

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/329816457>

GESTÃO ESCOLAR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: caminhos e horizontes de pesquisa

Book · January 2018

DOI: 10.24824/978854442727.9

CITATION

1

READS

101

3 authors:



Cynthia Paes de Carvalho

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

30 PUBLICATIONS 141 CITATIONS

SEE PROFILE



Ana Cristina Prado de Oliveira

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

27 PUBLICATIONS 114 CITATIONS

SEE PROFILE



Maria Luiza Canedo

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

6 PUBLICATIONS 4 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Liderança, Colaboração Docente e Qualidade da Educação em Diferentes Contextos Organizacionais [View project](#)



IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL POLICIES AND EQUITY IN A CONTEXT OF SOCIAL VULNERABILITY [View project](#)

Cynthia Paes de Carvalho
Ana Cristina Prado de Oliveira
Maria Luiza Canedo
(Organizadoras)

Gestão escolar e QUALIDADE

DA EDUCAÇÃO
caminhos e horizontes
de pesquisa



Cynthia Paes de Carvalho
Ana Cristina Prado de Oliveira
Maria Luiza Canedo
(Organizadoras)

GESTÃO ESCOLAR E QUALIDADE
DA EDUCAÇÃO: caminhos e
horizontes de pesquisa

EDITORA CRV
Curitiba – Brasil
2018

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Editora CRV
Revisão: Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

G389

Gestão escolar e qualidade da educação: caminhos e horizontes de pesquisa / Cynthia Paes de Carvalho, Ana Cristina Prado de Oliveira, Maria Luiza Canedo (organizadoras) – Curitiba : CRV, 2018.
250 p.

Bibliografia

ISBN 978-85-444-2727-9

DOI 10.24824/978854442727.9

1. Educação 2. Ensino 3. Pesquisa 4. Gestão escolar I. Paes de Carvalho, Cynthia. org. II. Oliveira, Ana Cristina Prado de. org. III. Canedo, Maria Luiza. org. IV. Título V. Série.

CDU 37

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

1. Educação 370

ESTA OBRA TAMBÉM ENCONTRA-SE DISPONÍVEL EM FORMATO DIGITAL.
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2018

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418 - E-mail: sac@editoracrv.com.br

Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRRN)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO - PT)
Carlos Frederico Dominguez Avila (UNB)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional
Três de Febrero - Argentina)
Eliane Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Élsio José Corá (Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS)
Elizeu Clementino (UNEB)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade de La Havana – Cuba)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas - US)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNICAMP)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Paulo Romualdo Hernandes (UNICAMP)
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Comitê Científico:

Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Andréia N. Militão (UEMS)
Diosnel Centurion (Univ Americ. de Asunción/Py)
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
de Três de Febrero/Argentina)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elizeu Clementino (UNEB)
Fauston Negreiros (UFPI)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Jussara Fraga Portugal
Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Mohammed Elhajji (UFRJ)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujije (UTFPR)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Sílvia Regina Canan (URI)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
A PESQUISA SOBRE GESTÃO ESCOLAR – CONTRIBUTOS TEÓRICOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS	11
<i>Cynthia Paes de Carvalho</i> <i>Ana Cristina Prado de Oliveira</i>	
O PERFIL DOS DIRETORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL	39
<i>Ana Cristina Prado de Oliveira</i> <i>Emília Giordano</i>	
DESAFIOS ATUAIS DA GESTÃO ESCOLAR: percepções dos diretores da rede municipal do Rio de Janeiro	61
<i>Maria Luiza Canedo</i> <i>Ana Luiza Honorato de Sales</i>	
O USO DE DADOS EDUCACIONAIS PELA GESTÃO ESCOLAR.....	81
<i>Larissa Frossard Rangel Cruz</i> <i>Carla da Conceição de Lima</i>	
ESTRATÉGIAS DE AÇÃO DE GESTORES ESCOLARES EM RELAÇÃO AO CORPO DISCENTE.....	101
<i>Maria Luiza Canedo</i> <i>Lenon Araújo de Matos</i> <i>André Luiz Regis de Oliveira</i>	
A GESTÃO DA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO CLIMA ESCOLAR.....	119
<i>Ana Cristina Prado de Oliveira</i> <i>Marcela Paquelet Fonseca</i>	
LIDERANÇA DO DIRETOR, COLABORAÇÃO DOCENTE E CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS ESCOLAS PÚBLICAS: o que dizem os professores?	133
<i>Marina Meira de Oliveira</i> <i>Ana Cristina Prado de Oliveira</i> <i>Marcela Paquelet Fonseca</i>	

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: estratégias familiares na escolha da instituição escolar	155
<i>Maria Luiza Canedo</i> <i>Maria Elizabete Neves Ramos</i> <i>Flávia Pedrosa de Camargo</i>	
LIMITES E POSSIBILIDADES DO CONSELHO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PROMOÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO: estudo de caso em escola municipal do Rio de Janeiro	171
<i>Maria de Fátima Magalhães de Lima</i> <i>Maria Luiza Canedo</i>	
A RELAÇÃO ENTRE GESTÃO E ALUNOS EM SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR: possibilidades de um (des)encontro?	195
<i>Juliana Gomes Pereira</i> <i>Marina Meira de Oliveira</i>	
A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL: o que mudou entre 2003 e 2015?	213
<i>Ângelo Ricardo de Souza</i>	
GESTÃO ESCOLAR E O SENTIDO DE SUAS PRÁTICAS	233
<i>Vandré Gomes da Silva</i>	
SOBRE OS AUTORES.....	245

APRESENTAÇÃO

O GESQ – Grupo de Pesquisa em Gestão e Qualidade da Educação vem estudando desde 2010 a gestão escolar e educacional na perspectiva da busca da qualidade e da equidade. Trabalhando com dados da Prova Brasil, desenvolvendo *surveys* e estudos de caso em escolas e secretarias de educação reunimos um significativo acervo de trabalhos empíricos, articulando análises quantitativas à percepções dos agentes envolvidos na implantação de políticas educacionais e seus possíveis reflexos nos resultados escolares. Paralelamente elaboramos instrumentos de pesquisa e revisões de literatura valorizando a contribuição de todos os integrantes de grupo, sejam eles estudantes de graduação, mestrado ou doutorado, além de pesquisadores já experientes que colaboram com o grupo. Mantemos também interlocução sistemática com outras instituições, inclusive internacionais, ampliando olhares. Esperamos, com esta publicação, disponibilizar um instigante material gerador de novas questões, contribuindo para a construção do conhecimento na área. Todos os artigos apresentados são resultado do diálogo entre diferentes pesquisas realizadas no âmbito do GESQ, abordando os diferentes aspectos que investigamos.

No primeiro capítulo trazemos uma discussão sobre as contribuições teóricas cujos conceitos têm sido operacionalizados nos estudos sobre a gestão escolar na literatura internacional e brasileira a partir do ano 2000. As autoras apresentam diferentes perspectivas teóricas no campo da sociologia da educação e da política educacional e desenvolvem uma reflexão sobre os caminhos metodológicos no campo e seus desafios. São discutidas operacionalizações de pesquisa qualitativas e quantitativas bem como os instrumentos e estratégias de trabalho de campo, destacando a importância da articulação entre as diferentes metodologias e das dimensões “micro-macro” para as pesquisas neste campo.

O segundo capítulo apresenta uma análise do perfil sociodemográfico de diretores das escolas públicas brasileiras a partir dos dados da Prova Brasil (2007 a 2015). Dando especial destaque aos aspectos relacionados à sua formação inicial e ao seu acesso ao cargo, as autoras analisam possíveis associações entre esses dados e a agenda política educacional sobre o tema.

O capítulo seguinte aborda o uso de dados educacionais pelos gestores escolares dos municípios de Macaé (RJ) e Juiz de Fora (MG) partindo da relevância dos gestores se apropriarem dos dados educacionais possibilitando análises estratégicas com vistas à tomada de decisão, em prol da qualidade do ensino.

O capítulo quatro tem por objetivo discutir as percepções que os diretores de escolas públicas têm sobre os alunos e de que forma as representações dos gestores se manifestam nas relações que estes estabelecem com os discentes bem como nas ações colocadas em prática para enfrentar desafios tais como faltas, indisciplina e evasão.

O estudo apresentado no quinto capítulo parte de dados coletados pelos questionários destinados a professores e diretores da rede municipal do Rio de Janeiro no Survey GESQ 2016 e dados qualitativos coletados em um estudo de caso no mesmo espaço, discutindo aspectos relacionados à construção de um clima propício para a aprendizagem.

No sexto capítulo os autores desenvolvem uma análise sobre liderança do diretor e colaboração docente a partir do estudo estatístico com os dados da Prova Brasil e de entrevistas com professores de escolas públicas municipais no Rio de Janeiro, dialogando em uma perspectiva macro (dados quantitativos a nível nacional) e micro (dados qualitativos a nível local).

O capítulo sete tem por objetivo discutir as estratégias utilizadas para escolha da instituição escolar por famílias de estudantes matriculados em unidades escolares onde os alunos apresentam bons resultados nas avaliações, investigando de que forma outros agentes exercem influência na relação das famílias com a escola, ressaltando-se o papel desempenhado pela afiliação religiosa.

O capítulo seguinte analisa o funcionamento dos conselhos escolares como uma das estratégias da gestão democrática em uma escola da rede pública de ensino do Rio de Janeiro com bons resultados em avaliações externas, trazendo a tona os limites e as possibilidades dos conselhos como instrumentos de participação dos pais em prol da melhoria da qualidade do ensino e das condições gerais da escola.

O capítulo nove propõe-se a problematizar aspectos da relação do diretor escolar com os agentes intra e extraescolares, buscando compreender de que forma os diretores lidam com os desafios das unidades administradas por eles, bem como os demais agentes percebem o trabalho do diretor, relacionando diferentes perspectivas sobre a aprendizagem escolar, que pode ser compreendida tanto como um direito, quanto como um dever ou uma recompensa.

Os desafios atuais da gestão escolar no município do Rio de Janeiro, apontados por aqueles que atuam no cargo, são o foco do décimo capítulo onde as autoras discutem os resultados encontrados em uma questão aberta do Survey GESQ 2016 e aprofundam a reflexão sobre cada categoria, estabelecendo relações com o perfil dos respondentes.

Nos dois capítulos finais trazemos a contribuição de dois importantes pesquisadores brasileiros sobre o tema com os quais o GESQ tem dialogado, Ângelo Ricardo Souza e Vandrê Gomes da Silva, em importantes trabalhos sobre a implementação da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras.

A PESQUISA SOBRE GESTÃO ESCOLAR – CONTRIBUTOS TEÓRICOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS

Cynthia Paes de Carvalho
Ana Cristina Prado de Oliveira

Introdução

O presente capítulo procura sistematizar as contribuições teóricas cujos conceitos têm sido operacionalizados através de diferentes percursos metodológicos nos estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisas Gestão e Qualidade da Educação – GESQ desde 2010 que, direta ou indiretamente, discutem a gestão escolar. Além das referências bibliográficas discutidas no grupo e nos trabalhos de pesquisa de mestrado e doutorado de seus membros, este texto encontra um lastro importante na pesquisa de doutoramento de Oliveira (2015) que realizou um extenso levantamento da literatura internacional e brasileira a partir do ano 2000. A estas referências agregamos algumas leituras mais recentes de pesquisas internacionais que, acreditamos, poderão iluminar os desafios de investigação a enfrentar no campo.

Desde o início das atividades do GESQ optamos por um caminho de revisão de literatura que perseguiu – simultaneamente – a definição de conceitos no campo da sociologia e sua operacionalização nas pesquisas sobre gestão escolar, buscando discutir a consecução das atividades de coleta de dados empíricos de forma articulada e consistente com a análise pretendida. Mais recentemente, sobretudo nas pesquisas desenvolvidas no grupo que focalizam a análise de políticas educacionais, começamos também a incorporar referências sobre implementação de políticas públicas, estas fundamentalmente do campo da ciência política.

Inicialmente é importante sublinhar que os estudos que temos desenvolvido partem do que Forquin (1995) aponta como o desenvolvimento de uma sociologia das desigualdades escolares tributária da incorporação de novos objetos e metodologias no âmbito da Sociologia da Educação a partir de 1980/1990. Este movimento teórico e metodológico se configura a partir do questionamento do determinismo macroestrutural das teorias sociológicas

sobre a educação a partir dos grandes levantamentos de dados educacionais da década de 1960 e da hegemonia da perspectiva da reprodução na pesquisa e nos debates da Sociologia da Educação nas décadas de 60 e 70, como assinala Nogueira (1990, 1995). Um extenso conjunto de pesquisas empíricas volta-se então para investigar as diferenças relacionadas ao efeito das escolas nos resultados dos alunos, principalmente analisando suas características organizacionais e os processos escolares relacionados à aprendizagem. Esse conjunto de pesquisas ficou conhecido como pesquisas em eficácia escolar e apontam que, se o *background* familiar tem um peso importante na definição do desempenho acadêmico do aluno, alguns fatores intraescolares poderiam minimizar o efeito da origem social, promovendo a eficácia e a equidade na oferta educacional (BROOKE; SOARES, 2008). Nelas se observa uma revalorização do olhar sobre as escolas e as diferenças que podem produzir apresentando resultados discrepantes em termos de equidade, mesmo quando atendem alunos de origem social semelhante (MORTIMORE et al., 1998; RUTTER et al., 1979; WILLMS, 1992; entre outros).

Mesmo reconhecendo a dificuldade de isolar completamente as características escolares, inclusive porque elas interagem com os demais fatores (estrutura familiar, suporte dos pais aos estudos, território e convivência social do aluno, entre outras) que interferem na aprendizagem escolar (RIBEIRO et al., 2010; SILVA, 2013; FELIPE, 2013), diversos autores buscaram mensurar seus efeitos e indicam que entre 10 e 20% da variância nos resultados dos alunos poderia ser explicada por aspectos escolares (CREEMERS; REEZGIT, 1996, p. 203). Vale lembrar que o contexto socioeconômico em que a escola (ou rede) está inserida produz alterações na influência dos fatores escolares. Alves e Franco (2008) mostram a necessidade desta adaptação contextual quando apontam a infraestrutura escolar como um importante fator de eficácia escolar no caso brasileiro, diferentemente do contexto norte-americano ou europeu, em que as condições pouco variam entre redes e escolas. Dentre os fatores intraescolares que influenciam a aprendizagem dos alunos um grande número de estudos identificou a gestão e a liderança do(a) diretor(a) (SAMMONS, 2008) que, principalmente na literatura internacional, motivou um número expressivo de novas pesquisas que buscam compreender de que forma se efetiva esta influência. O GESQ nasceu inspirado nestes estudos e tem buscado investigar a relação entre gestão – especialmente a escolar – e qualidade da educação no contexto das redes públicas de educação básica no Brasil.

Desde o início da década de 1990 observamos mudanças significativas na política educacional brasileira, em larga medida relacionadas à avaliação, ao monitoramento e à busca pela qualidade e equidade no sistema educacional, marcada

desde a sua organização inicial pela desigualdade de acesso e de oportunidades de aprendizagem (TEIXEIRA, 1967). Contamos, hoje, com coleta e disponibilização de dados educacionais nunca antes experimentadas e o trabalho de análise destas informações começa a se estruturar de forma mais regular e sistematizada (OLIVEIRA, 2018). Antes da possibilidade de utilização das avaliações nacionais em larga escala, os Censos Demográficos, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e o Censo Escolar possibilitavam o cruzamento de informações significativas sobre o acesso e o fluxo na Educação Básica, mas não podiam responder às perguntas sobre o desempenho dos alunos a partir do ensino ministrado nas escolas, pois, como apontam Alves e Franco (2008, p. 484), tais levantamentos não incluem dados sobre a qualidade do ensino.

No Brasil, a criação de um Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB data do ano de 1990¹. Em 2005, este sistema foi ampliado com a introdução da Prova Brasil, que envolve testes de Língua Portuguesa e Matemática aplicados às séries finais de cada etapa do ensino fundamental, em todas as escolas públicas brasileiras com mais de 20 alunos nas séries avaliadas. Sua intenção diagnóstica é defendida pelo Plano de Metas *Todos pela Educação*²:

Com os resultados do Prova Brasil, as secretarias e o MEC têm um diagnóstico da Educação brasileira, podendo detectar desigualdades nas escolas e entre elas. A partir disso, esses órgãos devem definir ações e direcionar recursos para corrigir essas distorções e melhorar a qualidade do ensino.³

À iniciativa federal tem se juntado ou ampliado políticas locais (estaduais e municipais) de avaliação do ensino público. De acordo com Brooke et al. (2011) 19 estados brasileiros já possuíam sistemas próprios de avaliação da aprendizagem em 2011. Bonamino e Souza (2012) destacam que a introdução da Prova Brasil, além de outras avaliações estaduais e municipais, e a divulgação de seus resultados, inauguram uma segunda geração de políticas de avaliação em larga escala no Brasil (a primeira geração teria sido a sistematização do SAEB, na década de 1990). Como alguns estudos recentes tem apontado, este contexto político tem tensionado a gestão escolar, sobretudo nas redes públicas em que poucas alterações das condições de trabalho dos profissionais envolvidos foram registradas (PAES DE CARVALHO; OLIVEIRA E LIMA, 2014) e indicado novas questões de investigação sobre o papel dos gestores enquanto implementadores de políticas educacionais ao nível da escola e de seus agentes.

1 Avaliações de Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes de 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural. A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participa da prova. Os resultados de desempenho são gerados em três níveis: Brasil, Regiões e Estados (Unidades da Federação). (Fonte: <<http://provabrazil.inep.gov.br>>).

2 Proposta regulamentada pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

3 Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil>. Acesso em: 12 jul. 2011.

Por sua vez, as pesquisas sobre as escolas eficazes analisam os processos organizacionais e pedagógicos de escolas que apresentam bons resultados independente da condição socioeconômica de seu público, valendo-se de abordagens quantitativas e qualitativas. Essa tem sido outra inspiração importante dos trabalhos de pesquisa que temos desenvolvido no GESQ: integrar análises estatísticas (análise fatorial, modelos de correlação, de regressão e multiníveis) com abordagens qualitativas, como estudo de caso e estudos de perspectiva etnográfica de escolas. As medidas contextuais da escola (geralmente calculadas a partir dos dados disponibilizados pelos questionários contextuais que acompanham as edições das avaliações) expressam a situação daquela unidade no momento da aplicação do teste, o que nos impõe uma análise cuidadosa e rigorosa sobre as relações entre as características escolares e os resultados dos alunos (OLIVEIRA, 2018). Essa preocupação tem nos mobilizado na direção da progressiva articulação de tais estudos com desenhos qualitativos de investigação que buscam definir seu recorte empírico a partir das análises dos dados do conjunto das escolas das redes de ensino e das interrogações que elas suscitam. Entendemos, assim que nem sempre é possível aprofundar sem observar e ouvir os agentes escolares e compreender suas práticas, perspectivas e interações. Podemos dizer que temos caminhado num horizonte de pesquisa misto do ponto de vista metodológico, cuja trajetória procuramos descrever.

Este capítulo está organizado em três seções, após esta introdução. A primeira seção apresenta diferentes perspectivas teóricas utilizadas nas pesquisas educacionais internacionais para compreender a função do gestor escolar, considerando o campo da sociologia e da ciência política sobretudo nas análises desenvolvidas sobre o sistema educacional. Neste diálogo, procuramos não perder de vista as especificidades dos contextos diversificados (em termos de estrutura e funcionamento do sistema educacional de cada país ou conjunto de países) da produção. A segunda seção reúne um conjunto de perspectivas conceituais que tem lastreado as pesquisas desenvolvidas no Brasil, seguindo a inspiração do trabalho denso e profundo realizado por Ângelo Souza em sua tese de doutoramento (SOUZA, 2006). Em cada seção discutimos os caminhos metodológicos no campo de pesquisa sobre a gestão escolar e seus desafios, as operacionalizações de pesquisa quantitativas (elaboração de questionários, aplicação de surveys, análises estatísticas) e qualitativas (entrevistas, observação, *shadowing*), muitas das quais também temos experimentado nas pesquisas desenvolvidas pelo GESQ, bem como os instrumentos e estratégias de trabalho de campo. Na última seção, trazemos nossas considerações finais, destacando a importância da articulação entre as diferentes metodologias e das dimensões “micro-macro” para as pesquisas neste campo.

Contributos teóricos e metodológicos de pesquisas internacionais

No plano internacional o tema da gestão escolar assume considerável relevância na literatura a partir da década de 1970 especialmente a partir da preocupação com a eficácia escolar, buscando entender o papel dos diretores nos processos de mudança e melhoria dos resultados de todos os alunos. Diversos estudos procuraram especificar os fatores intraescolares intervenientes nestes processos concluindo que a liderança do diretor comprometida com o sucesso escolar era um fator essencial e frequentemente crítico (MAY; SUPOVITZ, 2011). Oliveira (2018) destaca que no contexto das políticas de responsabilização (*accountability*) federal dos Estados Unidos, as pesquisas tendem a uma apresentação mais prescritiva dos resultados encontrados, com vistas a fomentar os cursos de formação de diretores naquele país. Nesses estudos o estabelecimento de uma forma de liderança mais participativa/colaborativa/distribuída, que envolve os profissionais das escolas nas decisões importantes relativas à rotina dos estabelecimentos – principalmente as pedagógicas – aparece como fator que influencia o nível de satisfação e comprometimento do professor com seu trabalho, além de aumentar a percepção sobre o nível de coesão da equipe na escola, uma vez que todos são chamados a participar e decidir (MARKS; PRINTY, 2003; BRUGGENCATE et al., 2012; HULPIA et al., 2011; LEITHWOOD et al., 2004, 2007; entre outros).

A literatura apontou diferentes abordagens para temas fundamentais para esta pesquisa: o papel do diretor escolar, suas atribuições, perfis de liderança do diretor, interferências externas para seu trabalho, reflexos de sua atuação para o trabalho docente e para o desempenho dos alunos. Em levantamento realizado sobre o período 2010 a 2014 em dois dos mais importantes periódicos internacionais (Educational Administration Quarterly e American Educational Research Journal), focalizando a relação entre a gestão do diretor e o trabalho dos professores, Oliveira (2018) registra estudos tanto sobre a dimensão pedagógica dessa relação, quanto sobre sua dimensão relacional ou afetiva, enfatizando a relevância destas relações para a qualidade do trabalho na escola e os resultados dos alunos. Em particular, os estudos de Boyd et al. (2011), Shen et al. (2012) e Thoonem et al. (2011) realçam a perspectiva de uma liderança mais participativa/distribuída/colaborativa no que diz respeito a relação com os docentes e ao envolvimento destes nas decisões sobre a rotina escolar. Esta característica da liderança do diretor funcionaria como um fator importante de promoção da satisfação e do compromisso dos professores com seu trabalho, favorecendo a coesão da equipe na escola como aponta Price (2012). Segundo Oliveira (2018, p. 40), a maioria dos estudos associa estratégias de liderança voltadas para a melhoria da qualidade do ensino com o clima escolar e alguns

deles (BRUGGENCATE et al., 2012; URICK; BOWERS, 2014) apontam a relevância das expectativas dos agentes escolares sobre o futuro dos alunos e destacam a importância de se conhecer o contexto social dos estudantes.

Oliveira (2018) assinala a necessidade de uma mirada mais articulada sobre a atuação do diretor escolar que prioriza (ou não) certas tarefas inseridas em configurações contextuais internas e externas às escolas e influencia, em alguma medida, o trabalho do professor e os resultados dos alunos. Os estudos internacionais dão conta de várias possibilidades, estilos ou tipos de liderança (participativa, distribuída, coletiva ou em parceria), mas via de regra convergem para uma perspectiva plural ou não monopolista, sobretudo em contextos de reforma educacional em que as escolas se tornam espaços mais complexos em que a crença numa liderança pode perder seu vigor (DUTERCQ et al., 2015). Spillane et al. (2008) propõem uma concepção de liderança como uma ação situada em torno da gestão e da dinâmica do estabelecimento escolar num somatório das ações de múltiplos líderes em diferentes situações em torno de três eixos principais: a problemática do momento, a ação e a orientação dos líderes (e suas respectivas relações de poder), e as posturas e reações dos demais atores envolvidos.

Do ponto de vista metodológico, observamos uma quantidade importante de estudos quantitativos nas publicações internacionais, em particular nas pesquisas desenvolvidas no universo anglo-saxão, merecendo destaque o uso dos dados disponibilizados pelo *School and Staffing Survey* (SASS), *survey* aplicado a cada 4 anos com o intuito de prover dados descritivos sobre a condição educacional nos Estados Unidos. Esta ferramenta de investigação foi uma importante inspiração tanto para o trabalho de doutoramento de Oliveira, como para uma parte considerável dos estudos realizados no âmbito do GESQ desde 2010, sobretudo com as respostas dos questionários contextuais da Prova Brasil e para o desenho de nossos próprios instrumentos de pesquisa no que denominamos *Survey* GESQ a partir de 2014, que vem sendo aplicado e revisto a cada ano nas diferentes pesquisas dos membros do grupo. Como detalharemos adiante, cabe assinalar o investimento que temos feito em relação à medida da liderança do diretor buscando fundamentar e testar empiricamente sua concepção, considerando sua legitimidade frente ao corpo docente e sua capacidade de mobilizar e forjar o comprometimento dos professores com a escola e a aprendizagem dos alunos⁴.

Finalmente, no que toca a literatura internacional sobre gestão escolar é preciso registrar os contrastes encontrados entre os estudos desenvolvidos na Europa continental, especialmente na França, e as análises realizadas nos contextos dos países de língua inglesa, em particular na Grã-Bretanha e nos

4 Em nosso artigo publicado na Revista Brasileira de Educação assumimos a concepção de Marks e Printy (2003) ao selecionar variáveis dos questionários contextuais aplicados aos professores na Prova Brasil para compor o Índice de Liderança do Diretor, utilizando uma análise fatorial e encontrando correlações estatisticamente significativas com o desempenho dos alunos em matemática no 5º Ano do Ensino Fundamental para diferentes edições da Prova Brasil (OLIVEIRA; PAES DE CARVALHO, 2018).

Estados Unidos. Embora converjam em diversos resultados e mesmo no reconhecimento da relevância do diretor e da gestão para o sucesso escolar e o combate às desigualdades educacionais (COUSIN, 1998; DURU-BELLAT, 2005), as diferenças de funcionamento do sistema educacional impõem desafios para a pesquisa e mesmo para a interlocução acadêmica. Nessa direção pode-se apontar a necessidade de aprofundamento do debate sobre os conceitos (em particular o de *liderança* do diretor) e sua operacionalização em contextos em que – entre outros aspectos – a autonomia dos estabelecimentos, o provimento do cargo de diretor, as condições de trabalho e o horizonte de possibilidades de decisão do gestor da escola (seleção e avaliação de professores, gestão das rotinas escolares e das condições de trabalho discente e docente, entre outros aspectos) variam consideravelmente de um país a outro (DEROUET, 2015).

As incursões que já realizamos na literatura europeia latina mostraram que não se trata de um desafio qualquer – em particular se consideramos a pressão dos organismos internacionais (também financiadores de diversas pesquisas) que constroem sua argumentação fundamentalmente na literatura anglo-saxônica que cunhou o termo “*liderança*” aplicado ao contexto escolar (NORMAND, 2015). Do ponto de vista do desenvolvimento da pesquisa no campo da gestão escolar no Brasil, parece-nos que este tensionamento é extremamente bem-vindo, realçando a necessidade de empreendermos também aqui uma construção conceitual a respeito do termo *liderança* no contexto da gestão escolar. Esta construção conceitual deve estar lastreada por dados empíricos consistentes e por uma densa e rigorosa discussão teórica, que considere as contribuições da sociologia e da ciência política sobre as burocracias, o clientelismo e o patrimonialismo e sua presença na cultura escolar no Brasil (MENDONÇA, 2001).

No que se refere às pesquisas internacionais, ainda que um expressivo volume daquelas que acessamos trazerem abordagens quantitativas, como já observado, também registramos que muitos estudos qualitativos e mesmo publicações (livros e revistas especializadas) dedicam-se exclusivamente à divulgação de estudos de caso, como o *Journal of Cases in Educational Leadership* (JCEL) voltado para os programas de formação de gestores e mantido pela University Council for Education Administration (UCEA⁵). Para além do uso de metodologias de estudo de caso já bastante conhecidos e utilizados nas pesquisas realizadas no Brasil (entrevistas, observações do cotidiano escolar e/ou análise documental), detectamos a utilização da técnica de *shadowing*. Nesta abordagem metodológica, um ou mais pesquisadores ficam na escola

5 A UCEA é um consórcio de Instituições de Ensino Superior comprometidas com o avanço da formação e prática de líderes educacionais em benefício das escolas e crianças (disponível em: <<http://www.ucea.org/about-ucea/>>, tradução livre das autoras). Este consórcio realiza reuniões anuais com pesquisadores e profissionais (gestores) como estratégia de promoção e disseminação de pesquisas sobre os problemas da escola e da prática da liderança, incrementar a formação e o desenvolvimento profissional de líderes educacionais e professores, além de influenciar positivamente a política educacional local, estadual e nacional.

durante todo o período escolar, acompanhando o trabalho do diretor para identificar possíveis tendências, predominâncias, comportamentos (para mais detalhes, ver SPILLANE et al., 2011; TEROSKI, 2014). Mais adiante discutiremos como esta metodologia investigativa inspirou alguns trabalhos desenvolvidos nas pesquisas do GESQ.

Contributos teóricos e metodológicos de pesquisas nacionais

Considerando os extensos levantamentos e estados da arte já desenvolvidos por diversos pesquisadores brasileiros sobre a literatura nacional no campo da gestão escolar (SOUZA, 2006 e 2017; ALVES; FRANCO, 2008; ABDIAN et al., 2016; MARTINS; SILVA, 2011) inicialmente levantamos apenas artigos sobre o tema em duas revistas nacionais (Revista Brasileira de Educação – RBE, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE). A este levantamento inicial temos, pouco a pouco, acrescentado artigos de outros periódicos, teses e dissertações sobre a temática disponibilizadas a partir de 2011.

Entre as publicações nacionais nos periódicos citados, levantadas por Oliveira (2018), os estudos enfatizaram principalmente a interferência das demandas externas sobre o trabalho do diretor da escola, com foco nas políticas de avaliação educacional e disseminação de seus resultados por escola (CORREIA, 2010; RUSSO, 2011).

Entre as teses e dissertações defendidas em 2011 e 2012, Oliveira (2018) destaca a relação do diretor com os professores como um importante componente na definição da gestão escolar enquanto corresponsável pelos resultados acadêmicos da escola. Os trabalhos se dedicaram, principalmente, a investigar: experiências de sucesso (ou insucesso) escolar relacionadas ao trabalho da gestão (NEVES, 2012; A. LIMA, 2012; entre outros), as estratégias da gestão escolar para melhorar os resultados da escola (COSTA, 2012; MIRANDA, 2012; entre outros), estudos comparativos entre escolas (MARQUES, 2012; CUNHA, 2012; entre outros), o apoio/intervenção do diretor na gestão da sala de aula (MACHADO, 2012; GOMES, 2012; RODRIGUES, 2012; entre outros), o efeito da gestão (entre outros fatores) para os resultados de aprendizagem em língua portuguesa e matemática (LIMA, N., 2012).

Como nos levantamentos da literatura nacional citados, a maioria dos trabalhos se vale de abordagens qualitativas e é frequente o uso de estudos de caso. Outro aspecto notado é a centralidade da discussão sobre a gestão democrática, o que não raras vezes tem emprestado um viés prescritivo à parte da produção e tornado tímida – e nem sempre consistente – sua contribuição enquanto pesquisa acadêmica. Registramos, no entanto, que em nosso caso o levantamento feito diretamente pelos membros do grupo até o momento

ainda é pouco representativo para traçar uma meta-análise mais aprofundada, que tampouco caberia no escopo deste capítulo.

Em que pese os avanços alcançados nas últimas décadas (tanto na amplitude quanto na diversidade dos dados publicados), a pesquisa sobre gestão escolar no Brasil ainda encontra alguns desafios no que se refere às escolhas metodológicas e a divulgação e síntese dos resultados. Com relação aos desafios metodológicos, destacamos que, em nosso campo, a presença de estudos quantitativos (ou que associem metodologias quantitativas e qualitativas) é ainda escassa. Além da pouca tradição de estudos quantitativos na área educacional no Brasil (GATTI, 2004), é preciso considerar o levantamento e a disponibilização dos dados referentes ao tema. Apesar de contarmos atualmente com extensa disponibilização de dados educacionais, encontramos limitações para a mensuração dos aspectos relacionados à gestão escolar através dos instrumentos disponíveis, como foi apresentado por Oliveira (2018). A seguir procuramos discutir sobre as possibilidades metodológicas para a realização de pesquisas sobre a gestão escolar a partir das experiências do GESQ nos últimos anos.

Caminhos e horizontes de investigação do GESQ

Procurando resgatar a trajetória metodológica das pesquisas desenvolvidas no âmbito do GESQ, esta seção traz um convite ao diálogo sobre pesquisas que se voltam para a gestão escolar. Alguns dos resultados destes estudos são apresentados ao longo dos capítulos deste livro e, aqui, procuramos fazer a história da “cozinha de pesquisa” que viemos desenvolvendo ao longo dos últimos anos.

O uso de bases de dados disponíveis

Contamos hoje com uma ampla gama de dados educacionais disponíveis em nosso país. O Censo Demográfico, a Pesquisa Nacional por amostra de Domicílio – PNAD e o Censo Escolar são exemplos de bases de dados que reúnem informações sobre a escolaridade, o nível sócio econômico, os arranjos familiares, entre outras. A instituição do SAEB/Aneb, em 1990, agrega às informações disponíveis a avaliação da proficiência dos alunos de forma amostral (resultados por unidades da federação, regiões e país), além dos dados contextuais gerados pela aplicação dos questionários que acompanham os testes. Com a introdução da Prova Brasil (Anresc), em 2005, estes dados passam a ser censitários para as escolas públicas brasileiras. Passaram, assim, a possibilitar uma análise a partir de um universo mais abrangente, envolvendo informações sobre diretores, professores e alunos de todas as escolas públicas brasileiras e os resultados

apresentados ao nível da escola. Os questionários contextuais aplicados nas escolas participantes de cada edição do SAEB (Aneb e Prova Brasil/Anresc) vêm sendo revisados e modificados desde a década de 1990. De acordo com o estudo de Bonamino e Franco (1999), os questionários contextuais do SAEB/Aneb já abordavam, desde a edição de 1993, os tópicos gestão escolar e competência dos professores na elaboração de seus itens. Destacam, contudo, que apenas a partir do terceiro ciclo (edição de 1995) os questionários contextuais passaram a levantar as características socioculturais dos alunos:

O terceiro ciclo inovou positivamente ao incluir, no escopo dos instrumentos contextuais, questionários sobre as características socioeconômicas e culturais e sobre os hábitos de estudo dos alunos. Até a introdução desses instrumentos, o SAEB tinha tendido a valorizar apenas o papel das variáveis propriamente escolares, como a formação de professores e diretores, o estilo docente, o tempo dedicado ao ensino, a infraestrutura escolar, subestimando o peso dos fatores socioeconômicos e culturais e a existência de relações estreitas entre fatores escolares e extraescolares no desempenho do aluno (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 114).

Esta inovação permitiu aos estudos realizados a partir dos dados levantados considerar as características sociodemográficas das escolas, uma vez que esta é a variável que mais interfere na variação dos resultados escolares. Os autores destacam, contudo, a limitação dos instrumentos para esta caracterização considerando a alta taxa de não-resposta dos questionários dos alunos, sobretudo do 4º/5º ano.

O contínuo processo de revisão dos instrumentos contextuais do SAEB foi ressaltado por Franco e colegas (2003) ao apresentarem o quadro contextual construído por eles para a revisão e aprimoramento dos questionários a serem aplicados na edição de 2001. Com relação aos construtos sobre as características escolares, os autores destacam que foram considerados os estudos nacionais e internacionais que levantaram fatores escolares relacionados ao rendimento escolar. A partir dos construtos encontrados no levantamento realizado e das conclusões dos primeiros trabalhos nacionais realizados a partir dos dados do SAEB e do SARESP, Franco et al. (2003) discutem os construtos e as especificações dos questionários do SAEB dirigidos à alunos, professores e diretores escolares. No que concerne ao interesse das pesquisas sobre a gestão escolar, os autores já apontavam, naquele momento, os construtos *Condições de trabalho* (no questionário do professor), *Trabalho Colaborativo*, *Clima Acadêmico* e *Clima Disciplinar* (no questionário do diretor).

A priorização dos construtos relacionados com a direção foi derivada tanto da revisão das pesquisas internacionais quanto da pesquisa qualitativa conduzida pela Fundação Carlos Chagas (2000) em escolas incluídas na amostra do Saeb 99. [...] A maior parte da literatura educacional ressalta a relevância do papel pedagógico do diretor (FRANCO et al., 2003, p. 65).

Apesar dos autores considerarem que “o tema da liderança do diretor e sua atuação facilitadora do trabalho docente é também priorizada e abordada via questionário dos professores” (ob cit., p. 65), os itens que especificam este construto nas edições mais recentes do questionário não possibilitam uma análise aprofundada sobre o tema, como foi discutido por Oliveira (2018). Entretanto, reconhecer as limitações desta fonte de informações não impede ou invalida o uso dos dados disponibilizados pelos questionários contextuais que acompanham as edições da Prova Brasil. A pesquisa educacional em educação vem se valendo, nas duas últimas décadas, destas informações, ampliando a possibilidade de desenvolver trabalhos de cunho quantitativo com uma amplitude que envolve praticamente todo o sistema de educação pública no país.

No caso da pesquisa sobre a gestão, liderança e clima escolar, os itens apontados podem nos trazer indicações importantes captadas em um universo abrangente, uma vez que praticamente todas as escolas públicas que oferecem as séries avaliadas participam da avaliação. Alguns estudos realizados pelo GESQ (PAES DE CARVALHO et al., 2012; OLIVEIRA; WALDHELM, 2016; PAES DE CARVALHO; OLIVEIRA, 2016; OLIVEIRA; PAES DE CARVALHO, 2018), fazendo uso de análises estatísticas no software SPSS, encontraram importantes pistas sobre a relação entre o trabalho do diretor e os resultados escolares.

Nestes estudos, a partir das respostas dos professores aos questionários contextuais da Prova Brasil (especialmente as questões dos construtos citados), foram realizadas análises fatoriais para sintetizar a percepção dos professores sobre aspectos pesquisados. Assim, foram criados índices que mensuravam a percepção dos professores sobre aspectos como: o reconhecimento do trabalho do diretor (Índice de Liderança do Diretor) e as relações entre o corpo docente (Índice de Colaboração Docente).⁶ Em seguida, estes índices foram agregados por escola, ou seja, foi criada uma medida (média) da percepção dos professores de uma mesma escola sobre os índices criados.

A partir dos questionários respondidos pelos diretores, temos construído uma variável indicativa da forma como este diretor acessou seu cargo/função na escola, em diferentes trabalhos. Os dados disponibilizados pelas respostas dos diretores sobre a forma através da qual chegaram à esta posição nos possibilitaram criar esta medida diferenciadora (Diretores Indicados) para que

6 Os itens do questionário contextual da Prova Brasil dirigido aos professores que compuseram o Índice de Liderança do Diretor foram: *O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos; O(A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho; O(A) diretor(a) estimula as atividades inovadoras; Sinto-me respeitado (a) pelo(a) diretor(a); Tenho plena confiança no(a) diretor(a) como profissional.* E aqueles que compuseram o Índice de Colaboração Docente foram: *Trocou materiais didáticos com seus colegas; Participou de reuniões com colegas que trabalham com a mesma série (ano) para a(o) qual leciona; Envolveu-se em atividades conjuntas com diferentes professores (por exemplo, projetos interdisciplinares).* Todas as respostas foram dadas em escala de Likert (concordância e frequência). Para mais detalhes metodológicos, consultar os trabalhos citados acima.

pudéssemos estimar sua relação com as demais variáveis estudadas. Cabe ressaltar que, apesar dos documentos legais defenderem o princípio da gestão democrática (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), com a associação de critérios técnicos – comprovação de mérito e desempenho – e a consulta à comunidade (Plano Nacional de Educação), ainda prevalece no Brasil a indicação – predominantemente política – de diretores escolares. Como apontam Oliveira e Paes de Carvalho (2018),

A indicação de diretores para as escolas públicas brasileiras (historicamente uma escolha política local, que pode não considerar nenhuma capacidade educacional ou de gestão) é parte da tradição patrimonial na administração pública brasileira. Estas práticas parecem encontrar ainda um terreno fértil, especialmente no nível municipal, criando espaço, muitas vezes, para um clientelismo político e partidário (p. 10).

Os dados disponibilizados pelos questionários contextuais respondidos pelos alunos do 5º e do 9º ano nos permitem acessar as informações relacionadas à suas características socioeconômicas. Assim, nos estudos realizados pelo GESQ, consideramos o nível de escolaridade dos pais dos alunos como uma *proxy* de seu nível socioeconômico – NSE, escolha fundamentada em estudos que já demonstraram a estreita relação entre a trajetória escolar e o nível socioeconômico (SILVA; HASEMBALG, 2000; FAISAL-CURY; MENEZES-FILHO, 2006; entre outros). Para estabelecer esta medida de NSE, consideramos as respostas dos alunos sobre a escolaridade de seus pais, tomando como referência de um NSE positivo (=1) a ocorrência de um dos pais terem concluído o Ensino Médio. Esta medida foi também agregada por escola, sintetizando a proporção de alunos respondentes que teriam pais mais escolarizados naquela unidade, como *proxy* do NSE médio da escola. Vale ressaltar que, em estudos mais recentes, temos utilizado o Índice de Nível Socioeconômico – INSE sintetizado e disponibilizado pelo INEP. Este índice, produzido a partir de uma complexa metodologia, considera, além da escolaridade dos pais, outras variáveis (bens de consumo, acesso a aparatos sociais etc.) do questionário dos alunos, sintetizando uma medida individual. A base disponibilizada pelo SAEB por escola apresenta este índice já operacionalizado, ou seja, classificando a escola em 7 níveis de INSE⁷. No entanto, o INEP também disponibiliza, em seu sítio, uma planilha com o resultado numérico deste indicador por escola. Por considerarmos que o poder de diferenciação desta medida é mais eficiente para nossos estudos, a temos utilizado mais recentemente em nossas pesquisas.

7 Para mais detalhes, consultar a Nota Técnica do INEP sobre o tema: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf>.

Como medida indicativa do desempenho de aprendizagem nas escolas, optamos por trabalhar com o resultado médio em Matemática do 5º ano e/ou do 9º ano das escolas públicas brasileiras, nos diferentes recortes de pesquisas que realizamos. É oportuno registrar que a escolha deste componente curricular – Matemática – se deve ao caráter escolar desta área de conhecimento, conforme apontaram Rutter et al. (2008):

[...] a escolha das disciplinas escolares [cujos resultados de aprendizagem serão analisados] pode influenciar os resultados [da pesquisa]. Consequentemente, os estudos do IEA- *International Educational Achievement Survey* (Postlethwaite, 1975; Coleman, 1975), o *Project Talent* americano (Shaycoft, 1967) e a pesquisa britânica (Brimer et al., 1977) indicaram que disciplinas como, por exemplo, Matemática ou Ciências, que geralmente são aprendidas principalmente na escola, mostram maiores diferenças [de resultados] entre escolas do que a leitura, que pode ser aprendida em parte em casa com a ajuda dos pais; ou outras, como Literatura Inglesa ou Estudos Sociais, em que a aprendizagem dos alunos através da televisão ou de livros disponíveis em casa, e também em conversas com a família, provavelmente terá influência (op. cit., p. 145-146).

A partir da construção destas medidas (Índices de Liderança do Diretor e/ou de Colaboração Docente, Média da Proficiência em matemática, Diretores Indicados, NSE/INSE médio da escola) temos trabalhado com os dados disponibilizados pelo INEP a cada edição da Prova Brasil. Através do desenho de modelagens estatísticas (regressão linear), buscamos inferir qual seria o poder de explicação das variáveis relacionadas à gestão (Índice de Liderança do Diretor, Diretores Indicados) e ao clima escolar (Índice de Colaboração Docente) para a variação dos resultados interescolares (Proficiência Média em Matemática). Em outras palavras, os estudos buscaram compreender em que medida aspectos relacionados à gestão e ao clima escolar poderiam influenciar os resultados dos alunos.

Para estas análises, utilizamos a medida de NSE/INSE como variáveis de controle do modelo, considerando a alta relação existente entre a origem socioeconômica dos alunos e seu desempenho escolar como já indicado. Ou seja, o modelo considerava a “neutralização” dos efeitos de NSE para a variação dos resultados dos alunos, captando a importância das variáveis criadas. Em nossos estudos encontramos associações positivas e significativas entre os índices de Liderança do Diretor e de Colaboração Docente e a variação dos resultados dos alunos. Por outro lado, encontramos associações significativas e negativas entre a variável Diretores Indicados tanto na variação dos resultados dos alunos quanto na variação do Índice de Liderança do Diretor. Podemos inferir, a partir destes estudos, que os alunos se beneficiam de estudar em escolas onde os professores têm uma boa percepção sobre a liderança do diretor e sobre a colaboração entre seus pares.

Por outro lado, estudar em escolas onde os diretores foram indicados para seu cargo pode ter um efeito negativo tanto para a percepção dos professores sobre sua liderança quanto para os resultados dos alunos (OLIVEIRA; PAES DE CARVALHO, 2018). Ainda que estas associações não indiquem uma relação causal entre as variáveis estudadas, configuram importantes indicações sobre a importância das variáveis relacionadas à gestão e ao clima escolar para uma distribuição mais equitativa da aprendizagem. Tais resultados indicam importantes pistas para a reflexão sobre aspectos escolares que podem favorecer a proficiência dos alunos, independentemente de sua origem social (ALVES; FRANCO, 2008; SAMMONS, 2008). A descrição das formas de operacionalização dos dados disponibilizados pelo INEP, apresentada nesta subseção, pretende encorajar novos estudos nesta direção, ampliando o diálogo iniciado pelo GESQ.

A criação e aplicação de um Survey

O principal objetivo do *Survey* GESQ 2014 foi criar, testar e apresentar novos instrumentos de mensuração dos aspectos escolares relacionados à gestão e ao clima escolar que poderiam impactar o desempenho dos alunos. Para tanto, a criação de instrumentos especialmente desenvolvidos para abordar esta temática nos trouxe a possibilidade de expandir a discussão iniciada com os estudos já realizados a partir dos dados da Prova Brasil. Conforme apontado por Oliveira (2018), os dados disponibilizados pelos questionários contextuais da Prova Brasil, apesar de possibilitarem grandes avanços no estudo sobre a gestão escolar, são limitados pela abrangência de respondentes (somente os professores das séries testadas respondem aos questionários contextuais) e pela abordagem do tema (poucos itens para mensurar os aspectos relacionados ao tema). Assim, a disponibilização de um instrumento específico e a tentativa de ampliar o acesso aos docentes em cada unidade escolar traz a possibilidade de enriquecer e aprofundar a discussão sobre os aspectos intraescolares aqui discutidos.

