



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Izabel Cristina Marçal Gonçalves

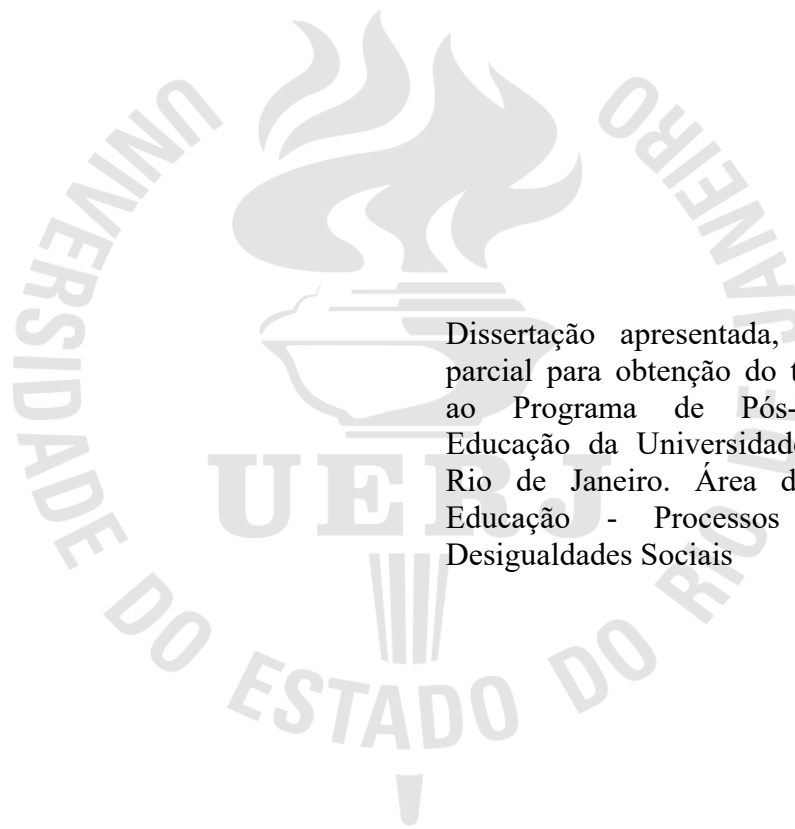
**Gestão democrática, trabalho coletivo e qualidade de ensino:
potencialidades e protagonismos na escola pública**

São Gonçalo

2023

Izabel Cristina Marçal Gonçalves

**Gestão democrática, trabalho coletivo e qualidade de ensino:
potencialidades e protagonismos na escola pública**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais

Orientador (a): Prof.^a Dra. Lucília Augusta Lino

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

G635 Gonçalves, Izabel Cristina Marçal
TESE Gestão democrática, trabalho coletivo e qualidade de ensino:
potencialidades e protagonismos na escola pública / Izabel Cristina
Marçal Gonçalves. – 2023.
123f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lucília Augusta Lino.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Políticas educacionais – Teses. 2. Escola municipal – Rio de
Janeiro – Teses. 3. Gestão democrática – Teses. I. Lino, Lucília
Augusta. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Formação de Professores. III. Título.

CRB7 – 6993

CDU 37.014

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Izabel Cristina Marçal Gonçalves

Gestão democrática, trabalho coletivo e qualidade de ensino: potencialidades e protagonismos na escola pública

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais

Aprovada em 24 de agosto de 2023.

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Lucília Augusta Lino (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof.^a Dra. Flávia Monteiro de Barros
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dra. Maria da Conceição Calmon Arruda
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof.^a Dra. Vânia Finholdt Angelo Leite
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

São Gonçalo

2023

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos Danilo e Rômulo, fonte da minha perseverança incessante no combate às desigualdades e alento nos dias em que as dificuldades se apresentam. Pessoas com quem me desafio a aprender diariamente, tentando equilibrar a autoridade necessária à função da mãe sem perder a sensibilidade do olhar para com suas respectivas individualidades.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr^a Lucília Lino, minha orientadora, por sua postura inspiradora, acolhedora e motivadora ao me conduzir por esta jornada acadêmica, agregando a minha condição de aprendiz uma contribuição inestimável.

Às Professoras Dras. Flávia Monteiro, Vânia Finholdt e Conceição Arruda que aceitaram compor a banca examinadora, me concedendo a honra de avaliar este estudo, indicando caminhos e potencializando a discussão proposta com suas valiosíssimas contribuições.

Aos professores do PPGEdU Processos Formativos e Desigualdades Sociais por suas contribuições fundamentais à minha formação enquanto pesquisadora e pelas diversas proposições imprescindíveis à minha práxis enquanto docente desta Escola Pública que juntos defendemos.

Às minhas queridas amigas e incentivadoras Danielle Beaubernard e Priscila Costa, Micheli Oliveira e Jacqueline Oliveira parceiras incríveis nesta jornada tão gratificante, que representam o real sentido da amizade e me sensibilizam verdadeiramente.

E por último, mas não menos importante, agradeço aos amigos educadores com os quais venho aprendendo ao longo desta trajetória e aos participantes da pesquisa, que nos ajudaram a refletir sobre a qualidade da educação que nos propomos a buscar incessantemente!

EPÍGRAFE

Se o capital divide os homens entre si e os torna estranhos e agressivos com o próprio mundo em que vivem, a democracia reconcilia os homens entre si com o mundo onde vivem, e nesse sentido é a maior das utopias.

Herbert de Souza

RESUMO

GONÇALVES, Izabel Cristina Marçal. *Gestão democrática, trabalho coletivo e qualidade de ensino: potencialidades e protagonismos na escola pública*. 2023. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

Este estudo apresenta a investigação realizada com o objetivo de analisar a experiência de gestão democrática realizada em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro buscando destacar o papel do diretor escolar e equipe na promoção e ressignificação de concepções de gestão democrática, autonomia e qualidade de ensino. O trabalho está ancorado nas concepções da Pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2007, 2011), e da Pedagogia freireana, em especial sua perspectiva emancipatória e no conceito de autonomia (Freire, 1979, 1996), como aporte teórico. Recorremos aos estudos de Paro (2001, 2012, 2015), sobre a administração da escola pública e a figura do diretor escolar e de Freitas (2012, 2014), no que se refere a implementação de políticas públicas, centradas na padronização e no controle das ações educativas e da gestão, em atendimento às demandas mercadológicas de viés neoliberal. Pautado numa abordagem qualitativa, o estudo estruturou-se em etapas de investigação, que contemplaram revisão de literatura, análise documental, pesquisa de campo e análise dos dados coletados, em consonância com o referencial teórico e apoio de Minayo (2002). Na pesquisa de campo foram entrevistados os membros da equipe gestora, professores regentes, professores e responsáveis representantes do Conselho Escola-Comunidade, somando dez participantes. A metodologia proposta permitiu-nos trazer apontamentos quanto as possibilidades de atuação do gestor, abarcando questões como o compromisso social do educador e qualidade de ensino. O estudo sugere que o trabalho implementado pela gestão da escola investigada, realizado de forma democrática e coletiva, priorizando a ampla participação da comunidade escolar, impactou positivamente a aprendizagem dos alunos, promovendo a melhoria na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e do clima escolar. Defendemos o compromisso com a educação transformadora e emancipadora e o exercício da democracia como princípio imprescindível associado à qualidade da educação, que consideramos como pilares norteadores para o enfrentamento das políticas educacionais que impõem uma concepção gerencialista da educação conforme os ditames do neoliberalismo.

Palavras-chave: gestão democrática; gestão escolar; políticas educacionais; autonomia; participação.

ABSTRACT

GONÇALVES, Izabel Cristina Marçal. *Democratic management, collective work and teaching quality: potentiality and roles in public schools*. 2023. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

This thesis presents research carried out with the main objective of analyzing the experience of democratic management carried out in a school that belongs to the Rio de Janeiro's municipal school system, seeking to highlight the role of the school principal and school team in the promotion and redefinition of democratic management, autonomy, and quality of life concepts. Our work is anchored in the conceptions of historical-critical Pedagogy (Saviani, 2007, 2011), and Freirean Pedagogy, especially its emancipatory perspective and the concept of autonomy (Freire, 1979, 1996), as a theoretical approach. We resorted to Paro studies (2001, 2012, 2015) on public school administration and the role of the school principal, and Freitas (2012, 2014) regarding to the implementation of public policies, centered on management, standardization and control of educational actions, meeting market demands on a neoliberal bias. Guided by a qualitative approach, this study was structured in stages of investigation, which included a literature review, document analysis, field research and analysis of collected data, in line with the theoretical framework and support from Minayo (2002). In the field research, we interviewed members of the management team, regent teachers, teachers and parents representing the School-Community Council, totaling ten participants. The chosen methodology allowed us to bring notes regarding the manager's possibilities of action, covering issues such as the educator's social commitment and teaching quality. Our study suggests that the work implemented by the management team of the investigated school, carried out in a democratic and collective way, prioritizing the broad participation of the school community, had a positive impact on student learning, promoting an improvement in the quality of teaching-learning processes and the school climate. We defend the commitment to transforming and emancipating education and the exercise of democracy as an essential principle associated with the quality of education, which we consider as guiding pillars for confronting educational policies that impose a managerial conception of education, following neoliberalism principles.

Keywords: democratic management; school management; educational policies; autonomy; participation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Quadro 1 – Projeções do IDEB.....	55
Figura 2 –	Quadro 2 – Escolas que possuem IDEB desde 2005/ escolas que alcançaram a meta em 2019.....	55
Figura 3 –	Quadro 3 – IDEB Regional e Estadual de 2005 a 2019.....	57
Figura 4 –	Quadro 4 – Matriz FOFA – Escola da Paz	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Taxas de Rendimento dos Estudantes da Escola da Paz 2015-2019	77
Gráfico 2 –	– Projetos Pedagógicos	80
Gráfico 3 –	Avaliação	81
Gráfico 4 –	Participação do Conselho Escola-Comunidade	83
Gráfico 5 –	Integração Família-Escola	84
Gráfico 6 –	Clima Escolar	85
Gráfico 7 –	Mediação de conflitos	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Coordenadorias Regionais de Educação - percentual de Unidades com IDEB acima de 6,0	58
Tabela 2 –	IDEB observado e Meta projetada – Anos iniciais do Ensino Fundamental.....	59
Tabela 3 –	Unidades Escolares com crescimento acima de 0,6 a contar de 2015	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEC	Conselho Escola Comunidade
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCRJ	Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos

PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
MEC	Ministério da Educação
NSE	Nível Sócioeconômico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
U.E	Unidade de Ensino

SUMÁRIO

	DAS MEMÓRIAS AO PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO: UMA INTRODUÇÃO.....	15
1	A BUSCA PELA QUALIDADE DE ENSINO: PROJETOS EM DISPUTA.....	30
1.1	A reforma educacional, padronização e controle.....	30
1.2	O IDEB na política educacional e seus impactos no cotidiano escolar.....	32
1.3	Avanços na reforma empresarial/retrocesso para a educação pública.....	38
2	DIRETOR ESCOLAR, GESTÃO DEMOCRÁTICA E ESCOLA PÚBLICA: UM DIÁLOGO COM A LITERATURA.....	44
2.1	Diretor escolar, gestão democrática e qualidade da escola.....	44
2.2	Gestão da qualidade e papel do diretor.....	48
2.3	A gestão democrática da escola pública e o diretor escolar.....	54
2.4	A legislação sobre gestão democrática no Rio de Janeiro.....	61
3	UM CONTEXTO DE PROTAGONISMO E POSSIBILIDADES: A ESCOLA.....	68
3.1	A Escola da Paz: da escolha ao locus da investigação.....	68
3.2	Ressignificando as práticas educativas: A Escola da Paz em processo.....	71
3.3	Analisando a gestão da Escola da Paz a partir dos dados das entrevistas....	79
3.4	Gestão democrática e compromisso social: princípios!	89
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
	REFERÊNCIAS.....	105
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	110
	ANEXO B – Roteiro de Entrevista – Diretor adjunto escolar/Coordenador Pedagógico	112
	ANEXO C – Roteiro de Entrevista - Professor representante do CEC	114

ANEXO D – Roteiro de Entrevista - Professor Regente	116
ANEXO E – Roteiro de Entrevista - Funcionário representante.....	118
ANEXO F – Roteiro de Entrevista - pai/mãe ou responsável representante.....	120
ANEXO G – Questionário – Diretor adjunto, Coordenador Pedagógico, Professor representante do CEC e Professor regente.....	122

DAS MEMÓRIAS AO PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO: UMA INTRODUÇÃO

[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me no caso, do estado de curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica.

Paulo Freire

Esta Dissertação de Mestrado foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais – da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (PPGEDU/FFP/UERJ), e integra a Linha de Pesquisa – Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas. A pesquisa visou analisar o papel e as funções do diretor escolar no gerenciamento das demandas escolares à luz do princípio da gestão democrática, investigando o impacto da sua atuação no desempenho dos alunos e sua relevância na promoção da qualidade do ensino.

Este estudo, ao objetivar analisar a experiência de gestão democrática realizada em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, buscando destacar o papel do diretor escolar e equipe na promoção e ressignificação de concepções de gestão democrática, autonomia e qualidade de ensino, pretendeu articular discussões sobre a qualidade da educação, a atuação do diretor escolar na promoção da gestão democrática e do trabalho coletivo, problematizando a ênfase nas avaliações em larga escala, e a utilização do IDEB. A investigação, ancorada na Pedagogia histórico-crítica, busca ampliar a compreensão sobre a relação entre os processos de gestão e o desempenho de uma escola pública, destacando o princípio da gestão democrática.

Entendemos que o conceito de qualidade é polissêmico, razão pela qual adotamos neste estudo a perspectiva da qualidade referenciada socialmente pelos processos democráticos previstos pelo princípio da gestão democrática, estabelecido na legislação educacional vigente como forma de garantia da mesma. Em diálogo com a abordagem de qualidade proposta, o estudo trata e problematiza a questão da participação da comunidade escolar, das instituições legalmente instituídas no contexto escolar e das práticas educativas como potencializadoras da qualidade do ensino.

Julgamos necessária a contextualização do panorama político-educacional dos últimos anos, em especial após 2016, e, em especial, contextualizar as políticas públicas que controlam e/ou monitoram o desempenho das Unidades Escolares. Assim, discutimos, ainda

que brevemente, o movimento de imposição de reforma educacional, alinhada a uma concepção gerencialista da educação. As concepções de educação, formação e gestão que orientam essa reforma educacional também são objeto de análise para referenciar a discussão proposta.

Antes, porém, de apresentar esta dissertação e como esta foi elaborada, é necessário apresentar a trajetória da pesquisadora, professora da rede pública com experiência na gestão de diferentes unidades escolares, e para quem a gestão democrática – tema desta investigação – tem sido um exercício diário e um aspecto relevante não só da atuação, mas também da formação. Nesse sentido, apresento a seguir, como parte desta introdução, um breve memorial.

Um breve Memorial: Da escolarização à gestão na escola pública

Nascida na Baixada Fluminense, no município de Nova Iguaçu, Estado do Rio de Janeiro. Iniciei o processo de escolarização, aos 4 anos de idade no Jardim de Infância como bolsista em escola particular, realidade também dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Filha de mãe trabalhadora e chefe de família, aprendi a viajar de ônibus com 6 anos de idade, quando ia e voltava sozinha para escola.

Filha única à época do meu ingresso na escola, era criada pela minha mãe, que trabalhava como cobradora de ônibus. As relações de causa e efeito já muito cedo se fizeram presentes, e observando-as percebi o papel da instrução (ou da falta dela) na estruturação da minha família. Mesmo separados e com baixa escolaridade, meus pais me incentivavam a estudar. No ano em que minha mãe formou nova família, com a chegada do meu irmão caçula, mudei-me para a casa do meu pai, quando inicio minha trajetória na escola pública.

Ingressei na Escola Estadual Califórnia, aos onze anos, em Nova Iguaçu: era o começo da minha história com a Educação Pública - na antiga 6ª série, correspondente ao 7º ano de escolaridade do Ensino Fundamental. Uma escola que gravou em minha memória lembranças felizes, de cujos professores sou capaz ainda de citar os nomes. Não querendo ser injusta com os demais, preciso manifestar gratidão à professora Rose, que me ensinou a gostar de História; e a professora Valéria, que me deixou boquiaberta quando levou para sua sala de aula uma canção do “Legião Urbana”, conquistando para as aulas de Música uma turma inteira. Os professores daquela escola me apresentaram a um espaço vivo, cheio de alegrias e novidades, e acho que foi ali que comecei a me enamorar pelo ofício da professora.

Segui para o Curso Normal no Instituto de Educação Rangel Pestana, também em Nova Iguaçu, onde tive a certeza de que era o que queria fazer. Como posso não citar minha querida professora Alair, com sua escuta atenciosa e perspicaz, oportunizando aos adolescentes momentos de questionamento e reflexão em suas aulas de Filosofia. Rememoro emocionada o sorriso dela, quando se sentia contemplada pelos nossos avanços.

Em 1994, ainda por contratempos familiares, voltei a morar com a minha mãe no município de São Gonçalo, e por falta de vaga para transferência na rede estadual, terminei cursando o último ano do Curso Normal numa escola particular. Aos dezesseis anos, recebi o diploma de professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, e comecei minha carreira como profissional do magistério em 1995, aos dezessete anos, atuando na Educação Infantil, em escolas privadas nas cidades de Niterói e São Gonçalo até o primeiro trimestre de 1999.

Fiz o primeiro concurso público em 1998, ano em que ingressei na Universidade Federal Fluminense, aos vinte anos, para cursar Pedagogia, concluída em 2003. Comecei a atuar como professora, em 1999, na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ). O segundo concurso para a PCRJ foi em 2001, ano em que me casei. Em 2006, ingressei por concurso na Fundação Municipal de Educação de Niterói cargo de Supervisora Educacional, acumulando com uma matrícula na docência da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, o cargo técnico na FME, com a então exoneração da segunda matrícula de docente.

Neste curto relato sobre minha trajetória como profissional da educação, vale registrar que vivi a experiência de atuar em muitas escolas. Como professora, na rede municipal do Rio de Janeiro, tive a oportunidade de trabalhar em quatro escolas no período de 1999 a 2011 nos bairros da Vila Kennedy, Cantagalo e Centro atuando em turmas de Projeto de correção de fluxo, Educação Infantil, Educação Especial e do 1º ao 5º ano. Como Supervisora Educacional, na rede municipal de Niterói, atuei em outras quatro escolas no período de 2006 a 2015, com atendimento a turmas de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Durante 8 anos, no período que vai do segundo semestre de 2015 ao primeiro semestre se 2023 estive afastada da rede municipal de Niterói, mediante permuta, atuando exclusivamente em cargos de liderança na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro.

Entretanto, fundamental para minha opção de cursar o Mestrado, iniciado em 2021, e para a realização desta investigação, foi a experiência da gestão escolar. Exerci a função de diretora de escola no município do Rio de Janeiro, com início em 2012, sendo que com dedicação exclusiva a partir de 2015, fechando em 2022 um ciclo de dez anos como gestora. O relato dessa experiência é apresentado no capítulo 4 *Um contexto de protagonismo e*

possibilidades: a escola. Os desafios enfrentados na gestão me levaram a buscar uma maior compreensão sobre o papel do diretor escolar, o que me levou a elaborar um projeto e concorrer ao Mestrado.

Nos dez primeiros anos de atuação profissional na Educação Pública, tive a oportunidade de observar algumas unidades de ensino e seus respectivos processos de seleção de gestores. Ali, pude perceber a forma como os diretores se estabeleciam como lideranças em suas comunidades e o impacto na aprendizagem dos alunos, um potencial reflexo dos “fazeres” daqueles gestores.

Intrigava-me o fato de que todos os gestores se ancoravam numa proposta que denominavam de gestão democrática, no entanto, poucas das ações implementadas a partir da assunção deles tinham caráter verdadeiramente democrático. Também era possível perceber que a aprendizagem dos alunos não demonstrava avanços significativos.

Este incômodo me impulsionou na busca pela especialização em Administração e Supervisão Escolar, concluída em 2008. Assim, já graduada em Pedagogia Plena (2003), pela Universidade Federal Fluminense, com a especialização em Administração e Supervisão Escolar, pude começar a compreender como as relações que se estabelecem no interior das Unidades Escolares, o papel dos gestores e sua interação como os demais segmentos, e como esse contexto colabora para o desempenho dos alunos. Já percebia, então, como era significativa a tensão presente na urgência das demandas administrativas em detrimento das necessidades pedagógicas, o como esta determinava a ação do gestor, impondo uma lógica gerencial, que exigia rapidez e eficácia nos processos, muitas vezes sem a necessária discussão coletiva.

Essa lógica, influenciava a postura e as decisões dos gestores, sem tempo para uma maior análise e reflexão, imprimindo à escola um determinado ritmo, que, se desacelerado, o temor recorrente era o de que isso pudesse provocar prejuízos ao desempenho dos alunos, à imagem da escola junto às instâncias centrais da Secretaria de Educação, e a própria avaliação da gestão, podendo incorrer em algumas em sanções.

Da prática como docente e pedagoga em pouco mais de vinte anos em Educação Pública, trago questionamentos acerca das funções do gestor escolar, ao seu papel no desempenho escolar dos estudantes e na sua concepção e prática da gestão democrática. A frente de diferentes unidades de ensino¹ como diretora, nos últimos dez anos, vivenciei

¹ De 2012 a 2016, dirigi uma Unidade de Educação Infantil e de 2016 a 2019, uma Unidade de 1º segmento do Ensino Fundamental ao EJA, sendo que ambas as escolas estavam situadas em área conflagrada, em bairro na região portuária, caracterizado por baixo IDH. Em 2020, fui diretora de uma Escola de turno único, em bairro

experiências de gestão diversificadas, inclusive, por 8 anos, em escolas situadas em áreas conflagradas, cotidianamente enfrentando situações que impactam diretamente a rotina da escola, desde o atendimento ao aluno ao tipo de plano de ação elaborado pelo diretor para garantir o acesso e a permanência dos alunos na Unidade Escolar.

Dessa experiência de gestão, sempre me preocupou a relação com a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos, acreditando que a gestão tem enorme responsabilidade pedagógica, e não somente administrativa. Assim, para este trabalho, trago as seguintes questões: A atuação do diretor da escola pode impactar na promoção da qualidade do ensino e no desempenho dos estudantes? Uma gestão democrática pode efetivamente colaborar para o desenvolvimento de um clima institucional comprometido com a aprendizagem dos alunos?

A motivação para este estudo nasceu, portanto, das minhas vivências e inquietações, a partir da práxis de diretora de escola em unidade de Ensino Fundamental situada em área conflagrada. Numa comunidade escolar que sofria com a violência local, com o estigma de escola de baixo rendimento e o descrédito da própria comunidade quanto a sua capacidade de ofertar uma educação de qualidade.

Dirigindo esta escola aprendi sobre como as políticas públicas estabelecem e configuram as regras que pelo senso comum chamamos de “sistema”. Enquanto gestora trabalhei com metas, planejamentos, formação; gerenciei demandas de infraestrutura e de ensino-aprendizagem; liderei distintos segmentos em busca de práticas democráticas. Ao final de três anos, a frente da gestão, já podíamos ver os resultados: a escola havia avançado significativamente em desempenho no IDEB²; o sentimento de pertencimento à escola daquele bairro havia crescido; e eram perceptíveis os avanços na aprendizagem de grande parte dos alunos.

A investigação sobre esta experiência de gestão é o objeto desta pesquisa, em que a partir dos relatos dos integrantes da equipe gestora e do Conselho-escola-comunidade e de professores regentes, buscamos analisar as práticas de gestão democrática implementadas e seus desdobramentos no desempenho dos estudantes e na reestruturação da escola.

A experiência citada trouxe pistas, indicadores e hipóteses que, julgo, merecem ser tratadas num estudo estruturado. Esta experiência impulsiona a professora pesquisadora pela práxis a buscar a educação emancipadora defendida pelo mestre Paulo Freire. Com este

próximo ao Centro e, em 2021, uma Escola de turno parcial no Centro da cidade do Rio de Janeiro, ambas de 1º segmento do Ensino Fundamental.

² IDEB é o índice de Desenvolvimento da Educação Básica, um programa de avaliação em larga escala do Governo Federal, criado em 2007, pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

propósito, ingressei no Mestrado na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, elaborei projeto de pesquisa que hoje, concluído, se apresenta na forma de Dissertação.

Apresentando o tema, objetivos e questões da investigação

Tendo como norte a questão investigativa proposta, a discussão sobre a gestão democrática, da sua concepção normativa à sua materialidade no cotidiano escolar, tem destaque no projeto investigativo (PARO, 2001; 2012, 2015; OLIVEIRA, 2005), assim como o conceito de autonomia da escola e do gestor.

Partimos do entendimento que o diretor de escola deve ser escolhido pela comunidade escolar através do pleito democrático (eleição), conforme o princípio constitucional da gestão democrática, explicitado também na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Entretanto, consideramos que a gestão democrática não se reduz apenas à escolha do diretor pela comunidade, mas demanda um processo mais amplo de participação e envolvimento da comunidade nas ações da escola, com poder de deliberação, não somente no que se refere à gestão administrativa, mas também aos aspectos pedagógicos da gestão. Falar de protagonismo, do gestor escolar e da comunidade, requer que analisemos o grau de autonomia que a unidade escolar e sua comunidade, em especial a equipe gestora, usufrui, em relação às decisões administrativas e pedagógicas.

Diante do exposto, delimitou-se o seguinte problema de pesquisa: Como o Diretor Escolar colabora para que as práticas pedagógicas da Unidade Escolar reflitam a necessária qualidade no ensino?

É importante destacar o momento político de grave crise institucional, econômica e social, em curso deste o Golpe de 2016, e enormemente agravada pela Pandemia de Covid 19, e a forma como foi enfrentada – ou negada – no país ao longo de 2020 e 2021, que trouxe como saldo negativo a perda de mais de 650 mil vidas, o aumento da situação de pobreza e miséria da população, entre outros impactos danosos que vivenciamos no cotidiano e que afetou e continua afetando a educação no país.

O próprio desenvolvimento da pesquisa, devido a pandemia, sofreu impactos no que se refere a seleção e aplicação dos instrumentos e cronograma previsto. As escolas viveram mudanças significativas em sua rotina, precisando atender a demandas diversas de ordem administrativa e pedagógica como consequência da realidade das aulas remotas e gradativo retorno ao presencial no final de 2021. São exemplos dessas demandas a implantação das

aulas remotas por aplicativo, a distribuição de cestas básicas e cartões alimentação, a prorrogação de mandato dos diretores e dos Conselhos Escola-Comunidade, dentre outras.

Justifica-se esta pesquisa pela necessidade de reflexão acerca da prática do diretor escolar e sua contribuição para a melhora na aprendizagem dos alunos da unidade escolar sob sua gestão, bem como pela possibilidade de provocar reflexões sobre o protagonismo que lhe é atribuído e como este pode fomentar as práticas democráticas no ambiente escolar, de forma que o exercício da democracia na escola propicie o alcance da qualidade de ensino, e torne-se crescente dentre as escolas públicas.

O **objetivo principal** da investigação é analisar a experiência de gestão democrática realizada em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, no período de 2016 a 2019, destacando o papel do diretor escolar e equipe na promoção e ressignificação de concepções de gestão democrática, autonomia e qualidade de ensino.

Na busca de atingir o objetivo principal da pesquisa, apresentam-se os seguintes **objetivos específicos**:

- Resgatar a experiência de gestão efetuada, em *locus* e período determinado, a partir dos relatos dos sujeitos da investigação – gestores, professores e responsáveis – obtidos pela realização de entrevistas e da narrativa da investigadora;
- Identificar e analisar as práticas gestoras utilizadas que colaboraram para a melhoria no desempenho dos estudantes, focalizando práticas pedagógicas e de formação continuada; pertinentes à gestão democrática e processos educativos;
- Identificar e analisar as percepções dos educadores sobre gestão quanto às formas de mensuração da qualidade do ensino e o impacto na aprendizagem dos alunos;
- Analisar e categorizar, à luz do referencial teórico e das leituras realizadas, as concepções de gestão e o grau de autonomia da equipe gestora investigada;
- Identificar e analisar as concepções de gestão democrática, autonomia e qualidade do ensino presentes na escola investigada, problematizando as formas de mensuração dessa qualidade e de atribuição do IDEB.

Cabe destacar que inicialmente esta investigação tinha um outro escopo, e que este foi alterado seguindo sugestões da banca no exame de qualificação. Apesar da temática ser a mesma – a gestão democrática, o papel do diretor e sua relação com a qualidade do ensino e o desempenho dos estudantes – a investigação destacava o IDEB e seria desenvolvida em um número maior de escolas, tendo como sujeitos os integrantes das equipes diretivas e dos membros do conselho escolar de cada unidade. Entretanto, a mudança do objeto – a

experiência de gestão já realizada em uma escola específica – obrigou a mudança também na metodologia.

Assim, a reconfiguração do objeto da investigação, dos objetivos do estudo e da metodologia, produziram um resultado diferente do inicialmente planejado, mas que amplia a nossa compreensão sobre os desafios da gestão e o protagonismo do diretor, segundo o princípio da gestão democrática.

O percurso adotado após a revisão de literatura e o exame de qualificação do projeto de pesquisa, compreendeu a análise dos documentos que organizam a eleição para diretores na cidade do Rio de Janeiro, são eles a Resolução nº 1303 de 17/09/2014 e a Resolução SME nº 20 de 29/09/2017, o projeto pedagógico da unidade escolar e as entrevistas com os membros da equipe gestora, professores regentes e responsáveis que atuaram no Conselho Escola-Comunidade no período compreendido entre 2016 e 2019.

A seleção das resoluções que organizam as eleições para diretores tem como propósito permitir uma melhor compreensão dos parâmetros que equipe gestora precisa atender ou se adequar para que possa administrar uma unidade escolar, colaborando também com evidências acerca dos princípios democráticos presentes no advento do pleito. Em consonância com os objetivos da pesquisa, está o entendimento de que um projeto político pedagógico é um documento capaz de fornecer evidências e ou dados sobre os saberes e fazeres da instituição, permitindo que se visualize com mais clareza a forma como funciona aquela estrutura. Por último, mas não menos importante, os depoimentos a partir das entrevistas ajudam a preencher as lacunas de compreensão de como as práticas realmente ocorreram e como elas puderam ou não colaborar efetivamente para com a qualidade do ensino.

A pesquisa de campo estruturou-se com base na análise dos documentos fornecidos pela Unidade Escolar e a escuta de professores regentes, professores e responsáveis(mães) representantes do Conselho Escola-Comunidade e professores que atuaram como diretor adjunto ou coordenador pedagógico. No escopo inicial estava prevista a inclusão do funcionário representante do CEC, o que não foi possível em razão de afastamento prolongado para tratamento de saúde.

Sobre o *lócus* da investigação, cabe destacar que a escola selecionada para o estudo é uma unidade municipal da Cidade do Rio de Janeiro, no Estado do Rio de Janeiro, pertencente a 1ª Coordenadoria Regional de Educação (1ª CRE), e tem como recorte temporal as ações desenvolvidas pela equipe gestora entre 2016 e 2019.

