrar resultados. A Prova Brasil e o SAEB são aplicados a cada dois anos. A coleta e compilação dos dados demoram cerca de um ano. Quando o IDEB foi criado, foram utilizados os dados de 2005, divulgados em 2006. Em 2008, saíram os resultados de 2007. Em 2010, foram divulgados os resultados de 2009. E em 2012, os dados de 2011. (<http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/ideb-299357.shtml>)

Para isso, em primeiro lugar buscou-se fazer um levantamento bibliográfico de resumos de dissertações que giram em torno do tema “gestão escolar”.

A partir dos tópicos que apareceram nos resumos levantou-se o arcabouço teórico para depois do levantamento realizar-se a discussão crítico-reflexiva da teoria de forma a problematizar as questões que enumeramos: Quais as características das escolas em que as ações implementadas geraram sucesso? Qual a visão dos pesquisadores ao se depararem com a reversão dos problemas que pareciam insolúveis? Houve necessidade de mudança dos corpos diretivos e docentes nas escolas pesquisadas para que se pudesse realizar a mudança de gestão?

CAPÍTULO 1

1.1. METODOLOGIA DA PESQUISA

Para o levantamento de dados, adota-se a abordagem da análise documental. Tal análise se constitui de uma técnica presente em pesquisas de cunho qualitativo, seja de forma a complementar as informações obtidas por outras técnicas, seja de forma a desvendar novos aspectos de um tema ou problema (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

O desenvolvimento de uma análise documental se inicia com a coleta de materiais e, na medida em que informações são colhidas, o pesquisador elabora a percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado (LAVILLE & DIONE, 1999), não sem antes haver sido feita uma leitura de todo o material, ainda que sem aprofundamento.

Seguindo o caminho traçado por Alves (2002, p. 28) entende-se para a familiarização com a literatura já produzida, que:

[...] Por essas razões, uma primeira revisão da literatura extensiva, ainda que sem o aprofundamento que se fará necessário ao longo da pesquisa, deve anteceder a elaboração do projeto. Durante essa fase, o pesquisador, auxiliado por suas leituras, vai progressivamente conseguindo definir de modo mais preciso o objetivo de seu estudo, o que, por sua vez, vai permitindo-lhe selecionar melhor a literatura realmente relevante para o encaminhamento da questão, em um processo gradual e recíproco de focalização.

Dessa forma, este trabalho baseia-se na metodologia de coleta de documentos como material primordial, realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados autênticos.

Ressaltamos que tais documentos podem ter como origem fontes primárias ou secundárias, escritas ou não.

Melhor explicando, tem-se que fontes primárias são aquelas retiradas de documentos, e secundárias aquelas que se baseiam em livros, revistas, jornais, publicações avulsas e teses, cuja autoria é identificada.

Como fontes escritas, têm-se tanto as primárias quanto as secundárias. Complementarmente, aquelas não escritas dizem respeito a fotos, filmes e materiais audiovisuais.

Alves (1992 p. 29) observa que não se deve esquecer “que à exceção dos estados de arte, o pesquisador deve, sempre que possível, basear sua revisão em fontes primárias, isto é, nos próprios artigos, documentos ou livros, e não em citações de terceiros”.

Sendo assim, busca-se levantar as dissertações/teses que tratam sobre o assunto, organizando-os e interpretando-os segundo os interesses do investigador.

De acordo Bardin (1977, p. 95) o processo de coleta de dados se divide em três etapas: 1ª) a pré-análise, ou seja, a escolha de documentos a serem analisados, juntamente com a retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais; 2ª) a exploração do material escolhido e 3ª) o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação.

Essas etapas foram também desenvolvidas durante este trabalho, uma vez que, após selecionar as dissertações/teses, analisaram-se seus respectivos dados e lançou-se mão de comparações.

Devido a tais análises e comparações, a pesquisa caracterizou-se também como interpretativa, uma vez que lançou-se mão de comparações e análises próprias a respeito das informações obtidas nas dissertações.

Segundo Moita Lopes (1994, p. 113), na pesquisa de cunho interpretativo, a realidade não pode ser independente do indivíduo porque ela é construída por ele.

O pesquisador não pode contemplar a neutralidade porque os fatos sociais são vistos como indissociáveis da figura do pesquisador. Ele é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Mesmo que sua visão seja parcial, ela não pode ser excluída do processo.

À visão do pesquisador, devem-se acrescentar outras para que a intersubjetividade se realize através da comparação das muitas vozes envolvidas na pesquisa.

Acredita-se, dessa forma, envolver, durante a análise dos dados, não apenas as diversas vozes que fazem parte do trabalho, mas também a nossa própria voz, o nosso próprio entendimento.

A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas (ALVES, ALDA J. 1992, p. 54).

Paralelamente ao levantamento, discutimos algumas das contribuições que as pesquisas indicam como inovadoras e que poderão contribuir para a elaboração de um planejamento, destinado a escolas que sofrem com os mesmos problemas que as que foram alvo das ações dos gestores.

Esta pesquisa poderá contribuir para o maior conhecimento sobre as ações de sucesso, o que favorecerá o maior acesso por parte de gestores que ainda não as conhecem, pois se vislumbra a necessidade de os profissionais da área fazerem uma revisão dos caminhos para o ensino, em especial ao que tange a gestão.

Além da realização de discussões que englobem novos projetos/políticas para a busca de melhor aproveitamento escolar, é preciso, antes de tudo, definir e descrever o papel dos gestores e dos professores, com o intuito de construir um panorama das necessidades nas escolas de ensino público no cenário brasileiro.

A principal fonte de dados deste trabalho, então, é obtida por meio de um levantamento realizado das pesquisas efetuadas por Universidades brasileiras, com o intuito de verificar quais fatores tiveram influência na obtenção de resultados relevantes e em que nível a gestão dessas escolas influenciaram na obtenção desses resultados.

1.2. LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS

Foram realizadas pesquisas em Universidades, utilizando-se como base de dados a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com trabalhos (dissertações e teses) que visam a avaliação dos indicadores acima da média em escolas de diferentes Unidades da Federação, investigando os aspectos que influenciaram na obtenção de resultados acima da média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁶ em escolas que até então possuíam um histórico completamente diferente do resultado conseguido.

Consoante a inquietação que deu origem a esta pesquisa haveria que se buscar, a partir das dissertações consultadas, quais as ações sofridas pelo entorno dos acontecimentos que tiveram influência direta na conquista de resultados diferentes, para melhor, daqueles obtidos até então.

⁶Os resultados mais recentes apontam a média de 4,6 para as séries iniciais do Ensino Fundamental, 4,0 para as últimas séries do Ensino Fundamental e 3,6 para o Ensino Médio. Em 2005, as médias eram mais baixas: 3,8; 3,5 e 3,4, respectivamente. Em 2007, elas cresceram para 4,2, 3,8 e 3,5. Nos últimos quatro anos, os números cresceram em todas as etapas do ensino. Tanto que, no geral, os objetivos previstos para 2009 foram atingidos antes da hora. Apesar disso, os números ainda são muito inferiores aos dos países desenvolvidos, que apresentam média 6,0. O objetivo é alcançar essa marca até 2021. (<http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/ideb-299357.shtml>)

Haveria que ficar claro durante as análises dos textos qual era a situação inicial, ou seja, como funcionava a escola quando obtivera os resultados insatisfatórios e como está funcionando essa mesma escola para a obtenção de números satisfatórios.

Ainda que não houvesse a menção descritiva clara da posição anterior, seria possível identificar as dificuldades que existiam a partir das novas ações implementadas pela escola e que estavam em curso gerando resultados positivos.

E entendeu-se que essa investigação deveria ter início a partir das pesquisas expostas nas dissertações.

A busca a partir das dissertações está em consonância com Alves, 1992, p. 54:

De qualquer forma, sempre que houver revisões de bibliografia recentes e de boa qualidade sobre o tema é conveniente começar por elas e, a partir delas, identificar estudos que, por seu impacto na área, e/ou proximidade com o problema a ser estudado, devam ser objeto de análise mais profunda. [...]

A presente investigação é motivada pela falta de conhecimento amplo e sólido, até o momento, a respeito das ações aplicadas por escolas que apresentavam sérios problemas internos que influenciavam negativamente nos indicadores e que reverteram a situação, cada uma com a sua ação própria e voltada para sua necessidade.

Apresentamos, a seguir, nosso capítulo com o arcabouço teórico que embasa as discussões crítico-reflexivas deste trabalho.

CAPÍTULO 2

2.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL/88 – DELIMITAÇÕES PARA A PESQUISA

A partir da promulgação da Constituição Federal/1988, no sistema jurídico brasileiro a Educação foi alçada ao patamar de Direito Fundamental em razão de sua relevância dentro da pretensão de se construir o bem comum para atingir o objetivo de se ter no país uma sociedade mais justa.

De início e para ressaltar essa relevância, temos no art. 24, VII da CF/88, que define os casos em que possa haver permissão de intervenção da União nos Estados e Distrito Federal, o que é uma exceção à ordem constituída, o artigo constitucional acima autoriza que a União intervenha num desses entes federativos, quando estes não cumprirem o mínimo da receita no investimento em Educação.

No art. 35 caput e inc. III consta a disposição de os Estados intervirem nos municípios e a União em municípios localizados em Território Federal se houver o descumprimento quanto ao mínimo de receita destinada à educação.

Neste caso, o art. 212 da CF/88, define como aplicação anual, nunca menos de 18% (dezoito por cento) para a União, e os Estados, Municípios e Distrito Federal, nunca menos de 25% (vinte e cinco por cento) da receita resultante de impostos.

Há que registrar-se que no campo da Educação com o advento da CF/88, foi assumido um compromisso do Estado com o ensino público, em especial no que diz respeito ao seu financiamento.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu que a educação é um direito social e definiu que os responsáveis pelo seu provimento são o Estado e a família. Para resguardar o direito à educação, o Estado estabeleceu a estrutura e as fontes de financiamento. Ao determinar a vinculação de recursos financeiros para a educação, a Constituição garantiu percentuais mínimos da receita resultante de impostos à manutenção e desenvolvimento do ensino: 18% da receita da União e 25% da receita dos estados, Distrito Federal e municípios, incluindo-se as transferências ocorridas entre esferas de governo e o salário educação. O conceito expresso na Constituição Federal assevera, portanto, que o financiamento adequado das políticas educacionais se traduz em alicerce para a construção do sistema nacional articulado de educação e, conseqüentemente, para o alcance das metas contidas em planos nacionais como o Plano Nacional de Educação (PNE). Contudo, para o acesso equitativo e universal à educação básica e a elevação substancial de alunos matriculados na educação superior pública, urge aumentar o montante estatal de recursos investidos na área, além de

solucionar o desequilíbrio regional (Documento-Referência – CONAE2010 – EIXO V – Financiamento da Educação e Controle Social) ⁷.

Considerando que todo o ordenamento jurídico obedece a carta magna, por força do princípio da primazia constitucional e também considerando toda a normatização que envolve o sistema educacional brasileiro, será feito neste capítulo uma reflexão sob o prisma constitucional para auxiliar na materialização da Educação como Direito Social exigível pelo cidadão e um dever de Estado.

A classificação da Educação como Direito Social encontra-se insculpida no artigo 6º da Constituição Federal/1988, *in verbis*: “art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

(...) A educação, notadamente a escolar ou formal, é direito social que a todos deve alcançar. Por isso mesmo, dever do Estado e uma de suas políticas públicas de primeiríssima prioridade. A Lei 11.096/2005 não laborou no campo material reservado à lei complementar. Tratou, tão somente, de erigir um critério objetivo de contabilidade compensatória da aplicação financeira em gratuidade por parte das instituições educacionais. Critério que, se atendido, possibilita o gozo integral da isenção quanto aos impostos e contribuições mencionados no art. 8º do texto impugnado. [ADI 3.330, rel. min. Ayres Britto, j. 3-5-2012, P, DJE de 22-3-2013.]⁸

O legislador atribuiu tão grande importância à educação, que no art. 7º, IV, da CF/88, ao explicar a finalidade do salário mínimo, consta entre as necessidades básicas do trabalhador a serem supridas por este, a Educação, ou seja, a educação consta como requisito mínimo a ser garantido pelo Estado brasileiro a todo e qualquer cidadão brasileiro.

Tavares, (2012, p. 837) entende direitos sociais como direitos

que exigem do Poder Público uma atuação positiva, uma forma atuante de Estado na implementação da igualdade social dos hipossuficientes. São, por esse exato motivo, conhecidos também como direitos a prestação, ou direitos prestacionais.

Considerando que Direitos Sociais sejam liberdades positivas Silva (2009, p. 286-287), entende que os direitos sociais,

⁷(http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf) - acesso 14.05.2016.

⁸<http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigoBd.asp>

São prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade.

Pode-se dizer que a Educação é um Direito Humano no sentido amplo da expressão.

Num sentido mais restrito trata-se de um bem público e tanto em um caso como em outro deve ter a tutela do Estado, que tem a obrigação de patrocinar e garantir esse direito a todos os brasileiros.

Numa demonstração da preocupação com essa responsabilidade estatal, a Constituição Federal/1988 apresenta em seu capítulo III, Seção I, todo o subsistema constitucional da educação, que disciplina princípios e preceitos educacionais.

O art. 205, da CF/88, dispõe que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Temos a esse respeito o julgado do STF abaixo:

A educação é um direito fundamental e indisponível dos indivíduos. É dever do Estado propiciar meios que viabilizem o seu exercício. Dever a ele imposto pelo preceito veiculado pelo artigo 205 da Constituição do Brasil. A omissão da administração importa afronta à Constituição. [RE 594.018 AgR, rel. min. Eros Grau, j. 23-6-2009, 2ª T, *DJE* de 7-8-2009.] =AI 658.491 AgR, rel. min. Dias Toffoli, j. 20-3-2012, 1ª T, *DJE* de 7-5-2012⁹

Este artigo constitucional deixa claro que a educação é um dever de Estado, mas coloca como corresponsável a família numa mesma graduação, porquanto diz ser “dever do Estado e da família” e complementa indicando que deve haver a colaboração da sociedade.

Implica dizer que, no que tange à Educação a família divide a responsabilidade com o Estado e que a sociedade deve participar para proporcionar o desenvolvimento da pessoa humana.

No art. 205, a palavra “educação” foi empregada no sentido de “educação escolarizada”, isto é, como processo formal, regular ou escolar, vale reforçar. Três motivos justificam a opção do constituinte: 1ª) oficializar a escola como a instituição principal do processo ensino-aprendizagem; 2º) o regime

⁹<http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigoBd.asp>

democrático requer maior preparo e capacitação profissional, insurgindo daí a importância dos serviços prestados pela escola; 3º) a educação informal é intangível, nem sempre alcançando os mesmos resultados do ensino regular (BULOS, 2008, p. 1364).

A Educação não pode ser confundida como prestação de serviço e de acordo com Hartill (2006, p. 56)

Educação é um direito universal e não um serviço. A educação que se busca é de qualidade, possibilita a inclusão, permite o pleno desenvolvimento da potencialidade de cada pessoa, constrói o respeito à diferença, promove a equidade e a paz.

Nesse sentido temos Bulos (2008, p. 1363) que afirma ser a educação “o caminho para o homem evoluir. Por isso, é um direito público, subjetivo, e, em contrapartida, um dever do Estado e do grupo familiar”.

Já o artigo 206 da CF/88 descreve aquilo que se almeja como modelo de ensino a ser aplicado, “in verbis”: art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Cabe explicitar o entendimento do STF, em face do inciso VI acima mencionado:

Além das modalidades explícitas, mas espasmódicas, de democracia direta, – o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular (art. 14), – a Constituição da República aventa oportunidades tópicas de participação popular na administração pública (v.g, art. 5º, XXXVIII e LXXIII; art. 29, XII e XIII; art. 37 § 3º; art. 74, § 2º; art. 187; art. 194,

parágrafo único, VII; art. 204, II; art. 206, VI; art. 224). [ADI 244, rel. min. Sepúlveda Pertence, j. 11-9-2002, Plenário, *DJ* de 31-10-2002.]¹⁰

Ensino à luz do art. 206 é método de transmissão de conhecimentos e de capacitação do indivíduo através da educação escolarizada (BULOS, 2008, p. 1365), já o conceito de educação envolve todas as influências que o indivíduo recebe em sua vida, em diferentes instituições e circunstâncias variadas.

Nestes termos, todo ensino é educação, mas nem toda educação é ensino ou educação escolar (MOREIRA, 1998, p. 56).

Relativamente ao inciso I do artigo 206, temos a Jurisprudência (STJ, MS 7.407/DF-2001/0022843-7) rel. Min. Francisco Peçanha Martins que dispõe:

O Estado brasileiro não impõe métodos nem obriga a que as pessoas matriculem seus filhos em escola pública. Disciplina, sim, a frequência, estabelece diretrizes e bases da educação consoante a Constituição e as leis vigentes aprovadas pelo povo através de seus representantes no Poder Legislativo (art. 1º§1º da CF/88). E de nenhum modo impede ou proíbe os pais de ajudarem na educação de seus filhos. Ao revés os ajuda de toda forma, seja mantendo estabelecimentos de ensino direta ou indiretamente com bolsas de estudo, seja promovendo o pagamento de bolsas aos pais, para incentivá-los a dirigir os filhos à escola pública ou privada [...]

Os demais incisos do art. 206, pode se dizer que sejam auto explicativos.

Outros artigos constitucionais que tratam sobre a educação: art. 22, XXIV, que trata sobre a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional; art. 23, V, o encargo dos entes federativos para viabilizarem o acesso à Educação e o art. 24, IX, o desígnio de se legislar concorrentemente sobre temas educacionais (BULOS, 2008, p. 1363).

Temos ainda o art. 214 que estabelece, “in verbis”: Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzem à:

I – erradicação do analfabetismo;

¹⁰<http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigoBd.asp>

- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – Formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Bulos, (2008, p. 1381), faz a seguinte anotação a respeito deste artigo:

Desejamos, em data bem próxima, ver cumprido o desígnio constitucional, merecedor de aplausos do art. 214. Não precisa dizer que, até hoje, o analfabetismo persiste, o atendimento escolar não logrou universalização, a qualidade do ensino piorou, a deformação para o trabalho cresce e a promoção humanística, científica e tecnológica incorreu no primeiro decênio da Constituição “cidadã”.

Além dos artigos citados nas linhas antecedentes, a CF/88 dispõe ainda sobre a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades no art. 207;

- a abertura de espaço para a iniciativa privada no art. 209;

Aqui cabe ressaltar:

Os serviços de educação, seja os prestados pelo Estado, seja os prestados por particulares, configuram serviço público não privativo, podendo ser prestados pelo setor privado independentemente de concessão, permissão ou autorização. Tratando-se de serviço público, incumbe às entidades educacionais particulares, na sua prestação, rigorosamente acatar as normas gerais de educação nacional e as dispostas pelo Estado-membro, no exercício de competência legislativa suplementar (§ 2º do art. 24 da Constituição do Brasil). [ADI 1.266, rel. min. Eros Grau, j. 6-4-2005, P, *DJ* de 23-9-2005.]¹¹

- a fixação dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental no art. 210;

- o destaque do ente federativo município como partícipe dos sistemas de ensino no art. 211;

Quanto a este artigo, o STF estabelece que:

Os Municípios – que atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil (CF, art. 211, § 2º) – não poderão demitir-se do mandato constitucional, juridicamente vinculante, que lhes foi outorgado pelo art.

¹¹<http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigoBd.asp>

208, IV, da Lei Fundamental da República, e que representa fator de limitação da discricionariedade político-administrativa dos entes municipais, cujas opções, tratando-se do atendimento das crianças em creche (CF, art. 208, IV), não podem ser exercidas de modo a comprometer, com apoio em juízo de simples conveniência ou de mera oportunidade, a eficácia desse direito básico de índole social. [RE 436.996 AgR, rel. min. Celso de Mello, j. 22-11-2005, 2ª T, *DJ* de 3-2-2006.] = RE 582.825, rel. min. Ayres Britto, decisão monocrática, j. 22-3-2012, *DJE* de 17-4-2012.¹²

- A Constituição obriga ainda a aplicação dos recursos públicos a escolas comunitárias, confessionais, filantrópicas no art. 213; e
- a efetivação do dever de Estado com a educação constante do art. 208, que trata da obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, da universalização do ensino médio gratuito, do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência na rede regular de ensino, educação infantil, em creche e pré-escola às crianças até cinco anos de idade e do acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística segundo a capacidade de cada um.

Neste artigo, assim se posiciona o STF:

A educação infantil representa prerrogativa constitucional indisponível, que, deferida às crianças, a estas assegura, para efeito de seu desenvolvimento integral, e como primeira etapa do processo de educação básica, o atendimento em creche e o acesso à pré-escola (CF, art. 208, IV). Essa prerrogativa jurídica, em consequência, impõe, ao Estado, por efeito da alta significação social de que se reveste a educação infantil, a obrigação constitucional de criar condições objetivas que possibilitem, de maneira concreta, em favor das "crianças até cinco anos de idade" (CF, art. 208, IV), o efetivo acesso e atendimento em creches e unidades de pré-escola, sob pena de configurar-se inaceitável omissão governamental, apta a frustrar, injustamente, por inércia, o integral adimplemento, pelo Poder Público, de prestação estatal que lhe impôs o próprio texto da CF. A educação infantil, por qualificar-se como direito fundamental de toda criança, não se expõe, em seu processo de concretização, a avaliações meramente discricionárias da administração pública nem se subordina a razões de puro pragmatismo governamental. [ARE 639.337 AgR, rel. min. Celso de Mello, j. 23-8-2011, 2ª T, *DJE* de 15-9-2011.] = RE 956.475, rel. min. Celso de Mello, decisão

¹²<http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigoBd.asp>

monocrática, j. 12-5-2016, *DJE* de 17-5-2016 =RE 464.143 AgR, rel. min. Ellen Gracie, j. 15-12-2009, 2ª T, *DJE* de 19-2-2010.¹³

Em outro julgado do STF temos que:

A jurisprudência do STF firmou-se no sentido da existência de direito subjetivo público de crianças até cinco anos de idade ao atendimento em creches e pré-escolas. (...) também consolidou o entendimento de que é possível a intervenção do Poder Judiciário visando à efetivação daquele direito constitucional. [RE 554.075 AgR, rel. min. Cármen Lúcia, j. 30-6-2009, 1ª T, *DJE* de 21-8-2009.] = AI 592.075 AgR, rel. min. Ricardo Lewandowski, j. 19-5-2009, 1ª T, *DJE* de 5-6-2009 ¹⁴

Assim, temos que, a CF/88 exprime especial atenção à Educação, bem como ao sistema de ensino, a partir da assunção da Educação ao patamar de Direito Fundamental, tratando-a efetivamente, como Direito Humano e como Direito Social em razão de sua relevância dentro da pretensão do constituinte de se construir o bem comum.

No art. 210 o preceito deve ser analisado e avaliado através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que passaremos a fazê-lo a seguir.

¹³<http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigoBd.asp>

¹⁴Idem

2.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI 9394/96 – 30/121/1996) – DELIMITAÇÕES PARA A PESQUISA

A LDB pode ser considerada a Constituição da Educação, tamanha a sua importância e abrangência no que tange a formação do ser humano para a vida em sociedade e tem sua base no art. 210 da CF/88 que traz a seguinte redação: art. 210. “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Em seu art. 1º a LDB aduz: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Nesse sentido temos

[...] Assim, num panorama de estreitamento na oferta de empregos e de alargamento do espaço dominado pela tecnologia, a formação para o trabalho passa do modelo da qualificação para o modelo da competência. Ou seja, não mais se afirma a preparação para determinadas profissões ou empregos, mas a formação do indivíduo flexível, criativo e dotado de recursos de empregabilidade, ou seja, de competências e habilidades para responder aos novos e incertos desafios, e se sentir responsável pelos resultados alcançados em sua luta por sobrevivência e realização pessoal (SAMPAIO E GALLIAN, 2013, p. 180-181).

Os níveis escolares a partir da LDB passam a ter nova denominação, sendo que a educação infantil, o ensino fundamental (ex 1º grau) e o ensino médio (ex 2º grau) passam a ser Educação básica e a carga horária mínima anual é de 800 horas (200 dias letivos), tendo o ensino fundamental prioridade podendo qualquer um do povo ou entidade exigi-lo através de provocação ao Ministério Público (art. 4º e 5º).

A LDB, no que tange ao currículo, em seu artigo 26 considera uma base nacional comum, mas que pode ser complementada por uma parte que entenda ser necessária em razão das peculiaridades e conforme as características regionais.

Desse modo, a partir da interpretação do artigo 26 houve abertura para uma flexibilização dos currículos, pois se admite a incorporação de disciplinas que considerem o contexto e a clientela.

Para explicitar prioridades, selecionar, estruturar e organizar o currículo é preciso conhecer bem todas as influências que se fazem presentes nesse processo- não só o que já foi comentado sobre as escolhas dos professores, as sugestões e as críticas dos meios de comunicação, as peculiaridades locais, as características e necessidades de aprendizagem dos alunos. Também importa considerar, com análise cuidadosa, as tradições escolares, as diferentes tendências do pensamento pedagógico que direciona o foco do processo de ensino e aprendizagem, e as diretrizes nacionais comuns a todas as escolas do país, para situar nesse contexto os limites de atuação da escola (SAMPAIO E GALLIAN, 2013, p. 185).

Relativamente à estrutura curricular, em uma pesquisa sobre escolas bem sucedidas, Libâneo, (2009, p. 2) aponta que o currículo deve ter adequada seleção e organização dos conteúdos, valorização das aprendizagens acadêmicas e organização do tempo para as aprendizagens e o clima para o estudo. Também nos indica a necessidade de acompanhamento com os alunos com dificuldades de aprendizagem.

O currículo deve ser organizado de forma a expressar na aprendizagem dos alunos a cultura que envolve a instituição, mas também essa organização deve auxiliar diretamente na formação do indivíduo com uma nova visão de mundo, em sua transformação através do conhecimento.

O processo de elaboração do currículo principia de uma proposta pedagógica e envolve as relações sociais e culturais, bem como de cunho político, com a participação da sociedade civil e atuação de educadores.

Não se pode afirmar que o currículo nasce na escola, pois surge de decisões políticas em torno da educação. Assim, se por um lado elaborar o currículo na escola é explicitar intenções e um plano para realiza-las, por outro lado o currículo é a expressão das forças presentes na sociedade – que legitimam o saber a ser distribuído e apontam o que deve acontecer nas escolas (SAMPAIO E GALLIAN, 2013, p. 178).

A educação básica, no que diz respeito à sua organização (art. 23), poderá ser em séries anuais ou em períodos semestrais. Também poderá ser em ciclos ou em alternância regular de períodos de estudos ou ainda em grupos não seriados, tendo como base a idade, a competência e critérios outros, desde que o interesse do processo de aprendizagem esteja indicando como necessário.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são um guia curricular organizado por disciplinas e por ciclos. O ensino fundamental é dividido em

quatro ciclos, cada um composto por dois anos letivos. Em cada ciclo, propõe-se que o aluno cumpra atividades escolares reunidas em torno de disciplinas – língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, educação artística e educação física. Essas disciplinas são consideradas fundamentais para que os alunos possa adquirir o conhecimento relevante e socialmente necessário. Por outro lado, o documento aponta o fato de que há “questões urgentes que devem necessariamente ser tratadas, como a violência, a saúde, o uso de recursos naturais, os preconceitos, que não têm sido contempladas por essas áreas” (Brasil, 1997^a, p. 23). Como fazer para abordá-las? Os PCN propõem que estas questões constituam temas transversais que atravessariam todas as áreas. São eles: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural (Programa de Apoio à Melhoria de Ensino Municipal. Texto Complementar ao Texto 4).¹⁵

Houve uma mudança na nomenclatura indicada pelo CNE para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, conforme quadro abaixo¹⁶:

Etapa de Ensino	Faixa Etária Prevista	Duração
Educação Infantil	Até cinco anos de idade	
Creche	Até três anos de idade	
Pré-Escola	4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental	Até 14 anos de idade	nove anos
Anos iniciais	De seis a 10 anos de idade	5 anos
Anos finais	De 11 a 14 anos de idade	4 anos

Apresentamos também uma tabela com dados que ilustram os ciclos por meios dos quais os ensinos Fundamental e Médio estão organizados.

¹⁵<File:///C:/Users/Usuario/Documents/Ciclos%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil.html> – Acesso em 14.05.2016

⁹Fonte: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf

POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS
CRIADAS E IMPLEMENTADAS PELOS SISTEMAS DE ENSINO

RESOLUÇÃO Nº 3 CNE/CEB									
1º ANO	Fase Introdutória	1ª série básica	Ciclo de Alfabe- tização	Bloco Inicial de Alfabeti- zação	1ª série	Turmas de 6 anos	1º CICLO	1º CICLO	1º CICLO
2º ANO	1ª série básica	1ª série regular			2ª série	Turmas de 7 anos			
3º ANO	2ª série	2ª série	2ª série	3ª série	Turmas de 8 anos				
4º ANO	3ª série	3ª série	3ª série	3ª série	4ª série	Turmas de 9 anos	2º CICLO		2º CICLO
5º ANO	4ª série	4ª série	4ª série	4ª série	5ª série	Turmas de 10 anos			
6º ANO	5ª série	5ª Série	5ª série	5ª série	6ª série	Turmas de 11 anos	3º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
7º ANO	6ª série	6ª série	6ª série	6ª série	7ª série	Turmas de 12 anos			
8º ANO	7ª série	7ª série	7ª série	7ª série	8ª série	Turmas de 13 anos	4º CICLO		
9º ANO	8ª série	8ª série	8ª série	8ª série	9ª série	Turmas de 14 anos			

Fonte: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio_internet.pdf

Outro ponto a se destacar na LDB é a legitimação dada por ela ao que se chama “progressão continuada” (art. 24; art. 32, inc. 2º), que consiste na aprovação automática de alunos da 1ª a 5ª série. Essa progressão, no entanto, embora se entenda automática contém o pressuposto de que deva haver um acompanhamento personalizado e tem por objetivo desestimular a evasão escolar, bem como a repetência, o que por sua vez desestimula a permanência dos alunos, em especial nos primeiros anos de estudo.

No art. 67 é assegurado ao profissional da educação: um piso salarial profissional, o aperfeiçoamento continuado, licenciamento periódico remunerado, condições adequadas de trabalho o que denota preocupação da busca pela valorização da atividade. Também anota que haja a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho. Relativamente à formação mínima para exercício do magistério na educação infantil, o art. 62 cria os institutos Superiores de Educação para ministrar cursos de licenciatura em nível superior.

Considerando ser este trabalho voltado para a gestão escolar não se pode deixar de mencionar o art. 206 da CF/88 onde estão estabelecidos os princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado, em especial a denominada “gestão democrática” no ensino público.

Antes, porém, de se falar em gestão democrática, há que se abordar e buscar incorporar o tema principal que é a democratização da educação cujo conceito é mais abrangente do que simplesmente a criação de conselhos e a participação nas decisões.

Essas constatações contribuem para a compreensão de que a democratização do ensino não se dá somente pela garantia de acesso, requerendo sua oferta com qualidade social, para otimizar a permanência dos estudantes e, desse modo, contribuir para a melhoria dos processos formativos e a participação cidadã (DOURADO, 2007, p. 940).

Democratizar, se entende também como sendo ampliar o atendimento escolar, participar ativamente de todo o processo, dar transparência aos processos, ter autonomia para fiscalizar, acompanhar e influenciar nas decisões.

A democratização é mais do que apenas o acesso e a ampliação do atendimento escolar, vez que mais do que facilitar o acesso há que se cuidar da permanência desse aluno no sistema e paralelamente a isso que ele tenha um ensino de qualidade.

A partir dessas premissas, ou para que tenhamos as condições básicas elencadas acima o caminho passa pela gestão democrática.

2.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA

Ao tratar desse assunto o constituinte destaca que a gestão democrática dar-se-á na forma da lei e conduz a que os sistemas de ensino definam as normas de gestão democrática de acordo com suas particularidades e enumera a participação efetiva dos profissionais envolvidos na educação quando da elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (art. 14 da LDB).

O art. 15 da LDB estabelece uma condição para que se institua a gestão democrática:

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.

A instituição da gestão democrática passa pela avaliação de conceitos e revisão desses conceitos, em especial os de democracia na gestão pública, bem como a diferença entre gestão, autoridade, liderança e poder.

Gestão – conforme destaca a especialista em educação Heloísa Lück¹⁷, a Gestão escolar relaciona-se a uma atuação que foca em promover a organização, mobilização e articulação das condições essenciais para garantir o avanço do processo socioeducacional das instituições de ensino e possibilitar que elas promovam o aprendizado dos estudantes de forma efetiva;

Autoridade – É a habilidade de levar as pessoas a fazerem de boa vontade o que você quer por causa de sua influência pessoal;

Liderança – É a habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasticamente visando atingira os objetivos como sendo para o bem comum;

Poder – É a faculdade de forçar ou coagir alguém a fazer sua vontade, por causa de sua posição ou força, mesmo que a pessoa preferisse não o fazer.¹⁸

¹⁷<http://blog.wpensar.com.br/gestao-escolar/>

¹⁸O significado de autoridade, liderança e poder foram extraídos de <http://senhoraseguranca.com.br/poder-x-autoridade-x-lideranca/>

A gestão democrática vai além de uma simples demonstração de validação de decisões já tomadas e da maquiagem que costuma transparecer como participação efetiva, a partir da ação de um gestor que desempenhe uma autoridade dominadora.

Na escola, o diretor, dirigente do processo político da gestão escolar e chefe de uma repartição pública, é uma autoridade dominadora. Nesse sentido, é um burocrata que tem funções a desempenhar. O lugar de diretor em uma escola não é feito por ele próprio (Pereira, 1976), mas para o seu desempenho utiliza centralmente a política e o conhecimento técnico. Os demais sujeitos na escola reconhecem essa autoridade dominadora e a obedecem. Assim, o poder desempenhado pela condução da gestão escolar é uma forma de dominação (SOUZA, 2010, p. 160).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 1996), no entanto, orienta que o ensino será direcionado com base, entre outros princípios, no da “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, art. 3o).

Com relação à LDB e à gestão democrática, temos:

O Art. 12, inciso I, estabelece como incumbência principal da escola a elaboração e a execução de sua proposta pedagógica e o Art. 13, inciso I, e o Art. 14, incisos I e II, estabelecem que essa proposta é uma tarefa coletiva da qual devem participar professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local (AZANHA, 2004, p. 374).

Carvalho (2008, p. 80), a respeito do art. 14 da LDB e do art. 22 do PNE, que sugerem a gestão democrática no sistema de ensino público na educação básica sugere, ele próprio, que “quando se fala muito de algo, é porque não existe, mas é uma carência da realidade.” Com isso o autor nos faz refletir quando indica que se se quiser gerir a escola de forma participativa e com base no diálogo é que “talvez estejamos longe dela”.