Como assinalou Babbie (1999), a construção de um questionário envolve, primeiramente, a decisão do pesquisador sobre os conceitos que se quer medir, o que inspirou Cazelli (2005) a apresentar o processo de construção e aplicação de questionários contextuais em sua pesquisa. A autora considerou que a fase seguinte à definição dos conceitos seria a sua classificação quanto a sua operacionalização: os conceitos são observáveis (podem ser medidos diretamente) ou latentes (não são observados diretamente e passam por um processo de construção do pesquisador, que convencionou quais especificações irão compor seu conceito latente)? Seguindo esta organização, o quadro a seguir apresenta a listagem dos conceitos definidos como fundamentais nas pesquisas que o GESQ vem desenvolvendo no campo da gestão escolar, especificados em conceitos secundários, bem como a classificação quanto à sua operacionalização.

Quadro 1 – Survey GESQ 2014: Temas, conceitos e suas classificações

Conceitos	Conceitos secundários	Classificação
Gestão Liderança	Perfil de liderança do Diretor/Foco da direção escolar	Latente
	Perfil de liderança do Coordenador/ Foco da Coordenação pedagógica	Latente
	Perfil do corpo docente	Latente
	Percepção dos professores sobre a liderança do diretor e da equipe de gestão da escola	Latente
	Interlocução com a equipe	Latente
	Interações pedagógicas	Latente
	Monitoramento da aprendizagem	Latente
	Influência como medida da liderança do diretor	Latente
	Influência como medida da liderança do coordenador pedagógico	Latente
	Influência como medida da participação do professor	Latente
	Descentralização da gestão escolar	Latente
	Avaliação do trabalho docente	Latente
Clima Escolar	Ambiente próprio para aprendizagem	Latente
	Relações interpessoais	Latente
	Coesão do corpo docente comprometimento com a escola	Latente
	Comunicação	Latente
	Satisfação no trabalho	Latente
Contexto	Interação com a CRE/SME	Latente
	Avaliações externas: reflexos para o trabalho escolar	Latente
Caracte- rizaçõe Sociodemo- gráfica	Gênero	Observável
	Idade	Observável
	Formação Acadêmica	Observável
	Experiência profissional	Observável
	Acesso ao cargo	Observável
	Jornada de trabalho	Observável
	Regime de trabalho do professor	Observável

Fonte: Oliveira, 2015.

Os grandes conceitos que estruturam o corpo dos questionários, “gestão, liderança e clima escolar”, correspondem aos conceitos definidos como centrais para a pesquisa que embasou a elaboração do *Survey* GESQ. A definição da abordagem teórica destes temas se referencia principalmente

na leitura dos estudos de Barroso (2006a, 2006b), Lima (2001) e Souza (2006, 2012) sobre organizações escolares e gestão; nos estudos de Cousin (1998), Leithwood (2009) e Polon (2012) sobre práticas de liderança na escola; e nos trabalhos de Nóvoa (1992), Aguerre (2004) e Brunet (1992) sobre clima organizacional e clima escolar. Esta fundamentação, incluindo as contribuições conceituais e metodológicas da revisão bibliográfica sobre o tema, especialmente nas pesquisas internacionais, sustentaram a definição dos conceitos secundários apresentados.

A partir desta listagem e classificação dos conceitos, buscamos delinear os itens do questionário. Os conceitos observáveis, que no nosso caso estão ligados à caracterização sociodemográfica dos respondentes, são facilmente operacionalizáveis no questionário. Já os conceitos latentes envolvem uma compreensão ampla do que está sendo medido, através das referências que norteiam a pesquisa. Além desta compreensão teórica sobre o que se pretende medir, é necessário esclarecer a metodologia de medida deste conceito latente, o que envolve pensar em escalas, dimensões, reduções e outras inferências estatísticas. Muitas vezes, a operacionalização de um conceito latente envolve a compilação de mais de uma variável, a construção de um índice ou a recodificação em faixas analíticas das medidas apresentadas.

Na construção dos itens dos questionários, o caminho que escolhemos seguir foi: 1) Definição dos conceitos e conceitos secundários (o que queremos medir?); 2) Identificação de como estes conceitos se manifestam no contexto observado; 3) Especificação dos itens (como medir?); 4) Operacionalização dos itens em variáveis (o que conseguimos medir?).⁸ Assim, foram elaborados três modelos de questionários a serem respondidos por professores, coordenadores pedagógicos e diretores.

A partir dos dados coletados em uma amostra de escolas municipais do Rio de Janeiro, foi realizado um estudo estatístico iniciado pela análise fatorial no intuito de criar índices (a partir das respostas dos professores) que sintetizassem os conceitos que pretendíamos medir, apresentados a seguir:

8 Para maior detalhamento sobre o processo de operacionalização dos conceitos em itens e para consultar os questionários criados ver Oliveira (2015).

Tabela 1 – Índices criados na análise fatorial dos dados

Índices	Itens e Cargas Fatoriais	Validade e Confiabilidade
Índice de Reconhecimento do trabalho da Direção	Nesta escola a equipe de gestão é reconhecida por realizar um bom trabalho (0,796); A equipe de gestão da escola tem uma postura encorajadora e solidária com os professores (0,933); O diretor da escola valoriza e reforça o trabalho desenvolvido pelos professores (0,930).	KMO:0,668 α de Conbrach: 0,866
Índice de Percepção do Ambiente Escolar	Como você avalia os seguintes aspectos da sua escola: Disciplina/comportamento dos alunos (0,767); Relação dos alunos com os professores (0,909); Relação dos professores com os alunos (0,842); Relação entre os alunos e os funcionários (0,847).	KMO:0,784 α de Conbrach: 0,851
Índice de Intervenção Pedagógica do Diretor	O diretor assiste às aulas (ou parte delas) (0,537); O diretor dá sugestões aos professores sobre como eles podem melhorar suas aulas (0,762); O diretor avalia o trabalho dos professores (0,782); O diretor monitora os resultados dos alunos (0,696); O diretor desta escola me encoraja a melhorar o meu trabalho em sala de aula (0,641).	KMO:0,767 α de Conbrach: 0,716
Índice de Interação do Diretor	Quando um professor tem problemas em sua classe, o diretor toma a iniciativa de discutir o problema (0,640); Quando um professor leva um problema sobre sua classe à direção escolar, este é resolvido com a sua participação (0,618); O diretor desta escola deixa claro para os professores o que é esperado de seu trabalho (0,718); O diretor desta escola se preocupa com o bem estar dos professores (0,754); O diretor desta escola me encoraja a melhorar o meu trabalho em sala de aula (0,896); O diretor desta escola garante que existam momentos para discussões coletivas sobre o trabalho desenvolvido na escola (0,833).	KMO:0,726 α de Conbrach: 0,829
Índice de Satisfação no Trabalho	Eu estou satisfeito com o tamanho da minha turma (0,675); Às vezes considero perda de tempo dar o melhor de mim nesta escola (0,710); Eu me sinto satisfeito em trabalhar nesta escola (0,643); Eu penso em me transferir para outra escola (0,653); Se eu pudesse, escolheria outra carreira (0,653).	KMO:0,675 α de Conbrach: 0,610

Fonte: elaborado pelas autoras.

Todos os índices acima se mostraram válidos e confiáveis para as medidas propostas na amostra definida na tese de Oliveira (2015). A etapa seguinte à criação destes índices envolveu agrupá-los por escola, gerando uma média da percepção docente sobre cada um dos temas mensurados, em cada unidade escolar. Os índices agregados foram então levados para a base dos Diretores, assim como os dados da Prova Brasil referentes a cada escola (Proficiência Média em Matemática e NSE – Nível Socioeconômico médio por escola). Destaca-se que nos modelos finais estimados, a importância da variável usada para sintetizar a percepção dos professores sobre o ambiente escolar⁹ melhora significativamente o poder explicativo para a variância das

9 É importante ressaltar que o índice criado não agrega nenhuma variável referente à infraestrutura da escola, dimensão não analisada por esta pesquisa.

duas variáveis dependentes utilizados no estudo (Satisfação do Professor no Trabalho e Proficiência média em Matemática – 5º ano). Os dados encontrados indicaram pistas sobre a relação entre as características da gestão escolar e os resultados dos alunos, sobretudo ressaltando a importância da manutenção de um ambiente adequado para as atividades escolares. A aplicação destes instrumentos a amostras mais abrangentes possibilitará uma análise mais consistente das relações encontradas, além de outras associações com os índices e itens não abrangidos nesta etapa¹⁰.

Entrevistas, Observação e Shadowing: imersões qualitativas

Várias das pesquisas realizadas pelo GESQ têm buscado associar metodologias quantitativas (estudos a partir de bases de dados em larga escala ou dos dados levantados pelos *surveys* desenvolvidos pelo GESQ) a metodologias qualitativas, em um esforço de produzir uma análise que parta de uma visão macro para uma visão micro dos contextos estudados. Busca-se, assim, aprofundar e refinar as respostas obtidas no levantamento de dados quantitativos, possibilitando o adensamento de sua interpretação. Como apontam M. Alves et al. (2013): “O estudo qualitativo permitirá, assim, compreender melhor o sentido das diferentes respostas, analisar as configurações específicas e aproximar-nos do sentido das ações detectadas, neste tratamento estatístico, de modo agregado”. Por outro lado, a perspectiva também tem sido de apoiar o desenho e as escolhas de recorte empírico das pesquisas qualitativas e contribuir para sua contextualização mais rigorosa no campo investigado, particularmente nas características e resultados das redes de ensino e escolas.

Bogdan e Biklen (1994, p. 11) consideram que a investigação qualitativa é uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Na pesquisa qualitativa com enfoque sócio histórico não se investiga em razão de resultados, mas o que se quer obter é “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, correlacionada ao contexto do qual fazem parte (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

A observação participante, segundo Tura (2003, p. 186), caracteriza-se basicamente pela presença constante do pesquisador no campo de observação. Implica que o pesquisador observe, registre, narre e situe os acontecimentos

10 Os questionários criados foram posteriormente revistos e reaplicados a uma nova amostra de escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, movimento que nomeamos Survey GESQ 2016. Após esta segunda aplicação decidimos consolidar uma versão mais enxuta do Survey GESQ com possibilidade de ser customizada para a investigação de outros temas de interesse dos pesquisadores do grupo como a implementação de diferentes políticas educacionais na escola e o papel desempenhado pela gestão nesses processos.

do cotidiano. No caso das pesquisas desenvolvidas pelo GESQ, a observação da atuação do diretor, especialmente em momentos de reunião com os demais agentes escolares, na rotina escolar ou em momentos informais, permitiu a aproximação ao nosso objeto de estudo que “está em uma rede de relações sociais e de poder, de significados socialmente compartilhados que fazem sentido naquele contexto” (TURA, 2003, p. 187). A observação direta na realidade social possibilitou aproximação e escuta dos atores do processo. Compreendendo que a pesquisa não pode se reduzir a mera descrição sem análise e reflexão do que foi observado, as orientações para esta opção metodológica indicavam: observação, registro e narrativa dos acontecimentos do cotidiano. Como sugerem Brito e Leonardos (2001, p. 10), considerando que a neutralidade e a isenção científicas são impossíveis de se alcançar, o pesquisador deve tomar consciência de sua subjetividade e adotar recursos para analisá-la e documentá-la.

Para as entrevistas, optamos por roteiros semiestruturados com questões previamente elaboradas para garantir que o foco principal da entrevista não se perdesse. Muitas vezes, estes roteiros foram intercambiados entre as pesquisas realizadas no GESQ. Os roteiros se diferenciaram de acordo com o tipo de entrevista, assim, foram criados diferentes roteiros para as entrevistas com alunos, professores, coordenadores pedagógicos, diretores e agentes das secretarias de educação. O roteiro previamente elaborado favorece a condução da entrevista, garantindo que um fio condutor seja seguido, porém, havia abertura para novos caminhos que levariam a novas descobertas:

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Como era previsto, muitas vezes o roteiro foi extrapolado, sendo que as respostas dos entrevistados abriam espaço para novas perguntas que se incorporaram à entrevista. Entendendo a natureza das pesquisas realizadas pelo GESQ, as entrevistas realizadas tiveram como função compreender (mais do que medir) a realidade pesquisada. Todas as entrevistas realizadas pelo grupo foram gravadas e posteriormente transcritas, estando atualmente reunidas em um acervo do grupo de pesquisa.

A técnica de *shadowing*, citada anteriormente, teve inspiração nos trabalhos de Spillane e colegas (2011) e Terosky (2014). Nos estudos citados, os pesquisadores agiam como “sombras” dos diretores, acompanhando e protocolando todas as suas atividades na escola durante o período escolar. Os registros eram depois categorizados, favorecendo assim a análise dos pesquisadores sobre as

atividades/demandas que mais ocupam os diretores em seu dia de trabalho. Esta estratégia, apesar dos desafios, pareceu ser uma importante fonte de dados sobre as adaptações na rotina do diretor, foco do estudo de Spillane et al. (2011). Em sua imersão qualitativa, Oliveira (2015) experimentou a metodologia, *shadowing* dois diretores escolares da rede municipal do Rio de Janeiro. A técnica exigiu a presença da pesquisadora, acompanhada de mais um integrante do GESQ, por um período pré-determinado em cada uma das unidades escolares. A permanência prolongada na escola favoreceu a naturalização da presença dos pesquisadores, possibilitando registros do cotidiano da direção escolar nos diferentes contextos. Para esta pesquisa, optamos por tabular as atividades e duração (em minutos) para posterior análise das tendências ou prioridades do trabalho do diretor escolar.

Considerações finais

Concluir este capítulo parece quase “fora de lugar”, pois se trata de uma obra em movimento. Nele buscamos sistematizar os caminhos percorridos até o momento pelo conjunto de pesquisadores que tem integrado o grupo de pesquisas Gestão e Qualidade da Educação desde 2010. Estes caminhos registram nossos aprendizados, nossas reflexões e alguns dos desafios que temos buscado enfrentar nesse processo de reflexão, estudo, formação e investigação no âmbito da gestão escolar. Nossa perspectiva é que eles inspirem outros pesquisadores e nos ajudem a ampliar nossa reflexão numa interlocução plural e incessantemente curiosa com o mundo escolar e seus atores e outros pesquisadores apaixonados, como nós, pelo horizonte da qualidade da educação para todos.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z.; NASCIMENTO, P. H. C.; SILVA, N. D. B. Desafios teórico-metodológicos para as pesquisas em administração/gestão educacional/escolar, **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, p. 465-480, 2016.

AGUERRE, T. F. Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 2, n. 2, 2004.

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008

ALVES, M. T. G.; NOGUEIRA, M. A.; MARTINS NOGUEIRA, C. M.; RESENDE, T. F. Fatores Familiares e Desempenho Escolar: Uma abordagem Multidimensional. **Dados Revista de Ciências Sociais**, v. 56, n. 3, p. 571 a 603, 2013.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BARROSO, J. A regulação interna das escolas: lógicas e actores. In: BARROSO, J. (Org.) **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: Educa, 2006b.

_____. O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, J. (Org.) **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: Educa, 2006a.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A. M. C.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BONAMINO, A. M. C.; SOUZA, S. Z. L. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 38, p. 373-388, 2012.

BOYD, D. et al. The Influence of School Administrators on Teacher Retention Decisions. **American Educational Research Journal**, v. 48, n. 2, p. 303-333, 2011.

BRITO, A. X.; LEONARDOS, A. C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, jul. 2001.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A.; FALEIROS, M. As avaliações externas como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos e Pesquisas Educacionais** - Fundação Victor Civita, v. 2, p. 3-64, 2011.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Orgs.) **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRUGGENCATE, G.; LUYTEN, H.; SCHEERENS, J.; SLEEGERS, P. Modeling the Influence of School Leaders on Student Achievement: How Can School Leaders Make a Difference? **Educational Administration Quarterly**, v. 48, n. 4, p. 699-732, out. 2012.

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. (Org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

CAZELLI, S. **Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações?** 2005. Tese (Doutorado em Educação). Coordenação de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CORREIA, J. A. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 456- 497, set/dez. 2010.

COSTA, E. **Gestão pública escolar e avaliação do índice de desenvolvimento da educação básica**: da reflexão à transformação da prática pedagógica. Lages, 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Coordenação de Pós-Graduação: Universidade do Planalto Catarinense.

CREEMERS, B.; REEZIGT, G. School level conditions affecting the effectiveness of instruction. **School Effectiveness and School Improvement**, v. 7, n. 3, p. 197-228, 1996.

DEROUET, J.-L., NORMAND, R. La question du leadership dans la tradition française : de la communauté scolaire au management. In : _____ (Dir.). **La**

question du leadership en éducation: perspectives européennes. Louvain-la-Neuve, Academia-L'Harmattan s.a., 2015. p. 41-62.

DURU-BELLAT, M. Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 13-30, jan./abr.2005.

DUTERCQ, Y., THURLER; PELLETIER, G. (Dir.) **Le leadership éducatif:** entre défi et fiction. Louvain: De Boeck Supérieur S. A., 2015.

FAISAL-CURY, A.; MENEZES, P. R. Fatores associados à preferência por cesareana. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 226-232, Apr. 2006.

FELIPE, L. H. L. Escolha de escola: homologias nas estratégias em jogo no campo educacional. In: XAVIER, A.; SILVA, M.L.C.Q.; BRANDÃO, Z. (orgs.) **Construção da Qualidade de Ensino:** Achados e tensões de uma década de pesquisas. Rio de Janeiro: Forma e Ação Editora, 2013.

FORQUIN, J.C. Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIN, J.C. (Org.). **Sociologia da Educação - dez anos de pesquisa.** Petrópolis, Vozes, 1995, p. 19-37.

FRANCO, C. et al. O Referencial teórico na construção dos questionários contextuais do Saeb 2001. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, p. 39-74, jul./dez. 2003.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GOMES, M. B. **Monitoramento e gestão do Ensino Fundamental:** práticas escolares em face de políticas indutoras. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Coordenação da Pós-Graduação, Universidade Federal da Grande Dourados.

HULPIA, H.; DEVOS, G.; KEER, H. The Relation Between School Leadership From a Distributed Perspective and Teachers' Organizational Commitment: Examining the Source of the Leadership Function. **Educational Administration Quarterly**, v. 47, n. 5, p. 728-771, dez. 2011.

LEITHWOOD, K. **¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación.** Santiago: Salesianos Impresores, 2009.

LEITHWOOD, K. et al. Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. **Leadership and Policy in Schools**, n. 6, p. 37-67, 2007.

LEITHWOOD, K. et al. **How leadership influences student learning**: A review of the evidence linking leadership to student learning. New York: The Wallace Foundation, 2004.

LIMA, A. M. G. **Fatores associados à eficácia escolar: um estudo de instituições educacionais públicas municipais de Fortaleza CE**. Fortaleza, 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Coordenação de Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará.

LIMA, L. C. V. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, N. C. M. **Infraestrutura, gestão escolar e desempenho em leitura e matemática: um estudo a partir do Projeto GERES**. Rio de Janeiro, 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Coordenação de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A. Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. F. E. **Identidade com a profissão docente na trama da eficácia escolar**. Brasília, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Coordenação de Pós-Graduação, Universidade Católica de Brasília.

MARKS, H. M.; PRINTY, S. M. Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. **Educational Administration Quarterly**, v. 39, n. 3, p. 370-397, ago. 2003.

MARTINS, A. M.; SILVA, V. G. Estado da Arte: gestão, autonomia da escola e órgãos colegiados (2000/2008). **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 41, p. 228-245, 2011.

MAY, H.; SUPOVITZ, J. The Scope of Principal Efforts to Improve Instruction. **Educational Administration Quarterly**, v. 47, n. 2, p. 332-352, 2011.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, p. 84-108, ago. 2001.

MIRANDA, J. A. A. **Fatores de eficácia associados à gestão escolar e sua relação com os resultados de desempenho da escola.** Juiz de Fora, 2012. (Mestrado Profissional Em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz De Fora.

MORTIMORE, P. et al. **School matters.** California: University of California Press, 1988.

NEVES, K. H. **IDEB: O caso de sucesso de uma escola do interior do estado do Rio de Janeiro.** Juiz de Fora, 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora.

NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação no final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, p. 48-59, abr./jun. 1990.

_____. A Sociologia da Educação do imediato pós-guerra: orientações teórico-metodológicas. **Cadernos de Ciências Sociais**, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 43-66, dez. 1995.

NORMAND, R. Le leadership : modernisation de l'école et sens de la justice. In: _____ (Dir.). **La question du leadership en éducation: perspectives européennes.** Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan s.a., 2015. p. 249-255.

NÓVOA, A. (Coord.). **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Don Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A. C. P. **As relações entre Direção, Liderança e Clima Escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2015. Tese (Doutorado em educação) – Coordenação de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

_____. **Gestão, Liderança e Clima Escolar.** Rio de Janeiro: Appris, 2018.

OLIVEIRA, A. C. P; PAES de CARVALHO, C. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230015, 2018.

OLIVEIRA, A. C. P.; WALDHELM, A. P. S. Liderança do Diretor, Clima Escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? **Ensaio: Avaliação e Política Pública Educacional**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 824-844, out./dez. 2016.

PAES DE CARVALHO, C. et al. Gestão e desempenho escolar: um estudo nas redes municipais da Região Metropolitana do Rio de Janeiro a partir dos resultados da Prova Brasil 2009. In: III CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2012, Zaragoza. **Cadernos...** Timbaúba: Biblioteca ANPAE, 2012.

PAES DE CARVALHO, C.; OLIVEIRA, A. C. P. Colaboração docente como horizonte de construção de equidade educacional. Trabalho apresentado no **Colóquio Internacional Probeduc**, no eixo “Designar, classificar e agendar as novas problemáticas educacionais”. Paris, 2016. Trabalho disponível em: <https://probeduc.sciencesconf.org/> Acesso em: 28 nov. 2017.

PAES DE CARVALHO, C.; OLIVEIRA, A. C. P.; LIMA, M. F. M. Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 50-76, set./dez. 2014.

POLON, T. L. P. Perfis de liderança e características relacionadas à gestão em escolas eficazes. In: POLON, T. L. P.; BONAMINO, A. M. C.; PAES DE CARVALHO, C.; ALVES, F. **Gestão do Currículo e Gestão e Liderança**. Juiz de Fora: Editora do CAED, 2012. (Col. Gestão e Avaliação da Educação Pública, v. 3).

PRICE, H. Principal-Teacher Interactions: How Affective Relationships Shape Principal and Teacher Attitudes. **Educational Administration Quarterly**, v. 48, n. 1, p. 39-85, 2012.

RIBEIRO, L. C. Q. et al. (Orgs). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

RODRIGUES, M. A. **Gestão da sala de aula em uma escola pública de qualidade Rio de Janeiro**, 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Coordenação de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

RUSSO, M. Trabalho e administração da escola: desenvolvimento e apropriação do sentido que assumem no processo de produção pedagógica. **RBPAAE - Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011.

RUTTER, M. et al. Estudos anteriores. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Orgs.) **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

RUTTER, M. et al. **Fifteen Thousand hours**: Secondary Schools and their Effects on Children. London: Open Books, 1979.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SHEN, J. et al. Are Principal Background and School Processes Related to Teacher Job Satisfaction? A Multilevel Study Using Schools and Staffing Survey 2003-04. **American Educational Research Journal**, v. 49, n. 2, p. 200-230, 2012.

SILVA, M. L. C. Q. Um olhar a partir das famílias. In: XAVIER, A. et al. (Orgs.). **Construção da Qualidade de Ensino**: Achados e tensões de uma década de pesquisas. Rio de Janeiro: Forma e Ação Editora, 2013.

SILVA, N. do V.; HASENBALG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 423-445, 2000.

SOUZA, A. R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 159-174, jan./abr. 2012.

_____. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-19, 2017.

_____. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – São Paulo: PUC-SP, 2006.

SPILLANE, J.; HALVERSON, R.; DIAMOND, J. B. “Théorisation du leadership en éducation: une analyse en termes de cognition située”. **Éducation et Sociétés**, n. 21, p. 121-149, 2008.

SPILLANE, J.; PARISE, L.; SHERER, J. Organizational Routines as Coupling Mechanisms: Policy, School Administration, and the Technical Core. **American Educational Research Journal**, v. 49, n. 2, p. 200-230, 2012. **American Educational Research Journal**, v. 48, n. 3, p. 586-619, 2011.

TEIXEIRA, A. Educação Escolar no Brasil. In: PEREIRA, L.; FORACCI, M. **Educação e Sociedade**: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

TEROSKY, A. From a Managerial Imperative to a Learning Imperative: Experiences of Urban, Public School Principals. **Educational Administration Quarterly**, v. 50, n. 1, p. 3-33, 2014.

THOONEN, E. et al. How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. **Educational Administration Quarterly**, v. 47, n. 3, p. 496-536, 2011.

TURA, M. L. R. A observação no cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir et al. **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DPA, 2003. p. 184-205.

URICK, A.; BOWERS, A. What Are the Different Types of Principals Across the United States? A Latent Class Analysis of Principal Perception of Leadership. **Educational Administration Quarterly**, v. 50, n. 1, p. 96-134, 2014.

WILLMS, J. D. **Monitoring School Performance: a Guide for Educators**. London: The Falmer Press, 1992.

O PERFIL DOS DIRETORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL¹

*Ana Cristina Prado de Oliveira
Emília Giordano*

Introdução

O presente trabalho propõe uma análise do perfil sociodemográfico de diretores e diretoras das escolas públicas brasileiras a partir dos dados dos questionários contextuais aplicados junto à cada edição da Prova Brasil (2007 a 2015). Na análise, damos especial destaque aos aspectos relacionados à sua formação inicial e ao seu acesso ao cargo, dados fundamentais para a discussão de políticas públicas que considerem a centralidade do papel dos diretores e diretoras à frente das escolas públicas brasileiras para a qualidade do trabalho desenvolvido na escola (ALVES; FRANCO, 2008; LEITHWOOD et al., 2009). Examinamos também possíveis associações entre esses dados (distribuídos regionalmente) e a agenda política educacional sobre o tema, considerando a descentralização federativa nas iniciativas que envolvem as atribuições do cargo.

Nos últimos anos, pesquisas sobre a eficácia escolar têm demonstrado a relevância de características escolares para a minimização dos efeitos de origem social na trajetória escolar (SAMMONS, 2008; ALVES; FRANCO, 2008). Dentre estes fatores, destacamos a centralidade da gestão escolar para a qualidade do trabalho desenvolvido na escola, conforme apontam Leithwood (2009), Soares (2007), entre outros. Estudos realizados em nosso grupo de pesquisa demonstraram a associação significativa e positiva entre o Índice de Liderança do Diretor (percebido pelos professores) e a proficiência média dos alunos em matemática (OLIVEIRA; WALDHELM, 2015; OLIVEIRA; PAES DE CARVALHO, 2015; OLIVEIRA, 2015). Assim, compreendendo o trabalho dos (as) diretores (as) como fundamental para o cumprimento dos objetivos escolares, como será discutido mais adiante, consideramos essencial conhecer e analisar o perfil evolutivo dos diretores e diretoras das escolas públicas brasileiras.

1 Uma primeira versão deste trabalho foi publicada na Revista Educação Online (PUC-Rio) v.13, 2018.

Os dados utilizados neste trabalho foram extraídos das bases de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Os questionários socioeconômicos que acompanham cada edição da aplicação da Prova Brasil são direcionados aos diretores das escolas, aos professores e alunos das séries avaliadas e aos aplicadores do teste. Na página do INEP, encontramos a justificativa e o universo abrangido pelos questionários:

Os Questionários da Prova Brasil servem como instrumentos de coleta de informações sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, capital social e cultural de estudantes. Docentes de português e matemática das séries avaliadas e gestores das escolas, também são convidados a responder questionários que possibilitam conhecer a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão. Os questionários destinados às professoras e professores, assim como diretoras e diretores, são entregues pelos aplicadores antes da realização do teste e devem ser recolhidos ao final da prova.²

Para este estudo, foram utilizadas as respostas dos diretores aos questionários contextuais das edições de 2007 a 2015 da Prova Brasil. Vale ressaltar que o levantamento destes dados é considerado praticamente censitário para o universo das escolas públicas brasileiras, uma vez que a Prova Brasil é aplicada em todas as escolas públicas com mais de 20 alunos matriculados na série avaliada. O quadro abaixo apresenta a distribuição dos dados considerados neste estudo:

Quadro 1 – Dados utilizados no estudo³

	2007	2009 ¹⁷	2011	2013	2015
Total de questionários (N)	47596	49323	56222	52829	52341
Total ou Parcialmente Preenchidos	99,75%	100%	98,2%	100%	100%
Não preenchido	0,25%	0%	1,8%	0%	0%

A organização e análise dos dados apresentados neste trabalho propõem ampliar o debate sobre possíveis aspectos da gestão escolar relacionados ao desempenho educacional. E, especialmente, destacar as diferenças destes aspectos entre os estados brasileiros, considerando a diversidade político-administrativa neste campo.

O capítulo se organiza em seis seções, incluindo esta Introdução. Na segunda seção, trazemos nossa fundamentação teórica sobre a gestão escolar e

2 Informação disponível no site do INEP: <<http://provabrasil.inep.gov.br/questionarios-socioeconomicos>>. Acesso em: 18 nov. 2012.

3 Para esta edição da Prova Brasil, consideramos apenas os questionários parcialmente ou totalmente preenchidos, uma vez que houve um número expressivo de questionários em branco (15,5%).

a centralidade desta função. Na terceira, apresentaremos os(as) diretores(as) das escolas públicas brasileiras: perfil dos últimos anos (2007-2015), considerando os dados sócio demográficos e aqueles referentes à sua formação e experiência profissional. A quarta seção aborda a questão do acesso ao cargo de diretor(a) escolar como consequência das diversas políticas praticadas no território nacional, mostrando as principais diferenças neste aspecto entre as unidades da federação. Na quinta seção falaremos sobre a formação inicial e continuada dos(as) diretores(as) das escolas públicas brasileiras, procurando aprofundar o contraste destas informações nos diversos estados brasileiros. Finalmente, na última seção, teceremos as nossas considerações finais, ressaltando algumas conclusões que julgamos relevantes na análise realizada.

O Diretor e a gestão escolar

O título de *diretor* remete, a princípio, às definições de chefia, comando, administração, àquele que está à frente de uma instituição. E quais seriam as possíveis definições e representações que o cargo ou função de diretor(a) pode assumir ao definirmos a escola enquanto seu espaço de atuação? Especialmente para os fins deste estudo, tornou-se fundamental compreender a função do(a) diretor(a) escolar em suas diversas nuances, para além da *gestão* ou *administração* de sua unidade. Em se tratando do ambiente escolar, o(a) diretor(a) assume diferentes demandas e tarefas: administrativas, burocráticas, relacionais, pedagógicas, entre outras. Entendendo que elas não são excludentes ou antagônicas, como argumentaram Paro (2015) e Souza (2006), discutiremos o papel do(a) diretor(a) da escola pública, iniciando pela definição de seu cargo enquanto funcionário(a) público(a) e destacando a centralidade política da direção escolar. Souza (2012, p. 160) considera que não se pode isolar a ação administrativa do poder que está presente nela. Neste sentido, é preciso considerar sua natureza política e representativa a partir da legislação e das atribuições deste cargo. Podemos assim entender que todas as relações estabelecidas entre o(a) diretor(a) e os(as) professores(as) são pautadas por esta *dinâmica de poder*, na qual o(a) diretor(a) estabelece suas estratégias para conduzir a gestão da escola. Concordamos com Pereira (1976) no sentido de que a referência de autoridade está no cargo da direção escolar, e não em determinado diretor(a) em si mesmo. Contudo, consideramos que as formas de exercer esta autoridade são as mais variadas e refletem a trajetória pessoal do(a) diretor(a), sua formação acadêmica e sua experiência no exercício do cargo ou em outros setores educacionais. As estratégias adotadas na condução da escola envolvem negociações, diálogos e decisões. Acreditamos que o nível de participação e abertura estabelecidas nesta relação definirão diferentes estilos de liderança do(a) diretor(a) na escola.

O(a) diretor(a) escolar da rede pública de ensino no Brasil é um(a) funcionário(a) público(a), vinculado à União, Estado ou Município, dependendo do pertencimento de sua unidade escolar. Há uma questão de definição legal em relação à compreensão da natureza do vínculo do(a) diretor(a) escolar: enquanto cargo comissionado, o(a) diretor(a) escolar se enquadra como *servidor de carreira*.⁴ Os planos de remuneração e as políticas de admissão ficam a cargo dos respectivos poderes⁵: “Assim, estando legalmente investido em uma função pública, o(a) diretor(a) escolar cumpre um papel administrativo que o vincula tanto ao Poder que o nomeou quanto à instituição que dirige e representa. Sobre o seu papel enquanto funcionário(a) público(a), Souza (2006, p. 171) considera: “Como servidor público, o diretor é um burocrata, no sentido weberiano do termo. E é sua função, dentre outras questões, fazer a interlocução entre o Estado e a comunidade escolar e, como tal, exerce um papel de uma liderança local”. A burocracia, conforme visualizada e descrita por Weber (1977) é um tipo ideal de organização que, provavelmente não encontra réplica na realidade, mas funciona como importante modelo de análise sociológica e política. A burocracia weberiana nos remete à natureza de *dever* do funcionário que ocupa um cargo.

Enquanto funcionário público, *burocrata*, o(a) diretor(a) ocupa sua posição investido(a) pelo poder que o(a) nomeou, o que significa que um dos papéis que desempenha é o de representante do Estado. Mas ele(a) é, também, representante dos(as) profissionais da escola e da comunidade na instituição escolar. Esta múltipla representação remete ao caráter político que confere centralidade à direção escolar. E, no caso da escolha dos diretores(as) para as escolas públicas brasileiras, há uma descentralização na definição de como tais funcionários(as) acessam esta função. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9394/1996, apesar de defenderem o princípio da gestão democrática nas escolas, não estendem este princípio para a escolha do(a) diretor(a) escolar. De fato, a legislação deixa a cargo de cada ente federado as definições referentes à carreira de diretor(a) escolar, inclusive as formas de acesso à função. Como resultado, temos discrepâncias entre os resultados das unidades federativas neste aspecto, como será apresentado.

Assim, retomamos a complexa questão da representatividade no exercício do cargo de diretor(a) escolar: ele(a) é um(a) representante legítimo do Estado, por ele empoderado e a ele devedor, no sentido weberiano do termo, de seu cargo e lealdade. E é, ao mesmo tempo, representante dos

4 De acordo com os Incisos II e V do Artigo 37 de nossa Constituição Federal.

5 Art. 39 “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituirão conselho de política de administração e remuneração de pessoal, integrado por servidores designados pelos respectivos Poderes” (BRASIL, 1998).

seus pares professores(as), já que na grande maioria dos casos exerce esta profissão antes de assumir a direção escolar e tem a licenciatura como formação inicial, primordialmente (como mostram os dados deste trabalho). Considera-se, ainda, a sua representatividade junto à comunidade na qual a escola se insere, especialmente quando esta pode ser legitimada através da escolha do(a) diretor(a) em processos de consulta pública, proporcionando um maior sentimento de pertencimento de toda comunidade e possibilitando respectivas responsabilizações.

Essa tensão identitária, cujo cerne procuramos descrever, tornou-se central na nossa reflexão ao longo do estudo do perfil do(a) diretor(a) da escola pública brasileira.

Conhecer e analisar as características dos(as) diretores(as) das escolas públicas brasileiras, especialmente considerando os aspectos destacados nesta seção, é objetivo deste trabalho. Alguns estudos se dedicaram a esta tarefa nos últimos anos, entre eles destacamos os trabalhos de Souza (2006) e de Vieira e Vidal (2014). O primeiro apresenta uma descrição do perfil sociodemográfico do diretor escolar com dados do SAEB de 2003, criando grupos de análise a partir destas características. O segundo traça um perfil descritivo dos diretores escolares em nosso país, utilizando dados da Prova Brasil 2011. Nossa proposta pretende ampliar a reflexão proposta pelos autores desenvolvendo uma análise evolutiva com base nos dados disponíveis atualmente. Sobretudo, pretende levantar informações que alimentem a discussão no campo acadêmico e fomentem iniciativas públicas sobre a relevância do trabalho do(a) diretor(a) na construção de uma educação de qualidade.

Diretores das escolas públicas brasileiras: perfil dos últimos anos (2007-2015)

Quem são os(as) diretores(as) das escolas públicas brasileiras? Os dados das edições da Prova Brasil (2007 a 2015) nos permitem conhecer seu perfil de forma bastante abrangente, considerando o volume de informações coletadas nos questionários, conforme apresentado na introdução deste capítulo. Aqui, procuramos reuni-las e analisá-las no que se refere às suas modificações ao longo do tempo. Porém, cabe ressaltar, que em 2009 15,5% dos questionários não foram respondidos. Dessa forma, tomamos como opção considerar apenas os dados dos questionários preenchidos como apresentado na introdução deste capítulo.

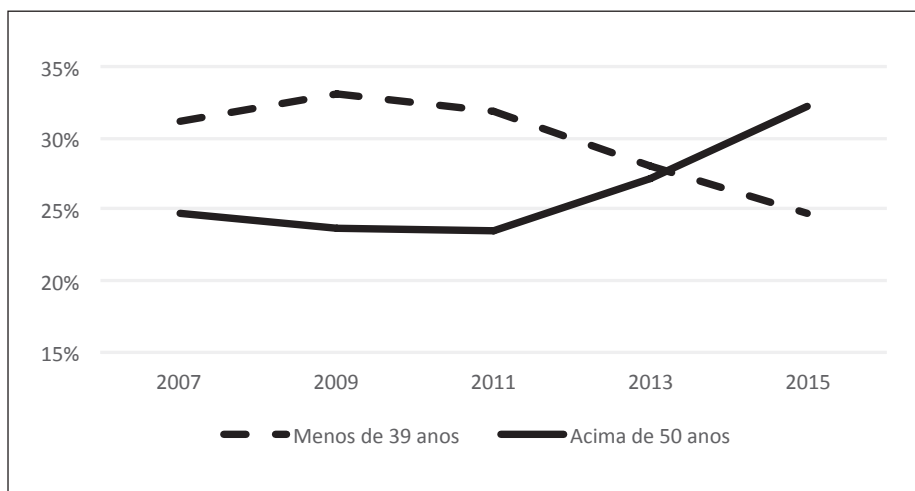
No que se refere às características sócio demográficas dos(as) diretores(as) das escolas públicas brasileiras testadas nas edições da Prova Brasil, a grande maioria é constituída por pessoas do sexo feminino (cerca de 80% ao longo do período pesquisado enquanto que o índice para o sexo masculino manteve-se em torno de

20%). Cabe ressaltar que, embora a porcentagem de diretores do sexo masculino seja bem menor, houve pequena elevação desta taxa (próxima a 2%) desde 2007.

No que se refere às características de cor, temos uma queda gradativa na porcentagem dos que se declararam brancos (52,1% em 2007 para 46,7% em 2015), enquanto a porcentagem dos que se declararam pardos oscilou entre 35% e 45% no período analisado. Essas são as duas categorias que concentram o maior número de diretores(as) ao longo do período. Nesse quesito, chama a atenção a porcentagem de diretores(as) que se autodeclararam pretos: evoluiu gradativamente de 6,8% em 2009 para 8,4% em 2015. Este fato, em alguma medida, parece estar relacionado às políticas de ações afirmativas que contribuíram, entre outras coisas, para o maior acesso desta parcela da população aos cursos superiores e para a percepção da identidade negra.

A faixa etária destes(as) diretores(as) apresenta algumas modificações ao longo dos últimos anos, como mostra o Gráfico 1:

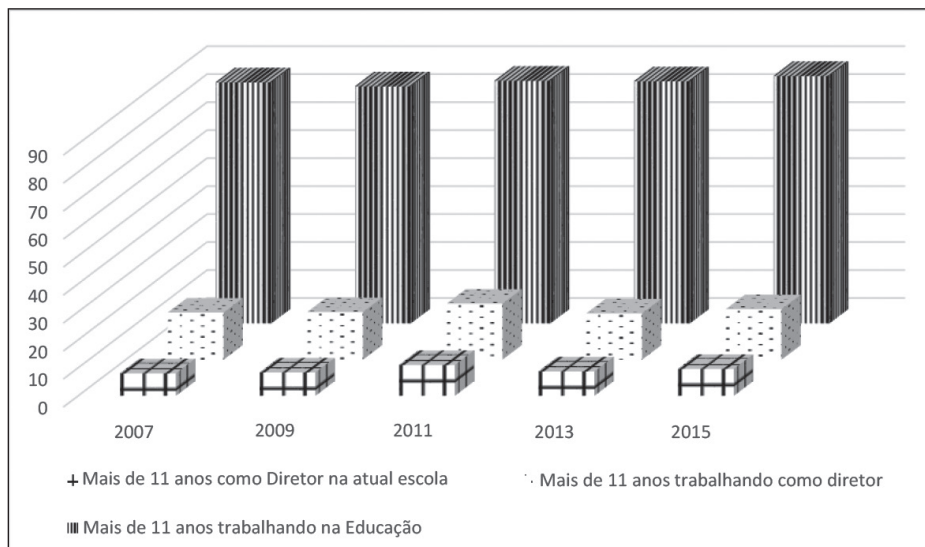
Gráfico 1 – Faixa de idade dos/as diretores/as



Fonte: produzido pelas autoras, com dados do INEP.

De acordo com os dados, a idade média dos(as) diretores(as) das escolas públicas brasileiras está mais elevada nos últimos anos: a porcentagem de diretores acima de 50 anos passou de 24,7% (2007) para 32,2% (2015), enquanto a porcentagem de diretores com menos de 39 anos diminuiu de 31,2% (2007) para 24,7% (2015). Importante ressaltar que o aumento na faixa etária não significa, necessariamente, maior experiência na função. Sobre este aspecto, o Gráfico 2 sintetiza as informações:

Gráfico 2 – Experiência em Educação, como Diretor e como Diretor na atual escola



Fonte: produzido pelas autoras, com dados do INEP.

Como se pode observar, quanto à experiência do (a) diretor (a) trabalhando em educação, há um alto percentual (próximo a 85%) de respondentes com mais de 11 anos de experiência em todos os períodos. Este dado corrobora a ideia de que esta é uma categoria que, em sua grande maioria, possui bastante experiência em Educação, possivelmente vivenciando a sala de aula antes de assumir o cargo de direção.

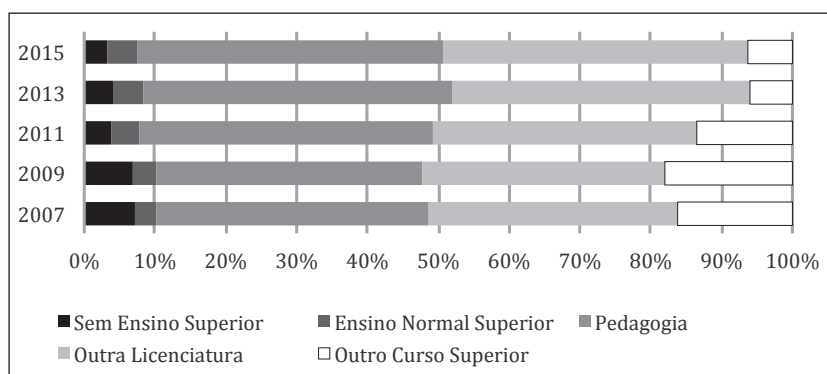
Apesar da alta proporção de diretores(as) com longo tempo de experiência na área educacional, os dados sobre a experiência como diretor(a) apresenta tendência mais baixa. Ao longo do período observado, a proporção de diretores(as) com mais de 11 anos na função variou entre 16,5% e 20%. Destaca-se, na análise dos dados que, em 2015, 73,6% dos respondentes afirmaram estar exercendo a função há menos de 5 anos. Fato que indica a pouca experiência na função ou uma grande rotatividade no cargo, apesar da grande experiência em Educação demonstrada anteriormente.

Da mesma forma, a experiência como diretor(a) na atual escola, apresentou pouca variação ao longo do período (8,0% dos respondentes em 2007 e 9,6% em 2015 estavam há mais de 11 anos exercendo o cargo na atual escola). Em 2015, 73,2% dos respondentes afirmam estar à frente da atual escola há menos de 5 anos (esse percentual era de 68,3% em 2007). Ou seja, os dados relativos à menor experiência como diretor ou diretora e o menor tempo de experiência na função em uma mesma escola, podem indicar uma relação que

precisaria ser analisada com maior profundidade. Os dados apontam que o período de permanência na função, em geral, é pequeno, o que instiga algumas hipóteses: assumiriam a posição de diretor professores próximos ao tempo de aposentadoria? Qual a relação entre o tempo de experiência na função e o acesso por indicação, tendo em vista que esta apresenta-se como uma das formas que menos proporciona a permanência na função? Veremos algumas considerações sobre este último aspecto mais adiante.

No que se refere à sua formação inicial, estariam os diretores preparados para assumir os desafios desta função?

Gráfico 3 – Formação inicial dos diretores



Fonte: produzido pelas autoras, com dados do INEP.

Os dados do período analisado mostram que a grande maioria possui ensino superior nas áreas de Pedagogia ou Licenciaturas (entre 70% e 80%) e que esta taxa cresceu gradativamente de 2009 a 2015. Em contrapartida, há uma queda gradativa na proporção de diretores(as) sem curso superior (de 7% em 2007 para 3,1% em 2015) e na proporção de diretores(as) que concluíram outro curso superior (de 16,1% em 2007 para 6,2% em 2015), o que pode estar vinculado à implementação de medidas que incentivam ou exigem, de alguma maneira, um nível mínimo de formação para a função. Considerando que não conseguimos ainda superar completamente essa situação, este importante dado merece acompanhamento e será explorado mais à frente.

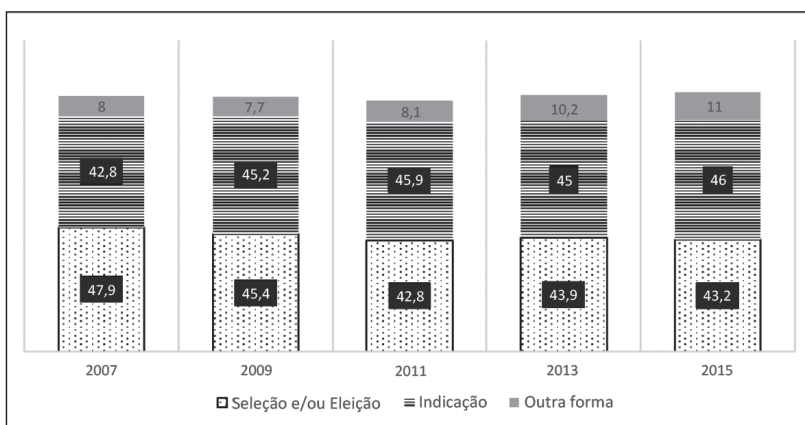
Quanto à formação continuada, a maioria possui especialização, sendo que esta proporção apresenta crescimento ao longo do período, passando de 57,8% em 2007 para 74,6% em 2015, enquanto a taxa de diretores(as) que declararam “não fiz ou não completei o curso”, apresentou uma queda acentuada, passando de 32,7% para 17,1% no mesmo período. Estes dados são sugestivos de uma tendência à busca de formação continuada, mas somente na modalidade

“especialização”, uma vez que, a proporção de respondentes com mestrado apresenta crescimento muito pequeno (de 1,6% para 3%) e a proporção de diretores(as) doutores praticamente se manteve em torno de 0,3%. Acreditamos que uma das possibilidades para tal fato, é a de que a Pós-Graduação *Latu Sensu* é oferecida, muitas vezes, aos sábados ou a distância. Tempo é um fator decisivo para os que possuem uma extensa carga horária comprometida com a função, portanto decisivo também na escolha do tipo de formação.