Os motivos e critérios utilizados para a escolha da escola em que se deu a pesquisa de campo, denominada pelo nome fictício de Escola da Paz, são detalhados no capítulo 4, tendo sido o principal a participação da pesquisadora na equipe de gestão durante a experiência investigada neste trabalho. Como já relatado, a investigação sobre a Escola da Paz, se deu por indicação da banca examinadora do projeto de qualificação.

Para traçar o perfil da escola foram considerados os dados disponíveis nas plataformas federais e no QEd³, bem como os projetos pedagógicos internos desenvolvidos no período de 2016 a 2019, recorte temporal do estudo, que contempla a experiência de gestão investigada. Para a realização da pesquisa de campo, já que se o período investigado é pretérito e a experiência já foi encerrada, visto que abarca apenas o período da gestão analisada, recorreremos à memória dos sujeitos, participantes ativos dessa experiência de gestão, pela aplicação de instrumentos, no caso a entrevista e o relato pessoal.

Quanto aos sujeitos da investigação, trabalhamos com um total de 10 (dez) participantes, que responderam a entrevista semiestruturada. O roteiro de cada uma das entrevistas aplicadas consta do anexo. A análise das respostas de cada um dos sujeitos é apresentada no último capítulo, discriminando os professores, que receberam nomes fictícios, podendo indicar se este exercia alguma de função liderança no caso de haver relevância para a questão analisada. Ao final da entrevista, os professores participantes responderam ao questionário complementar, incluído pela necessidade de atender ao novo escopo da investigação.

Tendo em vista que os representantes do segmento responsável foram as mesmas duas mãos ao longo de todo o período em estudo, serão identificadas, também, por nomes fictícios. A forma elencada para a referência aos participantes visa atender aos critérios necessários para que se possa garantir o anonimato e a confidencialidade, o que também motivou a escolha do nome “Escola da Paz”.

Os depoimentos, a partir das entrevistas ajudaram a preencher as lacunas de compreensão de como as práticas realmente ocorreram e como elas puderam ou não colaborar efetivamente para com a qualidade do ensino. Cabe registrar ainda, como instrumento, o relato em primeira pessoa da investigadora, que desempenhou, no período investigado a função de diretora geral.

³ O QEd³ é um portal criado por iniciativa da Meritt e Fundação Lemann, que disponibiliza dados educacionais como os referentes a Prova Brasil, Censo Escolar e indicadores do INEP obtidos a partir de fontes oficiais. Disponível em <https://academia.qedu.org.br/> Acesso em 18/07/2023.

Após, a apresentação do *locus* da investigação, do recorte temporal, dos instrumentos utilizados e do percurso realizado, que serão melhor explorados no decorrer do trabalho, apresento, a seguir, algumas considerações sobre a abordagem teórico-metodológica utilizada nesta investigação, e que norteia as análises dos dados da pesquisa, e que fica melhor detalhada à medida em que apresenta-se, o referencial teórico.

Algumas considerações iniciais quanto à abordagem teórico-metodológica

A pesquisa está ancorada na concepção da Pedagogia histórico-crítica, cujo princípio está na possibilidade de o homem constituir-se historicamente enquanto sujeito, resgatando a importância da organização de uma prática escolar emancipatória, que assegure a distribuição do saber sistematizado pela humanidade e a formação de cidadãos críticos. (SAVIANI, 2007, 2011). Neste sentido, pelos processos educativos o homem incorpora as construções históricas da Humanidade, se apropriando não somente da cultura produzida, como ressignificando sua experiência de estar no mundo, de forma crítica e reflexiva.

Consideramos que a escola é responsável pela mediação da experiência do sujeito com a realidade concreta – a concretude da realidade –, que abarca o mundo onde está inserido e todas as vivências que experimenta nesse processo. Dessa forma, a empiria trazida por ele, sujeito, e a compreensão desta realidade concreta vivenciada empiricamente, permitem, mediada pela educação, em uma perspectiva emancipadora, de leitura crítica do real, a construção de saberes contextualizados em uma atuação engajada no mundo. Nesse processo de construção o sujeito torna-se capaz de analisar historicamente e entender o seu próprio processo de apropriação crítica de conhecimentos e sua posição nesta realidade histórica e social. Nessa abordagem, o conceito de autonomia, nos parece ser relevante para a investigação.

A concepção de educação emancipadora e o conceito de autonomia de Freire (1979, 1996) norteiam a elaboração deste trabalho, assim como o princípio da gestão democrática. Freire (1996, p. 98) esclarece que “(...) a educação é uma forma de intervenção no mundo. (...) implica tanto o esforço de reprodução de ideologia dominante quanto o seu mascaramento”. O autor expõe que à educação não cabe a neutralidade, pois que esta é uma hipótese que não existe. Neste contexto, tanto o conceito de autonomia como o de não neutralidade do ato educativo, com o engajamento e o compromisso do educador, são imprescindíveis ao estudo proposto.

A pesquisa tem como aporte teórico-metodológico as contribuições de Paro (2001, 2012, 2015), em seus estudos sobre administração da escola pública, gestão democrática e a figura do diretor escolar. As análises de Paro (2001) sobre a gestão escolar e seus desafios, permitem a ampliação da compreensão sobre as concepções de gestão democrática e de autonomia. Além disso, possibilita já inferir as contradições presentes na gestão escolar em sua relação com as demandas legais e burocráticas advindas do sistema de ensino, assim como os obstáculos à uma intervenção pedagógica mais autônoma e propositiva, focada, como, posteriormente apresentar-se-á em Freitas (2012), na elevação do desempenho do aluno e da qualidade do ensino.

Alinhadas às contribuições de Paro (2015), faz-se necessária a contextualização deste complexo cenário, que vivencia processo de imposição de reforma educacional, alinhada a uma concepção gerencialista da educação. Sob a ótica de Freitas (2012), que a denomina de Reforma Empresarial da Educação, cuja hegemonia conceitual e ideológica, promove a implementação de políticas públicas cuja gênese e os respectivos impactos nas escolas e nas atribuições do diretor escolar, são analisados pelo autor, relatando a pressão exercida pelo neoliberalismo por um Estado mínimo e como a Educação e seu sistema público são afetadas neste contexto. Freitas (2014) explicita os interesses privatistas dos reformadores empresariais da educação e como os caminhos legislativos, vêm garantindo espaço para mecanismos de controle associarem o processo educativo ao processo de produção capitalista.

Ancorado nessa perspectiva, este estudo contextualiza o cenário em que o diretor escolar está imerso, as demandas, orientações e dispositivos legais que regem sua função, bem como clarificar as concepções que imprimem o ritmo e impulsionam a tomada de decisões no cotidiano da escola, reduzindo a autonomia e a gestão democrática. Sob esta dinâmica os autores acima constituem o aporte necessário para esta jornada investigativa.

A literatura permite o tratamento de questões como a democracia na escola, a autonomia dos sujeitos, em especial do gestor, e a dimensão política do ato de educar.

O pensamento freireano em sua concepção emancipadora orienta a análise dos dados coletados no campo, a partir dos conceitos de Conscientização e de Autonomia, aplicados à atuação dos gestores e a sua percepção sobre a política de avaliação de desempenho dos estudantes, da forma como atualmente é utilizada.

Dialogando com Gramsci (1999) e Freire (1979, 1996) entende-se neste estudo, que o gestor enquanto intelectual orgânico, em uma perspectiva emancipatória, não pode prescindir de sua autonomia, conquistada e exercida ao longo do processo de conscientização, e,

somente assim, pela *práxis* pode atuar como sujeito historicamente comprometido com o *ser mais* do estudante.

Para Minayo (2002, p.19) “... a teoria é um conhecimento que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições, que orientam a obtenção de dados e a análise dos mesmos, e de conceitos que veiculam seu sentido”. Assim, dialogamos com a literatura proposta neste estudo, especialmente Paro (2012), Freitas (2014) e Freire (1979, 1996, 2022), considerando o caráter científico necessário ao cumprimento das etapas da investigação.

Nesse sentido, pressupomos que a revisão da literatura realizada possibilitou elucidar o objeto, favorecendo o levantamento de hipóteses e propiciando a melhor organização e estruturação dos dados, assim como uma análise mais apropriada dos mesmos (MINAYO, 2002).

Dessa forma, pesquisar exige consistência, lógica, critérios e validade científica, além de suporte teórico, que confere o rigor e a seriedade exigidos pela pesquisa. Assim, a articulação pensamento e ação, visando a busca de respostas para ampliar a compreensão sobre a realidade, no nosso caso, educacional, requer senso crítico e dialogicidade.

A partir da análise investigativa do processo de reestruturação de uma Unidade Escolar, situada em uma comunidade marcada pela violência e abandono, que apresentava baixos índices de desempenho, e que a partir do trabalho realizado por uma equipe gestora, entre 2016 e 2019, apresentou avanços consideráveis na qualidade do ensino. Esta experiência de gestão democrática ampliou a participação e o engajamento da comunidade escolar, estabelecendo um clima institucional favorável à aprendizagem, o que contribuiu para a elevação da nota no IDEB entre outros avanços.

A investigação buscou identificar de que forma a gestão escolar colaborou para que a escola ampliasse suas práticas democráticas e se houve impacto na qualidade de ensino⁴. A pesquisa pauta-se numa abordagem qualitativa, sob a forma de estudo de caso, e contemplou as seguintes etapas:

- Revisão de literatura;
- Análise documental (projetos pedagógicos);

⁴ Qualidade de ensino é um conceito polissêmico. Neste estudo, defendemos que qualidade de ensino demanda a efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos com as práticas educativas, a exemplo do que defende Freire (2018); entendendo que o nível de participação precisa estender-se aos espaços de decisão, a fim de que se possa garantir exercício da democracia enquanto princípio.

- Análise da legislação sobre a gestão democrática e as avaliações nacionais e da legislação municipal sobre eleição de diretores;
- Pesquisa de Campo com aplicação de instrumentos: entrevistas (questionário semiestruturado) com diretor, coordenador pedagógico, professores, responsáveis representantes do Conselho Escola-Comunidade;
- Análise dialética dos dados e
- Síntese dos resultados.

A revisão de literatura é, muito possivelmente, a mais importante etapa da pesquisa sob a ótica da construção do sujeito enquanto pesquisador. Nesta fase, as impressões advindas do senso comum dão lugar a práxis reflexiva permitindo o diálogo com os autores que já exploram as temáticas propostas, favorecendo a construção e interação com o conhecimento. Pelo exposto, ocupa a primeira etapa deste estudo.

O instrumento entrevista foi escolhido para ser utilizado na pesquisa de campo em função de oportunizar a operacionalização da proposta como orienta Minayo (2002). Gerando a possibilidade de ordenar e transcrever os dados obtidos, permitindo classificá-los de acordo com a fundamentação teórica e estabelecer relações com os referenciais. Os mesmos pressupostos baseiam a análise documental, que permitirá contextualizar os processos e as estruturas na forma como se apresentam favorecendo uma melhor compreensão dos dados analisados, criando, portanto, as condições necessárias para a análise dialética então proposta.

Assim, a pesquisa está organizada em consonância com a proposta metodológica de Minayo (2002), que sobre a abordagem dialética nos esclarece:

Ela se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados. A Dialética pensa a relação das quantidades como uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Busca encontrar, na parte, a compreensão e relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos.

Desta forma considera-se que o fenômeno ou processo social deve ser entendido nas suas denominações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social. Entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou “objetos sociais” apresentam. (MINAYO, 2002, p. 25)

Dialogando com a autora, o ciclo proposto pela pesquisa pretende abarcar a conjuntura sócio-histórica do grupo estudado na fase de revisão de literatura; analisar os fatos surgidos na

pesquisa de campo ordenando e classificando os dados em categorias associadas a fundamentação teórica proposta; e estabelecer relações entre os dados obtidos e os referenciais teóricos (MINAYO, 2002).

Nessa perspectiva, apresentamos os resultados sob o prisma de aproximação da realidade, dada sua condição de provisoriedade, visto que “em se tratando de ciência, as afirmações podem superar conclusões prévias a elas e podem ser superadas por afirmações futuras.” (GOMES, 2002, In: MINAYO, 2002, p.79)

O percurso adotado após a revisão de literatura, compreende análise dos documentos que organizam a eleição para diretores na cidade do Rio de Janeiro, são eles a Resolução nº 1303 de 17/09/2014 e a Resolução SME nº 20 de 29/09/2017, o projeto pedagógico da unidade escolar e as entrevistas com os membros da equipe gestora, professores regentes e responsáveis que atuaram no Conselho Escola-Comunidade no período compreendido entre 2016 e 2019.

A seleção das resoluções que organizam as eleições para diretores tem como propósito permitir uma melhor compreensão dos parâmetros que equipe gestora precisa atender ou se adequar para que possa administrar uma unidade escolar, colaborando também com evidências acerca dos princípios democráticos presentes no advento do pleito. Em consonância com os objetivos da pesquisa, está o entendimento de que um projeto político pedagógico é um documento capaz de fornecer evidências e ou dados sobre os saberes e fazeres da instituição, permitindo que se visualize com mais clareza a forma como funciona aquela estrutura.

E por último, mas não menos importante, temos a pesquisa de campo, que resgata a experiência realizada na instituição investigada, que foi apresentada no item anterior e será detalhada no último capítulo que traz a análise dos dados e resultados da investigação.

Assim, definidos os referenciais metodológicos, detalhamos como este trabalho se apresenta. Esta dissertação traz em seu corpo além desta introdução e das considerações finais, outros três capítulos. Um capítulo, a seguir, que apresenta o contexto da reforma educacional e discute as implicações das avaliações em larga escala, o IDEB, a meritocracia, a padronização e o controle. Um segundo capítulo que apresenta as leituras sobre a gestão da escola e as atribuições do diretor escolar, e, finalmente, um terceiro capítulo que trata da pesquisa de campo e da análise dos dados. Após as considerações finais e as referências

bibliográficas, trazemos nos anexos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁵ e os roteiros das entrevistas realizadas.

⁵ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido presente nos anexos, apresenta o nome anterior a versão final da pesquisa em razão da alteração do título ter ocorrido após a pesquisa de campo.

1 A BUSCA PELA QUALIDADE DE ENSINO: PROJETOS EM DISPUTA

Como anunciado na introdução, ao articularmos as discussões sobre a qualidade da educação com o papel do diretor escolar, faz-se necessário analisar como as avaliações em larga escala e o IDEB são enfatizadas enquanto instrumentos relevantes para a elevação de desempenho da escola pública no atual cenário político educacional. Para entender essa relação é importante contextualizar o processo de imposição de políticas educacionais, centradas na padronização e no controle das ações educativas e pedagógicas, assim como da gestão, de acordo com uma concepção gerencialista da educação de viés neoliberal.

A literatura nos auxilia na compreensão desses processos, em especial após 2016, em que destacamos a BNCC e as avaliações em larga escala e o IDEB, e seu impacto na gestão democrática e na autonomia dos sujeitos, em especial do gestor, e a redução da dimensão política do ato de educar.

1.1 Reforma educacional, padronização e controle

Desde que se alcançou a universalização do ensino fundamental⁶, na segunda metade dos anos 1990, garantir a qualidade da educação tornou-se um desafio a ser superado.

Do ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado a ideia de fluxo, definido como o número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e finalmente, a ideia de qualidade associada a aferição de desempenho mediante testes em larga escala. (OLIVEIRA; ARAUJO; 2005, p. 8)

Oliveira e Araújo (2005) contextualizam “a ideia de qualidade” e como ela se estabelece nas políticas educacionais brasileiras. A busca por garantir a qualidade do ensino justifica as reformas educacionais que tentam combater a evasão e a reprovação escolar – relacionadas a permanência e sucesso dos estudantes, mas que se apoiam em mecanismos internacionais de monitoramento. Desta forma, geram a padronização e o controle, que são processos intensificados a cada reforma educacional, disseminando concepções ancoradas na meritocracia e impondo avaliações que longe de assegurar a qualidade atribuem centralidade ao desempenho do aluno, dos professores e das instituições criando para um ranqueamento que exclui e discrimina.

⁶ A universalização do ensino fundamental alcançou na década de 90 a totalidade dos alunos entre 7 e 14 anos. Vide Oliveira (2007).

A atual política educacional, pelas avaliações em larga escala, tenta mensurar a qualidade das instituições e redes a partir do desempenho dos estudantes, dentre outros fatores. Essa crescente relevância no planejamento institucional, com impactos no financiamento, assim como na imagem das instituições, vem exigindo das equipes gestoras uma série de ações. As escolas são diretamente impactadas pela macroestrutura centralizadora, que desconsidera as especificidades locais e regionais, impondo mecanismos avaliativos para padronizar os processos educacionais.

Neste contexto, destaca-se o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que é o indicador que alimenta os mecanismos de monitoramento das políticas educacionais implementadas desde o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

O cerne do IDEB, enquanto indicador numérico, é permitir que o MEC avalie todas as escolas do país, a partir de um único padrão e critério. Ou seja, trata-se de um indicador que desconsidera qualquer peculiaridade local, mas observa a evolução da política pública em um contexto geral, logo, externo às instituições escolares, essas representam apenas o contexto operacional ou administrativo da política pública (ALVES, 2014, p.69).

Sob o entendimento de que é questionável a adoção das avaliações em larga escala, de forma censitária, como política educacional impositiva, que o uso de avaliações em caráter amostral pode oferecer os dados necessários sem provocar todos os efeitos negativos do primeiro; investiga-se nesta pesquisa, a atuação do gestor escolar e como suas práticas influenciaram o desempenho dos estudantes. Nesse cenário, é importante identificar práticas utilizadas pelo gestor, que impactam na qualidade do ensino, permitindo então diferenciar as ações voltadas exclusivamente para o alcance dos índices determinados atrelados ao desempenho dos estudantes nas avaliações de larga escala.

A Base Nacional Comum Curricular⁷ (BNCC) favorece e intensifica os processos de centralização e controle, a partir da extremada padronização imposta, sendo o carro-chefe da reforma empresarial da educação. A BNCC, em processo de implantação em todo o país, foi elaborada em consonância com a Pedagogia das Competências, de matriz tecnicista, será a base das avaliações de desempenho, como o IDEB, estabelecendo-se ainda utilizada como parâmetro curricular, para a padronização do ensino no país, num viés reducionista e

⁷ A Resolução CNE/CP nº 2, que instituiu a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi publicada em 22 de dezembro de 2017, com aplicação abrangente a todo território nacional. Fruto de uma imposição no contexto do *Golpe jurídico-parlamentar-midiático* (LINO, 2019), não foi amplamente debatida, razão pela qual é amplamente criticada. Repudiada pela ANFOPE (2017), A BNCC propõe a padronização curricular, o controle e cerceamento da autonomia pedagógica, promovendo a desvalorização dos profissionais da educação, propiciando ainda a mercantilização da educação.

instrumental. Desta forma será mais uma forma de avaliação das escolas, dos gestores e professores, a partir do desempenho dos estudantes.

Saviani (2007, p.12) identificou na década de 80, o que definiu como “pedagogia tecnicista”, que “a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, (...) advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”. Uma teoria de responsabilização, sustentada por concepções como as da psicologia behaviorista, das ciências da informação e da econometria. A ênfase no tecnicismo, promove uma reconfiguração dos fins da educação e da escola, e, por seu caráter gerencialista, define não só o que professores e alunos devem fazer, mas também quando e como. Nos dias atuais, como Freitas (2014) ressalta, a concepção tecnicista é atualizada, em nova roupagem, mas com a mesma estrutura. O Neotecnicismo tem como matrizes a responsabilização, a meritocracia e a privatização, que, hoje, se materializam na BNCC.

Sob o viés de que o sistema educacional está estruturado para atender a ordem hegemônica que exclui os socialmente desfavorecidos, destacamos a importância do processo de conscientização, a necessidade da dimensão política da educação, e da função social da escola, que se justifica na afirmação de Oliveira (2005, p.30):

A principal forma de legitimação do sistema de dominação da sociedade atual é a legitimação de regras e mecanismos de interação supostamente consensuais, mais que permitem e perpetuam a dominação, na medida em que produzem e difundem a ideia de que o sistema é democrático. A escola é uma das instituições da sociedade destinada a assegurar a manutenção desse consenso e a conseqüente reprodução do sistema sendo, deste modo, um lugar onde as relações e práticas dominantes excluem determinados segmentos da comunidade dos processos decisórios internos. (...).

1.2 O IDEB na política educacional e seus impactos no cotidiano escolar

A discussão em torno do IDEB é parte de um contexto mais amplo. Enquanto índice gerado com base no que denominamos como avaliação de larga escala, sua existência e seu *modus operandi* se justificam numa concepção de educação de padrão liberal, modelo importado ao Brasil na década de 90. Segundo Freitas; Sordi; Malafasi; Freitas (2014, p.9) “a educação é um fenômeno regulado pelo Estado” sendo “a escola (de massa) uma instituição do Estado”. As relações que se dão na escola são, portanto, imbricadas por relações de poder, expressas sobretudo no complexo campo da avaliação educacional.

Faz-se necessário discriminar o papel da avaliação em larga escala, em consonância com os autores, partindo do entendimento de que a avaliação da qualidade de ensino está integrada em três níveis, com hierarquias de poder e controle escalonadas: “avaliação em larga escala em redes de ensino (...); avaliação institucional da escola (...); e a avaliação da aprendizagem da sala de aula (...)” (FREITAS *et al.*, 2014, p.10)

Em que pese as críticas à imposição das avaliações em larga escala e seus impactos no cotidiano escolar, sua utilização no controle da gestão e dos processos educativos, assim como o danoso estabelecimento de ranqueamentos entre redes e escolas, que em nada contribuem para a elevação da qualidade da educação, os autores reconhecem a importância da avaliação nos sistemas educacionais. Os autores afirmam a importância da avaliação das redes de ensino, cujo intuito deve ser subsidiar as escolas em sua avaliação institucional e, conseqüentemente, a avaliação que o professor faz em sala de aula (FREITAS *et al.*, 2014). Reconhecem ainda a relevância da avaliação em larga escala enquanto instrumento de monitoramento de políticas públicas, quando equacionadas coerentemente com as questões político-pedagógicas.

Entretanto, atualmente, a ideologia que organiza o trabalho pedagógico das escolas em prol da homogeneização atribuindo ao sucesso pelo esforço pessoal a responsabilidade pelo sucesso, vigora de forma hegemônica nas escolas brasileiras. A homogeneização via padronização tem sido alardeada, equivocadamente, como uma solução para enfrentar desafios postos com a universalização do ensino. Assim, desafiadas pela universalização do ensino, as escolas precisam garantir a qualidade do ensino, direito dos estudantes, cuja dificuldade em garanti-lo parece ser estrutural: “As políticas públicas liberais dos anos 90 aos atuais colocaram 97% das crianças brasileiras em idade escolar na escola, mas não conseguiram garantir qualidade para todas. Este é o limite do projeto liberal.” (Freitas *et al.*, 2014, p. 19)

O Estado regula a educação, como já afirmado, e os mecanismos de que dispõe nessa função, abarcam, com importante relevo nos últimos anos, as avaliações de larga escala. Nesta discussão, é relevante delinear o contexto em que se desenha essa cultura da avaliação e, nesta, o principal índice de monitoramento utilizado pelos governos de âmbito federal, estadual e municipal. Cabe uma apreciação cautelosa, sobremaneira, não dos processos avaliativos, extremamente necessários ao processo educacional, em todos os níveis, mas dos usos dessas avaliações como forma de controle da gestão – premiando e punindo instituições e gestores, o ranqueamento que estas geram, e o acirramento das

desigualdades educacionais, confirmando e estimulando a dualidade educacional brasileira, ao invés de tentar superá-la, corroborando a lógica mercantilista, meritocrática e excludente da concepção neoliberal que fundamenta a atual política educacional.

Uma sociedade regida sob os princípios da competitividade e da meritocracia, organizada em função do capital, que por sua vez propaga como valores o individualismo e o consumismo, não consegue proteger a educação e suas instituições da perversa tratativa do conhecimento como mercadoria. Nesta perspectiva, a escola perde sua função formativa, atendendo ao objetivo de produzir alunos bem-sucedidos pelo esforço individual; assim, quanto maior a sua capacidade de consumir conteúdos, melhor sucedidos seriam. Está aí a necessidade de aferir o quanto de conhecimento esses alunos – uma minoria que já possui no ingresso as condições preestabelecidas para o sucesso escolar – são capazes de aprender. “Não é sem razão que os processos de avaliação de sistema centram-se na aferição do conhecimento obtido em Português e Matemática”. (FREITAS *et al.*, 2014, p. 21)

A avaliação dos sistemas de ensino é parte das políticas educacionais, e segundo Libâneo (2018)⁸ estas políticas em âmbito internacional, atendem à demanda neoliberal de alinhar os sistemas educacionais aos padrões econômicos, em que o objetivo principal está em produzir trabalhadores qualificados, capazes de suprir as carências do mercado de trabalho. Atualmente, o INEP é o responsável pela avaliação educacional no Brasil, com o Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Cursos (ENC) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os dados coletados nestes exames nacionais orientam os governos em suas ações, de forma que “(...) a partir de testes padronizados, podem-se fazer relações entre variações no aprendizado considerando-se fatores como: presença ou ausência de livros didáticos, [...], salário dos docentes, fornecimento de merenda.” (Libâneo, 2018, p.204). Importante destacar que tanto os exames quanto as ações propostas a partir dos seus resultados estão baseadas em critérios economicistas, na relação custo-benefício, e, portanto, secundarizam questões importantes associadas a qualidade social, na perspectiva de assegurar o direito à educação para todos, como prescreve a Constituição Federal.

Desde a Constituição de 1988, quando a Educação é estabelecida como universal, laica, obrigatória e um dever do Estado, o sistema educacional vem sofrendo reformas

⁸ “Em reformas educativas mundiais e a avaliação dos sistemas de ensino”, o autor explica que há uma tendência desde a “teoria do capital humano” em 1950 de as reformas educativas atenderem à economia desconsiderando questões sociais, prevalecendo nas reformas educacionais a lógica financeira. (Libâneo, 2018, p.200-203)

marcadas pela submissão da educação à dimensão econômica, em que o mercado dita os rumos e parâmetros da política educacional evidenciando o caráter mercantil da sociedade capitalista liberal. A proposta da Assembleia Constituinte (1988) consistia em garantir a universalização da Educação Básica em 10 anos, com recursos advindos da União, estados e municípios. Em 1996 entra em vigor a LDB, e no ano seguinte, é criado o FUNDEF (Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental) com uma importante alteração na disponibilização dos recursos, ainda que restritos ao ensino fundamental de 8 anos. Em 2006 o FUNDEF é transformado no FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica) em vigor atualmente, e que ampliou o financiamento da educação básica, incluindo as etapas da Educação Infantil e do Ensino Médio, e diversas modalidades antes excluídas do Fundef, como por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Este breve histórico se justifica pela necessidade de trazer à tona o problema posto pela falta da qualidade nos processos de ensino, não resolvido com a universalização e/ou com os mecanismos de financiamento propostos com este objetivo. E, também, para já levantar alguns elementos utilizados para justificar, de forma equivocada e distorcida, a ênfase economicista na política educacional, hoje hegemônica.

É imprescindível considerar que as soluções apresentadas para financiamento da Educação, são atravessadas pela lógica da preparação para o mercado de trabalho, em atendimento a demanda da competitividade globalizada, segundo o ideário neoliberal. Nessa concepção, se impõe, portanto, a necessidade de se estabelecer mecanismos capazes de aferir se as competências necessárias ao processo de formação desse perfil de trabalhador estão se consolidando, e quais os custos destas políticas em relação aos benefícios que podem gerar. Assim, os defensores dessa concepção economicista de matriz neoliberal, apoiam, o sistema de avaliação no formato que se configura no Brasil.

A pesquisa se dá em escola do primeiro segmento do Ensino Fundamental, por esta razão cabe a explicitação do monitoramento proposto pelo SAEB, através do IDEB, que como posto anteriormente, é o indicador que alimenta os mecanismos de monitoramento das políticas educacionais implementadas desde o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), portanto há cerca de quinze anos.

Nesse tempo, já foi possível, avaliar a adoção dessa política e seus impactos. A ênfase na avaliação, ancorada no neotecnicismo e na meritocracia, tem favorecido os processos de centralização, controle e padronização e as políticas de responsabilização que

criam concepções gerencialistas caras à proposta neoliberal. O neotecnicismo, que a Pedagogia das Competências atualizou, propõe a reordenação do processo educativo, visando torná-lo mais objetivo e operacional, de acordo com os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, que a lógica empresarial requer. A BNCC traz materialidade a reforma educacional à luz do ideário neoliberal, impondo à educação pública uma série de processos de responsabilização, ancorados em uma meritocracia que reforça as desigualdades e promove a privatização.

Base da política liberal, a meritocracia está fundamentada na igualdade de oportunidades, e não na igualdade de resultados. Deste ponto de vista, são desconsideradas as condições de que partem os estudantes, por exemplo, ocultando as causas socioeconômicas que determinam a perpetuação das desigualdades educacionais. Desvia-se o foco das desigualdades sociais como produtoras de resultados desiguais. Vale o mérito pessoal na conquista de um bom desempenho, omitindo que esse mérito é mais social do que pessoal.

Almeida, Dalben e Freitas (2010) defendem que o nível socioeconômico (NSE), seja contemplado em políticas de avaliação e problematizam o IDEB em sua limitação quando desconsidera que a formação do estudante não se dá de maneira unilateral, a partir exclusivamente do que aprende na escola, mas que também se constrói a partir seu contexto social e cultural.

Em relação especificamente ao Ideb, nos chama a atenção a forma pela qual ele é apresentado (e divulgado) para a população, em que a escola aparece como única responsável pelo desempenho de seus alunos, sem qualquer vinculação à relação deste com seu entorno social, com a rede de ensino à qual pertence e com as políticas públicas às quais está, direta ou indiretamente, submetida, pois tal isolamento pode gerar a ideia de que a escola e seus profissionais são, sozinhos, responsáveis pelos resultados obtidos nas avaliações externas, induzindo de forma equivocada à ideia da perda da influência do entorno social e das políticas públicas sobre os resultados dessas avaliações, tendo como consequência a desresponsabilização, de forma branda, do sistema educativo e social mais amplo sobre tais resultados. (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2010, p. 1169)

As escolas, frente a aplicação dos testes padronizados, organizam-se para que seus alunos apresentem um bom desempenho. São comuns estratégias como a seleção pelos professores, de determinados conteúdos, em detrimento de outros, o que tende provocar prejuízos à formação do aluno; a aplicação de simulados com objetivo de treinamento; e ainda a atribuição de prêmios e punições. Libâneo (2018, p. 204) faz uma importante análise da avaliação educacional voltada para objetivos economicistas:

O objetivo da avaliação educacional do sistema seria a melhoria da qualidade, portanto, melhorar os resultados do rendimento escolar. Daí a importância da avaliação externa pelo próprio governo, ao qual cabe fixar padrões nacionais de desempenho, facilitar insumos que influenciam no rendimento escolar, monitorar o desempenho escolar. Entretanto, pode-se supor que, em muitos casos não se está considerando os processos que, levam a uma qualidade do aprendizado, já que a ênfase recai nos resultados.

A “ênfase nos resultados” tratada pelo autor, serve como base para os *rankings* que norteiam as ações governamentais agindo diretamente no imaginário da escola. Sob este viés, as escolas tendem a se organizar a partir de critérios que selecionam os alunos, classificando-os quanto ao que são capazes de produzir, e por fim, consolidando a exclusão dos que não atendem ao modelo de aferição proposto. Como alerta Freitas (2012), a forma como cada escola se prepara para as provas aplicadas pelo SAEB pode colaborar para com o incentivo do individualismo, da competição e para com o reforço da noção de que o fracasso é um resultado individual. Muitas dessas estratégias podem, inclusive, se configurar como formar de driblar o processo de avaliação, manipulando-o.