Embora a democracia possa ser tratada como um elemento nuclear para a gestão escolar há que cuidar-se para que não se perca de todas as outras vertentes existentes e conflitantes, como vontades, valores e desejos díspares e até contraditórios (CARVALHO, 2008, p. 83).

A gestão democrática, insistentemente apregoada e sugerida nas normas que regem o sistema de ensino brasileiro, abre lastro para que haja democratização na educação, mas não se pode entender democratização escolar apenas pelo acesso do aluno à escola.

O acesso é importantíssimo e é por onde se começa o processo de democratização, mas a democratização deve ser entendida a partir do acesso levando a conseguir com que haja principalmente a manutenção, a permanência do aluno sem a interrupção do seu ano letivo em quaisquer de suas etapas.

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas (SOUZA, 2009, p. 124).

Ao se instituir uma gestão democrática, o gestor deve ter como princípio uma nova concepção de poder, contrariando o conceito Weberiano de que, entende-se por poder “a oportunidade existente dentro de uma relação social que permite a alguém impor a sua própria vontade mesmo contra a resistência e independentemente da base na qual esta oportunidade se fundamenta” (WEBER, 2005, p. 97).

O interesse da ação política é o poder (SOUZA, 2009, p. 124). O autor afirma ainda que esse poder torna a gestão um processo político e se a política na escola representa operar a disputa com pessoas rivais em relação a diferentes compreensões, na busca pelo controle sobre a própria escola, então teremos a aproximação entre ação política e poder no sentido weberiano.

Ressalva, no entanto, em seguida quando diz

[...] mas, se a política na escola reconhece que o poder em questão decorre de um contrato firmado entre as pessoas que compõem essa instituição, e considera que o diálogo entre esses sujeitos é condição para a sua operação, assim se terá uma ação política talvez mais democrática. Mas num ou noutro caso, se trata sempre de poder, pois a política somente existe onde há poder em questão. A forma como se lida com ele, contudo, pode demonstrar uma vocação mais ou menos democrática (SOUZA, 2009, p. 124).

Para Weber, (2005, p. 97) “o conceito de poder é sociologicamente amorfo e todas as qualidades concebíveis de uma pessoa e toda combinação concebível de circunstâncias podem pôr alguém numa situação na qual possa exigir obediência à sua vontade”.

O olhar de Weber a respeito de poder e de a pessoa passar a exigir a obediência de alguém está muito ligada a algumas gestões ditas como sendo democráticas que obedecem ao modelo de colaboração, mas, é mais voltada para a obediência ao comando, mascarando na prática o conceito de gestão democrática, porquanto apenas avalizam as decisões já anteriormente tomadas.

A esse respeito temos:

Há um grande leque de significados e de experiências de participação na prática social da educação. Alguns exemplos de gestão escolar sinalizam e perpetuam um processo de participação como colaboração de mão única, de adesão e de obediência à direção da escola, onde as decisões estão previamente tomadas, os objetivos anteriormente estabelecidos e a “participação” delimitada *a priori* (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, Apud GRACINDO 2009, p. 137).

Perdem-se, dessa forma, duas condições básicas para uma efetiva participação: (i) a possibilidade de o sujeito poder influenciar nas decisões da escola; (i) e a conseqüente corresponsabilidade com os acertos e desacertos do processo educativo (GRACINDO, 2009, p. 137).

“Quando sustentada no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola”, segundo Souza, (2009, p. 127/128) a gestão democrática “tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola” e tem muito vínculo com o compromisso da transformação social, se levar em conta que essa gestão focaliza a essência do processo educativo, considerando sua relevância social (GRACINDO, 2009, p. 135).

A compreensão pela sociedade acerca das atividades daqueles que comandam a escola, ou seja, quais são as ações e as reações por parte dos comandantes da instituição, pode dar à sociedade civil mecanismos democráticos ainda não existentes ou existentes e não aplicados para que se façam as escolhas dos diretores escolares em cada unidade de ensino.

Dever-se-á levar em conta, no entanto, o fato de o STF já haver se posicionado quanto à escolha dos diretores, conforme exposto abaixo:

Inconstitucionalidade, perante a CF, do art. 199 da Constituição do Amazonas, na parte em que determina a realização de eleições para os cargos de direção dos estabelecimentos de ensino público. Não se confunde a qualificação de democrática da gestão do ensino público com modalidade de investidura, que há de coadunar-se com o princípio da livre escolha dos

cargos em comissão do Executivo pelo chefe desse Poder (arts. 37, II, *in fine*, e 84, II e XXV, ambos da Constituição da República). [ADI 490, rel. min. Octavio Gallotti, j. 15-9-1996, P, *DJ* de 20-6-1997.] =ADI 2.997, rel. min. Cezar Peluso, j. 12-8-2009, P, *DJE* de 12-3-2010.¹⁹

A formação ou a indicação de gestores devem passar pela observância do arcabouço legal e de que ele precisa ter os atributos de professor e a capacidade de implementar políticas/projetos de um técnico, no contexto atual, competente na aplicação de modelos, conhecedor de regras, regulamentos e da cultura que envolve o ambiente onde está inserido e com habilidades em Recursos Humanos.

O ideal é que o gestor seja um profissional reflexivo, aberto, que se preocupe com a produção de conhecimento, com o clima organizacional da escola, conquistando laços em todos os segmentos ligados à instituição e ao processo de ensino, bem como conquistar a confiança dos integrantes dos corpos docente e discente por meio da constante interação entre teoria e prática.

Mais do que isso, quando se fala em teoria e prática há que se realçar que a gestão escolar obedece a regulação e regulamentação, apresentado em Ferreira (s/d), apud Marin e Penna (2013, p. 149), segundo o qual regulamentação remete o leitor a regimento, a ordens superiores enquanto regulação, embora também esteja vinculado a regras possui um caráter menos genérico, mais singular.

A regulamentação é palavra que remete a regimento, a ordens superiores, a disposições oficiais a serem executadas. Portanto, refere-se a regras formais impostas, e, se oficiais, são genéricas. Já a regulação é palavra associada ao ato ou efeito de regular-se, também por regras, porém queremos destacar o seu caráter menos genérico, mais singular, visando acerto, ajuste, confronto, comparação, aferição do conteúdo de regras externas em face da realidade onde vivem e trabalham os agentes sociais, sobretudo os das escolas e salas de aula (MARIN E PENNA, 2013, p. 149).

As autoras deixam claro que as regras gerais são insuficientes para a vida do dia a dia das escolas, uma vez que no trabalho aparecem os imprevistos, urgências e emergências, embora em âmbito interno possa haver orientações genéricas de como se deva proceder em algumas circunstâncias.

¹⁹<http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/artigoBd.asp>

Tais regras gerais, entretanto, são insuficientes para a vida do dia a dia das escolas exigindo detalhamentos e enfrentamentos de imprevistos, urgências e emergências que exigem tomadas de decisões, às vezes instantâneas, outras com mais tempo, mas não previstas anteriormente [...] (MARIN E PENNA, 2013, p. 149).

A tomada de decisão na maioria das vezes está fora do detalhamento das regras gerais e o gestor apegar-se-á para tomá-la ao seu conhecimento do ambiente, das pessoas e por analogia de decisões anteriores em casos semelhantes.

Para isso, no entanto, é necessário que se forme uma mentalidade que se distancie do autoritarismo que a escola tem dificuldades em desconstruir, em razão de ser uma questão cultural que vem sendo mantida e “aperfeiçoada” através dos tempos e dos gestores que por ela passam.

2.3.1 O autoritarismo como tradição

O autoritarismo instituído que se tornou uma ferramenta de gestão acaba por cristalizar-se e a escola apenas passa a ser um mecanismo de manutenção e reprodução da cultura muito próxima do que acontece fora de seus domínios (SOUZA, 2009, p. 127), considerando que o próprio ato educativo formal, como desenhado ao longo da modernidade é um fenômeno de repetição do antigo e de construção do novo, constantemente (SOUZA, 2009, p. 127).

A desconstrução do autoritarismo na escola passa obrigatoriamente pela postura técnico administrativa das pessoas que a comandam, em especial, diretor e coordenador pedagógico.

Ainda que o exercício da liderança positiva seja imprescindível, como primeiro passo é importante a definição clara de responsabilidades dos integrantes da equipe.

Em continuidade a isso, embora possa haver entendimento diverso sobre o uso da burocracia, que segundo Weber (Apud CARVALHO, 2008, p. 80), esta se bem utilizada é eficaz para os objetivos da instituição, uma vez que é conduzida pela especialização e isenta de amor ou ódio e das paixões políticas, é importante conhecer, cumprir e fazer cumprir as questões da legislação e das diretrizes pedagógicas e curriculares, bem como organizar horários, rotinas, procedimentos, estabelecer formas de relacionamento entre escola e a comunidade, especialmente com as famílias (LIBÂNEO, 2009, p. 8).

2.3.2 Democracia – Respeito às maiorias ou às minorias

Considerando a implantação da gestão democrática como uma ferramenta importante de gestão não se deve, por outro lado, deixar de atentar para o fato do perigo representado pelo respeito absoluto pela maioria (SOUZA, 2009, p. 125).

Segundo o autor se basearmos todas as decisões tendo como premissa a maioria, o gestor pode perder-se e cair na padronização das tomadas de decisões, uma vez que

A maioria mesmo que fluida, quando ciente do controle que possui sobre as decisões, dificilmente abre mão de suas posições, mesmo tendo frágeis argumentos para mantê-las, pois tem, neste caso, o principal argumento: a força (SOUZA, 2009, p. 125).

Assim, adverte o autor, a instituição de conselhos de escola, eleições para dirigentes escolares ou outros mecanismos tidos como de gestão democrática e que atuam a partir da lógica da maioria não devem ser considerados como a essência da democracia.

As ações dessas pessoas ou grupo de pessoas para não incidir na ditadura da maioria, devem ser pautadas pelo diálogo e pela alteridade ou pouco restará de democrático nessas ações coletivas (SOUZA, 2009, p. 125).

Há efetivamente, uma linha tênue separando esses dois lados, pois se por um lado não há democracia sem o respeito aos interesses da maioria, por outro lado também não há democracia sem o respeito aos direitos das minorias (TOURAINÉ, 1996, p. 38, apud SOUZA, 2009, p. 129).

É preciso cessar de opor, retoricamente, o poder da maioria aos direitos das minorias. Não existe democracia se esses dois elementos não forem respeitados. A democracia é o regime em que a maioria reconhece os direitos das minorias porque aceita que a maioria de hoje venha a se tornar a minoria no dia de amanhã e ficar submetida a uma lei que representará interesses diferentes dos seus, mas não lhe recusará o exercício de seus direitos fundamentais (TOURAINÉ, 1996, p. 29, apud SOUZA, 2009, p. 131-132).

O autor citando Habermas, 1990, sugere que se busquem as soluções pela força do argumento, não apenas pelo respeito às maiorias e nos indica que segundo Bobbio, a verdadeira contribuição que a democracia nos dá é a transparência do poder, que acredita ser o elemento que estará presente em qualquer conceito que se tenha de democracia (BOBBIO, 2000, p. 21 apud. SOUZA, 2009, p.129).

A democracia, para o pensador italiano, não é uma condição ideal ou de uma formação social idealmente desejada. Ela se faz presente nas relações sociais/de poder atuais como conquista de um Estado pautado pelo direito (BOBBIO, 2000, p. 23), mas que encontra enormes problemas na sua efetivação e na confirmação dos seus princípios. Uma vez que a ainda forte “presença de um poder invisível corrompe a democracia, a existência de grupos de poder que se sucedem mediante eleições livres permanece, ao menos até agora, como a única forma na qual a democracia encontrou a sua concreta atuação” (BOBBIO, 2000, p. 21), (SOUZA, 2009, p. 129).

Enquanto Bobbio se preocupa em pensar a democracia procedimentalmente, esta paira como um elemento universal, um conjunto de regras que a todos submete (SOUZA, 2009, p. 132), Touraine, segundo o autor, a defende como uma democracia social que se coloca no plano dos atores sociais e não acima deles e procura estabelecer justiça, ou seja, assegurar, antes de qualquer coisa, o acesso dos dominados à ação, à influência e ao poder político.

Ainda que se deva implantar a gestão democrática, o próprio autor reconhece haver grande dificuldade para que as decisões sejam eminentemente democráticas quando estabelece que “via de regra ela se efetiva como um conjunto de regras que estabelecem a lógica da representação, considerando que não é possível todos discutirem tudo todo o tempo”.

E isso serve para qualquer campo, inclusive o da educação, e nos faz pensar em democracia como participação em decisões ficar mais abrangente do que simplesmente isso.

2.3.3 Democracia e participação

Os princípios que norteiam a democracia são a descentralização, a transparência e a participação²⁰.

Enquanto descentralização nos induz a ações que devem ser elaboradas de forma não hierarquizadas a transparência norteia para que toda decisão e ação tomadas têm de ser do conhecimento de todos.

Assim, gestão democrática tem um significado formal de descentralização e transparência ficando a participação como a parte complementar, mas de maior visibilidade dentro desse significado, uma vez que não se faz democracia sem a participação, e no caso da gestão escolar, de professores, alunos, funcionários, pais ou responsáveis e de toda comunidade ao redor da escola.

²⁰https://pt.wikipedia.org/wiki/Gest%C3%A3o_democr%C3%A1tica#Gestor_Escolar.2FGest.C3.A3o_Democr.C3.A1tica

Entendemos, então, que o núcleo da democracia deva ser a descentralização e a transparência. A participação fica em um patamar da mesma altura, mas de nomenclatura própria: Democracia participativa.

A ação do gestor na implementação de uma gestão democrática é decisiva, pois têm-se que o gestor escolar deva ser um líder e coordenador das atividades da escola.

O gestor além de suas responsabilidades pedagógicas, de mediador do projeto pedagógico deve ser um mediador entre o sistema de ensino e a unidade escolar e entre esta e a comunidade local²¹.

Segundo Souza, (2009, p. 135) a democratização da gestão em escola pública pressupõe a ampliação da participação das pessoas nessa gestão e deixa de ser apenas de tomada de decisões, uma vez que a participação democrática induz a uma ação reguladora, fiscalizadora, avaliadora, além de decisória sobre os rumos da vida política e social das instituições (escolares) e da sociedade.

Mas a participação só é efetiva quando as pessoas que são chamadas a participar são colocadas em condições adequadas para tal (BOBBIO, 2000), pois não parece possível um sujeito participante avaliar o trabalho desenvolvido na escola se não tem acesso às informações que lhe permitam produzir tal avaliação (SOUZA, 2009, p. 135).

A escola, sob o ponto de vista democrático, tem em seu gestor para conviver bem com a pluralidade cultural e aplinar as situações de conflito um ponto chave, pois deve ser entendida como um espaço democrático de aprendizagem (LIBÂNEO, 2009, p. 7) e segundo este autor deve criar identidade própria, com possibilidade de projeto próprio e tomada de decisões sobre problemas específicos.

Além disso, é preciso que haja cuidado especial com a formação do professor, assunto sobre o qual abordaremos no subtítulo a seguir.

²¹https://pt.wikipedia.org/wiki/Gest%C3%A3o_democr%C3%A1tica#Gestor_Escolar.2FGest.C3.A3o_Democr.C3.A1tica

CAPÍTULO 3

3.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Como já mencionado anteriormente, muito se fala sobre a responsabilidade do professor nos resultados do ensino/aprendizagem nas escolas públicas.

Não que o professor não tenha sua parcela de responsabilidade sobre a aprendizagem, pois efetivamente ele a tem, mas outros fatores interferem de maneira decisiva no desempenho do professor em sala de aula.

E aqui não se está se referindo a um problema específico e sim a uma gama de situações que definem a atuação do professor para melhor ou pior.

Tedesco e Fanfani (2002, p. 9), entendem que as mudanças que a sociedade tem experimentado no longo prazo como as novas formas de religiosidade e a presença cada vez mais frequente dos meios de comunicações de massa, sem esquecer a incorporação da mulher no mercado de trabalho, a fragmentação e instabilidade das famílias e as mudanças nos modelos de autoridade têm produzido mudanças profundas também no ensino, em especial das escolas responsáveis pela socialização infantil.

Iglesia y familia han experimentado transformaciones muy profundas como resultado de una serie de macro procesos de largo plazo, tales como el avance contradictorio de los procesos de secularización (ya que de nuevas formas de religiosidad), la presencia cada vez más sistemática de los medios de comunicación de masas y otros consumos culturales, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la fragmentación e inestabilidad de las configuraciones familiares, los cambios en los modelos de autoridad, etc. Estos procesos han producido cambios profundos nel sistema de instituciones responsables de la socialización infantil y juvenil. La escuela está sometida a um nuevo conjunto de demandas sociales. E n algunos casos se llega a pedir a la escuela lo que las familias ya no están em condiciones de dar: contención afectiva, orientación ético-moral, orientación vocacional y em relación com el diseño de un proyecto de vida, etc. Estos nuevos desafíos se traducen en nuevas exigencias para el perfil de competencias del docente (TEDESCO e FANFANI, 2002, p. 9)²².

²²Igreja e família têm sofrido mudanças muito profundas, como resultado de uma série de macro processos de longo prazo, tais como a evolução contraditória da secularização (uma vez que são acompanhadas pelo desenvolvimento de novas formas de religiosidade), a presença cada vez mais sistemática os meios de comunicação de massa e outras opções de consumo cultural, a incorporação das mulheres no mercado de trabalho, a fragmentação e a instabilidade das configurações familiares, mudanças nos padrões de autoridade, etc. Esses processos têm sido profundas mudanças no sistema de instituições responsáveis pela criança e socialização dos jovens. A escola está sujeita a um novo conjunto de demandas sociais. Em alguns casos, você começa a perguntar na escola o que as famílias já não são capazes de dar em: apoio emocional, orientação ética e moral, orientação profissional e em relação à elaboração de um projeto de vida, etc. Estes novos desafios traduzir-se em novas exigências para perfil de competências dos professores.

Segundo os autores, atualmente por conta dessas modificações o professor tem sido chamado a exercer atividades que historicamente pertenceram às famílias (afetividade, orientação ético-moral, orientação vocacional orientações sobre o projeto de vida, etc.) e esta nova configuração da sociedade tem exigido um perfil de competências com novas exigências ao professor. Mas, asseguram, que essas novas competências muitos dos professores ainda não têm condições de oferecer.

Hutmacher (1999, p. 53) afirma em relação ao professor que as práticas pedagógicas, as suas crenças e representações, e em especial, as suas atitudes face os alunos e às aprendizagens escapam à lógica política. Ele afirma ainda, que a experiência no ensino primário tem o indicativo que “as novas práticas são inventadas, conquistadas, construídas colectivamente, e não no isolamento individual”.

Por outro, ainda temos que, segundo Dourado (2007, p. 924):

Por outro lado, a problematização das condições de formação e profissionalização docentes coloca-se como questão interligada à gestão educacional e, nesse sentido, deve considerar os diferentes fatores que interferem na atuação dos profissionais da educação, bem como possibilitar o acesso a processos formativos que não descurem de uma base sólida de formação, não se reduzindo à disseminação de metodologias e estratégias de aprendizagem.

Ainda que o resultado da aprendizagem passe obrigatoriamente pelo professor seria uma posição muito simplista deixá-lo como único responsável pelos problemas gerados ou até mesmo pelas boas condições encontradas pelos alunos em um universo tão amplo.

Brunet (1992, p. 125) nos ensina que:

Ao tentar determinar as causas do comportamento de um indivíduo em situação de trabalho, depressa se constata que a análise baseada exclusivamente em aspectos pessoais se torna caduca e incompleta, sendo necessário alargar a pesquisa ao ambiente de trabalho. São os actores no interior de um sistema que fazem a organização aquilo que ela é. Por isso, é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecerem os aspectos que influenciam o seu rendimento.

O autor se refere diretamente ao clima organizacional no ambiente escolar.

Também se fala que os resultados positivos de uma forma geral e em especial, no ensino/aprendizagem, vinculam-se ao desenvolvimento profissional do professor.

Há muito tempo, segundo Azanha, (2004, p. 371) se tem discutido sobre o modelo para a formação ideal do professor sem que se obtivesse um modelo de formação próximo daquele apregoado. São teorizadas condições ideais, currículos ideais, perfis profissionais ideais, mas ainda sem que se tenha obtido qualquer proposta concreta que saia do campo da recomendação abstrata e, principalmente, que fuja da formação calcada na figura do professor universal, aquele que, segundo o autor, seria capaz de “ensinar tudo a todos” (AZANHA, 2004, p. 371).

[...] uma outra crítica muito grave que se pode fazer às diferentes propostas de bases teóricas da formação docente está na unanimidade que apresentam ao focalizar a figura individual do professor. Traçar o perfil profissional do professor, detentor de determinadas competências cognitivas e docentes, é um exercício pedagógico para esboçar um “retrato imaginado” do que seria o professor universal. Esse exercício seria tão útil para a educação quanto a descrição do “espírito científico” para a ciência (AZANHA, 2004, p. 371).

Considerando o raciocínio do ilustre pensador a escola de hoje é um rompimento com a escola do passado, porquanto no passado a relação entre professor e aluno tinha característica de preceptor e discípulo. Com a massificação do ensino e a entrada de grande número de alunos no nível básico já não é mais possível essa visão elitista de educação onde a relação que se tinha estava mais para ensino particular do que para ensino coletivo.

Há algumas décadas, no Brasil principalmente, para a nascente e escassa escola pública pretendeu-se — e se conseguiu, em parte — transplantar um estilo de relacionamento pedagógico que era, no seu aspecto geral, uma espécie de “preceptorado coletivo”. Hoje, porém, a grande expansão do ensino fundamental deu origem a um tipo de escola que é uma novidade institucional, na qual as relações pedagógicas possíveis não podem ser modeladas a partir apenas de métodos e procedimentos de alguém que ensina e de habilidades, competências e qualidades psicológicas de alguém que aprende (AZANHA, 2004, p. 372).

No entanto, o ilustre professor alerta que não se pode ter essa figura de preceptor e do professor de forma simplificada, qual seja a de que o professor está envolvido em uma relação de ensino coletivo enquanto o preceptor está envolvido em uma relação de ensino individual, pois a “passagem do ensino de feição preceptorial para o ensino escolar é muito complexa e não se reduz à questão didática de um ensino individualizado versus ensino coletivizado” (AZANHA, 2004, p. 372).

Esclarece Azanha, (2004, p. 372) que o fato principal é que o preceptor era um agente da família e a escola é um agente social.

Assim, não há como deixar de entender que houve uma grande mudança na atividade do professor em sala de aula, pois que a escola deixou de ser para poucos a partir da democratização do ensino. Coaduno, pois, com a posição de Tedesco e Fanfani que a formação do professor deve levar em conta as grandes alterações ocorridas na sociedade, nas famílias e em especial, no que tange à força da mídia que modernamente aparece como um concorrente fortíssimo à escola, na socialização infantil e juvenil.

Com o advento da promulgação da Constituição Federal de 1988 ocorreram mudanças também no modelo de autoridade, porquanto a criança e o adolescente passaram a serem sujeitos de direitos. Essa mudança horizontalizou as relações nas salas de aula e acabaram por derrubar a relação de preceptor/discípulo ao qual se refere o Professor Azanha (2004).

No entanto, uma coisa é fato: não se faz escola sem professor, mas por outro, não se faz professor sem escola e a formação do professor passa obrigatoriamente por sua origem, suas crenças (HUTMACHER, 1999, p. 53), seus valores, seus princípios entre outros.

Además de la formación y las condiciones de trabajo, el origen social de los docentes y su posición actual en la estructura social también contribuyen a la conformación de su propia identidad como categoría social. Las evidencias indican que en la mayoría de los países latino americanos los docentes se reclutan en casi todos los segmentos de la estructura social. Sin embargo, algunos estratos sociales están más representados que otros. Las encuestas llevadas a cabo por el IPE em la Argentina, Perú y Uruguay muestran algunas evidencias acerca del origen social de los docentes y de su posición en la estructura social del presente (TEDESCO E FANFANI, 2002, p. 12)²³.

Certo também é que se faz necessário que sejam analisadas as dificuldades da própria escola e as condições que esta apresenta para o desenvolvimento do conhecimento do professor a partir do preparo que a organização dispõe para propiciar segurança ao professor do professor, se essa escola está preparada a qualificar os profissionais a partir dos profissionais já nela inseridos.

²³Para além da formação e condições de trabalho, origem social dos professores e da sua posição atual na estrutura social também contribuem para a formação da sua própria identidade como uma categoria social. A evidência indica que na maioria dos países latino-americanos professores são recrutados em quase todos os segmentos da estrutura social. No entanto, alguns estratos sociais estão mais representados do que outros. Pesquisas realizadas pelo HEP na Argentina, Peru e Uruguai mostram algumas evidências sobre a origem social dos professores e da sua posição na estrutura social do presente. (TEDESCO E FANFANI, 2002, p. 12)

As instituições de ensino de formação de professores devem desenvolver projetos de ensino inovadores que contribuam, efetivamente, para a produção de conhecimentos e para o desenvolvimento do futuro professor.

A gestão de uma instituição de ensino deve buscar desenvolver projetos que estimulem o aluno a aprimorar suas competências e a liderança que ele traz consigo, através do aprofundamento dos estudos.

[...] a ligação da Universidade ao terreno (curiosa metáfora) leva a que os investigadores fiquem a saber o que os professores sabem, e não conduz a que os professores fiquem a saber melhor aquilo que já sabem. (NÓVOA 1999, p. 11).

O gestor há que compreender que o trabalho desenvolvido para a formação de professores vai além de conhecimentos técnicos, embora não deva prescindir de aplicar as novas tecnologias.

O trabalho de formação de professores envolve o desenvolvimento de atitudes e habilidades que incorporam o dia a dia do profissional no campo da comunicação e também no campo comportamental além de um pensar sistêmico.

Há décadas temos defendido a necessidade de que o ensino – especificamente a atuação didática dos professores – seja compreendido de modo alargado, pois, como se percebe pelo que foi dito acima, há condicionantes de várias esferas que auxiliam ou emperram o que estudantes e professores realizam, podem ou não realizar no interior das escolas. Entretanto são poucos os trabalhos de fato desenvolvidos intensivamente com essa perspectiva relacional, que analisem o ensino e a aprendizagem com tais interferências e possibilidades de compreensão (MARIN, 2013. p. 13).

A problemática do ensino público no contexto brasileiro decorre de fatores que vão além do professor e da formação do professor, por isso, é muito importante que por traz de todo esse trabalho de formação, desenvolvimento, aprimoramento, crescimento profissional e retorno positivo de sua condição de professor esteja uma gestão que equilibre o ambiente, que planeje com inteligência e participação ampla, que aplique as regras com parcimônia e dê segurança ao professor para desempenhar suas funções.

Os professores não estão sozinhos, quaisquer que sejam os seus esforços ou desejos. Encontram-se inevitavelmente implicados nos jogos entre os alunos, mas têm igualmente presente, de forma mais ou menos consciente, a

hierarquia da escola e seus colegas (dos conselhos pedagógicos, da sua área disciplinar, etc). Uma boa parte do que é pensável/impensável, possível/impossível, numa escola negocia-se através de inúmeros diálogos interiores, de cada um consigo próprio e com os outros (interiorizados); (HUTMACHER 1999, p. 50).

As dificuldades da escola pública abrangem a nossa realidade econômica, a figura do professor e a qualidade de sua formação, as escolas e suas tradições, a evasão escolar, a centralização política, a falta de planejamento ou a falta de continuidade quando da execução deste, quando ele existe, entre outros.

Por outro, Tedesco e Fanfani (2002, p. 7) entendem que para ser bom professor é necessário que se tenha mais do que o domínio das competências técnicas:

Por lo tanto, para ser un buen maestro (al igual que en el caso de otros servicios personales tales como la enfermería, el trabajo social, etc.) no basta el dominio de competencias científico técnicas específicas, ni un compromiso ético genérico (principio de honradez, ética profesional, etc.). Por el contrario, en de la excelencia docente ético moral con el otro, una cierta actitud de entrega y desinterés adquieren una importancia fundamental en el desempeño del oficio²⁴.

As dificuldades da escola pública não abrangem só a nossa realidade econômica e a figura do professor, e suas questões éticas profissionais, além das suas competências, ela abrange, também, a ação do gestor da instituição.

A figura do gestor, seu comportamento, modo de conduzir a instituição e sua capacidade de planejar nos moldes exigidos nos dias atuais, sem sombra de dúvidas, tem muita influência na organização do processo de ensino e na implantação de políticas/projetos que levem a instituição a um resultado eficaz.

Quanto a relação entre autonomia e rendimento, a liderança do diretor é percebida pelos professores de maneira positiva e, em termos de resultados, as crianças que vão a escolas onde os diretores exercem uma liderança positiva, têm, por este fato, em média 5 pontos mais que as crianças que se encontram nesta situação [...]. (CASASSUS. J, 2007, p. 112)

²⁴Portanto, para ser um bom professor (como no caso de outros serviços pessoais, tais como enfermagem, serviço social, etc.) não o domínio de competências técnico-científicas específicas o suficiente, nem um compromisso ético genérico (princípio da honestidade, ética profissional, etc.). Por outro lado, na definição de excelência no ensino de compromisso ético moral para o outro, uma certa atitude de entrega e abnegação adquire uma importância fundamental para o desempenho do trabalho.

Por outro lado, há uma força positiva que interfere diretamente no aproveitamento dos alunos quando o professor apresenta mais estudos além de sua própria graduação. Casassus (2007, p. 118) apresenta estudo indicando a formação “pós-médio” do professor como fator de forte impacto no rendimento dos alunos.

Informa-nos o pesquisador que para cada ano adicional na formação docente “pós médio”, os alunos aumentam seus resultados em 2,44 pontos em linguagem e em 2,06 pontos em matemática, mas alerta para que se observe também o fato de pesar muito nesses números não só o número de anos de formação do professor, mas a qualidade de conteúdo dessa formação.

Há que observar-se também, a existência de uma relação positiva entre o estado de satisfação do docente e o bom desempenho dos alunos e, inversamente, entre o estado de insatisfação do docente e o mau desempenho de seus estudantes (HARGREAVES, 2000; PEKRUN et al., 2000; apud CASASSUS, 2007, p. 121).

O pesquisador revela um trabalho realizado com 80 professores e que foram feitas duas perguntas: o que lhes fazia sentir bem e o que lhes fazia sentir mal. O resultado está no quadro a seguir:

<p style="text-align: center;">Sinto-me bem (gerador de satisfação)</p>	<p style="text-align: center;">Sinto-me mal (gerador de insatisfação)</p>
<p style="text-align: center;">Quando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tem-se uma boa relação com os jovens; - acontece de os alunos “iluminarem”, aprenderem e estarem felizes; - seus alunos têm êxito; - encontra apoio e interage com outros colegas; - influi no crescimento, no caráter e nas atitudes dos alunos; - estão envolvidos em atividades extracurriculares como teatro ou orientação; - tem uma boa sala de aula; -ajuda um aluno a resolver problema de aprendizagem; - recebe o reconhecimento de seus alunos. 	<p style="text-align: center;">Quando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - falta tempo; - existem problemas de disciplina, ausências e confrontos; - os estudantes estão apáticos, com atitudes negativas e falta de motivação; - falta apoio administrativo; - existem colegas que têm atitudes negativas e são incompetentes; - as condições de trabalho são ruins e faltam equipamentos, livros didáticos recursos; - há pouca segurança de trabalho; - há muitos alunos na sala de aula; - As diretrizes ministeriais mudam os currículos e os conteúdos das matérias; - não há apoio dos pais ou responsáveis e da sociedade.

Fonte: Casassus et al., 2002.

Outro dado importante que nos oferece Casassus (2007, p. 124) é que:

O desenvolvimento profissional do trabalho dos docentes exige que estes tenham autonomia para determinar as estratégias mais adequadas para enfrentar as situações cotidianas em suas salas de aula. Quando os docentes avaliam que não têm autonomia suficiente para desenvolver seu trabalho, o rendimento de seus alunos diminui cerca de nove pontos.

No que tange a autonomia do professor voltamo-nos, novamente, para a figura do gestor, vez que a autonomia do professor (ou a falta de autonomia deste) depende do tipo de administração escolar implantada pelo gestor daquela unidade.

Assim, depreende-se que o grau de rendimento dos alunos que, segundo Casassus (2007, p. 124), depende do grau de autonomia concedido ao professor, passa obrigatoriamente pelo gestor que é quem define o tipo de administração escolar a ser implantada.

Outra variável nos é apresentada por Casassus (2007, p. 127) como talvez a mais importante dentro das combinações necessárias para o bom resultado escolar: o clima favorável à aprendizagem.

No entanto, a variável que aparece como a mais importante é a que se refere ao clima favorável à aprendizagem existente na escola, mais especificamente se for um clima emocional favorável dentro da sala de aula. Em escolas nas quais os alunos se dão bem com seus colegas, não há brigas, há um clima harmonioso, não há interrupções de aulas, os alunos atingem de 92 a 115 pontos acima dos que estão em escolas onde isto não acontece (CASASSUS, 2007, p. 127).

Este é um ponto importante a ser ressaltado, pois o clima favorável ao aprendizado depende não só do professor em sala de aula, de sua formação, sua cultura, sua postura, suas atitudes, sua satisfação em desenvolver o seu trabalho, mas, sobretudo, do clima organizacional instalado pelo gestor na instituição naquilo que tange ao comprometimento das equipes administrativa, docente e de apoio.

Assim, a variável mais importante segundo o pesquisador, o clima existente na instituição, congrega o desempenho do professor e os ajustes promovidos pelo gestor e que redundará no melhor resultado para os alunos.

Importante ressaltar que, independentemente de ser professor ou gestor, tudo que deva ser levado a efeito deve ser antecedido por um bom planejamento. E é sobre isso que trataremos no subtítulo a seguir.

3.2 O PLANEJAMENTO

O planejamento está em todas as atividades de nosso cotidiano. No que diz respeito à escola, o planejamento está em todos os níveis e ele não se apresenta apenas de maneira informal ou espontânea, vez que a Lei de Diretrizes e Bases assim o determina.

Senão vejamos: no art. 9º atribui à União a elaboração do Plano Nacional de Educação. Temos aqui uma atribuição no plano Federal que deve, segundo a LDB, ser elaborado em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios.

Os art. 10 e 11 da LDB estendem essa atribuição para os Estados e Municípios “ao constituírem seus sistemas de ensino”.

As escolas recebem a menção no art.12 quando este explicita que os estabelecimentos de ensino “devem elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

A LDB então obriga de uma forma ou de outra que todos os níveis do campo educacional participem do planejamento trazendo essa obrigatoriedade ao nível docente, quando no art. 13 define que os docentes deverão “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”.