Vislumbramos uma mudança crescente na proporção de diretores(as) com formação continuada, o que vai ao encontro do que propõe o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024).⁶

Sobre a forma de acesso à função de diretor, agrupamos os dados em três faixas: Seleção e/ou Eleição; Indicação e Outra forma. As respostas agrupadas na primeira faixa incluem: *Eleição apenas*; *Processo Seletivo apenas*; *Processo Seletivo e eleição* (a partir da Edição de 2013 da Prova Brasil, o questionário inclui a opção *Concurso Público apenas*, também inserida nesta faixa). As respostas agrupadas na segunda faixa incluem: *Indicação de técnicos*; *Indicação de políticos*, *Outras Indicações* (a partir de 2013 estas opções foram condensadas em: *Indicação apenas*⁷). Procuramos destacar, com esta organização, critérios baseados em aspectos de comprovação técnica e de consulta à comunidade (na primeira faixa) em contraste com processos de indicação, que tendem a privilegiar relações políticas e/ou pessoais na escolha do diretor escolar (segunda faixa). O Gráfico 4 sintetiza as informações para o período:

Gráfico 4 – Acesso ao cargo de diretor (%)



Fonte: Produzido pelas autoras, com dados do INEP.

- 6 Em sua meta 16, o documento tem como um dos objetivos, garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
- 7 A partir de 2013 foi incluída a opção *Processo Seletivo e Indicação* (com porcentagem de 5,1% dos respondentes em 2013 e 6,0% em 2015) que, por reunir características das duas faixas criadas, foi considerada na categoria *Outra forma*.

Observando a distribuição das proporções entre as diferentes formas de acesso, temos que a faixa “outra forma” oscilou, diminuindo gradativamente de 2007 a 2011, voltando a diminuir de 2013 a 2015. Por outro lado, a proporção de respondentes que acessaram a posição de diretor(a) por indicação apresentou crescimento, ainda que discreto, em praticamente todo o período, o que parece indicar a manutenção de uma tradição neste tipo de acesso. Como apontam Oliveira e Paes de Carvalho (2018, p. 13),

A indicação de diretores para as escolas públicas brasileiras (historicamente uma escolha política local, que pode não considerar nenhuma capacidade educacional ou de gestão) é parte da tradição patrimonial na administração pública brasileira. Estas práticas parecem encontrar ainda um terreno fértil, especialmente no nível municipal, criando espaço, muitas vezes, para um clientelismo político e partidário.

Cabe ressaltar que a permanência no cargo mediante a indicação, sobretudo política, tende a ser restrita, devido a sua própria dinâmica, que pode mudar a cada eleição ou a cada novo acordo político. É muito importante observarmos este fato, uma vez que a permanência no cargo tem demonstrado ser um fator importante para um melhor desempenho dos estudantes. Segundo o PNE atual, a eleição é uma forma democrática de acesso ao cargo, sendo um dos objetivos da 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. A gestão democrática da educação não se constitui em um fim em si mesma, mas em importante princípio que contribui para o aprendizado e o efetivo exercício da participação coletiva nas questões atinentes à organização e à gestão da educação nacional, incluindo as formas de escolha de dirigentes e o exercício da gestão (BRASIL, 2014).

Os dados apresentados nos mostram a necessidade de mudanças profundas nas políticas de provimento de cargo do diretor escolar para que as respectivas metas do PNE 2014-2024 sejam alcançadas. Considerando o prazo dado de 2 anos para assegurar a gestão democrática com ampla consulta à comunidade escolar, que expirou em 2016, podemos ter expectativas de mudanças neste aspecto no futuro próximo. Portanto, precisamos acompanhar os dados referentes à Prova Brasil 2017 para verificarmos se houveram mudanças significativas nestes indicadores, análise que pretendemos realizar em um próximo estudo quando da disponibilização

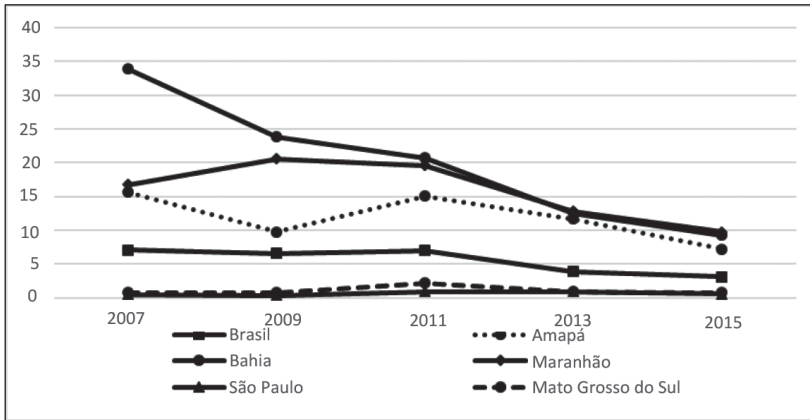
dos dados. Por hora, considerando a importância do tema, o retomaremos mais adiante considerando as especificidades regionais de nosso país no que se refere a este aspecto.

Procuramos apresentar, nesta seção, algumas informações relevantes que nos ajudam a conhecer o perfil dos diretores escolares que estiveram a frente das escolas públicas brasileiras nos últimos anos. Nas duas próximas seções aprofundaremos a análise das informações referentes a aspectos relevantes na definição do perfil deste servidor: a sua formação inicial e o processo através do qual ele assumiu sua função. Como assinalado anteriormente, o processo de federalização política em nosso país implica na descentralização de definições sobre a escolha de diretores para as escolas públicas no Brasil. Assim, fica a cargo de cada sistema educacional a definição dos critérios para esta escolha, inclusive no que se refere à exigência de formação mínima para o exercício da função. Como veremos a seguir, estes dois aspectos – a formação inicial do(a) diretor(a) e a forma através da qual ele(a) assumiu sua função – podem estar proximamente relacionados.

A formação inicial e continuada dos diretores das escolas públicas brasileiras

A legislação educacional brasileira tradicionalmente estabeleceu a formação inicial de administradores escolares no âmbito da formação dos profissionais da educação. Desde a LDB de 1971, instituiu-se que esta formação específica deveria se dar em curso superior de graduação ou de pós-graduação. A LDB de 1996 (Lei nº 9.394/96) praticamente manteve as orientações vigentes desde 1971, acrescentando a especificação do curso de graduação: “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.” (Art. 64). Contudo, uma vez que se considere que os diretores escolares se incluem na categoria de profissionais de educação apontada na legislação citada, esta indicação não vem sendo totalmente contemplada, como apontaram os dados apresentados na seção anterior. Como foi apresentado, ainda que tenha havido uma involução significativa na porcentagem de diretores que não possuíam formação inicial em licenciaturas, esta taxa é bastante desigual entre as unidades federativas. Os Gráficos 5 e 6 destacam alguns contrastes:

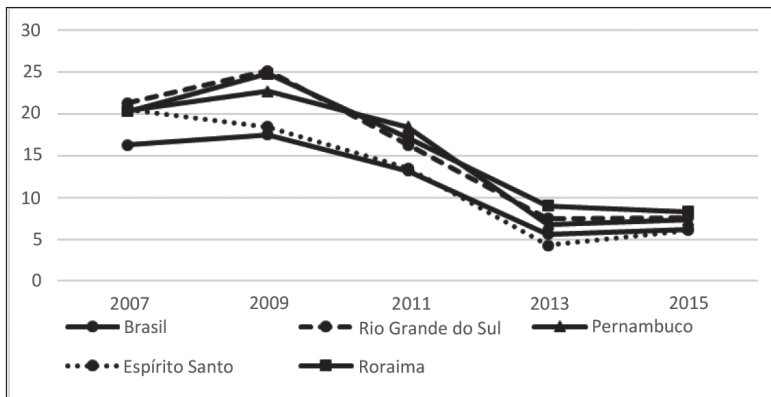
Gráfico 5 – Diretores sem curso superior – Contrastes entre Unidades da Federação



Fonte: produzido pelas autoras com dados do INEP.

Destaca-se, na leitura do gráfico acima, que a porcentagem de diretores sem formação em nível superior nos estados da Bahia, Maranhão e Amapá é significativamente superior à média brasileira no início do período observado. Ainda que estas taxas tenham se reduzido nos anos seguintes, ainda se encontram altas quando comparadas à média nacional (em 2015, 3,1% dos diretores brasileiros declararam não ter formação em nível superior). No mesmo gráfico, encontramos os exemplos dos estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul que, ao contrário, apresentaram ao longo do período analisado, um baixíssimo percentual de diretores sem formação em nível superior (em 2015: 0,6% e 0,8%, respectivamente).

Gráfico 6 – Diretores formados em outros cursos (não Licenciatura) – Contrastes entre Unidades da Federação



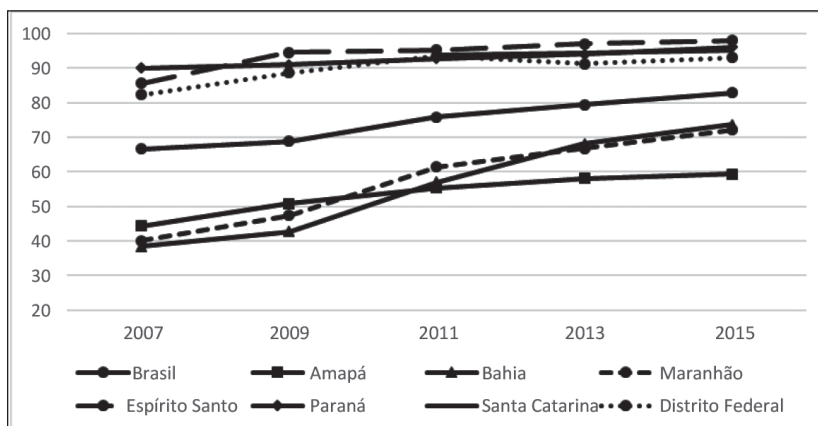
Fonte: produzido pelas autoras com dados do INEP.

Outro dado importante analisado foi o percentual de diretores(as) que declararam ter concluído o ensino superior, porém, em outras áreas diferentes da licenciatura. Como pode ser visto no gráfico 6, os estados do Rio Grande do Sul, Pernambuco, Espírito Santo e Roraima apresentam, no início do período analisado, taxas acima da média nacional. Porém, o percentual dos(as) diretores(as) com este perfil cai ao longo do período, tanto nacionalmente como nestes estados e, de forma mais acentuada, no Espírito Santo, aproximando os resultados (no Brasil, em 2015, 6,2% dos diretores declararam ter concluído o ensino superior em outra área). A redução destas taxas, como pôde ser visto no gráfico 4, se reflete no aumento das taxas de diretores formados nas licenciaturas.

Nos últimos anos, a formação específica para a gestão escolar na educação básica tem se expandido, no Brasil, em cursos de formação continuada e/ou de pós-graduação. Sobre este tema, Aguiar (2011) destaca o impulso para a formação continuada de gestores escolares em nosso país a partir dos anos 2000, dando especial destaque para o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica – PNEGEB, lançado em 2004. O PNEGEB surgiu da necessidade de se “construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino” (BRASIL/MEC, 2009). Nesse sentido, apesar do impulso demonstrado a partir de tal iniciativa, essa formação não atingiu a totalidade dos diretores das escolas públicas brasileiras (como se verá a seguir), embora consideremos que seus resultados sejam cada vez mais significativos em abordagens futuras. Porém, como já aventado, precisamos estar atentos às políticas locais para a escolha de diretores em algumas Secretarias de Educação, onde se tem observado a suspensão da obrigatoriedade deste tipo de especialização para o exercício desta função. Este é o caso da SME do Rio de Janeiro, que mudou recentemente o processo de escolha de diretores escolares em sua rede, indo na contramão do objetivo do PNEGEB. Os dados apresentados a seguir apresentam a evolução deste indicador no país e em alguns estados.

Em 2015, 82,8% dos diretores escolares declararam ter cursado alguma modalidade de pós-graduação, ainda que não esteja especificado no questionário que este curso tenha sido na área da gestão escolar (em 2007 essa porcentagem era de 66,4%). Com efeito, a agenda da política pública educacional parece ter priorizado, nos últimos anos, o investimento na formação continuada de gestores escolares. Porém, assim como no caso da formação inicial, este referencial varia entre os estados brasileiros, como pode ser visto no Gráfico 7:

Gráfico 7 – Diretores que cursaram pós-graduação – contrastes entre Unidades da Federação



Fonte: produzido pelas autoras com dados do INEP.

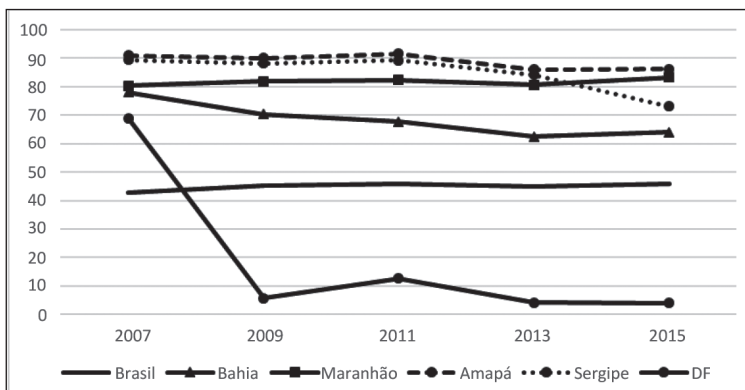
No gráfico, destacamos os estados que apresentaram as maiores e as menores porcentagens de diretores(as) que declararam ter cursado pós-graduação (estes estados se mantiveram nesta posição ao longo do período analisado). Percebe-se a tendência nacional de investimento na formação destes profissionais nesta modalidade, inclusive daqueles que, em 2007, apresentavam taxas bem inferiores à média nacional. No caso dos estados destacados, ressalta-se que este encaminhamento teve maior força política na Bahia e no Maranhão, enquanto Amapá mantém uma trajetória mais lenta neste aspecto.

Os dados apresentados nesta seção procuram evidenciar as diferenças encontradas nos níveis de formação inicial e em pós-graduação dos(das) diretores(as) das escolas públicas brasileiras. Consideramos de fundamental importância questionar o que estamos entendendo, no Brasil, como formação acadêmica esperada para o exercício desta função. Neste ponto, é importante ressaltar que, no campo dos estudos sobre a gestão educacional, não se chegou a um consenso sobre a relevância da formação inicial e continuada do diretor (a este respeito, ver SOUZA, 2008; SOUZA, 2005; PARO, 2009). Souza (2008) faz uma importante análise sobre esta questão, argumentando que a falta de uma consistência teórica no campo das pesquisas em gestão escolar resulta em uma formação ineficiente. Como esta importante discussão, contudo, foge do escopo deste trabalho, buscaremos apenas compreender os determinantes dos contrastes encontrados em nossa análise evolutiva sobre o tema. Como sugerimos anteriormente, o perfil do(a) diretor(a) das escolas públicas brasileiras fica condicionado aos diferentes critérios de escolha para o exercício desta função, determinados pelas políticas locais. A próxima seção apresenta os dados referentes a esta relação.

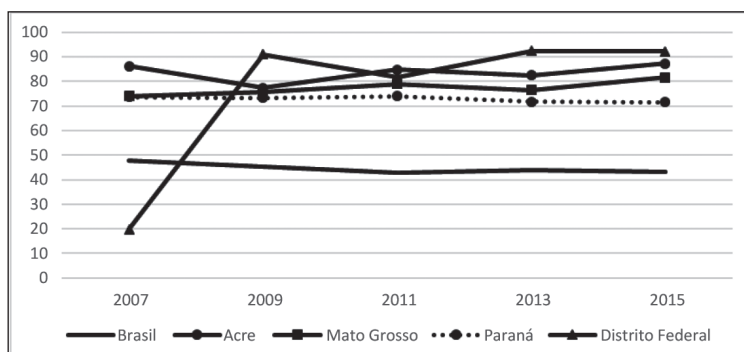
A escolha dos diretores: diferentes políticas no território nacional

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9394/96, apesar de defenderem o princípio da gestão democrática nas escolas, não estendem este princípio para a escolha do diretor escolar. De fato, a legislação deixa a cargo de cada ente federado as definições referentes à carreira de diretor escolar, inclusive o seu acesso ao cargo. Contudo, o Plano Nacional da Educação – PNE 2014-2024, como já apresentado, assume a discussão sobre a escolha dos diretores escolares nas escolas públicas, destacando-a como importante estratégia na condução da gestão democrática nas escolas. Em sua Meta 19, o Plano reforça a efetivação da gestão democrática, propondo como uma das estratégias, que se “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). Contudo, como vimos nos dados nacionais, esta realidade ainda está distante de se concretizar. Mendonça (2000) assinala que a escolha de diretores escolares nas redes públicas do país tem se apresentado, frequentemente, por meio de quatro modalidades: indicação, política ou técnica pelos governos municipais e estaduais; concurso público, que avalia a competência técnica através de provas e títulos; eleição, através de voto direto da comunidade escolar e modalidades mistas que integram a eleição a processos que comprovem a competência técnica do candidato ao cargo. Ao observarmos como os(as) diretores(as) são escolhidos para sua função nos diferentes estados brasileiros, podemos perceber que estas modalidades tendem a se delinear de forma bastante contrastante. Usando a classificação “Indicação” e “Seleção e/ou Eleição”, como na apresentação dos dados nacionais, destacamos nos Gráficos 8 e 9 os principais contrastes encontrados na nossa análise:

Gráfico 8 – escolha de diretores: indicação



Fonte: produzido pelas autoras com dados do INEP.

Gráfico 9 – Escolha de diretores: seleção e/ou eleição

Fonte: produzido pelas autoras com dados do INEP.

Na análise dos dados apresentados pelos gráficos 8 e 9, chama a atenção o caso do Distrito Federal, onde parece haver uma mudança radical na forma de escolha dos(as) diretores(as) em 2009. O estudo de Mendes (2012) traz um quadro evolutivo das políticas de escolha de diretores(as) escolares naquele contexto e nos ajuda a entender esta mudança. Em 2007 estes servidores eram escolhidos através de uma lista tríplice com indicação do governador, conforme a Lei Distrital 247/99 que vigorou de 2000 a 2007. Entre 2008 e 2011 os diretores de Brasília deveriam participar de um processo seletivo e de eleições para acessarem esta posição, mudança introduzida pela Lei Distrital 3046/07. Em 2012, a gestão de Agnelo Queiroz introduziu a eleição direta como única forma de escolha de diretores.

Nos demais estados, as mudanças são mais lentas, pois os resultados de uma alteração nestas informações dependem das diferentes políticas municipais, principais responsáveis pelo ensino fundamental, etapa da educação a que se referem os dados desta pesquisa. Em alguns casos, apesar de haver uma tendência à adoção de processos mais democráticos para a escolha de diretores(as) na rede estadual, os sistemas municipais mantêm a tendência patrimonialista para esta definição, mantendo a indicação (especialmente a política) como estratégia de escolha de diretores. Entre eles, destacamos o caso da Bahia onde, apesar de haver desde 2008 uma lei estadual que instituiu a eleição como um dos critérios de acesso à função (aliada à formação mínima e experiência na escola) esta mudança não se reflete nos dados analisados que concentram escolas da rede municipal. Assim, embora a proporção de diretores indicados tenha caído significativamente na rede estadual baiana (sendo de 31% em 2015, abaixo da média nacional), as políticas municipais daquele estado tenderam a manter a indicação como principal forma de escolha de seus(suas) diretores(as).

Alguns estados apresentam desde 2007 porcentagens de diretores que assumiram sua posição na escola através de eleição e/ou seleção muito acima da média nacional. É o caso do Acre que tem, desde 2003, uma legislação estadual que regulamenta a gestão democrática e estabelece, em seu artigo 10: “Os candidatos aprovados no processo seletivo serão submetidos à eleição direta e secreta pela comunidade escolar nas unidades de ensino” (Lei n. 1.513 de 11 de novembro de 2003⁸). As políticas municipais parecem seguir a mesma tendência atualmente, uma vez que, ao isolarmos os dados referentes somente a rede municipal de ensino, encontramos uma porcentagem parecida com a média do estado para todas as redes (88%).

Tendo apresentado alguns contrastes no território nacional no que se refere às informações sobre o nível de formação dos diretores e os diferentes processos de escolha deste servidor, passaremos a discutir as possíveis relações entre estas duas informações. Não parece ser por acaso que os estados com piores indicadores de formação de seus diretores (Bahia, Maranhão e Amapá) estão entre aqueles com maiores taxas de diretores indicados. Com efeito, quando o acesso ao cargo depende mais de relações pessoais do que de critérios técnicos pré-estabelecidos (mérito e/ou desempenho) e da legitimação da comunidade (eleição), a definição do nível de formação esperada destes profissionais fica em segundo plano. Os dados do Quadro 2 apresentam esta relação a nível nacional:

Quadro 2 – Forma de Provimento da função X Formação (Prova Brasil, 2015)

	Eleição e/ou Seleção	Indicação	Concurso Público
Sem curso Superior	1,4	5,2	0,9
Com pós-graduação	88,1	77,6	87,8

Fonte: produzido pelas autoras, com dados do INEP.

Podemos observar que entre os diretores indicados para a função estão aqueles com a formação mais frágil. Ao levarmos em consideração o PNE, que preconiza os critérios de mérito, desempenho e consulta à comunidade na escolha dos diretores das escolas públicas brasileiras, muito ainda deverá ser feito para que a meta 19 seja cumprida. Dessa forma, ainda se farão necessários, os importantes mecanismos de alerta e pressão em todas as instâncias responsáveis pelo processo de sua implantação.

Considerações finais

Neste artigo, procuramos evidenciar o perfil dos profissionais que assumem a função de diretor(a) escolar nas escolas públicas brasileiras (estaduais e municipais). Com base nos dados fornecidos pelo INEP nas edições da Prova Brasil (2007 a 2015) analisamos a evolução de alguns dados sociodemográficos, dando especial destaque à variação na faixa etária destes profissionais ao longo do período. Como foi discutido, a tendência de diretores mais velhos, nos últimos anos, não coincide com a predominância de diretores com maior experiência nesta função. Ao contrário, parece estar havendo nos últimos anos, diretores que permanecem menor tempo nesta função, o que pode estar relacionado a mudanças nas políticas de provimento dos cargos de diretores e merece ser melhor aprofundado.

Em nosso estudo, destacamos dois aspectos na observação do perfil do(a) diretor(a): sua formação e o acesso à sua posição. Como foi discutido, ambos dependem de políticas locais que definem, em cada sistema, características esperadas deste servidor público. A descentralização na condução deste tema produz contrastes entre as unidades federativas, conforme apresentado, que repercutem, certamente, na rotina escolar. Alguns estudos (OLIVEIRA; LIMA; PAES DE CARVALHO, 2013; OLIVEIRA; PAES DE CARVALHO, 2018) já demonstraram que a forma através da qual o(a) diretor(a) foi escolhido(a) apresenta associação significativa na explicação da variação na percepção do corpo docente sobre a liderança deste diretor e, também, no desempenho dos alunos nos testes de matemática.

Para a análise dos dados do INEP relativos à formação e acesso à função de diretores (as), nos pautamos nas indicações legais sobre o tema, especialmente a LDB e o atual PNE. Para compreender as especificidades regionais, foi necessário recorrer a dados relativos às legislações de algumas unidades da Federação, buscando respostas para os contrastes encontrados. Certamente, um aprofundamento nos dados municipais e suas respectivas regulamentações sobre os dois aspectos levantados ampliaria essa discussão. Por fugir ao escopo deste trabalho, fica como o horizonte futuro de investigações.

A desigualdade social é uma realidade e um desafio no nosso país e isso se reproduz na Educação. Como sabemos, a condição socioeconômica ainda é o maior preditor da trajetória escolar e, em uma sociedade amplamente desigual como a nossa, esta afirmação tem nos desafiado a pensar estratégias que possibilitem uma distribuição mais equitativa da educação. Em se tratando do estudo apresentado, é importante observar uma característica regional nesta distribuição nos gráficos relativos à formação inicial e a pós-graduação dos gestores das escolas públicas brasileiras. Entre os gestores sem nível superior,

as maiores taxas estão nos estados do norte e nordeste enquanto os estados em que praticamente todos os diretores possuem ensino superior, já há alguns anos, estão localizados no sudeste. Apesar do relativo crescimento na taxa de formação continuada ao longo dos anos, alguns estados apresentam taxas inferiores a 60% de diretores pós-graduados, enquanto outros ultrapassam os 90%. Estados do norte e nordeste apresentam taxas inferiores, enquanto estados das regiões sul e sudeste apresentam taxas superiores. Consideramos esse dado muito significativo uma vez que, além de reproduzir os distanciamentos regionais que historicamente acompanhamos no Brasil, abrem a possibilidade de reflexão sobre a manutenção desta situação. Tendo em vista que a formação profissional, assim como a formação continuada, deve ser um dos principais pilares de uma instituição educacional, ela se justificaria pela possibilidade de melhorar a oferta educacional (ainda que haja controvérsias sobre o saber profissional esperado do diretor escolar). Essa grande distância no nível de formação inicial e continuada destes profissionais encontrada entre alguns estados brasileiros demonstra o quanto de desigualdade temos ainda a enfrentar. Como buscamos problematizar, parece haver uma associação entre o nível de formação (inicial e continuada) e a forma de escolha deste profissional em cada rede de ensino. Como vimos, os estados que apresentam altas taxas de diretores indicados estão localizados nas regiões norte e nordeste, corroborando uma cultura política e de gestão pública historicamente clientelista na região. Este é outro grande desafio, implementar a gestão democrática levando em consideração, na escolha dos diretores escolares, critérios técnicos de mérito e desempenho e a participação da comunidade escolar em todos os estados do país e em cada escola brasileira, como define o PNE 2014. Neste sentido, cabe assinalar que entendemos como gestão democrática mais do que a possibilidade de participação dos atores envolvidos na escolarização de crianças e adolescentes nas decisões da escola, incluindo a escolha do(a) diretor(a). Acreditamos que uma gestão democrática deve se pautar na realização de um trabalho que oportunize uma distribuição mais equitativa e democrática dos saberes escolares. Neste sentido, torna-se fundamental conhecer quem são os profissionais que assumirão esse compromisso e como auxiliá-los nesta tarefa que é de todos nós.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 67-82, jan./abr. 2011.

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 8 mar. 2012.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 8 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Microdados da Aneb e da Anresc 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública**. Curso de Especialização em Gestão Escolar (Projeto de Curso), 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 8 abr. 2015.

LEITHWOOD, K.; SUN, J. Transformational school leadership effects on schools, teachers and students. In: HOY, W. K.; DIPAOLA, M. (Eds.). **School improvement**. New York: Information Age, 2009. p. 1-22.

MENDES, C. S. **Como os modelos de escolha de diretores incidem na gestão escolar?** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Coordenação de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Rio de Janeiro, 2012.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 13, n. 75, p. 87, 2001.

OLIVEIRA, A. C. P. **As relações entre Direção, Liderança e Clima Escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Coordenação de Pós-Graduação em Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, A. C. P.; PAES de CARVALHO, C. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230015, 2018.,

OLIVEIRA, A. C. P.; PAES DE CARVALHO, C.; LIMA, F. **School's democratic management and community participation: a study on two educational systems in Rio de Janeiro**. In: UCEA CONVENTION. Indianápolis, 2013.

OLIVEIRA, A. C. P.; WALDHELM, A. P. S. Liderança do Diretor, Clima Escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? **Ensaio: Avaliação e Política Pública Educacional**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 824-844, out./dez. 2016.

PARO, V. H. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 453-467, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

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

PEREIRA, L. **A escola numa área metropolitana**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1967.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 135-60, jan./abr. 2007. DOI:10.1590/S0100-15742007000100007.

SOUZA, A. M. Determinantes da aprendizagem em escolas municipais. **Ensaio: Avaliação e Política Pública Educacional**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 413-434, out./dez. 2005.

SOUZA, A. M. Determinantes da aprendizagem em escolas municipais. **Ensaio: Avaliação e Política Pública Educacional**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 413-434, out./dez. 2005.

SOUZA, A. R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 159-174, jan./abr. 2012.

_____. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n. 1, p. 51-60, jan./abr. 2008.

_____. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2006. Tese (Doutorado em educação) – Coordenação de Pós-Graduação em Educação, PUC-SPL, São Paulo, 2006.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, A. M. Perfil e Formação de Gestores Escolares no Brasil. **Dialogia**, São Paulo, n. 19, p. 47-66, jan./jun. 2014.

WEBER, M. **¿Qué es la burocracia?** Buenos Aires: Editorial la Pléyade, 1977.

DESAFIOS ATUAIS DA GESTÃO ESCOLAR: percepções dos diretores da rede municipal do Rio de Janeiro

*Maria Luiza Canedo
Ana Luiza Honorato de Sales*

Introdução

O estudo aqui descrito tem como objetivo identificar e refletir sobre os principais desafios da gestão escolar, a partir do ponto de vista dos profissionais que exercem cargo de direção em escolas públicas municipais do Rio de Janeiro.

Pesquisas internacionais sobre escolas eficazes (SAMMONS, 2008; BROOKOVER; LEZOTTE, 1979; HANUSHEK, 1989; GRAY, 1990) apontam para a importância da liderança do diretor como fator-chave para os resultados dos alunos e afirmam a necessidade de mais investigações neste campo.

Segundo Sammons (2008, p. 355):

O impacto que os diretores têm no desempenho e progresso de seus alunos provavelmente opera indiretamente através da influência que ele exerce na cultura da escola e dos professores, nas atitudes e comportamentos, os quais, por sua vez, afetam práticas de sala de aula e a qualidade do ensino e aprendizagem.

Ainda que existam muitos aspectos componentes do perfil das escolas, fatores relacionados à gestão e à liderança são fundamentais, assim como afirma Barroso (2005):

Em todas elas (*escolas eficazes*), pese embora a variedade de factores identificados, é possível reconhecer elementos que resultam do modo como as escolas são administradas, em particular no que se refere ao estilo e modos de liderança exercida pelo director da escola e ao apoio dado pelos pais e comunidade em geral (p. 7).

No Brasil, as discussões relacionadas aos resultados escolares também têm destacado cada vez mais a relevância do papel do diretor escolar, ampliando o campo de estudos sobre gestão escolar. Sabemos que o diretor não é o único responsável pelo sucesso da escola, entretanto cabe a ele a liderança

na busca de agregar expectativas e interesses da comunidade escolar, articulando a participação de todos os agentes envolvidos. Como afirma Libâneo (2004, p. 112):

[...] Ele encarna um tipo de profissional com conhecimentos e habilidades para exercer liderança, iniciativa e utilizar práticas de trabalho em grupo para assegurar a participação de alunos, professores, especialistas e pais nos processos de tomada de decisões e na solução dos problemas.

Analisar os depoimentos dos diretores sobre os desafios que hoje impactam a gestão escolar configura-se assim como importante contribuição tanto na busca da qualidade de aprendizagem para todos os alunos quanto para que as almeçadas propostas de autonomia, participação e democracia possam se tornar realidade nas escolas públicas.

Metodologia

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) é responsável pela maior rede municipal pública de ensino da América Latina com um total de 1.537 unidades em funcionamento e 654.949 matrículas em 2017¹ divididas em onze Coordenadorias Regionais de Educação que cobrem diferentes regiões do município. Acreditamos, assim, que a rede de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro representa um campo de estudo favorável à análise que nos dispomos a realizar, tendo em vista seu tamanho, sua diversidade e sua complexidade.

Identificamos, entre as unidades escolares da rede municipal do Rio de Janeiro, um total de 840 escolas participantes da Prova Brasil em 2013. Em resposta ao convite para participação no *survey* GESQ 2016, enviado aos diretores dessas escolas, obtivemos 330 respondentes ao questionário que continha 30 perguntas referentes à liderança, gestão democrática, atribuições do diretor, clima escolar e características do diretor.

No presente estudo, examinamos essencialmente as respostas fornecidas por 225 diretores à questão aberta “*Em sua opinião, qual é o maior desafio do trabalho na direção escolar?*”. Cabe destacar que parte dos respondentes não respondeu a esta questão enquanto alguns diretores ampliaram sua resposta, indicando mais de um desafio. Como resultado, nosso universo de análise constituiu-se de 252 desafios apontados pelos diretores.

1 Informação disponível no site da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>>.

No intuito de criar um pano de fundo que permita uma melhor compreensão dos aspectos indicados pelos gestores traçamos inicialmente uma breve caracterização do grupo dos respondentes e, buscando ir um pouco além, lançamos mão de respostas a um conjunto de questões fechadas do *survey*, procurando captar as percepções dos diretores sobre o trabalho que exercem na escola.

As informações colhidas são apresentadas em números absolutos e percentuais, estabelecendo-se algumas correlações enquanto hipóteses a serem confirmadas.

Caracterização dos gestores

Os dados revelaram que 84% dos respondentes se apresentaram como mulheres, 9% como homens e 7% não se identificaram em relação ao sexo, corroborando o conhecimento já amplamente difundido de que no segmento de ensino fundamental a escola configura-se como espaço onde prevalece a presença feminina tanto no que se refere aos docentes quanto aos gestores.

Em relação à faixa etária dos diretores constatamos que a grande maioria é formada por profissionais com 50 anos ou mais, o que indica a expectativa de que o grupo de respondentes seja detentor de certo nível de amadurecimento profissional. Constatamos também um número expressivo de diretores na faixa de 30 a 49 anos e, conforme esperado apenas um caso em que o diretor tinha menos de 29 anos de idade, como observado na Tabela 1.

Tabela 1 – Faixa etária

Faixa Etária	Nº de respostas	Percentual
Até 29 anos	1	0,5%
De 30 a 49 anos	78	36,6%
50 anos ou mais	134	62,9%

Fonte: *Survey Gesq*, 2016.

Em que pese à faixa etária, os dados indicaram que a maioria dos respondentes exerce a função há menos de cinco anos, conforme detalhado na Tabela 2, sugerindo que estes gestores tenham acumulado uma experiência docente consistente antes de assumirem a direção, o que pode contribuir para um exercício profissional respaldado pela vivência no universo escolar.

Tabela 2 – Tempo de atuação como diretor

Tempo como Diretor	Nº de respostas	Percentual
5 anos ou menos	108	51,2%
6 a 10 anos	42	19,9%
Mais de 10 anos	61	28,9%

Fonte: *Survey Gesq*, 2016.

Comparando os dados da nossa pesquisa com os dados nacionais verificamos que a nossa amostra no município do Rio de Janeiro se assemelha a realidade do país, como apontado por Souza e Gouveia (2010):

Quando se considera o tempo de direção escolar, os cursistas (Escola de Gestores) se aproximam muito do panorama nacional, sendo que a maior concentração está numa experiência de direção escolar de 3 a 5 anos de trabalho (p. 186).

Quanto ao nível de escolarização, todos os diretores investigados declaram ter concluído curso superior. A área em que realizaram a graduação dividiu-se quase que em partes iguais entre a pedagogia – 49% e outras licenciaturas – 43%, indicando que a expressiva maioria possui formação docente. Apenas uma parcela muito pequena dos diretores declarou ter se graduado em outras áreas, o que aponta para uma significativa familiaridade do grupo com o campo da educação.

Tal quadro vem ao encontro dos trabalhos de Paro (2011, p. 53) que defende a formação essencialmente educativa do diretor, ressaltando que “numa gestão democrática, todos os educadores são potenciais candidatos à direção escolar, não se justificando diferenças em sua formação”.

Vale destacar ainda o fato de que 65% dos diretores ampliaram sua formação em cursos de pós-graduação na modalidade de especialização e até mesmo, em alguns poucos casos, nos níveis de mestrado e doutorado. Somente 14 entre os 221 diretores afirmaram não possuir qualificação específica em gestão escolar, mostrando que na cidade do Rio de Janeiro a educação pública conta com gestores escolares com formação para o exercício de suas funções, possivelmente como fruto de políticas públicas locais de incentivo à formação continuada. É de se atentar, entretanto, que:

O perfil esperado do gestor público agrega atributos que não podem ficar limitados à formação técnica. O envolvimento e a articulação das suas atribuições a saberes diversos, aliados a posturas e comportamentos eticamente preservados na direção do bem público é uma das condições para uma nova visão da gestão escolar (FISCHER et al., 2017, p. 28).

Percepções sobre o trabalho na direção da escola

O questionário utilizado no *survey* continha afirmativas a serem avaliadas pelos diretores a partir de uma escala com sete posições relacionadas ao maior ou menor grau de concordância, de forma que a opção pela posição 1 indicava discordância total enquanto a posição 7 significava concordância total.

Para a análise que desenvolvemos a seguir optamos por agrupar as posições da escala em três grupos: respostas com tendência a concordância, respostas mais voltadas para a discordância e avaliações posicionadas no centro da escala, denominadas aqui como indiferentes. Buscamos, desta forma, uma melhor visualização das percepções dos diretores.

Olhamos inicialmente para a afirmativa relacionada às demandas de trabalho para o cargo de diretor. Conforme observado na Tabela 3, a maior parte do grupo considera que “*são razoáveis*”. Quando buscamos o significado da palavra razoável² encontramos o sentido de lógica, configurando-se assim a hipótese de que tais demandas fazem sentido e devem ser realizadas.

Tabela 3 – Demandas de trabalho

As demandas de trabalho na direção são razoáveis	Nº de respostas	Percentual
Concordo	108	50,5%
Indiferente	62	28,9%
Discordo	44	20,6%

Fonte: *Survey Gesq*, 2016.

Entretanto, constatamos em seguida que a maioria do grupo “*não se sente apoiado*” em relação aos recursos financeiros e de pessoal, necessários para garantir sua responsabilidade pelo pleno funcionamento da escola, conforme a Tabela 4. Com relação ao termo apoiado³ que se refere a amparo, auxílio, sustentação e aprovação, podemos formular a hipótese de que os diretores reconhecem a importância do trabalho que realizam, mas não possuem as condições que consideram indispensáveis para realizá-lo.

Tabela 4 – Apoio em relação aos recursos

Sinto-me apoiado(a) em relação aos recursos financeiros e pessoais	Nº de respostas	Percentual
Discordo	130	61,0%
Indiferente	36	16,9%
Concordo	47	22,1%

Fonte: *Survey Gesq*, 2016.

2 Ver Dicionário mini Aurélio da língua portuguesa, razoável, p. 641.

3 Ver Dicionário mini Aurélio da língua portuguesa, apoiado, p. 641.

Na Tabela 5, o grau de discordância em relação à afirmativa proposta nos causou surpresa uma vez que, contrariando o senso comum amplamente divulgado das tensões emocionais que os diretores enfrentam, 71% do grupo pesquisado afirma que o volume de trabalho não os deixa estressado. Por outro lado, um expressivo percentual declara que já não tem mais o mesmo entusiasmo que sentira quando começou a exercer as funções de gestão, como mostra a Tabela 6.

Tabela 5 – Estresse em relação às demandas de trabalho

Sinto-me estressado (a) em relação às demandas exigidas	Nº de respostas	Percentual
Discordo	152	71,0%
Indiferente	34	15,9%
Concordo	28	13,1%

Fonte: Survey Gesq, 2016.

Tabela 6 – Entusiasmo no Trabalho

Não tenho o mesmo entusiasmo que tinha quando comecei	Nº de respostas	Percentual
Discordo	57	25,4%
Indiferente	60	26,8%
Concordo	107	47,8%

Fonte: Survey Gesq, 2016.

A hipótese que levantamos nos remete a possibilidade de estarmos diante de um viés de conformação efetiva à própria posição na hierarquia escolar e na rede de ensino a qual pertencem ou ao registro da “resposta que se acredita ser esperada” uma vez que o *survey* contou com o apoio da Secretaria Municipal de Educação.

No que toca as relações estabelecidas no local de trabalho a grande maioria afirma “sentir-se satisfeito”, de acordo com a Tabela 7, indicando talvez que os desafios que envolvem relacionamentos estariam mais fora do que no interior da unidade escolar.

Tabela 7 – Relações no local de trabalho

Sinto-me satisfeito (a) com as relações estabelecidas no local de trabalho	Nº de respostas	Percentual
Discordo	15	07,0%
Indiferente	63	29,4%
Concordo	136	63,6%

Fonte: Survey Gesq, 2016.

Os desafios da Gestão segundo os Diretores

A literatura sobre o tema nos diz que

Os desafios da contemporaneidade atribuem à equipe gestora da escola um significativo número de demandas fortemente expressivas, responsáveis por propor as suas ações uma profunda e inquietante (re)visão e (re)novação sobre o entendimento acerca das múltiplas direções da educação que defendem e exercitam dia a dia no espaço microcósmico da relação ensino/aprendizagem (PERIPOLLI et al., 2009, p. 177).

Analisando o conjunto das respostas à pergunta “*Em sua opinião, qual o maior desafio do trabalho na direção escolar?*”, constatamos que os desafios apontados se agrupavam em torno de alguns temas centrais. Agrupando diversas respostas, chegamos a um total de cinco temas que se configuraram como categorias de análise. Aspectos variados, que não obtiveram um número expressivo de respostas e, portanto não se constituíram como uma categoria específica, foram tratados como “outros” e serão analisados em separado. Detalhamos a seguir a descrição de cada uma das cinco categorias.

- **Conciliação de demandas (CD):** quantidade e pluralidade de atribuições administrativas, financeiras e pedagógicas resultando em excesso de tarefas a serem realizadas em prazos exíguos. Somam-se ainda as situações inesperadas sempre presentes no cotidiano escolar com as quais o diretor deve lidar.
- **Desempenho Escolar (DE):** resultados de aprendizagem dos alunos, alcance de metas estabelecidas, qualidade de ensino oferecido, excelência acadêmica, desempenho escolar, equidade, educação inclusiva e alfabetização.
- **Gestão de Pessoas (GP):** relações com a comunidade escolar com especial ênfase nos docentes e em seguida nos alunos, destacando a necessidade de construção de convivência harmoniosa, confiança, colaboração, comprometimento, respeito, união e valores coletivos em relação aos professores e a necessidade de mudanças de comportamento frente a diversidade e a indisciplina no que se refere aos alunos; exercício da gestão democrática e participativa, coerência administração de conflitos em relação ao conjunto dos agentes escolares.
- **Recursos Insuficientes (RI):** recursos humanos – falta de professores e funcionários; financeiros – verbas recebidas e utilizadas; e

materiais – problemas de infraestrutura, equipamentos e material de consumo para o exercício das atividades inerentes a escola.

- **Relação com as Famílias (RF):** conscientização da família sobre seu papel no que se refere ao envolvimento, à participação, ao acompanhamento e ao compromisso com a vida escolar dos filhos bem como na confiança e apoio à escola, viabilizando a parceria entre família e escola.

Apresentamos a seguir, na Tabela 8 o percentual de indicações para cada categoria excluindo as respostas consideradas como “outras” que serão analisadas em separado.

Tabela 8 – Desafios da gestão

Desafios	Nº de citações	Percentual
Conciliação de Demandas	63	31,2%
Gestão de Pessoas	54	26,7%
Relação com as famílias	29	14,5%
Desempenho Escolar	28	13,8%
Recursos Insuficientes	28	13,8%

Fonte: Survey Gesq, 2016.

Apesar dos gestores terem respondido que as demandas são razoáveis, quando perguntados sobre seus principais desafios 31,2% dos respondentes citam assuntos relacionados à Conciliação de Demandas (CD). Podemos levantar a hipótese, a ser melhor investigada de que se os diretores tomam para si todas as atribuições e, de certa forma, reduzem a autonomia dos demais agentes escolares, o que seria essencial para o exercício da gestão democrática:

Há de se destacar o significativo papel do diretor da escola na organização do trabalho escolar, fazendo com que todos participem ativamente, dando-lhes autonomia. Esta é uma prática indispensável para uma gestão democrática, não significando a ausência de responsabilidade, mas fazendo com que todos tomem parte das decisões, pois é um papel social e pedagógico que necessita de mediação, na qual influencia a formação da personalidade humana, sendo indispensáveis os objetivos políticos e sociais (RIBEIRO; SILVA; SOUZA, 2017, p. 152).

Podemos observar que Conciliação de Demandas (CD) aparece seguida de Gestão de Pessoas (GP) com 26,7% das respostas, representando os maiores

desafios na visão dos diretores. Relações com as Famílias (RF) é o terceiro desafio mais citado pelos diretores (14,5%). Aspectos referentes a Recursos Insuficientes (RI) e Desempenho Escolar (DE) aparecem empatados com 13,8% de respostas cada, configurando-se as categorias de desafios menos citados pelos diretores.

O grande número de citações sobre a quantidade de demandas e a gestão de pessoas vai ao encontro do estudo de Silva, que traz as ideias de Pontes em relação aos desafios da gestão escolar:

Ao perceber a escola como um universo, onde convivem pessoas com característica pessoais, experiências e expectativas bem diferenciadas entre si, com responsabilidades e tarefas, muitas vezes, conflitantes são necessárias ações de harmonização em nome de uma missão comum e é esse o desafio do gestor escolar, coordenar o esforço humano coletivo e mover suas energias em prol de um objetivo, que é o sucesso do processo ensino-aprendizagem de sua unidade administrativa (PONTES, 2007 apud SILVA, 2012, p. 15).

Para compreender os desafios de Conciliar demandas(CD) e Gerir Pessoas(GP), priorizados pelo conjunto dos diretores, é importante considerar o contexto sócio político que vivenciamos desde os anos de 1980, período em que teve início o processo de redemocratização do país, após 20 anos de ditadura. A ênfase no processo democrático permeou todas as instituições sociais, chegando também à escola onde a gestão passou a ser considerada como um dos pilares da descentralização e da participação. Observamos que hoje estas questões encontram-se fortemente incorporadas ao discurso no âmbito da escola pública, porém na prática ainda enfrentam dificuldades para serem concretizadas.