Os autores com os quais dialogamos neste capítulo, especialmente Libâneo (2018), Freitas (2012) e Almeida; Dalben; Freitas (2010), concordam que a avaliação externa tem um propósito, que os resultados nela percebidos, se adequadamente direcionados às escolas, podem colaborar com sua avaliação interna e com organização do trabalho, propondo-se a alcançar o objetivo principal – a aprendizagem dos alunos. Entretanto, se os dados obtidos na avaliação externa, forem tratados de forma descontextualizada do cotidiano escolar, podem trazer mais riscos que benefícios ao processo educativo.

(...) as avaliações externas precisam estar voltadas para levantamento dos elementos que propiciem a democratização do acesso e a permanência na escola, condições de salário e trabalho dos professores, sólida formação cultural e científica todos, efeitos das formas de gestam na aprendizagem dos alunos, em síntese, que propiciem melhor qualidade da aprendizagem escolar para todos os alunos, em condições iguais. (LIBÂNEO, 2018, p.209)

A reflexão de Libâneo (2018) nos apresenta a avaliação externa voltada para um novo horizonte, onde a permanência na escola que oferece formação integral é delineada como objetivo alinhado com a qualidade do ensino-aprendizagem. Constituindo um cenário bastante diverso do (liberal) que se apresenta atualmente, mas não impossível para os que democraticamente buscam a universalização da qualidade da educação.

1.3 Avanços da reforma empresarial/retrocesso para a educação pública

Disputando espaço no cenário educacional, desde a década de 1990, a chamada pedagogia das competências foi amplamente discutida à época, como a proposta pedagógica que atendia as demandas do mercado, ancorada nos pressupostos do neoliberalismo. Entretanto, práticas e projetos ancorados na pedagogia das competências são criticados pelas limitações que impõem a formação integral dos educandos, por priorizar apenas o desenvolvimento de habilidades e competências, o ‘saber fazer’ e o ‘aprender a aprender’, desprovido de contextualização e senso crítico. O alinhamento às concepções neoliberais, e a uma formação praticista, reducionista e desprovida de sentido social e crítico, foram algumas das razões pelas quais a corrente que engloba a pedagogia das competências foi combatida no início dos anos 2000.

Poderíamos dizer que a pedagogia das competências é parte de uma ideologia, que reduz a educação ao mero papel instrucional, desenvolver competências e habilidades consideradas necessárias ao mercado de trabalho, demonstrando atender aos interesses empresariais, e se encaixar na ideologia das classes dominantes. Faz-se necessário, para melhor alinhamento didático, recorrer a Chauí (2016) na elaboração do conceito de ideologia:

A ideologia é um conjunto lógico sistemático e coerente de representações (ideais e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera de produção econômica. Pelo contrário, a função da ideologia é o ocultar a de visão social das classes, a exploração econômica, a dominação política e a exclusão cultural oferecendo aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, fundada em referenciais identificadores, como a Humanidade, a Liberdade, a Justiça, a Igualdade, a Nação. (CHAUÍ, 2016, p.53)

A ideologia, como nos apresenta a autora, constitui-se por um ideário coletivo, que perpassa a forma de pensar, agir e até sentir de toda uma sociedade (CHAUÍ, 2016). No contexto a que se refere Chauí (2016), a ideologia seria um conjunto de pensamentos, ações e sentimentos que dão corpo a sociedade capitalista de forma acrítica, corroborando para que haja uma aceitação das condições postas. A sociedade, pela cultura e, especialmente, pela educação, reproduz as ideias e valores da classe dominante (a que detém o poder econômico)

como universais, impondo a todas as classes a sua ideologia, a ideologia que garantirá a sua manutenção no poder.

O princípio da racionalidade é basilar na ideologia que alimenta a sociedade capitalista. A racionalidade que integra esta perspectiva garante a eficiência no alcance dos objetivos propondo uma hierarquia estabelecida a partir divisão de cargos e funções atrelados ao conhecimento técnico e saber científico, segundo Chauí (2016). Esta dinâmica capitalista, imposta pela constante necessidade de aprimoramento dos métodos e técnicas a fim de produzir mais riquezas e aumentar os lucros, exige dos trabalhadores o aprendizado dos novos métodos e das novas técnicas.

Chauí (2016, p. 56-57) analisa as transformações que a sociedade capitalista vem sofrendo apontando a correlação dos conhecimentos científicos e os avanços tecnológicos, esclarecendo que “as ciências passaram a participar diretamente do processo produtivo, na qualidade de forças produtivas”. Desta forma, os detentores do conhecimento científico-tecnológico se diferenciam dos demais trabalhadores, provocando mudanças que impactam diretamente a divisão do trabalho: “a divisão entre os que possuem poder porque possuem saber e os que não possuem poder porque não possuem saber”. Por esta lógica, a autora entende a ideologia da competência, responsável pela divisão do trabalho entre competentes (os responsáveis pelo conhecimento científico e tecnológico) e incompetentes (os responsáveis pela execução das tarefas delegadas pelos primeiros), e conclui *que*: “A ideologia da competência realiza a dominação pelo descomunal prestígio e poder do conhecimento científico-tecnológico, ou seja, pelo prestígio e poder das ideias científicas e tecnológicas.” (CHAUI, 2016, p.57)

A lógica da ideologia da competência está presente no campo educacional, amplamente divulgada, em cenário internacional, justamente por apresentar a lógica empresarial aplicada à escola, influenciando, em especial, os processos de ensino e aprendizagem. No Brasil, a pedagogia das competências tem como principal referência o francês Perrenoud, sua obra foi bastante disseminada no campo educacional, inicialmente, entendida como uma inovação no pensamento pedagógico. Perrenoud (1999, p. 53 apud DUARTE, 2001, p. 35) afirma que “a abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos” e que “a formação de competências exige uma pequena ‘revolução cultural’ para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (coaching), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas” (PERRENOUD, 1999, p.54 Apud DUARTE, 2001, p. 35).

Sobre a proposta contida na pedagogia das competências, Duarte (2001) traz importantes considerações, destacando que esta é parte de uma “corrente das pedagogias do aprender a aprender”, sendo parte do grupo composto pelo “Construtivismo, Escola Nova e linha de estudo do professor reflexivo” (DUARTE, 2011, p.35-36). Pontua que pela pedagogia das competências o que o aluno aprende sozinho tem mais valor do que o que aprende quando transmitido por outros; que segundo esta pedagogia, o método que o aluno usa para aprender é mais importante que o conhecimento em si. Assim, nesta concepção é importante que o indivíduo seja capaz de adaptar-se rapidamente às mudanças, construindo novas formas de adquirir o conhecimento necessário às exigências que lhe são impostas socialmente.

Com base nos apontamentos do autor, clarifica-se o que está implícito na adoção de uma política educacional que tem na valorização do ensino de competências seu principal objetivo: o esvaziamento da função social da escola e a redução do ensino a sua função meramente instrucional. Alinhando as contribuições de Chauí (20016) e Duarte (2001) é possível concluir que a ideologia das competências, representada pela pedagogia das competências, age em consonância com as necessidades de produção da sociedade capitalista. Busca-se atender à exigência de preparar um trabalhador capaz de suprir as demandas do mercado de trabalho, na condição acrítica de executor, conformado com lógica da meritocracia e da competitividade; desconsiderando a formação integral do sujeito enquanto ser social que se constrói pelo saber historicamente produzido. (CHAUÍ, 2016; DUARTE, 2001)

Nesta perversa lógica de produção de mão de obra para o mercado de trabalho, o sistema educacional brasileiro enfrenta há décadas os reformadores empresariais da educação, que travam uma disputa por espaço e direção, tentando assumir o controle ideológico, minimizar o poder do Estado, e principalmente, obter recursos da educação pública para financiar seu projeto educacional representado por suas fundações privadas. No Brasil, esse processo é capitaneado pelo Movimento Todos pela Educação⁹, criado em 2006.

Desta forma, a educação brasileira sofre as pressões de uma sociedade neoliberal controlada pela lógica do livre mercado. Tais pressões ganharam força com a aliança conservadora-neoliberal no contexto do Golpe de 2016¹⁰, quando Michel Temer assumiu a

⁹ Organização da sociedade civil, que se autodeclara, sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, e cuja missão declarada é contribuir para melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil. Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/> Acesso em 20/09/2021.

¹⁰ Assumimos o entendimento, hoje bastante disseminado por diversos analistas políticos, de que o Impeachment sofrido por Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, impetrado pelo Congresso Nacional, foi um

presidência da República. Os privatistas e reformadores da educação, cujos princípios economicistas orientam as ações no campo educacional mantiveram-se nas instâncias legislativas e ascenderam junto com a onda conservadora, neoliberal. Tendo contempladas suas demandas conservadoras, gerando prejuízos educacionais significativos no contexto de discussão e aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A BNCC teve três versões até a sua aprovação em 2017. A primeira contou com uma ampla discussão entre profissionais da educação, a segunda mais restrita no que se refere ao debate público, e por fim, a última com ausência do debate. Uma versão que, segundo Gallo e Acosta (2020), é presidida por um fundamentalismo pedagógico. Esta aprovação reforça a postura autocrática assumida pelos governos brasileiros desde o advento do golpe, e impõe à educação básica brasileira uma padronização curricular reducionista, que substitui o direito à educação pelo direito à aprendizagem, mas apenas do considerado essencial, ancorada na aquisição de habilidades e competências, sem possibilidade de criticidade.

Lino (2019) denuncia o retrocesso nas medidas impostas pelo governo Michel Temer, destacando as Reformas Trabalhista e Previdenciária e suas conseqüentes repercussões no sistema educacional. A autora alerta para o fato de que está em curso a tentativa de internacionalização da política educacional brasileira, devolvendo ao cenário atual um projeto que norteava o MEC nos anos 90, que por sua vez resgata os antigos conceitos de “padronização, avaliação, responsabilização e meritocracia” (LINO, 2019, p. 28). Apresentamos os riscos aos quais estão expostos os estudantes das classes populares e o conseqüente desastre a estes reservados:

No campo educacional, vemos a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que, na realidade reduzem os direitos da população a um ensino de qualidade, impõem um dualismo educacional e um evidente apartheid social, ao destinar aos filhos da classe trabalhadora uma escola com currículo esvaziado e minimizado, que traz como interesse oculto, a venda de pacotes das fundações privadas para as redes públicas, assim como “programas” de capacitação de professores (LINO, 2019, p.29).

A compreensão de currículo como um lugar de disputas de poder, em consonância com Silva (2005) colabora para a análise do que é destacado como essencial na consolidação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. As políticas educacionais e curriculares, bem como a formação continuada dos professores da educação básica são significativas alterações que buscam atender a interesses privatistas.

Os reformadores privatistas vêm ocupando espaços importantes, implantando e promovendo seus negócios com dinheiro da educação pública, como denuncia Freitas (2018). Neste relevante leque de problemas que o autor nos traz, há ainda o esvaziando o currículo, que conseqüentemente reduz os direitos dos filhos das classes trabalhadoras; e abre senão mantém aberto, o caminho para a privatização das redes públicas com a venda dos “programas” de formação para professores e/ou de correção de fluxo para alunos.

A ampla articulação das entidades educacionais e os intelectuais progressistas em defesa da Educação Pública conseguiu retardar o projeto privatista, hoje obrigatório em todo território nacional, e que infelizmente vem ganhando força na sociedade brasileira. Um projeto unilateral, que desvaloriza a diversidade das culturas brasileiras, que fere a formação integral das crianças e adolescentes, condena nossos jovens a limitados itinerários formativos, e ataca os profissionais do magistério na sua formação e plano de carreira, cerceando sua autonomia para pesquisa e liberdade de cátedra.

As avaliações em larga escala e a BNCC integram políticas educacionais de padronização e controle, fortalecendo a meritocracia que segrega e exclui os estudantes das classes populares, logo destoam do que defendemos enquanto parâmetros relacionados à busca da qualidade da educação. A BNCC reforça a lógica das competências e habilidades em detrimento da formação integral do educando. Nessa mesma lógica, o SAEB afere as habilidades alcançadas nos componentes curriculares de Português e Matemática, desconsiderando as questões socioeconômicas que impactam diretamente as unidades de ensino e seus estudantes.

Referenciamos o presente estudo sob na perspectiva sócio-histórica, dialogando sobretudo com as questões intraescolares, de forma que possamos evidenciar as características encontradas que favorecem e/ou são inerentes a qualidade nos processos educativos. Neste sentido, destacamos Dourado e Oliveira (2007) ao elencarem enquanto aspectos fundamentais à busca da qualidade da educação nacional.

A construção de uma escola de qualidade deve considerar a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (de conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais que repercutem na escola, tais como fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a autoestima dos alunos etc.” (DOURADO e OLIVEIRA, 2007, p. 10)

Dourado (2007), em estudo¹¹ sobre qualidade da educação, afirma que esta precisa ser visionada a partir de uma “perspectiva polissêmica” pois é influenciada por fatores diversos, extra e intraescolares. A partir da análise de pesquisas e avaliações, o autor explicita que o entendimento da Unesco, de qualidade da educação *como fator de promoção da equidade, destacando-se o impacto das experiências educativas na vida das pessoas e na contribuição para a promoção da igualdade de oportunidades* (DOURADO, 2007, p. 13) e do Banco Mundial, são importantes influenciadores das políticas educacionais nas Américas.

Em consonância com o pressuposto de que a qualidade da educação é um conceito polissêmico, entendemos que a gestão democrática é capaz de propiciar a efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos com as práticas educativas, a exemplo do que defende Freire (2018), bem como que o nível de participação precisa estender-se aos espaços de decisão, a fim de que se possa garantir exercício da democracia enquanto princípio.

¹¹ Artigo apresentado na II Reunião do Fórum Hemisférico Educacional Qualidade da Educação (Brasília - 2005) por solicitação do INEP e da Organização dos Estados Americanos (OEA).

2 DIRETOR ESCOLAR, GESTÃO DEMOCRÁTICA E QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA: UM DIÁLOGO COM A LITERATURA

A partir da breve contextualização das políticas educacionais com os avanços da reforma empresarial, que representou retrocessos para a educação pública, discutindo o papel do IDEB e seus impactos nas escolas, com a institucionalização de processos de padronização e controle, em que a BNCC tem destaque, vamos iniciar o diálogo sobre a gestão da escola e seus atores, em especial o diretor.

Este capítulo pretende articular as discussões sobre a gestão democrática, o papel do diretor escolar e os processos de avaliação que supostamente mensuram a qualidade da educação baseada principalmente na avaliação de desempenho dos alunos, seguindo padrões determinados e avaliações em larga escala, assentados em critérios meritocráticos que aprofundam a dualidade educacional, sem necessariamente promover a elevação da qualidade.

2.1 Gestão da qualidade e o papel do diretor

O desenvolvimento da escola e suas relações sociais estão diretamente ligados ao desenvolvimento socioeconômico do país, intensificado no Brasil, a partir dos anos 1930, com o crescimento populacional, e a expansão da industrialização e da urbanização. A medida em que avançam os processos urbanos e tecnológicos, maior se torna a exigência da expansão escolar e da democratização do seu acesso; bem como os processos administrativos e burocráticos, referentes a construção dos sistemas municipais e estaduais de ensino. Dessa demanda, historicamente traçada, emergem as lutas em defesa de uma educação básica estendida a todos, através da escolarização universal, pública, gratuita, laica e obrigatória, e o princípio da gestão democrática do ensino público, asseguradas na Constituição Federal de 1988.

Todavia, a expansão da escolarização obrigatória trouxe uma série de desafios, dentre eles o de como assegurar a qualidade do ensino. O fracasso escolar¹² exibido pelas estatísticas brasileiras, assim como os processos socioeducacionais que o produzem e

¹² O fracasso escolar é um conceito utilizado para se referir a um fenômeno complexo, o do insucesso escolar, isto é, os estudantes que não conseguem concluir a educação básica, devido a uma série de fatores, com destaque para a evasão escolar – isto é o abandono da escola antes de concluir determinada etapa de ensino, especialmente o ensino fundamental. O fracasso escolar tem diversas causas, tanto extraescolares – como as condições socioeconômicas da família – quanto intraescolares - questões pedagógicas ou associadas à instituição escolar –, ou ainda às dificuldades de aprendizagem do aluno, que são agravadas tanto por fatores extra ou intraescolares. Vide Patto (2015).

perpetuam, vem desafiando a escola pública a buscar formas de atuação que deem conta de responder satisfatoriamente a demanda da sociedade moderna, que requer uma escolaridade mais longa com garantia de aprendizagem.

Na escola os alunos aprendem os conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, desenvolvem suas capacidades cognitivas, e as habilidades, atitudes e valores necessárias à vida social e para a sua realização como pessoas, profissionais e cidadãos (LIBÂNEO, 2006). Assim, a função social da escola seria formar cidadãos capazes de se posicionar consciente e criticamente diante das situações-problemas concretas e presentes no seu cotidiano social. Cabe a escola, portanto, preparar o educando para a vida social, e, assim, está diretamente relacionada às concepções de formação de cada sociedade, servindo tanto para manter relações sociais vigentes quanto para a transformação destas relações.

Além das questões socioeconômicas, que não podem ser desconsideradas, as causas do fracasso escolar, assim como das reprovações estão, também, diretamente associadas às ações cotidianas da escola. Dentre os fatores intraescolares, podemos destacar a maneira como a instituição se relaciona com pais e alunos, entendendo-se como a única detentora do saber, muitas vezes, dificultando a participação dos mesmos e obstaculizando sua colaboração, discriminando os saberes populares, não valorizados numa escola estruturada para atender as classes sociais economicamente favorecidas.

O fato é que a escola está organizada para atender a princípios mercadológicos, a partir um modelo gerencialista, logo ainda há muito que avançar no propósito de promover a formação integral do sujeito, que passaria essencialmente por uma reestruturação didática. Paro (2018, p. 21) critica a “falta de um conceito mais fundamentado de qualidade do ensino”, explicando que a qualidade da escola pública é ainda avaliada por critérios parciais, referindo-se a provas e exames como formas de aferição, e afirmando que a presença das concepções tradicionais e conservadoras ainda prevalecem nas escolas de ensino fundamental. Desta forma a avaliação da qualidade do ensino permanece atrelada a capacidade dos alunos apropriarem-se dos conhecimentos veiculados pelas disciplinas curriculares tradicionais.

O autor defende que a educação escolar, desde que não se limite ao que concerne a concepção tradicional, deve ser dedicada a formação integral do aluno, de forma que lhe permita apropriar-se da cultura historicamente construída, propondo que se eduque para o exercício da democracia.

A democracia, como meio para a construção da liberdade em sua dimensão histórica. Faz parte dessa herança cultural. Entendido como processo vivo, que perpassa toda a vida dos indivíduos, laborando na confluência entre o ser humano singulares, sua necessária a pluralidade social. Ela se mostra

imprescindível tanto para o desenvolvimento pessoal e formação da personalidade individual quanto para a convivência livre entre os grupos e pessoas e a solução dos problemas sociais, colocando-se, portanto, como componente incontestável de uma educação de qualidade. (PARO, 2018, p. 33)

Diante da atual estrutura e frente as atribuições que lhe são conferidas, a figura do gestor da escola pode desempenhar um importante papel na gestão da qualidade do ensino, que pelo acima disposto, passa diretamente pelas práticas da escola com relação à democracia. Sabemos que, a função do diretor na administração da escola tem sua relevância pela necessidade de organização, de melhoria do desempenho, pela coibição de desperdícios e pela adequada aplicação de recursos. Uma gestão eficaz visa tornar o ensino mais racional e eficiente. Assim, conforme definido por Paro (2001, p.108), “administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”.

O diretor de escola e/ou gestor escolar aparece neste cenário como ator fundamental na promoção de mudanças. No entanto, seu trabalho e autonomia estão intrinsecamente ligados a fatores externos e internos, isto é, aos direcionamentos emanados de órgãos externos, que razão de sua hierarquia determinam o cumprimento a leis e diretrizes de ordem macro e micro, assim como dependem ainda de seu perfil de liderança e das relações estabelecidas no interior da escola.

Num contexto mais amplo, o diretor atua em consonância com o disposto na LDB (Lei nº 9394/96), no PNE - Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), nos respectivos Planos Estadual e Municipal de Educação, e as demais normativas vigentes em âmbito federal, estadual e municipal. Assim, cabe ao diretor organizar a Unidade Escolar cumprindo as determinações das leis e diretrizes federais, estaduais e/ou municipais a depender do vínculo institucional. Da mesma forma, a escola sob sua gestão é avaliada segundo parâmetros nacionais, estaduais e municipais estabelecidos. Atualmente, esses parâmetros seguem processos estabelecidos, através de avaliações externas que aferem o nível de proficiência dos alunos e a taxa de rendimento escolar, constituindo o que é denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Com o objetivo de medir a qualidade do ensino nacional, o IDEB é utilizado como indicador para definir se o desempenho da escola é satisfatório, a partir do qual, as metas gradativamente vão aumentando.

Igualmente desafiador é o cotidiano escolar. Muitas vezes o diretor se vê assoberbado de tarefas, muitas delas de caráter burocrático, o que algumas vezes pode comprometer sua atuação enquanto liderança pedagógica.

Pressionado pelas exigências burocráticas e desamparado pelos órgãos de sistema no que tange à supervisão pedagógica, o diretor se vê sem tempo nem condições para cuidar dos assuntos que dizem respeito diretamente ao processo de ensino-aprendizagem. (PARO, 2015, p. 120)

A situação, denunciada por Paro (2015), é uma realidade que cotidianamente se apresenta nas escolas públicas brasileiras. Dividido entre as mais diversas exigências, o diretor acaba por não refletir sobre sua prática, ou não planejar sua rotina e/ou decidir com base no que é mais urgente. Sem condições de realizar seu trabalho intelectual, como gestor, e conduzir um processo democrático de gestão com participação coletiva, tende a priorizar ações meramente burocráticas em detrimento das ações que estão diretamente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Paro (2015) faz importantes reflexões sobre as formas de atuação dos gestores, as concepções presentes no interior da escola e suas respectivas influências na gestão. Destas, o autor, ao referir-se ao diretor, analisa:

Investido na direção, ele concentra um poder que lhe cabe como funcionário do Estado, que espera dele cumprimento de condutas administrativas nem sempre (ou quase nunca) coerentes com os objetivos automaticamente educativos. Ao mesmo tempo é o responsável último por uma administração que tem por objetivo a escola, cuja atividade-fim, o processo pedagógico, condiciona as atividades-meio e exige, para que ambas se desenvolvam com rigor administrativo, determinada visão de educação e determinadas condições materiais de realização que não satisfatoriamente providas quer pelo Estado quer pela sociedade de modo geral. (PARO, 2015, p.43)

As relações e interações do gestor com sua comunidade escolar, professores, funcionários, alunos, responsáveis, parceiros do território. Neste contexto micro, o diretor é o responsável pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, conforme assegurado na LDB, em seus artigos 12, 13 e 14 (Brasil, 1996). Segundo a LDB, o Projeto da Escola deve ser elaborado com ampla participação de sua comunidade escolar, visando uma gestão democrática, o que é defendido por diversos autores, como Bussmann (2003), que elenca alguns aspectos que atestam a relevância do PPP:

Em primeiro lugar o Projeto Político Pedagógico delinea de forma coletiva a competência principal esperada do educador e de sua atuação na escola. Ao delinear essa competência, o projeto político pedagógico consolida a escola como lugar central da educação básica, numa visão descentralizada do sistema. Ao ser discutido, elaborado e assumido coletivamente, oferece garantia visível e sempre aperfeiçoável da qualidade esperada do processo educativo dos professores envolvidos. E ainda, ao se constituir como processo, indica e reforça a função precípua da direção da escola e da equipe diretiva ou coordenadora de cuidar da “política educativa”, do alcance e da globalidade do processo educativo na escola e de liderá-lo, administrando a consecução dos objetivos. (BUSSMANN, 2003, p.38)

Em consonância com a contribuição de Bussmann (2003), o Projeto Político Pedagógico pode ser tratado como o documento de identidade da escola. O projeto, que engloba a missão, a visão e as metas que a escola se propõe a alcançar, constitui-se imprescindível ao alcance objetivo da qualidade do ensino-aprendizagem. (GANDIN, 1994)

Administrar no cotidiano escolar exige planejamento e organização. As rotinas da equipe diretiva são diversas e contam com tarefas como a execução de programas de alimentação, transporte, aplicação de recursos em manutenção da infraestrutura e tantas outras ações, quantas possam caber neste universo projetado para que o aluno tenha êxito em sua aprendizagem. Assim, nosso pressuposto, é que na gestão o administrativo é um meio para alcançar o fim, que é o pedagógico.

Dialogando com Paro (2015), é possível esclarecer a falsa dicotomia entre administrativo e pedagógico, pois ambos os aspectos são primordiais para a compreensão da atuação do diretor como mediador de processos. O autor defende que tal segmentação ‘carece de fundamento’, se opondo a:

a dicotomia que às vezes se estabelece entre administrativo e pedagógico, como se o primeiro pudesse estar em concorrência com o segundo, como quando se diz que o pedagógico deve preceder, em importância, ao administrativo. Na verdade, se o administrativo é a boa mediação para a realização de um fim, e se o fim é o aluno educado, não há nada mais educativo que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo. É, portanto, o pedagógico que dá razão ao administrativo, se não este se reduz a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir (PARO, 2015, p.25).

Assim, tem o diretor, o mais alto cargo na hierarquia da escola, a incumbência de administrar o todo garantindo o êxito dos processos pedagógicos, compartilhando democraticamente as decisões e ações em benefício da construção coletiva. Todos os fazeres do diretor devem servir a fins educativos e, em nome destes ele toma decisões e faz escolhas que ajudam a traçar o rumo seguido pela Unidade Escolar.

2.2 A gestão democrática da escola pública e o Diretor escolar

Importantes teóricos do campo da Educação defendem que a administração escolar não pode ser comparada a nenhum outro tipo de administração. Paro (2012) trata o problema da administração escolar na forma como estão postas as duas principais concepções, que se apresentam antagonicamente:

de um lado, a defesa dos procedimentos administrativos na escola sob forma de adesão ao emprego aí, dos princípios e métodos desenvolvidos e adotados na empresa capitalista; de outro a negação da necessidade e conveniência da própria administração escolar na situação escolar (PARO, 2012, p. 17).

Na primeira concepção, e mais difundida, a administração da escola segue os princípios gerais da administração cujos métodos e técnicas são organizados para atender aos objetivos propostos no mesmo padrão em que acontece nas empresas. Na outra concepção, que se opõe à empresarial, há a negação da burocracia e do autoritarismo, entendidos como a própria Administração, constituindo-se na defesa de que a escola seja organizada a partir de relações democráticas e humanas em contraposição a hierarquia que rege o ambiente escolar.

O autor esclarece que ainda que antagônicas, estas duas “concepções incorrem no mesmo erro: o de não considerarem os determinantes sociais e econômicos da Administração Escolar” e conclui que “nenhuma delas se identifica com uma Administração voltada para a transformação social” (PARO, 2012, p. 18). A primeira concepção, adotando os princípios de administração capitalista, colabora com a legitimação do grupo social que detém o poder e a hegemonia da sociedade; a segunda, por não conseguir alcançar as causas da dominação para então combatê-las, mostra-se impotente, inviabilizando transformações “em direção a uma organização social mais avançada” (PARO, 2012, p. 18-19).

Paro (1986) reflete a respeito de três aspectos presentes no processo de produção pedagógico que lhe atribuem natureza específica: o educando, o saber e o produto da educação. Segundo o autor, em Educação, o produto não pode ser separado do ato da produção, a ponto de que o aluno seja considerado coprodutor de todo o processo educativo. Por sua vez, o saber não é expropriado do processo de produção (do educando e do educador), o que o distancia do processo de produção da empresa, onde operários apenas produzem partes de uma mercadoria, sem compreender o conhecimento que envolve o seu trabalho (Abdian et al., 2013, p. 982).

A administração escolar abrange, portanto, um contexto político, social e econômico próprio. Suas ações e relações são específicas e embora a escola esteja estruturada para atender a sociedade capitalista burguesa, ela não trabalha para produzir um produto, como esclarece Paro (1986 apud ABDIAN et al., 2013): “O saber é subjetivo” e, assim, “não mensurável ou quantificável.”

Libâneo (2018) faz uma crítica a essa escola, no modelo capitalista, sob a ótica de que é uma escola que ainda não está organizada para produzir o pensamento crítico. A escola, nessa perspectiva, deve funcionar em razão da formação cognitiva, crítica e social de seus alunos, oportunizando o desenvolvimento da capacidade de interagir com esse mundo de conhecimentos estruturados em que eles estão inseridos. (LIBÂNEO, 2018)

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) viabiliza a participação popular via democracia impulsionando também os processos de democratização da instituição escolar. Em consonância com a Constituição está a LDB, defendendo como princípios “a igualdade de condições ao acesso e permanência na escola”; “a gestão democrática do ensino”; e “a garantia de padrão de qualidade” dentre outros igualmente importantes. Em continuidade as ações legislativas necessárias a consolidação da democracia escolar, o PNE (2014), estabeleceu com a meta 19:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014)

Bittencourt; Castro; Amaral (2021, p.6) alertam para a necessidade de considerar o período em que a legislação sofre alterações, já que a década de 90 é marcada por políticas liberais, onde “há uma potencialização do indivíduo através de uma perspectiva meritocrática que desloca a participação social, operando na obstrução da construção de coletivos.” O conceito de gestão se delinea no contexto desse processo histórico e temporal.

Autores como Paro (2012), Lück (2012), e Libâneo (2018), corroboram esta visão de gestão cuja ótica democrática pela participação constitui-se basilar. Para Libâneo (2018) a gestão escolar agrega pessoas, que num contexto sociopolítico decidirão coletivamente, favorecendo o exercício do princípio da autonomia e promovendo as interações sociais necessárias à convivência democrática. Dessa forma, gestão é a atividade pela qual os procedimentos técnicos/administrativos garantirão o cumprimento dos objetivos.

Em estudos recentes, Paro (2015) vem afirmando que não há razão para diferir os termos administração e gestão escolar, embasando assim a forma como a discussão vem sendo apresentada neste texto. Não conferindo, portanto, diferenciação a variação nos termos gestor escolar e diretor escolar, profissional de extrema relevância para a instituição educacional, cuja atuação é objeto de estudo no presente trabalho.