Na questão de elaboração do planejamento democratizado, para consulta e para sua implementação temos que a máquina pública, mais do que um complexo emaranhado de planejamentos, hierarquização, *manualização*, comandos centralizados, princípios regentes da administração, padronização, entre muitos outros, é, sobretudo, um grande embate político que deve ser contornado e resolvido a partir da unidade onde se está implementando a gestão.

Nesse emaranhado de ações que se misturam na busca pelo resultado favorável aos destinatários finais, quais sejam, os alunos e, por conseguinte a sociedade como um todo, compactuamos com Azanha (1990), quando defende que a escola pública deve ter um duplo propósito: o de mobilizar a sociedade do município no sentido de despertar a responsabilidade de cada um em relação à escola pública e pressionar os políticos e governos “para que a escola pública tenha apoio técnico e financeiro para assumir sua autonomia pela elaboração e execução de seus próprios projetos pedagógicos, capazes de eliminarem deficiências e falhas da instituição”.

O despertar a responsabilidade em relação à escola pública, conforme nos indica o Prof. Azanha, talvez seja o ponto mais importante de todo o propósito de mobilização da sociedade e o que equivale a dizer que não basta a participação de cada um, é preciso que haja

o engajamento e a *corresponsabilização* de todos no sentido de afunilar os trabalhos direcionados ao sucesso nos resultados dessa escola.

Souza²⁵ nos alerta que na produção de coerência entre o planejamento da escola e o planejamento de cada professor reside a maior dificuldade. E, citando Cruz (1995) enumera algumas delas:

- a) Muitos dos professores não acreditam que o plano global vá ser colocado em prática concretamente. Muitos pensam que ficará só no discurso (como acontece em muitas escolas mesmo);
- b) Muitas instituições querem o Planejamento Participativo para organizar a escola e não como instrumento de transformação social;
- c) Não há clareza teórico-conceitual e metodológica de certos conceitos utilizados com frequência nos marcos referenciais como: democracia, participação, justiça, liberdade, solidariedade, igualdade, consciência crítica;
- d) Por outro lado, há desconhecimento da forma camuflada como a escola e as instituições reproduzem mecanismos de discriminação e controle social, de injustiça, de consumismo, de tutela e outros mais, através das práticas educativas que realizam.

Diante dessas dificuldades, prossegue o autor, “muitos professores fazem a opção pelo isolamento, comprometendo, com isso, a possibilidade de potencialização do trabalho pedagógico, pelo não reconhecimento de sua natureza coletiva”.

A desconfiança detectada pelo autor diz respeito ao que Nóvoa (1999, p.13) trata de “Excesso de discursos e pobreza de práticas”²⁶, quando critica o muito falar e o pouco fazer pelos responsáveis pelo sistema de ensino em todos os níveis.

Não é de hoje que se tem a consolidação do planejamento como uma fórmula de sucesso para qualquer implantação de serviço, projeto, programa ou política, mas no Brasil, em especial no sistema educacional público, fora as dificuldades já enumeradas anteriormente existem problemas outros para a execução do planejamento, conforme nos relata Dourado (2007, p. 925):

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que

²⁵Texto extraído do Caderno 2 da Coleção Gestão e Avaliação da Escola Pública: SOUZA, Ângelo Ricardo de. [et.al.]. Planejamento e trabalho coletivo. Universidade Federal do Paraná, Pró-reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR. 2005, p.27-42).

²⁶ Os Professores na Virada do Milênio: Do Excesso dos Discursos e Pobreza de Práticas. Nóvoa, 1999, p.13.

evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação.

Portanto, planejamento em escola pública, por mais bem elaborado que seja e melhor negociado que seja não atinge os objetivos propostos se em sua elaboração/execução o gestor não possuir um mínimo de credibilidade capaz de conseguir envolver a sociedade civil e as famílias, bem como, convencer os professores e ter capacidade para criar um ambiente organizacional favorável.

Assim, no contexto do formalismo instituído pelo sistema educacional, as possibilidades instituintes presentes na dinâmica escolar podem vir a prevalecer sobre as determinações sistêmicas, desde que *participação social* não se confunda com *participação política*. A realização da democracia emancipatória na escola está vinculada a decisões que deveriam ser tomadas por todos, via ação dialógica e argumentada, decisões estas que deveriam ter passado por amplas discussões e que, justamente por terem sido determinadas pelo conjunto, seriam consagradas e aceitas por todos (BOTLER, 2010, p. 190).

Não basta então, apenas planejar, é preciso que esse planejamento seja participativo; não basta que a sociedade civil participe, é preciso que haja a abertura das informações necessárias aos participantes para que, definitivamente, instale-se além de um planejamento democrático, também uma gestão democrática.

A partir da redemocratização do país e com a implantação da nova ordem jurídica iniciada em 1988 a partir da promulgação da Constituição Federal, a participação democrática vem sendo exigida e sentida em todas as áreas, em especial da máquina pública brasileira.

Eis que na educação pública brasileira os conceitos de gestão democrática, exigência da CF/88 e da LDB/96 mais especificamente, tem ganhado corpo e vem sendo aprimorada substituindo, ainda que não na celeridade que se gostaria, os modelos de gestão autoritária que vigiram e ainda vigem no seio do sistema de ensino brasileiro.

Se considerarmos que toda ação é antecedida por um planejamento, desnecessário se torna explicitar que na gestão escolar o planejamento antecede as ações.

3.2.1. Planejamento Empresarial X Planejamento Escolar

Para que se possa realizar qualquer objetivo proposto, necessário se faz adotarmos um modelo ideal. Traçado o modelo ideal, há que se desenhar realisticamente a posição existente. Entre o ideal e o real, há que se buscarem as aproximações possíveis e fazer-se as adaptações para aperfeiçoá-las e aproximá-las do ideal pretendido.

Na definição do Projeto Político-Pedagógico, materializam-se os diferentes momentos do planejamento: a definição de um marco referencial, a elaboração de um diagnóstico e a proposição de uma programação com vistas à implementação das ações necessárias à realização de uma prática pedagógica crítica e reflexiva (SOUZA, 2005, p. 27).

Por isso, é necessário que se conheça a realidade escolar, que seria a posição existente, para somente a partir daí se possam construir os objetivos que serão os norteadores de todo esse processo.

O planejamento escolar e o planejamento pensado em seu estado mais amplo visto destarte sob a ótica empresarial obedecem a mesma lógica de visualizar o futuro, estabelecer metas e traçar os objetivos que se deseja buscar.

Após o estabelecimento de metas e de serem traçados os objetivos a serem alcançados torna-se possível definir o *modus operandi* de como fazê-lo.

Conforme já explicitado acima a LDB 9394/96 determina, em seu artigo 12, como responsabilidade das instituições de ensino, respeitadas as normas comuns e do sistema de ensino que a escola deve elaborar e executar sua proposta pedagógica e articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

A partir desse comando normativo, o planejamento escolar deixa de ser preparação de planos e programas com finalidade lucrativa e passa a ser um norteador de um desafio que tem como objetivo promover a igualdade e construir saberes que redundem com a formação de cidadãos.

Outro aspecto distancia o planejamento empresarial do planejamento escolar: a indefinição dos resultados em razão das muitas transformações durante o percurso, haja vista haverem diferenças de toda ordem entre o público envolvido. As diferenças que haverão de se manifestar abrangem os campos social, psicológico, emocional, entre outros.

A cultura organizacional dificilmente representa um universo homogêneo e, portanto, uma cultura dominante e diversas subculturas convivem numa mesma organização escolar, que compartilha alguns pressupostos e, ao

mesmo tempo, introduz outros pressupostos específicos. Neste sentido, o que podemos observar como conjunto de artefatos ou de valores manifestos numa organização, nem sempre corresponde a pressupostos fundamentais compartilhados pelo grupo social como um todo (BOTLER, 2010, p. 191).

Certo é que não existe boa gestão sem bom planejamento, sem formulação de objetivos organizacionais.

Todo bom gestor deve fazer cuidadosa análise de seus ambientes (interno e externo), levantar os pontos sensíveis da instituição, compreender a situação presente e traçar objetivos factíveis, dentro de um prazo possível.

Ainda que seja um planejamento para implementação de políticas sociais que obedeça todos os requisitos, que tenha consonância com a necessidade diagnosticada, não haverá resultados positivos se não houver uma incursão em outros aspectos, muitas vezes alheios ao objeto e que envolvem interesses, sejam eles políticos, pessoais, econômicos, orçamentários, etc.

Por hábeis que devam ser os responsáveis pelo planejamento, ao mesmo que tempo em que desenham o plano, devem negociar com os diversos setores que estarão envolvidos na viabilização das ações desse planejamento, em especial no campo político e orçamentário buscando compor interesses sem descaracterizar o planejamento. Este, por sua vez, deverá ser continuado, ter sequência e ser pensado a longo prazo.

Mais do que isso, não há óbices em se utilizar os conceitos do planejamento tradicional para servir de base para o planejamento escolar, mas para isso há que se fazer uma cuidadosa transposição, sem que esta seja de forma linear, daquele para este, porquanto não se deve olvidar o caráter social da escola.

O tecnicismo conceitual do planejamento tradicional precisa, então, vir adaptado, no caso do planejamento escolar, com um componente fundamental: participação da sociedade civil.

Arelaro (2007) deixa clara a necessidade dessas consultas e entende que assim “o que” fazer, “quem” fazer, “quando” fazer e “para que” fazer – perguntas clássicas do bom planejamento – passam a ser fruto de propostas e resoluções de todos os participantes, gerando uma corresponsabilização coletiva pelo processo e pelo resultado das ações.

No mesmo sentido, em defesa da democratização dos processos de organização e gestão está Dourado, (2007, p. 925)

Assim, a democratização dos processos de organização e gestão deve considerar as especificidades dos sistemas de ensino, bem como os graus

progressivos de autonomia das unidades escolares a eles vinculados, e buscar a participação da sociedade civil organizada, especialmente o envolvimento de trabalhadores em educação, estudantes e pais.

Dentre os teóricos, sobre planejamento consultados, via material disponível, temos o artigo “Planejamento Escolar na Perspectiva Democrática”, de Marta Leandro da Silva, em que a autora faz uma clara divisão do planejamento em três fases sendo que a primeira dessas fases ela entende que é aquela em que se deve “fazer as coisas na busca imediata de soluções satisfatórias para suas necessidades primárias”.

A segunda fase, segundo a autora, seria aquela em que o planejamento deixa de ter o aspecto prático/técnico e trata da linha teórica que irá adotar e a terceira e última etapa ela entende ser caracterizada pela compreensão que o planejamento é aberto às finalidades humanas e, por isso, exige que haja participação e responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos.

Segundo a autora acima citada, o planejamento é concebido como instrumento teórico-metodológico para intervir na realidade, por isso “o planejamento é imprescindível à ação educativa e ao fazer pedagógico”.

Ainda que imprescindível à ação educativa e ao fazer pedagógico, o planejamento apresentará resultados mais consistentes a partir da existência de um clima organizacional positivo e que favoreça o aprendizado, conforme passaremos a descrever no subtítulo em continuação a este.

3.3 O CLIMA ORGANIZACIONAL

Relativamente à relação existente entre a situação de trabalho e rendimento dos trabalhadores, Brunet (1992, p. 125) entende que não se deve baseá-la apenas em aspectos pessoais defendendo a necessidade de alargar-se a pesquisa ao ambiente de trabalho.

A partir dessa visão e da influência que o ambiente tem no rendimento da empresa houve a conceituação tendo três definições distintas.

A primeira (A medida múltipla dos atributos organizacionais) que segundo o autor, apresenta lacunas, vez que não traduz o modo como o clima é vivido pelos trabalhadores diz respeito a natureza objetiva da composição da organização (dimensão, tecnologia, nível hierárquico, produtividade dos empregados, taxas de absentéismo), etc.

A segunda (A medida perspectiva dos atributos individuais) é uma avaliação “baseada nas emoções dos fatores que compõem o ambiente de trabalho. Nesta perspectiva, o clima reporta-se essencialmente ao conceito de satisfação, uma vez que se debruça mais sobre as micro-percepções dos trabalhadores do que sobre uma descrição global das percepções”.

A terceira (A medida perceptiva dos atributos organizacionais) que segundo o autor

Esta definição considera o clima como uma série de atributos que são perceptíveis do ponto de vista da organização, e que podem ser indicadores da sua forma de agir (consciente ou inconscientemente) em relação aos seus membros e à sociedade (Campbell et al., 1970; Steers, 1977). Neste caso, o elemento principal é a percepção que um indivíduo tem do seu ambiente de trabalho. Valoriza-se o modo como nos apercebemos das coisas, muito mais do que a realidade objectiva. Esta definição do clima vai de encontro à teoria de Lewin (1951), que estipula que o comportamento de um indivíduo é função da sua personalidade e do ambiente que o rodeia. A percepção surge, então, como um filtro que serve para interpretar a realidade e as componentes da organização (BRUNET, 1992, p. 126).

Presentemente, as teorias mais recentes sobre o assunto, segundo Brunet (1992, p. 126), as organizações deixaram de considerar as duas primeiras teorias e adotaram a terceira por ela apresentar características relativamente permanentes, tais como:

- a) diferenciam uma dada organização, podendo considerar-se que cada escola é susceptível de possuir uma personalidade própria;
- b) resultam dos comportamentos e das políticas dos membros da organização, especialmente da direcção, uma vez que o clima é causado pelas variáveis físicas (estrutura) e humanas (processo);
- c) são percebidas pelos membros da organização;

d) serve de referência para interpretar uma situação, pois os indivíduos respondem às solicitações do meio ambiente de acordo com a sua percepção do clima;

e) funcionam como um campo de força destinado a dirigir as atividades, na medida em que o clima determina os comportamentos organizacionais. (BRUNET, 1992, p. 126)

Brunet (1992, p. 128) tem o clima organizacional como um dos responsáveis principais pelo desempenho de quem nele está inserido. Um clima organizacional ruim deprime e desestimula aqueles que se encontram envolvidos por esse ambiente hostil.

A ideia central do autor vincula o desempenho do professor ao ambiente organizacional da escola.

Por um clima organizacional favorável, segundo Brunet (1992, p. 129) pode-se entender a existência de alguns atributos comuns: a autonomia individual (cada um deve ser padrão de si mesmo), o grau de estrutura imposta pelo cargo (o nível a que os objetivos e os métodos de trabalho são estabelecidos pela direção), o tipo de recompensa (salário e possibilidade de promoção) e a consideração, o calor e o apoio (estímulo e apoio que a direção presta aos seus empregados).

Brunet (1992, p. 128) defende a ideia de que o resultado apresentado pela escola está diretamente relacionado com o clima organizacional que esta apresenta para o bem ou para o mal. Para o autor é o clima organizacional quem define a escola que a direção deseja ter.

De forma mais específica, Fox descreve o clima da escola da seguinte forma: “o clima de uma escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientais que caracterizam a escola como uma instituição e como agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros da direção. Cada escola possui o clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e alunos. O clima é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola. Para os seres humanos, o clima pode ser um fator de desenvolvimento” (FOX, 1973, p. 5-6 apud BRUNET, 1992, p. 128).

O autor (1992, p. 127) relata haver três variáveis determinantes para a formação de um clima organizacional favorável: a estrutura, o processo organizacional e as variáveis comportamentais. Segundo o autor a estrutura refere-se às características físicas da organização (dimensão, níveis hierárquicos ou a descrição das tarefas). Já o processo organizacional refere-se à forma como são geridos os recursos humanos (estilo de gestão, modos de comunicação ou modelo de resolução de conflitos). A variável comportamental, segundo ele, inclui os funcionamentos individuais e de grupo que desempenham um papel ativo na produção do clima.

Um aspecto importante na gestão do clima organizacional, segundo Brunet (1992, p. 131-132) diz respeito ao cuidado que o gestor deve ter em não deixar que haja um distanciamento entre a cúpula e a base, pois que na esteira da ideia nuclear sobre o resultado apresentado o autor afirma que a distância entre a cúpula e a base é quem faz a diferença na administração da instituição, pois quanto maior a distância entre um e outro, pior o resultado apresentado.

À medida que se estabelece e de acordo com o tempo que assim permanece, o distanciamento entre cúpula e base acaba por provocar ainda um outro tipo de atitude da cúpula, segundo Hutmacher (1999, p. 65) qual seja, a de somente intervir em casos em que identifica práticas educativas inadequadas, comportamentos que ela, a cúpula, julga inadequado, provocando ainda mais distanciamento e aumentando a extensão do clima organizacional negativo.

Brunet (1992, p. 130-131) descreve esse comportamento como clima organizacional autoritário, que corresponde a um ambiente de trabalho considerado pelos seus membros como autocrático, rígido e constrangedor, onde os indivíduos não são considerados e nem consultados.

Todo o entorno do corpo docente deve estar de tal forma organizada que cada um dos professores tenha confiança para usar de sua autonomia durante a execução de suas atividades.

As ações há que serem norteadas, as pessoas envolvidas devem ser norteadas, é imprescindível que haja uma referência, um gestor que comande a comunicação, que identifique a necessidade de se fazer ajustes na ideia central, que dê ritmo e mantenha o moral elevado de todos os participantes.

Há variáveis na formação e na qualidade individual do professor, bem como há dificuldades de caráter político/administrativo e de estrutura nas instituições que poderá afetar o seu desempenho, mas a gestão em seu entorno é quem definirá o seu desempenho a partir do clima organizacional construído, pois é a gestão quem determina o tipo de instituição que se quer.

3.4 A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO E DO CLIMA ORGANIZACIONAL NA GESTÃO ESCOLAR.

O planejamento, por mais bem elaborado que seja e melhor negociado que seja, tem grande possibilidade de não atingir os objetivos propostos se em sua execução o gestor não conseguir um ambiente organizacional favorável. Assim, um é muito importante para outro na condução de uma instituição de ensino.

O clima organizacional equilibra as relações humanas e o bom planejamento harmoniza os processos.

Não se faz gestão sem foco, sem formulação de objetivos organizacionais. Todo planejamento deve ser antecedido de cuidadosa análise de seus ambientes (interno e externo), de levantamento dos pontos sensíveis da instituição, da compreensão da situação presente e da definição de objetivos factíveis, dentro de um prazo possível.

Por outro, temos que o equilíbrio do clima organizacional, o processo organizacional considerando a forma como são geridos os recursos humanos (estilo de gestão, modos de comunicação ou modelo de resolução de conflitos) é uma variável comportamental importante, pois, inclui os funcionamentos individuais e de grupo que desempenham um papel ativo na produção do clima.

Um aspecto importante na gestão do clima organizacional, diz respeito ao cuidado que o gestor deve ter em não deixar que haja um distanciamento entre a cúpula e a base para a manutenção da confiança entre as partes e, em especial, da base para com a cúpula, o que lhe dará melhores condições de gerir os processos.

Assim, um e outro são imprescindíveis para a obtenção dos resultados positivos e com essa importância são considerados ambos, a partir dos resultados expressivos conseguidos pelas escolas onde aconteceram as pesquisas cujo levantamento é o objeto deste trabalho.

3.5 A GESTÃO COMO MEIO DE INOVAÇÃO

O título deste capítulo já faz menção direta à obra de Ron Glatter²⁷, mais especificamente quando o autor trata da inovação como mudança e de todas as implicações que essa mudança sem a devida planificação pode trazer e ainda que, mesmo havendo uma planificação cuidadosa os problemas que advirão caso ocorra o que ele chama de “hiato de implementação”.

Em sua obra, Glatter (1992, p. 145) demonstra que no contexto britânico como os professores se manifestam: Afirma ele:

Por outro lado, estudos recentes levados a cabo no contexto britânico indicam que os professores não gostam de se envolver em mudanças que não são portadoras de uma lógica pedagógica e que parecem ser influenciadas apenas por motivos de carreira e de moda (GLATTER, 1992, p. 145).

Por “hiato de implementação” Glatter (1992, p. 146), citando Becher, 1989, entende ser a distância existente entre a planificação formulada e as tentativas de realização na prática. Ainda relativamente à implementação, o autor faz menção às abordagens que podem ser utilizadas quando da realização prática. São elas: a coerção, a negociação e manipulação, e a persuasão racional.

A coerção é baseada na autoridade ou mesmo no poder da hierarquia, que pode ser rápida e eficiente, mas acaba por trazer alheamento ou subversão dos atores envolvidos.

Já a negociação e manipulação são os apelos emocionais ou de interesses pessoais, embora alguns atores prefiram utilizar os termos mais consensuais de desenvolvimento organizacional e de mudança de atitudes.

A persuasão racional é o argumento lógico que ultrapassa a discussão sobre os termos e as suas ressonâncias, permitindo-nos passar à questão relacionada com o impacto da gestão ao nível da mudança e inovação nas escolas.

Não é fácil distinguir claramente entre o impacto da gestão na eficácia escolar e o papel da gestão na mudança e na inovação. A distinção entre gestão da mudança e simplesmente gestão é algo superficial, pois como Hoyle (1986) sugeriu a gestão relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização, o que cria grandes identidades entre as teorias da gestão e as teorias da inovação (GLATTER, 1992, p. 148).

²⁷GLATTER, Ron. A Gestão como Meio de Inovação e Mudanças nas Escolas. In: As Organizações Escolares em Análise. Lisboa. Dom Quixote. 1992. p. 139-161.

No site da Anped²⁸ encontramos artigo escrito por Amorim (2015) que apresenta a ideia da necessidade de abandonar-se o paradigma da produção fabril ainda existente nas escolas, para que seja possível o surgimento da inovação.

Para o autor, citando Brandão, 2005, o paradigma fabril consiste no fato de os gestores escolares possuírem uma vertente estritamente conservadora por estarem mais preocupados com a realização das tarefas e das operações administrativas da escola, “aquelas que são observáveis, tangíveis e que podem ser medidas no cotidiano de suas realizações”.

Assim, e por isso, a questão pedagógica é colocada em segundo plano não sobrando espaço para o pensamento criativo, para as ações inovadoras, ainda que não se possa dizer que não haja, efetivamente, uma preocupação por parte desses gestores de ações que mudem profundamente a escola em sua concepção e no desenvolvimento de novas competências e habilidades.

Observamos que há uma fusão ideológica entre o planejamento administrativo, pedagógico e financeiro da escola, de modo que o resultado da eficiência técnica ocupe a cena global da escola, como se fosse à única verdade estabelecida. Ou seja, no contexto ideológico do paradigma fabril, a gestão do produto, da aparência, da maquiagem escolar é muito mais importante do que a realização e efetivação dos processos, das subjetividades, da eficácia social, educacional e cultural das atividades desenvolvidas na gestão da escola (SACRISTÁN, 1985 apud AMORIM 2015).

Segundo o autor (2015) é preciso abrir a escola para o diálogo, para a efetivação das subjetividades que permeiam o mundo contemporâneo. É preciso segundo ele, ampliar os espaços democráticos para a inovação tecnológica para que cresça e apareça uma instituição que seja por sua própria natureza uma instituição de ensino – aprendizagem.

A inovação, então, está neste caso, muito ligada à força da tecnologia da informação e da comunicação que surgem no cenário educacional para aguçar o dia-a-dia das relações pedagógicas dos alunos, dos professores e dos pais de alunos (AMORIM, 2015, p. 5).

Existem outras concepções de como se apresenta a inovação educacional, conforme demonstra o quadro apresentado a seguir:

²⁸<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT09-3967.pdf>

Autores Nacionais	Ano	Concepções de inovação educacional
Dermeval Saviani	1980	Trata-se de uma concepção revolucionária de inovação, pois dizer que algo é inovador, porque se opõe ao tradicional, significa não apenas substituir métodos convencionais por outro, mas de reformular a própria finalidade da educação, isto é, coloca-la a serviço das forças emergentes da sociedade.
Castanho	2001	A inovação formativa se dá por meio da autonomia intelectual, com paixão pela busca do conhecimento, com postura ética, a construção de novos caminhos.
Cunha	2003	Materializa-se pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza.
Veiga	2003	A inovação regulatória ou técnica é instituída no sistema para provocar mudança, mesmo que temporária e parcial.
Abramavay	2003	É vista como sendo uma possibilidade de resolver problemas sociais que, no caso, referem-se à busca de soluções para resolver o problema da violência nas escolas.
Souza	2008	Está presente quando o pensamento pedagógico é transformador.

Fonte: Elaboração do autor²⁹

O quadro acima demonstra que independentemente do autor, há o indicativo de que a inovação deve ser vista e praticada como fator de mudança, de solução e de transformação do ambiente escolar.

As modificações implantadas em um sistema devem ocorrer sempre tendo como objetivo a obtenção de melhorias ou de aperfeiçoamento da estrutura e por isso os questionamentos, as inquietações devem estar presentes acomodando teoria, prática e mudanças que gerem melhores resultados de forma sistemática e progressiva.

²⁹ AMORIM, Antonio. **Gestão Escolar e Inovação Educacional: A construção de novos saberes gestores para a transformação do educacional na contemporaneidade.** – UNEB – <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT09-3967.pdf>

3.5.1. Premissas da Inovação Educativa

No próximo quadro apresentam-se premissas da inovação educativa, a partir de Carbonell (2002, p.11) para criar um contexto social que mobilize a todos em direção à inovação.

INOVAÇÃO EDUCATIVA: KEYWORDS/PREMISSAS DA INOVAÇÃO EDUCATIVA

PRÁTICA INDIVIDUAL E COLETIVA	A mudança e a inovação são experiências pessoais que adquirem um significado particular na prática, já que devem atender tanto a interesses coletivos quanto aos individuais.
INTERDISCIPLINARIDADE	A inovação permite estabelecer relações significativas entre diferentes saberes, de maneira progressiva, para ir adquirindo uma perspectiva mais elaborada e complexa da realidade.
PARTICIPAÇÃO	A inovação procura converter as escolas em lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes.
REFLEXÃO	A inovação procura estimular a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interações da classe.
TEORIA/PRÁTICA	A inovação rompe com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria do mundo do trabalho e muito arraigada na escola mediante o saber do especialista e o “não-saber” dos professores, simples aplicadores das propostas e receitas que lhe são ditadas.
AUTONOMIA	A inovação amplia o âmbito da autonomia pedagógica – certamente sócio-econômica – das escolas e do professorado.
MUDANÇA	A inovação apela a razões e fins da educação e a sua contínua reformulação em função dos contextos específicos e mutáveis.
INTERAÇÃO	A inovação nunca é empreendida a partir do isolamento e do saudosismo, mas a partir do intercâmbio e da cooperação permanente como fonte de contraste e enriquecimento.
SIMPLICIDADE	A inovação procura traduzir ideias na prática cotidiana, mas sem esquecer-se nunca da teoria, conceitos indissociáveis.
BUSCA DO NOVO	A inovação faz com que aflorem desejos, inquietações e interesses ocultos – ou que habitualmente passam despercebidos – nos alunos.
CONHECIMENTO	A inovação facilita a aquisição do conhecimento, também a compreensão daquilo que dá sentido ao conhecimento.
CONFLITO	A inovação é conflituosa e gera um foco de agitação intelectual permanente.
EDUCAÇÃO	Na inovação não há instrução sem educação, algo que, talvez por ser óbvio e essencial, se esquece com muita frequência.

Fonte: Elaboração dos autores a partir de Carbonell (2002, p.11) Criar um contexto social que mobilize a todos em direção à inovação.

O quadro apresenta as premissas para a inovação educativa, mas não deve ser considerada, segundo o nosso entendimento, como uma relação taxativa e sim como uma relação exemplificativa, porquanto outras premissas haverão de ser incluídas nessa que já parece bastante completa.

3.5.2. Inovação contra a Zona de Conforto

De prático, em se tratando de inovação, num universo amplo, incluso aqui a educação, o que fica é que a constatação de um problema é sempre o primeiro passo para que se concretize uma evolução e que esta se dá, quase sempre, através de uma revolução.

Também de positivo, pode-se entender que as pessoas estão mais críticas, se incomodando mais do que habitualmente faziam. Na conjunção desses dois fatores, não necessariamente na ordem em que foram colocados, temos o terreno fértil para a inovação.

O site *ofuturodascoisas*³⁰ cita que Mark Bonchek, CEO da Shift Thinking, estabelece a diferença entre o pensamento incremental e o pensamento exponencial. Para o pensamento incremental é atribuído pelo CEO o “fazer melhor” e para o pensamento exponencial é atribuído o “fazer dez vezes mais”.

Na busca da compreensão ao que está colocado acima temos que, na maioria das empresas estão instaladas pessoas que estão no mercado de trabalho há mais de 15 anos, e nesse caso, com formação de uma mentalidade incremental o que nos leva a medir de forma linear qualquer progresso, mas quando nos voltamos para a inovação tudo leva mais tempo para se consolidar, pois passa por um período de desenvolvimento que não dá retorno com resultados e gera insegurança e incerteza se o investimento feito valerá a pena.

Isso não é diferente quando tratamos de inovações na educação, no sistema de ensino, pois toda inovação envolve risco e a demora em obterem-se os resultados acaba fazendo com que os “adversários” dos novos métodos trabalhem os demais para o convencimento de abandonarem a mentalidade exponencial e retornem à mentalidade incremental.

Os resultados, quando se retorna ao pensamento incremental, já é deveras conhecido de todos os que ali estão e provoca novamente um acomodamento das partes envolvidas, pois que a mudança de pensamento ainda não havia gerado os frutos que se desejava.

Esse resultado já conhecido e retomado após a tentativa de criar-se algo novo justifica a não aceitação do novo e a permanência no modelo antigo, ainda que ultrapassado.

³⁰ <http://ofuturodascoisas.com/como-criar-um-mindset-exponencial/>

Bonchek³¹ entende que seja necessário capacitar pessoas para trabalharem com inovação e defende que “na mentalidade exponencial, os gestores substituem o controle de pessoas pelo controle de princípios. Isso ajuda a orientar a tomada de decisão, cria alinhamento, consistência e capacitação”.

Discutiremos a seguir os procedimentos metodológicos por meio dos quais desenvolvemos esta pesquisa.

³¹ Mark Bonchek, CEO da Shift Thinking - <http://ofuturodascoisas.com/>

CAPÍTULO 4

4.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE CORPUS

Para o levantamento de dados, adota-se a abordagem da análise documental. Tal análise se constitui de uma técnica presente em pesquisas de cunho qualitativo, seja de forma a complementar as informações obtidas por outras técnicas, seja de forma a desvendar novos aspectos de um tema ou problema (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

O desenvolvimento de uma análise documental se inicia com a coleta de materiais e, na medida em que informações são colhidas, o pesquisador elabora a percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado (LAVILLE & DIONE, 1999), não sem antes haver sido feita uma leitura de todo o material, ainda que sem aprofundamento.

Seguindo o caminho traçado por Alves (2002, p. 54), entende-se para a familiarização com a literatura já produzida, que:

[...] Por essas razões, uma primeira revisão da literatura extensiva, ainda que sem o aprofundamento que se fará necessário ao longo da pesquisa, deve anteceder a elaboração do projeto. Durante essa fase, o pesquisador, auxiliado por suas leituras, vai progressivamente conseguindo definir de modo mais preciso o objetivo de seu estudo, o que, por sua vez, vai permitindo-lhe selecionar melhor a literatura realmente relevante para o encaminhamento da questão, em um processo gradual e recíproco de focalização (ALVES, 2002, p.54).

Dessa forma, este trabalho baseia-se na metodologia de coleta de documentos como material primordial, realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados autênticos.

Ressaltamos que tais documentos podem ter como origem fontes primárias ou secundárias, escritas ou não.

Melhor explicando, tem-se que fontes primárias são aquelas retiradas de documentos, e secundárias aquelas que se baseiam em livros, revistas, jornais, publicações avulsas e teses, cuja autoria é identificada. Como fontes escritas, têm-se tanto as primárias quanto as secundárias. Complementarmente, aquelas não escritas dizem respeito a fotos, filmes e materiais audiovisuais.

Alves (1992 p. 55) observa que não se deve esquecer “que à exceção dos estados de arte, o pesquisador deve, sempre que possível, basear sua revisão em fontes primárias, isto é, nos próprios artigos, documentos ou livros, e não em citações de terceiros”.

Sendo assim, busca-se levantar as dissertações/teses que tratam sobre o assunto, organizando-os e interpretando-os segundo os interesses do investigador.

De acordo com Bardin (1977, p. 95), o processo de coleta de dados se divide em três etapas: 1ª) a pré-análise, ou seja, a escolha de documentos a serem analisados, juntamente com a retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais; 2ª) a exploração do material escolhido e 3ª) o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação.

Essas etapas foram também desenvolvidas durante este trabalho, uma vez que, após selecionar as dissertações/teses, analisaram-se seus respectivos dados e lançou-se mão de comparações.

Devido a tais análises e comparações, a pesquisa caracterizou-se também como *interpretativista*, uma vez que se lançou mão de comparações e análises próprias a respeito das informações obtidas nas dissertações.

Segundo Moita Lopes (1994), na pesquisa de cunho *interpretativista*, a realidade não pode ser independente do indivíduo porque ela é construída por ele. O pesquisador não pode contemplar a neutralidade porque os fatos sociais são vistos como indissociáveis da figura do pesquisador. Ele é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Mesmo que sua visão seja parcial, ela não pode ser excluída do processo. À visão do pesquisador, devem-se acrescentar outras para que a intersubjetividade se realize através da comparação das muitas vezes envolvidas na pesquisa. Acredita-se, dessa forma, envolver, durante a análise dos dados, não apenas as diversas vozes que fazem parte do trabalho, mas também a nossa própria voz, o nosso próprio entendimento.

A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas (ALVES, ALDA J. 1992, p. 54).

Vale ressaltar que, embora sejam inúmeras as dissertações existentes no mundo acadêmico, somente algumas delas são mencionadas neste trabalho.

Foram analisados cerca de 100 resumos buscados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo descartados setenta e três (73) por não atenderem àquilo que era o foco da nossa inquietação, qual seja, porque boas práticas de uma escola não dão certo em outra com praticamente as mesmas características e localização. Outros vinte e sete (27) foram selecionados, sendo onze (11) envolvendo boas práticas e outros dezesseis (16) que tratavam de resultados vinculados à boa gestão (coordenação, supervisão, direção). Segue, na tabela abaixo (tabela 1), a ilustração do modo pelo qual selecionamos os resumos que servem como fonte de análise desta dissertação.