É consenso que avançamos em relação à autonomia quando cada unidade escolar, frente a sua realidade, pode definir suas prioridades e, contando com recursos financeiros que chegam diretamente à escola, pode supri-las com maior agilidade. A escola recebeu assim novas atribuições, porém na cidade do Rio de Janeiro, diferentemente de outras cidades⁴, as escolas da rede municipal não receberam recursos humanos capacitados para desempenhar as tarefas que se originaram da descentralização, sobrecarregando a já enxuta equipe gestora. Os diretores passaram a ser responsáveis por aquisições de materiais e equipamentos, contratação de manutenção e pequenas obras, bem como por pesquisas de preços, controle de notas fiscais e todas as demais funções administrativas e financeiras decorrentes destes processos.

4 No caso da rede estadual de São Paulo, foi criada a função de Gerente de Organização Escolar - GOE com a responsabilidade de assumir tarefas administrativas e financeiras no âmbito da escola.

Não é assim de estranhar, portanto, que o exercício de novas funções para além das pedagógicas apareça como um dos principais desafios enfrentados pelo diretor. Somando-se ainda o fato de que o cotidiano escolar é marcado por frequentes situações inesperadas e inusitadas que muitas vezes requerem ações imediatas, pouco compatíveis com atribuições burocráticas.

Autonomia pressupõe mobilização coletiva dos agentes escolares, ou seja, trabalho em equipe, transformando a divisão rígida de trabalho em responsabilidade compartilhada.

Luck (2008, p. 78) chama atenção para que:

Aos responsáveis pela gestão escolar compete promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena no processo social escolar de seus profissionais.

Participação é hoje um direito reivindicado, mas até que ponto a escola está organizada para acolher a participação coletiva e os diretores capacitados para promovê-la? É frequente a fala dos diretores que se sentem sobrecarregados com a necessidade de permanência na escola muito além do horário de trabalho previsto sem que consigam “dar conta de tudo”. Discurso que revela o esforço para assumir sozinho todas as demandas, deixando pouco espaço para o foco na gestão de pessoas em prol de um objetivo comum.

Em situação que guarda certa semelhança com o Brasil, Licínio Lima estuda a escola em Portugal afirmando que:

Consubstanciada na ideia e na designação de “gestão democrática das escolas”, a participação de professores e de alunos está radicalizada num quadro de valores que, embora tenha sido consensual, entronca na própria ideia de democracia e no próprio projeto de um Portugal democrático. Participar é um direito reclamado e conquistado através da afirmação de certos valores (democráticos) e da negação de outros que estiveram na base de uma situação de não participação forçada, ou imposta (2011, p. 77)

Em que pese à compreensão da importância da participação, a experiência vem revelando que não é fácil construí-la na prática. A ênfase na participação traz benefícios amplamente identificados ao promover a pluralidade de ideias, enriquecer o olhar e tornar o ambiente institucional mais rico, entretanto traz novos desafios relacionados à compatibilização de interesses, à administração de conflitos e à construção de uma convivência baseada na confiança, no respeito e na tolerância, valores pouco presentes na sociedade contemporânea.

Normas e regras de convivência precisam ser construídas coletivamente, flexibilizadas quando necessário atender a casos específicos e atualizadas frente a uma sociedade onde as mudanças acontecem de forma cada vez mais acelerada.

Configura-se assim um desafio permanente para os diretores escolares no sentido de promover a gestão de pessoas na escola em uma sociedade que ainda não conseguiu viabilizar a participação do cidadão em suas diferentes esferas.

O desafio da construção de uma comunidade escolar coesa traz ainda desdobramentos na aprendizagem dos alunos. Segundo Cousin (1998) a forma como se dá a convivência do grupo de professores e funcionários e o clima escolar podem gerar reflexos relevantes em termos do desempenho dos alunos.

No segundo conjunto de desafios, a Insuficiência de Recursos Materiais, Humanos e Financeiros apontada pelos diretores corresponde ao resultado das pesquisas realizadas por Alves e Franco (2008) que apontam o efeito negativo sobre a eficácia escolar da falta destes recursos. Segundo os autores, enquanto em outros países recursos escolares não aparecem como fatores de eficácia, no Brasil a variabilidade nos recursos com que contam as escolas é ainda muito grande. Cabe ainda refletir sobre os inúmeros casos em que os recursos existem, mas não são utilizados de modo coerente no âmbito da escola.⁵

Tendo em vista que a aprendizagem dos alunos é a função precípua da escola, causa certa estranheza que Desempenho Escolar não seja indicado como principal desafio pelos diretores, especialmente quando sabemos que a qualidade de ensino oferecido nas escolas municipais do Rio de Janeiro tem sido alvo de pesadas críticas. Levantamos como hipótese a resistência que ainda se manifesta em relação às avaliações de larga escala somada as dificuldades de leitura e compreensão dos resultados das avaliações que, em nossa convivência com os diretores, têm apontado para a pouca (ou nenhuma) utilização dos resultados para a identificação de ações que viabilizem a melhoria da qualidade de ensino.

Dado semelhante aparece também nas escolas paulistas estudadas por Abrucio, que aponta a pouca influência dos diretores no trabalho pedagógico dos professores. O autor afirma:

Se fosse especificar qual é o ponto mais frágil das escolas estudadas, seria a gestão da aprendizagem. Os diretores analisados tiveram pouca capacidade para mudar a prática de ensino na sala de aula (ABRUCIO, 2010, p. 272).

A alfabetização, mencionada pelos diretores como desafio, confirma o que as pesquisas mostram em relação ao longo caminho que ainda precisa

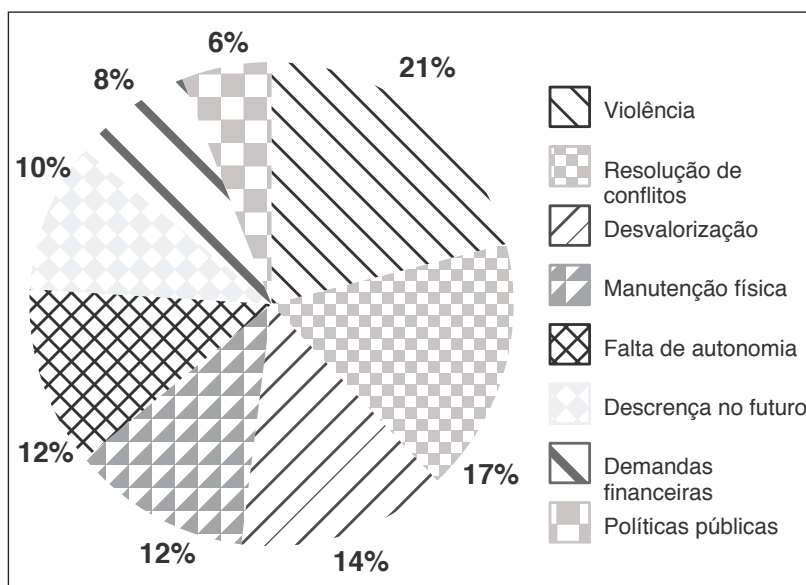
5 Matérias frequentemente veiculadas em jornais no Rio de Janeiro revelam que embora muitas escolas contem com banda larga, televisão e vídeo a maior parte delas não utiliza estes equipamentos por falta de instalações adequadas ou por receio de danos ou furtos.

ser percorrido até que se alcance a meta de alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental⁶.

A Relação com as Famílias dos alunos, embora seja tema amplamente abordado já há algumas décadas por diferentes pesquisadores, mostra que os achados de pesquisa pouco se converteram em avanços nesta parceria inevitável. O foco na “culpabilização” das famílias e o empenho em “educá-las” ou “conscientizá-las”, que se destaca nas respostas dos diretores, deixa claro que ainda permanece a busca pela “família ideal” impedindo que se veja, ouça e valorize as famílias reais que resultam das inúmeras transformações que a família vem sofrendo ao longo das últimas décadas.

Trazemos a seguir, a categoria Outros (O), que abrange 49 desafios citados pelos gestores pesquisados, explorando a diversidade de questões apontadas:

Gráfico 1 – Outros Desafios citados pelos Gestores



Fonte: Survey Gesq, 2016.

Observando o Gráfico 1 verificamos que o aspecto que mais se destaca é a violência no entorno da escola com frequentes conflitos em comunidades onde o “poder paralelo” substituiu o Estado, demandando que a direção da escola encontre uma forma específica de convivência que viabilize o

⁶ Em 2014, o município do Rio de Janeiro obteve o seguinte resultado em relação ao nível adequado de proficiência alcançado pelos alunos ao final do 3º ano: 43% em matemática, 67% em escrita e 79,3% em leitura.

funcionamento da escola. Em seguida aparece a menção aos desafios que envolvem a resolução de conflitos decorrentes principalmente de problemas disciplinares dos alunos.

Contrariando o discurso hegemônico, diretores expressam o sentimento de desvalorização da educação com reflexos na escola e no trabalho da direção, pouco reconhecida e pouco recompensada em termos de remuneração.

A responsabilidade pela manutenção física das instalações escolares envolvendo os contatos com empreiteiros, prestadores de serviço e fornecedores aponta para uma autonomia que é bastante limitada quando se trata da equipe docente. Diante disso observamos o paradoxo desses mesmos diretores que contratam obras e serviços, não tem ingerência sobre a seleção e contratação de professores.

No que se refere aos alunos o desafio apontado é enfrentar a descrença no futuro que se revela em crianças e adolescentes que convivem com tráfico, violência e pobreza.

As atribuições financeiras do diretor são aqui apontadas pela ótica da falta da capacitação indispensável para quem responde pelo gerenciamento de contas públicas que envolvem cálculos de tributos e outras competências que não fazem parte da formação do gestor escolar.

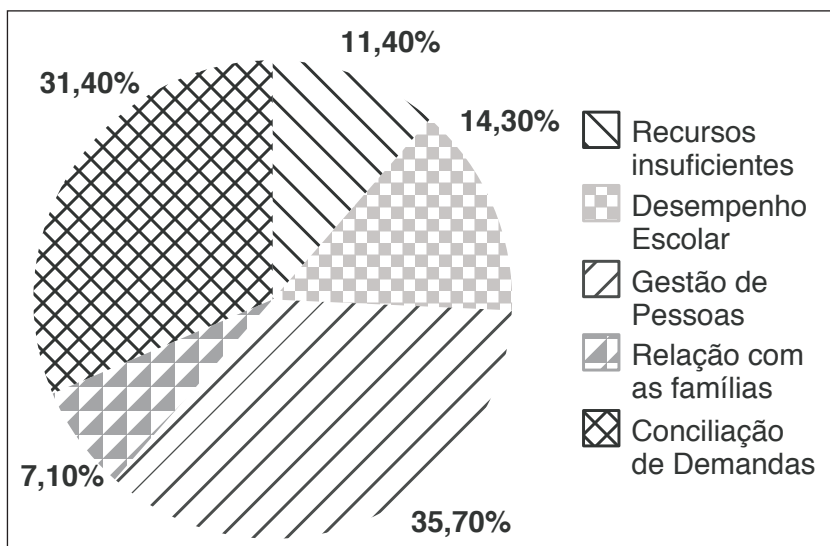
Os diretores apontam ainda a ausência ou descontinuidade de políticas públicas que facilitem seu trabalho, revelando o sentimento de solidão.

Ampliando o olhar sobre os desafios dos gestores

A partir das categorias geradas com as respostas dos diretores indicando os principais desafios da gestão, relacionamos os dados obtidos com alguns aspectos do perfil dos respondentes visando identificar se há diferenças significativas em relação ao tempo de atuação na gestão e a faixa etária dos diretores.

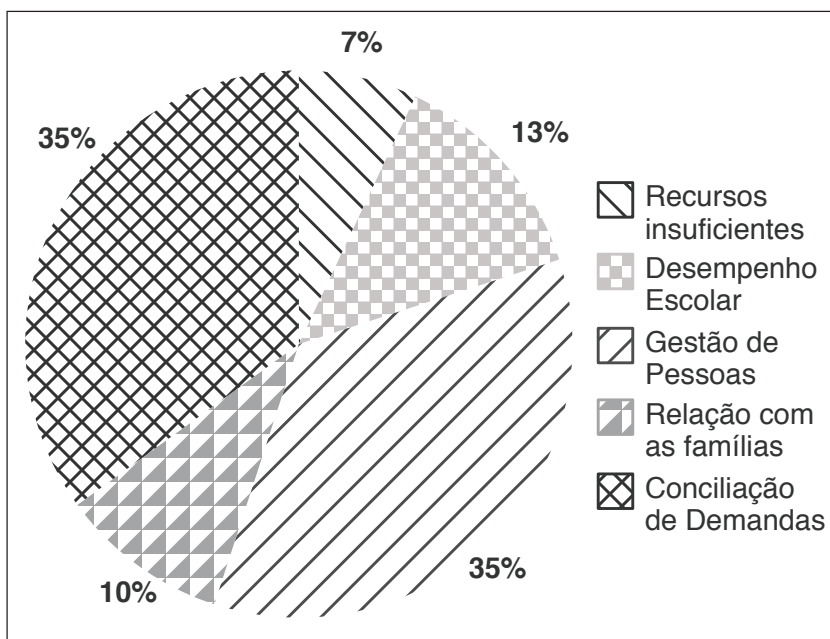
Em relação à faixa etária, consideramos para efeito desta análise dois subgrupos: 30 a 49 anos e 50 anos ou mais, excluindo o único caso fora destas faixas. Os Gráficos 2 e 3 mostram como estão distribuídas as cinco categorias de análise.

Gráfico 2 – Desafios dos gestores na faixa etária de 30 a 49



Fonte: Survey Gesq, 2016.

Gráfico 3 – Desafios dos gestores na faixa de 50 ou mais



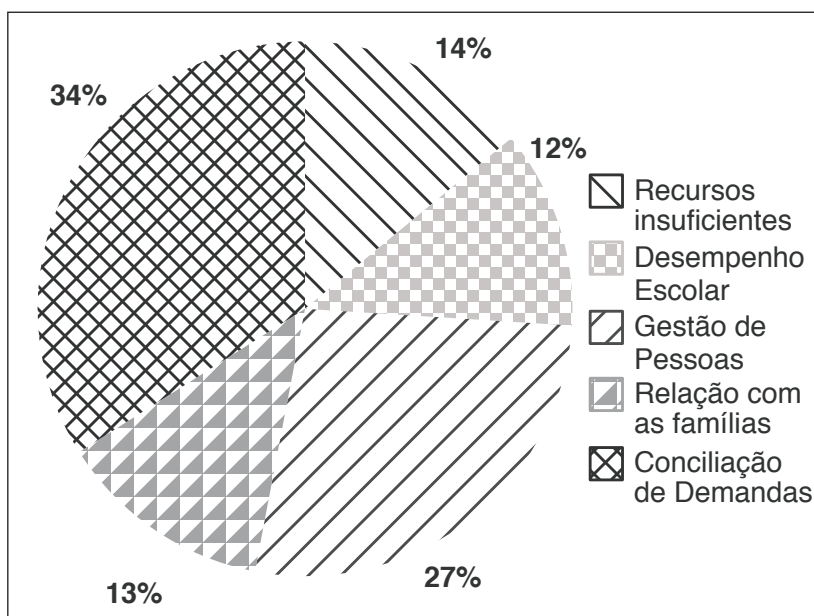
Fonte: Survey Gesq, 2016.

A comparação entre os dois Gráficos nos permite constatar que ao relacionar os desafios apontados pelos gestores com sua faixa etária, percebemos que o aspecto que sobressai para os diretores mais novos (de 30 a 49 anos) é a gestão de pessoas, enquanto o aspecto menos citado é a relação com as famílias. Já os gestores mais velhos (com 50 anos ou mais) percebem como maior desafio a conciliação de demandas, porém pouco mencionam o desempenho escolar.

Tais resultados nos levam a propor alguns questionamentos: A gestão de pessoas seria um aspecto desenvolvido ao longo da vida e, portanto, diretores com mais idade teriam acumulado experiências e aprendizados que os tornariam mais respeitados? Por outro lado: Diretores mais jovens teriam maior facilidade para assumir a multiplicidade de demandas característica da sociedade contemporânea? A relação com as famílias e o desempenho escolar seriam questões “secundárias” ou vistas apenas em articulação com o conjunto de demandas que a gestão precisa conciliar?

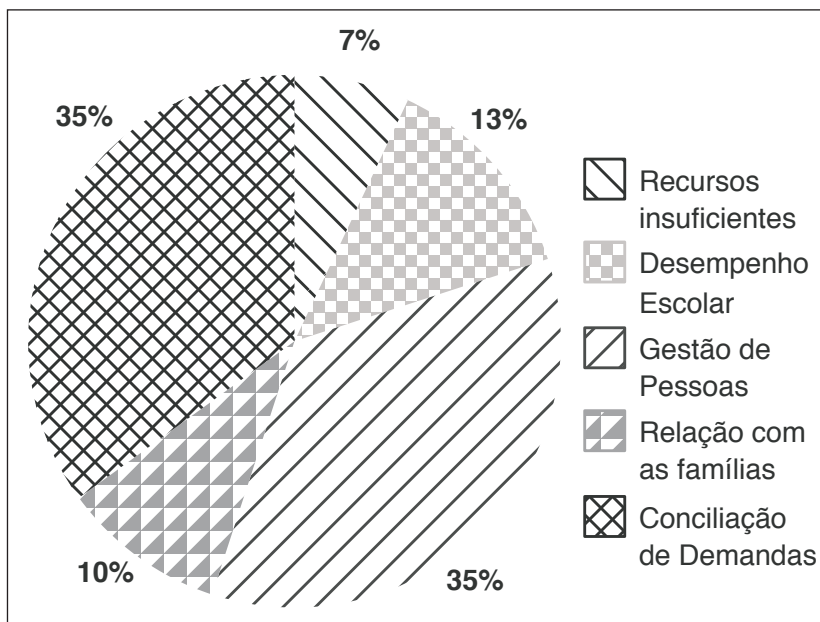
A partir da questão referente ao tempo de atuação como diretor, agrupamos as respostas em três subgrupos de análise: diretores com menos de 5 anos de experiência, diretores com 6 a 10 anos de experiência e diretores que ocupam o cargo há 11 anos ou mais. Os Gráficos 4, 5 e 6 mostram a distribuição das categorias em cada uma das faixas.

Gráfico 4 – Desafios dos gestores que desempenham a função há menos de 5 anos



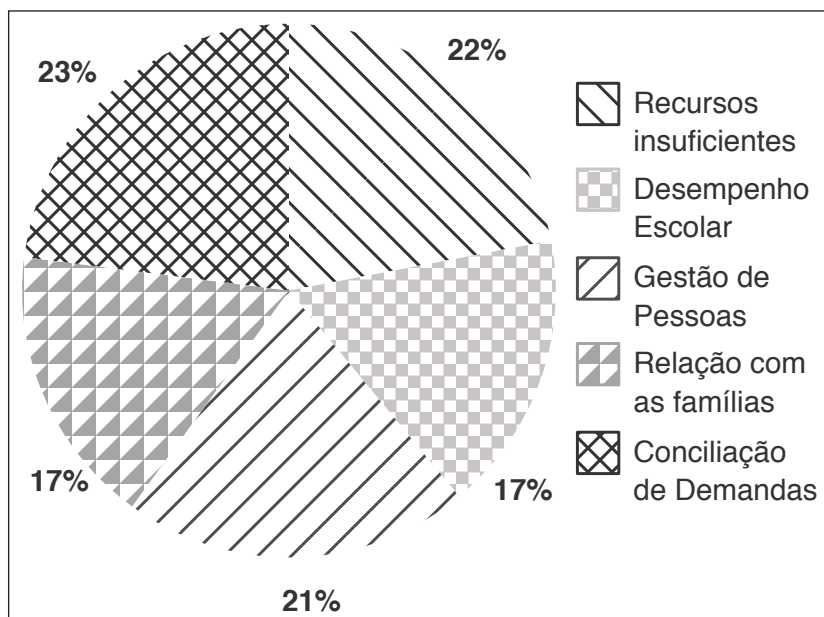
Fonte: Survey Gesq, 2016.

Gráfico 5 – Desafios dos gestores que desempenham a função de 6 a 10 anos



Fonte: Survey Gesq, 2016.

Gráfico 6 – Desafios dos Gestores que desempenham a função há 11 anos ou mais



Fonte: Survey Gesq, 2016.

Quando os desafios são associados ao tempo de experiência como diretor, é possível perceber que quanto maior o tempo de experiência, menos a conciliação de demandas é citada como principal desafio. Para os gestores menos experientes (menos de 5 anos), o desafio menos citado é o Desempenho Escolar (DE), assim como para os mais velhos (mais de 11 anos), acompanhado da Relação com as Famílias (RF). Para o grupo intermediário (de 6 a 10 anos), os desafios menos citados se referem à Insuficiência de Recursos (RI), enquanto os mais citados giram em torno da Conciliação de Demandas (CD) e da Gestão de Pessoas (GP). Cabe indagar então: a experiência na direção “ensina” a conciliar demandas?

Considerações finais

O grupo de diretores respondentes da pesquisa é constituído principalmente por mulheres, com mais de 50 anos de idade, formação superior e cursos de especialização não necessariamente direcionados à função, além de experiência no campo da educação.

Constatamos que estes diretores se percebem exigidos com demandas necessárias, porém carentes de apoio e recursos indispensáveis a realização de suas funções o que contribui para reduzir o entusiasmo frente ao trabalho que realizam.

Envolvidos com as diferentes demandas a atender, as respostas indicam que os diretores se distanciam ou não percebem como um desafio da gestão o foco no desempenho escolar dos alunos, função precípua da escola.

A análise aqui apresentada levanta importantes informações sobre os desafios percebidos e enfrentados pelos diretores pesquisados apontando para a relevância da continuidade das pesquisas sobre tema.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F L. Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos & Pesquisas Educacionais** [online], São Paulo, v. 1, p. 241-274, 2010.

ALVES, M. T.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2008.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto, 1996. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/angesou/barroso.pdf>>.

BROOKOVER, W.; LEZOTTE, L. **Changes in School Characteristics coincident with Changes in Student Achievement**. East Lansing: Institute for Research on Teaching/ Michigan State University, 1979.

COUSIN, O. **L'efficacité des collèges – sociologie de l'effect établissement**. Paris: PUF, 1998.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio**: O dicionário da Língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FISCHER, S. D. et al. Competências do diretor escolar para uma gestão autônoma e democrática em escolas públicas: estudo na educação básica em município catarinense. **Revista Diálogo** [online], Canoas, Editora Unilasalle, n. 36, p. 25-39, 2017.

GRAY, J. The quality of Schooling: Frameworks for Judgements. **British Journal of Educational Studies**, n. 38, 1990.

HANUSHEK, E. The impact of Differential Expenditures on School Performance. **Educational Researcher**, n. 18, 1989.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, L. C. **A Escola como organização Educativa**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, M.F.M. **Conselhos Escolares, gestão democrática e qualidade do ensino em quatro escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro**. 2011. 223p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, Programa de Pós-graduação em Educação.

LUCK, H. **A gestão participativa na escola**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Série: Cadernos de Gestão, v. III).

PARO, V. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PERIPOLLI, A. et al. Equipe gestora: (re)significações possíveis no contexto escolar. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional** [online], Santa Maria, v. 1, n. 2, p. 173-190, 2009.

RIBEIRO, A. R.; SILVA, E. F.; SOUZA, G. M. Desafios de uma gestão escolar democrática participativa. **De Magistro de Filosofia**, Anápolis, ano X, n. 22, p. 147-166, 2017.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2008.

SILVA, A. M. M. A. **Gestão democrática**: caminhos e descaminhos da prática do gestor no cotidiano escolar. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação, 2012.

SMERJ. **Educação em Números**. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>>. Acesso em: dez. 2017.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista** [online], Curitiba, editora UFPR, n. especial, p. 173-190, 2010.

O USO DE DADOS EDUCACIONAIS PELA GESTÃO ESCOLAR

*Larissa Frossard Rangel Cruz
Carla da Conceição de Lima*

Introdução

No Brasil, até o início dos anos 1990, não existiam elementos que evidenciassem a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro (BONAMINO, 2002). O primeiro passo direcionado a uma política de avaliação abrangente dado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) foi em 1988, quando o governo realizou uma experiência ampliada de avaliação de sistemas públicos de ensino nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte. De 1987 a 1990 o MEC tinha um programa de avaliação nacional da educação básica denominado Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP) que, depois de sofrer alterações, deu origem ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1988 e aplicado pela primeira vez em 1990.

O SAEB realiza a cada dois anos a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) aplicada a uma parcela representativa dos alunos regularmente matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, de escolas públicas e privadas, localizadas em área urbana ou rural do país. Seu objetivo é fornecer dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil, considerando as regiões geográficas e as unidades federadas (estados e Distrito Federal). Em paralelo a estes testes padronizados, são aplicados questionários a diretores, professores e alunos com o objetivo de analisar fatores associados aos resultados obtidos nas avaliações. Todavia, apesar do SAEB detectar as dificuldades com a qualidade da educação brasileira, em virtude do seu caráter amostral, não era possível, por meio de seus resultados, apreender toda a diversidade educacional (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

Assim, em 2005 foi criada a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil, uma avaliação censitária que abrange praticamente todos os municípios e escolas públicas do país. Nela, são aplicados testes de Língua Portuguesa e Matemática a todos os alunos

regularmente matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental das escolas públicas das redes municipal, estadual e federal.

A partir de 2007, particularmente com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o governo federal ampliou o papel da avaliação em larga escala, definindo objetivos que vão além do diagnóstico dos sistemas educacionais. Segundo Fernandes e Gremaud (2009, p. 213), a avaliação em larga escala passa a ser um dos pilares da política educacional do Ministério da Educação e traz em seu bojo três principais inovações:

- i) a incorporação dos objetivos de *accountability*; ii) a criação de um indicador sintético da qualidade da educação básica que considera tanto o desempenho dos estudantes em exames padronizados quanto a progressão desses alunos no sistema; e iii) a definição de metas tanto para o país quanto para cada sistema e escola em particular.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi o indicador de referência criado pelo INEP em 2007 para balizar o cumprimento das metas estabelecidas pelo PDE. Segundo o INEP, o IDEB é mais do que um indicador estatístico, pois foi criado para ser um condutor de políticas públicas que visem à melhoria da qualidade na educação brasileira, seja no âmbito nacional, estadual, municipal ou em cada escola como unidade de ensino. Nele foram reunidos dois indicadores para avaliar a qualidade da educação básica: o fluxo escolar – com os dados obtidos no Censo Escolar; e as médias de desempenho das avaliações em larga escala. Para o INEP, o estabelecimento deste índice equilibra esses dois indicadores favorecendo políticas de melhoria da qualidade do ensino ofertado nos diferentes sistemas que considerem tanto os resultados acadêmicos quanto o fluxo. Defende-se, assim, que se garanta a promoção escolar com aprendizagem. Outra justificativa da política do governo federal seria a possibilidade de aumentar a equidade entre as escolas e redes de ensino – em particular as municipais -, articulando ao indicador uma política de incentivos financeiros para aquelas escolas com os piores resultados.

Em resumo, se por muito tempo os gestores escolares e professores desconsideravam ou desconheciam o diagnóstico da realidade educacional, isto se alterou a partir de 2005 com a disponibilidade pública de informações por escola, e posteriormente, a partir de 2008 com a divulgação bianual do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por escola e rede de ensino. Dessa forma, progressivamente a questão dos resultados da educação básica tem se imposto à pauta do debate educacional e considerada como

ponto de partida para mudanças. Gatti (2009, p. 18) afirma que “o impacto dessas avaliações começa a ser sentido na educação básica esperando-se que as avaliações sejam vistas como estímulos à mudança em processos educacionais, e, não como punição”.

Entretanto, é comum nas escolas públicas brasileiras uma cultura de pouca precisão nos diagnósticos, com escassa articulação de informações e mesmo de conhecimento e interpretação consistente dos dados das avaliações em larga escala. A política do governo federal expressa no PDE toma como hipótese que os gestores dos sistemas e das escolas e os professores podem melhorar o ensino e, conseqüentemente fazer os desempenhos dos estudantes atingirem níveis mais adequados de aprendizagem. A perspectiva é que as escolas e, portanto, seus gestores e professores, se sintam responsáveis e prestem contas à sociedade pelo trabalho que desenvolvem, refletindo sobre suas práticas e analisando se “podem fazer algo diferente do que vêm fazendo” (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 222). Nesse sentido, desde 2007, o horizonte das políticas de avaliação e responsabilização tem se ancorado na ideia de que devemos ter parâmetros objetivos, lastreados em dados como os resultados escolares para tomar decisões também no nível das escolas.

Conforme já observado em inúmeras pesquisas nacionais (SILVA et al., 2013; BONAMINO; SOUZA, 2012; SILVA; PAES DE CARVALHO, 2014) e internacionais (MARSH; McCOMBS; MARTORELL, 2010; MANDINACH; GRUMMER, 2013), o uso dos dados das avaliações em larga escala pelos agentes escolares – professores e gestores – pretende traduzir a busca por um melhor desempenho discente a partir do potencial pedagógico que tal utilização pode desencadear no âmbito das unidades de ensino. Para isso é imprescindível que os agentes escolares interpretem e se apropriem dos dados para compor um diagnóstico consistente do trabalho pedagógico e orientar seu planejamento. Dessa forma, gestores e professores podem assumir um papel protagonista no processo, ou seja, usar efetivamente os dados como insumo estratégico para a tomada de decisões no processo de ensino e aprendizagem.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e analisar informações obtidas a partir de duas pesquisas¹ realizadas no grupo de pesquisa Gestão

1 A primeira pesquisa, sobre a questão da avaliação externa e a qualidade de ensino na rede municipal de Macaé/RJ, foi realizada no doutoramento da primeira autora (CRUZ, 2014) sendo apresentada neste texto uma fração dos resultados obtidos que dizem respeito ao tema do capítulo. A segunda pesquisa – parte do doutoramento em curso da segunda autora (LIMA, 2017) – estuda o SISTEMA MINEIRO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR (SIMADE) e o uso dos dados pelos gestores da rede estadual de Minas Gerais, trazendo neste capítulo resultados de uma incursão exploratória junto a escolas municipais de Juiz de Fora/MG.

e Qualidade da Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (GESQ/PUC-Rio) que buscaram investigar de que forma os dados de avaliações externas têm sido utilizados pelos gestores escolares e professores de Macaé/RJ e diretores escolares de Juiz de Fora/MG.

Este capítulo encontra-se organizado em quatro seções incluindo esta introdução. Na segunda seção, são expostos os dados da pesquisa realizada em Macaé/RJ. Na seguinte, apresentamos os resultados da pesquisa realizada na rede municipal de Juiz de Fora/MG. Na última seção, são apresentadas as considerações finais.

O uso de dados das Avaliações Externas em Macaé/RJ

Macaé/RJ é um dos municípios brasileiros que mais cresceram economicamente nas últimas décadas em virtude da implantação de uma base operacional da Petrobras no final da década de 1970, que provocou impactos demográficos significativos com a migração de outras regiões do estado e do país. Em uma década, a população da cidade praticamente dobrou, saltando de 132.461 mil habitantes em 2000 para 206.728 em 2010, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o que impactou diretamente a demanda e a oferta educacional.

A pesquisa realizada em Macaé/RJ discutiu como os dados de avaliação externa são apropriados e utilizados por membros das equipes de gestão e professores, através de três estudos de caso em escolas da rede pública municipal de ensino. A investigação foi desenvolvida por meio de análise documental, observações do cotidiano das três escolas, das respostas a questionários aplicados aos integrantes das equipes de gestão e aos professores, além de entrevistas semiestruturadas com estes agentes escolares.

A partir do ano 2000 a rede pública municipal de ensino de Macaé cresceu aceleradamente e, segundo o Censo Escolar 2009², a rede contou naquele ano³ com 109 unidades de ensino em atividade, distribuídas nos diversos níveis e modalidades de ensino, entre as zonas urbana e rural, nos nove setores administrativos do município, com um total de 37.076 (trinta e sete mil e setenta e seis) alunos. Deste conjunto, 42⁴ escolas participaram da Prova Brasil nos

2 O desenho da pesquisa foi feito em 2010 e, portanto, foram utilizados os dados do Censo Escolar de 2009 (CRUZ, 2014).

3 Como a pesquisa foi iniciada em 2010 este foi o ano tomado como referência inicial de análise da rede em razão da disponibilidade de dados.

4 No arquivo disponibilizado pelo INEP com os dados da Prova Brasil, Taxas de Aprovação e IDEB de 2005, 2007 e 2009 são listadas 45 escolas municipais de ensino fundamental. No entanto, 2 escolas foram desativadas no ano de 2009 e uma criada em 2010, por isso foram desconsideradas para esta pesquisa.

anos de 2005, 2007 e/ou 2009 e possuíam as projeções do IDEB. A escolha do IDEB como referência para a pesquisa em tela deveu-se tanto ao fato deste indicador orientar as políticas do MEC, como por contemplar dois importantes conceitos da educação básica: o fluxo escolar e as médias de desempenho das avaliações em larga escala aplicadas pelo INEP.

Para o recorte empírico da pesquisa foram consideradas as escolas que ofereciam tanto as séries iniciais quanto as finais do Ensino Fundamental, independente de oferecerem também a Educação Infantil e/ou o Ensino Médio. Considerando que o foco da pesquisa estava em analisar como estão sendo apropriados e usados os dados de avaliação externa no planejamento escolar e as percepções dos integrantes das equipes de gestão e de seus professores sobre eles, consideramos relevante que todas as unidades tivessem participado com os dois segmentos nos três anos de aplicação da Prova Brasil. O recorte final considerou também diferentes contextos urbanos da rede e foi composto de três escolas: uma na região serrana (Escola Bananeira), uma na periferia (Escola Coqueiro) e a última mais próxima ao centro da cidade (Escola Amendoeira)⁵.

Como instrumentos de pesquisa foram elaborados um roteiro para registro do diário de campo, questionários e roteiros de entrevista para os membros das equipes de gestão e para os docentes que atuam no Ensino Fundamental. O questionário fechado foi estruturado para coletar informações sobre o perfil dos profissionais, sobre aspectos do cotidiano da escola, bem como percepções sobre as políticas de avaliação externa. Os questionários foram aplicados a todos os profissionais integrantes das equipes de gestão⁶ e a todos os professores regentes no Ensino Fundamental das três escolas, totalizando 161 respondentes, dos quais 25 integravam as equipes gestoras e 136 eram docentes (31 do primeiro segmento e 105 do segundo). Foram entrevistados todos os membros das equipes de gestão e, no caso dos professores, optou-se por priorizar os que trabalhavam diretamente nos anos e disciplinas testadas nas avaliações externas. Nas entrevistas buscou-se captar as percepções desses profissionais sobre a função da escola, suas expectativas em relação aos alunos, os programas e projetos dos quais as escolas participam, a relação entre integrantes da equipe de gestão e professores, a atuação da Secretaria Municipal de Educação de Macaé (SEMED/MACAÉ), os objetivos e resultados das políticas de avaliação e a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido.

5 Os nomes das escolas são fictícios.

6 As equipes gestoras em Macaé são formadas por Diretor e Diretor Adjunto (eleitos), Orientador Pedagógico, Orientador Educacional, Supervisor Escolar e Professor Orientador.

A pesquisa trouxe elementos importantes para a compreensão das percepções dos diferentes agentes escolares sobre as políticas de avaliação externa e sobre as apropriações que faziam dos dados. Pode-se observar que integrantes das equipes de gestão e professores destas três escolas da rede pública municipal de ensino de Macaé/RJ têm incorporado, paulatinamente, as informações acerca das avaliações externas, ainda que ressaltassem que o desenho da política de avaliação externa do governo federal não atendia as suas expectativas e manifestassem a preferência pela adoção de um sistema de avaliação externa da própria rede⁷.

Foram identificadas três ações da SEMED/MACAÉ relacionadas às avaliações em larga escala e ao IDEB durante a pesquisa: i) reuniões por ocasião da divulgação pública dos resultados para discutir com as equipes de gestão sobre as escolas que tiveram bom e mau desempenho; ii) Prova Macaé, simulado organizado pela SEMED/MACAÉ para avaliar o desempenho dos estudantes e, de certa forma, “preparar” para a Prova Brasil; iii) Elaboração do COC – Cadernos de Orientação Curricular – dos anos finais do Ensino Fundamental, levando em consideração as matrizes de referência das avaliações externas. No período analisado, não houve políticas municipais que dessem suporte e orientassem a apropriação e o uso dos dados pelas escolas. Essa lacuna foi preenchida em parte pela Proposta Pedagógica da SEMED/MACAÉ para a rede, finalizada em 2012. No entanto, mesmo nesse documento, não havia referências ao alcance de metas educacionais ou estratégias para que as escolas melhorassem os resultados dos seus alunos nas avaliações externas. As deliberações de 2011 para escolha dos diretores escolares, embora exigissem qualificação técnica específica e a elaboração de um Plano de Gestão da escola, também não faziam qualquer referência ao alcance de metas educacionais.

A seguir, alguns dados da pesquisa de cada escola para análise de algumas ações implementadas por elas:

7 Macaé/RJ iniciou um processo de avaliação próprio em 2004 que foi interrompido na gestão posterior (2005-2008). Assim, em Macaé/RJ esse processo se inicia antes da instituição da Prova Brasil e do IDEB, mas se interrompe, sendo retomado apenas em 2011. A descontinuidade da política parece ter criado uma lacuna nos processos de avaliação conduzidos pela própria rede e deixado marcas também ao nível das escolas.

Quadro 1 – Indicadores relacionados à avaliação externa das Escolas Amendoira, Bananeira e Coqueiro nos anos de 2005, 2007, 2009 e 2011

			2005	2007	2009	2011
AMENDO- EIRA	Total de alunos matriculados na escola		1060	1020	1061	1113
	ANOS INICIAIS Nota Média Padronizada na Prova Brasil Indicador de Fluxo IDEB	Matriculas no 5º ano	84	93	101	90
		5,36	5,95	6,01	5,79	
		0,83	0,86	0,8	0,8	
		4,5	5,1	4,8	4,7	
	ANOS FINAIS Nota Média Padronizada na Prova Brasil Indicador de Fluxo IDEB	Matriculas no 9º ano	55	50	53	95
		5,19	5,37	5,19	5,29	
		0,77	0,75	0,85	0,8	
		4	4	4,4	4,2	
	BANANEI- RA	Total de alunos matriculados na escola		559	791	783
ANOS INICIAIS Nota Média Padronizada na Prova Brasil Indicador de Fluxo IDEB		Matriculas no 5º ano	54	59	87	89
		4,66	4,79	5,52	5,15	
		0,42	0,74	0,86	0,82	
		2	3,5	4,7	4,2	
ANOS FINAIS Nota Média Padronizada na Prova Brasil Indicador de Fluxo IDEB		Matriculas no 9º ano	49	36	45	45
		4,61	4,86	5,31	5,7	
		0,72	0,8	0,69	0,63	
		3,3	3,9	3,7	3,6	
COQUEI- RO		Total de alunos matriculados na escola		818	736	679
	ANOS INICIAIS Nota Média Padronizada na Prova Brasil Indicador de Fluxo IDEB	Matriculas no 5º ano	96	66	49	84
		4,63	4,86	4,95	5,24	
		0,85	0,81	0,84	0,77	
		3,9	3,9	4,2	4	
	ANOS FINAIS Nota Média Padronizada na Prova Brasil Indicador de Fluxo IDEB	Matriculas no 9º ano	61	60	70	53
		4,65	4,87	4,81	4,98	
		0,79	0,68	0,6	0,69	
		3,7	3,3	2,9	3,4	

Fonte: Cruz (2014).

Foram identificadas as seguintes ações relacionadas aos usos das informações das avaliações externas: i) realização de provas simuladas, além da Prova Macaé, por iniciativa da própria escola (Escola Amendoeira); ii) análise dos resultados das avaliações durante reuniões de professores na ocasião de divulgação dos resultados pelo governo federal no que se refere à Prova Brasil e à Prova Macaé (Escolas Amendoeira e Coqueiro); iii) exposição dos resultados nos murais da escola para informação a pais e alunos nas três escolas; iv) avaliação interna da escola considerando os resultados divulgados (Escola Amendoeira e Coqueiro).

Relacionando os números apresentados no Quadro 1 a algumas das ações implementadas pelas escolas, observa-se a Escola Amendoeira com resultados no patamar adequado de proficiência em relação as outras duas. A escola já desenvolvia uma preocupação crescente em relação a temática dos resultados, principalmente por parte de seu público pertencer à classe média da cidade (CRUZ, 2014, p. 112). A Escola Bananeira foi a que menos apresentou ações relacionadas às avaliações e ao uso de dados. O conflito de expectativas em relação aos resultados dos alunos entre a equipe gestora e os professores, pode ter influído – junto com a localização da escola numa área rural – na falta de ações relacionadas aos dados das avaliações externas (CRUZ, 2014, p. 127). No caso da Coqueiro – localizada na periferia da cidade e já estigmatizada como uma das piores escolas da rede (CRUZ, 2014, p. 130), apesar de seus resultados serem inferiores comparados as outras duas, encontrava-se num processo denso de diagnóstico e busca de superação de seus problemas e de melhoria dos resultados educacionais, com amplo estímulo da SEMED/MACAÉ. Ainda assim, as respostas dadas nos questionários e nas entrevistas mostram que grande parte dos integrantes da equipe de gestão e dos professores das três escolas conhecem pouco sobre o significado destes dados.

Segundo Rosistolato et al. (2013), a reflexão sobre os problemas técnicos e políticos presentes no desenho, na implementação e na consolidação de sistemas públicos de avaliação externa de aprendizagem é influenciada pelo tom maniqueísta que vigora no debate presente nos espaços públicos, onde as ideias são ou veementemente atacadas ou defendidas. Esse tom foi percebido tanto nas entrevistas dos integrantes das equipes de gestão quanto nas dos professores. Cada vez que foram perguntadas suas opiniões sobre as políticas e sistemas de avaliação externa, a tendência da maioria foi posicionar-se “contra” ou a “favor” da existência deste tipo de política, mesmo reconhecendo não ter conhecimento mais sistemático acerca do que elas significam ou produzem. Em algumas falas apareceu o discurso dos sindicatos num contexto de resistências e críticas aos sistemas de avaliação externa, como o caso da temática da meritocracia.

Segundo Rosistolato e Viana (2013), as pesquisas no campo da gestão educacional têm apontado que os gestores e professores tendem a pensar as escolas presentes em um sistema educacional como unidades singulares, autônomas e dependentes das motivações dos profissionais que nelas atuam. Isso foi confirmado em Macaé/RJ. No conjunto de professores, há argumentos que valorizam as especificidades da escola e de sua clientela que vão no sentido contrário da perspectiva universalista que fundamenta as políticas de avaliação. Apesar de muitos professores concordarem que as avaliações externas devam existir, alguns enfatizaram que consideram impossível padronizar processos educacionais, pois reconhecem que as diferenças sociais dos estudantes têm influência direta sobre os resultados escolares, mas afirmam que a escola não teria muito a fazer para reverter este quadro.

Embora a maioria dos integrantes das equipes de gestão entrevistados tenha afirmado que concordam com a adoção das avaliações, todos mostraram que conheciam pouco sobre os sistemas de avaliação em larga escala. Mesmo assim, afirmam que a implantação destes sistemas e, conseqüentemente, a necessidade de uso dos dados tem modificado seu cotidiano, na medida em que produzem novas demandas, como por exemplo, divulgar e discutir com a comunidade escolar os resultados dos alunos.

Levando em consideração que um sistema público de educação municipal, em tese, é afetado pelo desenho de política pública educacional nacional, os resultados encontrados nas três escolas de Macaé/RJ apontam que há pouca compreensão e uso dos indicadores de qualidade da educação brasileira no cotidiano escolar, e que para professores e gestores estes dados não expressam suas realidades. Assim, predomina-se a percepção das avaliações externas como eventos extraordinários, desconectados do cotidiano escolar, cujos resultados são utilizados apenas para elencar os possíveis “culpados” para os baixos desempenhos dos estudantes, sem configurar ferramentas estratégicas para a gestão e consecução de novas práticas pedagógicas que pudessem alterar os resultados dos alunos.

O uso dos dados das avaliações externas em Juiz de Fora (MG)

Juiz de Fora está na 34ª posição em relação à extensão territorial das cidades do estado de Minas Gerais, sendo o quarto município mais populoso do estado – atrás apenas de Belo Horizonte, Uberlândia e Contagem. A população estimada é de 563.769 habitantes, segundo o IBGE (2015b), sendo 98,90% na área urbana e 1,13% na área rural. Possui alto Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – (IDH-Municipal), que considera indicadores de longevidade (saúde), renda e educação.

Desde 1996, a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora (SME/JF) vem reestruturando seu sistema de ensino. Inicialmente, regulamentou a eleição para diretor e vice-diretor nas escolas da rede pública municipal (Lei nº 9611/96), instituindo um marco importante na capacitação desses profissionais para o exercício da função por concebê-los como um dos principais agentes na consecução da qualidade do sistema de ensino⁸ (MIRANDA; MACHADO, 2012).

A cada três anos é realizada eleição para o cargo de diretor e vice-diretor, podendo concorrer somente profissionais efetivos com nível superior, apresentando um plano de trabalho trienal. O Plano de Trabalho deve ter como referência o Projeto Político Pedagógico da Escola, o Regimento Escolar e o diagnóstico da escola a partir das políticas públicas nela implementadas e de seus resultados, bem como a proposta de organização do trabalho (objetivos e estratégias de ação – pedagógica, de pessoas, administrativa, de resultados educacionais etc.). Além disso, o candidato deve estar em exercício na escola há, pelo menos, um ano e se comprometer a participar de um curso de formação⁹ para o exercício do cargo, a ser promovido pela SME/JF em data posterior à eleição.

Em 2015 a rede municipal de ensino possuía 104 escolas que atendiam à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos nas duas etapas do Ensino Fundamental. Segundo o Censo Escolar 2015, contabilizou 6.211 matrículas em pré-escola e 25.594 matrículas apenas no Ensino Fundamental, representando, respectivamente, cerca de 55% e 42% do atendimento nesses níveis de ensino, configurando uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade de 98,3%. No mesmo ano, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas municipais referente ao 5º ano foi 4,9 e ao 9º ano, 4,2, ambos inferiores ao IDEB do conjunto das redes municipais de Minas Gerais, 6,1 no 5º ano e 4,6 no 9º ano (IBGE, 2015).

Por ter sistema próprio de ensino, a rede municipal de Juiz de Fora participava apenas das avaliações externas aplicadas em âmbito nacional (SAEB e Prova Brasil). Somente em 2014, a rede começou a participar da avaliação externa estadual denominada Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da

8 Em 1999, por meio da Lei Municipal nº 9569/99, Juiz de Fora constituiu seu Sistema Municipal de Ensino.

9 Desde 2015 a SME/JF oferece capacitações aos professores e diretores escolares sobre: (i) currículo – práticas curriculares desenvolvidas dentro da escola; (ii) formação – professores, diretores e vice-diretores e secretários escolares; (iii) avaliação interna e externa – discussão acerca das possibilidades de utilização pedagógica das avaliações para a melhoria da qualidade do ensino; e (v) gestão escolar – aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos presentes na gestão das escolas (SME/JF, 2017).