Abdian; Oliveira; e Jesus (2013)¹³ apresentam a leitura de autores clássicos em gestão escolar, explicando que a Teoria Geral da Administração (TGA) serviu de pressuposto a autores como Ribeiro (1968), Lourenço Filho (2007) e Alonso (1968) para afirmarem que a administração escolar equipara-se à administração de qualquer outra empresa, desde que preservados a “eficiência e a eficácia do empreendimento escolar”. Nessa concepção, o

¹³ O artigo trata a análise da função do diretor na escola pública paulista, frente às concepções de autores da Administração Escolar, dos profissionais da educação e diretrizes legais do governo estadual.

diretor/administrador ocupa a função de “liderança”, cuja responsabilidade está em resolver os problemas; cabendo ainda as seguintes ações administrativas: “a) planejar e programar; b) dirigir e coordenar; c) comunicar e inspecionar; d) controlar e pesquisar. (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013, p. 980)

Em contrapartida, os autores, trazem a fala de Anísio Teixeira (1968, p.14): “(...) se alguma vez a função de direção faz-se uma função de serviço e não de mando, esse é o caso do administrador escolar”, quando instituiu a ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação – em 1960. Essa concepção contesta a administração da escola nos moldes empresariais, mas reconhece que a função de administrador retira muito da herança patrimonial que o cargo mantinha, associado ao personalismo e ao mandonismo. (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013)

A estrutura da escola e sua hierarquia sob o comando de um diretor escolar é a forma mais adotada no sistema educacional brasileiro. A lógica da administração empresarial que definiu como modelo uma instituição escolar comandada por um líder cujo cumprimento de suas atribuições deve garantir a eficácia do ensino/aprendizagem perdura atualmente atendendo aos princípios legislados na Constituição (1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

É comum encontrar como atribuições do diretor escolar o planejamento para aplicação e execução de recursos, a mobilização e liderança da comunidade escolar, a administração dos recursos humanos, dentre várias outras mais específicas ou abrangentes. A função do diretor atende a necessidade de gerir, controlar e coordenar o trabalho alheio, sua posição hierárquica lhe garante a última palavra, fazendo com que seja “visto como representante da lei e da ordem e responsável pela supervisão e controle das atividades que aí se desenvolvem”. (PARO, 2012, p.173).

Observa-se no cotidiano, que as tarefas pertinentes a função do diretor, podem ser desenvolvidas de forma democrática, envolvendo a comunidade escolar nas decisões que se referem a todos, em um modelo colegiado e participativo de gestão, ou de forma autoritária e centralizadora, dependendo do perfil do profissional.

Libâneo (2018, p. 179) nos apresenta uma lista de atribuições do diretor de escola:

- 1) Supervisionar e responder por todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola bem como as atividades com os pais e a comunidade e com outras instâncias da sociedade civil.
- 2) Assegurar as condições e meios de manutenção de um ambiente de trabalho favorável e de condições materiais necessárias à consecução dos objetivos da escola, incluindo a responsabilidade pelo patrimônio e sua adequada utilização.

- 3) Promover a integração e a articulação entre a escola e a comunidade próxima com o apoio e iniciativa do Conselho de Escola, mediante atividades de cunho pedagógico, científico, social, esportivo, cultural.
- 4) Organizar e coordenar as atividades de planejamento e do projeto pedagógico-curricular, juntamente com a coordenação pedagógica, bem como fazer o acompanhamento, avaliação e controle de sua execução.
- 5) Conhecer a legislação educacional e do ensino, as normas emitidas pelos órgãos competentes e o regimento escolar a assegurando o cumprimento.
- 6) Garantir a aplicação das diretrizes de funcionamento da instituição e das normas disciplinares, apurando ou fazendo apurar irregularidades de qualquer natureza, de forma transparente e explícita mantendo a comunidade escolar informada das medidas.
- 7) Conferir e assinar documentos escolares encaminhar processos ou correspondências e expedientes da escola de comum acordo com a secretaria escolar.
- 8) Supervisionar a avaliação da produtividade da escola em seu conjunto, incluindo a avaliação do projeto pedagógico da organização escolar do currículo e dos professores.
- 9) Buscar todos os meios e condições que favoreçam a atividade profissional dos pedagogos especialistas dos professores visando a boa qualidade do ensino.
- 10) Supervisionar e responsabilizar-se pela organização financeira e controle das despesas da escola em comum acordo com o Conselho de escola, pedagogos especialistas e professores.

As atribuições que nos apresenta o autor abarcam de maneira bastante abrangente o trabalho dos diretores de escola. Uma relação extensa e bastante apropriada, por permitir uma reflexão acerca de um “perfil técnico” que se estabelece como exigência para exercício da função de diretor escolar, a ser ocupada por professores, formados para desempenhar, além da docência em sala de aula, funções próprias do magistério, como a gestão, o planejamento e a organização do trabalho pedagógico nas escolas e nos sistemas. Trata-se de uma questão amplamente debatida nos anos 80 e 90, e até bem pouco tempo considerada superada pelas normativas vigentes até 2018: as relações entre as competências técnicas e o compromisso político dos profissionais da educação que exigem uma formação plena, e que, portanto, não pode ser dicotomizada, atomizada e fragmentada, como proposto atualmente (ANFOPE, 2021).

Como a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE)¹⁴ manifestou em nota pública¹⁵, essa concepção fragmentária da formação e da

¹⁴ A ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação - é uma entidade originária do movimento de educadores no final dos anos 70; tendo sua origem em 02/04/1980 com a 1ª Conferência Brasileira de Educação; Em 1992, converte-se em Associação Nacional, tendo como primeiro presidente o Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas.

¹⁵ Manifestação contrária à Matriz Nacional Comum de Competências do diretor escolar, em conjunto com o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), publicada em 21/02/2021.

gestão é reintroduzida no cenário educacional com a aprovação da BNCC (2017), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 02/2019) e, posteriormente, reforçada pelo Parecer CNE/CP nº4/2021, que apresenta a Matriz Nacional Comum do Diretor Escolar (aguardando homologação). Embora não integre neste momento o foco desta discussão, a “matriz de competências do diretor”, como vem sendo chamada, remete o diretor ao papel desempenhado na lógica empresarial, e:

se assenta na perspectiva gerencialista, com vistas à certificação dos profissionais da educação para o cargo de diretor, instituindo, de forma clara, a lógica competitiva e concorrencial da responsabilização e avaliação, que, em síntese, está sustentada em três pilares: a escolha do diretor/a; o acompanhamento de seu trabalho; e a avaliação com vistas à certificação e maior controle do trabalho do diretor/a escolar, desconsiderando as condições objetivas e subjetivas inerentes ao seu trabalho (ANFOPE, 2021).

Nessa concepção, há a imposição de uma barreira a sua tão necessária autonomia e intensificando as contradições enfrentadas no desempenho da função, reforçando uma lógica:

Onde a adoção dos mecanismos gerenciais da administração capitalista na escola repercute de forma especialmente singular é precisamente no papel desempenhado pelo diretor escolar, que passa a assumir, nesse processo, posição bastante contraditória, já que tem de exercer duas ordens de funções, em princípio inconciliáveis: como educador, ele precisa cuidar da busca dos objetivos educacionais da escola; como gerente e responsável último pela instituição escolar, tem de fazer cumprir as determinações emanadas dos órgãos superiores do sistema de ensino que, em grande parte, acabam por concorrer para a frustração de tais objetivos (PARO, 2012, p.174).

A forma como o diretor gerencia os conflitos impostos pelos interesses institucionais e os interesses da comunidade escolar, repercutem diretamente na imagem que esta comunidade tem do diretor. O que, segundo Paro (2012), gera a falsa impressão de que o diretor tem mais poder e autonomia do que de fato possui. A posição de autoridade que lhe é conferida dificulta a percepção de que ele é impotente frente a problemas impostos por condições sociais, políticas e econômicas, sendo assim, incapaz de resolvê-los. Paro (2012, p. 176) afirma ainda que a frustração gerada quando não se alcança os objetivos pedagógicos favorece os “interesses da conservação social” na medida em que o diretor “deixa de cumprir sua função transformadora de emancipação cultural das camadas dominadas da população”.

A função do diretor escolar é indubitavelmente desafiadora e, muitas vezes, paradoxal ou ao menos contraditória. Como representante dos interesses do Estado o diretor deve garantir a lei e a ordem; como liderança da comunidade escolar deve articular a participação de todos os atores com fins democráticos; como educador deve assegurar a autonomia dos

processos pedagógicos visando a eficácia do ensino/aprendizagem. O educador que exerce a função de diretor escolar precisa ter o compromisso com a transformação social, como defende Paro (2012) e a ANFOPE reforça, pautando-se na democracia como princípio basilar, sob o entendimento de que garantir o acesso e permanência dos alunos na escola são direitos tanto quanto é a qualidade da educação oferecida na escola.

2.3 O município do Rio de Janeiro: estrutura e indicadores de qualidade

Esta pesquisa investiga a gestão em uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro. A questão da qualidade da educação básica, em especial da escola pública, tem centralidade neste estudo sobre o papel do diretor escolar. A ênfase em avaliações padronizadas que seguem o prescrito em um currículo também padronizado, tem gerado distorções sobre o que seria a qualidade da escola, hoje reduzida a um índice – o IDEB. Para melhor contextualizar essa questão apresentaremos a rede municipal, sua estrutura e os índices do IDEB, problematizando-o como medida de qualidade.

A Educação Básica no Brasil é formada por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. As escolas são avaliadas segundo parâmetros nacionais estabelecidos, que aferem o nível de proficiência obtida pelos alunos nas avaliações aplicadas pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), cruzando as taxas de rendimento escolar advindos do Censo Escolar, numa iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. O resultado traduzido em nota recebe a denominação de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB¹⁶.

Segundo o MEC (s/d), o IDEB foi criado com o intuito de medir e melhorar a qualidade do ensino nacional, e para tal foram estabelecidas metas que aumentam gradativamente, cujo “objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos. (Ministério da Educação, s./d.)”, como apontam Almeida, Dalben e Freitas (2010, p. 1156).

As avaliações são aplicadas bienalmente nas turmas de 5º ano de escolaridade ou 4ª série no Ensino Fundamental e nas turmas de 9º ano de escolaridade ou 8ª série no Ensino

¹⁶ Sobre “Como calcular o IDEB?” ALVES, 2014, p. 70-73, apresenta a estrutura de composição do índice.

Fundamental. O quadro 1 abaixo¹⁷ (apresentado no Resumo do IDEB) apresenta os valores estabelecidos como meta nacional no ano de criação (2005) do IDEB e a próxima meta – 2021.

Quadro 1 – Projeções Nacionais do IDEB

Etapa de ensino	Ideb observado em 2005	Meta do Ideb para 2021
Ensino fundamental – anos iniciais	3,8	6,0
Ensino fundamental – anos finais	3,5	5,5
Ensino médio	3,4	5,2

Fonte: Resumo técnico IDEB 2019 (p.11) versão preliminar

O IDEB é calculado por uma fórmula em que as notas da proficiência em língua portuguesa e matemática são padronizadas em uma escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), a média destas duas notas é multiplicada em seguida pela média das taxas de aprovação das séries da etapa avaliada, que também varia de 0 (zero) a 100(cem) em percentual.

Quadro 2 – Escolas que possuem IDEB desde 2005 com a meta alcançada em 2019

Faixas de Ideb	Número de escolas que possuem Ideb 2005	Número de escolas que alcançaram a meta 2019	
		Total	%
Até 3,7	9.241	5.703	61,7
De 3,8 a 4,9	8.310	4.361	52,5
De 5,0 a 5,9	1.959	903	46,1
6,0 ou mais	143	65	45,5

Fonte:MEC/Inep

Fonte: Resumo técnico IDEB 2019 (p.12) versão preliminar

O quadro 2¹⁸ acima apresenta uma tabulação das escolas avaliadas desde 2005 e o percentual de Unidades no país que alcançaram a meta na última aferição. Este número, embora seja relevante para fins de monitoramento das unidades em questão, não representa uma totalidade, visto que não contempla por exemplo, as escolas que ainda não ofertavam a série e/ou ano escolar avaliado em 2005, ou as que deixaram de ofertar na última aferição.

¹⁷ Disponível como Tabela 1.2 - Resumo técnico IDEB 2019, versão preliminar. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/planilhas_para_download/2019/resumo_tecnico_ideb_2019_versao_preliminar.pdf Acesso em 1 de jun. 2022.

¹⁸ Disponível como Tabela 1.3 - Resumo técnico IDEB 2019, versão preliminar, em https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/planilhas_para_download/2019/resumo_tecnico_ideb_2019_versao_preliminar.pdf

O INEP, com base nos resultados obtidos pelas escolas, estabelece metas para âmbito nacional, estadual, municipal e para cada unidade escolar. Desta forma, o conjunto de resultados precisa melhorar gradativamente. As escolas precisam atingir suas metas individuais, o que incidirá sobre os números do seu município, em sequência no rendimento do Estado e por conseguinte na meta nacional.

Na última avaliação o Estado do Rio de Janeiro ficou abaixo da meta estipulada. O município do Rio de Janeiro tinha como meta para 2019 os valores 6.1 e alcançou 5.8, embora venha apresentando crescimento contínuo, não conseguiu alcançar a meta estabelecida. O quadro 3 abaixo¹⁹ ilustra o rendimento do Estado do Rio de Janeiro e o consequente impacto em razão do número de escolas vinculadas ao município do Rio de Janeiro.

¹⁹ Disponível como Tabela 2.1 - Resumo técnico IDEB 2019, versão preliminar em https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2019/resumo_tecnico_ideb_2019_versao_preliminar.pdf

Quadro 3 – IDEB Regional e Estadual: 2005 - 2019

Unidade da Federação	Ideb - rede total								Indicador de Rendimento (P) 2019	Nota média padronizada (N) 2019	Ideb 2019	Meta Ideb 2019
	Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2011	Ideb 2013	Ideb 2015	Ideb 2017					
Brasil	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,8	0,95	6,22	5,9	5,7	
Norte	3,0	3,4	3,8	4,2	4,3	4,7	4,9	0,91	5,50	5,0	5,0	
Rondônia ⁽¹⁾⁽²⁾	3,6	4,0	4,3	4,7	5,2	5,4	5,8	0,94	5,98	5,6	5,6	
Acre ⁽¹⁾⁽²⁾	3,4	3,8	4,3	4,6	5,1	5,4	5,8	0,93	6,36	5,9	5,4	
Amazonas ⁽¹⁾⁽²⁾	3,1	3,6	3,9	4,3	4,7	5,2	5,4	0,93	5,87	5,5	5,1	
Roraima ⁽¹⁾⁽²⁾	3,7	4,1	4,3	4,7	5,0	5,2	5,5	0,94	6,03	5,7	5,6	
Pará ⁽¹⁾⁽²⁾	2,8	3,1	3,6	4,2	4,0	4,5	4,7	0,89	5,51	4,9	4,7	
Amapá ⁽¹⁾⁽²⁾	3,2	3,4	3,8	4,1	4,0	4,5	4,6	0,91	5,38	4,9	5,2	
Tocantins ⁽¹⁾⁽²⁾	3,5	4,1	4,5	4,9	5,1	5,1	5,6	0,95	5,92	5,6	5,5	
Nordeste	2,9	3,5	3,8	4,2	4,3	4,8	5,1	0,94	5,72	5,4	4,9	
Maranhão ⁽²⁾	2,9	3,7	3,9	4,1	4,1	4,6	4,8	0,94	5,33	5,0	4,8	
Piauí ⁽²⁾	2,8	3,5	4,0	4,4	4,5	4,9	5,3	0,93	6,12	5,7	4,8	
Ceará ⁽²⁾	3,2	3,8	4,4	4,9	5,2	5,9	6,2	0,98	6,49	6,4	5,1	
R. G. do Norte ⁽²⁾	2,7	3,4	3,9	4,1	4,4	4,8	5,0	0,92	5,60	5,2	4,7	
Paraíba ⁽²⁾	3,0	3,4	3,9	4,3	4,5	4,9	5,1	0,93	5,82	5,4	5,0	
Pernambuco ⁽²⁾	3,2	3,6	4,1	4,3	4,7	5,0	5,2	0,94	5,84	5,5	5,2	
Alagoas ⁽²⁾	2,5	3,3	3,7	3,8	4,1	4,7	5,2	0,96	5,86	5,6	4,5	
Sergipe ⁽²⁾	3,0	3,4	3,8	4,1	4,4	4,6	4,9	0,91	5,63	5,1	5,0	
Bahia ⁽²⁾	2,7	3,4	3,8	4,2	4,3	4,7	5,1	0,91	5,79	5,3	4,7	
Sudeste	4,6	4,8	5,3	5,6	5,9	6,1	6,4	0,97	6,64	6,5	6,4	
Minas Gerais ⁽²⁾	4,7	4,7	5,6	5,9	6,1	6,3	6,5	0,98	6,60	6,5	6,5	
Espírito Santo ⁽²⁾	4,2	4,6	5,1	5,2	5,4	5,7	6,0	0,95	6,44	6,1	6,1	
Rio de Janeiro ⁽²⁾	4,3	4,4	4,7	5,1	5,2	5,5	5,8	0,93	6,29	5,8	6,1	
São Paulo ⁽²⁾	4,7	5,0	5,5	5,6	6,1	6,4	6,6	0,98	6,83	6,7	6,5	
Sul	4,4	4,8	5,1	5,5	5,8	6,0	6,2	0,95	6,62	6,3	6,3	
Paraná ⁽²⁾	4,6	5,0	5,4	5,6	5,9	6,2	6,5	0,96	6,80	6,5	6,4	
Santa Catarina ⁽²⁾	4,4	4,9	5,2	5,8	6,0	6,3	6,5	0,97	6,70	6,5	6,3	
R. G. do Sul ⁽²⁾	4,3	4,6	4,9	5,1	5,6	5,7	5,8	0,94	6,43	6,0	6,1	
Centro-Oeste	4,0	4,4	4,9	5,3	5,5	5,7	6,0	0,96	6,31	6,1	5,9	
M. G. do Sul ⁽²⁾	3,6	4,3	4,6	5,1	5,2	5,5	5,7	0,92	6,23	5,7	5,5	
Mato Grosso ⁽²⁾	3,6	4,4	4,9	5,1	5,3	5,7	5,9	0,98	6,03	5,9	5,6	
Goiás ⁽²⁾	4,1	4,3	4,9	5,3	5,7	5,8	6,1	0,97	6,40	6,2	6,0	
Distrito Federal ⁽²⁾	4,8	5,0	5,6	5,7	5,9	6,0	6,3	0,96	6,77	6,5	6,6	

Fonte: MEC/INEP

Nota: (1) Médias do SAEB 2009 e Ideb 2009 calculadas sem as escolas privadas.

(2) Médias do SAEB 2011 e Ideb 2011 calculadas sem as escolas federais.

Fonte: Resumo técnico IDEB 2019 (p.14) versão preliminar

A Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME), possui cerca de 1543 Unidades Escolares que atendem alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, somando um total de 644.138 alunos, 38.934 professores e 13.543 funcionários de apoio (SME-RJ, 2021). Responsável pela gestão da maior rede de ensino público da América Latina em número de escolas, a estrutura da SME compreende 11 Coordenadorias Regionais de Educação, (CRE), cada uma responsável por um determinado número de escolas, distribuídas em por diferentes bairros. As CREs respondem pelas escolas situadas em suas respectivas áreas de abrangência.

A tabela 1 apresenta as Coordenadorias Regionais de Educação, número de escolas correspondentes a cada uma, quantas destas foram avaliadas em 2019 e o percentual de UEs na melhor faixa de projeção do MEC/INEP.

Tabela 1- Coordenadorias Regionais de Educação – percentual de Unidades com IDEB acima de 6,0

Coordenadoria	Número Total de Escolas	Número de Escolas Avaliadas em 2019	Percentual de Escolas com resultado igual ou superior a 6,0
E/1ª CRE	97	27	44,4 %
E/2ª CRE	153	69	46,3 %
E/3ª CRE	134	50	40 %
E/4ª CRE	166	60	26,6 %
E/5ª CRE	130	65	44,6 %
E/6ª CRE	114	38	18,4 %
E/7ª CRE	180	65	56,9 %
E/8ª CRE	188	80	41,25 %
E/9ª CRE	165	66	51,5 %
E/10ª CRE	197	73	24,6 %
E/11ª CRE	43	23	47,8 %

Fonte: Elaborada pela autora com dados disponíveis na página da SME/RJ

A primeira coluna expõe o número total de escolas em cada Coordenadoria, abrangendo unidades que atendem exclusivamente à Educação Infantil e o 2º segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano de escolaridade). Na segunda coluna estão as Unidades Escolares do 1º segmento (com oferta do 5º ano de escolaridade) avaliadas em 2019. A terceira e última coluna, apresenta o percentual de Unidades com atendimento ao 5º ano de escolaridade que obtiveram nota acima de 6,0.

Uma breve análise da tabela 1 permite afirmar que apenas em duas das onze Coordenadorias metade das UEs conseguiram alcançar a faixa de 6,0; outras duas não somam sequer um terço de suas UEs na faixa apontada; e as demais compartilham de um mesmo patamar de rendimento. Dado o fato de que alcançar os valores 6,0 é um desafio complexo para as UEs avaliadas de maneira geral, bem como a inexistência de uma diferença relevante nos percentuais expostos no quadro, à exceção da 6ª e 10ª CREs.

É relevante esclarecer que embora todas as escolas passem pela aplicação da “prova Brasil”, apenas as escolas que obtiverem 80% ou mais de alunos presentes no dia da avaliação podem ter seus resultados divulgados. Sabedores de que são inúmeras as justificativas para ausência dos estudantes numa data específica marcada para avaliação e o impacto desta regra na composição dos dados, temos na Tabela 1 uma amostragem, cujos dados permitem observar que menos da metade das escolas representadas no quadro alcançaram a nota 6,0.

Abaixo, na tabela 2, são apresentados os resultados das Unidades Escolares da 1ª CRE com atendimento ao Ensino Fundamental I, avaliadas em 2019.

Tabela 2 - IDEB Observado e Meta Projetada – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ESCOLAS	IDEB OBSERVADO								METAS PROJETADAS							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EM Azul	4.7	5.0	6.1	6.5	6.4	6.7	6.5	6.9	4.7	5.1	5.4	5.7	6.0	6.2	6.4	6.7
EM Amarelo						5.8	5.9	6.6						6.0	6.3	6.5
EM Verde	5.1	4.6	5.8	5.5	5.4	5.9	6.1	6.5	5.1	5.4	5.8	6.1	6.3	6.5	6.8	7.0
EM Vermelho	4.3	5.6	5.7	6.6	6.9	6.4	7.2	6.5	4.4	4.7	5.1	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4
EM Lilás							5.9	6.5							6.2	6.4
EM Roxo	5.6	5.8	6.5	6.7	6.6	6.4	6.5	6.4	5.7	6.0	6.3	6.5	6.8	7.0	7.2	7.4
EM Laranja	5.1	5.4	5.7	6.0	5.4	6.4	7.0	6.2	5.1	5.4	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7	7.0
EM Púrpura	3.9	4.5	4.8	4.2	5.0	6.0	6.3	6.1	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8	6.1
EM Marrom	4.1	4.1	5.4	6.3	6.5	6.6	6.3	6.0	4.2	4.5	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	6.3
EM Rosa						5.5	5.7	6.0						5.7	6.0	6.2
EM Ametista	4.4				5.4	5.5	6.1	6.0	4.4	4.8	5.2	5.4	5.7	6.0	6.2	6.5
EM Bordô	4.8	5.5	6.2	6.0	5.6	5.3	6.1	6.0	4.9	5.2	5.6	5.8	6.1	6.3	6.6	6.8
EM Cinza	4.1	5.2	5.1	4.8	5.0	5.7	5.7	5.7	4.2	4.5	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	6.2
Escola da Paz	4.3			4.2	3.5	4.1	4.7	5.7	4.4	4.7	5.1	5.4	5.6	5.9	6.1	6.4
CIEP Preto	3.7	4.3				5.1	5.9	5.6	3.8	4.1	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7	5.9
EM Branco							5.3	5.6							5.5	5.8
EM Grená	2.7	3.5	4.1	4.8	5.0	5.9	5.2	5.5	2.8	3.1	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1
EM Magenta	4.3	4.0	3.8	4.3	4.3	5.6	5.2	5.5	4.3	4.7	5.1	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4
EM Violeta	4.3	3.6	5.1	4.9	4.3	4.4	*	5.4	4.3	4.7	5.1	5.4	5.6	5.9	6.1	6.4
EM Bege	3.6	3.0	3.8	3.9	4.4	4.5	*	5.4	3.7	4.0	4.4	4.7	5.0	5.3	5.5	5.8
EM Bronze	4.4	4.8	4.8	5.6	6.0	5.8	5.9	5.3	4.5	4.8	5.2	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5
EM Caramelo	3.5	4.3	4.4	5.2	5.2	4.8	4.6	5.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1	5.4	5.7
EM Cereja	3.6	4.4	4.8	4.7	4.8	4.7	5.5	5.3	3.7	4.0	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9
EM Carmim		4.7	4.5	5.0	4.9	5.4	5.4	5.3		4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5
EM Ciano	3.4	3.1		4.4	5.2	5.4	5.6	5.1	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
EM Coral	4.1	3.6	4.6	4.6	3.5	5.2	4.8	5.0	4.2	4.5	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	6.2
EM Prata	3.9	4.6	5.4	5.8	4.3	4.0	5.1	4.9	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados disponíveis na página <http://ideb.inep.gov.br>, preservados os nomes das Unidades Escolares.

A tabela 2 propicia uma visão global do desempenho das Unidades da 1ª CRE, permitindo uma melhor compreensão dos desafios enfrentados pelas escolas frente a demanda de superar as metas individuais que lhes são impostas a cada aferição. Destaco que a Escola da Paz, que já apresentava baixos índices, tendo em 2015, o segundo IDEB mais baixo da CRE. Nos anos seguintes, que constituem o recorte temporal da investigação, a partir da mudança na gestão, o IDEB avança 2,2 pontos, o maior aumento percentual da CRE, ainda que tenha ficado aquém da meta estabelecida. Para melhor destacar esta dinâmica, apresento o Tabela 3, que recorta as Unidades que apresentaram um crescimento expressivo no período do estudo. Ressaltando que embora não seja comum, apenas Unidades em anos anteriores cresceram no mesmo percentual no mesmo intervalo de tempo.

Tabela 3 - Unidades Escolares com crescimento acima de 0,6 a contar de 2015

ESCOLAS	IDEB OBSERVADO								METAS PROJETADAS							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	
EM Amarelo						5.8	5.9	6.6						6.0	6.3	
EM Verde	5.1	4.6	5.8	5.5	5.4	5.9	6.1	6.5	5.1	5.4	5.8	6.1	6.3	6.5	6.8	
EM Vermelho	4.3	5.6	5.7	6.6	6.9	6.4	7.2	6.5	4.4	4.7	5.1	5.4	5.7	5.9	6.2	
EM Laranja	5.1	5.4	5.7	6.0	5.4	6.4	7.0	6.2	5.1	5.4	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7	
EM Púrpura	3.9	4.5	4.8	4.2	5.0	6.0	6.3	6.1	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8	
EM Bordô	4.8	5.5	6.2	6.0	5.6	5.3	6.1	6.0	4.9	5.2	5.6	5.8	6.1	6.3	6.6	
Escola da Paz	4.3			4.2	3.5	4.1	4.7	5.7	4.4	4.7	5.1	5.4	5.6	5.9	6.1	
EM Preto	3.7	4.3				5.1	5.9	5.6	3.8	4.1	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7	
EM Cereja	3.6	4.4	4.8	4.7	4.8	4.7	5.5	5.3	3.7	4.0	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6	

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados disponíveis na página <http://ideb.inep.gov.br>, preservados os nomes das Unidades Escolares.

A Tabela 3 apresenta as escolas que obtiveram o maior crescimento no índice no período do estudo. A seleção considerou os percentuais alcançados em 2017 e 2019 em relação ao de 2015. A proposta foi explicitar o nível de dificuldade enfrentado por estas Unidades, promovendo um melhor visionamento da escola selecionada para o estudo, que aumentou o índice em 1,6 de 2015 a 2019, também o maior salto entre estas escolas.

A Unidade onde se deu a pesquisa é uma unidade municipal da Cidade do Rio de Janeiro, no Estado do Rio de Janeiro, pertencente à 1ª Coordenadoria Regional de Ensino (1ª CRE), que abarca escolas localizadas no Centro e adjacências. A 1ª Coordenadoria abrange 96 escolas nos bairros Cidade Nova, Santa Teresa, Praça da Bandeira, Praça Mauá, Mangueira, Rio Comprido, Gamboa, São Cristóvão, Santo Cristo, Catumbi, Estácio, Benfica, Caju e Paquetá. Suas Unidades Escolares (UEs) estão situadas em áreas urbanas, com o atendimento distribuído nas modalidades Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos, sem UEs para atendimento exclusivo à Educação Especial. Destas, 28 escolas ofertam o Ensino Fundamental I, assim como a escola investigada, no período da pesquisa.

A Unidade Escolar em que acontece o presente estudo, que recebeu o nome fictício de Escola da Paz, apresentou num ciclo de três anos (2016-2019) um desempenho incomum, como as tabelas 2 e 3 demonstram, com expressiva melhora nas notas alcançadas no IDEB, num contexto associado à mudança na equipe gestora, em uma experiência exitosa de gestão que justifica a investigação. Entretanto, vale destacar que embora a escola tenha ficado com valor do IDEB acima da meta nacional projetada de 5,5, ela não atingiu a sua meta individual, que era de 6.1. Esta escola está localizada em uma área marcada pela violência e a criminalidade e a gestão enfrentou um cenário desafiador.

Tais fatores justificam a seleção da escola para a pesquisa, dadas as condições relativas à organização, investimentos e outros fatores que sofrem alterações quando uma nova gestão se inicia. Outro fator relevante para a seleção da escola, é a facilidade de acesso pela pesquisadora, com vínculo profissional com a 1ª CRE, e a sua participação na gestão no período de reestruturação da Unidade Escolar, o que favoreceu e viabilizou a realização da pesquisa de campo.

Ainda que o IDEB seja o índice que estabelece o ranking de desempenho das escolas a nível nacional, resultado das avaliações em larga escala, consideramos que ele, por si só, não pode ser o balizador da qualidade das instituições. A questão qualidade em educação engloba diretamente o envolvimento dos sujeitos presentes nos processos educativos, sejam eles administrativos ou pedagógicos, e será abordada com base em referenciais teóricos que subsidiarão também uma análise das avaliações em larga escala, seus objetivos e consequências, apontando fatores estruturantes como o clima escolar e a organização do trabalho pedagógico observados na pesquisa de campo.

2.4 A legislação sobre a gestão democrática no município do Rio de Janeiro

Dando continuidade à discussão sobre a gestão democrática, apresentamos a legislação municipal referente a eleição para diretores na cidade do Rio de Janeiro.

As escolas municipais do Rio de Janeiro têm suas equipes gestoras eleitas pela comunidade escolar há mais de três décadas. Em 12 de janeiro de 1984 a Lei 504, no governo do Prefeito Marcelo Alencar, instituiu a eleição para diretores. A legislação permitiu que o cargo pudesse ser ocupado por professores ou especialistas em educação pertencentes ao quadro do município escolhidos pela comunidade escolar.

Desde então, algumas adequações vêm sendo aplicadas de acordo com o viés político de cada gestão e/ou entendimento das lideranças da Secretaria Municipal de Educação (SME). Tais adequações, implicam no período do mandato, que pode variar entre dois ou três anos; no período discriminado para reeleições; e nos critérios aos quais os candidatos devem atender, entre outros aspectos.