TABELA 1

Artigos Analisados	Artigos Descartados	Artigos Selecionados
100	80	20

Fonte: Autor, 2016

Desses casos, podemos citar como exemplo, o primeiro deles Neves (2012), que analisa o caso de sucesso de uma escola estadual do interior do estado do Rio de Janeiro, que obteve 7.4 e 7.7 no Ideb 2009 e 2011, respectivamente. As questões norteadoras foram: quais ações foram realizadas para que se alcançasse este índice? Quais destas ações são generalizáveis? Segundo a pesquisadora

Este trabalho foi realizado através de pesquisa de campo, observação direta, aplicação de entrevistas e análise de documentos a fim de responder as questões supramencionadas. Concluído o trabalho, percebe-se que o tipo de gestão, a busca de maior entrosamento com alunos, professores e comunidade e a instituição de colegiados foram os responsáveis pelo êxito alcançado. Baseando-se nesses resultados foi feita a proposição de ações que podem subsidiar a continuidade e a melhoria da prática pedagógica da escola (NEVES, 2012).

Outro trabalho que foi selecionado Mendonça (2012) diz respeito a que entre os anos de 2003 e 2006 aconteceram, na cidade de Rezende/RJ, dois (2) casos de reversão do processo de desgaste institucional de escolas estaduais, fato que chamou a atenção dos profissionais de educação da cidade.

Vale apontar Lima (2012) cujo trabalho foi investigar as características relacionadas ao clima interno, liderança administrativa e pedagógica, grau de abertura da escola e a estrutura física e organizacional de escolas públicas municipais de Fortaleza com altos e baixos desempenhos no Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará (SPAECE).

As pesquisas (as 20 a que referimos acima) que servem de base para este trabalho são conduzidas pelos pesquisadores por meio de entrevistas que procuram buscar através de perguntas e de análises de indicadores a situação de escolas que estão com desempenho acima da média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e de escolas que estão abaixo da média do Ideb e também de escolas que tinham resultados ruins no Ideb e que saltaram positivamente nos indicadores.

O critério de seleção dessas dissertações foi o de apresentarem pesquisas voltadas a um público específico, qual seja os profissionais da área de gestão da educação. Tais critérios devem-se a duas características, a de ser direcionado a professores e gestores da educação pública e a de ser aplicado em escolas cujo resultado apresentava-se abaixo da média do Ideb.

Uma estratégia utilizada, para a melhor visualização e organização das informações, foi a criação de quadros, que as expõem de forma clara e objetiva, colaborando para a comparação e análise dos dados.

Buscou-se também coerência entre o material pesquisado e o campo teórico exposto neste trabalho para dar maior consistência aos dados/informações, seguindo os ensinamentos de Alves (2002 p. 31) “pertencendo ao campo teórico diversos tipos de esforços para ir além da mera descrição atribuindo significado aos dados observados”.

Esse esforço de elaboração teórica é essencial, pois o quadro referencial clarifica o racional da pesquisa, orienta a definição de categorias e constructos relevantes e dá suporte às relações antecipadas nas hipóteses, além de constituir o principal instrumento para a interpretação dos resultados da pesquisa. A pobreza interpretativa de muitos estudos, várias vezes apontada sem avaliações da produção científica na área de educação (Gatti, 1987; Warde, 1990, por exemplo), deve-se essencialmente à ausência de um quadro teórico criteriosamente selecionado (ALVES, 2002 p. 55).

Em grande parte desses trabalhos de pesquisa houve a constatação de que a gestão teve um papel fundamental na produção dos resultados relevantes obtidos.

Acredita-se que os estudos realizados poderão contribuir diretamente com o presente projeto, visto que se caracteriza como comportamento dos gestores que vem apresentando influências positivas junto aos atores das escolas do sistema público e nos contextos do estudo.

O trabalho possibilita a demarcação de traços e aspectos específicos para cada uma das unidades pesquisadas que servem de parâmetro para ações de gestores de escolas em situações análogas àquelas pesquisadas.

É com base na necessidade que existe de se verificar a origem de resultados expressivos em determinadas unidades de ensino público, que fazem parte de uma mesma rede em que outras unidades não conseguem o mesmo resultado, embora tenham as mesmas características e muitas vezes as mesmas localizações, que nos propomos a fazer um levantamento e uma análise das pesquisas realizadas por Universidades em todo o território nacional.

O mapeamento dessas ações de sucesso poderá servir de paradigma às instituições que sofrem com as baixas médias no Ideb estimulando a que estas organizem-se, preparem o planejamento aos diversos setores e propiciem aos professores, alunos e funcionários condições favoráveis para que os resultados positivos venham a aparecer.

A inquietação que gerou este trabalho dizia respeito ao porque instituições de ensino da mesma rede, da mesma cidade, muitas vezes localizadas no mesmo bairro, com o mesmo público com a implantação de uma mesma prática não conseguiam ter resultados iguais ou próximos disso.

Começou-se então, a fazer leituras e a buscar nos sites específicos como CAPES e pesquisas que tivessem relação com essa inquietação e acabou por deparar-se com trabalhos de pesquisadores das Universidades brasileiras realizados no Brasil todo e nas mais diversas regiões, em escolas que tinham um passado com médias abaixo do Ideb e que alteraram esse histórico a partir da mudança ocorrida e cujos resultados positivos e expressivos convergiam para uma mesma conclusão: a gestão dessas instituições foi decisiva para a mudança nos resultados e para o salto de qualidade obtido pela escola.

Outra inquietação tomou lugar àquela primeira: o que se considera uma boa gestão? O que é preciso para que se tenha uma boa gestão e esta redunde em sucesso?

Em primeiro lugar é preciso que tenhamos bem claro que dois são os caminhos para uma boa gestão e mais do que ter os caminhos, ambos devem se entrecruzar e seguir juntos: um bom planejamento e uma boa gestão de pessoas.

Esta pesquisa será realizada por meio de um levantamento de dados teóricos sobre pesquisas existentes no meio acadêmico. Pretende-se através da leitura de pesquisas, vez que esta será realizada especificamente através de leitura exploratória (levantamento bibliográfico), e de revisão da literatura (análises bibliográficas) realizadas em Universidades brasileiras, anotar os dados relativos ao histórico da instituição de ensino básico pesquisada, ciclo 1, considerando, em especial, o Ideb.

Conduzir essa pesquisa com base nos resultados obtidos pelas escolas a partir das mudanças implementadas e que se transformaram em práticas exitosas; quais mudanças foram

essas, quais as ferramentas e/ou instrumentos físicos, pedagógicos, administrativos foram utilizados para a mudança de postura da escola e qual o planejamento utilizado para que os resultados aparecessem.

Após um levantamento de pesquisas a respeito de resultados expressivos em escolas com históricos negativos, realizar-se-á uma análise de cunho qualitativo, ou seja, dentre as pesquisas serão traçadas comparações considerando Unidades da Federação em que se realizaram as pesquisas, salientadas possíveis características que lhes sejam comuns, e que possam fazer parte de uma futura ação elaborada especificamente para escolas com histórico de notas abaixo da média do Ideb.

Por meio de análises dos trabalhos selecionados, serão organizadas as similaridades e as diferenças que tais pesquisas apresentam o que será feito já no próximo capítulo.

4.2. ANÁLISE DOS TRABALHOS

Por meio da análise dos trabalhos selecionados, podemos identificar que eles apresentam pontos em comum e que dialogam diretamente com o nosso levantamento teórico, de forma a comprovar aspectos como: a necessidade de se implementar uma gestão democrática; a busca pela participação da comunidade escolar como um todo nas decisões; que a gestão esteja voltada para o aperfeiçoamento do clima organizacional; que haja profissionalização dos responsáveis pela supervisão tanto no campo educativo quanto no campo relacional e a necessidade de se criar ambientes que propiciem a inovação.

Visando uma triangulação de análise, propomos, neste capítulo, estabelecer relações entre a teoria estudada, os dados coletados e a nossa reflexão crítico-descritiva.

Os pilares-chave que aparecem nos dados - gestão democrática, formação de professor, planejamento, clima organizacional e inovação são amplamente abordados no material pesquisado e serão objetos de análise neste subtítulo, compondo a triangulação a que nos propomos acima.

4.2.1. Apresentação do Trabalho 1.

Trabalho: Saberes e fazeres do supervisor de ensino de uma diretoria da Rede Estadual Paulista, em relação ao gestor.

Autor: Maria de Fátima Colaço Correia de Andrade.

Local da Pesquisa: PUC/SP (2012)

O trabalho tem como objetivo investigar saberes e fazeres do Supervisor de Ensino da rede estadual paulista, em sua atuação enquanto partícipe do trio gestor das escolas públicas, juntamente com o Diretor de Escola e o Professor Coordenador, propondo uma reflexão crítica sobre a função supervisora, para que caminhos sejam desvendados e a supervisão de ensino ressignifique-se, tendo em vista o processo ensino aprendizagem e a gestão democrática da escola.

A metodologia apoiou-se em uma abordagem qualitativa e contou com a pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. O cenário da pesquisa foi uma Diretoria de Ensino da Grande São Paulo e os sujeitos pesquisados foram cinco Supervisores de Ensino, cinco Diretores de Escolas e cinco Professores Coordenadores. Nesta pesquisa, acerca dos saberes e fazeres dos Supervisores de Ensino numa perspectiva de atuação,

enquanto membros da equipe gestora das escolas públicas estaduais, verificou-se que na Diretoria pesquisada os supervisores estão vivendo processos de mudanças no campo de sua atuação, exigindo saberes específicos.

O caráter fiscalizador e controlador, imbuído na ação supervisora em outros tempos, vem cedendo lugar a um necessário perfil mediador e articulador da supervisão de ensino junto às escolas.

Entretanto, a atuação da supervisão, enquanto partícipe do trio gestor das escolas públicas, ainda mostra-se frágil pela complexidade de ações, pelo excesso de tarefas administrativas e pela demanda dos órgãos centrais.

4.2.1.1 Análise do trabalho 1

Entende-se a partir da análise do trabalho acima apresentado que há dificuldade por parte dos supervisores, que constituem o trio de gestores da escola, em assimilar os novos métodos que estão voltados para o perfil de mediador e articulador tomando o espaço até então ocupado pelo caráter fiscalizador e controlador existente em outros tempos. Neste sentido e considerando a utilidade desses supervisores no que tange à colaboração com o processo de ensino e, por conseguinte, em suas utilidades como profissionais que fazem parte do corpo de gestores da instituição de ensino, essa dificuldade que têm encontrado para os novos tempos deve ser discutida e ser passada por nova formação no sentido de melhor colaborarem com o processo de ensino aprendizagem e, em especial, com a gestão democrática da escola. Em nosso levantamento teórico, subitem 2.3, fls. 27, temos: Ao tratar desse assunto o constituinte destaca que a gestão democrática dar-se-á na forma da lei e conduz a que os sistemas de ensino definam as normas de gestão democrática de acordo com suas particularidades e enumera a participação efetiva dos profissionais envolvidos na educação quando da elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como *a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes* (art. 14 da LDB).

O art. 15 da LDB estabelece uma condição para que se institua a gestão democrática:

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.

Grifamos a parte que diz respeito aos supervisores, porquanto eles estão inseridos no contexto de “comunidade escolar”.

A observância da busca pela gestão democrática mais do que simplesmente ser um desejo do gestor, a partir da promulgação da Constituição Federal/1988 passou a ser obrigatória e a Lei de Diretrizes de Base (Lei nº 9.394, de 1996) regulamenta essa disposição constitucional.

Em outro trecho de nosso arcabouço teórico (subitem 2.3, fls. 30) temos a seguinte reflexão:

“Quando sustentada no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola”, segundo Souza, (2009, p. 127/128), a gestão democrática “tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola” e tem muito vínculo com o compromisso da transformação social, se levar em conta que essa gestão focaliza a essência do processo educativo, considerando sua relevância social (GRACINDO, 2009, p. 135).

Considerando então, nossa proposta de fazer uma triangulação entre o teórico, os dados e nossa posição crítico-reflexiva, fica claro a conciliação dos três elementos no transcorrer do texto, vez que temos posição firmada de que a participação ampla dos atores que envolvem o sistema educacional é fundamental para a consolidação da escola perante o sistema que se apresenta hodiernamente; que a Constituição Federal define a gestão democrática como um dos princípios da aplicação do ensino (art. 206, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: inc. VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei); e, finalmente que o trabalho que está sendo apresentado demonstra a preocupação do pesquisador em rediscutir a posição dos supervisores, visando melhorias em seus desempenhos, principalmente no que tange a sua aproximação na gestão de uma gestão democrática.

Para exemplificarmos, apresentamos trecho do próprio trabalho que ilustra nossa posição: Os sujeitos pesquisados apresentaram a necessidade de a supervisão de ensino estar mais voltada aos aspectos pedagógicos da escola, motivo pelo qual consideramos que a função supervisora deve ser objeto de discussão, formação e investigação dos sistemas de ensino, para que caminhos possam ser trilhados e este profissional possa melhor colaborar com o processo ensino aprendizagem e a gestão democrática da escola, tendo em vista as necessidades da escola na contemporaneidade.

Vislumbra-se a partir da preocupação da pesquisadora, que os supervisores sem o preparo necessário tornam-se um óbice para a implementação de uma gestão democrática

ainda que haja por parte dos gestores da instituição disposição e condições de leva-la adiante, porquanto os supervisores fazem parte do trio gestor da instituição de ensino e se constituem em um elo importante entre a disposição de fazer e sua prática efetiva. Como encerramento dessa análise pode-se dizer que o corpo de gestores haverá de preparar-se não só materialmente, mas, e em especial, com formação e treinamento àqueles que farão parte da mudança de caminho que se pretende implantar.

4.2.2 Apresentação do Trabalho 2

Trabalho: Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB): A Gestão na Formação de Gestores no Estado de Mato Grosso do Sul.

Autor: Ana Cristina Rabelo da Rosa.

Local da Pesquisa: Mato Grosso do Sul (UFMS) – (2010)

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa História, Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e busca responder a indagações relativas a um programa de formação de gestores, que indica formas de organização e gestão do espaço escolar sustentado na melhoria da gestão democrática, na garantia do direito à educação e na efetivação da qualidade social da escola básica pública brasileira, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica-PNEGEB.

Tem como objetivo geral analisar as matrizes teóricas deste programa por meio da verificação do modelo de gestão incorporado nas mediações de gestão democrática que foram propostas e nas novas formas de organizar e de gerir a escola.

A análise empreendida recai sobre a concepção e os pressupostos teóricos do programa, enquanto ação da política educacional.

Para responder à problematização foram adotados os seguintes procedimentos técnicos: a) estudo bibliográfico; b) análise de documentos do PNEGEB – seus documentos de criação e implementação e materiais didáticos, planos plurianuais, o PDE e outros documentos que norteiam a política educacional brasileira; c) levantamento e análise de dados sobre a implantação do Programa pela Secretaria de Estado de Educação/MS, bem como informações sobre a execução do Programa no âmbito da UFMS; d) e realização de entrevistas semiestruturadas com a finalidade de verificar como o Estado local, por meio da SED/MS e da UFMS, trabalha com a concepção do Programa.

A delimitação abrange a análise de documentos relativos ao Programa no Estado de Mato Grosso do Sul no período de 2008-2009. O resultado da pesquisa demonstra que os elementos de mediação propostos para a gestão educacional, fundamentados na gestão democrática, no direito à educação e na qualidade social, apresentados pelo PNEGEB como proposta inovadora na gestão escolar, encontra seus limites nas contradições de uma sociedade capitalista, verificadas, sobretudo, na subordinação da gestão pública à gestão privada, na medida em que esta assumiu posição hegemônica na produção do conhecimento administrativo.

4.2.2.1 Análise do Trabalho 2

Neste caso, a “formação de gestores, que indica formas de organização e gestão do espaço escolar sustentado na melhoria da gestão democrática, na garantia do direito à educação e na efetivação da qualidade social da escola básica pública brasileira” se apresenta como uma proposta de inovação na gestão escolar.

Entende a pesquisadora que a gestão democrática, o direito à educação e a qualidade social estejam sendo apresentados pelo Programa Nacional Escola de Gestores como inovação na área de gestão escolar e tece uma crítica quanto às contradições encontradas relativamente ao modo como está instituído o ensino (gestão pública), mas com grande interferência do sistema capitalista, em especial, na produção do conhecimento administrativo.

Em nosso arcabouço teórico temos o seguinte posicionamento (subitem 3.5, fls. 54):

O título deste capítulo já faz menção direta à obra de Ron Glatter (1992, p.145) mais especificamente quando o autor trata da inovação como mudança e de todas as implicações que essa mudança sem a devida planificação pode trazer e ainda que, mesmo havendo uma planificação cuidadosa os problemas que advirão caso ocorra o que ele chama de “hiato de implementação”. (GLATTER, 1992, p. 146).

Em sua obra Glatter (1992, p. 145) demonstra que no contexto britânico como os professores se manifestam: Afirma ele:

Por outro lado, estudos recentes levados a cabo no contexto britânico indicam que os professores não gostam de se envolver em mudanças que não são portadoras de uma lógica pedagógica e que parecem ser influenciadas apenas por motivos de carreira e de moda. (GLATTER, 1992, p. 145)

Em um outro trecho desse subtítulo (fls. 54) encontramos:

Não é fácil distinguir claramente entre o impacto da gestão na eficácia escolar e o papel da gestão na mudança e na inovação. A distinção entre gestão da mudança e simplesmente gestão é algo superficial, pois como Hoyle (1986) sugeriu a gestão relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização, o que cria grandes identidades entre as teorias da gestão e as teorias da inovação. (GLATTER, p. 148)

Exemplificamos com o trecho retirado do pesquisador base dessa análise:

O resultado da pesquisa demonstra que os elementos de mediação propostos para a gestão educacional, fundamentados na gestão democrática, no direito à educação e na qualidade social, apresentados pelo PNEGEB como proposta inovadora na gestão escolar, encontra seus limites nas contradições de uma sociedade capitalista, verificadas, sobretudo, na subordinação da gestão pública à gestão privada, na medida em que esta assuma posição hegemônica na produção do conhecimento administrativo.

A inovação sob uma ótica objetiva nos enseja a imaginar ações que nos levam a mudança através de experiências pessoais que adquiram um significado particular na prática.

No entanto, considerando que a formação de gestores se nos apresenta como algo novo não há porque não entendermos conforme a pesquisadora entende, ainda que somente a formação de gestores não signifique, per si, que haverá ações revolucionárias que alterarão o estado de coisas dentro da escola de onde se origina o gestor que passou pela formação.

De prático, em se tratando de inovação, num universo amplo, incluso aqui a educação, o que fica é que a constatação de um problema é sempre o primeiro passo para que se concretize uma evolução e que esta se dá, quase sempre, através de uma revolução e em considerando a gestão como o ponto mais sensível para obtenção de resultados da instituição, a formação de gestores aparece como uma evolução e, por conseguinte, como uma inovação no ambiente escolar.

4.2.3 Apresentação do Trabalho 3

Trabalho: O Coordenador Pedagógico Enquanto gestor educacional: Delimitando Funções, Marcando Fronteiras.

Autor: Sandra Maria Diell Graf

Local da Pesquisa: Santa Rosa – Rio Grande do Sul

O presente trabalho aborda a função do coordenador pedagógico dentro da gestão escolar e faz uma analogia teórica e empírica envolvendo uma reflexão sobre o seu papel e sua inquietação ante as incertezas de sua função, uma vez que essa se encontra confusa e um tanto “sombreada”. Faz-se uma investigação sobre as atribuições desse profissional dentro da escola, buscando-se, por meio de leituras teóricas, possibilidades de verificação dessa prática.

Nesse sentido, reporta-se ao estudo de diversos autores que trazem em seu embasamento teórico um olhar voltado para a trajetória histórica do coordenador pedagógico, entre os quais, Saviani (2010), Aranha (2006) e Romanelli (2010).

No primeiro capítulo, aborda-se a trajetória do coordenador pedagógico nos seus mais diferentes contextos históricos e políticos e sua atuação no processo educativo.

No segundo capítulo, apresentam-se as referências bibliográficas que contribuem para uma discussão sobre a prática do coordenador pedagógico e dos demais atores da gestão escolar.

Analisa-se, ainda, relatos de diversos coordenadores pedagógicos nas suas mais diferentes realidades, recompondo suas angústias, insatisfações e indefinições quanto às funções do cargo que ocupam.

No terceiro capítulo, é exposta uma pesquisa empírica de cunho quanti-qualitativo, cujo universo é constituído de coordenadores

pedagógicos das escolas estaduais da 17ª Coordenadoria do Município de Santa Rosa, Estado do Rio Grande do Sul.

Este trabalho permite uma reflexão sobre as atribuições do coordenador pedagógico junto ao processo educativo, além de proporcionar uma análise significativa da relação entre a teoria e a prática na gestão escolar.

4.2.3.1 Análise do Trabalho 3

Este trabalho junta-se ao escopo do Trabalho da Análise 1 na preocupação da pesquisadora quanto ao desempenho dos Coordenadores Pedagógicos, enquanto partícipes da gestão escolar.

Segundo a pesquisadora a atividade de Coordenador apresenta uma inquietação ante as incertezas de sua função que não se lhe apresenta com muita clareza sobre o papel a desempenhar, trazendo-lhe dificuldade no desembaraço de sua atividade cotidiana, eis que há de se fazer uma reflexão sobre o seu papel dentro de sua realidade.

Ao voltarmos nosso olhar para a gestão escolar veremos que esta não se faz com apenas um ou dois de seu trio de gestores. O comando direcional precisa que todos enxerguem na mesma direção e acreditem no sucesso da empreitada de transformação da escola, bem como na manutenção pós transformação, propiciando a toda comunidade escolar segurança e sensação de qualidade no ensino da unidade.

Toda a comunidade escolar, num sistema de ensino que privilegia a gestão democrática deve participar das ações levadas a efeito pelo gestor.

Temos no arcabouço teórico (fls. 28):

A gestão democrática vai além de uma simples demonstração de validação de decisões já tomadas e da maquiagem que costuma transparecer como participação efetiva, a partir da ação de um gestor que desempenhe uma autoridade dominadora.

Na escola, o diretor, dirigente do processo político da gestão escolar e chefe de uma repartição pública, é uma autoridade dominadora. Nesse sentido, é um burocrata que tem funções a desempenhar. O lugar de diretor em uma escola não é feito por ele próprio (Pereira, 1976), mas para o seu desempenho utiliza centralmente a política e o conhecimento técnico. Os demais sujeitos na escola reconhecem essa autoridade dominadora e a obedecem. Assim, o poder desempenhado pela condução da gestão escolar é uma forma de dominação. (SOUZA, 2010, p. 160).

Não vemos, entretanto, essa dominação a que se refere o autor acima citado, no sentido impositivo totalitário. Entendemos que “os demais sujeitos na escola reconhecem essa autoridade dominadora e a obedecem” como o reconhecimento de uma liderança a quem “os demais sujeitos” respeitam e seguem.

Cabe à autoridade desse gestor a condução democrática da gestão no sentido de fazer com que todos, comunidade escolar e sociedade civil, bem como os familiares se sintam à vontade para participar, opinar, sugerir, tendo a certeza de fazerem parte dos destinos da escola da qual fazem parte.

Considerando o escopo que nos propusemos a abordar, qual seja a triangulação para estabelecer relações entre a teoria estudada, os dados coletados e a nossa reflexão crítico-descritiva temos que no trabalho acima a pesquisadora demonstra a preocupação pelas incertezas existentes para as atribuições das atividades de coordenador deixando a entender que a gestão democrática exige a participação de todos os elementos que compõem o corpo de gestores com suas atribuições devidamente definidas.

Mais do que isso, é importante dizer que a segurança para que se exerça a gestão escolar exige preparo e, conforme descrito no arcabouço teórico (p. 30) “Quando sustentada

no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola”, segundo Souza (2009, p. 127/128), a gestão democrática “tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola” e tem muito vínculo com o compromisso da transformação social, se levar em conta que essa gestão focaliza a essência do processo educativo, considerando sua relevância social (GRACINDO, 2009, p. 135).

O trabalho traz em si um chamamento sobre a tarefa a ser desenvolvida pelo coordenador e permite uma reflexão sobre as atribuições do coordenador pedagógico junto ao processo educativo, além de proporcionar uma análise significativa da relação entre a teoria e a prática na gestão escolar.

4.2.4. Apresentação do Trabalho 4

Trabalho: Subjetividade e Complexidade na Gestão Escolar: Um Estudo de Caso com Participantes da Escola de Gestores

Autor: Sonia Glaucia Costa

Local: Escola de Gestores do Ministério da Educação

Apesar dos princípios democráticos estabelecerem um espaço formal de construção coletiva, a gestão escolar perpassa pela complexidade multidimensional e dentre outros aspectos o efetivo processo participativo depende da interação dos sujeitos na instituição.

A proposta do curso de especialização Escola de Gestores, na modalidade a distância, enfrenta desde 2005 o desafio da formação nacional dos gestores escolares buscando viabilizar uma educação básica com qualidade social.

Neste trabalho, propõe-se como objetivo norteador o estudo sobre a dimensão da subjetividade à luz da psicanálise, para compreensão da constituição singular do gestor escolar a partir da sua trajetória educacional e atuação profissional e, também, para reconhecer a dimensão inconsciente que permeia as relações entre membros da equipe escolar.

Apesar dos crescentes estudos sobre gestão destacando a dimensão da subjetividade, é considerada uma abordagem relativamente recente, evidenciando a importância desta

pesquisa. Dentre os referenciais, analisam-se obras metapsicológicas da “virada dos anos 20”, enfocando a teoria de Freud (1921) sobre como os laços afetivos reúnem sujeitos na dinâmica de grupos, e a intersecção entre psicanálise e organizações é discutida a partir de estudos sobre a relação sujeito-grupo-instituição segundo Enriquez (1991; 2008) e Kaës (1991).

O estudo traz também uma compreensão diferenciada da “noção de infantil para a psicanálise, das idéias de infância e de infantilidade do comportamento” (TANIS, 1995), constitutiva da relação consigo, com o outro e com o mundo (CHARLOT, 2000).

A partir da atuação como tutora na edição do curso Escola de Gestores 2010 / MEC / UnB, e utilizando o Estudo de Caso na abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas com 9 participantes, incluindo a direção, coordenação, docência e o técnico-administrativo, além de anotações em diário de campo.

Como parte da disciplina “Subjetividade e Complexidade na Gestão Escolar, as atividades e fóruns online da diretora e professora-coordenadora somam-se aos dados da pesquisa, com destaque ao dispositivo da memória educativa (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998), que permite ao sujeito historiar sua trajetória escolar e a emergência mínima do sujeito da enunciação. Com base nos procedimentos da análise de conteúdo (BARDIN, 2009), explicitaram-se desdobramentos para discussão dos resultados em convergência com os objetivos da pesquisa, dentre os quais: os efeitos do rememorar, a singularidade da gestão permeada por desejos e saberes, os laços de identificação entrelaçados a atos colaborativos, a trama de benefícios narcísicos e investimentos libidinais, e as complexas relações intersubjetivas em constante construção ou embate no espaço institucional.

4.2.4.1 Análise do Trabalho 4

A inclusão deste trabalho entre aqueles que se nos apresentaram como parte de nosso arcabouço teórico, ainda que faça parte de um estudo de caso analisado no campo de pesquisa da psicanálise, entendemos importante a partir da abordagem que a pesquisadora escolheu e que deu lastro à nossa reflexão sobre as dificuldades de se levar a bom termo uma gestão democrática. Diz a pesquisadora: “Apesar dos princípios democráticos estabelecerem um espaço formal de construção coletiva, a gestão escolar perpassa pela complexidade multidimensional e dentre outros aspectos o efetivo processo participativo depende da interação dos sujeitos na instituição”.

Interessante considerar que a “construção coletiva” a que se refere a pesquisadora, passa obrigatoriamente pela disposição do gestor da escola em levar adiante a gestão

democrática. Esta, como diz a pesquisadora, depende de uma construção coletiva e toda construção deve ter um comando que a planeja, negocia, disponibiliza recursos, dita o ritmo e apresenta, de forma convincente, sua disposição em tratar do assunto como proposto.

Para ilustrar as dificuldades na implantação desse tipo de gestão, no arcabouço teórico buscamos as contradições de uma gestão que se diga democrática, mas que já tem a vertente weberiana de poder.

Assim foi feito justamente no sentido de demonstrar que há dificuldades para se fazer valer as condições necessárias quando da implementação de uma gestão onde haja a participação efetiva, sem os “vícios” de uma gestão centralizada.

Para exemplificar temos à pag. 29 que “Ao se instituir uma gestão democrática, o gestor deve ter como princípio uma nova concepção de poder, contrariando o conceito Weberiano de que, entende-se por poder “a oportunidade existente dentro de uma relação social que permite a alguém impor a sua própria vontade mesmo contra a resistência e independentemente da base na qual esta oportunidade se fundamenta” (WEBER, 2005, p. 97)”.

Não se pode negar que há interesse político na assunção de alguém à condição de gestor. Assim como não se pode negar o interesse político de quem assume a posição de gestor. A partir desses interesses temos (p. 29) que “O interesse da ação política é o poder” (SOUZA, 2009, p. 124). O autor afirma ainda que esse poder torna a gestão um processo político e se a política na escola representa operar a disputa com pessoas rivais em relação a diferentes compreensões, na busca pelo controle sobre a própria escola, então teremos a aproximação entre ação política e poder no sentido weberiano.

Ressalva, no entanto (p. 29), em seguida quando diz

[...] mas, se a política na escola reconhece que o poder em questão decorre de um contrato firmado entre as pessoas que compõem essa instituição, e considera que o diálogo entre esses sujeitos é precondição para a sua operação, assim se terá uma ação política talvez mais democrática. Mas num ou noutro caso, se trata sempre de poder, pois a política somente existe onde há poder em questão. A forma como se lida com ele, contudo, pode demonstrar uma vocação mais ou menos democrática (SOUZA, 2009, p. 124).

Voltamos então ao trabalho analisado, quando a pesquisadora diz, “a gestão escolar perpassa pela complexidade multidimensional e dentre outros aspectos o efetivo processo participativo depende da interação dos sujeitos na instituição”.

Na contrapartida e ao mesmo tempo na comunhão para essa interação nos reportamos a Souza, 2009, p.124, “mas se a política na escola reconhece que o poder em questão decorre de

um contrato firmado entre as pessoas que compõem essa instituição, e considera que o diálogo entre esses sujeitos é pré-condição para a sua operação, assim se terá uma ação política talvez mais democrática”.

E encerramos com uma observação de nossa parte constante do arcabouço teórico (p. 30), segundo a qual:

A compreensão pela sociedade acerca das atividades daqueles que comandam a escola, ou seja, quais são as ações e as reações por parte dos comandantes da instituição, pode dar à sociedade civil mecanismos democráticos ainda não existentes ou existentes e não aplicados para que se façam as escolhas dos diretores escolares em cada unidade de ensino.

4.2.5 Apresentação do Trabalho 5

Trabalho: Coordenação Pedagógica: Ações, Legislação, Gestão e Necessidade de uma Educação Estética.

Autor: Andrey Felipe C. Soares

Local: Rede Municipal de Ensino do município de Itajaí/SC

Esta dissertação está em consonância com a linha de pesquisa Cultura, Tecnologia e Processos de Aprendizagem e com os estudos promovidos pelo Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora do Mestrado em Educação da UNIVALI. Esta pesquisa caracteriza as ações do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Itajaí e suas relações com a legislação vigente, com a gestão escolar e a necessidade de uma Educação Estética. Trata-se de uma proposta de estudo de abordagem qualitativa por meio de análise de conteúdo e toma como referencial as contribuições de Vasconcellos (2009), Silva Jr. e Rangel (2008), Lück (2001/2007), Rangel (1979/2010), Placco e Almeida (2008/2010), Vieira (2002) e Duarte Jr. (2001), dentre outros. Os sujeitos da pesquisa foram nove coordenadores pedagógicos, convidados para participação espontânea e voluntária nas dinâmicas que compõem a coleta de dados. Tratou-se de uma proposta de um encontro de oito horas de duração, momento em que se aplicou questionário e realizaram-se dinâmicas de grupo envolvendo discussões sobre o cotidiano da coordenação pedagógica, cujos dados foram transcritos, tabulados, categorizados e analisados segundo análise de conteúdos. Como resultado observou-se: a) A gestão escolar pode dificultar as ações do coordenador pedagógico, e a solução talvez seja investir em um trabalho relacional e complementar entre os especialistas; b) A nomenclatura coordenação pedagógica é indicada como a melhor a ser

adotada pela Rede Municipal de Ensino de Itajaí; c) Os coordenadores pedagógicos precisam assumir a corresponsabilidade da elaboração, execução e reelaboração do Projeto Político Pedagógico; d) A substituição do professor ausente deve ser percebida pelo Coordenador Pedagógico como uma oportunidade de ação diagnóstica que norteará as intervenções pedagógicas individuais e coletivas; e) Há necessidade de uma educação estética para os coordenadores, docentes e discentes no intuito de ampliar seu olhar, sua percepção, criatividade e sensibilidade. Desta monta, esta dissertação revela fragilidades do sistema de ensino, bem como a necessidade de se investir na educação estética como meio de humanização. Permitiu em especial repensar as ações do coordenador e como este organizador do trabalho pedagógico da escola pode proporcionar momentos de reflexão frente ao processo ensino-aprendizagem, bem como a real necessidade de melhoria nas estratégias educacionais.

4.2.5.1 Análise do Trabalho 5

Neste trabalho uma das observações advindas das análises nos chama especial atenção:

a) A gestão escolar pode dificultar as ações do coordenador pedagógico, e a solução talvez seja investir em um trabalho relacional e complementar entre os especialistas. Essa observação nos remete a uma citação constante da Introdução (p. 4) do nosso trabalho, que reproduzimos abaixo:

Em todas as escolas existem pessoas que refletem e que inovam, mas é frequente estarem isoladas e até numa certa marginalidade; muitas preferem produzir a sua reflexão e os seus ensaios numa espécie de clandestinidade, de modo a evitar os desgostos e os afrontamentos dolorosos. Perdem-se muitos esforços, não tanto por falta de idéias, mas por falta de organização da criatividade (HUTMACHER, Walo, p. 73).

Ao juntarmos o resultado da análise da pesquisadora e a observação do autor temos uma comunhão de constatações que nos leva a reafirmar que a gestão é, efetivamente, a responsável pelo que é a escola, pelo resultado da escola.

Outro resultado da análise da pesquisadora chama a atenção: c) Os coordenadores pedagógicos precisam assumir a corresponsabilidade da elaboração, execução e reelaboração do Projeto Político Pedagógico, vez que exprime a ideia de que a gestão não se faz democrática apenas por rotulá-la de democrática. É necessário que haja a participação efetiva da comunidade escolar.

A pesquisadora alerta para que o Coordenador faça parte da elaboração, execução e reelaboração do Projeto Político Pedagógico, ou seja, do início, do andamento e do acompanhamento desse Projeto, inclusive das necessárias alterações que devem ser levadas a efeito.