Educação Pública (SIMAVE¹⁰), especificamente do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), no qual alunos do 3º ano do Ensino Fundamental são avaliados em Língua Portuguesa (CAEd, 2015).

Nesse contexto realizou-se, no primeiro semestre de 2017, uma pesquisa exploratória nas 104 unidades de ensino para compreender quais os usos dos dados das avaliações em larga escala no cotidiano das escolas da rede¹¹.

Dos 104 questionários enviados, 36 retornaram respondidos. O instrumento foi composto de 27 questões que versavam sobre a identificação da escola; infraestrutura; perfil do respondente; autoeficácia – que se refere ao julgamento do diretor sobre as próprias capacidades para estruturar ações específicas a fim de produzir resultados na escola (GUERREIRO CASANOVA; RUSSO, 2016); uso dos dados; percepção sobre a escola. Foi desenvolvida uma análise descritiva do conjunto das informações coletadas, a partir da qual selecionamos as respostas de três escolas sobre o tópico “uso dos dados” para apresentar neste capítulo e contribuir para a discussão proposta. As escolas foram selecionadas a partir dos seguintes critérios: (i) atender aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; (ii) ter diretor atendendo exclusivamente aquela escola, pois há casos em que o mesmo diretor é responsável por mais de uma unidade de ensino; (iii) possuir mais de 700 matrículas; e (iv) estar localizada na zona urbana.

Nas escolas selecionadas, aqui denominadas como Margarida, Liz e Jasmim, o indicador de complexidade da gestão¹² está, respectivamente, nos níveis 6, 4 e 5, indicando unidades de ensino que funcionam em dois ou três turnos, possuem duas ou três etapas de ensino, sendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a etapa com maior complexidade, pelos desafios que se enfrenta para a manutenção do aluno na escola¹³.

10 Até 2014, o nome da avaliação em larga escala da rede estadual mineira era Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), sendo composta por três avaliações: Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem (PAAE), que posteriormente foi integrado ao SIMAVE.

11 Este survey foi realizado com objetivo de testar instrumentos a serem utilizados na pesquisa de doutorado “O Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE): uso dos dados pelos gestores das escolas públicas da rede estadual e pela equipe da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais” com previsão de conclusão em fevereiro de 2019.

12 Esse indicador foi criado e disponibilizado pelo MEC em 2015 para mensurar, a partir dos dados do Censo Escolar, a complexidade da gestão das escolas de educação básica brasileiras. O indicador é composto por quatro características: (i) porte da escola; (ii) número de turnos de funcionamento; (iii) complexidade das etapas ofertadas pela escola e (iv) número de etapas/modalidades oferecidas. As variáveis criadas para representar essas características são do tipo ordinal, nas quais as categorias mais elevadas indicariam maior complexidade de gestão. O cálculo do indicador foi “baseado na Teoria de Resposta ao Item (TRI), – considerando a existência de um único traço latente” (BRASIL, 2015, p. 2). Para mais informações pode-se consultar a Nota Técnica Indicador de Complexidade da Gestão no Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

13 Um exemplo seria o aspecto motivacional requerido para que o aluno permaneça na escola mesmo conciliando-a com seu trabalho.

Os diretores das três escolas são do sexo feminino, da cor branca, faixa etária entre 40 e 54 anos, graduadas em Pedagogia, sendo que a diretora da Escola Margarida possui mestrado e, as demais, especialização lato sensu. A forma de provimento do cargo foi a eleição, estando as três no segundo mandato que finalizou em dezembro de 2017.

Em relação às tarefas realizadas no cotidiano escolar, as diretoras das escolas Margarida e Jasmim afirmam usar a maior parte de seu tempo de trabalho com a gestão de pessoal – administração das relações entre professores e entre funcionários, controle de faltas e licenças etc. –, ao passo que a diretora da escola Liz declara utilizar mais tempo dedicando-se a aspectos pedagógicos – discussão sobre o currículo, metodologia de ensino, avaliação de desempenho dos alunos, disciplina/comportamento dos estudantes.

Soares e Teixeira (2006, p. 170) consideram que o diretor atua “como uma liderança coordenadora e mobilizadora de uma ação docente mais eficaz, articulando planejamento, organização e avaliação, e influenciando, indiretamente, o desempenho escolar do alunado”. Sabe-se, por outro lado, que os diretores que se dedicam aos aspectos pedagógicos da gestão, exercendo uma liderança pedagógica, influenciam de forma positiva a eficácia do ensino e a proficiência média da escola (POLON; BONAMINO, 2011). Observamos que apenas a diretora da escola Liz declarou dedicar mais tempo para diagnosticar as qualidades e as fragilidades do processo de ensino e aprendizagem e para acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido dentro da escola.

Em relação às avaliações externas, especificamente sobre o SAEB, o questionário propôs uma questão, em escala de concordância, acerca da percepção do diretor sobre os resultados da escola. As três diretoras concordaram com a afirmativa: “Sinto-me responsável pelos resultados das avaliações em larga escala”. Na pergunta, “Em sua atual função, quanto você se percebe capaz de”, as três diretoras informaram se sentirem capazes de “elevar o desempenho dos alunos em testes padronizados, como o SAEB”. Entretanto, quando indagadas sobre a percepção de sua capacidade de “facilitar a aprendizagem dos alunos nesta escola”, as respostas divergiram: a diretora da escola Margarida afirmou se considerar pouco capaz, a da Liz, muito capaz e a da Jasmim, capaz.

Essas respostas em certa medida paradoxais parecem indicar que, se por um lado elas compreendem sua responsabilidade em relação aos resultados do SAEB e acreditam em sua capacidade para elevar o desempenho discente na referida avaliação, por outro, não estaria claro como usar esses dados para melhorar os resultados. Esse aparente paradoxo parece indicar a existência de uma lacuna na formação em relação ao uso dos dados, que não permitiria associar suas responsabilidades reconhecidas na gestão pedagógica com o uso das informações das avaliações para desenhar e realizar ações que facilitem a aprendizagem e favoreçam

a melhoria do desempenho discente. Fica a hipótese de que as capacitações a que tiveram acesso mesmo enfatizando os conteúdos exigidos no SAEB, não atenderam à necessidade de formação para a operacionalização de práticas de gestão voltadas para as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Essa perspectiva está ancorada em resultados de inúmeras pesquisas (FONTANIVE, 2013; SILVA et al., 2013), que constataram que a disponibilidade pública dos dados das avaliações em larga escala não tem promovido seu uso dentro das escolas e assim não tem provocado os efeitos esperados na qualidade e equidade da educação oferecida às crianças e jovens brasileiros. Os agentes escolares parecem ter dificuldade em compreender esses dados e, conseqüentemente, não os utilizam em seu cotidiano para orientar suas decisões com fundamento em evidências fornecidas pelas avaliações em larga escala. Cabe assinalar que o uso dos dados das avaliações externas permite “colocar os dados obtidos no alicerce da construção de novas oportunidades de ensinar todos os alunos” (MIRANDA; MACHADO, 2012, p. 76).

Segundo Chirinéia e Brandão (2015, p. 471), o IDEB “serve como indutor tanto de políticas públicas quanto de ações das secretarias de educação e da própria escola, para alcançar as metas estabelecidas pelo índice” e tem como princípio que o aluno aprenda e avance para as séries seguintes. Nas edições de 2013 e 2015, período em que as diretoras administravam as escolas, os resultados foram os seguintes:

Quadro 2 – O IDEB das escolas municipais Liz, Margarida e Jasmim

Escolas	Ano do IDEB	Anos iniciais		Anos Finais	
		Meta	Observado	Meta	Observado
Liz	2013	6.4	5.9	4.9	5.1
	2015	6.6	5.9	5.3	5.0
Margarida	2013	4,2	5,2	3,8	3,8
	2015	4,4	4,8	4,2	2,9
Jasmim	2013	5.0	5.9	4.2	4.4
	2015	5.2	5.3	4.7	3.1

Fonte: INEP – IDEB.

Em 2013 e 2015, a escola Margarida superou a meta do IDEB para o 5º ano do Ensino Fundamental, diferente do que ocorreu no 9º ano, no qual, em 2013 a escola atingiu a meta para o 9º ano e, em 2015, houve um decréscimo significativo do IDEB. A escola Liz não atingiu a meta do IDEB para o 5º ano em 2013 e 2015, e no 9º ano a meta foi superada apenas em 2013. Já a escola Jasmim superou a meta do IDEB no 5º ano em 2013 e 2015 (apesar de ter

havido um significativo decréscimo deste resultado no período) e do 9º ano somente em 2013, havendo um decréscimo em seu IDEB observado de 2015.

De acordo com Brooke e Soares (2018, p. 15) “as diferenças socioeconômicas entre os alunos são as grandes responsáveis pelas diferenças no seu desempenho”. Nesse sentido, as três unidades de ensino tenderiam a ter desempenho semelhante ou próximo no IDEB, uma vez que o Índice de Nível Socioeconômico (INSE¹⁴) correspondia aos níveis V, na escola Liz, e VI, nas escolas Margarida e Jasmim. Poderíamos supor, então que com esses níveis de INSE as escolas teriam mais chances de obter melhores resultados no IDEB.

A escola Liz não atingiu a meta do IDEB para o 5º ano em 2013 e 2015, ao contrário do que ocorreu no 9º ano em que as metas foram superadas, o que poderia explicar em parte o sentimento da diretora de que era “muito capaz” de “facilitar a aprendizagem dos alunos nesta escola”, como ela respondeu no questionário. Em 2013 e 2015, a escola Margarida superou a meta do IDEB para o 5º ano do Ensino Fundamental, diferente do que ocorreu no 9º ano, uma vez que, em 2013 a escola atingiu a meta para o 9º ano e, em 2015, houve um decréscimo significativo do IDEB. Talvez se possa relacionar essa oscilação nos resultados ao sentimento expresso pela diretora na resposta ao questionário de pouca capacidade para “facilitar a aprendizagem dos alunos nesta escola”. Já a escola Jasmim superou a meta do IDEB no 5º ano em 2013 e 2015 e também do 9º ano em 2013, mas houve um decréscimo em seu IDEB observado de 2015. Cabe ressaltar a possível correlação destes resultados um pouco mais favoráveis com a resposta de sua diretora à mesma pergunta do questionário, sentindo-se capaz de “facilitar a aprendizagem dos alunos nesta escola”. Mesmo as diretoras se sentindo capazes de elevar o desempenho discente nas avaliações em larga escala, os resultados do IDEB ainda oscilam, principalmente, entre as etapas atendidas pelas escolas.

Entre os fatores escolares relacionados à gestão escolar que poderiam repercutir em uma melhora dos resultados escolares dos alunos está o monitoramento dos resultados das avaliações (SAMMONS, 2008). Nesse sentido, o uso dos dados do SAEB poderia estimular uma reflexão crítica

14 O Índice de Nível Socioeconômico (INSE) é calculado a partir da escolaridade dos pais dos discentes, posse de bens e contratação de serviços pelas famílias dos alunos (INEP, 2015^a). No nível V a residência dos alunos possuem três quartos, dois banheiros, computador com acesso a internet, telefone fixo, carro, renda familiar em torno de 5 a 7 salários mínimos além de pai e mãe (ou responsável) que completaram o Ensino Médio. No nível VI, além dos elementos presentes no nível V há um aumento da renda familiar que está acima de 7 salários mínimos e 7 salários mínimos e pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

sobre o trabalho pedagógico, considerando a aprendizagem, a repetência, a evasão e o abandono discente como elementos de análise (CHIRINÉIA; BRANDÃO, 2015). Entretanto, tais resultados parecem confirmar que tanto o desempenho na Prova Brasil, como o próprio IDEB alcançado pelas escolas pesquisadas não guardam relação clara com seu uso ou não na gestão pedagógica das unidades.

Como já assinalado, as diretoras apresentaram um plano de trabalho que deveria conter o diagnóstico das escolas quando se candidatarão ao cargo, o que suporia o uso dos dados das avaliações, entre outros, para o desenho das ações da gestão. Ainda que isso de fato tenha ocorrido – minimamente encontra-se sua menção nos respectivos planos -, apenas seu registro não indica necessariamente sua capacidade de desenvolver uma gestão estratégica como “mecanismo que permite identificar as reais necessidades de mudanças, estabelecer as prioridades em termos de mudanças e os meios para efetivá-las” (MIRANDA; MACHADO, 2012, p. 5). Pelo que se pode depreender das respostas das três diretoras, o planejamento inerente à confecção dos planos não tem se traduzido em uma nova forma de administrar a escola baseada em evidências fornecidas pelas avaliações em larga escala.

É importante ressaltar a questão da formação de diretores escolares. Embora essas diretoras estejam há quase seis anos na gestão das respectivas escolas, possuam escolaridade além da exigida para o cargo e participem das capacitações oferecidas pela SME/JF, parecem carecer de aprofundamento nas reflexões sobre o uso dos dados das avaliações em larga escala como ferramenta de gestão pedagógica das escolas tanto no que se refere ao acompanhamento do ensino-aprendizagem discente, como no que toca ao desenho de ações com vistas a diminuir a repetência, a evasão e o abandono escolar.

Entende-se que sem uma formação que priorize o uso dos dados, bem como uma reflexão dos agentes escolares sobre as potencialidades e fragilidades da escola lastreada em evidências para avaliar e (re)planejar ações que favoreçam a qualidade e equidade do trabalho educativo, o simples conhecimento e registro dos dados se torna vazio.

Algumas considerações

Embora se perceba, nas redes de ensino dos dois municípios pesquisados, um amadurecimento das questões relativas às políticas de avaliação externa, parece haver ainda um caminho longo a percorrer no sentido de articular ações que estabeleçam demandas comuns para as escolas. Faz-se

necessário garantir que os gestores tenham mais oportunidade de conhecer e compreender as políticas de avaliação externa e, sobretudo, como são produzidos seus resultados e o que significam em termos da qualidade do trabalho de ensino-aprendizagem desenvolvido nas escolas. Com melhor compreensão destes dados poderia ser possível identificar relações entre o trabalho feito em sala de aula diretamente pelos professores e as ações da gestão que deveriam sustentar este trabalho e seu progressivo aperfeiçoamento. Os usos observados nas escolas de Macaé e supostos a partir das respostas dos diretores na pesquisa de Juiz de Fora parecem se restringir quase sempre a ações pontuais e descontínuas, credoras do esforço particular de cada estabelecimento e da respectiva equipe de gestão, sem o desenvolvimento de um projeto pedagógico consistente e articulado lastreado na análise continuada dos resultados da escola.

Apesar de reconhecerem nas avaliações externas a possibilidade de elencar elementos que subsidiem aspectos do trabalho pedagógico que realizam, os gestores escolares consultados mostraram, de forma geral, pouca segurança na apropriação desses resultados. Evidenciou-se a necessidade de conhecer melhor as políticas de avaliação externa e os dados que elas produzem, cotejando-os com suas experiências cotidianas na escola.

Na contramão da política pública nacional, que pretende que os resultados se tornem alicerces para a formulação e implementação de ações nas escolas que possibilitem a melhoria do ensino-aprendizagem de todos os alunos, os gestores escolares das duas redes municipais estudadas, parecem ainda não conseguir considerar os resultados e demais dados educacionais disponibilizados por escola como insumos estratégicos para seu trabalho de gestão pedagógica na escola.

As contribuições deste capítulo constituem referências úteis para futuras pesquisas que podem colocar mais luz sobre o uso dos dados das avaliações em larga escala pelos gestores escolares, permitindo o adensamento da análise do uso dos dados a partir da liderança e da autoeficácia do diretor dentro das escolas.

REFERÊNCIAS

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Brasília: 1996.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília (DF): MEC, 2007.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.) Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 14-22. CAEd. **Revista SIMAVE**. Juiz de Fora/MG: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, 2015.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

CRUZ, Larissa Frossard Rangel. Avaliação Externa e Qualidade de Ensino apropriações e usos dos dados em escolas públicas municipais de Macaé/RJ. Tese (Doutorado), Programa de Pós Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al (Org.). **Educação Básica no Brasil: construindo um país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009, p. 213-238.

FONTANIVE, Nilma Santos. A Divulgação dos Resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan. 2013. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/344>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

GATTI, Bernadete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, n. 9, maio/ago. 2009. p. 7-18. Disponível

em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d1.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2010.

GUERREIRO CASANOVA, Daniela Couto; RUSSO, Miguel Henrique. Crenças de autoeficácia de gestores escolares: variáveis relacionadas. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 42, p. 1-11, 1º sem. 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/30547/22366>>. Acesso em: 17 dez. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades@**. Minas Gerais. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=31&search=minas-gerais>>. Acesso em: 04 ago. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota Técnica N° 040/2014. Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2017.

_____. **Nota Técnica Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) das escolas**. Trata-se de uma medida cujo objetivo é situar o conjunto dos alunos atendidos por cada escola em um estrato, definido pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade de seus pais. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.

JUIZ DE FORA. **Lei Municipal n.º 9569/99**. Constitui o Sistema Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Disponível em: <https://jfl legis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000023388>. Acesso em: 17 dez. 2017.

_____. **Lei Municipal n.º 9611/99**. Dispõe sobre as eleições para os cargos de Diretor e Vice-Diretor das escolas públicas municipais de ensino de Juiz de Fora. Disponível em: <<https://c-mara-municipal-da-juiz-de-fora.jusbrasil.com.br/legislacao/328866/lei-9611-99>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

_____. **Edital n.º 009/2014 – SE**. Dispõe sobre o processo seletivo para cargos de diretores e vice-diretores das escolas municipais de Juiz de Fora.

Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/editais/2017/edital_diretorvice_281216.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2017.

LIMA, Carla da Conceição de. Uso das TDIC na gestão escolar: o caso do sistema SisLAME. **Revista de Estudios e Investigacion en Psicologia y Educación**, v. 5, p. 217-220, 2017.

MACAÉ. **Atos Legais**. Sistema Municipal de Ensino Macaé/RJ. Macaé: Conselho Municipal de Educação, 2006.

_____. **Caderno de Orientações Curriculares (COC)**, 2007 (mimeo).

_____. **Caderno de Orientações Curriculares (COC)**, 2012 (mimeo).

_____. **Plano Municipal de Educação (2008)**. Disponível em: <<http://www.macaerj.gov.br/midia/conteudo/arquivos/1270662898.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

_____. **Proposta Pedagógica**. 2012 (mimeo).

MANDINACH, Ellen B.; GUMMER, Edith S. **A Systemic View of Implementing Data Literacy in Educator Preparation**. 2012. Disponível em: <<http://edr.sagepub.com/content/42/1/30>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

MARSH, Julie; MCCOMBS, Jennifer; MARTORELL, Francisco. How Instructional Coaches Support Data-Driven Decision Making: Policy Implementation and Effects in Florida Middle Schools. **Educational Policy, Boulder – CO**, v. 24, n. 6, p. 872-907, nov. 2010.

MIRANDA, Josélia Barbosa; MACHADO, Márcia Cristina da Silva. **Gestão estratégica e participativa: uma alternativa para a rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora. MG**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/JoseliaBarbosaMiranda_res_int_GT8.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2017.

POLON, Thelma Lúcia Pinto; BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica em escolas eficazes**. In: ANPAE 2011. Disponível em: <www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto.../0521.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2016.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PIRES DO PRADO, Ana; FERNÁNDEZ, Silvina Julia. “**Agora a gente acaba respondendo por um espelho social**”: as avaliações externas de aprendizagem na visão de professores e gestores do Rio de Janeiro. In: SEMINÁRIO. 2013.

ROSISTOLATO, Rodrigo; VIANA, G. V. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 1, p. 1-2, 2013.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SILVA, Vandrê Gomes da; GIMENES, Nelson A. S; MARICONI, Gabriela M. **Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes**: um estudo em quatro redes de ensino público. São Paulo: FCC/SEP, 2013. Disponível em: <publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/view/292>. Acesso em: 15 mar. 2016.

SILVA, Vandrê Gomes da; PAES DE CARVALHO, Cynthia. Usos e efeitos das avaliações externas como objeto de pesquisa. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 12-21, set./dez. 2014.

SOARES, Tufi Machado; TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Efeito do Perfil do Diretor na Gestão Escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 155-186, maio/ago. 2006.

ESTRATÉGIAS DE AÇÃO DE GESTORES ESCOLARES EM RELAÇÃO AO CORPO DISCENTE

*Maria Luiza Canedo
Lenon Araújo de Matos
André Luiz Regis de Oliveira*

Introdução

No presente trabalho buscamos conhecer as estratégias de ação utilizadas por um conjunto de gestores escolares para enfrentar os desafios cotidianos em relação aos alunos que frequentam escolas da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. Lançando luz sobre o contexto social em que as escolas estão inseridas, mostramos como as percepções dos diretores sobre o corpo discente norteiam as ações desenvolvidas, revelando questões recorrentes que suscitam discussões e permitem o aprofundamento das reflexões sobre a atuação dos gestores escolares.

Sabemos que os gestores são chamados a tomar decisões e adotar estratégias em prol dos objetivos e metas previstas para a instituição que gerenciam. Na escola isso não é diferente, no entanto, enquanto unidade básica de todo o sistema educativo, cabe a ela a realização de objetivos sociais peculiares relacionados à transmissão de saberes às novas gerações.

Segundo Libâneo (2004), os cinco objetivos da escola são: promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais dos alunos, fortalecer a identidade cultural dos alunos, preparar os alunos para o trabalho, formar o cidadão capaz de interferir criticamente na realidade e desenvolver a formação ética dos alunos.

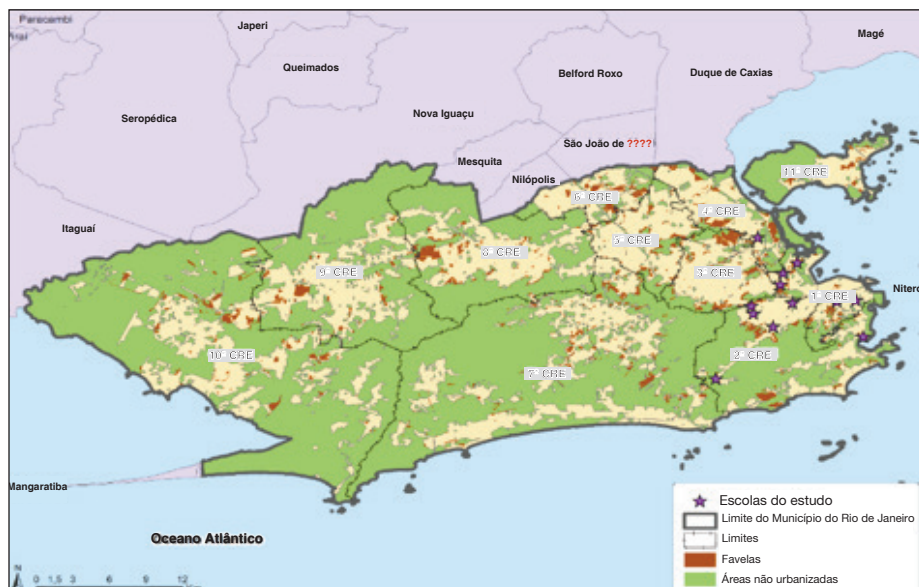
Uma vez que a aprendizagem se constitui como um processo que se desenvolve intrinsecamente ao aprendiz, sem considerá-lo a escola não será capaz de alcançar sucesso em sua missão. O conhecimento e as percepções que os gestores escolares têm sobre o corpo discente e as ações adotadas em relação aos alunos são especialmente relevantes para que a escola possa cumprir seu papel na sociedade.

Nossa análise toma como base 17 entrevistas com diretores/as de 14 escolas pertencentes à rede municipal do Rio de Janeiro. As entrevistas aqui reunidas são provenientes de diferentes trabalhos de campo desenvolvidos por membros do grupo de pesquisa “Gestão e Qualidade da Educação – GESQ”. Cabe ressaltar que a amostra utilizada não tem a pretensão de ser vista como uma escolha representativa da realidade global do município do Rio de Janeiro, porém permite uma análise sociológica exploratória de questões inerentes a relação diretor-aluno no cotidiano escolar. As informações obtidas por meio das entrevistas foram complementadas com dados sobre as características das escolas participantes no que se refere à localização, infraestrutura e IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, com o intuito de permitir a caracterização das escolas e dos gestores escolares participantes, formando a moldura necessária à análise das percepções e estratégias de ação dos gestores junto ao corpo discente.

Breve caracterização das escolas e seus diretores

O município do Rio de Janeiro possui uma característica peculiar em sua organização territorial: a presença de grandes favelas – algumas com status de bairros, como Cidade de Deus, Rocinha ou Vidigal – que dividem o espaço com áreas nobres da cidade, predominando um modelo de segregação urbana marcada pela proximidade física e distância social entre os moradores (ALVES; FRANCO; RIBEIRO, 2008). Embora essa questão não seja o foco principal do presente trabalho, torna-se importante abordá-la na medida em que nove entre as 14 escolas pesquisadas encontram-se situadas dentro ou em um raio de 500 metros de comunidades. Tais escolas integram a 1^a, 2^a e 4^a CREs¹, conforme pode ser observado no Mapa 1.

1 A rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro está organizada em um nível central e 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), responsáveis por regiões específicas do município.

Mapa 1 – Distribuição das escolas pesquisadas

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do IPP/RJ.

A localização das escolas mostra-se particularmente relevante para compreensão do discurso dos diretores quando abordam a origem dos alunos atendidos, enfatizando que muitos são provenientes de favelas. Os extratos abaixo deixam claro que a moradia em comunidades traz desafios específicos à escola, entre os quais se destaca a convivência entre colegas pertencentes a facções rivais no controle do tráfico de drogas nas comunidades.

...aí tem essa característica, questões das comunidades, das comunidades inimigas, Casa Branca com Boréu e Formiga, eram comunidades inimigas, são ainda, né, entre parênteses (Diretora da Escola 1).

Eu acho que o entorno faz assim uma diferença muito grande. Se este colégio estivesse funcionando, não estivesse funcionando num quintal de uma comunidade, porque eu digo que o colégio é o quintal da comunidade, eu acho que seria melhor. Existem momentos que a gente fica aqui numa ansiedade muito grande, medo, quando sai tiro, matou uma pessoa que a gente já passou por isso, jogaram a cabeça atrás da escola, e foi aquele ‘vuco-vuco’ (Diretora adjunta da Escola 4).

Do ponto de vista da infraestrutura do conjunto de escolas analisadas, segundo as informações obtidas nos microdados do censo escolar 2016,

verificamos que todas possuem biblioteca ou sala de leitura, apenas uma não possui sala de professores, duas não possuem quadra de esportes (coberta ou descoberta), três não possuem laboratório de informática e nove não possuem laboratório de ciências.

No que se refere aos segmentos de ensino atendidos observamos no Quadro 1 que apenas três dessas escolas oferecem EJA e somente quatro oferecem todos os segmentos de responsabilidade dos municípios (pré-escola, ensino fundamental I e II). No caso destas últimas, vale ressaltar que existe uma complexidade maior da gestão, no sentido de questões mais diversas a serem enfrentadas.

Quadro 1 – Segmentos atendidos pelas escolas pesquisadas

Escola	Educação Infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	EJA
E1		Sim	Sim	
E2	Sim	Sim	Sim	
E3	Sim	Sim	Sim	
E4			Sim	
E5	Sim			
E6	Sim	Sim	Sim	Sim
E7	Sim	Sim	Sim	Sim
E8			Sim	Sim
E9			Sim	
E10		Sim	Sim	
E11		Sim	Sim	
E12	Sim	Sim	Sim	
E13	Sim	Sim		
E14		Sim	Sim	

Fonte: elaboração própria.

Sabemos que o diretor está envolvido, direta e indiretamente nas questões de aprendizagem dos alunos, mesmo que não esteja fisicamente presente em sala de aula atuando no processo ensino-aprendizagem, é ele o responsável por criar um clima propício ao aprendizado e condições para que o trabalho docente se efetive.

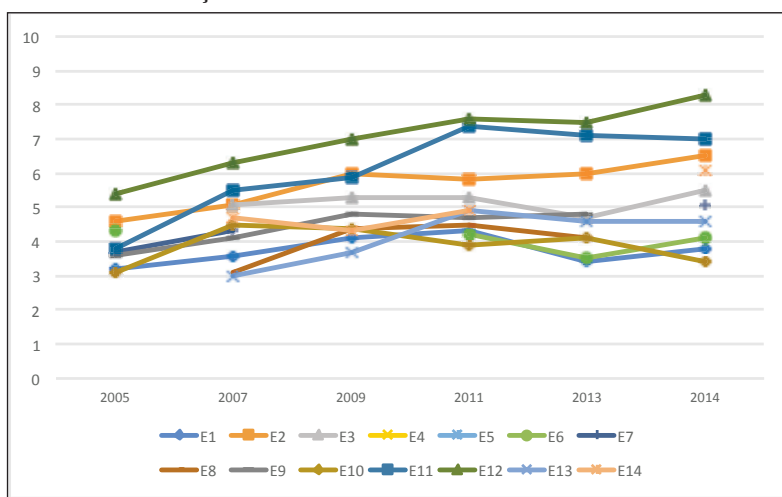
Quanto ao IDEB², o Gráfico 1, abaixo, mostra que no conjunto de escolas pesquisadas houve uma evolução dos resultados referentes aos anos iniciais do

2 O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é um indicador educacional criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como

ensino fundamental durante o período de 2005 a 2015. No grupo pesquisado aquelas que se sobressaem com IDEB mais alto são E11 e E12, que de uma maneira geral permanecem com valores de destaque ao longo do período. No caso da E11, segundo relato da diretora, a escola recebe alunos do entorno e de lugares distantes, pois alguns pais escolhem essa escola por saber dos resultados do IDEB. Já a E12 não está localizada na proximidade de favela, e segundo a diretora tem alunos de diferentes perfis: filhos de analfabetos, filhos de professores, de pessoas com graduação e até com pós-graduação sendo que os pais procuram a escola na maior parte das vezes pelo resultado no IDEB. Evidencia-se nos dois casos o processo de escolha, já descrito por Alves (2010) como uma estratégia familiar em prol do sucesso escolar dos filhos.

De maneira inversa, observamos a escola E1, localizada dentro de uma comunidade violenta, e que segundo relato da diretora é uma escola de inclusão porque recebe muitos alunos fracos. Neste caso, na entrevista a diretora justificou-se afirmando que “sua prioridade é que os alunos aprendam e não que o IDEB aumente [...] [pois] a escola deve contribuir na formação dos alunos”.

Gráfico 1 – Evolução do IDEB dos anos iniciais das escolas analisadas³



Fonte: elaboração própria, a partir de dados do INEP.

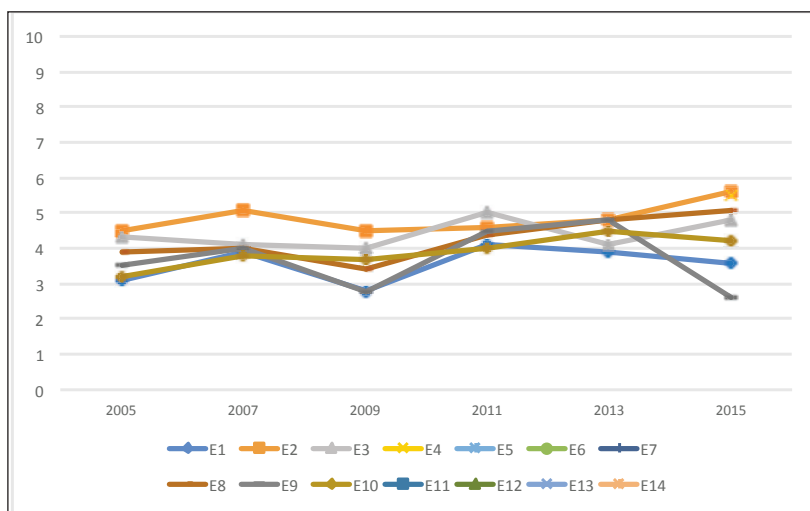
Ao propor o IDEB, Fernandes (2007) o apresenta como um avanço no que se refere aos indicadores que existiam até então para monitorar o sistema de

3 parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e consta de um valor de zero a dez como resultado da razão entre desempenho estudantil em exames padronizados e indicadores de fluxo. Para as escolas E4 e E5 não aparecem os valores no gráfico pelo fato delas não oferecerem o segmento de ensino fundamental I. Algumas escolas não apresentam os valores para todos os anos porque não ofereceram o ano escolar avaliado (5º ano) no ano em questão.

ensino do país, visto que combina a utilização de indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e pontuações em exames padronizados, obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino (5ª e 9ª ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio). Embora outros autores (ALVES; SOARES, 2013; OLIVEIRA, 2007; SOARES, 2009) questionem que apenas com estes elementos não se pode criar um indicador que retrate, de fato, a qualidade da educação, são unânimes em apontar que o IDEB é um avanço em termos de medidas educacionais e pode ser utilizado em suas potencialidades.

O Gráfico 2, retrata a evolução do IDEB dos anos finais das escolas do presente estudo, entre os anos de 2005 a 2015, mostrando apenas aquelas que ofereciam o 9º ano do ensino fundamental.

Gráfico 2 – Evolução do IDEB dos anos finais das escolas analisadas



Fonte: elaboração própria, a partir de dados do INEP.

Considerando os últimos resultados do IDEB referentes ao ano de 2015, em que as escolas municipais do Rio de Janeiro apresentaram um IDEB médio de 5,6 para os anos iniciais do ensino fundamental e 4,4 para os anos finais, observa-se que de uma maneira geral as escolas pesquisadas apresentam IDEB abaixo da média das escolas municipais do Rio de Janeiro⁴ (seis entre as dez escolas que possuem resultados para o 5º ano possuem IDEB abaixo de 5,6; e três das sete escolas que apresentam IDEB para os anos finais estão abaixo do IDEB médio da rede municipal).

A escola E1 é a que possui indicadores mais baixos no período para os anos finais do ensino fundamental, com problemas e questões específicas que

4 Maiores detalhes podem ser consultados em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/2801-rio-de-janeiro/ideb>>.

serão melhor abordadas ao longo do presente trabalho. A E2, que apresenta os melhores resultados nesse grupo, segundo relato da diretora, desde seu ingresso na escola, há 28 anos, encontrou muitos desafios, por vezes sendo necessário retirar armas de fogo da mão de alunos, enfatizando na entrevista que seu foco é a questão disciplinar.

Em relação aos gestores entrevistados, foram ouvidos 17 profissionais, ocupantes dos cargos de direção ou direção adjunta. No que tange a faixa etária, encontramos uma predominância de diretores entre 50 e 60 anos, sendo 16 do sexo feminino e apenas um do sexo masculino; 12 deles possuem entre 1 e 5 anos de atuação na gestão, 3 possuem entre 9 e 10 anos e 1 possui 28 anos como diretora, tendo passado um período pequeno como coordenadora de turno e um ano como diretora adjunta em escola anterior⁵.

São diferentes os tipos de formação inicial que os gestores possuem, embora prevaleçam as licenciaturas, com destaque para cinco diretores que cursaram pedagogia. Quanto ao tempo de experiência, observamos que possuem pelo menos 20 anos de atuação em sala de aula e/ou cargos de gestão, seja na escola onde se encontram atualmente ou em outras escolas tanto municipais quanto de outras redes, contudo, em relação ao tempo de atuação na escola atual⁶, podemos dividi-los em dois grupos: (i) quatro diretores que atuam na escola entre 3 e 6 anos; e (ii) nove diretoras cuja atuação é superior a 12 anos.

Percepções sobre os alunos e estratégias de ação dos diretores

O papel do gestor enquanto liderança profissional é apontado como uma das onze características-chave das escolas eficazes e estudos mais detalhados mostram que a liderança eficaz traz implicação para todos os demais fatores.

O impacto que os diretores têm no desempenho e progresso de seus alunos provavelmente opera indiretamente através da influência que ele exerce na cultura da escola e dos professores, nas atitudes e comportamentos, os quais por sua vez, afetam as práticas de sala de aula e a qualidade do ensino e aprendizagem (SAMMONS, 2008 p. 355).

Para o desenvolvimento da liderança é necessário que o diretor conheça bem o espaço em que está inserido, com suas questões, possibilidades e entraves e a partir daí pense, formule e execute estratégias e ações que viabilizem o alcance dos objetivos da escola.

5 Um entrevistado não forneceu informação sobre seu tempo de atuação na gestão.

6 Quatro diretores que não forneceram essas informações. Vale destacar que a ausência desta informação não se deve ao fato do diretor ter se negado a dizer, mas sim a não ter sido questionado na entrevista.

Ao analisar as entrevistas destacamos as percepções desses gestores sobre os alunos atendidos, ressaltando em que medida este conhecimento influencia as suas estratégias de ação no enfrentamento das questões que emergem dos alunos e da gestão da escola.

Observamos que as percepções dos gestores se concentram em torno de algumas questões desencadeadoras de ações desenvolvidas no âmbito da gestão escolar com repercussões na escola como um todo. Reunimos em quatro grupos as diferentes visões sobre o papel da escola, os alunos e as estratégias colocadas em prática. São elas: a escola disciplinadora, a escola “redentora”, a escola formadora para a vida prática e a escola que educa “apesar” das famílias.

1. A centralidade da disciplina na vida escolar

Os diretores entrevistados, em sua grande maioria, mencionaram a disciplina como questão central na rotina da escola e em seu trabalho. Cerca de metade dos dezessete diretores entrevistados, explicita que o cotidiano da comunidade em que os alunos vivem influencia seu comportamento dentro da escola e sua aprendizagem. Esses diretores afirmam que a convivência com a violência e os conflitos entre facções criminosas que dominam as comunidades se refletem em comportamentos mais agressivos e inquietos dos alunos, estabelecendo relações diretas entre a situação no local de residência e o comportamento dos alunos. Destacam que nos períodos com mais conflitos os alunos apresentam um comportamento mais agitado e agressivo.

Percebem ainda que o modo de vida na localidade onde residem também se reflete na conduta dos alunos, atribuindo àqueles provenientes de favelas um modo de vida desregulado, com poucas regras e rotina, com pouca ou nenhuma supervisão dos responsáveis, com presença de violência e agressividade no seu cotidiano. Sendo assim, acreditam que os alunos têm dificuldades em cumprir as regras da escola, realizar os deveres de casa e as tarefas escolares, aceitar a autoridade dos professores, diretores e funcionários da escola e conviver pacificamente com os colegas, como indica um dos diretores ouvidos:

Então muitos deles chegam com hábitos da comunidade, com manias da comunidade, a indisciplina, se você deixar começar a acontecer, ela só cresce. A gente recebe, volta e meia, crianças que chegam aqui como vieram do CIEP⁷, tudo se resolvia na porrada (Diretora Adjunta da Escola 4).

7 O Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) foi um projeto educacional de autoria do antropólogo Darcy Ribeiro, implantado no estado do Rio de Janeiro ao longo dos dois governos de Leonel Brizola (1983 – 1987 e 1991 – 1994) com o objetivo de oferecer ensino público de qualidade em período integral aos alunos da rede estadual.

Alguns outros diretores, que também apontam a presença de muitos alunos indisciplinados, percebem como fatores que contribuem para os comportamentos indesejados na escola o histórico de vida sofrido, a vivência de violência doméstica e o acúmulo de fracassos na vida escolar dos alunos.

No sentido contrário, dois diretores afirmam que apesar de serem provenientes de comunidade violenta, os alunos não a reproduzem dentro da escola. Relataram que os conflitos externos, como por exemplo, a guerra entre diferentes grupos criminosos nas comunidades em que os alunos residem não se traduz em conflito entre os alunos, atribuindo os problemas disciplinares a outros fatores, tais como à idade, no caso a fase da adolescência, que se caracteriza por questionamentos às regras e ao tipo de educação recebida no âmbito familiar.

Dentre os diretores que destacam a relevância dos problemas disciplinares em suas percepções sobre o corpo discente, observamos dois tipos de estratégias adotadas para o enfrentamento dessa questão. Enquanto alguns gestores optam por um trabalho firme e consistente para manutenção da ordem e da disciplina dentro da escola, adotando uma postura rigorosa e exigente, outros utilizam o acolhimento, o diálogo e a afetividade para conquistar o respeito e a parceria do aluno. Essas duas estratégias, em muitos relatos, não são excludentes, mas executadas de forma complementar, alternando-se conforme a situação.

A maioria dos diretores indica como principal foco do seu trabalho a garantia da ordem e da disciplina na escola. Relatam que agem com rigidez e firmeza diante de atos de indisciplina e, alguns deles, adotam punições que vão desde a suspensão do aluno, a convocação dos responsáveis e o acionamento do Conselho Tutelar, chegando, em casos extremos, à transferência do aluno para outra escola como forma de afastamento de outros colegas.

A diretora da E2 explicita que a escola tem o papel de controlar e orientar os alunos por meio da disciplina e que manter a ordem na escola é positivo, ressaltando que alguns alunos procuram esta escola justamente por saberem que vão poder estudar tranquilos:

E aí vim implantando aos pouquinhos aqui, a disciplina da escola, nós tínhamos uns alunos muito brabos, alguns vinham até armados para a escola, [...] então quem vinha armado eu tomava a arma e botava dentro desses arquivos que ainda têm até hoje aí e a coisa funcionou [...] o meu foco principal na escola até hoje é a questão disciplinar [...] eles vem em busca dessa questão disciplinar, porque eles sabem que eles aqui vão entrar, vão estudar, não vão ser ameaçados, eles vão ter resguardados os seus direitos de aluno, para estudar com tranquilidade (Diretora da Escola 2).

Outro diretor, também adepto da disciplina afirma como aspecto positivo o fato dos alunos sentirem “medo” dele.

Então eu diria que a minha maior contribuição aqui nesse momento, desde que eu entrei, na verdade, tem sido em cima da parte disciplinar [...]. Então eventualmente eu tenho que ir a uma sala pra dar uma chamada geral, naquela turma, sobre alguma coisa que tá acontecendo (Diretora Adjunta da Escola 4).

No mesmo sentido, temos o relato de mais uma diretora:

Eu gosto de disciplina, gosto que os alunos formem pra subir, até o 9º ano, e isso é difícil de ser mantido quando não estou aqui [...]. Não passo a mão na cabeça de nenhum aluno (Diretor da Escola 8).

Enquanto outro diretor aborda a forma como os alunos são monitorados dentro da escola para não faltarem à aula relatando que, nesses casos chama a família para conversar sobre a importância da frequência dos alunos e solicita que assinem um termo de responsabilidade relativo à presença dos filhos.

O grupo de diretores que privilegia a estratégia de acolhimento, diálogo e afetividade para enfrentamento da indisciplina, destaca esse trabalho como principal foco de sua atuação. Relatam que buscam ouvir e compreender a realidade de vida dos alunos, entender sua visão sobre a escola e se aproximar deles por meio do carinho e do acolhimento. Muitos gestores afirmam que suas escolas são reconhecidas como acolhedoras por receberem alunos com diversos problemas sociais e de aprendizagem e por fazerem com que os alunos se sintam bem na escola.

Uma das diretoras explica que a disciplina é garantida por meio da conversa, enquanto outro destaca que busca se aproximar e conquistar a confiança dos alunos por meio do diálogo e um terceiro relata que conversa com os professores para que eles busquem conquistar os alunos mais agressivos.

Fica muito costurado, ali, o que a gente exige de comportamento, de estudo, de responsabilidade, fica muito junto com o que a gente dá de carinho, de conversa, de brincadeira, de afetividade, e eu acho que isso é uma mistura boa pra eles (Diretora da Escola 4).

Como ponto comum neste bloco percebe-se que os diretores isentam os alunos da responsabilidade pela indisciplina e violência na escola, atribuindo a origem de tais comportamentos ao contexto social dos alunos. A disciplina e o cumprimento de regras assumem a centralidade do papel do diretor como forma de enfrentar questões sociais que chegam até a escola.

Perrenoud nos ajuda a refletir sobre até que ponto a escola disciplinadora estaria contribuindo para a formação dos alunos enquanto futuros cidadãos:

Na escola aprendemos a obedecer, aprendemos que são necessárias regras. [...] No entanto, trata-se de regras instituídas, regras pouco negociáveis, regras que já lá estão, ao que parece, para toda a eternidade. Há coisas que fazemos, por exemplo, pormo-nos em fila para entrar na aula ou pedir a palavra [...] A pedagogia institucional compreendeu-o bem, quando definiu que uma parte do trabalho escolar deveria ser dedicada ao estudo do regulamento das instituições. Só que este eixo de análise está longe de ser uma prática corrente e o que se tem feito até agora não passa de uma gota de água no oceano (PERRENOUD, 1995, p. 183).

Resgatar o aluno de um futuro precário

Parte dos diretores atribui à afetividade e ao acolhimento a função de criar um vínculo mais forte dos alunos com a escola. Dois deles explicitam as ações que colocam em prática para que a escola seja acolhedora, compensando os problemas que os alunos enfrentam fora da escola, minimizando seu histórico de vida difícil e contribuindo para o aumento da autoestima desses alunos:

Então eu procuro incentivar, a coordenação pedagógica também, a ter essa noção de inclusão mesmo, de acolhimento. Que aqui o que a gente vai receber [...] é o aluno que vem de uma série de fracassos escolares, uma autoestima lá em baixo. [...] E que aqui é um resgate mesmo afetivo [...]. É um resgate diário que a gente tenta fazer nessa autoestima, porque nem eles acreditam que eles possam ser alguma coisa diferente (Diretora da Escola 5).

Baseados na percepção de que seus alunos possuem um histórico de vida difícil, que muitos deles convivem com a violência dentro de casa e na comunidade em que residem, alguns diretores não visualizam perspectivas promissoras para os alunos em relação à continuidade dos estudos e a inserção no mercado de trabalho. Ressaltam que utilizam a conversa como uma forma de “resgatar” os alunos, desenvolvendo neles a valorização da escola e dos estudos, como forma de prevenção à evasão. Orientam e aconselham os adolescentes a buscarem um “futuro melhor”, afastando-os da precariedade de vida que os aguarda. Para estes diretores, este é o papel que a escola deve cumprir, como constatamos nos relatos que se seguem:

Eu acho que a gente cobra bastante deles, mas eles se sentem muito à vontade na escola, se você observar mesmo a rotina deles, eles gostam da escola, eles se sentem muito à vontade [...]. Eu acho que eles criam aqui um vínculo de afetividade, um vínculo quase que familiar (Diretora da Escola 4).

Então é aquele momento que eles estão chegando, que a gente diz que a gente está feliz por eles estarem aqui, entendeu? (Diretora da Escola 10).

Percebemos aqui o modelo de escola “redentora” que enfrenta as desigualdades e as questões sociais mais amplas, chamando para si um papel que nem sempre pode cumprir.

Formar o aluno para a vida, inserindo-o na sociedade

Eu acho que a missão de qualquer escola é preparar pra vida.
(Diretora da Escola 3).