É fato que a SME valoriza a gestão democrática e entende o processo de eleição como forma de garanti-la em suas Unidades de Ensino, afirmação cabível quando analisamos os documentos regulamentadores do processo de seleção de gestores. Na Resolução SME nº 1303/2014 encontramos a seguinte afirmação: *“são valores da Secretaria Municipal de*

Educação: gestão democrática e gestão participativa, transparência e ética nas relações internas e externas (...)” (RIO DE JANEIRO, 2014). Na Resolução SME nº 20/2017 temos como assertiva que: “(...) a responsabilidade com o público e o comprometimento com a excelência dos serviços que executa são requisitos que norteiam as ações da Secretaria.” (RIO DE JANEIRO, 2017).

A análise dos processos de seleção de gestores tem como base documental as Resoluções citadas acima em função período correlacionado à gestão da Unidade Escolar onde se dá a pesquisa. Ambas as Resoluções regulamentaram mandatos de 3(três) anos, a Resolução nº 1303/2014 organizou o mandato do período de 2015 a 2017 e a Resolução nº 20/2017 o período de 2018 a 2020. Ambas trouxeram o Professor e/ou Especialista em Educação pertencentes aos quadros da SME como sujeitos elegíveis ao cargo de diretor, vetando a participação de servidores que estivessem respondendo a inquéritos ou envolvidos com irregularidades referentes a aplicação de verbas.

A Resolução nº 1303/2014 apresenta exigências quanto a formação, relacionando como pré-requisitos que o candidato tivesse graduação em Pedagogia, e/ou certificação obtida em curso oferecido pela SME, e/ou MBA em Gestão Escolar ou Educacional, e/ou Pós-Graduação em Gestão Escolar, Gestão Educacional ou Administração, e/ou fosse Líder Carioca (título recebido por programa de formação de lideranças da PCRJ). Exigências que visam o perfil técnico do Diretor Escolar aparecem com bastante frequência nos documentos reguladores de eleições para o cargo.

Na Resolução nº 20/2017 nenhum critério relacionado a formação foi exigido. No entanto, não foram totalmente abolidas exigências com referência no desempenho que a SME espera dos diretores, como apurou Paschoalino (2018) em pesquisa que analisou dilemas em gestões educacionais na Cidade do Rio de Janeiro. Para o triênio 2018 a 2020, a SME propôs uma estrutura para acompanhamento dos gestores, e a autora destaca o fato de que muitas das gestoras já estavam no cargo, de forma que já obtinham a formação exigida em pleitos anteriores. Esclarecendo que

A prefeitura do Rio de Janeiro, ao criar estratégias de acompanhamento da gestão escolar, oferece a assessoria de dois supervisores, um pedagógico e um administrativo, que têm a função de apoiar a gestão escolar no diagnóstico da escola para possíveis ações. Dessa maneira, o discurso engendrado traz a perspectiva de que essa nova dinâmica de acompanhamento dos supervisores torna mais fácil potencializar a ação diretiva, com a identificação dos pontos fortes e a correção dos pontos fracos (PASCHOALINO, 2018, p.1317).

Um importante consenso em ambas as Resoluções está nos votantes, ou seja, o público participante do processo de escolha do diretor escolar. A toda a comunidade escolar foi delegado o direito ao voto: professores, funcionários, responsáveis, alunos. Na Resolução nº 1303/2014, os alunos para votarem deveriam ter 9 anos completos, enquanto na Resolução nº 20/2017, os votantes seriam os alunos a partir do 5º ano de escolaridade). Ambas as Resoluções asseguravam a participação com voto da Associação de Moradores, desde que esta estivesse legalmente constituída.

As normativas vigentes que tratam a gestão democrática em âmbito nacional marcam a importância da participação como característica da democracia. São marcos regulatórios determinantes, a LDB (1996), que traz a gestão democrática como princípio do ensino público, e o PNE (2014), através da meta 19, que pretende:

Assegurar (...) a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas (...) (BRASIL, 2014).

Vemos que a forma como a Secretaria Municipal de Educação organiza o processo de seleção de gestores, há mais de uma década, dialoga com o que está posto na primeira estratégia da meta 19 do PNE

Priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar (Brasil, 2014).

Entretanto, a participação da comunidade escolar no processo de escolha dos diretores, sob a forma de eleição, ainda que seja a maneira que mais se aproxime da ordem democrática, por si só, não garante uma gestão democrática efetiva. Neste sentido, alerta Paro (2007, p. 8) para o fato de que “o eleito pode não assumir uma gestão compartilhada em seu governo”, e isso comprometeria o princípio da gestão que se pretende democrática.

Amaral (2021, p. 398) concorda com Paro (2011), “quando afirma que a modalidade de escolha que mais se adequa às peculiaridades da função do diretor é a sua eleição pela comunidade escolar”. Para a autora, apesar da constatação, Paro (2011) afirma que “a eleição não garante a certeza da democratização da escola, mas é a única que tem a virtude de contribuir para o avanço de tal democratização.” (AMARAL, 2021, p.398)

Os documentos reguladores das eleições para diretores ou seleção de gestores, como vem sendo chamado o processo de escolha de diretores de escola no município do Rio de Janeiro, garantem ampla participação da comunidade escolar como fator indispensável e neste quesito está o que é caro numa democracia. Bittencourt, Castro e Amaral (2021), no que tange a participação, afirmam que:

É por meio do ato de decidir que a instituição escolar democrática é concebida e estruturada, interna e externamente, numa perspectiva que amplia em maior ou menor medida a democracia enquanto experiência coletiva de participação política.” (BITTENCOURT, CASTRO e AMARAL, 2021, p. 9)

Pelo exposto é possível concluir que há um terreno arado pelas condições estabelecidas ao se trazer a comunidade para o centro da discussão, possibilitando que esta tenha contato e analise o perfil do profissional que se candidata a diretor escolar.

Vemos que a garantia do processo democrático de escolha do diretor escolar é conferida pelas Resoluções apresentadas ao longo do texto, entretanto, a esta altura, faz-se necessário trazer as alternativas normatizadas para o caso de não haver candidatos, ou profissionais interessados em concorrer à direção da Unidade Escolar.

O inciso 2º do artigo 8º da Resolução 1303/2014 estabelece: “No caso de vacância, caberá ao Coordenador da E/SUBE/CRE correspondente a indicação de novo gestor, observadas as disposições da legislação específica.” Tal determinação não difere tanto do proposto na Resolução nº 20/freire, que no inciso 2º do artigo 9º define que:

Em caso de vacância, será assegurada ao ocupante da função gratificada de Diretor Adjunto a prioridade de ocupação do cargo (...) Nos casos em que não houver possibilidade ou interesse, caberá ao Coordenador da E/CRE indicar novo gestor, com o referendo do Secretário de Educação (...) (RIO DE JANEIRO, 2017).

Ambas as Resoluções impedem a indicação de profissional da própria Unidade Escolar que tenha optado por não participar do processo seletivo. Não é incomum que algumas escolas não tenham candidatos ao cargo de diretor. E quando isto acontece, passado o período destinado ao pleito, que ocorre de forma concomitante em todas as Unidades Municipais, o Coordenador da CRE onde está inserida a escola, indica um novo gestor.

Nas escolas municipais do Rio de Janeiro as equipes gestoras são compostas por um Diretor IV (diretor geral) e um ou dois diretores adjuntos. Outros profissionais podem compor a equipe em funções de liderança, dependendo das modalidades de ensino ofertadas pela

Unidade. A Rede Municipal de Ensino oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental, ofertando Educação de Jovens Adultos em quatro Blocos para conclusão do Ensino Fundamental. Nas Unidades de Educação Infantil, denominadas Creches ou Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs), a equipe é composta por diretor geral, diretor adjunto e professor articulador (liderança responsável pela articulação do trabalho pedagógico). Nas Unidades de Ensino Fundamental, denominadas Escolas Municipais ou CIEPs, as equipes além dos diretores, possuem um Coordenador Pedagógico. Unidades que ofertam PEJA noturno podem ter um professor orientador (liderança responsável pela articulação do trabalho pedagógico).

A legislação que organizou os processos eleitorais de 2015 e 2018 (como nos pleitos anteriores), estipulou a inscrição de uma chapa composta por diretor geral e diretor(es) adjunto(s). Os demais profissionais que atuam como lideranças pedagógicas, são indicados pelo diretor geral, que também tem poderes para substituir o(s) diretor(es) adjunto(s) se julgar necessário. Em caso de vacância no cargo de diretor geral, o Coordenador da CRE indica um novo gestor e este indica os membros de sua equipe. Esta dinâmica afeta de maneira significativa o trabalho e atuação das lideranças pedagógicas.

De forma paralela à eleição para diretor escolar na cidade do Rio de Janeiro, acontece a eleição para o Conselho Escola-Comunidade (CEC). A vigência do mandato dos representantes eleitos para o CEC usualmente acompanha o do diretor escolar, sendo o processo de escolha um movimento que acontece nos primeiros meses do ciclo da gestão que se inicia. Assim como ocorre com as eleições para diretores, o CEC também é regido por normativas, que também sofrem alterações ao longo do tempo. As normativas referentes ao período do estudo são as Resoluções SME nº 1305 de 01/10/2014, nº 38 de 28/12/2017 e nº 49 de 23/01/2018, publicadas no Diário Oficial da Cidade, algumas portarias, também publicadas no D.O. As Portarias E/SUBG/CGG nº 13 de 03/10/2014 e E/SUBG/CSGA nº 1 de 22/01/2018, dispõem sobre a organização e funcionamento do CEC e as Portarias E/SUBG/CGG nº 14 de 3/10/2014 e E/SUBG/CSGA nº 2/2018 dispõem sobre a organização das Eleições para o Conselho Escola-Comunidade.

A constituição do Conselho Escola-Comunidade atende à LDB, que defende no artigo 17 a importância da gestão participativa nas escolas públicas, afirmando a necessária ampliação da “autonomia pedagógica e administrativa” bem como a da “gestão financeira” (BRASIL, 1996). Definindo ainda no art. 14 da Lei 9394/1996 que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

As Portarias reguladoras da organização e funcionamento do CEC mantem a mesma composição: o diretor da Unidade Escolar (Presidente nato), dois professores e/ou especialistas de educação, dois responsáveis de alunos, dois alunos, um funcionário não ocupante do cargo de professor, um representante de associação de moradores legalmente constituída – com previsão para o caso de vacância do acréscimo de mais um responsável. Cabe destacar o caráter consultivo do Conselho e suas atribuições, em consonância com o disposto nas respectivas Resoluções. Destas atribuições do CEC, vale citar a incumbência do gerenciamento da(s) conta(s) bancária(s) onde são depositados os recursos provenientes do Governo Federal. O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é um importante exemplo de fonte de recursos, com valores anualmente destinados às escolas públicas em conta administrada pelos membros do CEC – neste caso, o presidente, vice-presidente, e em caso de necessidade de substituição de um dos anteriores, o terceiro membro.

Integrando o cenário da gestão escolar, liderada pelo diretor em diálogo com as representações legalmente constituídas, além do Conselho Escola-Comunidade, que agrega todos os segmentos da comunidade escolar, há um importante espaço representatividade assegurado aos alunos através do Grêmio Estudantil. Regulamentado pela Resolução SME nº 701 de 4/05/2001, a eleição para constituição dos representantes da comunidade escolar se dá bianualmente, tendo sua estrutura reafirmada com pequenas adequações por meio de novas Resoluções que obedecem a mesma periodicidade. Estas resoluções versam sobre a organização do processo e trazem os quesitos da composição da comissão organizadora, o cronograma praticado dentre outras questões de ordem prática.

Pelo exposto, no que tange as possibilidades de atuação da Comunidade Escolar normatizadas pela Secretaria Municipal de Educação, os profissionais em exercício no cargo de Diretor têm um cenário favorável ao fortalecimento e garantia de sua participação, de forma que sua gestão alcance o princípio traçado pela LDB – o da gestão democrática.

Este capítulo objetivou contextualizar a rede municipal, problematizando os limites da utilização do IDEB e das avaliações em larga escala para mensurar a qualidade do ensino e

das escolas. Partimos da discussão sobre a gestão escolar e o papel do diretor, abordando, ainda, o processo de eleição para diretores na rede municipal.

No próximo capítulo, analisamos os dados da pesquisa, relacionando-os com as discussões anteriores sobre a qualidade da educação e o papel dos diretores escolares, buscando ampliar nossa compreensão dos processos administrativos. Essa análise permite a compreensão da gestão como elemento essencial para criação de um clima institucional favorável ao desempenho dos alunos críticos e participativos.

3 UM CONTEXTO DE PROTAGONISMO E POSSIBILIDADES: A ESCOLA

Esta pesquisa investiga uma experiência de gestão democrática em uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro, situada em uma região conflagrada. A questão da qualidade da educação básica, em especial da escola pública, tem centralidade neste estudo sobre o papel do diretor escolar, e foi discutida com o apoio de autores trabalhados em capítulos anteriores. Vimos que a ênfase em avaliações padronizadas que seguem o prescrito em um currículo também padronizado, tem gerado interpretações distorcidas sobre o que seria a qualidade da escola, hoje reduzida a um índice – o IDEB.

Descrevemos, a seguir, a pesquisa realizada, relatando essa experiência e analisando como os docentes e representantes do Conselho-Escola-Comunidade perceberam o papel da equipe gestora no gerenciamento das demandas escolares, investigando o impacto dessa atuação no desempenho dos alunos e na imagem da escola. Reafirmando o princípio da gestão democrática pretendemos identificar, nessa experiência específica e historicamente realizada, a relevância da atuação do diretor e sua equipe na promoção da qualidade do ensino.

Apresentaremos aqui, de forma mais detalhada, os caminhos da investigação, já apontados na Introdução deste trabalho, e procuraremos analisar os dados das entrevistas realizadas à luz do referencial teórico, apontando fatores estruturantes como o clima escolar e a organização do trabalho pedagógico observados na pesquisa de campo.

3.1 A Escola da Paz: da escolha ao *locus* da investigação

Escolhido o tema da investigação, a proposta inicial era a de realizar a pesquisa em um conjunto de escolas da 1ª CRE. Por uma série de fatores e seguindo a indicação da banca examinadora do projeto de pesquisa quando da realização do exame de qualificação, esta proposta foi alterada para que a pesquisa de campo ocorresse em uma única escola, desta mesma CRE. A proposta da banca era a de que havia uma experiência de gestão exitosa, já concluída, que poderia fornecer os subsídios necessários para a discussão em curso – analisar a relação entre a atuação do diretor escolar e o desempenho da escola e dos alunos considerando o IDEB e o princípio da gestão democrática. Assim, a seleção da Unidade Escolar se deu por uma indicação da banca, que considerou uma série de fatores, além das características da instituição.

A escola investigada apresentou, em um ciclo de três anos (2016-2019), significativos avanços, com expressiva melhora nas notas alcançadas no IDEB num contexto associado à mudança na equipe gestora. O trabalho desenvolvido na escola pela equipe gestora, no período analisado, alterou de forma significativa as condições relativas à organização, investimentos e outros fatores que sofreram alterações positivas quando a gestão analisada se inicia. Outro fator relevante para a seleção da escola, foi a facilidade de acesso pelo pesquisador, tendo em vista a participação na gestão no período de reestruturação da Unidade Escolar. Esse conjunto de fatores, considerando ainda o curto espaço de tempo para a conclusão da pesquisa, dado os prazos do curso de Mestrado, justificaram a seleção da escola para a pesquisa.

Para manter o anonimato da escola e dos participantes, optamos por utilizar um nome fictício - Escola da Paz, em uma alusão ao trabalho desenvolvido em uma área conflagrada com episódios constantes de violência e criminalidade como forma de evidenciar a desafiadora realidade daquela comunidade escolar.

Para traçar o perfil da escola foram considerados os dados disponíveis nas plataformas federais e no QEDu, bem como os projetos pedagógicos internos desenvolvidos no período de 2016 a 2019. A pesquisa de campo estruturou-se com base na análise dos documentos fornecidos pela Unidade Escolar e a escuta de professores regentes, professores e responsáveis (mães) representantes do Conselho Escola-Comunidade e professores que atuaram como diretor adjunto ou coordenador pedagógico, considerados como os sujeitos da investigação, totalizando 10 participantes. No escopo inicial estava prevista a inclusão do funcionário representante do CEC, o que não foi possível em razão de afastamento prolongado deste para tratamento de saúde.

Os 10 (dez) participantes que responderam a entrevista, realizada de forma remota pelo *google meet* e/ou *whats app* com gravação de voz. As entrevistas foram realizadas no mês de dezembro do ano de 2022. As entrevistas seguiram um roteiro específico por segmento/entrevistado, isto é, perguntas específicas dirigidas ao diretor adjunto e coordenador pedagógico, aos professores regentes, aos professores representantes, às mães representantes. Os roteiros se encontram em anexo. Os oito professores entrevistados foram identificados por nomes fictícios – com a indicação se este exercia alguma função de liderança – diretor adjunto; coordenador pedagógico; representante da categoria no CEC – ou se era regente. Tal informação foi necessária caso houvesse relevância em consideração a questão analisada. Tendo em vista que os representantes do segmento responsável, as duas mães entrevistadas foram as mesmas que ocuparam essa função ao longo de todo o período em estudo, elas foram

identificadas como responsável 1(um) e 2(dois). A forma elencada para a referência aos participantes visa atender aos critérios necessários para que se possa garantir o anonimato e a confidencialidade, e portanto, foi necessária a escolha de um nome fictício para a escola, que tratar-se-á por “Escola da Paz”.

A Escola da Paz é uma unidade escolar considerada de grande porte. Possuía, no ano de 2016, aproximadamente 1200 alunos matriculados nas seguintes etapas e modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (PEJA), distribuídos em 3 turnos. A equipe gestora era constituída de um diretor geral, dois diretores adjuntos, um coordenador pedagógico e um professor orientador, com atuação no PEJA. A escola possuía, ainda, uma equipe numerosa, somando 87 servidores, dentre estes professores, agentes educadores, agentes administrativos e merendeiras. Contava ainda com equipe de profissionais terceirizados, num total aproximado de 10 (dez) trabalhadores que atuavam na limpeza e na cozinha.

A unidade escolar fica localizada em área conflagrada na cidade do Rio de Janeiro, num bairro com baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), atendendo alunos do bairro e adjacências. A denominação de área conflagrada abarca vários bairros do Rio de Janeiro, em que situações de conflito armado entre policiais e traficantes são recorrentes.

Inaugurada em 1988, a Escola da Paz dispunha de ampla estrutura. Somando 26 salas de aula distribuídas em dois pavimentos, sala de leitura, sala de recursos, quadra coberta, pátio coberto, área descoberta gramada e arborizada, amplo estacionamento, refeitório e dependências como secretaria, sala da direção, depósitos e um amplo estacionamento.

Tendo em vista as características da escola, esta figurava como uma das mais desafiadoras da Coordenadoria, dada a sua condição de grande porte e o desacelerado ritmo de crescimento, manifesto no baixo IDEB, assim como problemas internos de ordem administrativa. Dentre os desafios enfrentados pela escola, estavam o baixo rendimento na aprendizagem e a baixa autoestima dos alunos. Notavam-se dificuldades nas relações interpessoais, profissionais desestimulados, e agressividade das famílias ao relacionar-se com os profissionais da unidade escolar. A escola possuía ainda processos administrativos atrasados, acúmulo de equipamentos e materiais imprestáveis, fatores indicativos de problemas relacionados a execução das atribuições da gestão escolar.

A Escola da Paz não teve diretor candidato no processo sucessório ocorrido em 2014. Como determina a Resolução nº 1303/2014, a Coordenadora da CRE fez a indicação de uma

nova gestora, que dirigiu a escola até o primeiro bimestre de 2016. No contexto de saída desta gestão, a Coordenadora faria a indicação de uma nova gestora, porém devido a situação em que a unidade escolar se encontrava, antes disso, a Coordenadoria iniciou um processo de intervenção, que durou cerca de 3 meses, período em que uma equipe designada pela CRE dirigia a escola. Somente, após esse período de intervenção, é que houve a indicação de uma nova gestora, que não era do corpo docente da escola. A equipe gestora que assumiu, no começo do ano letivo de 2016, dirigiu a escola até 2019, sendo este o recorte temporal da investigação. Posteriormente, com a saída da diretora geral, a gestão foi assumida pela então diretora adjunta, que deixou a Unidade no ano de 2020.

3.2 Ressignificando as práticas educativas: A Escola da Paz em processo

A Escola da Paz, em 2015, enfrentava uma série de dificuldades e, com a consequente vacância no cargo de Diretor Geral, a Coordenadoria fez uma nova indicação. Esse processo do que podemos chamar de crise institucional é destacado pelos entrevistados. Os depoimentos coletados nas entrevistas apontam que a escola, à época da intervenção, não tinha uma organização propícia para que os processos de ensino-aprendizagem alcançassem a necessária eficácia. Demonstrando um ambiente permeado por conflitos e ações sem intencionalidade pedagógica.

(...) tínhamos uma desorganização muito grande dentro daquela unidade (...)
(Prof^a Rita).

(...) a gente tava naquele processo né, (...) eu não queria usar a palavra desorganizada, mas estava nesse sentido né, tava sem uma direção que... que levasse a gente nos caminhos né (...) (Professora Patrícia).

(...) as relações estavam desgastadas, é, tanto as relações interpessoais entre os docentes como toda a comunidade. Tinha muitos casos de violência entre alunos, desrespeitos né, as questões da própria organização da escola. Então os pais eram grosseiros com os professores, os alunos eram grosseiros com os professores. Os professores não tinham uma boa relação entre eles, então tinha aqueles conflitos entre grupos e isso prejudicava o andamento da escola (Professora Cristiane - diretora adjunta).

A nova gestora²⁰ chegou à Unidade Escolar após um ano e meio do processo eleitoral, assumindo a direção da Escola da Paz como a segunda indicação da Coordenadoria ao

²⁰ Esta gestora é a pesquisadora. Mais a frente discorro sobre o dilema de investigar um processo em que o investigador está, não somente diretamente envolvido, mas tem um papel de protagonista da ação.

término do período de intervenção, no final do primeiro semestre de 2016. Toda a equipe responsável pelas articulações pedagógicas foi reformulada em seguida, com a indicação de novos diretores adjuntos, coordenador pedagógico e professor de apoio para o PEJA. Havia vacância também nos segmentos professor e responsável do CEC, que por aclamação em assembleia foram reconstituídos. Sob a liderança da diretora recém-empossada na função, a equipe gestora assumiu o papel de protagonista das mudanças necessárias e iniciou o processo de reestruturação administrativa e pedagógica da escola.

A gestora indicada, embora não fosse da Unidade e, portanto, desconhecesse os fluxos internos da Escola da Paz, já atuava como liderança naquele bairro, pois era diretora de uma Unidade Escolar vizinha. Sua experiência enquanto gestora de uma Unidade premiada (Prêmio de qualidade em Educação Infantil nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015) nos anos em que foi diretora, assim com sua relação com a Comunidade local são fatores relevantes para sua indicação ao cargo. Muitos dos alunos das séries iniciais da Escola da Paz, haviam cursado a Educação Infantil, na escola que esta dirigia, o que a tornava conhecida de uma parcela dos pais. Para ocupar a primeira vaga de diretor adjunto foi convidada a então diretora adjunta da mesma Unidade da gestora indicada. Essa diretora adjunta tinha experiência como professora no bairro acerca de uma década, logo, também conhecida pela Comunidade escolar. Nos primeiros meses não foi possível indicar um Coordenador pedagógico e o segundo diretor adjunto (que teve uma curta passagem, deixando o cargo em menos de seis meses). Com a chegada do ano de 2017, a diretora geral indicou duas professoras da Escola da Paz, com reconhecida liderança pelos professores, para as funções de Coordenadora Pedagógica e segunda diretora adjunta. O trabalho de professor orientador no PEJA foi desenvolvido por dois professores, em períodos distintos, mas que agregaram à equipe de maneira coesa.

Começava um processo de gestão da escola que se pretendia democrática e visava a ressignificação das práticas educativas para a elevação da qualidade da educação e de melhoria do seu desempenho. Esse processo, em que o trabalho coletivo tem destaque, será descrito pelos entrevistados.

Sob um contexto de reestruturação a equipe gestora decidiu dirigir a escola a partir de projetos pedagógicos que articulassem as ações educativas. Nesse sentido, a gestão da “Escola da Paz” organizou o trabalho pedagógico através de projetos anuais. Não houve a elaboração de um projeto que atendesse a denominação de Projeto Político Pedagógico (PPP), no entanto,

a Unidade criou projetos com objetivos pedagógicos, abarcando questões socioemocionais, considerando também a realidade socioeconômica da comunidade escolar.

Os dados obtidos com a análise dos projetos e das entrevistas demonstram que nesta escola, o papel do PPP foi desempenhado pelo Plano de Ação (documento elaborado pelo diretor escolar para o período do mandato) em alinhamento com os projetos anuais. Nesse sentido, a equipe gestora propôs em 2016 o primeiro projeto pedagógico “Sou diferente sim! E quem não é?” que traçou como objetivo:

Pretende-se que o aluno possa através das atividades propostas:

- adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, sem manifestações de discriminação;
- adotar, no dia a dia, atitudes de solidariedade e cooperação, com entendimento de que o espaço público é coletivo e deve ser preservado e respeitado.
- valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas. (Projeto Pedagógico 2016 – Sou Diferente Sim! E Quem não é? – Escola da Paz)

Os depoimentos elencados que elucidam os conflitos que a comunidade escolar enfrentava não são isolados, eles apareceram na maioria das entrevistas. Segundo os participantes, a escola vivia as tensões de relações desgastadas. A análise dos objetivos propostos no projeto sugere que estas relações foram percebidas pela nova equipe diretiva e trabalhadas pedagogicamente, apontando uma perspectiva de valorização do diálogo, da solidariedade e da cooperação, princípios estes, que tendem a colaborar para que os espaços de decisão alcancem um caráter coletivo.

A análise do projeto do ano seguinte – 2017, evidencia a mesma intencionalidade pedagógica do projeto anterior. Com um corpo mais bem estruturado, no que se refere a abrangência curricular, visto que foi proposto para o período de um ano letivo completo, destaca a importância de desenvolver ações pertinentes a formação do leitor; a necessidade de investir na melhoria da proficiência em leitura e escrita dos alunos; propondo ainda um diálogo entre cultura popular e as literaturas infantis. A preocupação com as relações está presente na justificativa do projeto, que cita os PCNs²¹ (Parâmetros Curriculares Nacionais) enfatizando que:

Nos PCNs – Ética (p.55) encontramos duas questões centrais e de grande relevância para esta proposta:

²¹ Documento Curricular elaborado no ano que a equipe gestora iniciou o ano letivo com todos os cargos ocupados, discutindo na primeira reunião pedagógica do ano letivo o escopo do projeto a ser desenvolvido.

- A escola deve ser um lugar onde cada aluno encontre a possibilidade de se instrumentalizar para a realização de seus projetos; por isso, a qualidade do ensino é condição necessária à formação moral de seus alunos. Se não promove um ensino de boa qualidade, a escola condena seus alunos a sérias dificuldades futuras na vida e, decorrentemente, a que vejam seus projetos de vida frustrados.
- Ao lado do trabalho de ensino, o convívio dentro da escola deve ser organizado de maneira que os conceitos de justiça, respeito e solidariedade sejam vivificados e compreendidos pelos alunos como aliados à perspectiva de uma “vida boa”. Dessa forma, não somente os alunos perceberão que esses valores e as regras decorrentes são coerentes com seus projetos de felicidade como serão integrados às suas personalidades: se respeitarão pelo fato de respeitá-los.

Igualmente importante para esta tratativa é a contextualização do projeto apresentado à comunidade escolar:

A Escola da Paz, iniciou esta discussão em 2016, analisando sua realidade latente de conflitos em razão da necessidade de amadurecimento dessas relações, mantém no corrente ano, o trabalho voltado para o estreitamento dos laços afetivos, com análises provocadas por leituras reflexivas e atividades lúdicas contextualizadas com o currículo da REDE (Projeto 2017 – “Escola da Paz no mundo encantado da leitura” – Escola da Paz)

Vale a esta altura esclarecer que no final do ano de 2017 houve o pleito para seleção de gestores para o triênio 2018-2020. Nesta circunstância, a equipe dirigente se candidatou, concorrendo ao mandato sem adversários. Tendo sido eleita com mais de 80% (oitenta por cento) dos votos, dando então, continuidade ao trabalho que houvera iniciado por indicação da Coordenadoria. O resultado do pleito demonstra que a comunidade escolar avaliava como positivo o trabalho desenvolvido pela equipe gestora e reconhecia que esta deveria continuar à frente desse projeto de reconstrução institucional.

Os relatos dos entrevistados mencionam os projetos desenvolvidos no quesito qualidade da educação. Um dado relevante para este estudo é que, com base nos depoimentos, é possível afirmar que a organização do trabalho pedagógico a partir dos projetos propostos pela Escola da Paz qualificaram os processos de ensino-aprendizagem vivenciados pelos seus alunos.

A busca pela coesão, pelo fortalecimento das relações interpessoais e a necessidade de enfrentar a situação de vulnerabilidade social dos alunos eram pontos de atenção da gestão da escola, e aparecem no plano de ação elaborado pela direção, conforme quadro abaixo:

Quadro 4 – Matriz F.O.F.A da Escola da Paz

Forças: <ol style="list-style-type: none"> 1. Corpo docente e profissionais da escola; 2. Organização; 3. Equipe Gestora; 4. Diálogo; 5. Cooperação e parceria da equipe; 6. Planejamento 	Fraquezas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Individualismo por desunião, competição ou desinteresse; 2. Falta de pessoal de apoio como inspetores e porteiros; 3. Falta da Sala de leitura e organização deste acervo; 4. Indisciplina dos alunos.
Oportunidades: <ol style="list-style-type: none"> 1. Participação dos responsáveis; 2. Parceria com ONGs e empresas do entorno; 3. Parcerias com a SME para aulas que fujam do cotidiano e formação continuada dos professores. 	Ameaças: <ol style="list-style-type: none"> 1. Violência no entorno da Unidade; 2. Agressividade apresentada pelos alunos em razão dos conflitos que vivenciam fora da escola; 3. Falta de apoio da família.

Fonte: Plano de Ação Escola da Paz 2018 – Matriz F.O.F.A.

No ano de 2018, pelo projeto elaborado a comunidade escolar da Escola da Paz dedicou-se a estudar e entender o seu lugar no mundo. Seu projeto falava sobre identidade e pertencimento; numa linha temporal contínua e estruturada apresentava à Comunidade os seguintes objetivos:

(...) resgatar a memória da história da *Escola da Paz*, contribuindo para recuperar sua relevância como espaço público de ensino de qualidade, de direito de todos; e emancipar sujeitos respeitando suas diversidades, a partir de um ensino democrático/inclusivo e de qualidade; esta Unidade vem desenvolvendo atividades desde 2017, que permitem a reflexão acerca da Identidade da Comunidade Escolar (...) (Projeto 2018: “Memórias de um caminho para o futuro... – ESCOLA DA PAZ)

Há nos projetos uma base que fundamenta as ações planejadas pela equipe gestora. Os participantes da pesquisa afirmam que tanto a equipe gestora quanto os professores conheciam bem a realidade escolar, e que as ações planejadas pela equipe gestora eram consonantes à realidade social dos alunos.