Na Introdução de nosso trabalho (p. 1) temos:

F. Withaker Ferreira, (2007, apud ARELARO, p. 902), no final dos anos de 1970, quando o conceito de planejamento foi introduzido de forma mais sistemática na gestão pública e generalizado seu uso nos diferentes setores, entendia ser o planejamento inútil se aqueles que estivessem sofrendo a ação não fossem partícipes de sua elaboração e não fizessem o acompanhamento e a avaliação dos planos. Isto significa dizer que quem vai executar deve ter participado do planejamento, ou como diz o autor, quem planeja deve fazer parte da execução.

No arcabouço teórico no subtítulo “1.3 Gestão Democrática” (p. 28) observamos que “A gestão democrática vai além de uma simples demonstração de validação de decisões já tomadas e da maquiagem que costuma transparecer como participação efetiva, a partir da ação de um gestor que desempenhe uma autoridade dominadora” observação esta que culmina com o resultado da análise da pesquisadora deste trabalho, que permite refletir sobre a observação do autor e reflete aquilo que defendemos em nosso texto, tanto no que se refere à gestão escolar “*lato sensu*” quando da introdução, como o que se refere à gestão democrática em subtítulo específico.

4.2.6 Apresentação do Trabalho 6

Trabalho: Gestão Escolar e Inovação. Novas Tendências em Gestão Escolar a Partir das Teorias de Gestão da Inovação.

Autor: Adriano de Sales Coelho

Local: Propõe um pensar reflexivo acerca da inovação educativa e suas possibilidades de aplicação à organização escolar.

O presente trabalho de pesquisa surge da inquietação de um gestor escolar que após duas décadas de estudos e práticas, busca nas teorias da Gestão da Inovação, novas formas de pensar a Gestão Escolar. Propõe um pensar reflexivo acerca da inovação educativa e suas possibilidades de aplicação à organização escolar. O estudo teve o objetivo de ressignificar

visão e prática de gestores escolares a partir de teorias da inovação e indicar processos facilitadores à inovação educativa, com fins de contribuir para a construção de ambientes escolares *inovativos*. Desenvolve conceitos de organização escolar, função social, Gestão Educacional e Escolar. Aborda as correlações entre Gestão Escolar e TGA – Teoria Geral da Administração, aproximando técnicas e conceitos utilizados em Administração que, quando criticados e refletidos e, respeitando as especificidades da organização educacional, são passíveis de aplicação no contexto educacional. A metodologia de pesquisa foi qualitativa de cunho interpretativo-reflexivo e seus resultados mostraram que a introdução de princípios da inovação ao pensar reflexivamente a Gestão Escolar propicia o desenvolvimento de soluções organizativas inovadoras como a Gestão do Conhecimento e o desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagens, possibilitando a criação de ambientes escolares *inovativos* e fortalecendo a construção de uma escola como organização *aprendente*.

4.2.6.1 Análise do trabalho 6

A criação de um ambiente propício à inovação normalmente e quase sempre tem origem na gestão implementada que, neste caso, e para gerar esse efeito deve dar sinais precisos e objetivos de buscar mudanças.

Temos no arcabouço teórico (p. 54) uma posição de Glatter:

Não é fácil distinguir claramente entre o impacto da gestão na eficácia escolar e o papel da gestão na mudança e na inovação. A distinção entre gestão da mudança e simplesmente gestão é algo superficial, pois como Hoyle (1986) sugeriu a gestão relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização, o que cria grandes identidades entre as teorias da gestão e as teorias da inovação (GLATTER, p. 148).

O pesquisador coloca como um dos pontos principais a introdução de princípios de inovação ao se pensar reflexivamente a escola dando-nos a entender que a inovação tem início a partir de uma nova postura de um pensar diferente e de uma abertura ao pensamento *inovativo*: “e seus resultados mostraram que a introdução de princípios da inovação ao pensar reflexivamente a Gestão Escolar propicia o desenvolvimento de soluções organizativas inovadoras como a Gestão do Conhecimento e o desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagens, possibilitando a criação de ambientes escolares *inovativos* e fortalecendo a construção de uma escola como organização *aprendente*”.

A inovação, portanto, é o “espírito de mudança” que o gestor indica e abre a possibilidade à comunidade escolar e para isso, como nos aconselha Glatter é preciso que haja uma planificação cuidadosa e o tempo certo para a realização na prática.

O pesquisador, no entanto, nos apresenta que é possível que com a introdução de princípios da inovação ao pensar reflexivamente a Gestão Escolar seja possível criar uma cultura organizativa inovadora como a Gestão do Conhecimento e o desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagens.

Nesta pesquisa o resultado, segundo o pesquisador, desde que haja a introdução de princípios de inovação, que entendemos como a implantação de um “espírito de mudança” existe a possibilidade de criação de ambientes escolares que serão *inovativos* e fará com que a escola se torne uma organização *aprendente*.

O que temos então, é que haverá necessidade de quebrar-se o paradigma fabril (p. 55) a que se refere Amorim (2015) que “consiste no fato de os gestores escolares possuírem uma vertente estritamente conservadora por estarem mais preocupados com a realização de tarefas e das operações administrativas da escola” e possa abrir-se a uma gestão voltada à inovação.

Para complementar o raciocínio apresentamos trecho que inserimos na introdução do trabalho (p. 4): Partindo sempre de uma abordagem que se deva levar em conta a multiplicidade de problemas e comportamentos o gestor há que desenvolver uma gestão dinâmica e que se retro alimenta considerando as experiências e fatos vivenciados na convivência do ensino escolar. Uma gestão moderna deve ser corresponsável, participativa e pautada em valores e atitudes inovadoras e que por ser corresponsável deve criar um ambiente que permita as pessoas intencionadas em inovar de manifestarem-se quanto as suas ideias.

4.2.7 Apresentação do Trabalho 7

Trabalho: A Formação do Supervisor Escolar em Encontros Colaborativos e de Parceria com Outros Gestores Educacionais.

Autor: João Batista Pires da Silva.

Local: Equipe gestora de uma escola da rede municipal de São Paulo

Este trabalho tem por objetivo analisar, por meio da linguagem, como ocorre a formação de um supervisor e da equipe gestora de uma escola da rede municipal de São Paulo, durante interações estabelecidas em conversas reflexivas, frente às prescrições contidas

em quatro Portarias, que tratam das especificidades do trabalho do Supervisor Escolar quanto a sua ação de assessoramento e orientação aos gestores. Em outras palavras, procura observar como os espaços de formação criados são significativos para o pesquisador-supervisor, nas interações com uma supervisora colaboradora e, posteriormente, com a diretora e a coordenadora pedagógica de uma escola municipal. Teoricamente, o trabalho está apoiado nos conceitos de gestão educacional de Libâneo (2008) e Lück (2008) como paradigmas que buscam a coesão do fazer pedagógico e uma maior participação do coletivo nas tomadas de decisão. Também é discutido o papel do Supervisor Escolar a partir das perspectivas de Rangel (1997 e 2011), Paro (2011), Evangelista e Freire (2011), Giancaterino (2010), Ferreira (2008) e Carvalho e Oliveira (2012) para o desenvolvimento das ações de articulação das diretrizes políticas educacionais, acopladas à ação formadora do Supervisor Escolar. A pesquisa apoiou-se também na Pedagogia Crítica (FREIRE, 1975 e 2001) e na Teoria Sócio-Histórica e Cultural, tendo como foco questões como mediação e zona de desenvolvimento proximal, segundo Vygotsky (1996 e 2000), à perspectiva da linguagem como instrumento valioso, de cunho inerentemente ideológico (BAKHTIN, 2003 e 2004), necessário à tomada de consciência dos profissionais da educação através de uma prática dialógica. A metodologia de pesquisa é Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2004), pois parte do pressuposto da necessidade de transformação social e educacional, por meio de ações refletidas em parceria com os gestores educacionais. Os dados foram gerados no decorrer de: (1) dois encontros de formação, chamados de conversas reflexivas, dos quais fizeram parte o supervisor pesquisador e uma supervisora colaboradora; e (2) uma reunião, também chamada de conversa reflexiva, da qual fizeram parte o supervisor pesquisador, um diretor e um coordenador pedagógico de uma escola pública municipal. Os dados foram analisados a partir das perspectivas teóricas de Kerbrat-Orecchioni (2006), das categorias da análise do discurso de Orsolini (2005), nas análises de interação de Pontecorvo (2005) e na responsabilização enunciativa de Adam (2011). Esta investigação se justifica pela crescente preocupação com a formação das equipes diretivas das escolas frente às grandes transformações sociais e políticas mundiais e, mais especificamente, as brasileiras ocorridas no século XX. Ao longo da pesquisa, concluí que a formação do Supervisor Escolar é imprescindível para uma atuação comprometida com as questões políticas e sociais na condução de seus fazeres escolares, entendendo estes como reconstrutores de objetivos institucionais educacionais úteis para o aperfeiçoamento das práticas didático-pedagógicas das escolas. É a partir dessas questões que se dá a investigação da distância entre as prescrições e o trabalho realizado pelos gestores

educacionais quanto à implementação de ações que busquem desenvolver e elaborar os projetos escolares

4.2.7.1 Análise do Trabalho 7

A formação do Supervisor Escolar, objeto desta pesquisa, está inserida na preocupação do gestor da escola em aproximar sua gestão daqueles que efetivamente conduzem os fazeres escolares.

A formação de Supervisores vem ao encontro da preocupação com as transformações sociais que estamos vivenciando, em particular no ambiente escolar, e com a implantação da gestão democrática constante de nosso texto constitucional e na LDB e, em específico neste trabalho.

Toda transformação exige cuidado e acompanhamento. Não deixa de ser necessário que em havendo possibilidade, também haja treinamento, vez que a busca da eficácia escolar requer a superação de grandes dificuldades não só aquelas que servem de obstáculo dentro do ambiente escolar, como também aquelas relativas à subjetividade de cada um dos atores no sistema envolvidos.

“Sobre isso (p. 5), Hutmacher (1995) alerta que para chegar a uma situação de eficácia da escola, as dificuldades que serão encontradas ao longo dessa decisão sobre as mudanças que envolvem as tradições existentes, as crenças adquiridas, as imposições políticas e a forte tendência de se individualizar as ações de criatividade serão de grande complexidade”. Por outro o pesquisador conclui em seu resumo que a formação do Supervisor Escolar é imprescindível para uma atuação comprometida com as questões políticas e sociais na condução de seus fazeres escolares, entendendo estes como reconstrutores de objetivos institucionais educacionais úteis para o aperfeiçoamento das práticas didático-pedagógicas das escolas.

Importante ainda ressaltar a preocupação do pesquisador com o aspecto democrático que se deva dar à gestão, quando em seu resumo apresenta que “Teoricamente, o trabalho está apoiado nos conceitos de gestão educacional de Libâneo (2008) e Lück (2008) como paradigmas que buscam a coesão do fazer pedagógico e uma maior participação do coletivo nas tomadas de decisão”. Citamos Libâneo na p. 32 e seu caráter democrático quando ressaltamos o trecho “estabelecer formas de relacionamento entre escola e a comunidade, especialmente com as famílias (LIBÂNEO, 2009, p. 8)”.

4.2.8 Apresentação do Trabalho 8

Trabalho: Possibilidades e Limites da Assunção dos Princípios Democráticos na Gestão Escolar: Um Estudo numa Escola Estadual do Município de Duque de Caxias.

Autor: Luciana Borges de Lisboa.

Local: Escola Estadual situada no município de Duque de Caxias/RJ

Este trabalho se constitui em um estudo de caso sobre as possibilidades e os limites da assunção de princípios democráticos na gestão escolar, tendo como cenário uma escola estadual situada no Município de Duque de Caxias. Nele, descreve-se e analisa-se a gestão escolar, considerando-se as interferências advindas da estrutura *gestionária* de ensino; além disso, apresenta-se um resgate sócio-histórico do processo que resultou na mudança de enfoque do termo administração para o termo gestão escolar; aborda-se, ainda, a estrutura e a organização da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e sua interferência na prática da gestão escolar. A metodologia utilizada lançou mão dos seguintes instrumentos: pesquisa bibliográfica, observação, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Tais instrumentos possibilitaram identificar que: a gestão educacional da Rede Estadual de Ensino, do Rio de Janeiro, desenvolve uma prática pautada na concepção técnico-científica; a gestão da escola onde se realizou a pesquisa enfrenta limitações decorrentes das interferências da Rede de Ensino a que ela pertence e, a prática da gestão escolar apresenta alguns dos elementos essenciais para a assunção dos princípios democráticos.

4.2.8.1 Análise do Trabalho 8

Este Trabalho se apresenta como uma pesquisa levada a efeito sobre os embaraços provocados pela interferência da Rede de Ensino do município de Duque de Caxias sobre a gestão escolar da escola pesquisada.

Essa constatação da pesquisa abre lastro para discorrermos sobre a importância de a “estrutura gestionária”, segundo a pesquisadora, estar também comprometida com o processo de mudança da gestão até então tradicional para a gestão democrática.

Em nossa abordagem apresentada no arcabouço teórico (p. 29) sobre a gestão segundo Weber (2005, p. 97) e segundo a qual “o conceito de poder é sociologicamente amorfo e todas

as qualidades concebíveis de uma pessoa e toda combinação concebível de circunstâncias podem pôr alguém numa situação na qual possa exigir obediência à sua vontade”, corresponde ao mencionado pela pesquisadora em seu resumo ao descrever as “interferências advindas da estrutura *gestionária* de ensino”, bem como quando se refere a “limitações decorrentes das interferências da Rede de Ensino a que ela pertence” e apresentamos a citação abaixo (p. 30) para ilustrar nosso raciocínio:

Há um grande leque de significados e de experiências de participação na prática social da educação. Alguns exemplos de gestão escolar sinalizam e perpetuam um processo de participação como colaboração de mão única, de adesão e de obediência à direção da escola, onde as decisões estão previamente tomadas, os objetivos anteriormente estabelecidos e a “participação” delimitada *a priori* (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, Apud GRACINDO 2009, p. 137).

Perdem-se, dessa forma, duas condições básicas para uma efetiva participação: (i) a possibilidade de o sujeito poder influenciar nas decisões da escola; (i) e a conseqüente corresponsabilidade com os acertos e desacertos do processo educativo (GRACINDO, 2009, p. 137).

Vislumbra-se, portanto, grande dificuldade a ser superada pela escola pesquisada, considerando que a própria Rede de Ensino a que ela está inserida interfere na gestão, impedindo, destarte, a gestão democrática ainda que a escola possua, segundo a pesquisadora “alguns dos elementos essenciais para a assunção dos princípios democráticos”.

4.2.9 Apresentação do Trabalho 9

Trabalho: Gestores Escolares: Um Estudo das Características e Práticas administrativas Presentes na Gestão de Escolas Públicas com Melhor Desempenho Relativo do Estado de São Paulo.

Autor: Mirna de Lima Medeiros.

Local: Estado de São Paulo

Os esforços empreendidos nos últimos anos pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) para organizar bancos de dados relativos às escolas brasileiras do ensino básico abriram importantes possibilidades de pesquisa na área. Por meio de uma perspectiva de estudo focada na gestão e nos processos administrativos, buscando complementar as propostas mais clássicas de pesquisa orientadas para os aspectos pedagógicos ou para os estudos macroeconômicos, o presente esforço de pesquisa busca

identificar as características e práticas dos gestores de escolas com melhor desempenho relativo (condições socioeconômicas versus desempenho dos alunos na Prova Brasil) nas avaliações de conhecimentos dos alunos da rede pública de ensino básico, a partir de experiências identificadas no Estado de São Paulo. De caráter exploratório, ela está baseada em metodologia de estudo de casos múltiplos, mais especificamente com o uso das técnicas de entrevistas em profundidade com roteiro semiestruturado e técnica de incidentes críticos; de observação sistemática direta; e de análise documental em dois pares de escolas selecionadas, por meio do cruzamento do desempenho na segunda etapa da Prova Brasil e do indicador socioeconômico da escola (ISE), além de outros requisitos. Essa forma de determinação de casos permitiu a análise contextualizada e comparada de uma escola com desempenho acima do esperado e outra com desempenho abaixo do esperado dentro de um mesmo município. Para a análise dos dados optou-se pela técnica de análise de conteúdo com auxílio do software Atlas.ti. Os resultados e discussões da pesquisa contemplam características e práticas dos gestores (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e supervisor de ensino) bem como fatores contextuais relevantes, pressões e dificuldades que acabam por delinear certos tipos de ação ou até limitar ações pretendidas. Mais especificamente, foram abordadas as questões: perfil dos gestores (naturalidade, idade, formação, interesses pessoais, forma de acesso ao cargo e motivo para assumi-lo, e experiência); o contexto interno e externo da escola (colegiados existentes e forma de funcionamento dos mesmos; *favorabilidade* do clima organizacional; importância dada às avaliações externas; pressões e dificuldades percebidas e demais fatores contextuais mencionados); e, por fim, forma de atuação e práticas da gestão (estilo de gestão; tarefas e papéis desempenhados pelos gestores; satisfação no cargo; e opinião quanto à educação, ao educando, à contribuição do seu cargo para o educando e diferenciais da escola onde atuam). As diversas questões foram apresentadas de maneira comparada, par a par, e, em seguida, foram realizados apontamentos com relação ao que poderiam ser diferenciais para um melhor desempenho e assim contribuir para a definição de políticas de disseminação de boas práticas de gestão, bem como para a organização de programas de capacitação de gestores escolares. Conclui-se que cada escola é um universo particularmente complexo e destaca-se que a habilidade de autotransformar-se e de transformar o meio interno e externo parece estar presente na gestão das escolas com DRE positivo. Além disso, essas parecem contar uma equipe colaborativa, bem como pais e comunidade atuantes.

4.2.9.1 Análise do Trabalho 9

Neste trabalho, cabe uma alusão inicial à conclusão da pesquisadora, qual seja:

“Conclui-se que cada escola é um universo particularmente complexo e destaca-se que a habilidade de autotransformar-se e de transformar o meio interno e externo parece estar presente na gestão das escolas com DRE positivo. Além disso, essas parecem contar uma equipe colaborativa, bem como pais e comunidade atuantes”.

A pesquisa abrange pontos que consideramos em nosso arcabouço teórico, tais como gestão democrática e clima organizacional, porquanto a pesquisadora alude à habilidade de a escola autotransformar-se e de transformar o meio interno e externo, bem como faz menção a existência de uma equipe colaborativa.

Relativamente ao clima organizacional temos no subtítulo destinado a ele a seguinte observação (p. 50): “Presentemente, as teorias mais recentes sobre o assunto, segundo Brunet, as organizações deixaram de considerar as duas primeiras teorias e adotaram a terceira por ela apresentar características relativamente permanentes, tais como: a) diferenciam uma dada organização, podendo considerar-se que cada escola é susceptível de possuir uma personalidade própria; b) resultam dos comportamentos e das políticas dos membros da organização, especialmente da direção, uma vez que o clima é causado pelas variáveis físicas (estrutura) e humanas (processo), (cabendo aqui a explicação do próprio autor segundo o qual a estrutura refere-se às características físicas da organização (dimensão, níveis hierárquicos ou a descrição das tarefas). Já o processo organizacional refere-se à forma como são geridos os recursos humanos (estilo de gestão, modos de comunicação ou modelo de resolução de conflitos); c) são percebidas pelos membros da organização; d) serve de referência para interpretar uma situação, pois os indivíduos respondem às solicitações do meio ambiente de acordo com a sua percepção do clima; e) funcionam como um campo de força destinado a dirigir as atividades, na medida em que o clima determina os comportamentos organizacionais. (BRUNET, p. 125)”.

O clima, segundo Brunet, influi diretamente no rendimento das empresas e os resultados obtidos têm origem nos comportamentos e nas políticas dos membros da organização, especialmente da direção, uma vez que o clima é causado pelas variáveis físicas (estruturas) e humanas (processo).

Prosseguindo com essa teoria temos ainda que a ideia central do autor vincula o desempenho do professor ao ambiente organizacional da escola.

Por um clima organizacional favorável, segundo Brunet (p. 129) pode-se entender a existência de alguns atributos comuns (p. 51): a autonomia individual (cada um deve ser padrão de si mesmo), o grau de estrutura imposta pelo cargo (o nível a que os objetivos e os métodos de trabalho são estabelecidos pela direção), o tipo de recompensa (salário e possibilidade de promoção) e a consideração, o calor e o apoio (estímulo e apoio que a direção presta aos seus empregados).

O clima organizacional, portanto, é um elemento da maior importância para o bom resultado da escola, também segundo Casassus, 2007: Outra variável nos é apresentada por Casassus (2007, p. 127) como talvez a mais importante dentro das combinações necessárias para o bom resultado escolar: o clima favorável à aprendizagem (p. 43).

No entanto, a variável que aparece como a mais importante é a que se refere ao clima favorável à aprendizagem existente na escola, mais especificamente se for um clima emocional favorável dentro da sala de aula. Em escolas nas quais os alunos se dão bem com seus colegas, não há brigas, há um clima harmonioso, não há interrupções de aulas, os alunos atingem de 92 a 115 pontos acima dos que estão em escolas onde isto não acontece (CASASSUS, 2007, p. 127).

No trabalho avaliado o pesquisador deixa antever que para cada escola é preciso que seja feita uma gestão de acordo com suas necessidades e características (cada escola é um universo particularmente complexo e destaca-se que a habilidade de autotransformar-se e de transformar o meio interno e externo parece estar presente na gestão das escolas com DRE positivo), mas a obtenção de resultados positivos não foge àquilo que defendemos em nosso arcabouço teórico: a gestão define os resultados a partir de seus sinais e exemplos tendo a se considerar para isso, a gestão democrática (Além disso, essas parecem contar uma equipe colaborativa, bem como pais e comunidade atuantes.) e, em especial, pelo clima organizacional instalado pelo gestor.

Apresentação do Trabalho 10

Trabalho: Gestão Educacional: Uma análise Qualitativa dos Fatores que Geram o Êxito da Escola.

Autor: Lucia Helena Miranda Bastos.

Local: Escola Estadual Tiradentes – Lavras /MG

O presente estudo tem como tema a gestão educacional e pretende explicar os bons resultados da Escola Estadual Tiradentes, localizada no município de Lavras, no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE, tanto no Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA, como no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB. Analisará também os fatores que conduziram a escola ao Prêmio Gestão Escolar nos anos de 2009 e 2010, em nível regional. Os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam o trabalho sustentam a investigação qualitativa e quantitativa que confirma a hipótese de que o perfil da equipe gestora e o foco na gestão pedagógica, na gestão de resultados educacionais e na gestão participativa promovem o êxito da escola. Desta feita, justifica-se a proposta deste Plano de Ação Educacional, proporcionar a outras escolas da regional de Campo Belo o contato com as práticas geradoras do êxito escolar, através do Intercâmbio de Gestão Escolar. Isto como estratégia de disseminação de boas práticas corroborando assim com ações de busca de qualidade na educação e de aumento da equidade entre as escolas.

4.2.10.1 Análise do Trabalho 10

A pesquisadora encerra o seu trabalho sugerindo que a escola pesquisada, através de intercâmbio escolar, proporcione a outras escolas o acesso às práticas geradoras de êxito Escolar.

Antes disso, trabalha com a ideia que o foco na gestão pedagógica, o foco na gestão de resultados educacionais e o foco na gestão participativa promovem o êxito da escola.

A origem, então, dos bons resultados obtidos pela escola pesquisada está assentada na gestão, por conseguinte na equipe gestora.

O Plano de Ação Educacional ao qual se refere a pesquisadora é o norte da gestão, é o planejamento necessário ao bom andamento das atividades em busca de melhores resultados “Os art. 10 e 11 da LDB estende essa atribuição para os Estados e Municípios “ao constituírem seus sistemas de ensino”. As escolas recebem a menção no art.12 quando este explicita que os estabelecimentos de ensino “devem elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

A LDB então obriga de uma forma ou de outra que todos os níveis do campo educacional participem do planejamento trazendo essa obrigatoriedade ao nível docente, quando no art. 13 define que os docentes deverão “participar da elaboração da proposta pedagógica do

estabelecimento de ensino e elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”.

Em nosso arcabouço teórico defendemos que o planejamento é, efetivamente um elemento de atuação para que se atinja objetivos, mas que ele sofre por problemas político culturais existentes no Estado brasileiro (p. 45):

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação (DOURADO, 2007, p. 925).

Ao concluirmos esse raciocínio apontamos a necessidade de uma gestão confiável sob todos os aspectos. Portanto, planejamento em escola pública, por mais bem elaborado, ou melhor, negociado que seja não atinge os objetivos propostos se em sua elaboração/execução o gestor não possuir um mínimo de credibilidade capaz de conseguir envolver a sociedade civil e as famílias, bem como, convencer os professores e ter capacidade para criar um ambiente organizacional favorável.

E em nosso texto concluímos esse pensamento deixando como observação (p. 46) o fato de que “não basta então, apenas planejar, é preciso que esse planejamento seja participativo; não basta que a sociedade civil participe, é preciso que haja a abertura das informações necessárias aos participantes para que, definitivamente, instale-se além de um planejamento democrático, também uma gestão democrática”.

E isso se faz quando parte de uma gestão confiável, competente e que possua crédito no ambiente interno e externo à escola.

4.2.11 Apresentação do Trabalho 11

Trabalho: Gestão, Qualidade e Premiação: O Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar Numa Escola Pública Municipal.

Autor: Susane Barreto Anadon.

Local: Universidade Pelotas/RS

Esta dissertação discute a reforma educativa implementada entre os anos de 1990 e anos iniciais do século XXI, caracterizada pela forte influência das orientações internacionais, que vem instaurando um processo de reestruturação do sistema de ensino com forte expansão e diversificação do acesso, na busca de melhorar a garantia da permanência na escola com aumento da qualidade do ensino e da aprendizagem. Nesse ínterim, a gestão escolar e educacional foi convocada à instauração de uma cultura avaliativa escolar, entendida nessa conjuntura como forte indutora da qualidade da educação, e de uma política educacional *gerencialista, reformática* e meritocrática, mobilizadora da responsabilização e da auto-responsabilização dos atores sociais quanto à evolução dos índices de desempenho de aprendizagem. A perspectiva produtivista da escola, a imposição de prioridades e as tentativas de homogeneização das práticas escolares têm ameaçado substantivamente os princípios e as experiências da gestão democrática em educação. Este estudo investigou a proposição e a vigência de uma premiação intitulada Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar na relação com as políticas públicas educativas, compreendendo-o como um mecanismo potencializador das mudanças materiais e culturais exigidas da atuação da escola pública para o período histórico atual. A metodologia baseou-se na pesquisa qualitativa adotando a análise documental – documentos oficiais, proposta da escola para participar no prêmio – e entrevistas com docentes e membros da equipe diretiva da escola. O prêmio é inserido nos contextos escolares para forjar o consenso, a adesão, o comprometimento e a responsabilização dos sujeitos acerca dos seus novos papéis e contribuições na implantação das políticas educativas definidas em escala nacional e global. A análise do conteúdo do documento normatizador da premiação conjuntamente com o estudo de um contexto de implementação da mesma apontaram para a avaliação de que tal mecanismo promove a regulação das práticas e dos trabalhos escolares, corroborando com a ampliação das perspectivas do *gerencialismo* local no campo da educação.

4.2.11.1 Análise do Trabalho 11

Este trabalho apresenta a preocupação da pesquisadora com a reforma educativa implementada na educação implementada a partir do advento da Constituição Federal/1988, em especial em relação à expansão do ensino e a diversificação do acesso: “Esta dissertação discute a reforma educativa implementada entre os anos de 1990 e anos iniciais do século XXI, caracterizada pela forte influência das orientações internacionais, que vem instaurando um processo de reestruturação do sistema de ensino com forte expansão e diversificação do

acesso, na busca de melhorar a garantia da permanência na escola com aumento da qualidade do ensino e da aprendizagem”.

Este estudo investigou a proposição e a vigência de uma premiação intitulada Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar na relação com as políticas públicas educativas, compreendendo-o como um mecanismo potencializador das mudanças materiais e culturais exigidas da atuação da escola pública para o período histórico atual. (O Prêmio Nacional de Referência em Gestão é uma parceria entre Consed, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Fundação Roberto Marinho), e apresenta basicamente:

Definição do Prêmio

- O Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar é um estímulo à melhoria do desempenho da escola e o sucesso da aprendizagem dos alunos, pela identificação e reconhecimento, como referência nacional, de estabelecimentos escolares que estejam desenvolvendo práticas eficazes de gestão.

Objetivos do Prêmio

O Prêmio foi instituído para atingir os seguintes objetivos:

- a) estimular o desenvolvimento da gestão democrática na escola, tendo como foco o compromisso com uma aprendizagem de qualidade;
- b) valorizar as escolas públicas de educação básica que se destaquem por iniciativas e experiências inovadoras e bem sucedidas de gestão escolar;
- c) apoiar o desenvolvimento de uma cultura de auto-avaliação da gestão escolar; e
- d) incentivar o processo de melhoria contínua na escola, pela elaboração de planos de ação, tendo como base a sua auto-avaliação.³²

A preocupação da pesquisadora, a partir do esboço acima apresentado a respeito do Prêmio a que o trabalho se refere, segue o caminho trilhado por nosso arcabouço teórico, qual seja, no sentido de avaliar as escolas quanto a gestão que estejam desenvolvendo práticas eficazes.

A gestão eficaz passa por planejamento, inovação, gestão democrática e clima organizacional favorável ao aprendizado, segundo pode ser observado ao longo de nossa

³²Fonte: Página no Consed na internet: www.consed.org.br Prêmio Gestão Escolar Regulamento Setor responsável na Seeduc: Subsecretaria de Gestão da Rede e de Ensino (Sugen).

análise e recorrentemente observado pelos estudiosos em educação, também citados ao longo de nossa análise bibliográfica.

Para tanto podemos enumerar, ainda que superficialmente, cada um dos tópicos mencionados:

Quanto a gestão democrática temos na Introdução do trabalho (p. 4);

Partindo sempre de uma abordagem que se deva levar em conta a multiplicidade de problemas e comportamentos o gestor há que desenvolver uma gestão dinâmica e que se retroalimenta considerando as experiências e fatos vivenciados na convivência do ensino escolar.

Uma gestão moderna deve ser corresponsável, participativa e pautada em valores e atitudes inovadoras e que por ser corresponsável deve criar um ambiente que permita as pessoas intencionadas em inovar de manifestarem-se quanto as suas ideias.

Quanto ao planejamento apresentamos na Introdução (p. 4):

É necessário que sejam analisadas também, as dificuldades da própria escola e as condições que esta apresenta para o desenvolvimento do planejamento desenhado a partir do preparo que a organização dispõe para propiciar segurança ao gestor quando da aplicação dos procedimentos para a gestão participativa.

Quanto ao clima organizacional, também na Introdução apresentamos (p. 4):

Segundo Brunet (1992, p. 130), temos que o clima é um elemento estável no tempo e evolui muito lentamente, baseando-se em variáveis relativamente permanentes; para o modificar tem de se proceder a alterações importantes nos próprios alicerces da instituição.

Sobre isso, Hutmacher (1995) alerta que para chegar a uma situação de eficácia da escola, as dificuldades que serão encontradas ao longo dessa decisão sobre as mudanças que envolvem as tradições existentes, as crenças adquiridas, as imposições políticas e a forte tendência de se individualizar as ações de criatividade serão de grande complexidade.

Quanto a inovação temos no QUADRO INOVAÇÃO EDUCATIVA: KEYWORDS/PREMISSAS DA INOVAÇÃO EDUCATIVA, p. 57:

A mudança e a inovação são experiências pessoais que adquirem um significado particular na prática, já que devem atender tanto a interesses coletivos quanto aos individuais. A inovação permite estabelecer relações significativas entre diferentes saberes, de maneira progressiva, para ir adquirindo uma perspectiva mais elaborada e complexa da realidade.

Assim, a crítica que a pesquisadora deixa transparecer em seu trabalho “A perspectiva produtivista da escola, a imposição de prioridades e as tentativas de homogeneização das práticas escolares têm ameaçado substantivamente os princípios e as experiências da gestão democrática em educação” serve de alerta para o cuidado que se deve ter quando da implementação dos novos métodos de gestão na busca da qualidade do ensino e da aprendizagem.

4.2.12 Apresentação do Trabalho 12

Trabalho: Política de Formação Continuada Para Gestores Escolares no Estado de Pernambuco: Quais as Contribuições Para a Organização Escolar Democrática?

Autor: Izabella Albuquerque Tavares Uchoa.

Local: Gestores Escolares do Estado do Pernambuco

O presente estudo tem como objeto de investigação as políticas de formação continuada para gestores escolares. Busca analisar se essas políticas estão preparando o gestor para utilizar os mecanismos de democratização da gestão, de forma que sua ação efetivamente esteja voltada numa perspectiva da consolidação da gestão democrática. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que tomou como campo de estudo as escolas da rede pública estadual localizadas no município de Igarassu-Pe e utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada, aplicada a gestores escolares e os gestores adjuntos das escolas selecionadas. Utiliza como referencial teórico-metodológico a Análise de Conteúdo. Inicialmente tratamos sobre as políticas educacionais no Brasil a partir do governo Lula onde buscamos entender melhor como são efetivadas essas políticas no tocante às rupturas e permanências das propostas estabelecidas enquanto política pública educacional. Destacamos o conceito de participação e elucidamos os programas em destaque nesse estudo quais sejam o PROGESTÃO e o Programa Escola de Gestores da Educação Básica. Para aprofundarmos nosso propósito destacamos as contribuições de Adelino Costa (1998), referentes às imagens organizacionais da escola, onde enfatizamos a escola enquanto imagem organizacional democrática, apontando a possibilidade da formação de gestores na

perspectiva da comunidade educativa. Os resultados apontam que a formação continuada de gestores escolares através dos programas destacados nesse estudo atende parcialmente a real necessidade para a promoção da organização escolar democrática. Outro ponto destacado é a necessidade desses programas serem pensados para a equipe gestora, não apenas para o gestor escola. Por fim apontamos uma forma alternativa para organização e promoção da gestão democrática da escola pautada numa perspectiva da organização escolar a partir da concepção da escola como uma comunidade educativa que, sugerimos, contribua com os processos de formação.

4.2.12.1 Análise do Trabalho 12

O Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO nasceu como programa pioneiro, no Brasil, de educação à distância para capacitação de lideranças escolares. O programa é desenvolvido pelo Consed³³ em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e já contou com apoio e cooperação da Fundação FORD, da Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED e da Fundação Roberto Marinho. Foi desenhado a partir de uma demanda específica de um grupo de Secretários de Estados da Educação, no final da década de 90, tendo como meta principal o desenvolvimento de uma gestão democrática focado no sucesso escolar do aluno, sendo que o seu público-alvo do é constituído da equipe de gestão escolar, envolvendo diretores escolares, vice-diretores, supervisores escolares, coordenadores de área, professores líderes, candidatos à função de dirigentes e outras lideranças, conforme critérios definidos em cada unidade da federação. O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública³⁴ faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação a distância. A formação dos gestores é feita por uma rede de universidades públicas, parceiras do MEC.