Dentre as escolas que se localizam em comunidades violentas ou que recebem muitos alunos residentes nessas localidades, observamos que a percepção mais comum dos diretores é de que os alunos reproduzem a agressividade e agitação com que convivem no cotidiano e que possuem uma vida desregrada e sem acompanhamento dos responsáveis, refletindo no seu comportamento dentro da escola. Entretanto, os diretores entrevistados também apresentam percepções que destoam dessa visão generalizada, particularizando alguns casos. Não se tratam de percepções que excluem outras já mencionadas, mas que convivem na visão do diretor levando-o a adotar ações com o objetivo de “encaminhar o aluno na vida”.

Encontramos neste bloco percepções que diferenciam os alunos com problemas de aprendizagem daqueles com comportamentos indisciplinados, visões sobre o potencial dos alunos, sobre a baixa autoestima que os alunos apresentam devido a inúmeras reprovações ou por terem vivenciado a violência e o abandono, e sobre o direito dos alunos terem oportunidades iguais.

As falas registradas remetem ao esforço de desenvolver valores como responsabilidade, organização e disciplina, associado a ações de encaminhar os alunos para atividades extracurriculares como cursos e estágios laborais, como forma de se inserirem na lógica do mercado de trabalho e de obterem um “bom” emprego futuramente, conforme a fala da diretora:

Mas eu acho que o professor pode abraçar, pode incentivar. A direção da escola e a equipe técnico-pedagógica podem fazer ações, podem promover ações para que esse menino não se perca. Não apenas na conversa, mas incentivar, procurar ajudar mesmo, incentivando a procurar órgãos que possam oferecer cursos, que possam oferecer oportunidade para esses meninos, que na verdade é o que eles precisam (Diretora da Escola 9).

Observamos também a busca pela valorização da escola e dos estudos, estimulando as competências dos alunos e realizando atividades recreativas como forma de atrair o interesse dos alunos para a escola, como aponta a diretora:

... a gente sempre conversa, chama a família, tenta sempre fazer uma parceria, uma conversa, falar o valor da escola, eu costumo falar para eles que a escola é um estágio para a vida, eu sempre costumo dar esse discurso para eles, porque é aqui que eles estão recebendo... aqui e na família, e muitas vezes eles não recebem isso na família... a primeira organização que eles têm que ter, as primeiras obrigações, em tudo, de uniforme, de horário, e que isso ele vai ter que levar para a vida dele [...] o objetivo é dar cidadania a eles, é dar esse censo de responsabilidade para o aluno e trazer o aluno como parceiro (Diretora da Escola 1).

Percebe-se que, neste grupo de diretores a ênfase dada se refere ao objetivo de inserir os alunos na sociedade, tal como ela se apresenta, não se trata de questionar desigualdades sociais, mas de encontrar vias alternativas que permitam acessos negados.

Desencontro com as famílias

Na maior parte das entrevistas, ao mencionarem a participação da família na vida escolar dos alunos, os diretores se referem principalmente à figura da mãe, algumas vezes, mencionaram a avó ou uma vizinha alternativa, prevalecendo, porém, a figura feminina como responsável pela vida escolar dos alunos.

Segundo a percepção da maioria dos entrevistados, as famílias são ausentes na vida escolar dos alunos e essa ausência é atribuída ao fato dos responsáveis trabalharem. Acreditam também que há uma crescente transferência de responsabilidade dos pais para outras pessoas:

...você tem mães que você nem nunca conhece. O aluno passou nove anos na escola e você não conhece, porque ele vem com transporte, você conhece o transporte, o motorista que traz o aluno, mas a mãe mesmo você não conhece, porque ela não aparece na escola (Diretora da Escola 2).

A família, hoje em dia, tá muito perdida. Sempre que a gente chama a mãe é: 'Ai, não posso', normalmente a fala é: 'Tá pensando o que? Eu trabalho! (Diretora da Escola 3).

Não controla. Não sabe onde estão os filhos. Eles não têm ninguém. Essa coisa da responsabilidade é de quem na família hoje? Eu pergunto. Porque é dos pais. Porque eles querem, eles matriculam, mas aí entregaram para a avó. A avó também não está aguentando... Aí, entregam para uma vizinha... (Diretora da Escola 10).

Alguns diretores afirmam que as famílias não acompanham a vida escolar dos alunos e não reforçam em casa a importância da educação na vida deles,

então, muitos alunos não realizam as atividades escolares de casa e não estudam fora da escola. Para esses diretores, as famílias mais presentes e que acompanham a vida escolar dos filhos contribuem com a aprendizagem dos alunos.

Um dos diretores responsabiliza diretamente a família pelos problemas que o aluno apresenta na escola enquanto outro acusa alguns responsáveis de ignorar os problemas disciplinares dos filhos, dificultando o trabalho da escola.

Acho que a maior barreira que a gente enfrenta são os pais, que não colocam o hábito, assim, tem uma quantidade de pais aqui que não têm aquela coisa de vir, participar, e aí se você larga o seu filho, vai ser o quê? Vai largar também. Então essa é uma das maiores dificuldades, a questão da família (Diretora da Escola 4)

Os diretores relatam que convocam reuniões de responsáveis periodicamente, mas que a participação dos pais é baixa. Um dos gestores conta que chega a utilizar a rádio comunitária para divulgar e convocar os responsáveis para a reunião. Outro diretor diz que procura ouvir as famílias, mas utiliza a reunião para deixar claro que os alunos precisam cumprir as regras da escola e que os responsáveis devem auxiliar a escola nessa tarefa.

Vários afirmam que chamam a família para resolver problemas relacionados com a disciplina e/ou frequência dos alunos. Ainda nesse sentido, dois diretores informam que para garantir a presença dos responsáveis quando convocados, ameaçam comunicar ao Ministério Público e, assim, alguém da família logo comparece à escola, não sendo necessário concretizar a denúncia.

A relação com as famílias se apresenta de uma maneira diferente apenas em um pequeno grupo de escolas participantes da pesquisa, especificamente aquelas que só oferecem educação infantil e/ou primeiro segmento do ensino fundamental. Nessas escolas, os diretores relatam que as famílias são presentes e comparecem às reuniões quando convocados. Um dos diretores, integrantes deste grupo, afirma que os alunos são tranquilos e tanto a família quanto a comunidade são presentes, podendo contar sempre com eles. Acrescenta ainda que, em sua escola, há mães representantes de turma que realizam reuniões com as outras mães e participam do Conselho de Classe. Outro diretor conta que os alunos e os pais convivem fora da escola e que todos se conhecem, facilitando o contato e sua relação com eles.

Estudos como o de Alves e Soares (2013) mostram que em geral os responsáveis são mais presentes quando os seus filhos estão nos níveis mais elementares da educação básica, num esforço de acompanhamento das atividades escolares entretanto, pesquisa realizada por Canedo (2007), onde foram ouvidos pais de alunos do segundo segmento do ensino fundamental, mostra que estes se sentem “abandonados” pela escola justamente quando enfrentam as dificuldades inerentes a adolescência dos filhos.

Apesar das relações serem mais amenas e amistosas nas etapas iniciais de escolarização, também nesses casos, as famílias são acionadas basicamente para resolverem problemas disciplinares e de frequência escolar o que nos remete a hipótese de que a escola não estabelece de fato uma parceria com as famílias no processo educacional, convocando-as somente quando há problemas.

[...] a gente tem uma reunião bimestral todos os sábados, e é uma reunião que faz um café da manhã e faz uma atividade para os pais. E, geralmente eles vêm. A professora que não vem nesse sábado a gente faz uma reunião para os pais virem de manhã cedo ou na hora da entrada porque vem trazer o filho, aproveita e fica (Diretora da Escola 14).

No conjunto das declarações feitas pelos diretores fica explícito que, embora amplamente discutidas e analisadas em diversas pesquisas, a relação família-escola permanece como desafio.

Como já apontado por Thin (2006), escola e família possuem diferentes lógicas socializadoras o que contribui para mal-entendidos e culpabilização.

Regis (2015) aborda a relação da escola com as famílias, concluindo que:

Esses achados nos revelam que se deve pensar a escola como um ambiente de integração social, justamente por ser um espaço de encontro de diferentes pessoas. Os pais possuem uma teoria sobre a escola, construída a partir de valores globais, sociais, de classe e também de sua própria experiência. As famílias populares possuem lógicas socializadoras e escolares diferentes, que muitas vezes são julgadas por professores e diretores como sendo não legítimas. Essa tensão acaba por gerar conflitos e, sobretudo, desencontros, como foi observado nos relatos de professores e diretores.

Considerações finais

A breve análise exploratória realizada com base em 17 entrevistas com diretores de escolas da rede municipal do Rio de Janeiro nos permite refletir sobre os desafios do gestor escolar. Se por um lado podemos afirmar que as falas dos diretores revelam interesse pelos alunos e empenho em encontrar caminhos para vencer os desafios que permeiam o cotidiano escolar, por outro lado indicam a falta de referências e apoios que possam ser acionados pelos gestores para empreender este movimento.

Desigualdades sociais e transformações familiares chegam à escola trazendo questões que extrapolam o espaço escolar e encontram diretores que procuram disciplinar os alunos e encaminhá-los para o trabalho como forma de resgatar os jovens do futuro precário que visualizam para eles. Culpando

a família, com a qual não conseguem construir uma parceria efetiva, parecem continuar empenhados em ensinar as famílias. Mesmo quando dizem que buscam o diálogo, não mencionam interesse, disposição ou condições para ouvir as famílias. Escola e família possuem papéis e funções específicos na formação do indivíduo e a construção da corresponsabilização depende de que a escola dê o primeiro passo.

Chama atenção o fato dos diretores pesquisados não se referirem a aprendizagem dos alunos, o que nos leva formular a hipótese de que os gestores não se veem como parte integrante do processo de ensino aprendizagem, mas somente como responsáveis por viabilizar as condições necessárias para que os professores desenvolvam seu trabalho.

Se retomarmos que o objetivo da escola abrange o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais, a formação ética, o fortalecimento da identidade cultural e a preparação para o trabalho, formando o cidadão capaz de interferir criticamente na realidade, vemos que, em que pese o esforço e dedicação dos diretores, ainda estamos longe de alcançar as metas propostas.

Mais do que conclusões o que identificamos é a necessidade de ampliação de pesquisas no âmbito da gestão escolar bem como da interlocução dos resultados dos estudos já realizados com a prática nas escolas.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. Escolhas Familiares, Estratificação Educacional e Desempenho Escolar: Quais as Relações? **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 2, p. 447 a 468, 2010.

ALVES, F.; FRANCO, C.; RIBEIRO, L. C. Q. Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (Eds.). **A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ, IPPES. 2008. 367 p.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educ. Pesqui.** [online], v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013.

CANEDO, M. L. **Percepção de famílias populares sobre educação e cultura: Uma exploração qualitativa**. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em Bens culturais e Projetos sociais). Coordenação de Pós-Graduação, Fundação Getúlio Vargas, 2007.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. (Série Documental. Textos para Discussão, 26 p.).

LIBANEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

OLIVEIRA, R. P. Qualidade com garantia de respeito às diversidades e necessidades de aprendizagem. O Plano de Desenvolvimento da Educação. **Em Questão**, São Paulo, Ação Educativa, v. 4, p. 32-34, 2007.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto/PT: Porto Editora, 1995.

REGIS, A. **Entre a escola e a família: nuances de um (des)encontro**. 2015. Dissertação (Mestrado em educação) – Coordenação de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 335-392.

SOARES, J. F. Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo IDESP: bases metodológicas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 29-41, jan./jun. 2009.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: Confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

A GESTÃO DA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO CLIMA ESCOLAR

Ana Cristina Prado de Oliveira¹

Marcela Paquelet Fonseca²

Introdução

Estudos nacionais e internacionais na área educacional, especialmente no campo da Sociologia da Educação, têm apontado a relevância do clima escolar para a qualidade da educação (AGUERRE, 2004; BRUNET, 1992; BRITO; COSTA, 2010). Em uma das pesquisas desenvolvidas no GESQ, identificou-se a percepção dos professores sobre o ambiente escolar como variável de maior significância para o seu nível de satisfação e para os resultados dos alunos (OLIVEIRA, 2015). Neste estudo, propomos uma reflexão sobre as características do trabalho do diretor escolar, levantando a hipótese de que algumas tarefas, posicionamentos e iniciativas do diretor influenciam diretamente o clima escolar, interferindo no trabalho do professor e, também, na aprendizagem dos alunos. Para aprofundarmos esta discussão, utilizamos dados dos questionários destinados a professores e diretores da rede municipal do Rio de Janeiro – aplicados no *Survey* GESQ 2016³ – e dados qualitativos coletados em estudo de caso realizado em uma das unidades participantes do *survey* (FONSECA, 2017). No *survey*, aplicado a uma amostra de 20 escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, alguns itens foram especialmente pensados para captar a percepção dos respondentes sobre a liderança e o clima escolar, favorecendo a criação de índices e indicadores. No estudo realizado com os dados, procuramos estimar possíveis relações entre o trabalho do diretor e a qualidade do clima escolar (ambos conforme a percepção dos professores da escola). A análise estatística apresentada a seguir mostrou importantes pistas para compreendermos esta relação. A partir destas indicações, aprofundamos nossa reflexão considerando os dados levantados na pesquisa qualitativa realizada em uma das unidades escolares participantes do *survey*⁴. Uma equipe de gestão composta por diversos

1 Doutora em Educação pela PUC-Rio, Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação da UNIRIO.

2 Mestra em Educação pela PUC-Rio, Professora do Departamento de Educação Física do Colégio Pedro II.

3 O *Survey* GESQ 2016 foi desenvolvido e coordenado por Ana Cristina P. Oliveira, no desenvolvimento de seu Projeto de Pós-Doutoramento (PDJ-CNPq), intitulado: “GESTÃO DA ESCOLA, CLIMA ESCOLAR E DESEMPENHO DOS ALUNOS: QUAIS AS RELAÇÕES?”

4 A pesquisa qualitativa foi desenvolvida por Marcela P. Fonseca, no âmbito de sua dissertação de mestrado.

membros que desempenhavam funções distintas, o espaço percebido para que tanto gestores quanto professores pudessem participar das tomadas de decisão e a possibilidade de acompanhamento pedagógico próximo da equipe de gestão pareceram contribuir para que o clima escolar fosse percebido como positivo para aprendizagem no contexto analisado. Desta forma, as informações trazidas a partir de uma imersão em uma unidade escolar, nos ajudaram a compreender as indicações que o estudo estatístico nos apontava: a influência de aspectos do trabalho da gestão da escola na construção do clima escolar. Nesta análise quanti-quali, buscamos discutir os aspectos da construção de um clima propício para a aprendizagem que poderiam estar relacionados à atuação dos gestores escolares, trazendo, assim, novos instrumentos de reflexão para o campo.

Este capítulo está dividido em quatro seções após esta introdução. Na primeira seção apresentamos nossa discussão sobre o conceito de clima escolar e sua operacionalização nas pesquisas do campo, especialmente considerando sua relação com o trabalho do diretor escolar. A segunda seção traz os resultados do estudo estatístico realizado a partir de um *survey* aplicado em 2016 na rede municipal do Rio de Janeiro. Na análise estatística, encontramos importantes pistas sobre as relações que podem ser estabelecidas entre as percepções docentes sobre o trabalho do diretor e o clima escolar. Na terceira seção aprofundamos esta análise, considerando dados qualitativos de uma pesquisa realizada em uma das unidades que compunham a amostra utilizada no estudo quantitativo. Por fim, na quarta seção propomos uma discussão sobre os resultados encontrados e levantamos indagações para futuros estudos.

O Clima Escolar como foco do trabalho do diretor

A compreensão das relações estabelecidas no espaço escolar, especialmente entre diretores e professores, requer a observação sobre a capacidade destes agentes de se adaptarem ao funcionamento do *campo* – lógica da organização escolar e demandas externas. Em se tratando de relações hierárquicas, ou seja, quando uns (diretores) detêm mais poder de decisão do que outros (professores), esse *sens du jeu* se torna mais complexo. As estratégias de ação do diretor, para manter ou conquistar sua posição de liderança no campo, têm que considerar as adaptações necessárias para corresponder às diferentes expectativas que envolvem o espaço escolar. A esta capacidade de adaptação, Bourdieu (1996, p. 144) acrescenta a habilidade de antevisão: “[...] ter o sentido do jogo é ter o jogo na pele; é perceber no estado prático o futuro do jogo. É ter o senso histórico do jogo. [...] o bom jogador é aquele que antecipa, que está adiante do jogo”. Enquanto gestor responsável por sua unidade escolar e exercendo o papel de líder em relação aos demais sujeitos da escola, o diretor exercita, constantemente, sua capacidade de adaptação.

Compreendendo que a gestão escolar se dá através de relações de disputa de poder entre os seus agentes, entendendo a escola enquanto organização e

sistema em si própria (LIMA, 2001) e reconhecendo-a enquanto contexto de multirregulação das reformas educacionais (BARROSO, 2006), cabe questionar: como o diretor equilibra e desenvolve adaptações frente a complexidade desta tarefa ao exercer sua liderança na escola?

Em seus estudos sobre a liderança escolar, Leithwood a define como: “o trabalho de mobilizar e influenciar outros para articular e alcançar as intenções e metas compartilhadas na escola” (2009, p. 20, nossa tradução). O autor afirma que as pesquisas recentes têm apontado que uma liderança efetiva na escola abrange funções e características tais como: uma orientação não conformista; garantir que o foco do trabalho da escola seja a aprendizagem; monitorar frequentemente as atividades escolares; valorizar, investir tempo e energia na melhora escolar; apoiar os professores; garantir a participação dos pais dos alunos; monitorar o progresso dos estudantes; coordenar as definições curriculares e avaliativas da escola; entre outras.

Enquanto gestor escolar, o diretor assume a responsabilidade pela instituição que representa e as características do seu trabalho podem revelar diferentes perfis de liderança que se refletirão no ambiente escolar, como condições de trabalho para os professores e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos. Assim, a sua atuação na gestão e liderança da escola são elementos fundamentais para a construção do clima escolar.

O conceito de clima escolar tem sua origem nos estudos sobre clima organizacional e sua definição não é consenso entre os estudiosos na área. Brunet (1992, p. 125) aponta que atualmente os estudos sobre o clima organizacional o definem como medida perceptiva dos atributos organizacionais. “Neste caso, o elemento principal é a percepção que um indivíduo tem do seu ambiente de trabalho. [...] A percepção surge, então, como um filtro que serve para interpretar a realidade e as componentes da organização” (BRUNET, 1992, p. 126). Neste sentido, entendemos que a medida do clima de uma organização se dá pela percepção dos seus sujeitos. Neste capítulo, trazemos a análise de dados coletados quantitativa e qualitativamente sobre a percepção de professores acerca do seu ambiente de trabalho.

O trabalho de Aguerre (2004) é, sem dúvida, referência fundamental para o estudo de clima organizacional nas escolas, tanto por sua abrangência quanto por sua profundidade. O autor destaca a importância do conceito clima organizacional para os estudos educacionais e o enfoque que o mesmo vem recebendo, sobretudo nas pesquisas sobre a eficácia escolar. Tomando como referência os estudos do autor, consideramos:

o clima constitui o contexto de sentidos compartilhados, pré-compreensões que respaldam *sem problemas*⁵ os acordos e as ações individuais ou coletivas que empreendem os membros de uma organização (professores, administradores e alunos)” (AGUERRE, 2004, p. 55, nossa tradução).

5 No original, “*aprobablemente*”.

Compreendendo as relações entre a equipe de gestão escolar e os professores como um indicador da política de liderança na escola, Cousin (1998, p. 134) aponta que as relações são percebidas como positivas pelos professores, quando eles enxergam no diretor um representante, quando há espaço para a discussão coletiva sobre os objetivos do estabelecimento de ensino e quando a gestão apoia os professores nas resoluções dos problemas de disciplina, entre outras. O autor valoriza a dimensão relacional da gestão escolar, que passa tanto pela participação e coletividade, quanto pelo suporte da autoridade escolar para as decisões do professor.

Pensando em sua aplicabilidade nos estudos sobre a escola, Hutmacher (1992) destaca as dimensões de coletividade e de mobilização como centrais para os estudos sobre o clima escolar: “Um estabelecimento de ensino, como, aliás, qualquer grupo social, precisa mobilizar os conhecimentos e competências dos seus membros para realizar os seus objetivos e enfrentar os acontecimentos cotidianos” (op. cit., p. 68). Brunet (1992), por sua vez, identifica três variáveis determinantes para o clima organizacional: a estrutura (características físicas da organização), o processo organizacional (estilo de gestão, modos de comunicação) e a variável comportamental (funcionamentos individuais e de grupo: atitudes, personalidade, coesão, normas). Segundo o autor, os efeitos destas variáveis na manutenção do clima organizacional trazem resultados individuais, de grupo e organizacionais.

Nesse estudo analisamos o clima escolar enquanto construção coletiva que envolve as relações interpessoais e o ambiente da escola para com foco na aprendizagem, especialmente relacionando esta construção ao trabalho do diretor (gestão e liderança). Partindo desta compreensão, analisamos nossos dados de pesquisa que serão descritos nas seções que se seguem.

O clima escolar e o trabalho do diretor: possíveis relações

Um dos trabalhos desenvolvidos pelo GESQ em 2016 foi a aplicação de um *survey* na rede municipal do Rio de Janeiro, incluindo questionários dirigidos a diretores e professores das unidades escolares que atendiam ao ensino fundamental. Um dos objetivos do *Survey* GESQ 2016 era ampliar o alcance da coleta de dados realizada em pesquisa anterior (OLIVEIRA, 2015). Para viabilizar a aplicação dos questionários, buscamos construir uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RJ no sentido de alcançar todas as escolas participantes da edição de 2013 da Prova Brasil (840 unidades).⁶ O *survey* foi realizado através de plataforma online para acessar diretores e professores deste universo de escolas. Em consequência de inúmeros vieses de pesquisa, não conseguimos ter um retorno significativo dos professores. Trabalhamos, então, com uma amostra de 35 escolas, contando com as respostas de 333 professores.

6 É importante ressaltar que ao início da pesquisa os dados referentes à Edição da Prova Brasil de 2015 ainda não estavam disponíveis.

Dada a importância da percepção dos professores sobre o clima escolar (OLIVEIRA, 2015) e a relação entre esta percepção e o trabalho do diretor (PAES DE CARVALHO; OLIVEIRA, 2016), consideramos válido aprofundar esta discussão a partir dos itens do *Survey* GESQ 2016. Para isso, realizamos um trabalho de análise estatística dos dados dos questionários dos professores e, através de análise fatorial, foram criados os seguintes índices a partir das percepções destes profissionais:

**Tabela 1 – Índice de Percepção do Clima Escolar:
Organização e Cooperação – CLIMA_ORG_COOP**

Variáveis	Cargas Fatoriais
Em equipe, trabalhamos para melhorar a imagem da escola.	0,770
Eu estou satisfeito com o tamanho da minha turma.	0,438
Encontro na escola a infraestrutura que preciso para realizar minhas aulas.	0,785
A organização da escola favorece meu trabalho.	0,886
Há um senso de cooperação entre todos que trabalham nesta escola.	0,801
	KMO 0,776
	Alpha de Cronbach 0,834

Fonte: *Survey* GESQ 2016.

**Tabela 2 – Índice de Percepção do Clima Escolar:
Liderança do Diretor - LID_CLIMA**

Variáveis	Cargas Fatoriais
Quando um professor leva um problema sobre sua classe à direção escolar, este é resolvido com a sua participação.	0,664
O diretor desta escola se preocupa com o bem-estar dos professores.	0,763
No que se refere às questões relacionadas aos deveres e compromissos do corpo docente, a equipe de direção desta escola adota tratamento igual para todos os professores.	0,788
A equipe de direção desta escola se preocupa com a manutenção de um clima tranquilo para a aprendizagem, reforçando e cobrando que os alunos cumpram as normas da escola (horário, uniforme, deslocamentos pela escola).	0,723
O diretor desta escola apoia as medidas disciplinares adotadas pelos professores.	0,850
A equipe de direção desta escola intervém no comportamento dos alunos, corrigindo situações de má conduta e aplicando as medidas corretivas previstas.	0,852
	KMO 0,897
	Alpha de Cronbach 0,902

Fonte: *Survey* GESQ 2016.

Tabela 3 – Índice de Reconhecimento da Liderança do Diretor

Variáveis	Cargas Fatoriais
Nesta escola a equipe de gestão é reconhecida por realizar um bom trabalho.	0,865
A equipe de gestão da escola tem uma postura encorajadora e solidária com os professores.	0,923
O diretor da escola valoriza e reforça o trabalho desenvolvido pelos professores.	0,930
O diretor desta escola interage com os alunos (na entrada, em sua sala, no recreio).	0,842
O diretor desta escola está sempre disponível para atender quem o procurar.	0,828
O diretor desta escola demonstra abertura e interesse para escutar os professores.	0,918
O diretor desta escola consegue articular as diferentes ideias e opiniões do grupo.	0,886
	KMO 0,913
	Alpha de Cronbach 0,956

Fonte: Survey GESQ 2016.

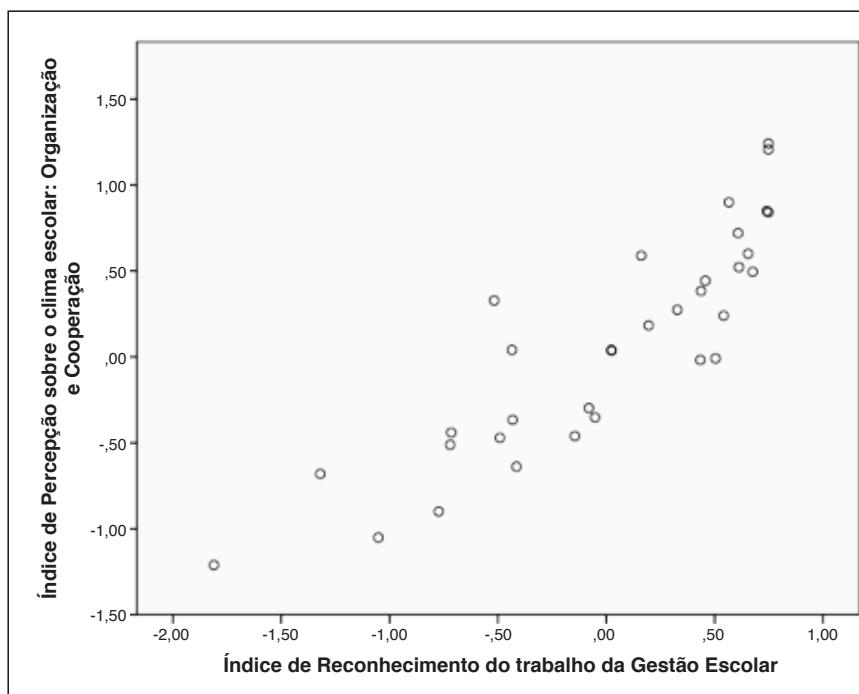
Todos os índices se mostraram válidos e confiáveis para as medidas propostas nesta amostra. Em seguida, estes índices foram agrupados por escola, gerando uma média da percepção docente em cada um dos temas mensurados. Procuramos, então, conhecer as correlações possíveis entre eles e encontramos:

Tabela 4 – Correlação entre os Índices criados

		CLIMA_ORG_COOP	LID_CLIMA	REC_GESTAO
CLIMA_ORG_COOP	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1	0,673 000	0,877 000
LID_CLIMA	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,673 000	1	795 000
REC_GESTAO	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,877 000	0,795 000	1

Fonte: Survey GESQ 2016.

Como pode ser observado na Tabela 4, todos os índices apresentaram uma relação positiva e significativa. Tomando como referência nosso foco de análise, podemos inferir que o incremento na percepção dos professores sobre o trabalho da gestão e sobre as estratégias específicas da gestão nas questões relacionadas ao clima escolar tem efeito positivo significativo no Índice de Percepção sobre o Clima Escolar – CLIMA_ORG_COOP. Abaixo, o gráfico ilustra a correlação mais forte observada:



O gráfico ilustra a tendência entre as variáveis observadas, indicando que nas escolas em que os professores tendem a ter uma melhor percepção do trabalho da gestão eles também reportaram melhor percepção sobre o clima escolar. Assim, a partir dos resultados apresentados, reforçamos os achados de Paes de Carvalho e Oliveira (2016), indicando as associações significativas e positivas entre aspectos do trabalho do diretor e a percepção docente sobre o clima escolar. Estes resultados apontam a possibilidade de uma mensuração mais específica considerando que os itens foram criados especialmente para medir este conceito. Apesar da limitação estatística pelo tamanho da amostra, que impossibilita a modelagem linear, os instrumentos testados indicam sua validade e a possibilidade de replicar este estudo em universos maiores. Na seção que se segue, apresentamos uma pesquisa qualitativa que corrobora esta interpretação e evidencia alguns aspectos interessantes a partir das falas dos professores.

Participação e objetivos compartilhados: a construção do clima escolar

Em estudo de caso realizado numa unidade escolar que funcionava com projeto voltado para atendimento de crianças e adolescentes com aptidão esportiva⁷, investigamos a percepção de professores sobre o clima escolar (FONSECA, 2017). Como recorte para este trabalho, buscamos nas entrevistas com professores e gestores os aspectos relacionados ao clima escolar e à gestão e liderança da direção. Foram entrevistados cinco professores e os cinco gestores da unidade escolar, formada por uma diretora geral, dois diretores adjuntos, uma coordenadora pedagógica e um coordenador técnico esportivo. Cabe ressaltar que esta formação de equipe de gestão é atípica nas escolas da SME/RJ, que normalmente contam com três pessoas.

Para os professores entrevistados, a direção possuía um papel de aproximá-los dos eixos nos quais a escola se respaldava, como é possível identificar no trecho da entrevista com o professor 3 quando indagado sobre o papel da gestão: *“Acho que é manter o trabalho da equipe... apoio também, sem que a gente se distancie do objetivo que nós temos aqui [...]”* (Professor 3). A diretora geral também identificava sua função como relevante para a condução da escola no sentido de aproximar as ações dos atores escolares do projeto político pedagógico, reconhecendo que seu papel não ficava restrito à esfera burocrática:

O projeto político pedagógico da escola, que é o eixo principal da escola, foi formatado e discutido por toda a comunidade escolar, teve representatividade por parte de praticamente todo mundo. Então todo mundo sabe, mais ou menos a veia que a escola percorre. [...] Então eu tento acompanhar bem de pertinho todas as ações pedagógicas, as consultorias..., eu não consigo acompanhar o planejamento, mas eu consigo acompanhar todas as consultorias do professor quando a gente vai verificar qual é o nó daquela turma, qual é o grau de dificuldade daquela turma, eu acompanho todos os conselhos de classe, todos os centros de estudo que eu posso eu estou junto, todas as ações e medidas que a gente vai ter pra melhoria da escola, os pontos de atenção da escola, as fragilidades em termos educacionais e em termos acadêmicos, eu estou sempre perto, estou sempre acompanhando, eu estou sempre ali do lado (Diretora Geral).

7 O Ginásio Experimental Olímpico (GEO) foi um programa implementado pela Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro em 2011, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, voltado para o atendimento de alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental com aptidão esportiva. O GEO funciona integral e com uma grade curricular que incluíam, além das disciplinas obrigatórias, carga horária diária de treinamento esportivo, disciplinas eletivas, aulas sobre Projeto de Vida e aulas diárias de Inglês, o programa funcionava em quatro unidades escolares em 2017.

Diversos professores entrevistados reconheciam que havia espaço para que participassem das decisões na escola, o que pareceu relevante para que percebessem o clima escolar como positivo. Para a professora 1, o trabalho desempenhado pela direção proporcionava oportunidades para que houvesse a participação tanto de docentes quanto de discentes nas tomadas de decisão, como se observava na realização da assembleia realizada uma vez por semana na instituição⁸:

Eu acho que esse é o ponto chave, porque geralmente a direção se distancia muito dos alunos, e às vezes até dos professores, geralmente só tem contato com o coordenador pedagógico. E aqui não, todo mundo é muito próximo e todo mundo procura trabalhar em equipe. Eu acho legal que todas as questões são debatidas pelo grupo dos professores, nas assembleias os alunos também têm oportunidade de dar a opinião deles sobre alguns assuntos da escola, existe o espaço também para o representante de turma, pro grêmio... é uma escola muito integrada e eu acho que a direção consegue fazer bem esse papel, de integrar bem todas as áreas da escola (Professora 1).

Este posicionamento está de acordo com os achados de outros estudos, como o de Cousin (1998), que associa a percepção positiva dos professores sobre as relações escolares, com algumas características do trabalho do diretor, como uma gestão participativa e seu apoio às decisões de professores.

A possibilidade de participação dos professores nas decisões da escola e a distribuição de tarefas entre os membros da equipe de gestão parecem favorecer o reconhecimento de diversos agentes escolares como referência de liderança na instituição:

Acredito que a liderança real ela é conquistada, ela não é imposta, é um processo natural. Eu vejo diversos alunos líderes, diversos professores líderes, gestores também [...], mas essa preocupação com esse ensino de qualidade, você acaba gerando e auxiliando nesse processo de autoconhecimento e de protagonismo, e a gente tenta estimular bastante isso aqui (Professor 4).

Eles [membros da equipe de gestão] trabalham e exercem papéis claramente diferenciados, tanto é que eu consigo perceber um deles em relação à liderança. Como essa figura tanto carismática, quanto de diálogo, quanto de presença, quanto de posicionamento muitas vezes, a gente precisa de um posicionamento, e ela [diretora adjunta] é essa figura (Professor 2).

8 As assembleias ocorriam, na unidade escolar analisada, uma vez por semana e estavam inclusas na grade de horários. Em uma das visitas à unidade escolar, observamos que a assembleia foi conduzida por um dos membros da equipe de gestão, com participação de alguns professores e de alunos que se dispunham a opinar sobre os assuntos que estavam postos em pauta.

Na percepção da diretora geral, apesar da possibilidade de partilha de funções entre os componentes da equipe de gestão e professores, a sua responsabilidade tinha um peso maior por responder pela escola frente a diversas instâncias. Neste sentido, Paes de Carvalho, Oliveira e Lima (2014) ressaltam o papel do diretor escolar na manutenção de um clima positivo nas escolas, o que atribuem, em parte, a sua centralidade no gerenciamento de tensões nas funções escolares, particularmente numa rede que vem adotando políticas de *accountability*, responsabilizando diretores e professores pelo desempenho de alunos em provas de larga escala, como a do Rio de Janeiro. A diretora geral definiu seu papel na implementação de regras e na constituição de um clima de disciplina como principais contribuições no contexto escolar.

E tudo, tudo é responsabilidade do diretor. Eu respondo por tudo que acontece dentro da escola, apesar de a gente conseguir distribuir essas tarefas pela equipe inteira. Aqui todo mundo é responsável por tudo, todo mundo tem a sua função, e a sua participação, mas no final das contas, eu acabo respondendo por tudo de todo mundo. Eh... infelizmente é a função do diretor. Então eu acho que a contribuição do dia a dia, eu normalmente eu sou uma pessoa muito..., prezo muito pela disciplina da escola, então as regras estão muito... a gente sempre retorna e rediscuti. Eu faço questão de retornar, porque a gente não vai conseguir manter a escola sem disciplina. E sem disciplina em todos os âmbitos, na parte esportiva, na parte acadêmica, na parte da logística do dia a dia da escola, então eu acho que é uma contribuição que eu dou. Tanto na parte racional e estrutural quanto da parte mesmo, eh... disciplinar (Diretora Geral).

No contexto analisado, o papel desempenhado pela gestão escolar no sentido de aproximar as ações dos agentes escolares do projeto político pedagógico da instituição, a possibilidade de partilha de funções entre os diversos membros da equipe de gestão, assim como o espaço para a participação de professores nas tomadas de decisão da escola, que reconheciam alguns de seus pares como referências de liderança, parece favorecer o clima de partilha de sentido do projeto pedagógico na instituição analisada. Esses fatores, associados ao acompanhamento pedagógico próximo da equipe de gestão, assim como a manutenção da disciplina na instituição e o apoio oferecido aos professores, contribui para que o clima escolar seja percebido como positivo.

Considerações finais

Diversos estudos que investigam clima escolar indicam a relevância do trabalho do diretor escolar para a manutenção de um ambiente percebido pelos demais agentes como positivo e favorável para a aprendizagem. A análise que desenvolvemos nesse estudo apontou que os professores que apresentavam percepção positiva sobre o trabalho da gestão, tendiam a perceber positivamente o clima escolar.

A análise das entrevistas permitiu identificar diversos aspectos relacionados às características da direção que contribuíam para a construção de um clima escolar positivo, como a tentativa de aproximar os professores das metas e objetivos estabelecidos no Plano Político Pedagógico da escola, oferecendo acompanhamento pedagógico e apoio aos professores. A possibilidade de participação nas decisões escolares, também pareceu contribuir para que os professores percebessem o clima escolar como positivo e, assim como Leithwood (2009) destacou, observamos a centralidade da liderança na escola na mobilização do grupo para a busca das metas estabelecidas no Projeto Pedagógico.

O estudo apresentado corrobora achados de estudos anteriores ampliando a discussão a partir de novos dados coletados na aplicação de um instrumento específico para este fim e da análise das informações colhidas em pesquisa qualitativa em uma das unidades participantes do *survey*. A associação entre pesquisas de cunho quantitativo e qualitativo propicia olhar a questão por diferentes enfoques, como destaca Gatti (2001). O estudo e a discussão coletiva sobre os trabalhos individuais em um grupo de pesquisas como o GESQ possibilitam esta parceria e complementariedade de abordagens metodológicas. Fica, como desafio para próximos trabalhos, a replicação do *survey* em amostras mais expressivas e a ampliação da reflexão a partir de dados qualitativos de pesquisa em outras unidades escolares.

REFERÊNCIAS

AGUERRE, T. F. Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay. **REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/551/55120205.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2016.

BARROSO, J. A regulação interna das escolas: lógicas e actores. In: BARROSO, J. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação**: espaços, dinâmicas e atores. Lisboa: Educa, 2006.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papi-rus, 1996.

BRITO, M. S. T.; COSTA, M. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 500- 510, set./dez. 2010.

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. (Org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

COUSIN, O. **L'efficacité des collèges – sociologie de l'effet établissement**. Paris: PUF, 1998.

FONSECA, M. P. **Organização e clima escolar de uma escola de tempo integral vocacionada para o esporte**: o Ginásio Experimental Olímpico no Rio de Janeiro. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Coordenação de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, A. (Org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

LEITHWOOD, K. *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago: Salesianos Impresores, 2009.

LEITHWOOD, K.; SUN, J. Transformational school leadership effects on schools, teachers and students. In: HOY, W. K.; DIPAOLA, M. (Eds.). **School improvement**. New York: Information Age, 2009. p. 1-22.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, A.C.P. **As relações entre Direção, Liderança e Clima Escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro**. 2015. Tese (Doutorado em educação) – Coordenação de Pós-Graduação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2015. p. 1-22

PAES DE CARVALHO, C.; OLIVEIRA, A. C. P. **Colaboração docente como horizonte de construção de equidade educacional**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PROB EDUC, no eixo “Designar, classificar e agendar as novas problemáticas educacionais”. Paris, 2016. Disponível em: <<https://probeduc.sciencesconf.org/>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

PAES DE CARVALHO, C.; OLIVEIRA, A. C. P.; LIMA, M. F. M. Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 50-76, set./dez. 2014.

LIDERANÇA DO DIRETOR, COLABORAÇÃO DOCENTE E CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS ESCOLAS PÚBLICAS: o que dizem os professores?

*Marina Meira de Oliveira
Ana Cristina Prado de Oliveira
Marcela Paqueta Fonseca*

Introdução

Nossas experiências em escolas de educação básica nos levam a considerar que escolas onde os professores encontram melhores condições de trabalho e parceria entre seus pares tendem a atingir seu objetivo de forma mais efetiva. Esta percepção, baseada no senso comum, encontra respaldo em estudos que se voltam para a identificação de fatores que interferem nas desigualdades escolares. Entre eles, recentes pesquisas na área educacional (LEITHWOOD, 2009; PRICE, 2012; SOARES, 2007; OLIVEIRA, 2015; OLIVEIRA; PAES DE CARVALHO, 2018) vêm buscando analisar as relações entre a liderança do diretor e as condições de trabalho docente (incluindo colaboração e coesão entre a equipe) enquanto fatores associados à eficácia escolar (SAMMONS, 2008; ALVES; FRANCO, 2008).

Neste trabalho, propomos uma reflexão sobre estes aspectos a partir do estudo estatístico dos dados da Prova Brasil 2015 e da análise qualitativa de dados coletados em entrevistas com professores de escolas públicas municipais no Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 2015; OLIVEIRA, 2017; FONSECA; 2017). Trata-se, portanto, de uma análise da possível relação entre estes fatores em uma perspectiva macro (dados quantitativos a nível nacional) e micro (dados qualitativos a nível local).

Este capítulo está organizado em 4 seções após esta introdução. A primeira seção apresenta nossa compreensão sobre os conceitos de liderança do diretor e colaboração docente. Fruto de estudos realizados no âmbito do GESQ e na elaboração de nossas pesquisas individuais (OLIVEIRA, 2015; OLIVEIRA, 2017; FONSECA; 2017), esta aproximação teórica acompanhou nossa organização e análise dos dados aqui apresentados. Na segunda seção, apresentamos o resultado de um estudo exploratório realizado com os dados

disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP referentes à edição de 2015 da Prova Brasil. A partir das respostas dos professores ao questionário contextual, foi possível construir índices referentes à sua percepção sobre a liderança do diretor e a colaboração docente nas escolas. Apresentamos ainda os aspectos metodológicos desta análise e os resultados encontrados na relação entre estes índices. A terceira seção objetiva ampliar a compreensão sobre as informações encontradas no estudo quantitativo acerca das relações entre a liderança do diretor e o nível de colaboração docente nas escolas. Valendo-se de dados qualitativos coletados em nosso campo de pesquisa (a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro), analisamos os discursos dos professores sobre o tema. A quarta e última seção do capítulo traz nossas considerações finais, destacando, especialmente, indicações para futuras investigações.

Liderança do diretor e colaboração docente: uma breve análise dos conceitos e sua aplicação ao contexto escolar

A operacionalização do conceito de liderança do diretor em pesquisas educacionais no cenário nacional se dá principalmente dentro do campo de estudos sobre escolas eficazes. Estas pesquisas, embora reconheçam o peso significativo de fatores extraescolares no desempenho dos alunos, buscam investigar aspectos inerentes à própria organização que também influenciam seus resultados. Nesse sentido, características específicas da gestão escolar costumam figurar entre os fatores associados à maior eficácia das escolas em garantir a aprendizagem dos alunos. Dentre essas características, encontra-se a *liderança* do diretor (ALVES; FRANCO, 2008; SOARES; TEIXEIRA, 2006; SOARES, 2007; BONAMINO, 2012).

Conforme já apontado por Leithwood (2009, p. 18), a definição do termo *liderança* não é fácil ou simples. No entanto, pode-se dizer que o conceito envolve alguns pressupostos-chave, como o fato de que a liderança existe no interior de relações sociais, servindo a fins também sociais. Trata-se de uma função e de um processo de influência com um propósito e direção determinados, além de ser contextual e contingente.

Transpondo o conceito para o contexto escolar, Oliveira (2015) considera o diretor como um líder que atua como mediador em uma teia de relações sociais, e cuja liderança tem como base uma meta comum para todos os membros envolvidos. Esta, a princípio, giraria em torno da garantia da aprendizagem de todos os alunos. A autora acrescenta que, uma vez empossado, o diretor passa a ter a liderança da escola como sua função. No entanto, a extensão dessa liderança – bem como a forma que ela assume – dependerá

de elementos contextuais e de sua capacidade de influenciar os liderados em torno de um objetivo comum, por um determinado período de tempo. Em resumo, a *liderança escolar* envolveria “o trabalho de mobilizar e influenciar outros para articular e alcançar as intenções e metas compartilhadas na escola” (LEITWTHOOD, 2009, p. 20).

Ainda de acordo com os estudos de Leithwood (2009, p. 22), uma liderança escolar preponderantemente pedagógica – em contraposição a estratégias de liderança que priorizam o trato de questões administrativas e organizacionais – estaria mais fortemente associada à melhora acadêmica dos alunos. Cabe ressaltar que aquilo que se entende como “liderança pedagógica” no presente trabalho envolve capacidades e práticas como o compartilhamento de autoridade com a equipe, o acompanhamento sistemático das atividades escolares, a identificação de metas e prioridades para a comunidade escolar, e o envolvimento em questões relacionadas ao aprendizado dos alunos. Nesse sentido, no âmbito nacional, estudos como o de Polon (2012) também apontam que uma gestão escolar marcada pelo predomínio desse tipo de liderança figura entre as características de escolas com melhores resultados acadêmicos.

Por outro lado, pesquisas como a de Souza (2006) sugerem uma tendência do diretor à dedicação maior a questões de caráter administrativo, em detrimento daquelas relacionadas à aprendizagem discente. Sem desconsiderar a importância desse tipo de habilidade e conhecimento para o exercício da função, o autor acredita que essa priorização ocorra por conta da falta de formação/preparo do diretor para intervir em assuntos de natureza pedagógica, e não por acreditar que esse tipo de intervenção não seja relevante.

Diversos outros estudos, no âmbito internacional ou nacional, apontam a existência de diferentes perfis de liderança por parte dos gestores escolares: seja com um enfoque no desenvolvimento humano e organizacional, ou no trabalho docente orientado para o cumprimento do currículo e aprendizagem (MARKS; PRINITY, 2003); ou levantando estilos diferentes, como o administrativo, o *laisser-faire* ou o intervencionista (COUSIN, 1998); ou, ainda, ainda, desvelando posturas mais conservadoras, democráticas ou gerenciais (SOARES; TEIXEIRA, 2006). Independentemente da tipologia proposta, pode-se dizer que as características do trabalho do diretor enquanto responsável pela instituição escolar sugerem perfis de liderança distintos, os quais, por sua vez, se refletem na produção do ambiente escolar ao impactar a condição de trabalho docente e, conseqüentemente, a aprendizagem discente. Em outras palavras, a liderança exercida pelo diretor – a forma e o grau em que se dá sua interlocução com a equipe, as interações pedagógicas, o monitoramento da aprendizagem, a avaliação do trabalho docente, sua atenção maior ou

menor para as questões disciplinares – constitui-se como fator fundamental na construção do clima escolar.

Ao compreender clima escolar como o “contexto de sentidos compartilhados [...] e as ações individuais ou coletivas que empreendem os membros de uma organização” (AGUERRE, 2004, p. 55 apud OLIVEIRA, 2015, p. 100), o grau de coesão/colaboração docente torna-se um importante aspecto dentro desse conceito. De acordo com Oliveira (2015), a coesão do corpo docente e o seu comprometimento com a escola são fatores relevantes para o clima escolar e, também por isso, o trabalho do diretor na gestão das relações interpessoais, que pode influenciar na constituição de um ambiente propício para aprendizagem. Sammons (2008) sugere que as escolas se mostram mais eficazes quando há práticas colaborativas na tomada de decisão e nas ações desenvolvidas na organização escolar. Para a autora, o compartilhamento de responsabilidades entre os membros da equipe de gestão e a participação dos professores em decisões relevantes para a escola ajudam a compor características-chave de escolas eficazes e estimulam o sentimento de pertencimento e de comunidade.