(...) Sabíamos que os nossos alunos eram crianças muito carentes e que eles tinham que ter o mínimo necessário (...) foi investido num auditório para que as crianças pudessem ter um momento de lazer (...) eu nunca vi a escola tão equipada! Com caixa de som, com computadores, com impressoras, com jogos educativos, (...). Essa gestão fez esse investimento dentro da educação sempre priorizando e sabendo que era uma comunidade que não tinha nada e que era tudo na vida daquelas crianças era na escola. (Prof^a Rita)

A fala da Professora Rita destaca que a nova gestão da escola se empenhava em assegurar as condições materiais para atender as enormes demandas da comunidade. A reestruturação, porém, não era apenas no campo material, com novos espaços e equipamentos, mas, principalmente pedagógica. O enfrentamento da situação de vulnerabilidade social e

exclusão que os estudantes vivenciavam era objeto de uma intervenção pedagógica, articulada pelos projetos anuais, como indicam as falas dos professores.

(...) a gente teve, teve projetos bem legais (...) teve o projeto de logo quando eu entrei (...) “Eu sou diferente, quem não é?” né, e falava mais das inclusões [...] quando eu falo é tudo né, social, é motora, é cognitiva, são essas inclusões né... de cor, de pensamento, de tudo (...) Depois a gente teve dois falando sobre africanidade né... foram bem legais também, esses juntaram a escola toda. E eu acho que isso ajudava muito né, impulsionava a escola (Prof^a Patrícia).

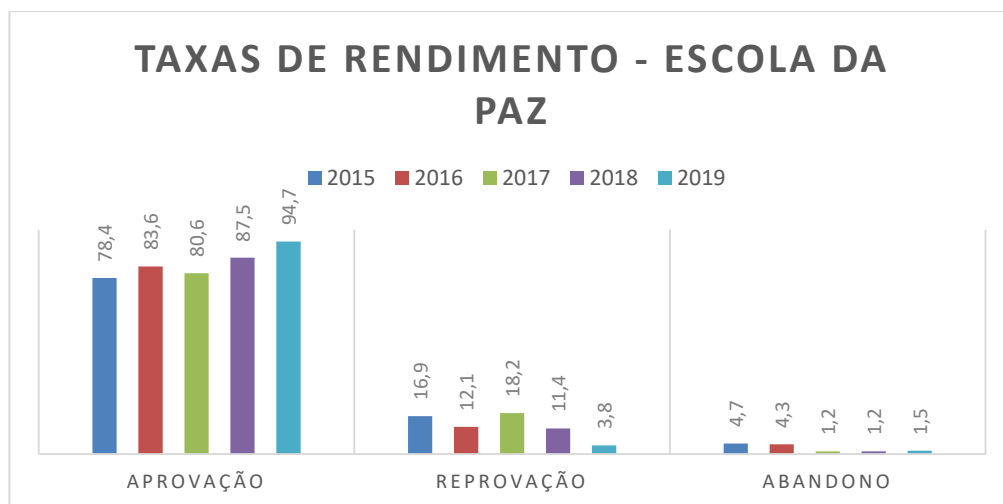
(...) Questões raciais e sociais que eram trabalhadas nas culminâncias é... os trabalhos, os planejamentos, inclusive dessas demandas pra poder abarcar as carências e as demandas das crianças (Prof^a Joana).

Os professores da Escola da Paz ratificam que a proposta pedagógica atendia às necessidades dos alunos no que tange a realidade social e sua influência no cotidiano dos alunos. Concordam que os projetos pedagógicos imprimiam um efeito positivo e que por meio deles discutiam-se questões importantes para o alcance da integração que a escola buscava.

O último projeto integrante do período estudado foi desenvolvido em 2019. O projeto tinha como título “Escola da Paz: Uma escola de talentos!”, e seus objetivos permaneceram alinhados à valorização da identidade daquela comunidade escolar. Em 2019, as melhorias já eram percebidas pela comunidade escolar e pela CRE, e repercutiam na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos. Passados três anos do início do reposicionamento das práticas pedagógicas e postura da equipe diretiva frente à gestão da Unidade, a Comunidade Escolar percebeu avanços no desempenho dos alunos nas avaliações bimestrais, o que culminou também e de maneira bastante significativa no IDEB alcançado. Nas duas avaliações anteriores a escola obteve os mais baixos índices da Coordenadoria, ficando em 2013 com a pior nota – 3,5 e em 2015 a segunda pior – 4,1, como já apresentado nas Tabelas 2 e 3. Uma breve linha temporal nos ajuda a enxergar melhor seu fluxo de crescimento gradual, quando em 2017 alcançou – 4,7 e em 2019 – 5,7.

O gráfico 1, a seguir, contém os dados de aprovação, reprovação e abandono, importantes para ilustrar o caminho trilhado pela escola, os desafios embutidos nesses percentuais e a sua respectiva superação.

Gráfico 1- Taxas de Rendimento dos Estudantes da Escola da Paz 2015-2019



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados disponíveis na plataforma QEdu (2023)

O gráfico 1 apresenta as taxas de rendimento a contar do ano de 2015 a fim de possibilitar a análise da evolução das mesmas a partir do início da gestão foco da investigação.

O trabalho desenvolvido pela gestão da Escola da Paz era fundamentado na perspectiva de uma pedagogia de caráter emancipatório, ancorada no pensamento de Freire (2022). Identificando o contexto de exclusão a equipe gestora mobilizou a comunidade escolar para se engajar em uma proposta coletiva que construísse um clima institucional favorável à aprendizagem, que possibilitasse a superação da baixa autoestima da comunidade escolar e forjasse sua autonomia.

Os saberes e fazeres da Escola da Paz, articulados em seus projetos anuais compuseram um projeto pedagógico maior, voltado para as especificidades daquela realidade social e para as questões que fragilizavam as potencialidades de sucesso. Dentre as valorosas contribuições de Freire (2022) está a de que não há neutralidade na Educação, o que torna o ato de educar, um ato político. À medida que examinamos a proposta vivenciada pela escola, encontramos a materialidade da ressignificação das práticas educativas. Esse processo, no entanto, requer a autonomia do sujeito e seu comprometimento ético-social e político.

Freire (1996) escreve sobre um dos conceitos basilares de seu pensamento, a autonomia, no último livro publicado em vida, intitulado “Pedagogia da autonomia”. Nesta obra, consolida o conceito de autonomia, trabalhado desde seus primeiros escritos, e apresenta como concebe um educador progressista, sujeito que se faz pela práxis problematizadora, transcendendo da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica a partir da leitura do

mundo que se percebe como parte. Esse educador, se constrói a cada tomada de decisão ao exercitar a criticidade, praticar o bom senso, conservar uma boa escuta, possibilitar o diálogo e respeitar a autonomia do educando. Freire (1996, p. 107), defende que “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” e que “a autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser.”

Pelo que Freire (1996) concebe como autonomia, o sujeito compromete-se com a democracia pela postura ética e pelo respeito à construção histórica. O educador consciente de sua incompletude e usando sua criticidade precisa estimular também a curiosidade em seus educandos com vistas a superação do senso comum; sendo este o perfil de educador que se pretende identificar com a investigação.

Freire (1979) percebe conscientização como aproximação crítica da realidade, numa dinâmica própria do homem, dada a sua capacidade única de distanciar-se do objeto para admirá-lo. Pontuando que os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade com objetivos pré-definidos, o que constitui a “práxis humana” – a capacidade de reflexão-ação sobre o mundo. Afirma que tomar consciência de algo não constitui inteiramente o processo de conscientização. Que este exige mais que uma apreensão espontânea da realidade para que haja uma apropriação crítica faz-se necessário que homem assuma diante do mundo uma posição epistemológica. Sendo a práxis condição para a conscientização. (FREIRE, 1979).

Freire (2022, p. 77) sob a perspectiva da educação emancipadora, compreende que a prática educativa demanda “participação comunitária”, e que de maneira crítica, deve garantir “o exercício do direito a participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao fazer educativo”. O autor propõe um esquema imbricado em toda situação educativa:

- a) Presença de sujeitos. O sujeito que, ensinando, aprende e o sujeito que, aprendendo, ensina. Educador e educando.
- b) Objetos de conhecimento a ser ensinados pelo professor (educador) e a ser aprendidos pelos alunos (educandos) para que possam aprendê-los.
Conteúdos.
- c) Objetivos mediatos e imediatos a que se destina ou se orienta a prática educativa.
(...)
- d) Métodos, processos, técnicas de ensino, materiais didáticos que devem estar em coerência com os objetivos com a opção política com a utopia com o sonho de que o projeto pedagógico está impregnado. (FREIRE, 2022, p. 80-81)

Freire (2022) esclarece ainda que, na busca pelos objetivos propostos, o educador precisará decidir conforme sua postura ética, suas convicções e sonhos, e que enquanto

assume posturas, posiciona-se politicamente. Assim, o educador comprometido pedagogicamente com o aluno não é neutro, e suas decisões, portanto, não permitem à prática educativa um caráter de neutralidade. A postura ética e comprometida com a comunidade que a equipe gestora apresentava comunga com os princípios defendidos por Paulo Freire.

Freire (2022) nos elucida quanto a importância da práxis para o educador progressista, sobre o necessário processo de desconstrução das práticas que coadunam com o autoritarismo presente nos sistemas, e que acabam por dificultar a participação da comunidade escolar. Apenas uma gestão que se porta de forma democrática pode implementar ações com a abrangência necessária aos efetivos atos de aprender e ensinar. Os dados da pesquisa permitiram comprovar que as práticas pedagógicas que oportunizam o diálogo entre e com os atores diretamente envolvidos com os processos de aprendizagem, podem propiciar uma participação comunitária mais abrangente e significativa, como a que ocorreu na Escola da Paz no período investigado. Assim, a partir dessa compreensão é que, ao analisar as respostas aos questionários, buscamos elencar algumas destas práticas e destacar como os educadores percebem sua relevância no contexto escolar.

3.3 Analisando a gestão a partir dos dados das entrevistas

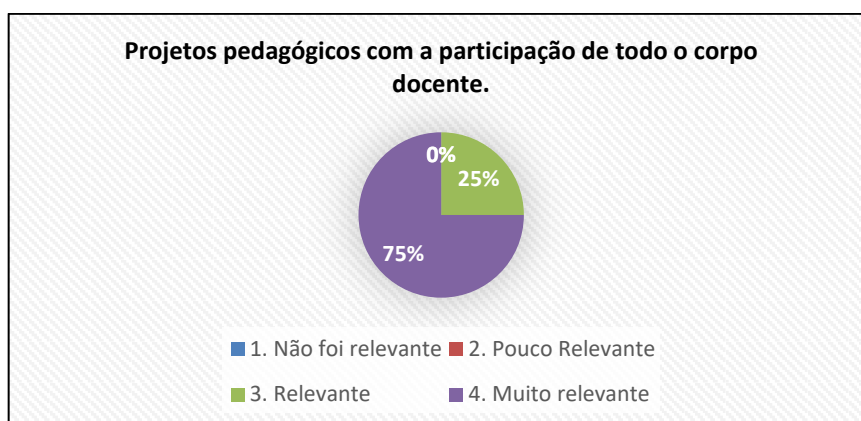
Para iniciar a análise dos dados obtidos com as entrevistas realizadas e recuperando as falas dos participantes da comunidade escolar, optamos por categorizar as questões por blocos temáticos. Assim, dividimos as questões em dois blocos, o primeiro com questões que fazem referência a organização do trabalho docente e o segundo com questões pertinentes às relações com as lideranças e parcerias capazes de influenciar no clima escolar. Essas análises permitiram delinear um cenário, que nos possibilitou elaborar algumas considerações acerca das concepções da gestão escolar responsável pela Escola a Paz.

Consonante com o entendimento de Minayo (2012, p. 58) quanto à importância do trabalho de campo “ser realizado a partir de referenciais teóricos e, também de aspecto operacionais”, os roteiros das entrevistas, atenderam ao propósito de verificar junto aos docentes participantes, se as práticas implementadas por liderança daquela gestão foram ou não eficazes. Ainda em concordância com a autora (MINAYO, 2012, p. 58), quando nos afirma que “não se pode pensar num trabalho de campo neutro”, estruturou-se a forma pela qual optamos para apresentação dos resultados do trabalho de campo. Assim, a forma de realizar o trabalho de campo,

“... revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem observados, coletados e compreendidos como o modo como vai recolhê-los. Esse é um cuidado necessário porque o campo da pesquisa social não é transparente e tanto o pesquisador como os seus interlocutores e observados interferem no conhecimento da realidade final. Essa interferência faz parte da própria natureza da pesquisa social, que nunca é neutra.” (MINAYO, 2012, p. 58)

Para melhor apresentar os resultados e favorecer a leitura dos dados, elaboramos gráficos que ilustram as respostas às questões, elaboradas a partir da práxis da pesquisadora em processo viabilizado pela revisão da literatura. O Gráfico 2 refere-se à relevância dos projetos pedagógicos implementados no período investigado, refletindo a avaliação dos oito docentes entrevistados sobre esta ação.

Gráfico 2 – Projetos Pedagógicos



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

As respostas aos questionários nos permitem identificar como os professores se engajaram nos projetos pedagógicos e a sua avaliação sobre os impactos destes na comunidade escolar, fornecendo dados sobre a forma como a equipe gestora conduzia sua atuação.

A totalidade dos respondentes (100%) avaliou a elaboração do planejamento pedagógico, realizado com o apoio da Coordenação Pedagógica, por cada ano de escolaridade dos alunos, como muito relevante.

Assim, as respostas ao questionário sinalizam o consenso entre os entrevistados de que as práticas pedagógicas elaboradas a partir de um planejamento pedagógico estruturado, discutido e/ou pensado coletivamente, com a participação de docentes em diferentes funções na escola, colaborou para que a Escola da Paz obtivesse resultados positivos.

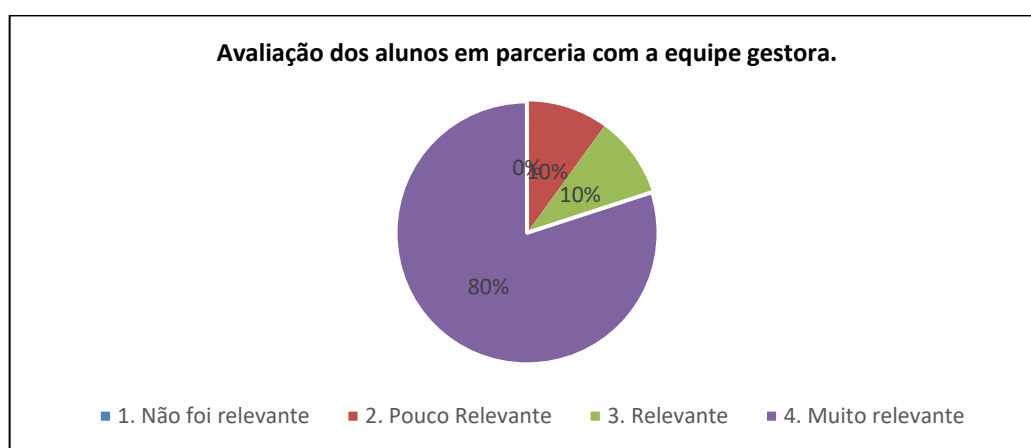
Da mesma forma, a totalidade dos respondentes (100%), ao avaliarem a relevância do Plano de atendimento aos alunos, que apesar de estarem no terceiro ano de escolaridade não estavam alfabetizados ou encontravam-se em defasagem, outra ação implementada pela equipe gestora, consideraram esta ação como muito relevante.

Vemos que essa resposta nos apresenta mais do que a concordância de todos os participantes quanto a sua eficácia. Talvez esteja nesta ação, a principal razão pela qual a escola tenha alcançado um índice tão expressivo na aferição do IDEB no ano de 2019. A questão refere-se ao planejamento feito pela equipe gestora para um grupo de aproximadamente 60 alunos defasados e analfabetos, que cursavam em 2016 o 3º ano, tendo ficado retidos em 2017. Este grupo discente cursou novamente, em 2017, o 3º ano, em 2018 o 4º ano e em 2019 (ano da prova do IDEB) o 5º ano de escolaridade.

O trabalho desenvolvido com esses alunos foi planejado considerando o perfil dos professores que trabalhariam com eles, o foco na alfabetização e o acompanhamento da equipe gestora, atentando às questões relacionadas a autoestima e realidade socioemocional do grupo. O sucesso da estratégia de atendimento adotada para estes alunos colaborou para a qualificação dos seus respectivos processos pedagógicos, sendo evidenciado também na avaliação externa através do índice alcançado no IDEB.

O Gráfico 3 traz a percepção dos professores sobre a relevância da participação da equipe gestora na avaliação dos alunos.

Gráfico 3 - Avaliação



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

O gráfico 3 mostra que a grande maioria dos professores valida a importância da participação da gestão escolar nos processos de avaliação, visto que apenas um docente

considerou esta ação pouco relevante. Assim, tal ação é reconhecida como uma das propostas implementadas que corroboraram para que a escola avançasse no alcance dos seus objetivos.

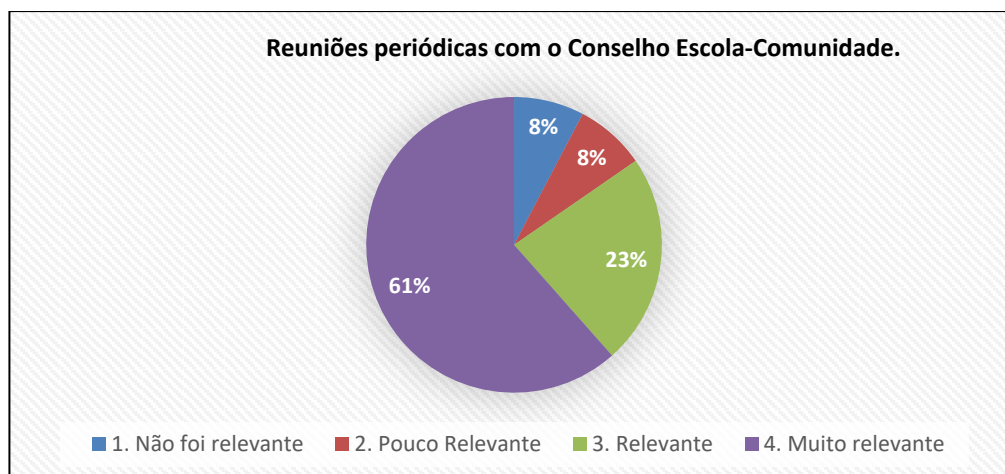
Os dados apresentados apontam a forma como os docentes avaliaram as práticas pedagógicas experimentadas pela escola no período em estudo, no que se refere a eficácia delas enquanto ações implementadas pela gestão escolar na busca pela qualidade do ensino. Rotinas de planejamento e avaliação são partes estruturantes do cotidiano escolar, razão pela qual ganham destaque neste contexto.

Este primeiro bloco de quatro questões revela a pertinência das práticas adotadas dialogando diretamente com os resultados obtidos. O reconhecimento das ações pelos professores, acrescido do consenso de que estas foram eficazes para os processos de ensino-aprendizagem dos alunos, conferem legitimidade às práticas pedagógicas por uma ótica de ação coletiva, deixando o caráter de proposta da gestão a ser executada para assumir uma condição de trabalho coletivo. Neste sentido, há coerência na participação dos professores sob o viés de que entendiam as propostas como plausíveis, e/ou porque percebiam-se como responsáveis pela elaboração e pela efetiva prática em busca de melhores condições de ensino-aprendizagem.

Os gráficos, a seguir, que apresentam as respostas do segundo bloco apresentam as impressões do corpo docente quanto às questões relacionadas à participação das lideranças e da comunidade sob a necessária perspectiva de construir uma gestão democrática.

O Gráfico 4 trata da relevância das reuniões do Conselho-Escola-Comunidade. As respostas demonstram como o corpo docente percebe a importância das reuniões com o Conselho Escola-Comunidade. Os encontros entre os representantes do CEC obedeciam a um calendário mensal, controlado pela CRE. As reuniões podem tratar os mais variados assuntos, tendo a direção da escola, autonomia quanto a pauta proposta.

Gráfico 4- Participação do Conselho Escola-Comunidade



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

Em observância a importância do Conselho-Escola-Comunidade dada o seu caráter integrador, a pesquisa propôs aos responsáveis participantes do Conselho a seguinte pergunta: *“Como era a participação do CEC na rotina da escola?”* Obtendo as seguintes respostas:

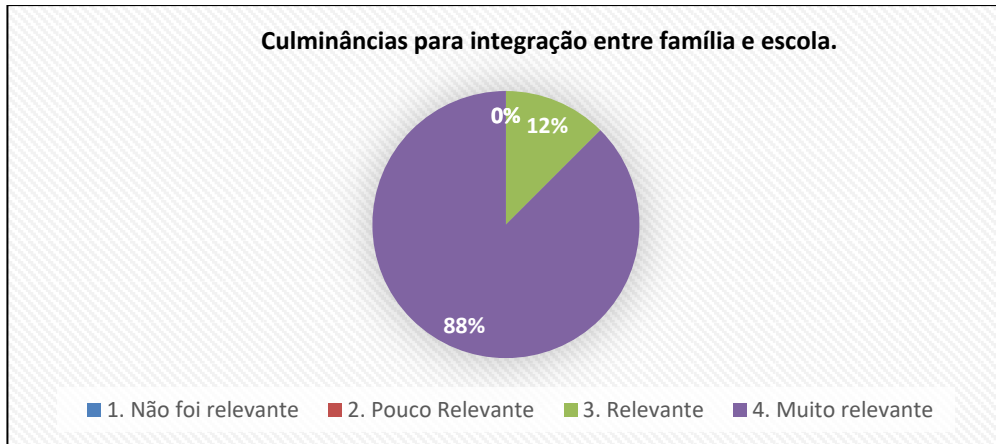
É presente, eu participava das reuniões (Marisa - Responsável).

“Nós nos reuníamos e discutíamos o que era prioridade nos projetos, assim conforme fosse prioridade e se dirigia para ser executado (Rosa - Responsável).

As respostas dos responsáveis validam a participação do Conselho na rotina da Escola da Paz, confirmando o movimento feito pela direção da escola de garantir às famílias a participação que lhes é de direito. Essa percepção, ratifica a importância desta presença de maneira articulada, neste caso, planejada em cada um dos projetos desenvolvidos, que valorizavam a integração entre a família e a escola.

O Gráfico 5, a seguir, traz a percepção dos docentes quanto a relevância das atividades que promoviam essa integração.

Gráfico 5 – Integração Família-Escola

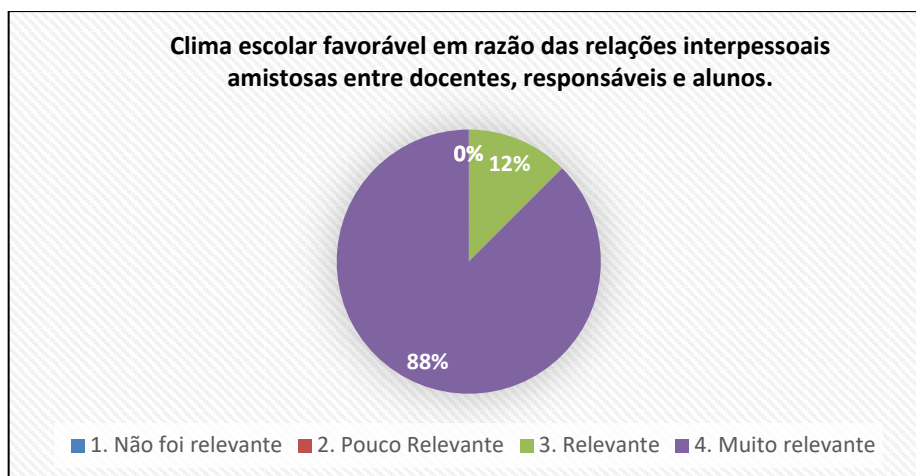


Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

Neste segundo bloco, com as respostas de quatro questões, a análise do contexto precisou contemplar dois diferentes aspectos, que imbricados afetam diretamente os percursos feitos pela Unidade Escolar em seu propósito de alcançar a participação da sua comunidade. O primeiro aspecto, considerando-se a ordem apresentada nos gráficos, está relacionado aos gráficos 4 e 5, e remete à forma como a Escola da Paz entende a participação do Conselho Escola-Comunidade e as representatividades existentes. O segundo aspecto está relacionado ao clima escolar e aos conflitos mediados com o apoio da direção da escola, representados nos Gráficos 6 e 7, a seguir.

A gestão da escola enfrentou os problemas que impactavam negativamente o clima escolar. A partir do empoderamento do CEC e da inclusão das famílias nas atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos, a equipe diretiva mediou os conflitos interpessoais, revertendo o clima escolar antes desfavorável. Como é possível conferir nos gráficos 6 e 7, a seguir.

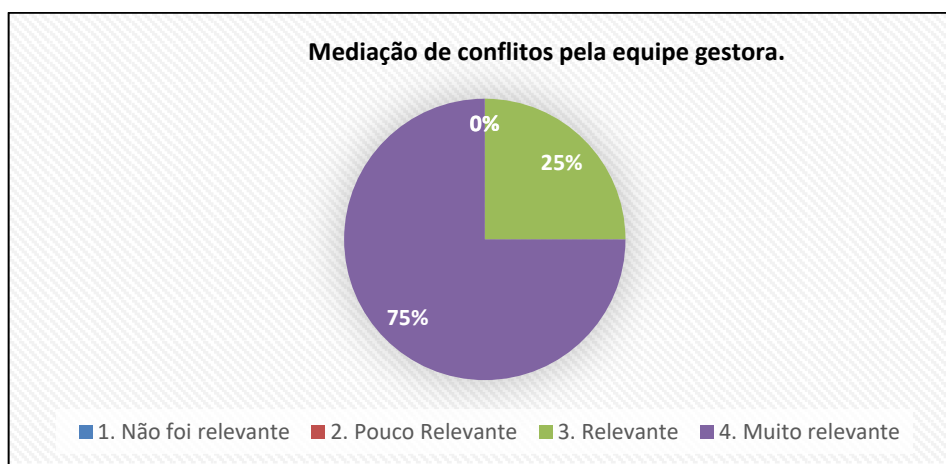
Gráfico 6 – Clima escolar



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

No Gráfico 7 abaixo, estão representadas as percepções dos professores quanto à relevância atribuída à atuação da equipe gestora na mediação de conflitos na comunidade escolar.

Gráfico 7 – Mediação de conflitos



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2023).

Os problemas relacionados ao clima escolar são pontuados nas entrevistas e validados no gráfico 7, figurando como desafios enfrentados pela equipe gestora de maneira bem-sucedida. Todos os entrevistados concordam que as estratégias adotadas com foco na melhoria do clima escolar, foram relevantes para com os avanços obtidos neste campo.

A complexidade do cotidiano escolar e seus mais diversos atravessamentos justificam os temas selecionados para as considerações dos entrevistados. A capacidade do diretor escolar de atuar nas variadas demandas vivenciadas pela escola, produzindo modificações

positivas em seu contexto, dialoga diretamente com o objetivo deste estudo. Da mesma forma, as questões pertinentes às práticas pedagógicas e suas implicações nos processos educativos, se articulam neste estudo sobre o papel e atuação do diretor escolar, bem como a condução das ações que tinham como foco estabelecer a participação em alusão a necessária gestão democrática. Um outro aspecto relevante, e que as questões buscaram apreender, refere-se à forma como a escola experimentou a formação dos docentes e as suas percepções sobre qualidade do ensino.

A formação continuada para docentes e gestores da Escola da Paz apresentou-se como um ponto sensível e uma lacuna na proposta de reestruturação da unidade. Ainda que 90% (noventa por cento) dos docentes participantes tenham afirmado que há formação em serviço oferecida aos professores pela SME e/ou CRE, destes nem todos souberam responder se os gestores tinham propostas formativas ao longo de seus mandatos. Nenhum dos entrevistados relatou ações de formação continuada no âmbito da Unidade Escolar.

A Secretaria Municipal de Educação e as Coordenadorias oferecem formações aos docentes e aos diretores periodicamente, obedecendo a um calendário divulgado internamente, em razão da autonomia que possuem. Desta forma, professores regentes são convidados a participar de formações planejadas de acordo com o ano de escolaridade em que atuam e/ou com os projetos desenvolvidos pela SME. Neste contexto, a gestão incentivava a participação dos docentes da Escola da Paz nos movimentos formativos promovidos pela CRE, com o encaminhamento dos profissionais para aos encontros programados externamente, assim como assegurava a participação na discussão das pautas encaminhadas para os Centros de Estudos²², realizados na Unidade. Entretanto, não foi possível, com os dados obtidos nas entrevistas, já que isso não foi mencionado nas respostas, verificar a avaliação da comunidade quanto a essas formações. Consideramos, ainda, como atividades formativas, as realizadas pelos docentes, para a elaboração dos planejamentos e as discussões para a implementação dos projetos pedagógicos da escola, que em sentido lato, se caracterizam como ações com objetivo de colaborar com a formação da equipe docente.

Conforme o exposto, a Escola da Paz obteve um desempenho incomum na aferição do IDEB no ano de 2019, fato que despertou o interesse em entender as vivências dessa escola, que com perfil especialmente desafiador, apresentou melhora no desempenho dos estudantes, conforme critérios já também esclarecidos para a composição do referido índice. Sob o

²² São denominados Centro de Estudos as reuniões pedagógicas que acontecem em dias previamente definidos no Calendário letivo, com a finalidade de que a equipe escolar se dedique a atividades como planejamento, avaliação e estudos.

entendimento, aqui reafirmado, de que a melhora no índice não é sinônimo de melhora da qualidade do ensino e/ou da educação, propôs-se aos educadores questões acerca da forma como a direção da Escola da Paz gerenciou os processos relativos ao IDEB. O objetivo neste caso era poder apurar se as propostas desenvolvidas tinham como objetivo direto melhorar o índice.

Perguntados se a escola havia feito um planejamento para melhorar o índice na avaliação do SAEB, estas explicações ganham destaque:

(...) O planejamento foi como um todo não só visando o IDEB, mas visando a qualidade de ensino. A qualidade de trabalho dos professores a qualidade os resultados de uma forma geral não só visando o IDEB mas as avaliações da rede, visando o aproveitamento de cada criança, de cada etapa (Professora Cristiane – diretora adjunta).

Sim... foram estruturadas as turmas que seriam avaliadas (...). Foi dada uma atenção maior essas turmas, é, professores foram instruídos lá, pra aquela turma avaliada é necessário a recuperação desses alunos que precisam de ajuda, isso no núcleo dessas turmas além dos outros né, pensando também nas outras turmas da escola. Foi reestruturado sim, pensando numa melhora do IDEB também. (Professora Luiza).

(...) Eu vi, assim, que a gestão fez várias estratégias para buscar esse crescimento. (...) fizeram reagrupamento... eu até participei em algumas... é ... teve aquelas consultorias com os professores (...) individual ou em grupamento pra gente discutir as questões dos alunos com mais dificuldade ou quem precisava de mais acompanhamento ou de alguma estratégia. A gestão também pedia pra gente fazer arquivos das crianças com dificuldades para mostrar evolução e outras mais que teve (...) (Professora Iracema).

Sim, sim... a questão da alfabetização a identificação de alunos com mais dificuldade, a organização interna para poder dar suporte para os alunos (Professora Joana).

Todos os professores afirmam que houve um planejamento com foco em melhorar o desempenho dos alunos. A análise dos relatos, alerta para o fato de que o planejamento considerou as necessidades consonantes à alfabetização dos estudantes, traduzindo-se numa preocupação real com o processo de aprendizagem e necessidades dos alunos. As propostas desenvolvidas com foco no ensino-aprendizagem foram relevantes ao atender aos objetivos a que se propuseram.