³³<http://www.consed.org.br/consed/progestao>

³⁴<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>.

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública tem como objetivos gerais³⁵:

- Formar, em nível de especialização (*lato sensu*), gestores educacionais efetivos das escolas públicas da educação básica, incluídos aqueles de educação de jovens e adultos, de educação especial e de educação profissional.

- Contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social.

Como resultado dessa iniciativa, o MEC espera a melhoria dos índices educacionais das escolas e municípios atendidos.

Em ambos os casos nota-se a preocupação existente com a formação de gestores, em especial no que tange à gestão democrática.

A pesquisadora destaca a necessidade de esses programas serem pensados para a equipe gestora e não apenas para o gestor da escola, vez que “Os resultados apontam que a formação continuada de gestores escolares através dos programas destacados nesse estudo atende parcialmente a real necessidade para a promoção da organização escolar democrática”.

Defrontamos-nos novamente, com a dificuldade de gestão da escola naquilo que diz respeito à gestão democrática. A preocupação da pesquisadora e suas recomendações nos induzem a pensar que a escola pesquisada não estava obtendo resultados mais satisfatórios em razão da dificuldade de gestão e isso se evidencia quando lemos “programas destacados nesse estudo atende parcialmente a real necessidade para a promoção da organização escolar democrática”.

Ainda que haja um comando constitucional (art. 206, VI), devidamente regulamentado pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 1996), orienta que o ensino será direcionado com base, entre outros princípios, no da “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, art. 3o) quanto a necessidade de implantar-se a gestão democrática e um grande esforço estatal no sentido de disseminar treinamentos e orientações que contemplem e preencham essa carência na gestão escolar, nota-se a dificuldade existente no seio da gestão escolar em fazer valer esse requisito.

³⁵<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>

Voltamos a citar Souza, 2009, p. 124 quando diz (p. 29) “O interesse da ação política é o poder”. O autor afirma ainda que esse poder torna a gestão um processo político e se a política na escola representa operar a disputa com pessoas rivais em relação a diferentes compreensões, na busca pelo controle sobre a própria escola, então teremos a aproximação entre ação política e poder no sentido weberiano.

Ressalva, no entanto, em seguida quando diz (p. 29)

[...] mas, se a política na escola reconhece que o poder em questão decorre de um contrato firmado entre as pessoas que compõem essa instituição, e considera que o diálogo entre esses sujeitos é pré-condição para a sua operação, assim se terá uma ação política talvez mais democrática. Mas num ou noutro caso, se trata sempre de poder, pois a política somente existe onde há poder em questão. A forma como se lida com ele, contudo, pode demonstrar uma vocação mais ou menos democrática (SOUZA, 2009, p. 124).

E entende-se que seja a forma como se lida com o poder que traz a dificuldade de implantar-se a gestão democrática, porquanto o autor nos informa “Mas num ou noutro caso, se trata sempre de poder, pois a política somente existe onde há poder em questão. A forma como se lida com ele, contudo, pode demonstrar uma vocação mais ou menos democrática”. O prejuízo pela não adoção da gestão democrática, no entanto, é da escola e por continuidade, de seu público alvo.

4.2.13 Apresentação do Trabalho 13

Trabalho: Formação do Professor-Gestor para o exercício da Gestão Escolar.

Autor: Tânia Maria Stoffel.

Local: Campus Universitário de Rondonópolis - UFMS

Na presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Campus Universitário de Rondonópolis, Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu/CUR/UFMT), na linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, discutiu-se o processo formativo do docente que assume a gestão escolar no ensino básico da rede pública estadual de Mato Grosso. A proposta foi compreender como ocorreu a formação desse profissional durante o exercício de sua função para contribuir com a reflexão acerca de como tal processo o tem subsidiado para o desenvolvimento das atividades inerentes ao cargo. Para tanto, buscou-se identificar as principais demandas e desafios da

gestão escolar, bem como os meios utilizados pelo professor-gestor no seu enfrentamento; examinar as ações formativas ofertadas pelas agências públicas responsáveis e investigar as contribuições da formação inicial e contínua para a realização das atividades intrínsecas a função. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo aliado ao método de abordagem do materialismo dialético histórico e o uso do método de Análise de Conteúdo, preconizada por L. Bardin. Utilizou-se como procedimentos de pesquisa a entrevista, o questionário e a análise documental. Os dois primeiros foram aplicados a dez educadores que se encontravam no primeiro mandato (biênio 2010/2011) em unidades escolares da rede estadual de ensino da cidade de Rondonópolis-MT que ofereciam, simultaneamente, Ensino Fundamental e Médio. O terceiro procedimento (análise documental) foi realizado no material emitido pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) utilizado nas ações formativas dos educadores envolvidos com a administração de instituições da educação básica neste Estado. Constituíram as categorias de análise, o processo formativo realizado para exercer a gestão escolar pelos atores sociais da educação, notadamente, os professores-gestores e os executores das agências públicas de formação do Estado - SEDUC-MT, Assessorias Pedagógicas nos Municípios (ASPM) e os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO). Os resultados indicaram que os principais desafios percebidos pelos entrevistados foram o extenso número de atividades burocráticas, relações conflituosas com os docentes e pessoal do apoio escolar, indisciplina dos estudantes, problemas com o sistema de processamento de dados, evasão e entorpecentes, que contribuíram na definição da extensa jornada de trabalho a que estavam submetidos. Por meio da pesquisa identificou-se que são poucos os materiais entregues nas ações formativas realizadas pelas agências analisadas e, geralmente, referem-se à legislação educacional. Verificou-se que a formação contínua do professor-gestor é oferecida de forma pontual e emergencial para atender as expectativas legais, ao invés de seguir uma política voltada para o desenvolvimento profissional desse educador. Nesse cenário, concluiu-se ser necessário as agências públicas proporcionarem formação efetiva aos professores-gestores, que articule teoria e prática por meio do uso de metodologias diversificadas incluindo pesquisa do/no contexto escolar envolvendo os diferentes sujeitos que nele atuam, observação de experiências exitosas por meio de visitas técnicas às escolas, oficinas, simulação de casos, vídeos, entre outros.

4.2.13.1 Análise do Trabalho 13

O trabalho nos indica que os principais desafios percebidos pela pesquisadora são, entre outros, os que estão ligados a relações conflituosas com os docentes, e pessoal de apoio escolar e indisciplina dos estudantes.

Quanto a isso, temos em nosso arcabouço teórico (p. 42): “Outra variável nos é apresentada por Casassus (2007, p. 127) como talvez a mais importante dentro das combinações necessárias para o bom resultado escolar: o clima favorável à aprendizagem”.

No entanto, a variável que aparece como a mais importante é a que se refere ao clima favorável à aprendizagem existente na escola, mais especificamente se for um clima emocional favorável dentro da sala de aula. Em escolas nas quais os alunos se dão bem com seus colegas, não há brigas, há um clima harmonioso, não há interrupções de aulas, os alunos atingem de 92 a 115 pontos acima dos que estão em escolas onde isto não acontece (CASASSUS, 2007, p. 127).

Diante das dificuldades encontradas pela pesquisadora por qual passa a unidade pesquisada a pesquisadora deixa antever que os resultados não convincentes têm ligação direta com as dificuldades de gestão (“Verificou-se que a formação contínua do professor-gestor é oferecida de forma pontual e emergencial para atender as expectativas legais, ao invés de seguir uma política voltada para o desenvolvimento profissional desse educador”) transparecendo que a formação do professor-gestor é apenas para cumprir o que a lei determina sem a real preocupação com o desenvolvimento profissional que daria à unidade através desse gestor a eficiência buscada pelo Estado e a gestão democrática determinada pela CF/88 (art. 206,VI).

Outro indício de que a Unidade escolar pesquisada sofre com os problemas de falta de gestão eficiente é o fato de a pesquisadora deixar como orientação a busca por outras unidades que tenham tido experiências exitosas, para que essas boas práticas sejam adaptadas ao ambiente da escola pesquisada.

Para encerrar esta análise, deixamos um trecho de nosso arcabouço teórico que aparece no capítulo “Formação do Professor”, p. 40: “A problemática do ensino público no contexto brasileiro decorre de fatores que vão além do professor e da formação do professor, por isso, é muito importante que por trás de todo esse trabalho de formação, desenvolvimento, aprimoramento, crescimento profissional e retorno positivo de sua condição de professor esteja uma gestão que equilibre o ambiente, que planeje com inteligência e participação ampla, que aplique as regras com parcimônia e dê segurança ao professor para desempenhar suas funções”.

4.2.14 Apresentação do Trabalho 14

Trabalho: A Gestão Escolar na Condução do Projeto de Ação Pedagógica (PAP): Como Melhorar o Interesse dos Estudantes?

Autor: Maria Luiza Barbosa.

Local: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG

Esta dissertação parte da concepção de que o processo de ensino aprendizagem é mais eficaz quando feito com o envolvimento de todos e que a aprendizagem escolar se constrói a partir de uma boa relação entre professor e aluno. Analisando o papel do gestor escolar em duas escolas na condução e execução de um Projeto de Ação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, foi possível verificar um sério problema na escola e que precisa ser combatido urgentemente: professores e alunos insatisfeitos com a Educação. As escolas pesquisadas apresentam características afins, como atendimento ao ensino fundamental completo e características opostas, como o nível socioeconômico das comunidades em que estão inseridas. Ambas apresentam dificuldades com relação ao interesse e desempenho dos estudantes dos três últimos anos do ensino fundamental, fator esse de maior motivação para esta pesquisa. Através de um estudo de caso de gestão nas duas escolas, foi feita uma análise das principais características das ações dos gestores, embasada em estudos de autoras como Heloísa Luck e Thelma Polon. Como instrumentos metodológicos foram elaborados questionários aos professores e entrevistas com um grupo de alunos de cada escola, com os gestores escolares e gerentes da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Ao final foi elaborado um plano de ação voltado para a formação de gestores escolares e professores.

4.2.14.1 Análise do Trabalho 14

Apresentamos mais uma pesquisa de escola que apresenta baixo rendimento e que cuja pesquisadora detectou como causa principal a insatisfação de alunos e professores com a Educação. No final a pesquisadora indica a necessidade de formação de gestores escolares e professores com a observação de que “Ao final foi elaborado um plano de ação voltado para a formação de gestores escolares e professores”.

Um dado importante nessa pesquisa é que as duas escolas objeto das pesquisas embora apresentem características afins no que tange ao atendimento ao ensino fundamental completo, também apresentam características opostas no que tange ao nível socioeconômico das comunidades que estão inseridas e apesar da característica afim o problema principal está vinculado à mesma raiz: dificuldade na gestão escolar.

O que nos parece quase senso comum é que os pesquisadores ao se depararem com resultados abaixo do esperado, ou com insatisfação dos alunos, ou com conflito entre os integrantes da equipe gestora, ou com grande evasão de alunos, indicam em sua dissertação a necessidade de formação de gestores ou formação de professores, como se apenas a formação desses profissionais pudesse resolver os problemas pelas quais a escola atravessa, ou sempre teve.

Não que a formação não venha a ser uma ferramenta importante para que se altere para melhor o resultado até então encontrado, mas conforme demonstrado ao longo de nosso arcabouço teórico não é suficiente. Senão vejamos: quanto a gestão democrática temos (p. 28) que “Embora a democracia possa ser tratada como um elemento nuclear para a gestão escolar há que cuidar-se para que não se perca de todas as outras vertentes existentes e conflitantes, como vontades, valores e desejos díspares e até contraditórios (Carvalho, 2008, p. 83)”; em outro trecho (p. 29) temos: A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas (SOUZA, 2009); outro trecho nos indica (p. 29) que [...] mas, se a política na escola reconhece que o poder em questão decorre de um contrato firmado entre as pessoas que compõem essa instituição, e considera que o diálogo entre esses sujeitos é pré-condição para a sua operação, assim se terá uma ação política talvez mais democrática. Mas num ou noutro caso, se trata sempre de poder, pois (p. 29) a política somente existe onde há poder em questão. A forma como se lida com ele, contudo, pode demonstrar uma vocação mais ou menos democrática (SOUZA, 2009, p. 124) - grifo nosso.

Para concluir esse nosso raciocínio temos (p. 30) “Quando sustentada no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola”, segundo Souza, 2009, (p. 30) a gestão democrática “tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola” e tem muito vínculo com o compromisso da transformação social, se levar em conta que essa gestão focaliza a essência do processo educativo, considerando sua relevância social (GRACINDO, 2009, p. 135).

Queremos mostrar com isso que o gestor precisa mais do que simplesmente passar por formação em curso específico. É preciso que antes disso ele seja um profissional reflexivo, aberto, que se preocupe com a produção de conhecimento, com o clima organizacional da escola, conquistando laços em todos os segmentos ligados à instituição e ao processo de ensino, bem como conquistar a confiança dos integrantes dos corpos docente e discente por meio da constante interação entre teoria e prática.

4.2.15 Apresentação do Trabalho 15

Trabalho: IDEB: O Caso de Sucesso de Uma Escola do Interior do Estado do Rio de Janeiro.

Autor: Karina Hernandes Neves.

Local: Interior do Estado do Rio de Janeiro/RJ

Este trabalho objetiva analisar o caso de sucesso de uma escola estadual do interior do estado do Rio de Janeiro, que obteve 7.4 e 7.7 no Ideb 2009 e 2011, respectivamente. A curiosidade pelo estudo do tema deveu-se basicamente ao fato de esta escola apresentar um resultado muito superior ao do município e da rede como um todo. A ênfase deste trabalho estará no modelo de gestão e nas mudanças pedagógicas que fizeram parte desta transformação. As questões norteadoras foram: quais ações foram realizadas para que se alcançasse este índice? Quais destas ações são generalizáveis? O objetivo principal é analisar a gestão como promotora de ações que culminem no sucesso escolar. Este trabalho foi realizado através de pesquisa de campo, observação direta, aplicação de entrevistas e análise de documentos a fim de responder as questões supramencionadas. Concluído o trabalho, percebe-se que o tipo de gestão, a busca de maior entrosamento com alunos, professores e comunidade e a instituição de colegiados foram os responsáveis pelo êxito alcançado. Baseando-se nesses resultados foi feita a proposição de ações que podem subsidiar a continuidade e a melhoria da prática pedagógica da escola.

4.2.15.1 Análise do Trabalho 15

“Este trabalho objetiva analisar o caso de sucesso de uma escola estadual do interior do estado do Rio de Janeiro, que obteve 7.4 e 7.7 no Ideb 2009 e 2011, respectivamente. A pesquisadora já nos informa que a curiosidade pelo estudo do tema deveu-se basicamente ao

fato de esta escola apresentar um resultado muito superior ao do município e da rede como um todo” e que a impulsionou a levar a efeito essa pesquisa.

A última parte do trabalho a autora da pesquisa traz a seguinte observação; “Concluído o trabalho, percebe-se que o tipo de gestão, a busca de maior entrosamento com alunos, professores e comunidade e a instituição de colegiados foram os responsáveis pelo êxito alcançado”, o que para nós significa a síntese de tudo que tratamos em nosso arcabouço teórico, vez que reflete o ambiente democrático instituído, a gestão democrática, o planejamento e o clima organizacional.

Contrariamente ao que temos encontrado em pesquisas em escolas com resultados pouco expressivos, não houve por parte da pesquisadora nenhuma orientação quanto a necessidade de formação de gestor ou da equipe de gestores ou de professores.

Neste caso, segundo nos informa a pesquisadora, o resultado acima da média do município e da rede como um todo aconteceu por ação direta do gestor da escola e no modelo de gestão por ele implantado (“A ênfase deste trabalho estará no modelo de gestão e nas mudanças pedagógicas que fizeram parte desta transformação”) o que nos leva a entender que a ação do gestor é decisiva para o resultado da unidade escolar e nessa ação positiva pode-se antever a gestão democrática, o planejamento, o bom clima organizacional e o preparo dos docentes.

4.2.16 Apresentação do Trabalho 16

Trabalho: Diretor Escolar: Da Autonomia Mínima à Responsabilidade Máxima

Autor: Natalina Francisca Mezzari.

Local: UNIBAN/PR

Este estudo parte do entendimento que a relação entre as políticas educacionais e o desenvolvimento econômico, especialmente no final do século XX, condiciona o processo de planejamento e da gestão do sistema educacional abrangendo as diferentes instâncias administrativas: Distrito Federal, Estado, Município chegando às unidades de gestão da escola. Dessa forma buscou-se configurar a função do diretor de escola de educação básica no contexto das políticas públicas de educação na década de 1990. Entende-se que a função do diretor pode ser determinada pela legislação e políticas públicas ou constituir-se em espaço para construção de relações democráticas na escola. Para tanto, foi trilhado o caminho das

leis, programas, projetos e planos que foram decisivos na construção da função do diretor de escola da educação básica nas políticas educacionais brasileira. No decorrer do texto ao ser reconstruído a função do diretor de escola constatou-se que os seus fundamentos ressoam as intencionalidades políticas e econômicas, especialmente no que tange a forma de construir o processo de autonomia da gestão. Nos documentos apresentados a autonomia é ressignificada numa perspectiva mercadológica de eficiência e de produtividade de subordinação total da gestão pedagógica à gestão administrativa. Diante do imperativo de competitividade e de produtividade, governar, dirigir ou gerir uma escola segue os padrões de qualidade e equidade empresarial. As reformas educacionais são concebidas sem a participação da escola, mas com condicionalidade decisiva de organismos multilaterais de interesse econômico e, para a execução são transferidas para a escola sob o prisma de autonomia e participação consolidando o princípio de autonomia mínima e responsabilidade máxima. O princípio de “gestão democrática” (Constituição Federal de 1988) e a organização dos trabalhadores da escola apresentam-se como um caminho para a superação de uma organização educacional autoritária e centralizadora.

4.2.16.1 Análise do Trabalho 16

Este trabalho trata da gestão a partir do sistema educacional até as unidades educacionais. “Este estudo parte do entendimento que a relação entre as políticas educacionais e o desenvolvimento econômico, especialmente no final do século XX, condiciona o processo de planejamento e da gestão do sistema educacional abrangendo as diferentes instâncias administrativas: Distrito Federal, Estado, Município chegando às unidades de gestão da escola”. Abrange de forma ampla a forma como o Diretor da Escola pode optar por exercer sua função “Entende-se que a função do diretor pode ser determinada pela legislação e políticas públicas ou constituir-se em espaço para construção de relações democráticas na escola”.

O pesquisador tece crítica sobre a perspectiva mercadológica que envolve a administração escolar que busca eficiência e produtividade subordinando a gestão pedagógica à gestão administrativa.

De uma forma geral, dentro do espaço analisado, Distrito Federal, Estado e Município, entende-se que as reformas educacionais são concebidas sem a participação da escola, tirando a autonomia da gestão e transferindo a esta grande responsabilidade.

O pesquisador encerra seu resumo com o seguinte trecho: “O princípio de “gestão democrática” (Constituição Federal de 1988) e a organização dos trabalhadores da escola apresentam-se como um caminho para a superação de uma organização educacional autoritária e centralizadora”.

A escolha deste resumo deu-se em virtude de nossa visão de que para que a escola possa ter autonomia de fato, e resultados concretos a mesma deve conferir disposição e responsabilidade próprias dela mesma. O gestor escolar é quem deve conduzir os destinos da escola sem que haja influência política ou econômica alheias à gestão democrática determinada pelo texto constitucional.

Essa pesquisa nos serve para o posicionamento que adotamos e que está inserido em nossas considerações finais no capítulo a seguir.

4.2.17 Apresentação do Trabalho 17

Trabalho: Fatores associados à eficácia escolar: estudo de Instituições Educacionais Públicas Municipais de Fortaleza (CE).

Autor: Aline Maria Gomes Lima

Local: Fortaleza/CE

Conhecer os as especificidades que compõem cada cultura escolar, os fatores que estão diretamente relacionados e que influenciam na aprendizagem dos alunos, tornando a escola eficaz, tem se tornado cada vez mais fundamental para promover ações de gestão na busca de uma educação de qualidade. A necessidade de responder e de entender esses contextos tão complexos gerou estudos específicos voltados para a dinâmica escolar. Compreender o “ethos” escolar poderia explicar as relações estabelecidas dentro da escola. Portanto, conhecer os fatores do contexto escolar relacionados com a composição social da escola, a partir do conceito de escola eficaz é de extrema importância para perceber como os fatores influenciam nas aprendizagens. O objetivo geral deste trabalho foi investigar as características relacionadas ao clima interno, liderança administrativa e pedagógica, grau de abertura da escola e a estrutura física e organizacional de escolas públicas municipais de Fortaleza com altos e baixos desempenhos no Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará SPAECE. Como objetivos específicos, propomos: a) diagnosticar as escolas de alto e baixo desempenho no SPAECE, nas quatro características observadas; b) comparar as escolas, subdivididas em

dois grupos: de altos e baixos desempenhos; c) Propor sugestões, nas quatro características observadas, para as escolas com baixos desempenhos. Para a realização deste estudo, empreendemos uma revisão bibliográfica contemplando eixos teóricos e pesquisas acerca da histórica da avaliação e dos vários modelos e a implementação das avaliações em larga escala pelo Brasil e em particular, no Ceará; a origem, história, definição e aplicação do conceito de eficácia, o uso do conceito na América Ibérica e no Brasil; destacamos alguns fatores, são eles: o clima interno; liderança administrativa e pedagógica; grau de abertura da escola; e estrutura física e organizacional. Esta pesquisa, de natureza quali - quantitativa, descritiva, foi realizada com doze escolas públicas municipais de Fortaleza, os dados foram coletados através de questionários fechados, aplicados ao grupo gestor e aos professores. A análise de dados, com o suporte do Software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), possibilitou o estudo quantitativo, para posterior análise qualitativa. Os resultados revelaram que o grupo de escolas com altos rendimentos possui maior homogeneidade, capacidade de unidade, liderança, união, motivação e comprometimento, superação das dificuldades advindas inclusive da falta de uma estrutura física que propicie a realização de um trabalho de qualidade. A realização da pesquisa demonstrou a importância dessa temática, pois oportuniza conhecer particularidades das escolas com baixos e altos resultados no Spaece e propor ações eficazes contribuindo para melhorar a educação cearense.

4.2.17.1 Análise do Trabalho 17

Este é mais um trabalho em que se confirma a ação da gestão nos resultados positivos identificados pela pesquisadora.

No trabalho a pesquisadora nos indica que “o grupo de escolas com altos rendimentos possui maior homogeneidade, capacidade de unidade, liderança, união, motivação e comprometimento, superação das dificuldades advindas inclusive da falta de uma estrutura física que propicie a realização de um trabalho de qualidade”.

Nem é preciso dizer que na mesma Unidade Federativa escolas que pertencem à mesma rede têm resultados completamente diferentes e que a diferença básica entre uma e outra é a ação de seus gestores.

Mais interessante ainda é a constatação que na visão da pesquisadora após a apuração dos resultados um dos pontos principais elencados como chave para a gestão exitosa foi a “capacidade de superação das dificuldades advindas inclusive da falta de uma estrutura física que pudesse propiciar a realização de um trabalho de qualidade”. Neste trecho, em específico,

ficou demonstrada a força da gestão, da liderança dos gestores que estão à frente dessas escolas.

Em nosso arcabouço teórico temos (p. 32), que “as autoras deixam claro que as regras gerais são insuficientes para a vida do dia a dia das escolas, vez que no trabalho aparecem os imprevistos, urgências e emergências, embora em âmbito interno possa haver orientações genéricas de como se deva proceder em algumas circunstâncias”.

Tais regras gerais, entretanto, são insuficientes para a vida do dia a dia das escolas exigindo detalhamentos e enfrentamentos de imprevistos, urgências e emergências que exigem tomadas de decisões, às vezes instantâneas, outras com mais tempo, mas não previstas anteriormente [...] (MARIN E PENNA, 2013, p. 149).

“A tomada de decisão na maioria das vezes está fora do detalhamento das regras gerais e o gestor apegar-se-á para tomá-la ao seu conhecimento do ambiente, das pessoas e por analogia de decisões anteriores em casos semelhantes” (p. 32).

Com a exposição supra é possível entender-se que a gestão deve ser feita de acordo com as necessidades, com as características, com as peculiaridades, enfim, da escola que se administra.

A escola é um mundo próprio e é preciso que o gestor tenha a autonomia para alcançar as necessidades e para adotar as ações necessárias para que o resultado final seja exitoso.

Defendemos que as ações devem ser a partir da gestão escolar dentro da necessidade que se impõe no momento e somente quem tem o domínio da situação em todas as suas vertentes é que pode adotar as medidas necessárias saneadoras das dificuldades que se apresentam.

4.2.18 Apresentação do Trabalho 18

Trabalho: Financiamento, Gestão e Qualidade da educação Escolar Pública: Um estudo Comparativo.

Autor: Tulio Andrade Carneiro

Local: Rede Municipal de Ensino do Recife/PE

O presente estudo de caso focaliza o financiamento, a gestão escolar e a qualidade da educação básica, particularmente no ensino fundamental, na rede pública municipal do

Recife, em Pernambuco. Tem como objeto de estudo a relação entre qualidade do ensino, financiamento e gestão de duas escolas públicas. Dialogando com autores que problematizaram as questões atinentes à qualidade da educação básica nas últimas décadas, em especial Dourado, Oliveira e Santos (2007), Azevedo (1997, 2007), Pinto (2008), Aguiar (2010), buscou identificar os fatores atinentes ao financiamento e à gestão da educação que influenciam a dinâmica administrativo-pedagógica das unidades escolares com possíveis repercussões nos resultados concernentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB. Tem como hipótese que a eficiência da gestão constitui destacado fator para influenciar a dinâmica escolar, refletindo positivamente no IDEB. Para comprovar ou não tal hipótese, considerando-se as categorias analíticas – financiamento e gestão da educação, e qualidade da educação -, efetivou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, bem como entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários com dirigentes de duas escolas, da rede municipal de ensino do Recife, campo empírico da pesquisa. Para as análises foram utilizadas técnicas de triangulação nas perspectivas de Bauer e Gaskell (2007), Yin (2005), e Gil (2009). As evidências empíricas obtidas com os sujeitos da pesquisa, confrontadas com os estudos da área, permitem indicar que a gestão constitui, na realidade das escolas focalizadas, pertencentes a uma mesma região político-administrativa do município do Recife, e que recebem aportes de recursos financeiros similares, um fator relevante para explicar a diferença de resultados concernentes às suas respectivas posições no que tange ao IDEB. Conclui-se que o volume de recursos financeiros aportados individualmente a cada uma das unidades escolares mostrou-se um fator menos relevante do que a prática da gestão para influenciar a qualidade do ensino aferida pelo IDEB.

4.2.18.1 Análise do Trabalho 18

No trabalho analisado é importante salientar a conclusão a que chegou o pesquisador quando diz: “As evidências empíricas obtidas com os sujeitos da pesquisa, confrontadas com os estudos da área, permitem indicar que a gestão constitui, na realidade das escolas focalizadas, pertencentes a uma mesma região político-administrativa do município do Recife, e que recebem aportes de recursos financeiros similares, um fator relevante para explicar a diferença de resultados concernentes às suas respectivas posições no que tange ao IDEB”.

Importante observar que o pesquisador refere-se a duas escolas localizadas na mesma região político-administrativa da cidade de Recife/PE, que recebem o mesmo aporte de

recurso financeiro e cujos resultados são muito diferentes, justificando as suas respectivas posições no que tange ao IDEB.

Finaliza a conclusão o pesquisador ressaltando que “Conclui-se que o volume de recursos financeiros aportados individualmente a cada uma das unidades escolares mostrou-se um fator menos relevante do que a prática da gestão para influenciar a qualidade do ensino aferida pelo IDEB”.

Mais uma vez, mais uma pesquisa, mais um resultado em que se confirma a influência decisiva que tem no resultado da escola, a força da gestão.

Neste caso, em especial, ficou caracterizado que ainda que ambas as escolas recebam o mesmo aporte financeiro, pertençam à mesma rede de ensino e localizem-se na mesma região político-administrativa de uma mesma cidade, os resultados mostram-se diferentes e as análises técnicas de triangulação levadas a efeito pelo pesquisador permitem indicar que a gestão constitui um fator relevante para explicar a diferença de resultados.

Considerando o que vimos defendendo em nosso trabalho e as diversas menções no transcorrer de toda a exposição, o trabalho analisado presentemente corresponde à nossa visão de que a gestão é quem define os rumos para o sucesso nos resultados da escola.

Ao defendermos (p. 120) que o modelo indutivo de gestão (do menor para o maior) poderá ser a solução dos problemas ou de grande parte deles estamos calcados fundamentalmente na confiança de que todas as ações passam pelo corpo de gestores e a estes cabe a responsabilidade de decidir de forma a que os resultados sejam exitosos.

Somente uma gestão competente em cada unidade escolar será capaz de alterar o estado de coisas da educação em cada escola, em cada município, em cada Unidade Federativa.

4.2.19 Apresentação do Trabalho 19

Trabalho: Gestão Escolar - Uma governança rumo às Escolas Eficazes.

Autor: Magali Machado

Local: Distrito Federal

O estudo versou sobre um tema que tem, gradativamente, ocupado o centro das atenções de pesquisadores da Gestão Educacional: escolas eficazes. Como objetivo principal, almejou contribuir com as atuais demandas institucionais, no sentido de descrever as práticas de gestão

escolar que levaram duas escolas da rede pública do Ensino Fundamental, Anos Finais, a atingirem, em 2009, meta de crescimento do Ideb superior à meta do Distrito Federal. Para tanto, adotou-se a concepção de escola eficaz como sendo aquela que consegue desenvolver estratégias que levam em conta a origem social de seus alunos. No desenvolvimento metodológico adotou-se a abordagem *quali-quantitativa*, de natureza descritivo-analítica, baseada em Estudo de Caso. Os dados foram gerados das observações *in loco*, análise documental e questionários dirigidos aos professores, equipe gestora e alunos do 9º ano. Utilizou-se, ainda, a entrevista semiestruturada, realizada com a diretora e três professores, em cada escola, abrangendo áreas distintas do conhecimento. Cada escola foi analisada, separadamente, integrando-se, em seu contexto, aspectos de identificação e caracterização, enquanto objeto de estudo, de forma particularizada. Quanto ao método de análise e categorização dos dados, adotou-se o Discurso do Sujeito Coletivo DSC e a Análise de Conteúdo. Depois de detalhados os procedimentos de análise dos instrumentos e a discussão dos dados gerados, procedeu-se à elaboração dos resultados parciais da pesquisa, espaço em que foram reveladas as evidências obtidas de cada escola, sem compará-las entre si. A estratégia adotada, desde a metodologia até a organização dos resultados, permitiu a descoberta de uma visão humanizadora da eficácia escolar, a qual transcendeu o domínio da aprendizagem acadêmica, comumente levado em conta nessas ocasiões. A pesquisadora observou que não foi possível identificar fatores excepcionais que, por si só, levariam a caracterizar as escolas pesquisadas como escolas eficazes. Os resultados indicaram a existência de uma conjugação de fatores, os quais atuaram de forma interconectada, formando uma rede de significações, cuja dinâmica favorecedora da proficiência nas duas escolas, esteve vinculada ao estilo de liderança escolar. Essa visão diferenciada sobre as questões que envolvem a busca da eficácia resultou, ainda, na criação do que foi denominado de Trama da Eficácia Escolar, fenômeno que trouxe como elemento central, encontrado em ambas as escolas, a identidade com a profissão de professor, a qual se mostrou responsável pelo clima escolar e pela consequente transformação da escola em um ambiente propício de aprendizagem.

4.2.19.1 Análise do Trabalho 19

Ainda que a pesquisadora tenha afirmado que “não foi possível identificar fatores excepcionais que por si só, levariam a caracterizar as escolas pesquisadas como escolas eficazes” a mesma pesquisadora nos aponta que “Os resultados indicaram a existência de uma conjugação de fatores, os quais atuaram de forma interconectada, formando uma rede de

significações, cuja dinâmica favorecedora da proficiência nas duas escolas, esteve vinculada ao estilo de liderança escolar”.

Entende-se que a rede de significações às quais se refere a pesquisadora em estando “vinculada ao estilo de liderança escolar” nos dá ideia de que a gestão teve papel fundamental nos resultados que as escolas pesquisadas conseguiram.

O dado diferente entre esta pesquisa e as demais consultadas é que a pesquisadora fala claramente na importância do professor para a formação do ambiente favorável ao aprendizado quando diz “a identidade com a profissão de professor, a qual se mostrou responsável pelo clima escolar e pela conseqüente transformação da escola em um ambiente propício de aprendizagem.”

Em nosso arcabouço teórico temos (pag. 37), em consonância com a pesquisa analisada, Dourado (2007, p. 924)

Por outro lado, a problematização das condições de formação e profissionalização docentes coloca-se como questão interligada à gestão educacional e, nesse sentido, deve considerar os diferentes fatores que interferem na atuação dos profissionais da educação, bem como possibilitar o acesso a processos formativos que não descurem de uma base sólida de formação, não se reduzindo à disseminação de metodologias e estratégias de aprendizagem.

Também em nosso arcabouço teórico apresentamos (pag. 37) a posição de Brunet (1992, p. 125) que defende que não se deve fazer uma análise baseada exclusivamente em aspectos pessoais, sendo necessário segundo ele, que se alargue a pesquisa, pois são os atores no interior do sistema que fazem a organização aquilo que ela é.

Por outro lado, em continuidade ao pensamento de equipe, na página 40 do arcabouço teórico, Hutmacher (1999, p. 50) nos diz que os professores encontram-se implicados de forma mais ou menos consciente à hierarquia da escola e seus colegas dos conselhos pedagógicos, de sua área disciplinar, conduzindo, portanto, essa questão em direção ao corpo de gestores.

Trazemos para elucidar nossa posição quanto a gestão observação que fizemos em nosso arcabouço teórico (pag. 40), segundo a qual “A problemática do ensino público no contexto brasileiro decorre de fatores que vão além do professor e da formação do professor, por isso, é muito importante que por trás de todo esse trabalho de formação, desenvolvimento, aprimoramento, crescimento profissional e retorno positivo de sua condição de professor esteja uma gestão que equilibre o ambiente, que planeje com inteligência e participação ampla, que aplique as regras com parcimônia e dê segurança ao professor para desempenhar suas funções”.

Significa dizer que ainda que na pesquisa tenha sido identificada a importância do professor, o que não contestamos, sua participação de forma decisiva acontece quando o corpo de gestores lhes ofereça espaço e ambiente para que isso ocorra.