A breve análise de conceitos desenvolvida nesta seção buscou reunir pesquisas que relacionam aspectos sobre a liderança e a colaboração docente com o estabelecimento de um clima escolar positivo.

Colaboração docente e liderança do diretor: uma análise quantitativa a partir dos dados da Prova Brasil

Em recente estudo, Paes de Carvalho e Oliveira (2016) propõem uma reflexão sobre a colaboração docente nas unidades escolares como indicador de um clima acadêmico favorável para a aprendizagem, incidindo, assim, em uma maior equidade educacional. As autoras apresentam um estudo estatístico, com os dados dos questionários da Prova Brasil de 2013, com os quais constroem um índice de colaboração docente a partir das percepções dos professores sobre seu ambiente de trabalho. No modelo estimado, Paes de Carvalho e Oliveira (2016) encontram uma associação positiva significativa entre o índice criado e a variável indicativa do desempenho discente (Proficiência Média em Matemática, no 5º ano). No presente estudo, atualizamos o modelo criado pelas autoras com os dados de todas as escolas públicas municipais e estaduais participantes da Prova Brasil 2015 (N= 52.341), como será descrito a seguir.

Com os dados dos questionários contextuais dos professores (N= 262.109) e através de análises fatoriais, construímos o Índice de Colaboração Docente e o Índice de Liderança do Diretor. Suas cargas fatoriais e indicadores de validade/confiabilidade (KMO e Alpha de Cronbach) são apresentados nos quadros a seguir:

Tabela 1 – Cargas fatoriais das variáveis relativas ao índice de colaboração docente (COLDOC)

Variáveis	Cargas Fatoriais
Trocou materiais didáticos com seus colegas	0,796
Participou de reuniões com colegas que trabalham com a mesma série (ano) para a(o) qual leciona	0,812
Envolveu-se em atividades conjuntas com diferentes professores (por exemplo, projetos interdisciplinares)	0,764
	KMO 0,669
	Alpha de Cronbach 0,700

Fonte: Prova Brasil 2015 – (INEP/Brasil).

Tabela 2 – Cargas fatoriais das variáveis relativas ao Índice de Liderança do Diretor (ILD)

Variáveis	Cargas Fatoriais
O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.	0,817
O(A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho.	0,880
O(A) diretor(a) estimula as atividades inovadoras.	0,862
Sinto-me respeitado (a) pelo(a) diretor(a).	0,791
Tenho plena confiança no(a) diretor(a) como profissional.	0,850
	KMO 0,824
	Alpha de Cronbach 0,895

Fonte: Prova Brasil 2015 – (INEP/Brasil).

Os questionários contextuais respondidos pelos alunos (N= 3.805.608) nos ofereceram as informações sobre o seu Nível Socioeconômico – INSE e sobre seu resultado no teste de Matemática (5º ano) – utilizada como medida de proficiência nesta pesquisa. Estas informações foram agregadas criando seu valor médio por escola. Sobre estas informações, é necessário considerar que utilizamos como *proxy* do nível socioeconômico dos alunos o Índice de Nível Socioeconômico -INSE criado pelo INEP. Optamos por fazer uso desse indicador em consonância com a estreita relação entre escola e sociedade, (COLEMAN et al., 1966; BOURDIEU, 2004; BROOKE; SOARES, 2008; entre outros), evidenciada por fatores extraescolares condicionantes da aprendizagem. De acordo com o INEP, o INSE foi construído

a partir das respostas dos estudantes aos questionários contextuais das duas avaliações do Saeb (Aneb e Prova Brasil) e do Enem. As questões

utilizadas dizem respeito à renda familiar, à posse de bens e contratação de serviços de empregados domésticos pela família dos estudantes e ao nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis. O universo de referência do INSE, por sua vez, inclui somente os dados de estudantes que responderam a mais de três questões (BRASIL, 2015, p. 6).

Esta variável foi agregada por escola, criando o INSE médio para cada unidade.

Como medida indicativa do desempenho de aprendizagem nas escolas, optamos por trabalhar com o resultado médio em Matemática do 5º ano das escolas públicas brasileiras (estaduais e municipais). É oportuno registrar que a escolha pelo componente curricular se deve ao caráter escolar desta área de conhecimento, conforme apontam Rutter et al. (2008). Estes resultados foram também agregados por unidade escolar.

Através de regressão linear, estimamos a associação entre o Índice de Colaboração Docente e a proficiência média dos alunos do 5º ano em Matemática, controlando esta relação pelo NSE médio da escola. A equação da regressão tomada como referência para a análise seguiu a fórmula:

$$\text{PROF_MAT} = \beta_0 + \beta_1 (\text{NSE}) + \beta_2 (\text{COLDOC}) + e$$

A Tabela 3 resume os resultados encontrados neste primeiro modelo de regressão:

Tabela 3 – Coeficientes do 1º Modelo Estimado

	<i>b</i>	Sig.	D.P.
PROF_MAT (Constante)	***	0,000	0,844
NSE	0,624	0,000	0,017
COLDOC	0,151	0,000	0,121
R² = 0,45			

Fonte: Prova Brasil 2015 – (INEP/Brasil).

A análise dos resultados da regressão linear, tendo como variável dependente o resultado dos alunos do 5º ano nos testes de Matemática e como variável de controle o NSE médio da escola, mostrou que o índice criado (COLDOC) se associa positivamente com os resultados de aprendizagem da escola ($b = 0,151$, $\text{sig} < 0,001$). Ainda que esta seja uma análise exploratória e que seja relevante considerar a importância de vários outros fatores na explicação da variação dos resultados entre as escolas, ela aponta para a

importância da colaboração entre os professores - um dos aspectos do clima escolar - para os resultados dos alunos. Podemos inferir que nas escolas onde os professores reportam maior colaboração entre seus pares, o desempenho dos alunos tende a ser melhor. O resultado apresentado corrobora estudos anteriores (OLIVEIRA, 2015; PAES DE CARVALHO; OLIVEIRA, 2016) reforçando a indagação: o que poderia influenciar a percepção dos professores sobre este indicador na escola?

Seguindo a mesma metodologia, replicamos o estudo anterior citado para tentar responder esta pergunta. Para este trabalho, optamos por medir a associação entre os índices criados, procurando captar se a variação na percepção dos professores sobre a liderança do diretor poderia explicar a variação nos níveis de colaboração docente na escola. Nesta análise, utilizamos como medida de controle o número de professores respondentes ao questionário em cada escola (N_PROF) e a equação do modelo criado seguiu a seguinte fórmula:

$$\text{COLDOC} = \beta_0 + \beta_1 (\text{N_PROF}) + \beta_2 (\text{ILD}) + e$$

Os resultados encontrados no modelo estimado estão apresentados na Tabela 4:

Tabela 4 – Coeficientes do 2º Modelo Estimado

	<i>b</i>	Sig.	D.P.
COLDOC (Constante)	***	000	0,006
N_PROF	0,131	000	0,001
ILD	0,299	000	0,004
R² = 0,10			

Fonte: Prova Brasil 2015 – (INEP/Brasil).

O modelo estimado, controlado pelo número de professores respondentes ao questionário na edição de 2015 da Prova Brasil, demonstrou uma associação significativa positiva entre o Índice de Liderança do Diretor e a variável dependente ($b = 0,299$, sig. $< 0,000$). Ainda que consideremos que este não seria o único determinante da variação nesta percepção¹, podemos inferir deste resultado que professores tendem a ser mais colaborativos em escolas onde reportam uma melhor percepção sobre a liderança do diretor.

1 Paes de Carvalho e Oliveira (2015) apontam outras variáveis que também apresentam uma associação positiva e significativa com o Índice de Colaboração Docente.

Como explicitado no início desta seção, a presente exploração estatística teve como objetivo atualizar e reforçar os achados de estudo anterior (PAES DE CARVALHO; OLIVEIRA, 2016) sobre as relações entre a colaboração docente, a liderança do diretor e o desempenho dos alunos. Tendo destacado a relevância destes fatores, optamos por aprofundar a análise a partir de dados qualitativos, procurando melhor compreender como se constroem estas relações no interior da escola, como se verá na seção que se segue.

Liderança do diretor, colaboração e coesão no corpo docente: percepções dos professores

Considerando a liderança do diretor, a colaboração e a coesão do corpo docente como aspectos fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho eficaz nas escolas, pareceu-nos importante procurar conhecer a percepção dos professores sobre eles. Para essa análise, retomamos dados qualitativos de três pesquisas desenvolvidas no âmbito do GESQ nos últimos anos (OLIVEIRA, 2015; OLIVEIRA, 2017; FONSECA, 2017). Torna-se importante ressaltar que esse exercício de retorno aos dados de nossas pesquisas (que não haviam sido utilizados em sua íntegra em nossas respectivas tese e dissertações) caracterizou-se não por uma busca de repostas ou resultados, mas pela tentativa de compreender melhor a construção das concepções estudadas do ponto de vista dos agentes e do contexto escolar. Nesta análise, o que se quer obter é “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, correlacionada ao contexto do qual fazem parte (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Nesta seção, apresentamos o resultado da análise de entrevistas com 29 professores de quatro escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Ainda que se considere o amplo volume de informações coletadas, é importante ressaltar o caráter exploratório do estudo que não pretende representar toda a diversidade da SME/RJ 87.² Todas as entrevistas utilizaram roteiros semiestruturados com questões previamente elaboradas (sendo algumas comuns às três pesquisas) e foram gravadas e transcritas. O estudo dos dados coletados se realizou a partir da análise do conteúdo destes textos e de sua categorização a partir do tema proposto.

2 A rede municipal de ensino do Rio de Janeiro é maior rede educacional municipal da América Latina, atualmente atende a 654.949 alunos matriculados em Creches, Unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental (1.537 unidades, no total), onde trabalham 41.216 professores.

Quadro 1 – Dados da pesquisa³

Escola	Número de alunos	Número de funcionários	Atendimento	Localização ⁸⁹	IDEB (2015)
1	1215	57	Educação Infantil e Ensino Fundamental Completo	4ª CRE	6,5 (5º ano) 5,6 (9º ano)
2	723	52	Educação Infantil e Ensino Fundamental Completo	2ª CRE	3,8 (5º ano) 3,6 (9º ano)
3	1298	120	Educação Infantil e Ensino Fundamental Completo	2ª CRE	5,5 (5º ano) 4,8 (9º ano)
4	344	45	Anos Finais do Ensino Fundamental – Educação Integral	1ª CRE	5,5 (9º ano)

Fonte: OLIVEIRA, 2015; OLIVEIRA, 2017; FONSECA, 2017; INEP, 2015 e 2016.

A Escola 1

A Escola 1 se localiza em um bairro de classe média, populoso e movimentado, em cujo entorno se encontram importantes complexos de favelas, onde moram a grande maioria dos alunos. Como considerou um professor da escola, *“a clientela daqui vem de três comunidades muito difíceis, que estão passando por problemas muito difíceis”*; *“o entorno, essas três comunidades são difíceis de trabalhar. Então, tem tudo pro trabalho dar errado, mas a gente faz tudo pro trabalho dar certo.”* (Professor 3, Escola 1).

Na Escola 1, 50% das famílias dos alunos são beneficiados pelo Programa Bolsa Família. A diretora está no cargo há 28 anos, ainda que a sua equipe (adjunta e coordenadora pedagógica) tenha sido alterada ao longo dos últimos anos.

Nas entrevistas realizadas com os professores da Escola 1, a importância de manter a disciplina dos alunos e o cumprimento das regras da escola foi unanimemente destacada nas descrições sobre as principais características de liderança da gestão:

Se você precisa de ajuda na sua turma ou pra resolver qualquer tipo de problema, você tem essa ajuda. E como você trabalha com aluno, qual é a maior dificuldade que você tem? É com o aluno, que apresenta **indisciplina**, ou que apresenta uma coisa assim... Então, quando você tem esse apoio, você vai desenvolver seu trabalho tranquilamente... (Professor 1, Escola 1).

3 Os dados se referem ao ano em que foram realizadas as pesquisas: Escolas 1 e 2: 2015, Escolas 3 e 4: 2016.

4 ASME/RJ é dividida em 11 Coordenadorias, que funcionam como instâncias de administração intermediárias. Para maiores informações sobre os bairros abrangidos por cada CRE, consultar: <www.rio.rj.gov.br>.

A característica principal [da direção] pra mim é ser **disciplinadora**. Não consigo pensar em outra (Professor 2, Escola 1).

[A Direção é] Presente. Elas estão sempre aí, coisa que você não vê em outras escolas. Atuante, tá? **Incisiva** quando tem que ser, tanto com aluno quanto com professor, e, principalmente, com os pais (Professor 3, Escola 1).

[...] Aqui a [Diretora] é **linha dura**! Mas para funcionar tem que ser linha dura (Professor 5, Escola 1).

A atuação firme e disciplinadora da diretora em diferentes ocasiões da rotina escolar foi exemplificada pelos professores, que ressaltaram também o seu posicionamento de apoio ao professor. Citaram casos em que a diretora tanto confirmava quanto aprovava sua intervenção com os alunos (os professores têm autonomia para enviar ficha de ocorrência de comportamento para os pais dos alunos, assim como suspendê-los das aulas seguintes) e outros em que a diretora tinha uma atuação pontual em situações extremas (como no caso do atendimento à mãe do aluno suspenso pelo professor, que compareceu à escola ignorando a suspensão).

A liderança exercida pela diretora da Escola 1 na manutenção da disciplina refletia-se na percepção dos professores sobre as suas condições de trabalho. Trabalhar em um ambiente onde os alunos cumprem regras (horário, uniforme e comportamento foram as mais citadas nas entrevistas) favorece a aprendizagem, afirmaram os professores ao serem questionados sobre o clima escolar:

E quanto maior a disciplina e a calma do ambiente vai fazer com que eles entendam que aqui é um ambiente... Não é aquele ambiente da bagunça, da violência, da agressão. Aqui a gente vem pra aprender. A gente brinca, a gente se diverte, mas a gente, principalmente, veio pra aprender. (Professor 2, Escola 1).

O fato de saber que terão o apoio da direção nas intervenções com os alunos, indicando a coesão no grupo, e a possibilidade de trabalhar em um ambiente “calmo” e “organizado” são fatores explicitados pelos professores da Escola 1 como determinantes de sua satisfação em trabalhar (e permanecer) naquela escola. A permanência dos professores na escola por um longo tempo foi destacada nas entrevistas e remete à construção de um grupo mais coeso e comprometido com a escola. De acordo com os relatos, “conseguir aproveitar o tempo do aluno na escola e conseguir dar aulas” são motivos para o professor trabalhar mais satisfeito:

Essa disciplina não é uma coisa ruim, ela produz bons frutos. E esses bons frutos que fazem com que a gente queira ficar mais aqui (Professor 3, Escola 1).

Em geral sim, eu acho que a grande maioria dos professores aqui está satisfeito. [...] Porque o pessoal, tem muitos professores aqui que dão aula aqui e em outras escolas, e eles percebem: “Nossa! Na outra escola a direção é mais... é mais... frouxa, assim, do tipo, não está nem aí se o professor faltou ou não, se o professor está dando aula direito ou não, muito frouxo em relação aos alunos, tem tráfico na escola, tem coisas acontecendo na escola que são... né? Tipo... nossa, horríveis (Professor 5, Escola 1).

No que se refere à colaboração docente, o grupo de professores parece ter desenvolvido uma relação de respeito e solidariedade, provavelmente influenciados pela estabilidade do grupo e pelo clima de trabalho:

Então cada um tem o seu método, o seu jeito, mas o outro sempre cola, sempre pede emprestado. “Ah, me empresta esse material. Olha só, eu vi que deu certo com a sua turma, me ajuda”. E um vai, ajuda o outro, há sempre uma troca, entendeu? E isso facilita, né? (Professor 1, Escola 1).

As informações coletadas na pesquisa qualitativa realizada na Escola 1 mostraram o perfil de uma diretora que valoriza e cuida da disciplina, estabelece uma interação com a equipe, e está atenta às questões organizacionais. Estes aspectos aparecem nas falas dos professores relacionados à satisfação que reportam em trabalhar na escola e parecem se refletir no nível de coesão e colaboração entre eles.

A Escola 2

A Escola 2 localiza-se em um bairro tradicional, com maior desigualdade socioeconômica do que o anterior, que, além de abrigar residências e infraestrutura de classe média a classe média alta, compreende importantes complexos de favelas, cujas crianças compõem o público da escola. O perfil do alunado é caracterizado pelos professores a partir de seu pertencimento às comunidades do entorno e ao processo de implantação da Unidade de Polícia Pacificadora - UPP nestes espaços:

Eles vêm basicamente destas duas comunidades. E aí quando a UPP entrou, essa postura mudou. Mudou muito. Eles vinham muito mais calmos, eles passaram a frequentar mais a escola... E agora, de uns tempos pra cá, eu tenho sentido de novo que eles tão começando a ficar agitados de novo (Trecho da Entrevista com o Professor 2, Escola 2).

Na escola 2, aproximadamente 39% das famílias dos alunos são beneficiados pelo Programa Bolsa Família. O Diretor e a sua Adjunta estavam no cargo há quase três anos, e a Coordenadora Pedagógica havia assumido a função naquele ano.

Nas entrevistas realizadas, os professores destacaram a característica *acolhedora* da Escola 2, muitas vezes no intuito de ressaltar que aquela unidade atende a todos os alunos que a procuram. A impressão construída a partir das entrevistas e observações nesta unidade é a de que acolher o aluno (no sentido de oferecer carinho, escutar) é o principal objetivo dos profissionais que lá atuam. Para além de uma característica institucional da Escola 2, a acolhida também é uma característica marcante do Diretor desta unidade. Nas entrevistas com os professores, ao descreverem as características da gestão da escola, todos destacaram o perfil acolhedor do seu Diretor:

Da gestão? Eu acho que essa parte que Paulo Freire chamava de Pedagogia do Amor. Essa coisa do **tratamento** mesmo, de você não rotular, de você tentar buscar caminhos que façam com que ele perceba, né? O que é melhor... O que é o certo... (Professor 2, Escola 2).

Aqui a gente... **Nós somos acolhedores**. Quem chega é bem acolhido na escola. (Professor 3, Escola 2).

Eu sou suspeita pra falar do meu gestor, tá? Que meu diretor é a pessoa mais maravilhosa do planeta. Só que, como eu te falo, por ele ser **tão maravilhoso às vezes lota aqui dos problemas** que ninguém quer (Professor 4, Escola 2).

Então, característica deles é aquilo: **a questão do abraçar a escola**, de estar sempre presente. Agora a questão de disciplina, eu acho que isso falta... (Professor 1, Escola 2).

A acolhida é estendida aos professores, que demonstraram ter construído uma relação muito próxima com o Diretor (ele já atuava como Adjunto nesta escola antes de assumir o cargo). Porém, esta proximidade parece não se refletir no nível de satisfação do grupo de professores em trabalhar na escola. Nas entrevistas, quando procuramos ampliar nossa percepção sobre que fatores influenciam o nível de satisfação dos professores, encontramos muitas vezes a insatisfação com suas condições de trabalho (infraestrutura e organização da escola):

É um pouco complicado. O que a gente tem é assim... as pessoas acabam desestimuladas, porque você está dando aula na sua sala, de repente aí tem esse coisa: de público, uma aula o professor não veio, pá... daqui a pouco tem um chutando tua porta (Professor 1, Escola 2)

Eu acho que todo mundo gosta daqui, da escola. É claro que a gente tem as nossas questões, mas dentro disso... (Professor 6, Escola 2).

A postura acolhedora do Diretor apareceu como uma característica marcante de sua gestão na Escola 2, sendo reconhecida nas relações com os alunos e professores. Sua interação com os professores se dá em diferentes momentos e com diferentes finalidades, como foi apresentado. Em todos eles, destaca-se a disponibilidade e abertura ao professor, ainda que esta relação não tenha aparecido como influente para a satisfação do corpo docente no exercício de sua função. Em algumas falas dos professores, percebe-se um misto de reconhecimento e desaprovação da flexibilização dos limites na relação com os alunos.

A Escola 3

Tal como a Escola 2, a Escola 3 está localizada em um bairro tradicional da região norte da cidade, que também apresenta uma desigualdade socioeconômica mais nítida quando comparada ao entorno da Escola 1. Residências e infraestrutura de classe média/ alta novamente coexistem com complexos de favelas ao redor da escola. No entanto, na percepção dos professores entrevistados, uma de suas principais características é justamente a maior diversidade do público discente a que atende, contrastando com o atendimento que historicamente se construiu naquele contexto. Segundo os agentes, a escola tinha um histórico de receber muitos alunos provenientes das camadas médias / médias baixas da região (filhos de porteiros, taxistas, açougueiros e comerciantes em geral), comumente caracterizadas como famílias cujos pais tinham um interesse maior na educação dos filhos e na sua ascensão social por meio do estudo.

Quanto aos alunos que vinham das comunidades do entorno – essas, por sua vez, comandadas por facções diferentes do tráfico de drogas – predominava a percepção de que a escola tinha o privilégio de, até então, funcionar como uma “zona neutra”:

A gente tem a clientela de vários bairros aqui, então acaba mesclando... não fica tipo um “feudozinho” aqui na escola. Então, ela tem essa característica que consegue absorver de repente correntes diferentes aqui da região e que, geralmente, fica em paz, tem seus problemas, mas... [...] Eu acho que são facções até diferentes tá, mas nunca houve problema nenhum em relação a isso. Aqui tem esse facilitador porque ela tá bem no meio. Então, se ela tivesse próxima de determinada comunidade, aí já iria puxar pra essa comunidade, entendeu? Então, como ela tá no meio, aí por isso até que muitos pais buscam colocar os filhos aqui pra poder fugir né, dessa questão (Professor 6, Escola 3).

Quando eu cheguei aqui, foi incrível porque eu nunca tive uma clientela igual eu tive aqui nessa escola aqui, na vida. [...] Aqui a escola sempre foi mista, ela atende a várias comunidades. [...] Então você vê que são facções distintas, mas que as pessoas conviviam (Professora 3, Escola 3).

O relato de diversos professores entrevistados apontava para a localização privilegiada da escola e para a coexistência até então pacífica desse público diverso como um dos principais fatores de satisfação docente. No entanto, havia uma percepção geral de que “*as coisas começaram a complicar nos últimos anos*”, tanto por conta do maior número de alunos que vinham recebendo das camadas populares quanto por conta de problemas estruturais de violência externa que as favelas vinham enfrentando:

A cada ano que passa, vai piorando. Mas eu adorava essa escola. **Essa escola sempre foi a padrão** do [nome do bairro] (Professora 10, Escola 3).

A Diretora da Escola 3 estava no cargo há 5 anos à época da entrevista – inicialmente como Diretora Adjunta e, posteriormente, como Diretora Geral, tendo trabalhado como professora na escola desde o início dos anos 1990. Já a Diretora Adjunta, que trabalhava há 17 anos na escola, estava no cargo havia 3 anos. A ausência de coordenador pedagógico há cerca de 4 anos aparecia como um problema-chave na Escola 3, tendo em vista a quantidade de alunos (de diferentes segmentos e em diferentes turnos) que a escola atendia. A carência de recursos humanos para lidar com as demandas da organização era apontada como um dos principais fatores que dificultavam a construção de um trabalho coletivo entre os agentes em busca de objetivos comuns, sobretudo aqueles relacionados à aprendizagem dos alunos:

Eu acho que nessa escola tem uma defasagem muito grande de funcionários. Não digo somente de professores, mas, por exemplo, uma coordenadora faz MUITA falta, principalmente quando a escola é MUITO grande, nem sempre você consegue... você não tem alguém que faça a ligação entre os professores, dos dois segmentos – três, né, porque nós temos educação infantil também – onde a gente possa fazer um projeto bem integrado, um projeto bem elaborado, né [...] então as coisas ficam muito resolvidas a nível de corredor, entendeu? Então, assim, não existe... você não consegue fechar um trabalho. [...] **a gente fica meio que “se vira” né?** A gente... um puxa uma ideia e **a gente vai tentando em corredor**, nos pequenos encontros (Professora 5, Escola 3).

Questões estruturais como a falta de pessoal contribuía para a desarticulação docente dentro da organização e para a conseqüente dificuldade de construção de um clima acadêmico propício à aprendizagem. No entanto, para além desses fatores sobre os quais a gestão tem ação limitada, diversos

professores demonstraram sentir falta de um projeto maior vindo da equipe gestora e compartilhado com a comunidade escolar, bem como de práticas no interior da organização que buscassem contornar o fato de que cada professor “remava seu próprio barco”, trabalhando “cada um por si”:

Olha, eu tenho uma dificuldade de identificar algumas vezes, vindo da direção da escola, esse Projeto Político Pedagógico, essa gestão. [...] O projeto político pedagógico... eu estou aqui há três anos, eu nunca participei de nenhuma elaboração de projeto político pedagógico... se tem, eu não conheço. Deve ter porque eles são cobrados por isso. Mas deve ser um projeto desatualizado. [...] Então, eu acho que **se a gente tivesse mais acesso às informações**, tivesse mais acesso às decisões que são tomadas, e a gente tivesse um projeto político pedagógico, as coisas iam rolar de maneira melhor aqui dentro (Professora 4, Escola 3).

Essa percepção de que não havia uma ideia clara de qual deveria ser a principal função da escola para aqueles alunos era compartilhada com outros professores. Além de terem certa dificuldade em enxergar um projeto uno na organização, alguns mencionavam que não havia uma cultura de monitoramento e retorno dos dados das avaliações externas: “**a gente nunca sabe como nossos alunos estão indo**. *A gente sabe pelas nossas avaliações, mas pelas avaliações do município e nacionais, não*”. Nesse contexto, alguns identificavam que o principal foco da escola acabava sendo “contemporizar” os diversos desafios e problemas que surgiam no interior de uma escola “enorme”, muitos deles relacionados à indisciplina discente e a questões burocráticas/administrativas. O enfoque na aprendizagem escolar em si – um importante componente do conceito de liderança escolar (LEITHWOOD, 2009) – acabava ficando de certa forma prejudicado.

Os relatos dos 13 professores entrevistados sugerem que a satisfação em trabalhar na Escola 3 se dava mais por conta de fatores como sua localização considerada privilegiada e seu histórico de atendimento de alunos considerados mais ‘interessados’ (o que parecia estar mudando), do que de características inerentes à organização em si. Quanto a esses últimos, cabe destacar a menção dos entrevistados ao fato de que ainda havia uma valorização de regras e da disciplina na escola, como aquelas relacionadas ao horário de entrada e ao uniforme, ainda que aparentemente de forma menos rígida do que ocorria anteriormente. Na realidade, parece haver um progressivo declínio na satisfação docente, atribuída a questões externas (como o aumento da violência nas comunidades, que adentram a escola), bem como à desarticulação docente no interior da organização e à falta de recursos humanos, que dificultam a construção de um trabalho conjunto e o foco na aprendizagem escolar.

A Escola 4

A Escola 4 se localiza na região central do Rio de Janeiro, num bairro que tem o território dividido em cerca de 30% de favelas, 10% de moradias de classe média baixa, 30% de cemitérios, 30% estaleiros e outros usos não residenciais (ALVES, 2007). Para a diretora da unidade escolar, o Programa Ginásio Experimental Olímpico (GEO) foi projetado para atender a alunos com aptidão esportiva, residentes em diversas regiões da cidade. No entanto, a sua localização dificultava o acesso para esses alunos, como explica uma das professoras:

Eu acho que essa escola é muito mal localizada. A partir do momento que você coloca uma escola dentro de uma comunidade e existe essa questão de facção, a gente tira a oportunidade de outras crianças de terem acesso a este tipo de aprendizagem. A gente já teve aqui ex-alunos excelentes que tiveram que sair da escola porque moravam do outro lado, na [...] e lá é outra facção, então foram ameaçados, alguns foram agredidos e as mães retiraram (Professora 1, Escola 4).

A escola possuía uma equipe de gestão diferenciada das demais unidades escolares da SME/RJ, com uma diretora, dois diretores adjuntos, uma coordenadora pedagógica e um coordenador técnico esportivo. A diretora da Escola 4 estava no cargo desde a inauguração da escola, em 2013, assim como uma das diretoras adjuntas. O segundo diretor adjunto participou da inauguração da escola atuando como professor, e posteriormente passou a integrar a equipe de gestão.

Nas entrevistas, os professores da Escola 4 ressaltaram as características específicas do modelo escolar, o Ginásio Experimental Olímpico (GEO), como fatores de influência para a satisfação docente. A escola funcionava em tempo integral, atendia a um número pequeno de alunos de um único segmento de ensino e os professores passavam por um processo seletivo interno na rede para ingressar na escola. Os alunos eram selecionados a partir da aptidão esportiva e realizavam uma avaliação escrita para a detecção de analfabetismo funcional, com redirecionamento para outra unidade escolar, caso fosse constatado.

Se a escola já tem um processo de seleção [de professor], a pessoa que não quer nem entra. Já vem motivado. E aí, consequentemente já..., **a gente acaba captando professores que gostam da profissão**, que querem fazer o melhor para o aluno, então a grande maioria se encaixa nesse perfil. A gente sempre faz mais do que..., quase todos aqui fazem mais do que a obrigação, do que o horário normal de trabalho (Professor 5, Escola 4).

Na percepção dos professores, havia o apoio da direção escolar na condução de seus projetos e havia espaço para que participassem da tomada de decisões na escola.

Aqui a gente tem aquela liberdade, aqui **a gente tem um grupo bom, coeso**, agora nós temos. Pelo menos com relação a mim, ao meu trabalho, são ideias bem aceitas, não só para mim, mas com meus colegas mesmo, fazendo, tendo alguma ideia que possa desenvolver com os alunos, são ideias bem aceitas, **a gente tem apoio de todo mundo**, então, isso é bom (Professor 3, Escola 4).

Eles que dão o suporte, a infraestrutura, o planejamento pra que o projeto tenha sucesso. Em alguns momentos você concorda, em outros momentos você discorda, mas eles têm esse papel de fazer realmente que o projeto possa atingir o seu nível máximo [...] (Professor 4, Escola 4).

Para os professores, a educação em tempo integral era um fator que favorecia a colaboração e coesão do grupo de docentes, assim como facilitava a relação professor-aluno. Esta, somada às características diferenciadas da escola, contribuía para que houvesse um clima favorável para a aprendizagem.

A relação que o professor consegue ter com o aluno, em regime integral é diferente. A sua dedicação acaba sendo diferente também, você está aqui o dia inteiro, você faz parte da realidade do aluno, da vida dos alunos e os alunos fazem parte, mais direta assim, mais efetivamente da sua vida. Você se inteira mais dos problemas e das dificuldades dos alunos, você consegue conversar mais com os professores, ter esse diálogo dentro de um planejamento e eu acho que isso faz uma diferença grande (Professor 4, Escola 4).

A gente acaba tendo tempo pra conversar com o aluno que tem algum problema e pra gente se reunir também... nós temos a facilidade de ter a reunião dos professores e na escola de dois turnos é muito difícil isso (Professor 5, Escola 4).

Inferimos que a composição da equipe de gestão escolar, com cada membro exercendo papéis distintos, segundo depoimento dos professores, somada à razoável autonomia dos atores escolares – que participavam regularmente de discussões internas e, dessa forma, compartilhavam a responsabilidade pela gestão escolar – se aproximava de uma liderança distribuída. Em outras palavras, aproximava-se de um modo de gestão coletiva, onde os diversos atores desenvolvem um trabalho em conjunto (COSTA; CASTANHEIRA, 2015).

Considerações finais

A análise dos dados qualitativos de pesquisas em quatro escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, especialmente destacando as falas dos professores sobre os temas relacionados ao trabalho em equipe (coesão e colaboração) e à liderança da equipe de direção, nos ajudaram a entender melhor como estes fatores se configuram na rotina escolar. Como vimos, a análise estatística dos dados coletados nos questionários contextuais da Prova Brasil indicou a relevância da percepção dos professores sobre o nível da colaboração entre seus pares para os resultados escolares. A análise indicou, ainda, que a percepção dos professores sobre a liderança do diretor explicaria a variação no nível de colaboração docente percebida. Podemos inferir, a partir destes resultados, que os professores tendem a ser mais colaborativos em escolas onde percebem mais positivamente a liderança do diretor, ou, ainda, nas quais algumas práticas do diretor na escola poderiam favorecer a colaboração entre os professores. É importante considerar a estreita relação entre o perfil de liderança do diretor e os índices de coesão e colaboração docente, como apontaram Price (2012), no contexto norte-americano, e Paes de Carvalho e Oliveira (2015), no brasileiro, confirmada pelos dados quantitativos aqui discutidos. Ao analisarmos as falas de docentes sobre estes aspectos, percebemos que esta estreita relação se constrói em diferentes frentes: na manutenção de um clima adequado para o trabalho, que se reflete em maior satisfação e sentimento de pertencimento; no reconhecimento e luta por um valor compartilhado (acolher a todos); nas trocas estabelecidas entre os pares (ainda que questões estruturais sejam dificultadores); no auto reconhecimento como um grupo coeso; e no compartilhamento de informações e resultados com a equipe de professores. Esses resultados apontam a relevância de iniciativas da gestão escolar - e da gestão educacional em se tratando de promover condições de trabalho - que promovam melhores experiências e práticas de colaboração docente visando um trabalho mais coeso na escola.

REFERÊNCIAS

AGUERRE, T. F. Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay. **REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

ALVES, E. **O bairro Caju**: a construção de uma periferia empobrecida. Rio de Janeiro, 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Rio de Janeiro, 2007.

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A. M. C. Características da gestão escolar promotoras de sucesso. In: POLON, T. L. P. et al. **Gestão do Currículo e Gestão e Liderança**. Juiz de Fora: Editora do CAED, 2012. (Col. Gestão e Avaliação da Educação Pública, v. 3).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Nota técnica**: Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) participantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Brasília/DF: INEP, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota_tecnica_inse.pdf>. Acesso em: 30 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Microdados da Aneb e da Anresc 2015**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

COLEMAN, J. S. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington/DC: US Department of Health, Education and Welfare, 1966.

COSTA, J. A.; CASTANHEIRA, P. A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 1, p. 13- 44, jan./abr. 2015.

COUSIN, O. **L'efficacité des collèges – sociologie de l'effet établissement**. Paris: PUF, 1998.

FONSECA, M. P. **Organização e clima escolar de uma escola de tempo integral vocacionada para o esporte: o Ginásio Experimental Olímpico no Rio de Janeiro**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Coordenação de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017.

LEITHWOOD, K. **¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación**. Santiago: Salesianos Impresores, 2009.

LEITHWOOD, K.; SUN, J. Transformational school leadership effects on schools, teachers and students. In: HOY, W. K.; DIPAOLA, M. (Eds.). **School improvement**. New York: Information Age, 2009. p. 1-22.

MARKS, H. M.; PRINTY, S. M. Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. **Educational Administration Quarterly**, v. 39, n. 3, p. 370-397, ago. 2003.

OLIVEIRA, A.C.P. **As relações entre Direção, Liderança e Clima Escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro**. 2015. Tese (Doutorado em educação) – Coordenação de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, A. C. P; PAES de CARVALHO, C. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230015, 2018.

OLIVEIRA, M. M. **Correção de fluxo em uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro: percepções e discricionariedade dos agentes**

implementadores. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2017.

PAES DE CARVALHO, C.; OLIVEIRA, A. C. P. **Colaboração docente como horizonte de construção de equidade educacional**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PROBEDUC, no eixo “Designar, classificar e agendar as novas problemáticas educacionais”. Paris, 2016. Disponível em: <<https://probeduc.sciencesconf.org/>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

POLON, T. L. P. Perfis de liderança e características relacionadas à gestão em escolas eficazes. In: POLON, T. L. P. et al. **Gestão do Currículo e Gestão e Liderança**. Juiz de Fora: Editora do CAED, 2012. (Col. Gestão e Avaliação da Educação Pública, v. 3).

PRICE, H. Principal-Teacher Interactions: How Affective Relationships Shape Principal and Teacher Attitudes. **Educational Administration Quarterly**, v. 48, n. 1, p. 39-85, 2012.

RUTTER, M. et al. Introdução: estudos anteriores. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 135-60, jan./abr. 2007. DOI:10.1590/S0100-15742007000100007.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006.

SOUZA, A. R. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. Tese de Doutorado (Educação) – São Paulo: PUC-SP, 2006.

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: estratégias familiares na escolha da instituição escolar

*Maria Luiza Canedo
Maria Elizabete Neves Ramos
Flávia Pedrosa de Camargo*

Apresentamos nesse capítulo questões que envolvem as estratégias utilizadas pelas famílias no momento da escolha da instituição escolar para sua prole. Com base nos dados colhidos em pesquisas realizadas, desenvolvemos a discussão abordando dois aspectos ainda pouco explorados: a influência da religião autodeclarada na escolha de escola e as dificuldades enfrentadas no âmbito da educação especial.

Com o objetivo de contextualizar a discussão apresentamos na primeira parte desse capítulo alguns marcos históricos que até hoje impactam esta complexa relação entre Família e Escola. Em um segundo momento, tratamos das estratégias utilizadas pelas famílias para escolha da escola, destacando o valor da educação conferido pelas famílias. Em seguida, trazemos a discussão sobre a influência da religião autodeclarada na escolha de escola, tomando por base dados do Censo Demográfico 2010 e informações da Secretaria Municipal de Educação – SME/RJ de 2011. Por fim, particularizamos a discussão abordando as dificuldades enfrentadas pelas famílias com filhos que apresentam algum tipo de deficiência, identificando as questões que se colocam no momento da escolha escolar.

Com a república no Brasil, a sociedade assumiu novas dinâmicas e comportamentos, questionando a competência dos pais para educar a prole, tarefa que até então a família desenvolvia como protagonista. Soares afirma que as escolas aparecem como resposta aos anseios tanto do Estado quanto das famílias:

Com o desenvolvimento industrial, as famílias perceberam que não mais conseguiam, isoladamente, ensinar tudo o que a criança precisaria saber para uma melhor inserção na sociedade [...]. O Estado também precisava da escola para criar identidade e unidade nacional (SOARES, 2012, p. 237).

Enquanto instituição formalmente organizada, dotada das competências específicas para transmitir conteúdos cognitivos acumulados pela sociedade às novas gerações, a escola assumiu a função de promover a aprendizagem,

deixando para a família o papel de coadjuvante na educação dos filhos. Escola e família negociam desde então fronteiras que marcam o que deve ficar a cargo de cada uma das partes envolvidas.

Se por um lado as famílias logo reconheceram e legitimaram a escola, buscando adequar suas práticas culturais às novas rotinas escolares, por outro, o saber escolar não alcançou todas as crianças da mesma forma. Para as crianças das camadas populares, a escola difundia noções de higiene, saúde e comportamento enquanto às elites transmitia uma ampla bagagem cultural. A diferenciação da escola para ricos e pobres deixou marcas que ainda permanecem no imaginário coletivo, contribuindo para a associação da escola pública às famílias populares e do colégio privado às elites.

Faria Filho traz contribuições da história da educação para que se possa melhor entender os primórdios desta relação no Brasil:

No Brasil, ao longo do século XIX, a instituição escolar vai lenta, mas inexoravelmente, se fortalecendo como o locus fundamental e privilegiado de formação das novas gerações [...] Neste processo, ela desloca outras instituições de seus lugares tradicionais, considerando-as, na maioria das vezes, incapazes de bem educar... (FARIA FILHO, 2000, p. 44).

À exemplo do que vinha sendo feito pela Igreja, a escola adotou a estratégia de utilizar o aluno para influenciar na educação dos pais, intenção que parece ainda perdurar quando observamos as reuniões realizadas atualmente, quando a escola parece ensinar as famílias como devem cumprir a sua função no processo de escolarização dos filhos.

Do ponto de vista da sociologia, foi a partir da década de 1950 que os estudos sobre a relação família-escola ganharam corpo. Com análises de caráter macroscópico e quantitativo, enfatizando características morfológicas da família, as pesquisas encontraram correlações entre desempenho escolar e pertencimento de classe. Nos anos de 1980 se iniciou a “reorientação tanto de objeto quanto dos métodos de investigação no sentido de dar conta das esferas microscópicas da realidade social” (NOGUEIRA, 2005, p. 567), ampliando-se os estudos sobre o tema.

Entre os trabalhos realizados nas últimas décadas destacamos a contribuição de Reali e Tancredi (2002), revelando que “para aproximadamente 50% dos professores investigados, as famílias dos alunos são consideradas desestruturadas”. Adjetivo carregado de sentido negativo, aponta para o afastamento do que seria o “padrão de normalidade”, na visão dos docentes.

Segundo Marques (1996), 67% dos professores se colocam como sempre disponíveis para atender às famílias, tanto para resolver problemas específicos quanto para orientá-las, porém, alegam que encontram pouco interesse por parte

dos pais. Vale destacar que estes professores não cogitam a possibilidade de troca com as famílias uma vez que acreditam que os pais “pouco teriam a dizer”.

Para Thin (2006), as relações entre escola e família se estabelecem de forma desigual e obedecem a diferentes lógicas socializadoras. No ambiente popular os pais não constroem momentos educativos com os filhos, sendo a ação educativa desenvolvida basicamente ao longo dos momentos de lazer ou do exercício compartilhado das tarefas domésticas, diferentemente do que acontece nas camadas médias e altas. A tensão, na relação entre escola e família popular, se expressa em uma confrontação desigual onde os pais, via de regra, assumem o sentimento de inadequação das próprias práticas.

Entre as famílias de melhor situação sociocultural e financeira, a assimetria das relações com a escola tende a pender para o lado oposto, com pais que, colocando-se na posição de “clientes” da escola, “exigem” ser atendidos em suas reivindicações. Associações – como a Anplia e a Aned¹ são exemplos de movimentos que vem se dedicando a defender o direito dos pais de ensinar os filhos em casa, prescindindo da escola para as tarefas relativas à educação da prole.

A escola enfrenta ainda o desafio de identificar os pais e os próprios alunos não somente como sujeitos de direito, mas como sujeitos de desejo o que significa reconhecer-lhes a vontade e a potencialidade de mudar sua própria situação, desde que em condições favoráveis.

Na sociedade contemporânea, pais que desempenham atividades profissionais em tempo integral são instados a participar mais das discussões no campo da educação escolar, exercendo funções nas associações e conselhos escolares, reféns do processo de “docentização parental”, identificado por Silva (2012):

A crescente dificuldade da escola em assumir sozinha a plenitude de seu projeto educativo tem levado – quer como causa, quer como consequência – a mais requisitos junto as famílias, num processo tendencialmente de docentização parental (SILVA, 2012, p. 80).

Educando a família através dos filhos, afastando ou chamando a família para colaborar, criticando a família por não cumprir como deveria a sua função no processo de escolarização dos filhos, a escola continua enfrentando desafios para estabelecer com as famílias a parceria indispensável para a educação das crianças.

1 Anplia – Aliança Nacional para proteção à Liberdade de Instruir e Aprender; Aned – Associação nacional da Educação Domiciliar. Consultas disponíveis em: <<http://www.anplia.org>> e <<http://www.aned.org.br>> respectivamente.

Estratégias de escolha de escola

A ação que marca o início da relação família escola é a escolha da escola que os filhos irão frequentar. Nos anos de 1990, Nogueira já apontava para a complexidade desta tarefa:

Para os pais das gerações passadas, tal decisão não se colocava – pelo menos desse modo maciço e com semelhante intensidade – porque uma organização mais simples das redes escolares – com maior homogeneidade – afastava a necessidade de elaborar escolhas (NOGUEIRA, 1998, p. 42).

Desde então, a seleção do estabelecimento de ensino para os filhos, vêm envolvendo um conjunto cada vez mais amplo de aspectos, exigindo um processo cada vez mais elaborado. A ausência de consenso em relação ao que pode ser considerado como “boa” escola, a diversidade de projetos pedagógicos e a ampliação das possibilidades exige mais das famílias. Mesmo na rede pública, onde as escolas estão subordinadas a uma única diretriz, as unidades escolares apresentam diferenças significativas entre si. Tanto em função dos resultados alcançados pelos alunos – hoje amplamente divulgados – quanto pela clientela atendida, as escolas pertencentes a um mesmo sistema (municipal, estadual, federal, privada) não formam um conjunto homogêneo; mas, ao contrário, apresentam diferenças marcantes que se tornam visíveis pela reputação de cada escola.

A sociedade contemporânea que tanto valoriza o ato de escolher, associando-o à liberdade e à individualidade, revela sentimentos de incerteza e ansiedade quando os pais se encontram frente ao leque de opções disponibilizadas. Ao fazer escolhas, as famílias colocam-se na posição de corresponsáveis com as instituições de ensino por sucessos e fracassos escolares dos filhos.

Embora sabendo que a autonomia de escolha para as famílias populares é até certo ponto limitada pela disponibilidade de recursos financeiros que englobam investimentos em transporte, material, uniforme, também elas são detentoras do desejo de escolher “boas” escolas para os filhos.

A questão da escolha de escola para os filhos expressa uma postura ativa das famílias e remete à hipótese sociológica clássica segundo a qual o valor atribuído à educação varia de acordo com a sua posição na hierarquia social (BOURDIEU, 2012). O desenvolvimento de estratégias familiares na escolha da instituição escolar se ancora no horizonte de possibilidades visualizado pela família. A teoria da ação racional sustenta que com informação as pessoas fazem melhores escolhas, e a mobilização do capital social viabiliza o acionamento de redes sociais e canais de informação na busca por melhores chances educacionais (NOGUEIRA, 2005; ALVES; SOARES, 2007; BRANDÃO;

PAES DE CARVALHO, 2011). Barbosa e Sant'Anna (2010) enumeram alguns indicadores daquilo que denominam *valor da educação* conferido pelas famílias, entre os quais destacamos: a distância entre o lugar de moradia e a escola enquanto expressão de uma busca ativa de melhores oportunidades de escolarização a despeito da distância da moradia, a expectativa dos pais em relação ao desempenho escolar dos filhos, o interesse da criança pelas atividades escolares e a realização dos deveres escolares em casa pelo aluno.

São as expectativas das famílias, em relação ao papel que a escola pode desempenhar na educação dos filhos, que funcionam como princípios norteadores das escolhas. Nas escolas municipais que pesquisamos, as expectativas dos responsáveis estão associadas principalmente à aquisição de conhecimentos que possibilitem aos filhos o acesso à almejada inserção social, caracterizada pela continuidade dos estudos e pela conquista de uma situação estável no mercado de trabalho.

A função socializadora da escola também está presente nas escolhas. Paixão (2007) recoloca a questão da socialização na escola, tecendo considerações apoiadas em resultados de pesquisa empírica:

A escola contemporânea enfrenta desafios decorrentes de mudanças na sociedade, em especial, nos arranjos familiares, nas funções da mulher e nas restrições de oportunidades de emprego. Daí ela ver crescer suas características de instituição que se ocupa da educação total, como afirmaram as professoras entrevistadas (PAIXÃO, 2007, p. 241).