A Professora Cristiane explica que não se tratava apenas do IDEB, mas de atender a cada estudante, enquanto a Professora Luiza relata uma atenção especial às turmas que seriam avaliadas. Todos citam estratégias de atendimento aos alunos para melhorar sua aprendizagem, que desponta como um objetivo relevante para a escola e a gestão. Neste

sentido, é importante destacar que os projetos pedagógicos não fazem qualquer referência ao índice como meta a ser alcançada.

Sobre a atuação do diretor enquanto liderança incumbida em qualificar os processos vivenciados pela escola e, mais especificamente, quanto a sua responsabilidade nos avanços obtidos pela Escola da Paz, os participantes foram unânimes em reconhecer que os avanços obtidos estavam relacionados a forma como este profissional articulou os processos.

Eu acho que as ações do diretor são fundamentais para a aprendizagem, porque como gestor ele pode, né, ele é o ator que consegue né, levar o grupo de acordo necessidade. Então eu acho que o diretor é fundamental sim, para esse processo já que é ele que pode escolher, onde cada professor vai ficar, cada turma... Ele que escolhe seus apoiadores, a sua equipe, então se for uma má escolha atrapalha todo o andamento da escola. Então o gestor, o diretor, ele é peça, uma das peças fundamentais” (Professora Cristiane - diretora adjunta).

Claro, (...) uma escola é o reflexo de uma direção, como uma turma é um reflexo de um professor. Se não tivermos um gestor que tenha ciência de ter uma leitura de todos os seus pontos positivos e negativos dentro de uma escola, de tentar dar passos de formiguinha (...) A escola é um reflexo da gestão (Professora Rita).

Os dados revelados pela pesquisa esclarecem sobre a dinâmica adotada pela Escola da Paz sob a condução do gestor escolar desde quando assumiu após a intervenção (2016) até o ano de 2019. Fica clara a articulação proposta pelos projetos pedagógicos com vistas à inclusão de toda a comunidade escolar nas ações pedagógicas, bem como a adoção de práticas pedagógicas com a finalidade de promover a aprendizagem dos alunos (com maior evidência para as questões relacionadas à alfabetização), com apontamentos ainda de que a gestão tinha como objetivo melhorar o IDEB da escola.

A atuação do gestor como educador comprometido com a ampliação de possibilidades de emancipação dos sujeitos que integram a comunidade escolar, e com a construção de uma proposta pedagógica coletiva favorecendo a leitura do real e a consciência crítica, nos remete ao papel do educador como intelectual.

Dialogando com conceito de autonomia, presente no pensamento freireano (1996), o conceito de intelectual orgânico, de Gramsci (1999), nos ajuda a compreender o papel diretor escolar na promoção da qualidade do ensino, objeto desta pesquisa. Nesta perspectiva, a trajetória, posicionamento, decisões e exercício da liderança compõem indicadores do perfil do gestor como intelectual. Monasta (2010, p.20) explica como, segundo a concepção gramsciana, se organiza “*organicamente*” a cultura:

Os intelectuais não podem ser definidos pelo trabalho que fazem, mas pelo papel que desempenham na sociedade; essa função, de forma

mais ou menos consciente, é sempre uma função de “liderar” técnica e politicamente um grupo, quer o grupo dominante, quer outro grupo que aspire a uma posição de dominação.

Para o autor, o intelectual orgânico apresentado por Gramsci (1999) desempenha funções que aliam conhecimento técnico e político, podendo representar a si mesmo de forma autônoma ou um determinado grupo social (MONASTA, 2010). Para Gramsci (1999) todo homem pode ser considerado um intelectual, quando ao executar qualquer atividade de trabalho, ainda que “físico ou manual”, pensa e reflete sobre as suas ações, isto é, suas atividades comportam alguma atividade intelectual. O destaque nesse sentido está em como o homem desempenha sua função de intelectual, pois, embora todos os homens possam ser considerados intelectuais, nem todos exercem a função de intelectual. Nesta última consideração, o exercício da função de diretor enquanto intelectual, nos permite analisá-la como proposta no pensamento Gramsciano.

É inegável que a escola obteve avanços e produziu resultados melhores ao conseguir melhorar o clima escolar através de ações voltadas para relações interpessoais e com o apoio sistemático às práticas pedagógicas através das rotinas vivenciadas. Sobre os avanços da Escola da Paz conjuntamente com a melhora do IDEB, há que se fazer considerações acerca da qualidade do ensino com vistas ao alcance da qualidade da educação numa concepção mais ampliada. Reafirmamos que o crescimento do índice, dado o seu caráter unilateral de indicador para que se possa propor políticas públicas em educação, não pode ser utilizado para qualificar o ensino proposto por uma escola. No próximo tópico, desenvolver-se-á a discussão sobre como a Escola da Paz se aproximou efetivamente da qualidade em educação.

3.4 Gestão democrática e compromisso social, mais que possibilidades: princípios!

Para aprofundar a discussão acerca da gestão democrática e do compromisso social enquanto princípios basilares necessários ao educador que luta para que a escola pública tenha qualidade em seus processos de ensino aprendizagem, faz-se necessário incluir a perspectiva da pesquisadora, que em razão de ter participado da equipe gestora como diretora geral não respondeu a entrevista e/ou ao questionário aplicado aos demais docentes participantes. Como já esclarecido anteriormente, o escopo inicial da pesquisa era diferente. Assim, ao acolhermos a orientação da banca avaliadora, com a indicação de desenvolver a pesquisa na unidade escolar que despertou a motivação inicial desta investigação, houve um intenso processo de estudo e reflexão a partir dos desafios postos à professora-pesquisadora, ao investigar uma

experiência em que esteve diretamente envolvida. Assim, para empreender a investigação, fez-se necessário efetuar a ressignificação de seus conceitos, seu embasamento teórico e a metodologia aplicada, em atenção ao que nos orienta Chizzotti (1998, p. 90):

Os dados qualitativos deverão ser validados segundo alguns critérios: fiabilidade (independência das análises meramente ideológicas do autor), credibilidade (garantia de qualidade relacionada à exatidão e quantidade das observações efetuadas), constância interna (Independência dos dados em relação à acidentalidade, ocasionalidade etc.) e transferir habilidade (possibilidade de estender as conclusões a outros contextos).

O autor esclarece como os dados coletados a partir dos instrumentos escolhidos devem ser validados, defende que “a finalidade da pesquisa qualitativa é intervir em uma situação insatisfatória, mudar condições percebidas como transformáveis, onde pesquisadores e pesquisados, assumem voluntariamente, uma posição reativa.” (CHIZZOTTI, 1998, p.89). E dialogando com o que ele afirma, este estudo propôs-se a analisar uma experiência bem-sucedida, em uma das escolas dirigidas pela professora-pesquisadora que desempenhou a função de gestora escolar por dez anos consecutivos.

Tendo feito a opção pelos instrumentos da pesquisa, os documentos analisados e a literatura para análise dos dados, percebemos a necessidade de contextualizar o processo com o relato da autora atendo-nos exclusivamente aos processos que fazem alusão a gestão democrática. Esta inserção justifica-se, pois corrobora com os dados coletados, propiciando um melhor entendimento quanto às situações relatadas pelos participantes. Desta forma, apresentaremos o relato em primeira pessoa, a fim de marcar o trecho específico a que se destina.

“Eu dirigia uma unidade de educação infantil desde 2012, tendo passado por uma banca para seleção para diretores, num processo próprio para aquele ano, concorrendo a uma unidade para a qual não havia tido candidatos. Não é raro naquele bairro, dado o contexto de região conflagrada, que unidades permaneçam sem professores candidatos à função de gestão. Dirigi aquela unidade até maio de 2016 quando fui convidada pela coordenadora da CRE a assumir a direção da Escola da Paz.

Penso que o convite tem alguns fatores geradores, um deles é o fato da primeira unidade que dirigi ter recebido o prêmio de qualidade em educação infantil por 4 anos consecutivos. Um segundo fator com certeza foi a relação com aquela comunidade, visto que como passar dos anos o gestor acaba conhecendo muitas famílias, muitas pessoas,

e a forma como ele resolve os conflitos, que são naturais num processo de gestão escolar, também podem chamar a atenção para a postura desse gestor. Outro ponto é o tempo de magistério, quando fui convidada a assumir a Escola da Paz, já era professora na rede há 17 anos, havia feito todos os cursos de capacitação para gestores, e possuía todas as certificações exigidas pela SME à época.

Num primeiro momento, confesso que o convite me assustou. Eu tinha experiência com uma unidade de Educação Infantil com aproximadamente 300 alunos e assumiria uma unidade de Ensino Fundamental com aproximadamente 1200 alunos, com atendimento diurno, vespertino e noturno. Escolas de grande porte são as mais desafiadoras, visto que atenção ao desempenho é um ponto de bastante cobrança. Precisei de cerca de um mês para então aceitar o compromisso, depois de analisar os dados da escola, seu desempenho, e pesquisar sobre como era o clima escolar.

Ouvi sobre a Escola da Paz muitas inverdades, e fui desencorajada por vários colegas de profissão. Mas, ainda assim, eu sentia uma cobrança interna, era como se eu tivesse responsabilidade enquanto profissional de colaborar com a mudança, de fazer a diferença. E na medida em que eu avaliava se aceitava ou não o convite, eu me cobrava, a minha percepção à época era a de que não podia renunciar ao meu compromisso com a Educação. Logo que aceitei o desafio, me juntei a equipe da intervenção da Coordenadoria, que já havia reorganizado vários processos administrativos, como a composição das turmas com vagas ociosas, baixar²³ equipamentos imprestáveis, dentre outros fluxos da rotina.

Este relato, autoral, esclarece que a atuação anterior foi considerada como o perfil desejável para atuar como diretora na Escola da Paz. As características que possuía atendiam à necessidade daquela escola, segundo a CRE, sobretudo porque dominava os processos administrativos e já era uma liderança estabelecida naquele bairro. Os prêmios de qualidade recebidos pela escola enquanto era gestora confirmam essa percepção social. Cabe esclarecer que os prêmios de qualidade em educação infantil eram concedidos às Unidades que submetessem projetos pedagógicos anuais consonantes com currículo da Rede, que eram avaliados por uma comissão julgadora da SME e rendiam às equipes que atuavam nessas

²³ Dar baixa em equipamentos é um procedimento administrativo que visa o descarte de bens imprestáveis. Esse procedimento exige uma série de trâmites burocráticos, que visam resguardar os princípios do bom uso do dinheiro público e economicidade.

escolas um décimo quarto salário, conforme critérios regulamentados em legislação específica, de caráter meritocrático, parte da política educacional vigente à época.

Nota-se o conflito profissional frente às exigências impostas pela realidade desafiadora da Escola da Paz e o compromisso enquanto educadora comprometida com a transformação daquela realidade. Acredito que minha postura como gestora dialoga com o que nos remete a Freire (1996, p.54):

(...) Afinal, minha presença no mundo não é a de quem se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

Imbuída no compromisso ético com a educação, como educadora aceitei o desafio daquela nova gestão, na comunidade que já me havia abraçado e pela qual decidi-continuar lutando pelo direito à qualidade de ensino. Assim, continuo o relato:

Ao assumir a Escola da Paz eu entendia que era fundamental que o coletivo participasse das decisões da Unidade. Eu tinha clareza que só dirigiria aquela escola se fosse apoiada pelos docentes e se conquistasse a confiança das famílias. A meu favor, havia a relação anterior com grande parte dos alunos matriculados ali, visto que durante os 4 anos anteriores os meus alunos da Educação Infantil ao concluírem a pré-escola eram transferidos para a Escola da Paz. Esse foi um fator fundamental para a minha decisão e que favoreceu a gestão, a grande maioria dos responsáveis já me conhecia e grande parte dos alunos também. Era como se eu estivesse dando continuidade a um trabalho já iniciado, o que me deixou numa posição um pouco mais confortável, e até bastante feliz.

Era preciso ainda de uma equipe com perfil para mediação de conflitos, com conhecimento pedagógico, e sobretudo com desejo de fazer a diferença, pois eu sabia que o início seria muito difícil e que a transparência precisava ser a base daquela gestão que começava. Então a cada professor que convidei para compor a equipe comecei explicando o quanto aquela escola precisava de nós, o quanto faríamos a diferença na vida de cada uma daquelas crianças, e que o resultado a gente só alcançaria muitos anos depois, talvez mesmo fora da unidade escolar. Para mim, o trabalho a ser realizado seriam sementes que nós plantaríamos ali, que nós precisávamos acreditar naquela comunidade. Lembro-me que à época que aceitei o convite tomei ciência de uma lista, não oficial, em que havia um rol de 10 escolas da prefeitura para onde um professor não deveria ir, e a

Escola da Paz era uma dessas escolas. A Escola da Paz era uma escola estigmatizada, uma realidade que eu me desafiei a reverter.

Seguindo a lógica da organização da equipe, convidei a professora Cristiane, nome fictício, que havia começado a trabalhar comigo como adjunta na outra escola há pouco mais de um mês, e ela aceitou, o que foi uma grande alegria. Como a escola era muito grande e atravessava um momento muito complexo, eu tive dificuldade para conseguir um segundo adjunto e um coordenador pedagógico, naquele momento inicial da gestão. consegui efetivamente completar o quadro diretivo, no final de 2016 ou seja, no final do primeiro semestre da gestão, quando convidei 2 professoras da unidade escolar, uma para o cargo de coordenadora pedagógica e a outra para a segunda vaga de diretora adjunta. Tínhamos ainda que designar um docente para a função de professor orientador no PEJA, que funcionava com atendimento noturno. Tive 2 professores nesse cargo e ambos totalmente comprometidos com as causas do PEJA e com as necessidades da escola, o que garantiu a essa modalidade um bom fluxo nos processos pedagógicos”. (Izabel Marçal, diretora geral)

Esse relato, em primeira pessoa, sobre a composição da equipe gestora da Escola da Paz, no período investigado, permite compreender o desafio posto à gestão. Fica evidente que havia a clareza do quanto precisaria atuar na mediação de conflitos, quando expus o perfil que busquei para a equipe. Neste sentido, é importante pontuar que a mediação de conflitos exige a dialogicidade. A capacidade de dialogar com uma escuta ética e responsável, tendo o respeito como base das ações, está relacionada ao processo pelo qual se alcança a autonomia, conforme o conceito de Freire (1996).

No trecho seguinte, prossigo o relato, agora trazendo questões sobre liderança.

“Tendo como foco falar sobre os processos de gestão democrática vou priorizar 2 grandes movimentos. O primeiro no que se refere às lideranças da Escola da Paz. Toda escola tem professores que são líderes, responsáveis que são líderes, além dos próprios segmentos constituídos formalmente enquanto lideranças (o CEC é um exemplo de liderança legalmente constituída). Então investi primeiramente nessas lideranças, emponderando-as a partir da organização do trabalho pedagógico com os projetos anuais. A escola possuía a cada ano letivo entre 30 e 40 turmas em média, e era necessário trabalhar com grupos por ano de escolaridade. Minha estratégia inicialmente foi garantir que essas lideranças estivessem presentes em cada um desses grupos. Com a participação direta das lideranças e o envolvimento dos professores a partir do diálogo viabilizado pela

estrutura que organizamos, alcançamos o primeiro grande objetivo, que era fazer com que os professores conversassem, planejassem juntos, discutissem a realidade dos seus alunos a partir de um planejamento estruturado. Assim, estávamos fomentando a necessária participação coletiva e a formação em serviço sem o que não seria possível reverter o quadro anterior.

Um segundo movimento envolveu as famílias. Com a indicação, pelos pares, de responsáveis representantes de turma e alunos representantes de turma, criamos um canal de diálogo onde podíamos discutir diretamente com os responsáveis as ações implementadas pela escola, os projetos desenvolvidos e fazer, também, uma escuta direta com os alunos. Embora pareça um movimento simples, ele foi bastante desafiador. As famílias estavam bastante insatisfeitas, tinham reclamações de toda ordem, não se sentiam acolhidas. Nesse clima, então, a primeira reação dos pais era sempre com enfrentamento e certo grau de conflito. Para a mediação destes enfrentamentos adotamos nos casos mais complicados as reuniões individuais com participação do CEC.

A participação do CEC na rotina da Escola da Paz foi imprescindível. Todos os conflitos eram resolvidos com a participação do Conselho, e esta dinâmica trouxe transparência aos processos de resolução de problemas, tanto para docentes e funcionários, quanto para as famílias. Foi um ponto, a meu ver, muito positivo, e que distensionou o clima institucional, tornando-o mais leve.

Outro ponto imprescindível para o alcance dos resultados obtidos pela Escola da Paz foi a coesão da equipe gestora. Todas as ações eram discutidas previamente, eram problematizadas pelos elementos da equipe, e só então eram apresentadas ao grupo, que também as problematizava propondo modificações”. (Izabel Marçal, diretora geral)

Nesse relato sobre a experiência de gestão na escola da Paz, fica claro como ocorreu o processo que possibilitou a instalação de um clima institucional favorável à realização de um trabalho pedagógico fundado na participação coletiva do corpo docente, no apoio das famílias, na escuta dos alunos, enfim, de envolvimento da comunidade escolar como deve ocorrer em uma gestão democrática.

O cenário descrito pela gestora/pesquisadora no que concerne ao engajamento que conseguiu junto às lideranças daquela comunidade escolar, remete ao conceito de intelectual orgânico de Gramsci. A atuação enquanto gestora promoveu a integração de líderes diversos, citando a participação de pais, professores e o CEC, envolvidos numa mesma dinâmica. Essa

capacidade de articulação política e pedagógica dos diferentes grupos reflete o perfil do intelectual orgânico, que para Gramsci (1975, Apud SEMERARO, 2006) é o sujeito capaz de exercer funções políticas, organizativas e culturais, com uma consciência de classe que lhe permite uma relação ético-política com a sociedade. A análise do discurso associado ao planejamento desenvolvido para a Escola da Paz, permite-nos afirmar que a gestora assume a postura compatível com a de um intelectual orgânico em consonância com o conceito do autor. Sobre os diferentes atores responsáveis pelos avanços alcançados pela Escola da Paz, acrescento no trecho abaixo o papel da Coordenadoria de Educação.

“Revisitar a experiência na Escola da Paz, significa refletir sobre os fluxos criados com o objetivo de reorganizar as práticas pedagógicas, sobre o engajamento de cada docente junto dos seus alunos, sobre as dinâmicas de integração do coletivo que possibilitaram situações reais de aprendizagem. Sobre um trabalho conjunto, com apoio também da Coordenadoria, que atuou em demandas importantes como a correção de fluxos de matrícula e na falta de professores.

Em 2016, a escola possuía quase 100 funcionários entre servidores e terceirizados, chegando em 2019 com um total que somava pouco mais de 60 trabalhadores. A Escola, com o apoio da Coordenadoria pode dedicar-se ao atendimento exclusivo das turmas do 1º segmento do Ensino Fundamental e ao PEJA, atendendo a aproximadamente 950 alunos, uma redução importante (em 2016 tínhamos quase 1200 alunos) sob o ponto de vista da necessidade da equipe gestora estar próxima dos alunos. E esse é um dado muito relevante, pois viabilizou a articulação da equipe gestora, inicialmente sobrecarregada com as demandas específicas geradas por atendimentos diversos.

Pode parecer estranho citar a falta de professores como um sério problema numa escola que tinha uma equipe tão numerosa, no entanto é uma atribuição da equipe gestora atender aos alunos na ausência dos professores, e os afastamentos e licenças médicas impactavam diretamente o trabalho da equipe. Por diversas vezes, toda a equipe gestora esteve em regência de turma. Assim, com a sala da direção fechada, atendíamos as demandas cotidianas da sala de aula, enquanto substituímos os professores ausentes. Nas situações em que a carência de professores era maior que o número que éramos capazes de cobrir, a Coordenadoria mandava docentes que lá atuavam exclusivamente no administrativo”. (Izabel Marçal, diretora geral)

Como o relato destaca, o tamanho da escola e o número de funcionários se constituía em um desafio a mais para a gestão. O compromisso da equipe diretiva com o atendimento

aos alunos, fazia com que acumulassem, em diversos momentos, a gestão com a regência, substituindo, de forma emergencial, professores ausentes. Este é um cenário bastante comum no município do Rio de Janeiro, onde as equipes gestoras são compostas por professores que ocupam as funções administrativas, acumulando a regência nos momentos de ausência ou em situação de falta de professores (quando não há professor para atender a determinada turma), uma estratégia que visa garantir que o aluno esteja na escola. E que por consequência sobrecarrega as equipes gestoras.

“Por último e não menos importante, penso que é fundamental explicar o planejamento feito pela equipe gestora para a alfabetização dos alunos defasados, sobretudo os que cursavam o 3º ano em 2016. Conversamos com os professores que trabalhariam com esses alunos sobre a necessidade de acolhimento e de um trabalho diversificado voltado para a alfabetização. Destaco que os professores envolvidos com estes alunos tinham uma postura empática e disciplinada, acolhiam também as famílias, o que ampliou o acesso aos estudantes.

Esse processo começou em 2017 quando as turmas cursaram o 3º ano novamente, já que, ao fim de 2016, os alunos não apresentavam as condições mínimas exigidas para a progressão à série seguinte. Em 2018, estes alunos cursaram o 4º ano e em 2019, fecharam o 1º segmento, com o 5º ano, concluindo, assim, as séries iniciais do Ensino Fundamental.

O planejamento pedagógico para estas turmas tinha como principal objetivo formar leitores capazes de comunicarem-se, atendendo ao currículo carioca vigente. E foi o que estes alunos conseguiram ao final de 2019, colaborando para que os índices de reprovação da escola fossem os menores dos últimos cinco anos.

Vale ainda esclarecer que havia um planejamento específico para os alunos com dificuldades de aprendizagem, que eram acompanhados por portfólio de atividades em reuniões periódicas com a coordenadora pedagógica e eu. Esse planejamento exitoso foi construído coletivamente e constituiu uma experiência formativa significativa para os professores, tendo em vista os resultados”.
(Izabel Marçal, diretora geral)

O planejamento realizado de forma coletiva, visando a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos, foi uma ação relevante tanto do ponto de vista pedagógico, quanto de gestão, assumindo um papel estratégico para elevação da qualidade do ensino. O engajamento dos professores reunidos em torno de objetivos comuns mostrou-se substancial

na efetividade das propostas implementadas. E sobre a importância da autonomia e coerência com práticas educativas que valorizem o trabalho coletivo, o relato da gestora é concluído:

Por fim, creio que seja igualmente relevante explicar que trabalhamos para que todos os alunos aprendessem, para que todos fossem alfabetizados. Os professores tinham autonomia para planejar suas rotinas de atividades, de forma que tínhamos como objetivo a aprendizagem dos alunos; mas, queríamos, também, que a escola recuperasse seu sentimento de pertencimento. Tínhamos a clareza de que estas coisas só seriam possíveis se o trabalho fosse coletivo e participativo. Desta forma, a melhora nos índices de aprovação, assim como a nota alcançada no IDEB, foram consequências do trabalho desenvolvido coletivamente pela Escola da Paz.” (Izabel Marçal, diretora geral)

Diante deste relato sobre a vivência de uma experiência de gestão, dos depoimentos dos sujeitos entrevistados e dos dados sobre a aprendizagem dos alunos, podemos inferir que de fato, a gestão da escola, propiciando oportunidades de trabalho coletivo e participativo, teve um papel relevante na promoção da qualidade do ensino ministrado na Escola da Paz, no período investigado.

Assim, apesar da direção geral e da vice-diretora terem vindo de fora da unidade, e não terem sido, em um primeiro momento da gestão, eleitas pela comunidade, isso não foi um obstáculo para a efetivação da gestão democrática. Posteriormente, em 2017, essa equipe participou do processo de escolha do diretor, sendo eleita pela comunidade, demonstrando que esta avaliava de forma positiva a gestão realizada. Os entraves iniciais foram superados e abriu-se um campo de possibilidades para realizar um trabalho pedagógico que atendesse as principais demandas da comunidade e enfrentasse os desafios postos à unidade. Esse trabalho demandou um comprometimento de toda a equipe, e, em especial da diretora, que assumiu o desafio de gerir uma escola `desacreditada`. Ao analisar os depoimentos, da diretora e dos professores, confirma-se o papel protagonista da figura da diretora geral, que, com sua atuação, valorizando e estimulando o trabalho coletivo e a participação da comunidade, possibilitou a efetivação de uma gestão democrática na Escola da Paz.

A Escola da Paz, através da liderança da equipe gestora, exercitou a participação, de forma exitosa, da sua comunidade escolar, nos processos cotidianos. Esse processo coletivo e participativo, impactou, de maneira positiva os educandos, que alcançaram um melhor desempenho. Entretanto, cabe ressaltar que se a participação é basilar para a gestão democrática, ela, por si só, não dá conta de garantir, se isolada, a efetivação dos processos

democráticos, como nos alerta Oliveira (2018, p 29), citando Souza (2006, p.131) ao apontar para a necessidade de “*compreender*” a gestão democrática “*para além da lógica da participação*”.

A gestão democrática é compreendida em tal como um processo político através do qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar. O respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2006, p. 131 apud OLIVEIRA, 2018, p. 29).

Oliveira (2018)²⁴ destaca a liderança do gestor numa perspectiva próxima ao processo vivido pela Escola da Paz. A autora afirma que “*independentemente da tipologia de liderança adotada ou da pessoa a exercê-la na escola, a capacidade de influência é uma medida importante.*” (OLIVEIRA, 2018, p. 93) A liderança como apresentada dialoga diretamente com a estratégia usada pela gestora ao investir na participação dos líderes da escola. E autora então prossegue:

O nível de influência nas atitudes e nos comportamentos dos atores escolares tem sido usado como proxy da medida de liderança escolar em diferentes pesquisas na área. Como sugerem Supovitz et. al. (2010), isso implica em compreender a liderança para além da importância atribuída ao cargo, mas estando diretamente relacionada ao exercício de influenciar pessoas (SUPOVITZ et.al, 2010 apud OLIVEIRA, 2018, p. 93).

A liderança da equipe gestora, ao influenciar os demais líderes da escola e conseguir a efetiva participação da comunidade escolar nos processos decisórios, assim como ao promover a adesão às práticas pedagógicas planejadas nos projetos pedagógicos, viabilizou a participação dialógica coletiva, atendendo as premissas de uma gestão que se pretendeu democrática. Cabe destacar que, o papel influenciador da gestão, não reduz o mérito de parcela significativa dos professores, que já apresentavam um compromisso social com a comunidade escolar. Assim, destacamos algumas características que são inerentes aos docentes que primam pela garantia de direitos dos estudantes oriundos das classes menos favorecidas economicamente, a exemplo da comunidade escolar da Escola da Paz. Entretanto, registramos que o clima escolar anterior, que gerou a intervenção da CRE e a indicação da

²⁴ Oliveira (2018) em sua tese de doutorado traz importantes contribuições acerca dos temas “Gestão, Liderança e Clima Escolar” (título livro), apontando estudos anteriores, como pesquisas quantitativas e qualitativas de importantes autores da área.

nova gestão, impossibilitava que o corpo docente realizasse seu trabalho, o que destaca o valor do trabalho realizado pela gestão e seu protagonismo.

A pesquisa apontou a responsabilidade dos professores e da equipe gestora para com a realidade social dos alunos. As mães representantes e os docentes participantes relataram o compromisso dos profissionais da Escola da Paz e a pertinência das ações desenvolvidas por eles com intuito de atuar sobre aquela condição. O depoimento da Responsável Rosa, perguntada se a equipe gestora conhecia a realidade dos alunos, nos esclarece bastante neste quesito:

Sim. Porque eles estavam sempre botando projetos para tirar as crianças daquela qualidade da comunidade, ali que a gente mora. Estava sempre ensinando que criança pode ver, mas não cair pra aquele lado que não é bom. Fique sempre do lado da escola, do que a escola ensina! Se oferecer alguma coisa pra você, diga não! Não se envolver com aquele meio que vive, mas sempre tá virado pra visão da escola, para o aprendizado, para o estudo, pra crescer [...] se você for no caminho reto da escola mesmo, sem desvio, você se forma, tem um futuro bom. Estava tendo lá um projeto “diga não às drogas”, muito bonito! Esqueci o nome... Teve até formatura, diploma para as crianças. E além de outros, porque os professores e os diretores tão sempre dizendo para as crianças que lá eles podem morar, mas que eles não se envolvam, porque se ficar focado no pedagógico, na educação, eles têm um futuro bom. (Rosa - Responsável)

A fala da responsável Rosa nos remete ao princípio “Compromisso social, político e ético do educador” como defende a ANFOPE (2021, p. 34), que entende a formação de professores a partir de um “projeto emancipador e transformador das relações sociais excludentes”, baseado numa prática social articulada com os movimentos sociais, engajada nas lutas pelas pautas de classe, constituindo-se elemento fundamental na formação política dos docentes.

O estudo apresenta em variados momentos, a postura da gestão em busca pela transformação social através da proposição de pautas de classes via projetos pedagógicos, pela iniciativa de mediação de conflitos e valorização da cultura local com temas como inclusão e valorização da cultura afro-brasileira, por exemplo. Os educadores da Escola da Paz, liderados pela equipe gestora, mobilizaram a comunidade escolar, introduzindo debates de cunho social, necessários no contexto daquele território conflagrado. Ainda que não seja possível afirmar se foi ou não uma discussão aprofundada, ou mensurar seus efeitos, cabe registrar que a oportunização desses debates, teve, para a comunidade, um caráter imprescindível.

Os conceitos que embasam este estudo estão alinhados com a crítica ao pensamento hegemônico que confere as classes dominantes o status quo, numa lógica de reprodução das desigualdades também no sistema educacional. Desta forma, concordamos com Paro (2012) quando defende que a Administração Escolar deve estar comprometida com a transformação social, o que por sua vez, exige da escola um constante movimento de reflexão:

[...] A atitude dos responsáveis pela Administração Escolar não pode ser a aceitação incondicional de tais determinações e de mera operacionalização destas na escola, mas, pelo contrário, de desvelamento dos verdadeiros propósitos a que servem e, quando necessário, de sua reinterpretação e articulação com propósitos mais identificados com a transformação social, o que quer dizer, com os fins especificamente educacionais da escola (PARO, 2012, p. 201).

Sem a pretensão de esgotar os temas abordados nesta investigação, em acordo com Paro (2012), que defende a mesma concepção crítica, reafirmamos a posição freireana de que:

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de ‘reprodução’ da ideologia dominante quanto o seu ‘desmascaramento’. (FREIRE, 1996, p. 98)

Tal proposição, nos provoca enquanto educadores destacando o necessário compromisso com uma educação transformadora, emancipadora como defende o autor. Uma educação que pela e na práxis – *“união autêntica da ação e da reflexão”* (FREIRE, 2016, p. 149) possibilita ao homem chegar à consciência crítica. Para Freire (2016), é através da denúncia das estruturas injustas, no processo de esclarecimento da consciência popular, que se pode combater a ação cultural hegemônica que age em favor da dominação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a analisar a experiência de gestão democrática realizada em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, no período de 2016 a 2019, destacando o papel do diretor escolar e equipe na promoção e ressignificação de concepções de gestão democrática, autonomia e qualidade de ensino. Essa discussão se deu no contexto das políticas públicas que controlam e/ou monitoram o desempenho das escolas, promovendo ainda uma discussão acerca do protagonismo do diretor na construção de um projeto pedagógico que mobilizou a comunidade escolar promovendo a melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e do clima institucional.