4.2.20. Apresentação do Trabalho 20

Trabalho: Contexto socioeconômico desfavorável versus resultados educacionais relevantes: um caso de sucesso.

Autor: Fábio Camilo Xavier

Local: Belo Horizonte/MG 2012; Universidade Federal de Juiz de Fora

Esta dissertação parte da premissa de que é possível uma escola obter bom desempenho mesmo em condições socioeconômicas adversas. Tendo isso em vista, uma escola municipal de Belo Horizonte foi escolhida para ser analisada, uma vez que apresenta expressivos resultados educacionais, ainda que em um contexto socioeconômico desfavorável. Procurou-se identificar as principais características da gestão que podem ter exercido influência sobre os resultados educacionais da escola em estudo de caso. A gestão foi analisada nas diferentes dimensões apontadas por estudiosos do tema, como Heloísa Lück. Importantes aspectos da gestão da escola selecionada, fundamentas em referências de suporte, foram elencados sob a forma de um plano de intervenção educacional, objetivando seu emprego como guia de gestão para diretores escolares e aspirantes ao cargo na orientação de suas práticas.

4.2.20.1 Análise do Trabalho 20

Na Introdução da dissertação analisada o pesquisador Xavier (2012, pág. 15) esclarece: “Assim, se a escola selecionada possui situação socioeconômica adversa em relação às demais escolas da RME-BH, mas apresenta resultados educacionais acima da média desta rede, uma das hipóteses que se colocou foi a de que a gestão da escola selecionada seja altamente comprometida e atuante sobre os aspectos pedagógicos, e os resultados da escola tenham sido produtos, principalmente, do esforço da gestão. A segunda hipótese foi que a gestão da escola selecionada tenha efetivamente conseguido a participação

da comunidade escolar, alinhando equipe pedagógica, professores, pais e alunos, com vistas à produção de resultados acadêmicos. A terceira hipótese foi a de que os projetos angariados pela gestão da escola selecionada tenham sido eficazes, com reflexos positivos no desempenho dos alunos”.

Nas Considerações Finais da dissertação o pesquisador escreve: “Considerando esse complexo cenário, é importante que o gestor planeje suas ações de forma estratégica, isto é, que tenha uma visão mais holística dos processos e do contexto escolar. Desse modo, é necessário que o gestor saiba envolver a comunidade escolar e burocracia pública sob sua esfera de atuação, definindo conjuntamente as prioridades da escola. Isso significa fazer uma gestão compartilhada, onde todos os envolvidos são chamados a pensar nas oportunidades e nas ameaças ao alcance dos resultados esperados em cada ação planejada”.

Por tudo que o pesquisador apresenta ao longo do trabalho desde a ação da gestora entre os professores até sua busca incessante e com argumentação convincente junto à Secretaria de Educação do Município na busca do mínimo necessário e que era dever do município fica evidente a ação da gestora da escola para a consagração dos resultados acima da média, ainda que com o contexto sócio econômico desfavorável.

Eis abaixo, o encerramento do trabalho do pesquisador:

Portanto, a atenção do diretor deve estar voltada às necessidades dos alunos, principalmente quando os mesmos são privados do acesso e das oportunidades conferidas pelas condições socioeconômicas mais favoráveis. Ainda, o diretor deve possuir expectativas elevadas sobre o corpo discente, promovendo projetos ou ações afirmativas direcionadas aos alunos que mais precisam, tal como foi demonstrado pela diretora da EM Carlos Góis, especialmente quando ela diz: “Eu queria mostrar que menino pobre aprende. Sempre foi esse meu objetivo. Ele é pobre, mas o cognitivo dele é preservado”. (diretora da escola, em entrevista).

Fica registrada, então, a mensagem da Diretora Denise Diniz aos diretores que desejam transformar sua escola:

Primeira coisa é que eles têm que acreditar. O diretor que já chega falando mal da Secretaria de Educação, das diretrizes, não acredita no aluno, não acredita no professor, você tem que ter fé. Têm que acreditar. Acreditar que sua equipe é capaz. Acreditar que seu aluno é capaz. Acreditar que o funcionário é capaz. Que você é capaz. Que a Secretária de Educação vai te dar o respaldo que você precisa. Nós ficamos muito tempo nestas situações precárias. Eu acho que nesta questão de superação, é importante você não esperar ter a condição para acontecer. Você faz acontecer e cria suas condições (DENISE DINIZ, diretora da escola, em entrevista, apud XAVIER, 2012).

Oportunamente, essa mensagem final de esperança vai ao encontro do tema desta dissertação que considera a gestão escolar como possível fator de superação da influência socioeconômica nos resultados educacionais.

E podemos encerrar nossa análise com o mesmo sentimento, pois acreditamos que somente a gestão de cada escola, dentro de suas particularidades e atingindo os pontos necessários e próprios daquela unidade, será capaz de transformar o sistema de ensino.

QUADRO DE CORRESPONDÊNCIA ENTRE O ARCABOUÇO TEÓRICO APRESENTADO E OS TRABALHOS ANALISADOS

ARCABOUÇO TEÓRICO	TRABALHOS ANALISADOS
CLIMA ORGANIZACIONAL FAVORÁVEL	9, 10, 11, 15, 17, 19
CLIMA ORGANIZACIONAL DESFAVORÁVEL	13, 14
FORMAÇÃO DE PROFESSOR	7, 12, 19
GESTÃO DEMOCRÁTICA	1, 2, 3, 4, 7, 20
GESTÃO EXITOSA	9, 10, 11, 15, 17, 18, 20
INOVAÇÃO	5, 6, 11
INTERFERÊNCIA NA GESTÃO	8, 16
PLANEJAMENTO	10,11

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós sabemos que não se faz um país sem um investimento portentoso em educação. Nós sabemos as grandes dificuldades de se fazer educação em um país de dimensão continental feito o Brasil.

Toda comunidade docente, associativa da educação e sindical da educação tem uma ideia do que se deve fazer para melhorar o sistema de ensino do país.

O que pouco se fala, embora todos os operadores da educação acima citados nos deem a entender que saibam, é que uma barreira existente para que se dê início a uma mudança substancial, de cunho estrutural e com a profundidade necessária é que o universo que envolve intelectuais da educação, pensadores da educação, operadores da educação, enfim, está contaminado ideologicamente.

Afora isso há que se considerar o lado prático, o lado técnico da questão e começamos com o planejamento, melhor dizendo, a falta de planejamento.

A falta de planejamento governamental e na gestão escolar gera a busca por resultados por opinião deixando de lado os conceitos necessários à implantação de qualquer projeto.

Quando não há, enfim, preocupação com o planejamento de longo prazo, uma vez que se busca o resultado imediato, ainda que este não confira aos interessados as condições ideais de efetividade, é como se aplicasse à consecução do projeto o sistema de tentativa e erro.

Ao gestor que não planeja vale mais, muitas vezes desfazer o que poderia dar certo ou que caminhava para dar certo do que fazer o que realmente dará resultado num prazo mais longo, apenas impulsionado pela ânsia do resultado imediato, ainda que sem consistência ao longo do tempo.

A falta de planejamento muitas vezes está vinculado ao pensamento incremental, qual seja, a manutenção do status quo, que por sua vez dá mais segurança àqueles que comandam a máquina pública, uma vez que não inclui riscos, ainda que os resultados não sejam suficientes ou consistentes.

Assim como a inovação, contrariamente ao pensamento incremental, exige uma boa dose de risco e de tempo para gerar resultados o que, politicamente no Brasil é incompatível em razão da falta de segurança que o agente público tem enquanto em seu cargo e da relevância que ele próprio se dá para deixar —sua marca enquanto permanece no cargo.

Um exemplo pode ser retirado do Trabalho 16 onde o pesquisador diz: “Entende-se que a função do diretor pode ser determinada pela legislação e políticas públicas ou constituir-se em espaço para construção de relações democráticas na escola”.

No mesmo caminho da inovação temos o Trabalho 06 que o pesquisador aponta: “seus resultados mostraram que a introdução de princípios da inovação ao pensar reflexivamente a Gestão Escolar propicia o desenvolvimento de soluções organizativas inovadoras como a Gestão do Conhecimento e o desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagens, possibilitando a criação de ambientes escolares *inovativos* e fortalecendo a construção de uma escola como organização *aprendente*”.

No trabalho 04 temos: “Apesar dos princípios democráticos estabelecerem um espaço formal de construção coletiva, a gestão escolar perpassa pela complexidade multidimensional e dentre outros aspectos o efetivo processo participativo depende da interação dos sujeitos na instituição”.

Temos nesse trabalho 04 a ideia de gestão democrática, de resultado combinando planejamento e participação com interação dos atores envolvidos.

A gestão democrática, enfim é o início de um trabalho que visa resultados não necessariamente no curto prazo.

As relações democráticas na escola passam obrigatoriamente pela ação do gestor, pela forma como o gestor conduz os rumos a serem tomados pela unidade escolar que está sob seu comando.

Por considerar que o caminho para o sucesso de uma instituição escolar passa, obrigatoriamente, pela gestão a que está submetida, ousou, sugerir aos operadores da Educação que se utilizem de um sistema que, sempre que bem entendido e corajosamente aplicado resultou em relativo sucesso: a utilização do método indutivo de administração, ou seja, as ações devem se dar do menor para o maior. De baixo para cima. Da base para a cúpula.

Para dar início a esse raciocínio começamos pelo ensinamento do professor André Ramos Tavares (2009, p. 1076):

[...] os municípios representam uma excelente fórmula de descentralização administrativa do estado. Quanto mais descentralizado o exercício do poder do Estado, maiores as chances de participação política do cidadão e, por consequência, mais elevado o nível democrático que se pode alcançar.

Assim, dentro de uma estrutura administrativa macro e de um país de dimensões gigantescas como é o Brasil, é imprescindível que se compreenda a importância dos municípios na efetivação das políticas públicas e da implantação de novos métodos de gestão escolar, de gestão da educação e da modificação do sistema de ensino, nessa ordem.

Para maior detalhamento dessa descentralização e dando lastro ao raciocínio do método indutivo a que nos referimos acima, podemos nos reportar à Encíclica Centesimus Annus, de João Paulo II e expresso inicialmente na Encíclica Quadragesimo Anno, de Pio XI, em 1931 nos seguintes termos:

79. Verdade é, e a história o demonstra abundantemente, que, devido à mudança de condições, só as grandes sociedades podem hoje levar a efeito o que antes podiam até mesmo as pequenas; permanece, contudo, imutável aquele solene princípio da filosofia social: assim como é injusto subtrair aos indivíduos o que eles podem efetuar com a própria iniciativa e capacidade, para o confiar à coletividade, do modo passar para uma sociedade maior e mais elevada o que sociedades menores e inferiores podiam conseguir, é uma injustiça, um grave dano e perturbação da boa ordem social. O fim natural da sociedade e da sua ação é subsidiar (coadjuvar) os seus membros, não destruí-los nem absorvê-los.

80. Deixe, pois, a autoridade pública ao cuidado de associações inferiores aqueles negócios de menor importância, que a absorveriam demasiadamente; poderá então desempenhar mais livre, enérgica e eficazmente o que só a ela compete, porque só ela o pode fazer: dirigir, vigiar, urgir e reprimir, conforme os casos e a necessidade requeiram. Persuadam-se todos os que governam: quanto mais perfeita ordem hierárquica reinar entre as várias agremiações, segundo este princípio da função supletiva [princípio da subsidiariedade dos poderes públicos], tanto maior influência e autoridade terão estes, tanto mais feliz e lisonjeiro será o estado da nação.

Não se trata então e somente, de transferir ao município a execução de ações para suprir as suas próprias necessidades, mas de as comunidades assim procederem a partir de suas dificuldades com o estímulo e coordenação do município em que está inserida. Entenda-se as comunidades, como sendo as escolas, as associações, incluso neste contexto também as famílias, o que alias, acaba por atender o art. 226 da Constituição Federal/1988.

Esta é a noção de subsidiariedade que em tempos muito recentes tem sido tratado como princípio de organização social, para viabilizar o desenvolvimento da pessoa humana.

Para alguns estudiosos a subsidiariedade tem fundamento no art. 1º, inc. III da Constituição Federal/1988 (art.1º - A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: III – a dignidade da pessoa humana), sendo que para outros encontra o seu fundamento na própria natureza humana à medida que, em não sendo dadas à pessoa as condições para que ela possa realizar por si as tarefas que julga imprescindíveis para sua valorização pessoal, estará sendo negada a ela a própria condição de crescimento humano.

Pelo nosso ponto de vista bastaria então, considerar como pessoa o próprio município.

O nosso posicionamento está em consonância com o princípio da subsidiariedade dos poderes públicos, porquanto entendemos que as ações devem obedecer as reais necessidades dos setores que estejam carentes de soluções para seus problemas.

Também está em consonância com Azanha (1990), quando este defende que a escola pública deve ter um duplo propósito: o de mobilizar a sociedade do município no sentido de despertar a responsabilidade de cada um em relação à escola pública e pressionar os políticos e governos “para que a escola pública tenha apoio técnico e financeiro para assumir sua autonomia pela elaboração e execução de seus próprios projetos pedagógicos, capazes de eliminarem deficiências e falhas da instituição”.

Esse princípio também tem sido fundamentado com o critério da proporcionalidade, conforme ensina André Ramos Tavares (2009,) “Como anota Zimmermann, a intervenção da União somente é justificada quando a instância inferior não se encontra em condições suficientes à sua justa realização de um determinado interesse comum”.

Há que se registrar que no campo da Educação com o advento da CF/88, foi assumido um compromisso do Estado com o ensino público, em especial no que diz respeito ao seu financiamento.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu que a educação é um direito social e definiu que os responsáveis pelo seu provimento são o Estado e a família. Para resguardar o direito à educação, o Estado estabeleceu a estrutura e as fontes de financiamento. Ao determinar a vinculação de recursos financeiros para a educação, a Constituição garantiu percentuais mínimos da receita resultante de impostos à manutenção e desenvolvimento do ensino: 18% da receita da União e 25% da receita dos estados, Distrito Federal e municípios, incluindo-se as transferências ocorridas entre esferas de governo e o salário educação. O conceito expresso na Constituição Federal assevera, portanto, que o financiamento adequado das políticas educacionais se traduz em alicerce para a construção do sistema nacional articulado de educação e, conseqüentemente, para o alcance das metas contidas em planos nacionais como o Plano Nacional de Educação (PNE). Contudo, para o acesso equitativo e universal à educação básica e a elevação substancial de alunos matriculados na educação superior pública, urge aumentar o montante estatal de recursos investidos na área, além de solucionar o desequilíbrio regional. (Documento-Referência – CONAE2010 – EIXO V – Financiamento da Educação e Controle Social).³⁶

O principal problema que enfrentam os municípios pode-se dizer, desde sempre, é a falta de autonomia na prática, pois, salvo raríssimas exceções os prefeitos são dependentes, quase que totalmente, do governador do estado.

³⁶(http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf) - acesso 14.05.2016.

Cada escola pode-se dizer, é um mundo à parte. Em razão disso, cada uma deve ter um tratamento específico para os seus problemas específicos e confiar sua administração aos seus gestores.

Para dar respaldo a esta reflexão temos o trabalho 09 onde a pesquisadora conclui dizendo: “Conclui-se que cada escola é um universo particularmente complexo e destaca-se que a habilidade de autotransformar-se e de transformar o meio interno e externo parece estar presente na gestão das escolas com DRE positivo. Além disso, essas parecem contar uma equipe colaborativa, bem como pais e comunidade atuantes”.

Durante todo o desenvolvimento deste nosso trabalho tratamos a gestão como sendo a responsável pelos resultados de sua unidade escolar.

Para darmos apenas um exemplo temos o trabalho 10 quando a pesquisadora afirma: “Os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam o trabalho sustentam a investigação qualitativa e quantitativa que confirma a hipótese de que o perfil da equipe gestora e o foco na gestão pedagógica, na gestão de resultados educacionais e na gestão participativa promovem o êxito da escola”.

Quando procedemos às análises dos trabalhos ficou demonstrado que as escolas que não obtiveram um resultado expressivo ou cujos resultados estavam abaixo dos índices do IDEP, os pesquisadores aconselhavam a formação de gestores ou a formação de professores-gestores deixando evidente que houve gestão deficiente para que os resultados não fossem atingidos.

Um exemplo está no trabalho 13 quando a pesquisadora define que “Os resultados indicaram que os principais desafios percebidos pelos entrevistados foram o extenso número de atividades burocráticas, relações conflituosas com os docentes e pessoal do apoio escolar, indisciplina dos estudantes, problemas com o sistema de processamento de dados, evasão e entorpecentes, que contribuíram na definição da extensa jornada de trabalho a que estavam submetidos” e conclui afirmando que “concluiu-se ser necessário as agências públicas proporcionarem formação efetiva aos professores-gestores, que articule teoria e prática por meio do uso de metodologias diversificadas incluindo pesquisa do/no contexto escolar envolvendo os diferentes sujeitos que nele atuam, observação de experiências exitosas por meio de visitas técnicas às escolas, oficinas, simulação de casos, vídeos, entre outros”.

Ao revés, sempre que a escola obtivera resultados expressivos estes estão imputados ao bom desempenho da gestão e da participação de todos os atores envolvidos no processo.

Trouxemos um exemplo no trabalho 15: “Concluído o trabalho, percebe-se que o tipo de gestão, a busca de maior entrosamento com alunos, professores e comunidade e a

instituição de colegiados foram os responsáveis pelo êxito alcançado. Baseando-se nesses resultados foi feita a proposição de ações que podem subsidiar a continuidade e a melhoria da prática pedagógica da escola”.

Difícil acreditar que possam dar certo a implantação de planos de grande amplitude que sejam homogêneos para grupos heterogêneos; difícil acreditar que ocorram resultados expressivos para questões em que se tenta implantar a planificação homogênea, quando há um discurso de ações em prol da diversidade.

Mais fácil, no entanto, acreditar que tanto um quanto o outro podem ser mais bem assimilados e administrados a partir de um universo próprio, bem mais concentrado, com um espaço bem mais restrito.

Referimo-nos ao modelo indutivo de gestão: do menor para o maior; de baixo para cima.

Transcrevemos abaixo, trecho constante do arcabouço teórico de nosso trabalho, considerando o texto da Lei de Diretrizes e Base (LDB/1996):

“A LDB, no que tange ao currículo, em seu artigo 26 considera uma base nacional comum, mas que pode ser complementada por uma parte que entenda ser necessária em razão das peculiaridades e conforme as características regionais”.

Art. 26. Os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (redação dada pela Lei 12.796, de 2013).

“Desse modo, a partir da interpretação do artigo 26 houve abertura para uma flexibilização dos currículos, pois se admite a incorporação de disciplinas que considerem o contexto e a clientela”.

Para explicitar prioridades, selecionar, estruturar e organizar o currículo é preciso conhecer bem todas as influências que se fazem presentes nesse processo- não só o que já foi comentado sobre as escolhas dos professores, as sugestões e as críticas dos meios de comunicação, as peculiaridades locais, as características e necessidades de aprendizagem dos alunos. Também importa considerar, com análise cuidadosa, as tradições escolares, as diferentes tendências do pensamento pedagógico que direciona o foco do processo de ensino e aprendizagem, e as diretrizes nacionais comuns a todas as escolas do país, para situar nesse contexto os limites de atuação da escola (SAMPAIO E GALLIAN, 2013, p. 185).

“Relativamente à estrutura curricular, em uma pesquisa sobre escolas bem sucedidas, Libâneo, (2009, p. 2) aponta que o currículo deve ter adequada seleção e organização dos

conteúdos, valorização das aprendizagens acadêmicas e organização do tempo para as aprendizagens e o clima para o estudo. Também nos indica a necessidade de acompanhamento com os alunos com dificuldades de aprendizagem”.

“O currículo deve ser organizado de forma a expressar na aprendizagem dos alunos a cultura que envolve a instituição, mas também essa organização deve auxiliar diretamente na formação do indivíduo com uma nova visão de mundo, em sua transformação através do conhecimento”.

“O processo de elaboração do currículo principia de uma proposta pedagógica e envolve as relações sociais e culturais, bem como de cunho político, com a participação da sociedade civil e atuação de educadores”.

Não se pode afirmar que o currículo nasce na escola, pois surge de decisões políticas em torno da educação. Assim, se por um lado elaborar o currículo na escola é explicitar intenções e um plano para realiza-las, por outro lado o currículo é a expressão das forças presentes na sociedade – que legitimam o saber a ser distribuído e apontam o que deve acontecer nas escolas! (SAMPAIO E GALLIAN, 2013, p. 178).

A partir dessa noção de subsidiariedade deve-se passar a ver as ações para a promoção da educação de forma inversa, qual seja, a partir da escola, a partir do município.

Da escola para o município, do município para o estado membro, do estado membro para a União. Nesta ordem posta para que se considere de forma concreta, o princípio das ações na escola, a partir da escola, e em não sendo possível a esta realiza-las que as passe, então, para o município.

A gestão escolar, segundo pesquisas já realizadas e demonstradas por Nóvoa, 1995, Barroso, 1996, Luck, 1998, Cassassus, 2008, faz grande diferença quando se referem a resultados dos alunos.

É a partir da gestão considerando o planejamento, as ações organizacionais, o clima organizacional, a avaliação, a atribuição de responsabilidade a cada um dos atores envolvidos no processo local, bem como a implantação de práticas colaborativas transformando o ambiente escolar em um espaço democrático e estabelecendo relações horizontalizadas e compartilhadas que os resultados tendem a aparecer e a solidificar-se.

A formação de uma boa imagem, de uma imagem positiva do ambiente escolar, imagem esta que denote, que transfira à comunidade a ideia de educação de qualidade da escola é que a gestão conduz sua escola aos resultados positivos.

O ambiente interno que envolve professores, alunos e direção estando equilibrado em havendo relacionamento positivo com aspectos claros de otimismo, colaboração e participação é o pano de fundo, é a estrutura necessária para que se tenha um clima organizacional favorável ao aprendizado, e é a partir do clima favorável ao aprendizado que as pesquisas revelam os melhores resultados (CASASSUS, 2008).

Os esforços, no entanto, devem ficar a cargo da escola, pois na ideia geral, a própria comunidade deve se mobilizar para abrir caminhos a ela, escola, de suas necessidades e dificuldades.

O município deve, por seu lado, subsidiar essa comunidade permitindo-lhe desenvolver ações na área de Educação que lhes seja possível desenvolver.

O papel do município em relação à comunidade escolar, então, é o de promover, coordenar, estimular e auxiliar.

O início da gestão positiva se configura quando o gestor da escola e sua equipe deixam de lado as práticas de substituição das ações que lhes são próprias e entende-as concretas, deixando para o Município, o Estado Membro e a União as ações e programas abstratos, ou seja, somente quando a escola como um todo entender-se responsável pela aprendizagem dos alunos e suas ações voltarem-se para as necessidades sociais, culturais, relacionais, deixando para o Estado membro e para o Município os programas e ações abstratas é que os resultados começam a aparecer.

Quem deve então, conduzir as ações e as interações dentro do ambiente escolar é o gestor, uma vez que entendemos que o ensino está além das salas de aulas.

Está também na relação, na interação entre aquele que pertencem ao contexto sócio cultural que rodeia a escola, a exemplo do que consta no Trabalho 4.

E à medida que os resultados apareçam que entre as escolas seja aplicada por observação da experiência desses resultados, por inteligente que deva ser, a utilização das melhores práticas, não de forma uniforme, homogênea, padronizada, mas adaptada às reais necessidades daquela comunidade escolar, naquele município em específico, vez que deve-se ao gestor escolar o compromisso de ter a escola que ele quer ter, que a comunidade exige e que a LDB permite e estimula, sem a interferência política ou político partidária com interesses outros.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA-FILHO, J. C. P de. **O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística.** In Revista Contexturas, vol. 01 No. 01 (p. 77-85), São Paulo: APLIESP, 1992.

ALVES, A. J. **Revisões bibliográficas em teses e dissertações: Meus tipos inesquecíveis – o retorno.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez, nº 81, p. 53-61, maio de 1992.

AMORIM, A. **Gestão Escolar e Inovação Educacional: A construção de novos saberes gestores para a transformação do educacional na contemporaneidade.** – UNEB – <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT09-3967.pdf>

ARELARO, L. R. G. **Formulação e implementação das políticas públicas em educação.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 899-919, out. 2007
Disponível em www.cedes.unicamp.br- acesso em 01.06.2015

AZANHA, J. M. P. **Uma idéia sobre a municipalização do ensino.** Palestra feita pelo autor em agosto de 1990 na Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAÇÃO). *Estud. av.* vol.5 nº.12 São Paulo. 1991

_____, **Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo-SP, FEUSP, v. 30, n.2, p. 369-372, mai-ago/2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70 Ltda. Lisboa, Portugal.

BOTLER, A. H. **Cultura e Relação de Poder na Escola.** *Educação e Realidade*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, mai-ago/2010. <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8708/0>. – Acesso em 20/12/2015.

BRUNET, L. **Clima de Trabalho e Eficácia na Escola.** In: Nóvoa, António. *As organizações escolares em análise.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

BULOS, U. L. **Constituição Federal Anotada.** 8ª ed. rev. E atualizada até a Emenda Constitucional nº 56/2007, São Paulo: Saraiva, 2008

CARVALHO, A. B. **A democracia como um valor e a burocracia como realidade na gestão educacional: uma leitura a partir de Max Weber.** In: GUIMARÃES, Célia M; RIBEIRO, Arilda I.M. **Gestão Educacional: questões contemporâneas.** Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2008, p. 69-88.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade.** Brasília, Liber Livros. UNESCO, 2007, p. 112.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 02.06.2015.

GRACINDO, R. V. **Versão ampliada da palestra apresentada no IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação** e 3º Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional, realizado em Lisboa/PT, de 12 a 14 de abril de 2007. <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/107/296> - Acesso em 10/12/2015.

HARTILL, R. **O financiamento da educação na América Latina**. In: CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. **A educação na América Latina: direito em risco**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 56.

HUTMACHER, W. **A Escola em todos os seus estados. Das Políticas de Sistemas às estratégias de Estabelecimento**. Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 1995.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad: Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBÂNIO, J. C. **As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos**. Presente! Revista de Educação, CEAP, Salvador BA, 2009, jan/abr 2009.

LIMA, A. M. G. **Fatores associados à eficácia escolar: Um estudo de instituições educacionais Públicas Municipais de Fortaleza/CE**, 01/01/2012, 110 f. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza/CE, 2012.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, D. A. **Gestão: O Caminho para a mudança**. 01/07/2012, 84 f. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora/MG. 2012.

MOITA LOPES, L.P. (1996). **Oficina de Linguística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino / Aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado das Letras.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOREIRA, R. Capítulo 7 – **A estrutura didática da educação básica**. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras**. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 156 (grifos do autor).

NEVES, K. H. **IDEB: O caso de sucesso de uma escola do interior do estado do Rio de Janeiro** 01/10/2012, 101 f. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora/MG. 2012.

NÓVOA, A. **Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas** - Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

OLIVEIRA, R. F. **Diálogo nas organizações** – contribuição para as perspectivas teóricas complexas em comunicação organizacional EDIPUCRS – Editora Universitária da PUCRS, Porto Alegre/RS 2013. http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/PD_/978-85-397-0312-8.pdf (Acesso em 11/06/2016)

PÁDUA, E.M.M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 6. Ed. rev. E ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

PERRENOUD, Ph. (2001). **A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed Editora.

SILVA, J. A. da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 32ª ed. Rev. E atual. – São Paulo: Malheiros Editores, 2009, pp. 286-287.

SILVA, M.L. da. **Planejamento escolar na perspectiva democrática**. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ceadmoodle/file.php/1/coord_ped/sala_3/arquivos/Planejamento_Escolar_na_perspectiva_democratica.pdf>. Acesso em: 16/12/2015.

SOUZA, R. A. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**. *Educ. rev.* [online].2009, vol.25, n.3, pp. 123-140.ISSN 1982-6621.<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007>.
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000300007&script=sci_abstract&tlng=pt<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>
f. Acesso em 05/12/2015

_____, **A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola**. *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a08v17n49.pdf>. Acesso em 07/12/2015.

TAVARES, A. R. **Curso de Direito Constitucional**. 10ª ed. Rev. E atual. – São Paulo: Saraiva, 2012, p. 837.

TEDESCO, J. C. e FANFANI, E. T. **Novos docentes e novos alunos**, Argentina, j.tedesco@iipe-buenosaires.org.ar, 2002. <http://docslide.com.br/documents/novos-docentes-e-novos-alunos.html> - acesso em 15/10/2015.

ANEXO

Detalhes da tese

E-mail do autor: supervisao.fatima@uol.com.br

Orientador: REGINA LUCIA GIFFONI LUZ DE BRITO

Banca Examinadora: MERE ABRAMOWICZ, REGINA LUCIA GIFFONI LUZ DE BRITO, HILOKO OGIHARA MARINS

Palavras-chave: Supervisor de Ensino, Trio Gestor, Gestão Escolar, Escola

Resumo: A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa Formação de Educadores do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O trabalho tem como objetivo investigar saberes e fazeres do Supervisor de Ensino da rede estadual paulista, em sua atuação enquanto partícipe do trio gestor das escolas públicas, juntamente com o Diretor de Escola e o Professor Coordenador, propondo uma reflexão crítica sobre a função supervisora, para que caminhos sejam desvendados e a supervisão de ensino ressignifique-se, tendo em vista o processo ensino aprendizagem e a gestão democrática da escola. A metodologia apoiou-se em uma abordagem qualitativa e contou com a pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. O cenário da pesquisa foi uma Diretoria de Ensino da Grande São Paulo e os sujeitos pesquisados foram cinco Supervisores de Ensino, cinco Diretores de Escolas e cinco Professores Coordenadores. Nesta pesquisa, acerca dos saberes e fazeres dos Supervisores de Ensino numa perspectiva de atuação, enquanto membros da equipe gestora das escolas públicas estaduais, verificou-se que na Diretoria pesquisada os supervisores estão vivendo processos de mudanças no campo de sua atuação, exigindo saberes específicos. O caráter fiscalizador e controlador, imbuído na ação supervisora em outros tempos, vem cedendo lugar a um necessário perfil mediador e articulador da supervisão de ensino junto às escolas. Entretanto, a atuação da supervisão, enquanto partícipe do trio gestor das escolas públicas, ainda mostra-se frágil pela complexidade de ações, pelo excesso de tarefas administrativas e pela demanda dos órgãos centrais. Os sujeitos pesquisados apresentaram a necessidade de a supervisão de ensino estar mais voltada aos aspectos pedagógicos da escola, motivo pelo qual consideramos que a função supervisora deve ser objeto de discussão, formação e investigação dos sistemas de ensino, para que caminhos possam ser trilhados e este profissional possa melhor colaborar com o processo ensino aprendizagem e a gestão democrática da escola, tendo em vista as necessidades da escola na contemporaneidade

Agência Financiadora do Autor do Trabalho: Indisponível

Área de Conhecimento: EDUCAÇÃO

Áreas Afins: EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa: FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Descrição Linha de Pesquisa:

Detalhes da tese

E-mail do autor: cricams1@hotmail.com

Orientador: ESTER SENNA

Banca Examinadora: Elisangela Alves da Silva Scaff, ESTER SENNA, MARGARITA VICTORIA RODRIGUEZ

Palavras-chave: POLÍTICA EDUCACIONAL. GESTÃO ESCOLAR. FORMAÇÃO DE GESTORES.

Resumo: Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa História, Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e busca responder a indagações relativas a um programa de formação de gestores, que indica formas de organização e gestão do espaço escolar sustentado na melhoria da gestão democrática, na garantia do direito à educação e na efetivação da qualidade social da escola básica pública brasileira, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica-PNEGEB. Tem como objetivo geral analisar as matrizes teóricas deste programa por meio da verificação do modelo de gestão incorporado nas mediações de gestão democrática que foram propostas e nas novas formas de organizar e de gerir a escola. A análise empreendida recai sobre a concepção e os pressupostos teóricos do programa, enquanto ação da política educacional. Para responder à problematização foram adotados os seguintes procedimentos técnicos: a) estudo bibliográfico; b) análise de documentos do PNEGEB – seus documentos de criação e implementação e materiais didáticos, planos plurianuais, o PDE e outros documentos que norteiam a política educacional brasileira; c) levantamento e análise de dados sobre a implantação do Programa pela Secretaria de Estado de Educação/MS, bem como informações sobre a execução do Programa no âmbito da UFMS; d) e realização de entrevistas semiestruturadas com a finalidade de verificar como o Estado local, por

meio da SED/MS e da UFMS, trabalha com a concepção do Programa. A delimitação abrange a análise de documentos relativos ao Programa no Estado de Mato Grosso do Sul no período de 2008-2009. O resultado da pesquisa demonstra que os elementos de mediação propostos para a gestão educacional, fundamentados na gestão democrática, no direito à educação e na qualidade social, apresentados pelo PNEGEB como proposta inovadora na gestão escolar, encontra seus limites nas contradições de uma sociedade capitalista, verificadas, sobretudo, na subordinação da gestão pública à gestão privada, na medida em que esta assumiu posição hegemônica na produção do conhecimento administrativo.

Agência Financiadora do Autor do Trabalho: Indisponível

Área de Conhecimento: EDUCAÇÃO

Áreas Afins: CIÊNCIAS HUMANAS

Linha de Pesquisa: HISTÓRIA, POLÍTICAS E EDUCAÇÃO

Descrição Linha de Pesquisa:

Detalhes da tese

E-mail do autor: 110858@upf.br

Orientador: ROSIMAR SERENA SIQUEIRA

Banca Examinadora: TELMO MARCON, JOAO JORGE CORREA, ROSIMAR SERENA SIQUEIRA

Palavras-chave: Coordenador pedagógico; Gestão escolar; Escola pública

Resumo: O presente trabalho aborda a função do coordenador pedagógico dentro da gestão escolar e faz uma analogia teórica e empírica envolvendo uma reflexão sobre o seu papel e sua inquietação ante as incertezas de sua função, uma vez que essa se encontra confusa e um tanto “sombreada”. Faz-se uma investigação sobre as atribuições desse profissional dentro da escola, buscando-se, por meio de leituras teóricas, possibilidades de verificação dessa prática. Nesse sentido, reporta-se ao estudo de diversos autores que trazem em seu embasamento teórico um olhar voltado para a trajetória histórica do coordenador pedagógico, entre os quais, Saviani (2010), Aranha (2006) e Romanelli (2010). No primeiro capítulo, aborda-se a trajetória do coordenador pedagógico nos seus mais diferentes contextos históricos e políticos e sua atuação no processo educativo. No segundo capítulo, apresentam-se as referências bibliográficas que contribuem para uma discussão sobre a prática do coordenador pedagógico e dos demais atores da gestão escolar. Analisam-se, ainda, relatos de diversos coordenadores pedagógicos nas suas mais diferentes realidades, recompondo suas angústias, insatisfações e indefinições quanto às funções do cargo que ocupam. No terceiro capítulo, é exposta uma pesquisa empírica de cunho quanti-qualitativo, cujo universo é constituído de coordenadores pedagógicos das escolas estaduais da 17ª Coordenadoria do Município de Santa Rosa, Estado do Rio Grande do Sul. Este trabalho permite uma reflexão sobre as atribuições do coordenador pedagógico junto ao processo educativo, além de proporcionar uma análise significativa da relação entre a teoria e a prática na gestão escolar. Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Gestão escolar. Escola pública. Desenvolvimento profissional.