A investigação, ancorada na defesa do princípio da gestão democrática, destacou a potencialidade dos espaços democráticos estabelecidos na legislação vigente, que apontam para a participação das lideranças, que representam a comunidade escolar, nos processos decisórios e a vivência do Projeto Político Pedagógico em sua relação com qualidade da educação. Constatou-se que para mobilizar essa potencialidade de princípios e disposições, é necessária uma atuação consequente da gestão da escola, comprometida com o processo democrático e com a qualidade do ensino, em uma perspectiva emancipatória e crítica.

A metodologia proposta, permitiu a identificação e análise das práticas pedagógicas que influenciaram positivamente a aprendizagem dos alunos, a partir das entrevistas realizadas e da narrativa da investigadora. Assim, foi possível elencar como práticas exitosas implementadas na Escola da Paz: o desenvolvimento de projetos com a participação de todo o corpo docente, o planejamento pedagógico elaborado por ano de escolaridade com o acompanhamento da coordenação pedagógica e a avaliação dos alunos em parceria com a equipe gestora.

As ações da escola com foco na gestão democrática concentraram-se em promover a participação do Conselho Escola-Comunidade nas rotinas do cotidiano, como a mediação de conflitos e nas culminâncias como atividades integradoras entre família e escola. Dessa forma, tais ações foram apresentadas no estudo como estratégias da gestão objetivando a melhoria do clima escolar, evidenciando, portanto, a aprovação dos entrevistados quanto à importância da integração da comunidade escolar para o alcance de melhores resultados de aprendizagem.

Assim, o estudo trouxe apontamentos quanto as possibilidades de atuação do diretor escolar e sua relação com a comunidade escolar, refletindo sobre questões como liderança, clima escolar e participação coletiva. Através da metodologia proposta, foi possível investigar essa experiência de gestão, democrática e participativa, e levantar os dados e analisá-los, atendendo aos objetivos delimitados no projeto investigativo. Ainda que atravessado pelo cenário de intenso e acelerado processo de desmonte de políticas públicas inclusivas e democratizantes, que impõe um retrocesso político, cultural, educacional com impactos danosos à educação pública, este trabalho procurou problematizar os desafios postos à gestão escolar.

A pesquisa permitiu a análise dos processos implementados pela equipe gestora, elucidando seu caráter democrático através da promoção do diálogo entre os diferentes atores, empoderando as lideranças legalmente constituídas, criando assim um cenário favorável às decisões coletivas. Neste contexto, o exercício da autonomia na/da Escola da Paz, ainda que regulada pelas normas da SME constituiu-se imprescindível, já que viabilizou todo o processo organizacional adotado.

Os conceitos de conscientização e autonomia de Freire (1979, 1996), permitiram-nos refletir acerca do amadurecimento das práticas educativas da Escola da Paz, em movimento de construção da qualidade em seus processos educativos, refletidos na aprendizagem de seus alunos. Assim, as aprendizagens foram conquistadas através da ressignificação dos fazeres cotidianos. Ações como a escuta dos envolvidos, planejamento coletivo, acompanhamento sistemático e avaliação conjunta impactaram positivamente a aprendizagem dos alunos. E neste contexto, qualificaram os processos de aprendizagem dos alunos, principal objetivo da gestão escolar. Reafirmando o IDEB, em seu lugar de indicador para adoção de políticas públicas em larga escala, e não como referência para qualidade de ensino.

O estudo sugere que os avanços nos resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos Escola da Paz ao final do ciclo em 2019 estão relacionados ao trabalho coletivo, propiciado pela gestão efetivamente democrática, priorizando a participação dos atores que compõem a comunidade escolar. Apesar das condições externas impostas como atribuições ao diretor escolar e por extensão à equipe gestora, bem como considerada a complexidade de gestão de uma Unidade de grande porte e todas as metas que lhe são cobradas, a intervenção naquela realidade mostrou-se exitosa.

A reorganização vivida pela Escola da Paz, gestada de forma coletiva e participativa, está em consonância com a qualidade da educação socialmente referenciada, que articula

aspectos intraescolares e extraescolares, fundamentais para o processo de democratização da escola, como apontam Dourado e Oliveira (2007):

os processos de organização e gestão da escola e escolha do diretor, sobretudo, no tocante aos processos de democratização, são fundamentais, haja vista que, em processos marcados por uma maior participação de professores, alunos, pais e funcionários, ocorre progressivo fortalecimento da autonomia e da democratização da escola; no caso de democratização da escolha do diretor, essa dinâmica, ao enfatizar processos de participação mais ampla e se articular com outros fatores, como formação inicial e continuada, além de experiência profissional, formação específica e capacidade de comunicação e de motivação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino (DOURADO e OLIVEIRA, 2007, p. 212)

Reafirmando a potencialidade da gestão quando realmente democrática com vistas a garantia de práticas educativas significativas para os alunos, os autores colaboram ainda:

os processos educativos e os resultados escolares, em termos de uma aprendizagem mais significativa, resultam de ações concretas com o objetivo de democratização dos processos de organização e gestão, exigindo rediscussão das práticas curriculares, dos processos formativos, do planejamento pedagógico, dos processos de participação, da dinâmica da avaliação e, portanto, do sucesso escolar dos estudantes (DOURADO e OLIVEIRA, 2007, p. 211)

Delimitados os objetivos desta pesquisa, e vertente adotada de que a qualidade do ensino exige uma relação direta com a democracia, a participação e a prática educativa com envolvimento de todos os atores que dela participam, algumas questões ainda merecem aprofundamento futuro. Dentre estas destacamos: Como a autonomia da gestão escolar e a práxis docente podem fazer frente ao direcionamento imposto pelas políticas de controle estabelecidas, a exemplo das avaliações externas? Escolas com experiência em gestão democrática estão mais propícias a garantir a qualidade nos processos de ensino-aprendizagem? Sendo a qualidade da educação um conceito polissêmico, como as escolas públicas entendem qualidade de ensino e buscam garanti-la? Seria possível identificar nos projetos pedagógicos a qualidade da educação enquanto objetivo a ser alcançado? E ainda, considerando-se o papel fundamental exercido pelos educadores, a exemplo da Escola da Paz, seria o compromisso social, político e ético do educador uma característica determinante para a aprendizagem dos alunos nas escolas públicas situadas em áreas conflagradas?

Finalizamos, apontando que apesar dos limites deste estudo, a expectativa era a de que este trabalho pudesse trazer contribuições para a reflexão sobre a democracia na escola e a função social e política do ato de educar. Nesse sentido, consideramos que esta investigação

possibilitou ampliar nossa compreensão sobre as formas como se confirmam processos de exclusão e desigualdades, apontando para as potencialidades da gestão democrática e do trabalho coletivo.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, Graziela Zambão; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira y JESUS, Graziela de. Função do diretor na escola pública paulista: mudanças e permanências. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 2013, vol.38, n.03, pp.977-998. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/109755> Acesso em 05/11/2021.

ACOSTA, Tássio; GALLO, Sílvio. *A educação em disputa no Brasil contemporâneo: entre os estudos de gênero, a dita ideologia de gênero e a produção de uma 'ideologia de gênese'*. Educação, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: [A educação em disputa no Brasil contemporâneo: entre os estudos de gênero, a dita ideologia de gênero e a produção de uma 'ideologia de gênese' | Acosta | Educação \(UFSM\)](#) Acesso em: 10/07/2021.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos. *O IDEB: Limites e ilusões de uma política educacional*. Educação e Sociedade. Campinas, v 34, nº 125, p. 1153 a 1174. Out – Dez 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05/12/2021.

ALVES, Marcia da Conceição Pereira. *Desenvolvimento, Educação e Qualidade: Uma Interpretação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade. Universidade Federal de Itajubá, 2014.

AMARAL. Daniela Patti do. *Mérito, desempenho e participação nos planos municipais de educação: sentidos da gestão democrática*. RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, v.20, n.03, p. 385-404, 2016. ISSN: 1519-9029 DOI: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9732> Acesso em: 24/06/2022

ANFOPE. *Manifestação contrária à Matriz Nacional Comum de Competências do diretor escolar*. Publicada em 21 de fevereiro de 2021. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1pW1r1r3IEM7hdngeb8pDwSqxjKsLSK9/view> Acesso em: 22/04/2022

BASTOS, João Baptista (org). *Gestão Democrática*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

BITTENCOURT, B.; CASTRO, M. M; AMARAL, D. P. Democracia e democratização da escola: a eleição-participação como contexto de uma meta. *Revista Eletrônica de Educação*, v.15, p.1-20, e4059008, jan/dez 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994059>

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nos 1/1992 a 108/2020. Brasília: Palácio do Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 22/04/2022.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Palácio do Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 22/04/2022.

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Palácio do Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 22/04/2022.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O projeto político pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org). *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível*. 16ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CHAUÍ, Marilena. *A ideologia da Competência*. ROCHA, André. (Org). Escritos de Marilena Chauí, v. 3. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. 3ªed. São Paulo: Cortez, 1998. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.16)

DOURADO, Luiz Fernando (Org.); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida; *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de. *A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS*. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009

DUARTE, Newton. *As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.18, p.35-40, set. 2001.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Tradução de Tiago José Risi Leme. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. *Política e educação*. 9ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva*. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.18, n.4 [78], p.906- 926, out./dez.2018.

_____. *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

_____. *Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola*. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

_____; SORDI, Maria Regina Lemos de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo: na educação em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999. V.1.

INEP. *IDEB Resultados e Metas*. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 27/03/2021.

_____. *Resumo técnico IDEB 2019 versão preliminar*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2019/resumo_tecnico_ideb_2019_versao_preliminar.pdf Acesso em: 27/03/2021

_____. *Sistema de Avaliação da Educação Básica*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 27/03/2021.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

_____. *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 22ª Ed. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. *Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens?* In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

LINO, Lucilia. Najjar, Jorge. (Org). *Planos de Educação, Democracia e Formação: Desafios em tempos de crise*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH. Sherry. *A escola participativa: O trabalho do gestor*. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MEC. Ministério da Educação. *Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em 22/04/2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DELANDES, Sueli Ferreira; NETO, Otávio Cruz; ROMEU, Gomes. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DELANDES, Sueli Ferreira; ROMEU, Gomes. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos)

MONASTA, Attilio. *Antonio Gramsci*. Recife: Editora Massangana, 2010

OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org). *A democracia no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 3ª ed, 2005.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. *Gestão, Liderança e clima escolar*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300003>

_____.; ARAUJO, Gilda Cardoso de. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. Revista Brasileira de Educação, nº 28, Abr, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002> .

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

_____. *Administração Escolar: introdução crítica*. 17ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

_____. *Diretor Escolar educador ou gerente?* São Paulo: Cortez Editora, 2015.

_____. *Por dentro da escola pública*. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

_____. *Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino*. 2ª ed. ver. São Paulo: Intermeios, 2018.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. *Gestão Escolar na Educação Básica: construções e estratégias frente aos desafios profissionais*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1301-1320, out./dez. 2018.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4ª edição, revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, 2015.

RIO DE JANEIRO. *Secretaria Municipal de Educação/SME* - Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibenoticias?id=8557388>. Acesso em: 27/03/2021.

_____. Resolução SME nº 1303 de 17 de setembro de 2014. Diário oficial da Cidade do Rio de Janeiro: doweb.rio.rj.gov.br.

_____. Resolução SME nº 1305 de 01 de outubro de 2014. Dispõe sobre o processo de eleição dos membros do Conselho Escola-Comunidade das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Diário oficial da Cidade do Rio de Janeiro: doweb.rio.rj.gov.br.

_____. Resolução SME nº 38 de 28 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o processo de eleição dos membros do Conselho Escola-Comunidade das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Diário oficial da Cidade do Rio de Janeiro: doweb.rio.rj.gov.br.

_____. Resolução SME nº 49 de 23 de janeiro de 2018. Altera os artigos 1º, 3º e 4º da Resolução SME Nº 38, de 27 de dezembro de 2017. Diário oficial da Cidade do Rio de Janeiro: doweb.rio.rj.gov.br.

_____. Resolução SME nº 20 de 29 de setembro de 2017. Dispõe sobre o processo de seleção de gestores das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Diário oficial da Cidade do Rio de Janeiro: doweb.rio.rj.gov.br.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria E/SUBG/CGG nº 13 de 3/10/2014. Dispõe sobre a organização e funcionamento do CEC. Diário oficial da Cidade do Rio de Janeiro: doweb.rio.rj.gov.br.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria E/SUBG/CSGA nº 1 de 22/01/2018. Dispõe sobre a organização e funcionamento do CEC. Disponível em diário oficial da Cidade do Rio de Janeiro: doweb.rio.rj.gov.br. Acesso em: 06/09/2022.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria E/SUBG/CGG nº 14 de 3/10/2014. Dispõe sobre a organização das Eleições para o Conselho Escola-Comunidade. Diário oficial da Cidade do Rio de Janeiro: doweb.rio.rj.gov.br.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria E/SUBG/CSGA nº 2/2018 Dispõe sobre a organização das Eleições para o Conselho Escola-Comunidade. Diário oficial da Cidade do Rio de Janeiro: doweb.rio.rj.gov.br.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política*. 39ª ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2007.

_____. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

SEMERARO, Giovanna. *Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade*. Cad. CEDES 26 (70). Dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000300006>. Acesso em 17/06/2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS - PPGEDU

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar, como voluntário(a) da pesquisa intitulada “O PAPEL DA GESTÃO NA PROMOÇÃO DA QUALIDADE DE ENSINO: O PROTAGONISMO DO DIRETOR ESCOLAR, ENTRAVES E POSSIBILIDADES”, conduzida por Izabel Cristina Marçal Gonçalves, RG: 010176052-8. O objetivo da pesquisa é “Identificar práticas gestoras que colaborem para a melhora da qualidade de ensino, englobando as tarefas administrativas; as de formação continuada; a gestão democrática e os processos educativos.”

A sua participação é muito importante e ela se dará através de entrevistas, feitas pelo pesquisador responsável, com perguntas e gravação de voz com fins de transcrição posterior. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Informamos que há riscos de desconforto e de quebra de confidencialidade em razão do número de participantes, sendo este documento um instrumento que visa resguardá-lo. Conforme artigo 9.VI, do Capítulo III, da Resolução 510/2016, é direito do participante "ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei".

Os benefícios esperados são as possibilidades de reflexão sobre práticas bem sucedidas capazes de colaborar para que educadores reflitam sobre sua prática, possibilitando um melhor desempenho dos alunos nas avaliações externas, assim como uma maior compreensão sobre as formas como atualmente se estabelecem as relações na escola e na sociedade.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todo custeio de passagem em transporte público poderá ser custeado, quando devido e decorrente especificamente de sua participação na pesquisa.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Havendo dúvidas ou a necessidade de maiores esclarecimentos, você poderá contactar o pesquisador responsável - Izabel Cristina Marçal Gonçalves, telefone (21)998887776, email izabelmarcal@live.com.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante: _____ Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____ Assinatura: _____

ANEXO B – Roteiro de Entrevista – Diretor adjunto escolar/Coordenador Pedagógico

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Pós-Graduação em Educação: processos formativos e desigualdades sociais

Roteiro de Entrevista – Diretor adjunto escolar/Coordenador Pedagógico

Unidade Escolar:

Número de alunos:

Número de professores:

Número de Funcionários não-docentes:

Diretor:

Equipe gestora:

I-Dados pessoais e funcionais

1. Qual a sua formação?
2. Há quantos anos é professor?
3. Há quantos anos é diretor de escola?
4. Foi eleito no último pleito?
5. De quantos pleitos participou?
6. Foi professor nesta escola antes de ser diretor?
7. Há quantos anos trabalha nesta escola?

II-Sobre a escola, PPP e CEC

1. A escola possui um Projeto Político Pedagógico?
 - 1.1 Se positivo, como foi o processo de elaboração?
 - 1.2 Quem participa/participou da elaboração do PPP?
 - 1.3 Ele é revisado? Em que periodicidade?
2. Como é a participação do CEC na rotina da escola?
 - 2.1. O CEC se reúne com qual periodicidade?
 - 2.2. Quem é o coordenador/presidente do CEC?
3. A Escola possui Grêmios Estudantil?
 - 3.1. Se positivo, como é a participação desta liderança na rotina da escola?
4. A Escola possui outras lideranças (Conselho de pais, de alunos, parceiros de território)?
 - 4.1. Se positivo, como é a participação desta liderança na rotina da escola?

III- O IDEB

1. A que você atribui o desempenho da escola no IDEB?
2. A escola tem algum planejamento visando melhorar seu desempenho no IDEB?
3. Como é feita a seleção dos professores das turmas de 5º ano?
4. Os professores do 5º ano desenvolvem ações coordenadas com a finalidade de melhorar o desempenho no IDEB?
5. A quais ações adotadas pela escola você atribui desempenho obtido nas três últimas avaliações?

IV- Qualidade, formação e mediação

1. Como você definiria uma escola de qualidade?
2. Você considera que o índice alcançado pela escola representa a qualidade do ensino?
3. Na sua opinião, como deveria ser medida a qualidade da escola? Quais seriam os índices ou critérios?
4. Como você avalia a mediação do diretor frente aos resultados obtidos pela escola no IDEB?
5. A escola possui treinamento ou formação continuada para diretores e professores? Se positivo, em que periodicidade?
6. Como você avalia a oferta de formação continuada relacionada ao desempenho da escola no IDEB?
7. Quais são, segundo a sua opinião e experiência, os aspectos positivos do IDEB e das avaliações nacionais?
8. Quais são, segundo a sua opinião e experiência, os aspectos negativos do IDEB e das avaliações nacionais?
9. Você percebe algum tipo de impacto e/ou demanda positivos provenientes da avaliação externa? Compartilhe.
10. Você percebe algum tipo de impacto e/ou demanda negativos provenientes da avaliação externa? Compartilhe.
11. Você acha que ações do diretor escolar colaboram para que a escola tenha um bom desempenho?
12. Se positivo, que ações coordenadas pelo diretor da escola colaboraram para um bom desempenho no IDEB?
13. Que situações você apontaria como mais desafiadoras na função de diretor escolar, tendo em vista a meta de melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos?

ANEXO C – Roteiro de Entrevista - Professor representante do CEC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Pós-Graduação em Educação: processos formativos e desigualdades sociais

Roteiro de Entrevista: Professor representante

Unidade Escolar:

Professor Representante do CEC:

I- Dados pessoais e funcionais

1. Qual é a sua formação?
2. Há quantos anos é professor?
3. Há quantos anos trabalha nesta escola?
4. Há quantos anos é representante do CEC?
5. Foi eleito no último pleito?
6. De quantos pleitos participou?

II- Sobre a escola, PPP e CEC

1. A escola possui um Projeto Político Pedagógico?
 - 1.1. Se positivo, como foi o processo de elaboração?
 - 1.2. Quem participa/participou da elaboração do PPP?
 - 1.3. Ele é revisado? Em que periodicidade?
2. Como é a participação do CEC na rotina da escola?
 - 2.1. O CEC se reúne com qual periodicidade?
 - 2.2. Quem é o coordenador/presidente do CEC?
 - 2.3. O CEC participa de ações visando a melhoria do desempenho da escola? Se positivo, quais?
3. A Escola possui Grêmios Estudantis?
 - 3.1. Se positivo, como percebe a participação desta liderança na rotina da escola?
4. A Escola possui outras lideranças (Conselho de pais, de alunos, parceiros de território)?
 - 4.1. Se positivo, como percebe a participação desta liderança na rotina da escola?

- 4.2. Existe uma articulação entre o CEC e as demais lideranças na rotina da escola?
Se positivo, como interagem?

III- O IDEB

1. Você conhece o desempenho da escola no IDEB?
 - 1.1. Se positivo, o índice alcançado pela escola representa a qualidade do ensino?
 - 1.2. A que você atribui esse índice?
2. A escola tem algum planejamento visando melhorar seu desempenho no IDEB?
3. A quais ações adotadas pela escola, você atribui desempenho obtido nas três últimas avaliações?
4. Que ações coordenadas pelo diretor da escola colaboraram para que a escola obtivesse um bom desempenho no IDEB nas três últimas avaliações?

IV- Qualidade, formação e mediação

1. Como você, segundo a sua opinião e experiência, definiria uma escola de qualidade?
2. Você considera que o índice alcançado pela escola representa a qualidade do ensino?
3. Como você pensa, segundo a sua opinião e experiência, que deveria ser medida a qualidade da escola? Quais seriam os índices ou critérios?
4. Como você avalia a mediação do diretor frente aos resultados obtidos pela escola no IDEB?
5. A escola possui treinamento ou formação continuada para diretores e professores? Se positivo, em que periodicidade?
6. Como você avalia a oferta de formação continuada relacionada ao desempenho da escola no IDEB?
7. Quais são, segundo a sua opinião e experiência, os aspectos positivos do IDEB e das avaliações nacionais?
8. Quais são, segundo a sua opinião e experiência, os aspectos negativos do IDEB e das avaliações nacionais?
9. Você percebe algum tipo de impacto e/ou demanda positivos provenientes da avaliação externa? Compartilhe.
10. Você percebe algum tipo de impacto e/ou demanda negativos provenientes da avaliação externa? Compartilhe.
11. Você acha que ações do diretor escolar colaboram para que a escola tenha um bom desempenho?
12. Se positivo, que ações coordenadas pelo diretor da escola colaboraram para um bom desempenho no IDEB?
13. Que situações você apontaria como mais desafiadoras na função do diretor escolar, tendo em vista a meta de melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos?

ANEXO D – Roteiro de Entrevista - Professor Regente

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Pós-Graduação em Educação: processos formativos e desigualdades sociais

Roteiro de Entrevista: Professor Regente

Unidade Escolar:

Professor Regente:

I- Dados pessoais e funcionais

1. Qual é a sua formação?
2. Há quantos anos é professor?
3. Há quantos anos trabalha nesta escola?

II-Sobre a escola, PPP e CEC

1. A escola possui um Projeto Político Pedagógico?
 - 1.1. Se positivo, como foi o processo de elaboração?
 - 1.2 Quem participa/participou da elaboração do PPP?
 - 1.3 Ele é revisado? Em que periodicidade?
2. Como é a participação do CEC na rotina da escola?
 - 2.1. O CEC se reúne com qual periodicidade?
 - 2.2. Quem é o coordenador/presidente do CEC?
 - 2.3. O CEC participa de ações visando a melhoria do desempenho da escola? Se positivo, quais?
3. A Escola possui Grêmios Estudantil?
 - 3.1. Se positivo, como você percebe a participação desta liderança na rotina da escola?
4. A Escola possui outras lideranças (Conselho de pais, de alunos, parceiros de território)?
 - 4.1. Se positivo, como você percebe a participação desta liderança na rotina da escola?
 - 4.2. Existe uma articulação entre o CEC e as demais lideranças na rotina da escola? Se positivo, como interagem?

III- O IDEB

1. Você conhece o desempenho da escola no IDEB?
 - 1.1. Se positivo, o índice alcançado pela escola representa a qualidade do ensino?
 - 1.2. A que você atribui esse índice?
2. Que ações coordenadas pelo diretor da escola colaboraram para que a escola obtivesse um bom desempenho no IDEB nas três últimas avaliações?

IV- Qualidade, formação e mediação

1. Como você definiria uma escola de qualidade?
2. Você considera que o índice alcançado pela escola representa a qualidade do ensino?
3. Como você avalia a mediação do diretor frente aos resultados obtidos pela escola no IDEB?
4. Como você avalia a oferta de formação continuada relacionada ao desempenho da escola no IDEB?
5. Quais são, segundo a sua opinião e experiência, os aspectos positivos do IDEB e das avaliações nacionais?
6. Quais são, segundo a sua opinião e experiência, os aspectos negativos do IDEB e das avaliações nacionais?
7. Você percebe algum tipo de impacto e/ou demanda positivos provenientes da avaliação externa? Compartilhe.
8. Você percebe algum tipo de impacto e/ou demanda negativos provenientes da avaliação externa? Compartilhe.
9. Como você avalia a mediação do diretor frente aos resultados obtidos pela Unidade Escolar no IDEB?
10. Você acha que ações do diretor escolar colaboram para que a escola tenha um bom desempenho?
11. Se positivo, que ações coordenadas pelo diretor da escola colaboraram para um bom desempenho no IDEB?

ANEXO E – Roteiro de Entrevista - Funcionário representante

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Pós-Graduação em Educação: processos formativos e desigualdades sociais

Roteiro de Entrevista: Funcionário representante

Unidade Escolar:

Funcionário Representante do CEC:

I- Dados pessoais e funcionais

1. Qual é o seu cargo?
2. Há quantos anos trabalha nesta escola?
3. Há quantos anos é representante do CEC?
4. Foi eleito no último pleito?
5. De quantos pleitos participou?

II- Sobre a escola, PPP e CEC

1. A escola possui um Projeto Político Pedagógico?
 - 1.1. Se positivo, como foi o processo de elaboração?
2. Quem participa/participou da elaboração do PPP?
 - 2.1. Ele é revisado? Em que periodicidade?
3. Como é a participação do CEC na rotina da escola?
 - 3.1. O CEC se reúne com qual periodicidade?
 - 3.2. Quem é o coordenador/presidente do CEC?
 - 3.3. O CEC participa de ações visando a melhoria do desempenho da escola? Se positivo, quais?
4. A Escola possui Grêmios Estudantis?
 - 4.1. Se positivo, como você percebe a participação desta liderança na rotina da escola?
5. A Escola possui outras lideranças (Conselho de pais, de alunos, parceiros de território)?
 - 5.1. Se positivo, como você percebe a participação desta liderança na rotina da escola?

5.2. Existe uma articulação entre o CEC e as demais lideranças na rotina da escola? Se positivo, como interagem?

III- O IDEB

1. Você conhece o desempenho da escola no IDEB?
 - 1.1. Se positivo, o índice alcançado pela escola representa a qualidade do ensino?
 - 1.2. A que você atribui esse índice?

IV- Qualidade, formação e mediação

1. Como, segundo a sua opinião e experiência, você definiria uma escola de qualidade?
2. A escola possui treinamento ou formação continuada para funcionários? Se positivo, em que periodicidade?
3. Você percebe algum tipo de impacto e/ou demanda positivos provenientes da avaliação externa? Compartilhe.
4. Você percebe algum tipo de impacto e/ou demanda negativos provenientes da avaliação externa? Compartilhe.
5. Como você avalia a mediação do diretor frente aos resultados obtidos pela escola no IDEB?
6. Você acha que ações do diretor escolar colaboram para que a escola tenha um bom desempenho?
 - 6.1. Se positivo, que ações coordenadas pelo diretor da escola colaboraram para um bom desempenho no IDEB?

ANEXO F – Roteiro de Entrevista - pai/mãe ou responsável representante

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Pós-Graduação em Educação: processos formativos e desigualdades sociais

Roteiro de Entrevista: pai/mãe ou responsável representante

Unidade Escolar:

Responsável Representante do CEC:

I- Dados pessoais

1. Quantos filhos tem/teve matriculados nesta escola?
2. Há quantos anos tem filhos matriculados nesta escola?
3. Há quantos anos é representante do CEC?
4. Foi eleito no último pleito?
5. De quantos pleitos participou?

II- Sobre o PPP e o CEC

1. Conhece o Projeto Político Pedagógico?
 - 1.1. Se positivo, participou da elaboração?
2. Como é a participação do CEC na rotina da escola?
3. O CEC participa de ações visando a melhoria do desempenho da escola?
 - 3.1. Se positivo, quais?
4. Você se reúne com outros responsáveis para discutir melhorias para a escola?
 - 4.1. Se positivo, já trataram o assunto “aprendizagem dos alunos”?

III- O IDEB

1. Você conhece o desempenho da escola no IDEB?
2. Por que você acha que escola tem conseguido boas notas?
3. Você acha que ações do diretor escolar colaboram para que a escola tenha um bom desempenho?
4. Se positivo, que ações coordenadas pelo diretor da escola colaboraram para um bom desempenho no IDEB?

IV- Qualidade e mediação

1. Como, segundo a sua opinião e experiência, você definiria uma escola de qualidade?
2. Você considera que o índice alcançado pela escola representa a qualidade do ensino?

3. Como você avalia a mediação do diretor frente aos resultados obtidos pela escola no IDEB?

ANEXO G – Questionário – Diretor adjunto, Coordenador Pedagógico, Professor representante do CEC e Professor regente

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pós-Graduação em Educação: processos formativos e desigualdades sociais

Questionário

Unidade Escolar:

Cargo/Função:

Nome:

Utilize as escalas abaixo para indicar a importância da ação descrita para os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, considerando que:

1. Não foi relevante
2. Foi pouco relevante
3. Foi relevante
4. Foi muito relevante

1. Reuniões periódicas com o Conselho Escola-Comunidade.

(1) Não foi relevante (2) Foi pouco relevante (3) Foi relevante (4) Foi muito relevante

2. Projetos pedagógicos com a participação de todo o corpo docente.

(1) Não foi relevante (2) Foi pouco relevante (3) Foi relevante (4) Foi muito relevante

3. Planejamento pedagógico elaborado por ano de escolaridade pelos docentes com apoio da Coordenação Pedagógica.

(1) Não foi relevante (2) Foi pouco relevante (3) Foi relevante (4) Foi muito relevante

4. O planejamento pedagógico elaborado por ano de escolaridade para as disciplinas de Artes, Música, Educação Física e Inglês.

(1) Não foi relevante (2) Foi pouco relevante (3) Foi relevante (4) Foi muito relevante

5. Lotação de professores nas turmas por perfil pedagógico.

(1) Não foi relevante (2) Foi pouco relevante (3) Foi relevante (4) Foi muito relevante

6. Avaliação dos alunos em parceria com a equipe gestora.

(1) Não foi relevante (2) Foi pouco relevante (3) Foi relevante (4) Foi muito relevante

7. Escuta ativa da Equipe Gestora ao Conselho de alunos formado pelos representantes de turma.

(1) Não foi relevante (2) Foi pouco relevante (3) Foi relevante (4) Foi muito relevante

8. Engajamento dos professores diretamente envolvidos com os alunos defasados e/ou com dificuldades de aprendizagem.

(1) Não foi relevante (2) Foi pouco relevante (3) Foi relevante (4) Foi muito relevante

9. Plano de atendimento a médio prazo para os alunos defasados e não alfabetizados no 3º ano de escolaridade.

(1) Não foi relevante (2) Foi pouco relevante (3) Foi relevante (4) Foi muito relevante

10. Culminâncias para integração entre família e escola.

(1) Não foi relevante (2) Foi pouco relevante (3) Foi relevante (4) Foi muito relevante

11. Ações em parceria com o Conselho Tutelar como estratégia para garantia da frequência dos alunos.

(1) Não foi relevante (2) Foi pouco relevante (3) Foi relevante (4) Foi muito relevante

12. Clima escolar favorável em razão das relações interpessoais amistosas entre docentes, responsáveis e alunos.

(1) Não foi relevante (2) Foi pouco relevante (3) Foi relevante (4) Foi muito relevante

13. Mediação de conflitos pela equipe gestora.

(1) Não foi relevante (2) Foi pouco relevante (3) Foi relevante (4) Foi muito relevante