Agência Financiadora do Autor do Trabalho: Indisponível

Área de Conhecimento: EDUCAÇÃO

Áreas Afins: EDUCAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, POLÍTICA EDUCACIONAL

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Descrição Linha de Pesquisa:  [Descrição completa da linha de pesquisa](#)

Para alterar sua tese, clique aqui

Detalhes da tese

E-mail do autor: SONIA.G.COSTA@HOTMAIL.COM

Orientador: INES MARIA MARQUES ZANFORLIN PIRES DE ALMEIDA

Banca Examinadora: Ana Magnólia Bezerra Mendes, CLAUDIA MARCIA LYRA PATO, VIVIANE NEVES LEGNANI

Palavras-chave: Gestão Escolar; Subjetividade; Psicanálise; Inconsciente

Resumo: Apesar dos princípios democráticos estabelecerem um espaço formal de construção coletiva, a gestão escolar perpassa pela complexidade multidimensional e dentre outros aspectos o efetivo processo participativo depende da interação dos sujeitos na instituição. A proposta do curso de especialização Escola de Gestores, na modalidade a distância, enfrenta desde 2005 o desafio da formação nacional dos gestores escolares buscando viabilizar uma educação básica com qualidade social. Neste trabalho, propõe-se como objetivo norteador o estudo sobre a dimensão da subjetividade à luz da psicanálise, para compreensão da constituição singular do gestor escolar a partir da sua trajetória educacional e atuação profissional e, também, para reconhecer a dimensão inconsciente que permeia as relações entre membros da equipe escolar. Apesar dos crescentes estudos sobre gestão destacando a dimensão da subjetividade, é considerada uma abordagem relativamente recente, evidenciando a importância desta pesquisa. Dentre os referenciais, analisam-se obras metapsicológicas da

“virada dos anos 20”, enfocando a teoria de Freud (1921) sobre como os laços afetivos reúnem sujeitos na dinâmica de grupos, e a intersecção entre psicanálise e organizações é discutida a partir de estudos sobre a relação sujeito-grupo-instituição segundo Enriquez (1991; 2008) e Kaës (1991). O estudo traz também uma compreensão diferenciada da “noção de infantil para a psicanálise, das idéias de infância e de infantilidade do comportamento” (TANIS, 1995), constitutiva da relação consigo, com o outro e com o mundo (CHARLOT, 2000). A partir da atuação como tutora na edição do curso Escola de Gestores 2010 / MEC / UnB, e utilizando o Estudo de Caso na abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas com 9 participantes, incluindo a direção, coordenação, docência e o técnico-administrativo, além de anotações em diário de campo. Como parte da disciplina “Subjetividade e Complexidade na Gestão Escolar, as atividades e fóruns online da diretora e professora-coordenadora somam-se aos dados da pesquisa, com destaque ao dispositivo da memória educativa (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998), que permite ao sujeito historizar sua trajetória escolar e a emergência mínima do sujeito da enunciação. Com base nos procedimentos da análise de conteúdo (BARDIN, 2009), explicitaram-se desdobramentos para discussão dos resultados em convergência com os objetivos da pesquisa, dentre os quais: os efeitos do rememorar, a singularidade da gestão permeada por desejos e saberes, os laços de identificação entrelaçados a atos colaborativos, a trama de benefícios narcísicos e investimentos libidinais, e as complexas relações intersubjetivas em constante construção ou embate no espaço institucional.

Agência Financiadora do Autor do Trabalho: Indisponível

Área de Conhecimento: EDUCAÇÃO

Áreas Afins: EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS)

Descrição Linha de Pesquisa:  [Descrição completa da linha de pesquisa](#)

Para alterar sua tese, clique aqui

Detalhes da tese

E-mail do autor: AFCS_2009@HOTMAIL.COM

Orientador: ADAIR DE AGUIAR NEITZEL

Banca Examinadora: VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO, VERONICA GESSER

Palavras-chave: Gestão escolar. Coordenação pedagógica.

Resumo: Esta dissertação está em consonância com a linha de pesquisa Cultura, Tecnologia e Processos de Aprendizagem e com os estudos promovidos pelo Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora do Mestrado em Educação da UNIVALI. Esta pesquisa caracteriza as ações do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Itajaí e suas relações com a legislação vigente, com a gestão escolar e a necessidade de uma Educação Estética. Trata-se de uma proposta de estudo de abordagem qualitativa por meio de análise de conteúdo e toma como referencial as contribuições de Vasconcellos (2009), Silva Jr. e Rangel (2008), Lück (2001/2007), Rangel (1979/2010), Placco e Almeida (2008/2010), Vieira (2002) e Duarte Jr. (2001), dentre outros. Os sujeitos da pesquisa foram nove coordenadores pedagógicos, convidados para participação espontânea e voluntária nas dinâmicas que compõem a coleta de dados. Tratou-se de uma proposta de um encontro de oito horas de duração, momento em que se aplicou questionário e realizaram-se dinâmicas de grupo envolvendo discussões sobre o cotidiano da coordenação pedagógica, cujos dados foram transcritos, tabulados, categorizados e analisados segundo análise de conteúdos. Como resultado observou-se: a) A gestão escolar pode dificultar as ações do coordenador pedagógico, e a solução talvez seja investir em um trabalho relacional e complementar entre os especialistas; b) A nomenclatura coordenação pedagógica é indicada como a melhor a ser adotada pela Rede Municipal de Ensino de Itajaí; c) Os coordenadores pedagógicos precisam assumir a corresponsabilidade da elaboração, execução e reelaboração do Projeto Político Pedagógico; d) A substituição do professor ausente deve ser percebida pelo Coordenador Pedagógico como uma oportunidade de ação diagnóstica que norteará as intervenções pedagógicas individuais e coletivas; e) Há necessidade de uma educação estética para os coordenadores, docentes e discentes no intuito de ampliar seu olhar, sua percepção, criatividade e sensibilidade. Desta monta, esta dissertação revela fragilidades do sistema de ensino, bem como a necessidade de se investir na educação estética como meio de humanização. Permitiu em especial repensar as ações do coordenador e como este organizador do trabalho pedagógico da escola pode proporcionar momentos de reflexão frente ao processo ensino-aprendizagem, bem como a real necessidade de melhoria nas estratégias educacionais.

Agência Financiadora do Autor do Trabalho: Indisponível

Área de Conhecimento: EDUCAÇÃO

Áreas Afins: EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa: Cultura, Tecnologia e Aprendizagem

Descrição Linha de Pesquisa:  [Descrição completa da linha de pesquisa](#)

Para alterar sua tese, clique aqui

Detalhes da tese

E-mail do autor: ccsjadm@uol.com.br

Orientador: MARCOS TARCISO MASETTO

Banca Examinadora: MARCOS TARCISO MASETTO, REGINA LUCIA GIFFONI LUZ DE BRITO, ELIEL UNGLAUB, JOSEFA SONIA PEREIRA DA FONSECA, GIRLENE RIBEIRO DE JESUS

Palavras-chave: Gestão escolar; gestão da inovação; gestão do conhecimento

Resumo: O presente trabalho de pesquisa surge da inquietação de um gestor escolar que após duas décadas de estudos e práticas, busca nas teorias da Gestão da Inovação, novas formas de pensar a Gestão Escolar. Propõe um pensar reflexivo acerca da inovação educativa e suas possibilidades de aplicação à organização escolar. O estudo teve o objetivo de ressignificar a visão e prática de gestores escolares a partir de teorias da inovação e indicar processos facilitadores à inovação educativa, com fins de contribuir para a construção de ambientes escolares inovativos. Desenvolve conceitos de organização escolar, função social, Gestão Educacional e Escolar. Aborda as correlações entre Gestão Escolar e TGA – Teoria Geral da Administração, aproximando técnicas e conceitos utilizados em Administração que, quando criticados e refletidos e, respeitando as especificidades da organização educacional, são passíveis de aplicação no contexto educacional. A metodologia de pesquisa foi qualitativa de cunho interpretativo-reflexivo e seus resultados mostraram que a introdução de princípios da inovação ao pensar reflexivamente a Gestão Escolar propicia o desenvolvimento de soluções organizativas inovadoras como a Gestão do Conhecimento e o desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagens, possibilitando a criação de ambientes escolares inovativos e fortalecendo a construção de uma escola como organização aprendente.

Agência Financiadora do Autor do Trabalho: ADRIANO DE SALES COELHO

Área de Conhecimento: EDUCAÇÃO

Áreas Afins: EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa: FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Descrição Linha de Pesquisa:  Descrição completa [da linha de pesquisa](#)

[Para alterar sua tese, clique aqui](#)

Detalhes da tese

E-mail do autor: JBSPIRES@IG.COM.BR

Orientador: ANGELA BRAMBILLA CAVENAGHI THEMUDO LESSA

Banca Examinadora: ROSINDA DE CASTRO GUERRA RAMOS, ANGELA BRAMBILLA CAVENAGHI THEMUDO LESSA, ANA MARIA AFFONSO CUNHA, SUELI SALLES FIDALGO, MARIA APARECIDA CALTABIANO MAGALHAES BORGES DA SILVA

Palavras-chave: Supervisão Escolar, Formação, Prescrição, Gestão Escolar

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar, por meio da linguagem, como ocorre a formação de um supervisor e da equipe gestora de uma escola da rede municipal de São Paulo, durante interações estabelecidas em conversas reflexivas, frente às prescrições contidas em quatro Portarias, que tratam das especificidades do trabalho do Supervisor Escolar quanto a sua ação de assessoramento e orientação aos gestores. Em outras palavras, procura observar como os espaços de formação criados são significativos para o pesquisador-supervisor, nas interações com uma supervisora colaboradora e, posteriormente, com a diretora e a coordenadora pedagógica de uma escola municipal. Teoricamente, o trabalho está apoiado nos conceitos de gestão educacional de Libâneo (2008) e Lück (2008) como paradigmas que buscam a coesão do fazer pedagógico e uma maior participação do coletivo nas tomadas de decisão. Também é discutido o papel do Supervisor Escolar a partir das perspectivas de Rangel (1997 e 2011), Paro (2011), Evangelista e Freire (2011), Giancaterino (2010), Ferreira (2008) e Carvalho e Oliveira (2012) para o desenvolvimento das ações de articulação das diretrizes políticas educacionais, acopladas à ação formadora do Supervisor Escolar. A pesquisa apoiou-se também na Pedagogia Crítica (FREIRE, 1975 e 2001) e na Teoria Sócio-Histórica e Cultural, tendo como foco questões como mediação e zona de desenvolvimento proximal, segundo Vygotsky (1996 e 2000), à perspectiva da linguagem como instrumento valioso, de cunho inerentemente ideológico (BAKHTIN, 2003 e 2004), necessário à tomada de consciência dos profissionais da educação através de uma prática dialógica. A metodologia de pesquisa é Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2004), pois parte do pressuposto da necessidade de transformação social e educacional, por meio de ações refletidas em parceria com os gestores educacionais. Os dados foram gerados no decorrer de: (1) dois encontros de formação, chamados de conversas reflexivas, dos quais fizeram parte o supervisor pesquisador e uma supervisora colaboradora; e (2) uma reunião, também chamada de conversa reflexiva, da qual fizeram parte o supervisor pesquisador, um diretor e um coordenador pedagógico de uma escola pública municipal. Os dados foram analisados a partir das perspectivas teóricas de Kerbrat-Orecchioni (2006), das categorias da análise do discurso de Orsolini (2005), nas análises de interação de Pontecorvo (2005) e na responsabilização enunciativa de Adam (2011). Esta investigação se justifica pela crescente preocupação com a formação das equipes diretivas das escolas frente às grandes transformações sociais e políticas mundiais e, mais especificamente, as brasileiras ocorridas no século XX. Ao longo da pesquisa, conclui que a formação do

Supervisor Escolar é imprescindível para uma atuação comprometida com as questões políticas e sociais na condução de seus fazeres escolares, entendendo estes como reconstrutores de objetivos institucionais educacionais úteis para o aperfeiçoamento das práticas didático-pedagógicas das escolas. É a partir dessas questões que se dá a investigação da distância entre as prescrições e o trabalho realizado pelos gestores educacionais quanto à implementação de ações que busquem desenvolver e elaborar os projetos escolares

Agência Financiadora do Autor do Trabalho: Indisponível

Área de Conhecimento: LINGÜÍSTICA APLICADA

Áreas Afins: LINGÜÍSTICA, LINGÜÍSTICA APLICADA

Linha de Pesquisa: LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

Descrição Linha de Pesquisa:  [Descrição completa da linha de pesquisa](#)

Para alterar sua tese, clique aqui

Detalhes da tese

E-mail do autor: LUCIANABLISBOA@IG.COM.BR

Orientador: DINAIR LEAL DA HORA

Banca Examinadora: IVANILDO AMARO DE ARAUJO, JANAINA SPECHT DA SILVA MENEZES

Palavras-chave: Práticas de gestão escolar. Princípios democráticos.

Resumo: Este trabalho se constitui em um estudo de caso sobre as possibilidades e os limites da assunção de princípios democráticos na gestão escolar, tendo como cenário uma escola estadual situada no Município de Duque de Caxias. Nele, descreve-se e analisa-se a gestão escolar, considerando-se as interferências advindas da estrutura gestonária de ensino; além disso, apresenta-se um resgate sócio-histórico do processo que resultou na mudança de enfoque do termo "administração" para o termo "gestão" escolar; aborda-se, ainda, a estrutura e a organização da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e sua interferência na prática da gestão escolar. A metodologia utilizada lançou mão dos seguintes instrumentos: pesquisa bibliográfica, observação, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Tais instrumentos possibilitaram identificar que: a gestão educacional da Rede Estadual de Ensino, do Rio de Janeiro, desenvolve uma prática pautada na concepção técnico-científica; a gestão da escola onde se realizou a pesquisa enfrenta limitações decorrentes das interferências da Rede de Ensino a que ela pertence e, a prática da gestão escolar apresenta alguns dos elementos essenciais para a assunção dos princípios democráticos.

Agência Financiadora do Autor do Trabalho: Indisponível

Área de Conhecimento: EDUCAÇÃO EM PERIFERIAS URBANAS

Áreas Afins: EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa: Educação, Escola e seus Sujeitos Sociais

Descrição Linha de Pesquisa:  [Descrição completa da linha de pesquisa](#)

Para alterar sua tese, clique aqui

Detalhes da tese

E-mail do autor: MIRNAMEDEIROS@HOTMAIL.COM

Orientador: JOAO LUIZ PASSADOR

Banca Examinadora: José Marcelino de Rezende Pinto, JOAO LUIZ PASSADOR, LARA BARTOCCI LIBONI

Palavras-chave: política pública, educação básica, gestão escolar, desempenho

Resumo: Os esforços empreendidos nos últimos anos pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) para organizar bancos de dados relativos às escolas brasileiras do ensino básico abriram importantes possibilidades de pesquisa na área. Por meio de uma perspectiva de estudo focada na gestão e nos processos administrativos, buscando complementar as propostas mais clássicas de pesquisa orientadas para os aspectos pedagógicos ou para os estudos macroeconômicos, o presente esforço de pesquisa busca identificar as características e práticas dos gestores de escolas com melhor desempenho relativo (condições socioeconômicas versus desempenho dos alunos na Prova Brasil) nas avaliações de conhecimentos dos alunos da rede pública de ensino básico, a partir de experiências identificadas no Estado de São Paulo. De caráter exploratório, ela está baseada em metodologia de estudo de casos múltiplos, mais especificamente com o uso das técnicas de entrevistas em profundidade com roteiro semiestruturado e técnica de incidentes críticos; de observação sistemática direta; e de análise documental em dois pares de escolas selecionadas, por meio do cruzamento do desempenho na segunda etapa da Prova Brasil e do indicador socioeconômico da escola (ISE), além de outros requisitos. Essa forma de determinação de casos permitiu a análise contextualizada e comparada de uma escola com desempenho acima do esperado e outra com desempenho abaixo do esperado dentro de um mesmo município. Para a análise dos dados optou-se pela técnica de análise de conteúdo com auxílio do software Atlas.ti. Os resultados e discussões da pesquisa contemplam características e práticas dos gestores (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e supervisor de ensino) bem como fatores contextuais relevantes, pressões e dificuldades que acabam por delinear certos tipos de ação ou até limitar ações pretendidas. Mais

especificamente, foram abordadas as questões: perfil dos gestores (naturalidade, idade, formação, interesses pessoais, forma de acesso ao cargo e motivo para assumi-lo, e experiência); o contexto interno e externo da escola (colegiados existentes e forma de funcionamento dos mesmos; ?favorabilidade? do clima organizacional; importância dada às avaliações externas; pressões e dificuldades percebidas e demais fatores contextuais mencionados); e, por fim, forma de atuação e práticas da gestão (estilo de gestão; tarefas e papéis desempenhados pelos gestores; satisfação no cargo; e opinião quanto à educação, ao educando, à contribuição do seu cargo para o educando e diferenciais da escola onde atuam). As diversas questões foram apresentadas de maneira comparada, par a par, e, em seguida, foram realizados apontamentos com relação ao que poderiam ser diferenciais para um melhor desempenho e assim contribuir para a definição de políticas de disseminação de boas práticas de gestão, bem como para a organização de programas de capacitação de gestores escolares. Conclui-se que cada escola é um universo particularmente complexo e destaca-se que a habilidade de autotransformar-se e de transformar o meio interno e externo parece estar presente na gestão das escolas com DRE positivo. Além disso, essas parecem contar uma equipe colaborativa, bem como pais e comunidade atuantes.

Agência Financiadora do Autor do Trabalho: Indisponível

Área de Conhecimento: ADMINISTRAÇÃO

Áreas Afins: ADMINISTRAÇÃO

Linha de Pesquisa: Estudos Organizacionais

Descrição Linha de Pesquisa:  [Descrição completa da linha de pesquisa](#)

Para alterar sua tese, clique aqui

Detalhes da tese

E-mail do autor: LHBASTOS@YAHOO.COM.BR

Orientador: VICTOR CLÁUDIO PARADELA FERREIRA

Banca Examinadora: CLAUDIO ROBERTO MARQUES GURGEL, GILMAR JOSE DOS SANTOS, VICTOR CLÁUDIO PARADELA FERREIRA

Palavras-chave: Gestão escolar, Prêmio de Gestão, SIMAVE.

Resumo: O presente estudo tem como tema a gestão educacional e pretende explicar os bons resultados da Escola Estadual Tiradentes, localizada no município de Lavras, no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE, tanto no Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA, como no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB. Analisará também os fatores que conduziram a escola ao Prêmio Gestão Escolar nos anos de 2009 e 2010, em nível regional. Os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam o trabalho sustentam a investigação qualitativa e quantitativa que confirma a hipótese de que o perfil da equipe gestora e o foco na gestão pedagógica, na gestão de resultados educacionais e na gestão participativa promovem o êxito da escola. Desta feita, justifica-se a proposta deste Plano de Ação Educacional, proporcionar a outras escolas da regional de Campo Belo o contato com as práticas geradoras do êxito escolar, através do Intercâmbio de Gestão Escolar. Isto como estratégia de disseminação de boas práticas corroborando assim com ações de busca de qualidade na educação e de aumento da equidade entre as escolas.

Agência Financiadora do Autor do Trabalho: AGENCIA FOMENTO/EMPREGADOR - OUTROS

Área de Conhecimento: EDUCAÇÃO

Áreas Afins: EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa: Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública

Descrição Linha de Pesquisa:  [Descrição completa da linha de pesquisa](#)

Para alterar sua tese, clique aqui

Detalhes da tese

E-mail do autor: NANEANADON@HOTMAIL.COM

Orientador: ALVARO LUIZ MOREIRA HYPOLITO

Banca Examinadora: ALVARO LUIZ MOREIRA HYPOLITO, MAURO AUGUSTO BURKERT DEL PINO, LUIS ARMANDO GANDIN

Palavras-chave: Reforma educativa; Gerencialismo; Gestão escolar

Resumo: Esta dissertação discute a reforma educativa implementada entre os anos de 1990 e anos iniciais do século XXI, caracterizada pela forte influência das orientações internacionais, que vem instaurando um processo

de reestruturação do sistema de ensino com forte expansão e diversificação do acesso, na busca de melhorar a garantia da permanência na escola com aumento da qualidade do ensino e da aprendizagem. Nesse ínterim, a gestão escolar e educacional foi convocada à instauração de uma cultura avaliativa escolar, entendida nessa conjuntura como forte indutora da qualidade da educação, e de uma política educacional gerencialista, reformática e meritocrática, mobilizadora da responsabilização e da auto-responsabilização dos atores sociais quanto à evolução dos índices de desempenho de aprendizagem. A perspectiva produtivista da escola, a imposição de prioridades e as tentativas de homogeneização das práticas escolares têm ameaçado substantivamente os princípios e as experiências da gestão democrática em educação. Este estudo investigou a proposição e a vigência de uma premiação intitulada Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar na relação com as políticas públicas educativas, compreendendo-o como um mecanismo potencializador das mudanças materiais e culturais exigidas da atuação da escola pública para o período histórico atual. A metodologia baseou-se na pesquisa qualitativa adotando a análise documental – documentos oficiais, proposta da escola para participar no prêmio – e entrevistas com docentes e membros da equipe diretiva da escola. O prêmio é inserido nos contextos escolares para forjar o consenso, a adesão, o comprometimento e a responsabilização dos sujeitos acerca dos seus novos papéis e contribuições na implantação das políticas educativas definidas em escala nacional e global. A análise do conteúdo do documento normatizador da premiação conjuntamente com o estudo de um contexto de implementação da mesma apontaram para a avaliação de que tal mecanismo promove a regulação das práticas e dos trabalhos escolares, corroborando com a ampliação das perspectivas do gerencialismo local no campo da educação.

Agência Financiadora do Autor do Trabalho: Indisponível

Área de Conhecimento: EDUCAÇÃO

Áreas Afins: EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa: Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente

Descrição Linha de Pesquisa: [Descrição completa da linha de pesquisa](#)

Para alterar sua tese, clique aqui

Detalhes da tese

E-mail do autor: izabellauchoa@hotmail.com

Orientador: ALICE MIRIAM HAPP BOTLER

Banca Examinadora: LUCIANA ROSA MARQUES, ALICE MIRIAM HAPP BOTLER, ANA LUCIA BORBA DE ARRUDA

Palavras-chave: Gestão Escolar democrática. Formação continuada.

Resumo: O presente estudo tem como objeto de investigação as políticas de formação continuada para gestores escolares. Busca analisar se essas políticas estão preparando o gestor para utilizar os mecanismos de democratização da gestão, de forma que sua ação efetivamente esteja voltada numa perspectiva da consolidação da gestão democrática. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que tomou como campo de estudo as escolas da rede pública estadual localizadas no município de Igarassu-Pe e utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada, aplicada a gestores escolares e os gestores adjuntos das escolas selecionadas. Utiliza como referencial teórico-metodológico a Análise de Conteúdo. Inicialmente tratamos sobre as políticas educacionais no Brasil a partir do governo Lula onde buscamos entender melhor como são efetivadas essas políticas no tocante às rupturas e permanências das propostas estabelecidas enquanto política pública educacional. Destacamos o conceito de participação e elucidamos os programas em destaque nesse estudo quais sejam o PROGESTÃO e o Programa Escola de Gestores da Educação Básica. Para aprofundarmos nosso propósito destacamos as contribuições de Adelino Costa (1998), referentes às imagens organizacionais da escola, onde enfatizamos a escola enquanto imagem organizacional democrática, apontando a possibilidade da formação de gestores na perspectiva da comunidade educativa. Os resultados apontam que a formação continuada de gestores escolares através dos programas destacados nesse estudo atende parcialmente a real necessidade para a promoção da organização escolar democrática. Outro ponto destacado é a necessidade desses programas serem pensados para a equipe gestora, não apenas para o gestor escola. Por fim apontamos uma forma alternativa para organização e promoção da gestão democrática da escola pautada numa perspectiva da organização escolar a partir da concepção da escola como uma comunidade educativa que, sugerimos, contribua com os processos de formação.

Agência Financiadora do Autor do Trabalho: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

Área de Conhecimento: PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Áreas Afins: EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação

Descrição Linha de Pesquisa: [Descrição completa da linha de pesquisa](#)

Para alterar sua tese, clique aqui

Detalhes da tese

E-mail do autor: TANIA.STOFFEL@TERRA.COM.BR

Orientador: SILVIA DE FATIMA PILEGI RODRIGUES

Banca Examinadora: SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA, ALDA MARIA DO NASCIMENTO OSORIO, SILVIA DE FATIMA PILEGI RODRIGUES

Palavras-chave: Formação docente. Professor-Gestor. Gestão escolar.

Resumo: Na presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Campus Universitário de Rondonópolis, Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu/CUR/UFMT), na linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, discutiu-se o processo formativo do docente que assume a gestão escolar no ensino básico da rede pública estadual de Mato Grosso. A proposta foi compreender como ocorreu a formação desse profissional durante o exercício de sua função para contribuir com a reflexão acerca de como tal processo o tem subsidiado para o desenvolvimento das atividades inerentes ao cargo. Para tanto, buscou-se identificar as principais demandas e desafios da gestão escolar, bem como os meios utilizados pelo professor-gestor no seu enfrentamento; examinar as ações formativas ofertadas pelas agências públicas responsáveis e investigar as contribuições da formação inicial e contínua para a realização das atividades intrínsecas a função. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo aliado ao método de abordagem do materialismo dialético histórico e o uso do método de Análise de Conteúdo, preconizada por L. Bardin. Utilizou-se como procedimentos de pesquisa a entrevista, o questionário e a análise documental. Os dois primeiros foram aplicados a dez educadores que se encontravam no primeiro mandato (biênio 2010/2011) em unidades escolares da rede estadual de ensino da cidade de Rondonópolis-MT que ofereciam, simultaneamente, Ensino Fundamental e Médio. O terceiro procedimento (análise documental) foi realizado no material emitido pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) utilizado nas ações formativas dos educadores envolvidos com a administração de instituições da educação básica neste Estado. Constituíram as categorias de análise, o processo formativo realizado para exercer a gestão escolar pelos atores sociais da educação, notadamente, os professores-gestores e os executores das agências públicas de formação do Estado - SEDUC-MT, Assessorias Pedagógicas nos Municípios (ASPM) e os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO). Os resultados indicaram que os principais desafios percebidos pelos entrevistados foram o extenso número de atividades burocráticas, relações conflituosas com os docentes e pessoal do apoio escolar, indisciplina dos estudantes, problemas com o sistema de processamento de dados, evasão e entorpecentes, que contribuíram na definição da extensa jornada de trabalho a que estavam submetidos. Por meio da pesquisa identificou-se que são poucos os materiais entregues nas ações formativas realizadas pelas agências analisadas e, geralmente, referem-se à legislação educacional. Verificou-se que a formação contínua do professor-gestor é oferecida de forma pontual e emergencial para atender as expectativas legais, ao invés de seguir uma política voltada para o desenvolvimento profissional desse educador. Nesse cenário, concluiu-se ser necessário as agências públicas proporcionarem formação efetiva aos professores-gestores, que articule teoria e prática por meio do uso de metodologias diversificadas incluindo pesquisa do/no contexto escolar envolvendo os diferentes sujeitos que nele atuam, observação de experiências exitosas por meio de visitas técnicas às escolas, oficinas, simulação de casos, vídeos, entre outros.

Agência Financiadora do Autor do Trabalho: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

Área de Conhecimento: EDUCAÇÃO

Áreas Afins: CONTABILIDADE E FINANÇAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais

Descrição Linha de Pesquisa:  [Descrição completa da linha de pesquisa](#)

Para alterar sua tese, clique aqui

Detalhes da tese

E-mail do autor: BARBOSAMLU@YAHOO.COM.BR

Orientador: HILDA APARECIDA LINHARES DA SILVA MICARELLO

Banca Examinadora: MARIANGELA TOSTES INNOCENCIO, ROGERIA CAMPOS DE ALMEIDA DUTRA, HILDA APARECIDA LINHARES DA SILVA MICARELLO

Palavras-chave: Aprendizagem. Gestão escolar. Coletivo escolar.

Resumo: Esta dissertação parte da concepção de que o processo de ensino aprendizagem é mais eficaz quando feito com o envolvimento de todos e que a aprendizagem escolar se constrói a partir de uma boa relação entre professor e aluno. Analisando o papel do gestor escolar em duas escolas na condução e execução de um Projeto de Ação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, foi possível verificar um sério problema na escola e que precisa ser combatido urgentemente: professores e alunos insatisfeitos com a

Educação. As escolas pesquisadas apresentam características afins, como atendimento ao ensino fundamental completo e características opostas, como o nível socioeconômico das comunidades em que estão inseridas. Ambas apresentam dificuldades com relação ao interesse e desempenho dos estudantes dos três últimos anos do ensino fundamental, fator esse de maior motivação para esta pesquisa. Através de um estudo de caso de gestão nas duas escolas, foi feita uma análise das principais características das ações dos gestores, embasada em estudos de autoras como Heloísa Luck e Thelma Polon. Como instrumentos metodológicos foram elaborados questionários aos professores e entrevistas com um grupo de alunos de cada escola, com os gestores escolares e gerentes da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Ao final foi elaborado um plano de ação voltado para a formação de gestores escolares e professores.

Agência Financiadora do Autor do Trabalho: AGENCIA FOMENTO/EMPREGADOR - OUTROS

Área de Conhecimento: EDUCAÇÃO

Áreas Afins: EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa: Avaliação, Currículos e Desenvolvimento Profissional de Gestores e Prof. Edu. Básica, Avaliação, Currículos e Desenv. Profissional Gestores e Prof. Edu. Básica

Descrição Linha de Pesquisa: [Descrição completa da linha de pesquisa](#)

Para alterar sua tese, clique aqui

NEVES, KARINA HERNANDES. IDEB: O CASO DE SUCESSO DE UMA ESCOLA DO INTERIOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO ' 01/10/2012 101 f. MESTRADO PROFISSIONAL em GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA Biblioteca Depositária: CENTRAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

[Detalhes](#)

Detalhes da tese

E-mail do autor: KNEVES@PROF.EDUCACAO.RJ.GOV.BR

Orientador: LOURIVAL BATISTA DE OLIVEIRA JUNIOR

Banca Examinadora: LOURIVAL BATISTA DE OLIVEIRA JUNIOR, FERNANDO TAVARES JUNIOR, ROBERTO PEROBELLI DE OLIVEIRA

Palavras-chave: Gestão escolar, Ideb, Colegiados.

Resumo: Este trabalho objetiva analisar o caso de sucesso de uma escola estadual do interior do estado do Rio de Janeiro, que obteve 7.4 e 7.7 no Ideb 2009 e 2011, respectivamente. A curiosidade pelo estudo do tema deveu-se basicamente ao fato de esta escola apresentar um resultado muito superior ao do município e da rede como um todo. A ênfase deste trabalho estará no modelo de gestão e nas mudanças pedagógicas que fizeram parte desta transformação. As questões norteadoras foram: quais ações foram realizadas para que se alcançasse este índice? Quais destas ações são generalizáveis? O objetivo principal é analisar a gestão como promotora de ações que culminem no sucesso escolar. Este trabalho foi realizado através de pesquisa de campo, observação direta, aplicação de entrevistas e análise de documentos a fim de responder as questões supramencionadas. Concluído o trabalho, percebe-se que o tipo de gestão, a busca de maior entrosamento com alunos, professores e comunidade e a instituição de colegiados foram os responsáveis pelo êxito alcançado. Baseando-se nesses resultados foi feita a proposição de ações que podem subsidiar a continuidade e a melhoria da prática pedagógica da escola.

Agência Financiadora do Autor do Trabalho: AGENCIA FOMENTO/EMPREGADOR - OUTROS

Área de Conhecimento: EDUCAÇÃO

Áreas Afins: EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa: Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública

Descrição Linha de Pesquisa: Estudo da desig. oportunidades educacionais, sua relação com estratificação social, diferenças de raça, gênero, orientação sexual, atendimento portadores necessidades especiais e desenv. modelos analíticos e instrum pesq p/ medir acesso a essas políticas.

DIRETOR ESCOLAR: DA AUTONOMIA MÍNIMA À RESPONSABILIDADE MÁXIMA

MEZZARI, Natalina Francisca – UNIBANPR

natalinamezzari@pop.com.br

Eixo Temático: Políticas Públicas e Gestão da Educação

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

Este estudo parte do entendimento que a relação entre as políticas educacionais e o desenvolvimento econômico, especialmente no final do século XX, condiciona o processo de planejamento e da gestão do sistema educacional abrangendo as diferentes instâncias administrativas: Distrito Federal, Estado, Município chegando às unidades de gestão da escola. Dessa forma buscou-se configurar a função do diretor de escola de educação básica no contexto das políticas públicas de educação na década de 1990. Entende-se que a função do diretor pode ser determinada pela legislação e políticas públicas ou constituir-se em espaço para construção de relações democráticas na escola. Para tanto, foi trilhado o caminho das leis, programas, projetos e planos que foram decisivos na construção da função do diretor de escola da educação básica nas políticas educacionais brasileira. No decorrer do texto ao ser reconstruído a função do diretor de escola constatou-se que os seus fundamentos ressoam as intencionalidades políticas e econômicas, especialmente no que tange a forma de construir o processo de autonomia da gestão. Nos documentos apresentados a autonomia é ressignificada numa perspectiva mercadológica de eficiência e de produtividade de subordinação total da gestão pedagógica à gestão administrativa. Diante do imperativo de competitividade e de produtividade, governar, dirigir ou gerir uma escola segue os padrões de qualidade e equidade empresarial. As reformas educacionais são concebidas sem a participação da escola, mas com condicionalidade decisiva de organismos multilaterais de interesse econômico e, para a execução são transferidas para a escola sob o prisma de autonomia e participação consolidando o princípio de autonomia mínima e responsabilidade máxima. O princípio de “gestão democrática” (Constituição Federal de 1988) e a organização dos trabalhadores da escola apresentam-se como um caminho para a superação de uma organização educacional autoritária e centralizadora.