A escolha envolve ainda valores que as famílias almejam ver adotados pelos filhos. Algumas pesquisas (COSTA, 2008; ROSISTOLATO; PRADO, 2012) já mostraram que no corpo discente de escolas consideradas de prestígio há uma parcela significativa de alunos oriundos de famílias que se autodeclararam religiosas, que parece configurar-se como alinhamento entre o perfil da escola e as características das famílias. Por esta razão entendemos que vale ampliar a reflexão sobre a influência da religião autodeclarada na escolha, como discutiremos na próxima seção.

Religião autodeclarada e escolha da escola

Hervieu-Léger e Willaime (2009) afirmam que todos os grandes clássicos da sociologia se confrontaram com a análise da dimensão religiosa no conjunto de suas obras. A sociologia da religião fornece elementos para se pensar a presença do aspecto religioso no espaço público e para analisar como as redes religiosas podem influenciar o momento da escolha de uma instituição escolar para a prole.

A literatura (NERI, 2011; DARNELL; SHERKAT, 1997) mostra que algumas religiões são próprias de estratos mais altos da sociedade, enquanto

outras parecem corresponder a estratos mais baixos. O panorama dos censos demográficos mostra que a composição religiosa do país passou por grandes mudanças ao longo das últimas décadas, conforme se verifica na Tabela 1.

Tabela 1 – Religiões do Brasil de 1940 a 2010, em porcentagem²

Religião	1940	1950	1960	1970	1980	1991	2000	2010
Católicos	95,3	93,7	93,1	91,1	89,3	83,3	73,8	64,7
Evangélicos	2,6	3,4	4,0	5,8	6,6	9,0	15,4	22,2
Outras	1,9	2,4	2,4	2,3	2,5	2,9	3,5	5,1
Sem religião	0,2	0,5	0,5	0,8	1,6	4,8	7,3	8,0
TOTAL (*)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

(*) Não inclui religião não declarada e não determinada.

Fonte: IBGE, Censos demográficos.

Os dados apontam uma tendência progressiva à diversificação religiosa no Brasil, evidenciando o declínio do número de católicos e o avanço dos grupos evangélicos e daqueles que se declaram sem religião.

O número de pessoas que se declaram *sem religião* encontra-se em constante crescimento no Brasil, embora tenha ocorrido uma redução no ritmo do seu crescimento na última década. Não obstante, a categoria dos que se declaram *sem religião* continua a ocupar o terceiro lugar no país, conforme as declarações do Censo de 2010, situando-se após os católicos e os evangélicos pentecostais (JACOB, 2013). No grupo denominado de *outras religiões*, destacam-se as espíritas e as afro-brasileiras (umbanda e candomblé) e, embora as diferenças entre elas sejam relevantes, optou-se pelo agrupamento, em virtude de seus baixos resultados percentuais.

Com base ainda nos dados do Censo Demográfico 2010, Ramos (2014) utilizou as informações correspondentes ao município do Rio de Janeiro, para uma análise bivariada relacionando religião declarada com grau de escolaridade, cor autodeclarada e renda. O grau de escolaridade foi agrupado em duas categorias: quem estudou até o ensino fundamental completo e quem completou o ensino médio ou o superior. A cor declarada foi também transformada em uma variável dicotômica designada como: branco ou não branco. De forma similar, a renda familiar foi analisada em duas categorias: até um salário mínimo *per capita* e dois ou mais salários mínimos *per capita*. Considerou-se como rendimento nominal mensal domiciliar *per capita* a divisão do rendimento mensal domiciliar pelo número de moradores do

2 Os dados da tabela 1 até o ano 2000 foram obtidos a partir do trabalho de Antônio Flavio Pierrucci (2004), e complementados com informações do Censo Demográfico 2010/ IBGE.

domicílio, expresso em salários-mínimos³. O resultado da análise indicou uma semelhança entre os percentuais de católicos e evangélicos de missão (históricos), no tocante à escolaridade, cor e renda, e uma distinção bem acentuada em relação aos evangélicos pentecostais. No tocante à escolaridade, o percentual de evangélicos pentecostais que estudaram até o ensino fundamental completo corresponde a 71,6% em contraste com 28,4% que ingressaram no ensino médio ou superior – uma diferença de 43,2 pontos percentuais. Em relação à cor, são 63,3% os que se declaram não brancos; e com relação à renda, são 84,9% os evangélicos pentecostais que recebem até um salário mínimo *per capita*.

Outra evidência da estreita relação entre estrato social e religião auto-declarada que se pode perceber é entre os percentuais correspondentes aos grupos espírita e ateu ou agnóstico, que apresentam uma concentração maior de indivíduos que alcançaram nível de escolaridade de ensino médio ou de ensino superior. No que tange à cor autodeclarada, são 63,8% os espíritas e 64,3% os ateus ou agnósticos que se declaram brancos. E em relação à renda, mais da metade dos espíritas recebe dois ou mais salários mínimos *per capita*, assim como ocorre no grupo ateu ou agnóstico. Entre aqueles que declaram filiação à umbanda ou candomblé são 51,1% os que alcançaram o ensino médio ou superior. Mas em relação à cor autodeclarada há uma diferença de 12,6 pontos percentuais a favor dos que se declaram não brancos em relação aos que não se enquadram nessa categoria. Embora a maioria se declare não branco, o percentual de não brancos é superior entre outras confissões (como os evangélicos pentecostais, por exemplo). Também é grande a diferença entre os que declaram renda de até um salário mínimo *per capita* (64%) frente aos 36% dos que declaram receber dois ou mais salários mínimos *per capita*.

Após essa análise buscou-se estabelecer possíveis associações entre a configuração das religiões e a prevalência de arranjo familiar, tomando como base os dados do cadastro dos alunos, preenchido no ato da matrícula na rede municipal, que traz informações sobre a religião autodeclarada pela família e com quem o aluno mora⁴. Ao investigar as possíveis correlações entre fluxo escolar e filiação religiosa, se verificou uma concentração de alunos de uma mesma religião nas unidades escolares da rede municipal do município do Rio de Janeiro com bons resultados em avaliações externas associada ao nível socioeconômico e ao tipo de arranjo familiar.

Alguns professores e gestores relataram perceber uma forte influência da estrutura familiar no desempenho dos alunos, argumento que por vezes é visto como preconceituoso. Entretanto, embora quase metade dos alunos investigados na pesquisa morasse com pai e mãe, observou-se, estatisticamente,

3 No ano de realização da pesquisa (2010) o salário mínimo era de R\$ 510,00 (equivalente a USD 291).

4 O processo de matrícula na rede municipal do município do Rio de Janeiro, diferentemente de outras redes de ensino, é de livre escolha por parte das famílias que indicam três escolas de sua preferência.

uma concentração superior de famílias biparentais entre os que se declaram evangélicos, correspondendo ao que seria o “*padrão de normalidade*”, na visão dos docentes. Esse resultado parece autorizar a hipótese de que o pertencimento à religião evangélica estaria positivamente associado a arranjos familiares biparentais. Assim, a concentração de alunos de uma mesma religião nas unidades com bons resultados em avaliações externas estaria atribuída antes ao tipo de arranjo familiar que a religião que as famílias declaram professar.

Segundo relatos coletados junto às famílias, a despeito dos resultados obtidos pelas escolas em avaliações de larga escala, os processos de escolha da unidade escolar se constituía antes numa estratégia para evitar outras escolas, consideradas indesejáveis por sua localização, clientela, grau de organização de seu funcionamento e segurança. Na literatura sobre o processo de escolha por escolas, um dos critérios que aparece com frequência é o que leva em consideração o status econômico do corpo discente (HOLME, 2002; ELACQUA; SCHNEIDER; BUCKLEY, 2006), revelando a intenção das famílias de que seus filhos estudem em escolas com nível socioeconômico semelhante ao delas.

A escolha por determinadas unidades escolares em detrimento de outras, nos casos observados, baseou-se na preocupação com a segurança dos filhos ou em atributos, tais como tempo do diretor na escola, frequência dos professores, valorização dos trabalhos de casa.

Embora a pesquisa tenha mostrado que as estratégias de escolha de escola não estão diretamente associadas ao pertencimento religioso, mas sim fortemente associadas ao nível socioeconômico das famílias, observamos que este último pode estar associado ao pertencimento a uma rede religiosa.

Na próxima seção ampliamos a reflexão sobre escolha de escola com os resultados dos estudos que abordam esta temática no âmbito de famílias com filhos que apresentam deficiências.

Escolha da escola na perspectiva da educação especial⁵

Nesta seção focalizamos especificamente os alunos com deficiência a partir da questão: Como a escolha se dá ao tratarmos de um aluno com deficiência⁶? Quais são os aspectos que permeiam a escolha da escola por parte da família de um estudante deficiente?

5 Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), o público da Educação Especial compreende os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

6 Utilizaremos o termo deficiente no presente capítulo com base nos “Estudos sobre a Deficiência” (*Disability Studies*) como campo de discussão dessa temática. Segundo os Estudos sobre a Deficiência: “A concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma. O corpo com

Para pensarmos sobre a escolha do estabelecimento de ensino no caso de famílias de alunos deficientes é necessário ressaltar a relação entre instituições públicas e privadas, sobretudo as escolas privadas de caráter assistencial.

Historicamente, as iniciativas educacionais voltadas às pessoas com deficiência surgem em resposta ao interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional a este grupo de pessoas, resultando na criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (atual Instituto Benjamin Constant – IBC) e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1857 (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), ambos na cidade do Rio de Janeiro. Até os anos de 1950, o Brasil contava com cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino regular, mantidos pelo poder público e onze instituições especializadas, que prestavam atendimento educacional a pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 2005).

Foram criadas ainda instituições especializadas no atendimento educacional da pessoa com deficiência, a exemplo da Sociedade Pestalozzi, em 1948 e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, em 1954, ambas no estado do Rio de Janeiro. Tais instituições contam com recursos próprios para o seu funcionamento, além de manter convênios com órgãos federais, estaduais e municipais (MAZZOTTA, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Lei nº 4.024/61) em seu artigo 88 trata do direito dos “excepcionais” à educação, destacando que o atendimento educacional deveria, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação⁷ (MAZZOTTA, 2005, grifo nosso). O artigo 89, da mesma Lei garante o financiamento por parte do poder público às instituições especializadas de caráter privado (BRASIL, 1961). Já em 1971, a Lei nº 5.692/71 institui a reforma da educação fixando as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, assegurando o *tratamento especial* aos alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que apresentem atraso quanto à série e os superdotados. Mazzotta (2005) ressalta que essa orientação contraria a legislação anterior (Lei nº 4.024/61) que prevê que a educação de alunos *excepcionais* deve acontecer, dentro do possível, no sistema geral de educação (grifo nosso).

A Constituição de 1988, em seu artigo 208 prevê o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2004), conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que define a Educação Especial como

deficiência somente se delinea quando contrastado com uma representação do que seria o corpo sem deficiência. Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida. Há quem considere que um corpo cego é algo trágico, mas há também quem considere que essa é uma entre várias possibilidades para a existência humana” (DINIZ, 2007 p. 8).

7 A respeito do sistema geral de educação, Mazzotta (2005) destaca que a abrangência do termo garante que o atendimento voltado às pessoas com deficiência seja ofertado em serviços educacionais especializados.

modalidade da Educação Básica. A educação de pessoas com deficiência deve, portanto ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, tendo, quando necessário, serviços de apoio especializados (BRASIL, 1996).

As instituições privadas vão se apresentar durante toda a história da Educação Especial como extremamente fortes, chegando a ser confundidas com o atendimento público, sobretudo pela gratuidade de alguns serviços (KASSAR, 2001).

A existência de impasses entre instituições públicas e privadas (sobretudo as de caráter assistencial) na escolarização das pessoas com deficiência influencia diretamente na escolha do estabelecimento educacional por parte dos responsáveis, como podemos ver na pesquisa realizada por Luiz e Nascimento (2012) que teve por objetivo explorar as experiências de um grupo de famílias no processo de inclusão de crianças com Síndrome de Down na rede regular de ensino.

O estudo foi realizado com crianças que frequentavam uma escola especializada desde a tenra idade, recebendo atendimentos clínicos (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia) e pedagógicos, cujos pais eram orientados para inserção das crianças na rede regular de ensino. Dentre as dificuldades elencadas pelas famílias a respeito desta inserção, destacamos a busca e seleção da escola regular (LUIZ; NASCIMENTO, 2012).

Das onze famílias estudadas, três fizeram a opção de colocar a criança em uma escola particular (de caráter não filantrópico), por acreditarem que seus filhos estariam mais bem cuidados do que na escola pública. Outro aspecto importante na escolha dessas três famílias, diz respeito ao número de alunos nas salas de aula. As demais famílias pesquisadas optaram por matricular seus filhos em escolas próximas à sua residência.

Costabile e Brunello (2005) investigaram os impactos da inserção de alunos com deficiência em escolas regulares por meio de entrevistas realizadas com famílias de crianças com deficiência intelectual e/ou distúrbio do desenvolvimento, que frequentavam a escola regular na educação infantil e no primeiro segmento do ensino fundamental. Os resultados revelaram que a escolha da escola era baseada principalmente na possibilidade de convivência da criança com deficiência com outras crianças, viabilizando maior amadurecimento, independência e cumprimento das regras sociais. Tais famílias optaram por escolas públicas pensando no projeto pedagógico e nos objetivos gerais da escola, que são a alfabetização e a socialização, acreditando que a inserção dos filhos deficientes em espaços não exclusivos aproxima a criança da “normalidade”. A expectativa das famílias é buscar a normalidade das crianças por meio da escola regular, como pode ser observado nas declarações recorrentes das famílias ao explicitarem que: *‘Tenho esperança de que um dia meu filho seja normal dentro do possível’* (COSTABILE; BRUNELLO, 2005 p. 126).

Segundo as famílias, os resultados das crianças com deficiência na escola regular foram satisfatórios, trazendo mudanças no olhar sobre as potencialidades dos filhos e a crença nas possibilidades de gerar mudanças sociais a partir dos processos de inclusão, conforme sinalizam Costabile e Brunello (2015).

No entanto, algumas dificuldades em relação à inserção na escola pública foram relatadas, tais como: dificuldade de atenção dentro da sala de aula devido ao grande número de alunos para uma professora e falta de uma auxiliar de classe, dificuldades da escola em adaptar currículos e métodos de ensino; pouco apoio para a formação dos professores em atender essas crianças e o medo de que a aprovação automática não seja benéfica (COSTABILE; BRUNELLO, 2015).

Mesmo com essas críticas, sete famílias afirmaram que a escola tem correspondido às suas expectativas quanto à socialização e convivência de seus filhos. Todos os entrevistados falaram sobre a importância da escola como um espaço para a criança aprender a viver em grupo pela convivência, pela possibilidade de mais independência e maior disciplina. O que se pode observar é que mesmo com as dificuldades encontradas no dia-a-dia escolar essas crianças vêm demonstrando progressos e mudanças no seu crescimento. O contato com o outro, a vivência de situações novas, bem como com diferentes regras sociais propiciam melhor desenvolvimento à criança (COSTABILE; BRUNELLO, 2015 p. 128).

A partir desses dois estudos, podemos verificar de maneira exploratória os desafios existentes na escolha do estabelecimento de ensino por parte das famílias de pessoas com deficiência. Além das questões que se aproximam muito das escolhas de famílias de alunos sem deficiência, existem também questões ligadas ao preparo da escola para lidar com esse público, especificamente, formação dos professores, quantidade de alunos por sala de aula, entre outras questões que não se atém apenas à relação família e escola, mas mantém relação com os recursos mínimos existentes na instituição para realização do trabalho com esse público.

Considerações finais

É inegável a importância da relação entre família e escola no campo da educação. Desde as pesquisas de caráter macrossocial e quantitativo dos anos 1960, a sociologia da educação constata correlações entre o pertencimento de classe das famílias e o desempenho escolar. A partir da década de 1980, as pesquisas passaram a investigar as dinâmicas internas e os processos de socialização familiares, enfatizando as disposições e as estratégias desenvolvidas pelos pais no que tange à vida escolar dos filhos. Nesse sentido, ganhou importância a escolha da família pela unidade escolar para seu filho.

A sociedade contemporânea, que valoriza princípios de liberdade, justiça, individualidade, entre outros, frente ao desejo de escolher “boas” escolas para os filhos, busca garantir também a aceitação das limitações – como ocorre no caso das crianças com deficiência -, bem como a identificação da unidade escolar com os valores acolhidos pela família – o que se verifica entre as famílias que se autodeclaram religiosas.

As expectativas das famílias em relação ao papel que a escola pode desempenhar na educação dos filhos orientam as suas escolhas, e envolvem ainda valores que as famílias almejam ver adotados pelos filhos. Nesse sentido, a dimensão religiosa e a questão da educação especial trazem novos desafios para a relação família-escola que já é tensa desde a sua origem. Visando ampliar os estudos da relação família-escola e colocar em pauta novos aspectos envolvidos nessa relação, buscamos investigar como a religião autodeclarada estaria influenciando na escolha da unidade escolar para sua prole, ou se constituiria como uma influência indireta da escolha de escola. Concluímos que as estratégias de escolha da unidade escolar não estão diretamente associadas ao pertencimento religioso, mas fortemente associadas ao tipo de arranjo familiar e ao nível socioeconômico das famílias. No entanto, essas são características que podem estar também associadas ao pertencimento a alguma rede religiosa, como indicam as correlações estatísticas observadas nos dados de matrícula dos alunos na rede municipal do Rio de Janeiro.

Os desafios presentes na escolha do estabelecimento escolar, no caso de educação especial, podem trazer novas nuances ao tema da relação família-escola. Como vimos, os resultados das pesquisas revelaram que a escolha da escola era baseada principalmente na possibilidade de convivência da criança com deficiência com outras crianças, e seu acolhimento no processo de independência e aceitação das regras sociais. Destacamos também a importância da estrutura escolar para o atendimento educacional dessa população, considerando aspectos físicos e humanos, algo que as famílias também levaram em conta na escolha da escola.

No processo de alinhamento entre características do aluno e do estabelecimento de ensino, reforça-se a perspectiva de que não há uma escola melhor que outra, mas escolas mais adequadas a cada tipo de aluno. Marcada por constantes transformações, a relação família-escola continua enfrentando diferentes tensões, entre expectativas e valores dos diferentes atores envolvidas.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T.; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 25-58, 2007.

BARBOSA, M. L. O.; SANT'ANNA, M. J. G. As classes populares e a valorização da educação no Brasil. In: RIBEIRO, L.C. (Org.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Letra capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRANDÃO, Z.; PAES DE CARVALHO, C. Processos de produção das elites escolares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 507-522, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. Brasília/DF, 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61**. Brasília/DF, 1961.

_____. **Lei n. 5.692/71**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília/DF, 1971.

COSTA, M. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 455-469, set./dez. 2008.

COSTA, M.; PRADO, A.; ROSISTOLATO, R. “Talvez se eu tivesse algum conhecimento...”: caminhos possíveis em um sistema educacional público e estratificado. **Interseções**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 1, p. 165-193, jun. 2012.

COSTABILE, C.; BRUNELLO, M. I. B. Repercussões da inclusão escolar sobre o cotidiano de crianças com deficiência: um estudo a partir do relato das famílias. **Revista de Terapia Ocupacional USP**, v. 16, n. 3, p. 124-130, set./dez., 2005.

CUNHA, N.; RIOS-NETO, E; OLIVEIRA, A. M. Religiosidade e desempenho escolar: o caso de jovens brasileiros da região metropolitana de Belo Horizonte. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Brasília, v. 44, n. 1, p. 71-116, abr. 2014.

DARNELL, A.; SHERKAT, D.E. The impact of protestant fundamentalism on educational attainment. **American Sociological Review**, v. 63, p. 306-315, apr.1997.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

ELACQUA, G.; SCHNEIDER, M.; BUCKLEY, J. School choice in Chile: Is it Class or the Classroom? **Journal of Policy Analysis and Management**, v. 25, n. 3, p. 577- 601, 2006.

FARIA FILHO, L. de M. de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 44-50, 2000.

HERVIEU-LÉGER, D.; WILLAIME, J. **Sociologia e religião**: abordagens clássicas. Aparecida: Ideias & Letras, 2009.

HOLME, J.J. Buying Homes, buying schools: school choice and the social construction of school quality. **Harvard Educational Review**, v. 72, n. 2, p. 177-205, 2002.

JACOB, C. R.; HEES, D. R.; WANIEZ, P. **Religião e território no Brasil** [recurso eletrônico]: 1991/2010. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2013.

KASSAR, M.C.M. Reforma do Estado e educação especial: preliminares para uma análise. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 11, p. 24-34, nov. 2001.

LUIZ, F.M.R.; NASCIMENTO. L.C. Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down: experiências contadas pelas famílias. **Revista brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 127-140, 2012.

MARQUES, R. **O envolvimento das famílias no processo educativo**: resultados de um estudo em cinco países. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO HOJE, 1., Lisboa, maio 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NERI, M. **Novo Mapa das Religiões**. Rio de Janeiro: FGV, CPS, 2011.

NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 7, p. 42-56, 1998.

_____. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social e interrogações sociológicas. **Análise Social**, v. XL, n. 176, p. 563-578, 2005.

PAIXÃO, L. P. Socialização na Escola. In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (Orgs.). **Sociologia da Educação: Pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis/RJ: vozes, 2007. (Coleção Ciências Sociais da educação).

PIERUCCI, A. F. “Bye, bye, Brasil” – o declínio das religiões tradicionais no Censo 2000. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 18, n. 52, set./dez., 2004.

RAMOS, M. E. **Influência das redes religiosas no acesso e permanência em escolas públicas com bons resultados escolares**. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2014.

REALI, A. M. M. R.; Tancredi, R. M. S. P. Interação escola-famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 74-98.

ROSISTOLATO, R.; PRADO, A. **Escolhas familiares e estratégias de acesso às escolas do sistema municipal de educação do Rio de Janeiro: navegação social em um espaço de disputa**. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 36., GT 08: Educação e Sociedade, 2012.

SILVA, P. Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. In: DAYRELL, J. et al. (Orgs.). **Família, escola e juventude: Olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SOARES, J.F. Qualidade da Educação. In: DAYRELL, J. et al. (Orgs.). **Família, escola e juventude: Olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 211, maio/ago. 2006.

LIMITES E POSSIBILIDADES DO CONSELHO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PROMOÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO: estudo de caso em escola municipal do Rio de Janeiro

Maria de Fátima Magalhães de Lima
Maria Luiza Canedo

Introdução

Neste trabalho analisamos a origem e o funcionamento dos conselhos escolares como uma das estratégias da gestão democrática para garantir a qualidade do ensino. A legislação dispõe que a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares se constitui como princípio e condição para concretização da gestão democrática. Diante disso, nosso principal objetivo é compreender a relação entre a participação dos diferentes agentes neste organismo formal de democratização da gestão e o êxito acadêmico dos alunos/filhos.

A hipótese que formulamos para nortear este estudo é de que as escolas com bons resultados em avaliações externas (considerando que esta pode ser uma, entre outras expressões de qualidade de ensino) tenderiam a mobilizar as comunidades escolares, em especial as famílias a participar, influenciar e tomar decisões no âmbito da gestão escolar. Neste sentido, tanto as famílias quanto os agentes escolares, envolvidos na manutenção ou melhoria do ensino e do funcionamento da escola, participariam dos conselhos escolares como forma de salvaguardar os interesses públicos e comunitários, reduzindo a assimetria existente entre esses organismos a favor de uma vontade comum dirigida à construção da qualidade e das condições para a garantia do ensino.

A partir desta formulação selecionamos para pesquisa uma escola da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro com bons resultados em avaliações externas, observando-se o processo de escolha dos conselheiros escolares, seus perfis e percepções acerca do funcionamento e organização do conselho escolar. A metodologia adotada abrange a análise de documentos oficiais, dados da Prova Brasil, de questionários e entrevistas.

Não obstante as limitações que as formas da representação podem carregar no exercício da democracia, e as diferentes transformações operadas no conceito, como analisado por Chauí (2001), é por meio dela que os conselhos escolares fundem os interesses coletivos da escola e controlam a coisa pública no exercício da cidadania. Assim, em tese, se concretizaria a mobilização em defesa da educação pública de qualidade como direito fundamental, universal e inalienável.

Gestão Democrática: contexto histórico

Nos anos de 1980, o processo de redemocratização do país trouxe o acúmulo do debate político de diversas organizações contrárias à ditadura¹ e mobilizou um conjunto de forças democráticas em torno da reivindicação de transformações no Estado brasileiro. Neste contexto, se fortaleceram e se ampliaram os movimentos populares e sociais, as oposições sindicais, os partidos políticos e entidades que propunham derrotar a ditadura militar e recompor o processo democrático no país.

Os debates em torno da reorganização do Estado brasileiro e do restabelecimento dos direitos civis, sociais e políticos, concebidos por diferentes setores da sociedade e pela intelectualidade brasileira, enfrentavam também os desafios de romper com a desigual distribuição de renda, com a amarga recessão, com a inflação galopante, com as desigualdades sociais e com o resquício autoritário da ditadura militar.

O crescente protagonismo social pôs em evidência as lutas políticas de movimentos mais amplos e questionou as políticas públicas vigentes, especialmente nos campos da saúde e da educação².

No tocante à educação, a bandeira de luta “por uma escola pública gratuita, laica, e de qualidade para todos” englobava desde as reivindicações por melhores condições de trabalho dos profissionais de educação até os princípios ético-políticos mais amplos, tais como: a participação na gestão escolar; a descentralização administrativa do Estado brasileiro; a autonomia pedagógica e administrativa das instituições escolares; o planejamento participativo e o controle social das verbas públicas.

1 Destacamos os movimentos sindicais, as comunidades eclesiais de base, os movimentos estudantis, a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, a Associação Brasileira de Imprensa – ABI, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB.

2 No campo educacional cabe destacar, como exemplos, a ANPED (1977), o CEDES (1978), a ANDE (1979) e a realização das primeiras Conferências Brasileiras de Educação, além da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) são fundados em 1986.

As proposições de mecanismos de participação e tomadas de decisão nas esferas públicas e privadas da educação brasileira tinham o objetivo de superar o caráter centralizador do Estado. Essa perspectiva democratizante traduzia o desenvolvimento de uma nova cultura política, na qual os sujeitos, portadores de direitos, participam e interferem na “coisa pública”, no sentido de promover a cidadania e de garantir que os interesses populares e as demandas locais ganhassem visibilidade e fossem atendidas, de acordo com os problemas sociais e interesses da população.

Produziu-se, naquele contexto, uma extensa agenda de reorganização do Estado, que tinha na democratização da educação e da escola um dos seus pilares, assentada no compromisso com a superação dos elevados índices de analfabetismo produzidos por um sistema educacional seletivo e excludente. A este respeito é importante ressaltar, na dinâmica constituinte, o lançamento do Fórum da Educação em Defesa do Ensino Público e Gratuito. O Fórum enfatizava a gestão democrática da educação, pois “naquele momento, a ideia de democratização da educação superava o conceito de escola para todos, incluindo a noção da escola como espaço de vivência democrática e de administração participativa” (MENDONÇA, 2000, p. 4).

Os debates nos Fóruns Constituintes resultaram em importantes avanços para o campo educacional, assegurando na Constituição Federal de 1988 a inclusão do princípio da gestão democrática do ensino público. Embora restrita às instituições públicas de ensino (Art. 206, VI), expressando uma conquista limitada e em desacordo com o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública – FNDEP³, que defendia a gestão democrática sem distinguir estabelecimentos públicos e privados, o princípio da gestão democrática explicitado na carta constitucional materializou, em grande medida, a demanda pela participação da sociedade nos processos decisórios da gestão educacional e escolar, no controle do financiamento e das políticas educacionais. Sua importância, como afirmam Adrião e Camargo (2007, p. 65) reside no fato de que os princípios estabelecem uma “espécie de referência para validar legalmente as normas que deles derivam”. Ou seja, definem as bases gerais pelas quais devem ser elaboradas as políticas, diretrizes, programas e projetos educacionais implementados nos três níveis de governo: federal, estadual e municipal. Neste sentido, implica compreender que o processo político-administrativo educacional e escolar inscreve-se em métodos democráticos, a fim de organizar a estrutura e o funcionamento das redes públicas, considerando “a necessidade de ter a educação

3 O Fórum, lançado em 1987 como Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita, atuou durante o processo de elaboração da Constituição Brasileira de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aglutinando a intelectualidade, entidades representativas de organizações de classe, estudantes, profissionais da educação e movimentos sociais.

para a democracia como componente fundamental da qualidade do ensino”, como afirma Paro (2007, p. 24).

No entanto, como destacado por Cury (2007), a consagração da gestão democrática na Constituição Federal de 1988 não estendeu automaticamente o ordenamento jurídico em prol da construção democrática para o conjunto das práticas sociais instaladas nas esferas educacionais e escolas. Em primeiro lugar porque a ruptura com o clientelismo, com as relações hierarquizadas e o autoritarismo, cristalizados na sociedade brasileira, não se faria de “cima para baixo”, mas sim como resultante, sobretudo, da construção de mecanismos de participação e dos embates promotores das decisões coletivas e dos possíveis consensos gerados nos espaços de participação. Considere-se, ainda, as ambiguidades e distorções geradas entre a proposição legal e a implementação da lei. Em segundo lugar, porque o texto constitucional ao remeter para leis futuras a especificação da natureza e caracterização da gestão democrática, omite a definição de diretrizes gerais norteadoras de sua instituição nos sistemas públicos de ensino⁴.

Neste sentido, deve-se considerar que o texto expõe a síntese possível gerada no processo de disputas do legislativo entre os setores que defendiam sentidos distintos à gestão da educação. A expressão “na forma da lei” conduz à regulamentação futura a definição e operacionalização da gestão democrática, particularmente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996), promulgada em 1996.

No interstício que compreendeu os oito anos entre a promulgação da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o princípio constitucional da gestão democrática foi incorporado pelas redes públicas de ensino através de políticas que ampliaram a participação da comunidade escolar na gestão. Muitas dessas políticas foram inspiradas nas experiências que já vinham sendo implementadas em redes públicas de ensino, com os primeiros governadores eleitos através de voto direto, ainda sob o regime militar. Este é o caso do estado do Rio de Janeiro, cuja agenda política, assentada na democratização e na conseqüente construção de instrumentos de participação na gestão, originou a eleição de diretores, a regulamentação dos grêmios estudantis e a implantação dos conselhos escolares, denominados Conselhos Escola Comunidade – CEC. Os conselhos, neste sentido, funcionariam como mecanismos da gestão democrática para salvaguardar os interesses públicos e comunitários, com vistas à melhoria da escola nas dimensões pedagógicas, comunitárias e administrativas por meio da promoção de uma cultura de participação.

4 Ver: Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto – Seção I – Da educação – Art. 2016 parágrafo IV – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei; (Brasil, 1988).

Conselhos escolares na rede municipal do Rio de Janeiro

A institucionalização dos Conselhos Escola Comunidade, na rede pública municipal do Rio de Janeiro remonta ao ano de 1984, antes mesmo da promulgação da Constituição Federal de 1988, no contexto do início do processo de redemocratização do país, com o fim do bipartidarismo e o restabelecimento das eleições diretas para governadores.

No estado do Rio de Janeiro, a eleição de um governo de oposição em 1982 e a conjunção de forças em torno de um projeto de matriz democrática favoreceram a construção de uma agenda “desvinculada da ditadura e da máquina clientelista” (BURGOS, 2006). De acordo com Mignot (2001), as medidas adotadas marcaram o período de transição democrática e conferiram à educação papel de destaque, a fim de reverter o quadro de desigualdades de acesso e permanência na escola, as precárias condições estruturais e de conservação dos prédios escolares, desvalorização profissional dos docentes, perda da dimensão local nos currículos e precária integração das comunidades nos contextos escolares.

Em contraste com as experiências autoritárias assentadas nas décadas anteriores, as proposições em torno da democratização da educação e das escolas tornavam imperiosa a participação da população em geral, e de professores, em particular, na definição de um novo projeto educacional e na gestão das escolas. Naquela ocasião, em razão do voto vinculado, os governadores dos estados nomeavam os vice-governadores e prefeitos das capitais, o que possibilitava a extensão de políticas e programas educacionais da rede estadual às redes públicas municipais.

Este cenário se constituiu num campo fértil para que fosse instituída na rede pública municipal do Rio de Janeiro uma nova forma de participação das famílias e das comunidades na escola, na qual se buscava superar as características assistenciais das antigas Caixas Escolares e das Associações de Pais e Professores. Conforme disposto na legislação, a criação dos conselhos correspondia

a necessidade da existência de um Organismo de forma mais abrangente do que a Associação de Pais e Professores; a necessidade de discutir questões de interesse da Comunidade Escolar, propondo alternativas e soluções; a necessidade de democratizar a escola com o entrosamento constante e efetivo entre Escola/Família/Comunidade (Rio de Janeiro [Município], 1984, p. 10).

A regulamentação dos conselhos escolares estabeleceu, portanto, um contraponto ao caráter centralizador e às relações autoritárias e hierarquizadas que permeavam as instituições escolares, nas quais o poder decisório

estava centralizado nos diretores, cujo provimento no cargo se caracterizava substancialmente por indicações de políticos e relações clientelistas. De fato, elementos presentes na legislação original, tais como: a escolha dos membros do conselho por meio de eleição direta, a representação de todos os segmentos da comunidade escolar na composição dos CECs, a representação da Associação de Moradores e o reconhecimento da importância de entidades como FAMERJ e FAFERJ⁵ no processo eleitoral sinalizavam o caráter democrático deste organismo formal de participação.

Por outro lado, não se pode ignorar que o caráter “essencialmente consultivo” e o estabelecimento do termo “trabalho de coparticipação com a direção”, que aparecem no Resolução SME de 1984 deixam transparecer, já no plano formal, uma concepção restrita de participação das comunidades escolares nos conselhos e na gestão escolar.

Na década de 90, as mudanças ocorridas no papel do Estado tiveram repercussão na gestão educacional e escolar, através da implementação da política de descentralização, de financiamento e de gerenciamento da escola pública constitutivas das mudanças recomendadas pelo Banco Mundial, aprofundadas durante o governo Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002.

O processo integrado de descentralização das políticas e da regulação/concentração do Estado, concernente ao financiamento e à avaliação da educação, expôs a emergência de padrões de gestão pautados sob a forma de *accountability*, cujas operações integradas de avaliação, prestação de contas e responsabilização tiveram impacto sobre o incremento de competências técnicas e políticas dos gestores das redes públicas de ensino e de escolas da Federação. Segundo Dagnino (2004), as organizações da sociedade civil foram redefinidas como organizações sociais; a participação como voluntariado – em uma perspectiva individualista e moralista, relacionada à gestão; e a cidadania como ação individual, relacionada ao mercado, ao consumo, à solidariedade, à caridade e à assistência (aos mais pobres e às instituições precarizadas), deslocando o sentido de conceitos basilares dos movimentos de redemocratização do país na década de 80.

Este processo de transformações derivado do racionalismo econômico é explicado por outros autores, como Lima (2001), para quem

é neste quadro que se opera uma recontextualização e uma reconceptualização de termos como, por exemplo, autonomia, descentralização, participação, agora tendencialmente despojados do sentido político. A *autonomia* (mitigada) é um instrumento fundamental de construção de um espírito de e de

5 A FAMERJ – Federação das Associações de Moradores do Estado do Rio de Janeiro e FAFERJ – Federação das Associações de Favelas do Estado do Rio de Janeiro, tiveram destaque na década de 80 na luta pela moradia.

uma *cultura* de organização-empresa; a *descentralização* é congruente com a “ordem espontânea” do mercado, respeitadora da liberdade individual e garantidora de eficiência econômica; a *participação* é essencialmente uma técnica de gestão, um fator de coesão e de consenso (LIMA, 2001, p. 120).

Segundo Vital (2003, p. 13), no Brasil, esta lógica está relacionada aos princípios do Programa da Qualidade e Participação na Administração Pública – PQPAP, que enfatiza não apenas a qualidade total, instrumento estratégico para aplicação do Plano Diretor do Aparelho do Estado-PDRAE⁶, mas também a participação e sua estreita relação com a descentralização, a melhoria da qualidade e da eficiência na prestação de serviços públicos na área social.

Uma das expressões do processo de descentralização das políticas educacionais é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado em 1995 como Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE), com o objetivo de “agilizar a assistência financeira aos sistemas de ensino” (BRASIL, 1995, p. 1). A partir de 1997 o PDDE passou a exigir como condição para o repasse dos recursos financeiros às escolas a constituição de uma Unidade Executora – “uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que pode ser instituída por iniciativa da escola, da comunidade ou de ambas” (BRASIL, 2009, p. 3) – organizada como associação e composta por representantes da comunidade escolar. Tal medida induziu à proliferação de Unidades Executoras em diferentes redes de ensino, muitas delas constituídas a partir das estruturas de conselhos e colegiados escolares já existentes, com a finalidade precípua de gerir recursos financeiros encaminhados através de programas e ações governamentais.

Diversas pesquisas como as de Yanaguita (2010) e Taborda (2009) demonstraram que, se por um lado a transformação dos conselhos e colegiados em Unidades Executoras com personalidades jurídicas contribuiu para a proliferação dos conselhos, ampliando a participação das comunidades nestes organismos de controle social, por outro incentivou a sua burocratização.

Este quadro de racionalização e otimização, associado à capacidade técnica e gestonária, como descrito por Lima (2001, p. 123-124), levou à criação de novas disposições normativas de caráter técnico-racional também para os Conselhos Escola-Comunidade da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Neste sentido, no final dos anos de 1990 os CECs foram transformados em Unidades Executoras, a fim de gerir recursos financeiros provenientes de convênios e programas do Governo Federal, passando a atuar como entidades de direito privado sem fins lucrativos. Paralelamente, a legislação também

6 Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, criado pelo Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, do Ministro Bresser Pereira, no bojo da crise mundial do capitalismo na década de 1990.

assegurou aos Conselhos a participação no planejamento e na avaliação da escola, bem como na elaboração e no desenvolvimento do projeto político-pedagógico (Rio de Janeiro, 2004).

Registra-se, recentemente, uma tendência de normatizar os conselhos no sentido da *accountability*, especialmente em relação ao controle do desempenho dos alunos nas avaliações externas e do trabalho pedagógico a partir dos resultados destas avaliações. Esta tendência transparece na redefinição das atribuições dos Conselhos da rede pública municipal do Rio de Janeiro, a partir de 2010, no contexto de uma agenda política fortemente centrada nas avaliações externas, na responsabilização e na gestão por resultados (PAES DE CARVALHO; OLIVEIRA; LIMA, 2014)⁷. Dentre as finalidades dos Conselhos destaca-se a integração escola-família-comunidade, no sentido de assegurar “a melhoria do ensino”; a participação no planejamento, na consecução e na avaliação do projeto político-pedagógico; a gestão dos recursos financeiros e prestação de contas dos gastos à comunidade; e participação nas avaliações da escola e nos conselhos de classe. Concerne ainda aos conselhos promover reuniões mensais, registradas em atas, com a direção da escola e por segmento.

Com a vigência do Regimento Escolar a partir de 2010, os CECs passaram a deliberar também sobre medidas disciplinares aplicadas aos alunos⁸.

O caso de uma Escola Municipal

Perfil da Escola

A Escola Municipal – EM que analisamos oferecia ensino fundamental completo e atendia, em 2011, à cerca de 800 alunos distribuídos em duas turmas de 1º a 5º ano e três turmas de 6º ao 9º ano. Com um índice de evasão muito baixo, recebe um novo contingente de alunos no 6º ano, oriundos não só dos bairros vizinhos como também de locais distantes, configurando-se como uma das escolas mais disputadas da rede municipal. Segundo a diretora, à medida que os novos alunos vão chegando, “vão sendo trabalhados”, estimulando-se a convivência com os já integrados. De tal forma que “se o aluno não tem uma revista para fazer um trabalho, a gente oferece uma para

7 Entre as medidas adotadas para melhorar a gestão escolar foi assinado o Termo de Compromisso, no qual os diretores das escolas se comprometeram em atingir metas e elevar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o IDE-RIO (Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro) de suas instituições. Em contrapartida, a SME assegurou aos profissionais de educação assíduos, das escolas que atingirem os resultados, uma bonificação pecuniária anual correspondente ao 14º salário.

8 Portaria E/SUBE/CGG nº 48 de 17 de março de 2010 e Regimento Escolar – Resolução SME 1074 de 14/04/2010.

ele, se ele não tem condição de ir a um cinema, a gente leva. Eles têm carteirinha para frequentar as bibliotecas das universidades do bairro e podem pesquisar” (Diretora da escola⁹).

A escola funciona em dois turnos – manhã e tarde, com cinco tempos diários de aula, perfazendo um total de 25 horas-aula semanais. Na grade de horário, todos os alunos têm dois tempos vagos semanais, uma vez que as aulas de educação física são realizadas no contraturno, fora da escola.

A história da escola está diretamente vinculada à criação do bairro onde se localiza em área nobre da zona sul do Rio de Janeiro. Inaugurada na década de 1930, a construção da EM foi cláusula contratual entre a prefeitura e a empresa encarregada da implantação do bairro. Atualmente o bairro conta com moradores das camadas médias e altas que integram a elite cultural carioca e um pequeno comércio local que visa somente o atendimento aos moradores. A presença de um grupamento militar contribui para que o bairro seja considerado razoavelmente seguro.

Ocupando o espaço originalmente criado para abrigar um pavilhão em uma exposição nacional, a EM enfrenta sérias limitações físicas para exercer suas atividades educacionais, neste espaço adaptado. Ausência de quadra de esportes, salas de aula geminadas, que tornam necessária a passagem por dentro de uma sala de aula para chegar a outra, e falta de local onde a equipe gestora possa contar com alguma privacidade, são alguns exemplos da inadequação das instalações.

A diretora, eleita em 1988¹⁰ e sucessivamente reeleita desde então, relata que assumiu suas funções conhecendo bem o ambiente e as limitações da escola, onde já trabalhava como regente de turma desde 1979.

Os resultados alcançados nas avaliações de larga escala são motivo de orgulho para gestores, alunos e professores¹¹. Docentes afirmam que conseguem desenvolver a maior parte dos conteúdos escolares previstos e se mostram satisfeitos com o trabalho que realizam nesta escola¹², o que sem dúvida contribui para o sucesso dos alunos.

O quadro de professores previsto para esta EM é de 48 docentes, porém, na ocasião da pesquisa, a escola contava apenas com 38 professores o que acarretava dupla regência para alguns deles, e revezamento da equipe gestora no

9 Trecho da entrevista com a Diretora da Escola Municipal.

10 Ano de implantação da eleição direta para acesso ao cargo de diretor das escolas municipais do Rio de Janeiro.

11 De acordo com o MEC/INEP, o IDEB alcançado de 2007 a 2015, nos anos iniciais foi respectivamente: 6,1; 6,6; 6,9; 7,0; 7,0. E nos anos finais: 5,6; 5,2; 6,3; 6,3 e 4,9. Tais resultados são superiores à média da rede pública municipal do Rio de Janeiro no período.

12 Dados fornecidos pelo SOCED – Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação, da PUC-Rio onde foram realizadas as pesquisas que deram origem ao presente trabalho.

atendimento às turmas, uma vez que não deixar o aluno sem aula é prioridade da diretora. Em suas palavras, “professor não pode dar um minuto a menos de aula, não dou dia¹³, mas o professor que precisar faltar, pode repor a aula. Equipe que trabalha comigo, cumpre horário. Se o professor faltar muito, eu comunico à CRE¹⁴” (Diretora da escola).

Apesar das exigências explicitadas em relação aos professores, a equipe docente indica bom relacionamento com a direção, destacando o estímulo à inovação, e a participação no projeto pedagógico da escola, como diferenciais desta EM.

Vínculos fortes entre a direção e os alunos parecem se estabelecer no cotidiano escolar, inclusive com a presença frequente da diretora no recreio. Na sua percepção, “vendo o recreio se descobre o que está ocorrendo na escola e se cria vínculo com os alunos” (Diretora da escola). A diretora relatou também que conversa com os alunos, fora dos horários de aula nas redes sociais.

A escola mantém ainda uma rede de apoio, contando com parcerias de instituições da vizinhança para cessão de espaços para prática de esportes, consultas às bibliotecas e atendimentos médicos.

A falta de recursos humanos para fazer frente às tarefas burocráticas nesta escola é, em parte, compensada por familiares dos alunos que atuam como voluntários.

Escolha dos Conselheiros

A hipótese de que escolas com bons resultados em avaliações externas apresentariam conselhos participativos, atuantes, influentes na gestão escolar e em sua democratização nos remete às seguintes questões: Quem são os conselheiros dessas escolas? Que percepções eles têm da organização e do funcionamento do conselho?

A escolha dos membros que compõem os CECs na rede municipal do Rio de Janeiro ocorre a cada biênio por meio de eleição realizada durante três dias, através de voto direto e secreto por segmento, com prévia inscrição dos candidatos junto às comissões eleitorais, escolhidas em reuniões promovidas nas escolas, com orientação das CREs. Integram as comissões eleitorais representantes de todos os segmentos da comunidade escolar¹⁵.

13 Expressão que denota a prática de abonar faltas como compensação por tarefas extras realizadas.

14 A Coordenadoria Regional de Educação – CRE é responsável por viabilizar as políticas da Secretaria Municipal de Educação em uma determinada área geográfica, tendo como principais atribuições: coordenar, orientar e supervisionar as escolas, dando suporte administrativo e pedagógico, encaminhando pessoal qualificado, além de promover a integração da escola com alunos, pais e comunidade.

15 A Portaria nº 47 de 2010 determina que compete à Comissão eleitoral organizar o processo eleitoral e proceder à apuração, divulgação dos resultados e posse dos conselheiros eleitos.

Para a composição do conselho podem candidatar-se professores, funcionários, alunos a partir de nove anos de idade e responsáveis, além das associações de moradores, legalmente constituídas. O diretor da escola é membro nato e Presidente, com direito a voto de desempate, mas sem direito a voto na escolha do Vice-Presidente, eleito em reunião pelos demais integrantes. Formalmente o CEC é composto por 2 alunos, 1 funcionário, 3 professores, 2 responsáveis, e o diretor.

Observamos *in loco* o processo eleitoral nesta EM com base em um roteiro previamente definido com o objetivo de registrar aspectos relacionados à divulgação do processo; à organização do local e do material de votação; ao movimento de eleitores e à tendência dos candidatos à reeleição. Através de perguntas dirigidas ao presidente da comissão ou seu substituto, complementamos os aspectos observados. Conforme identificado por Lima (2013) a eleição do CEC nesta escola foi previamente divulgada, através de bilhetes encaminhados aos responsáveis, reuniões com os segmentos da comunidade escolar, circulares, comunicados e cartazes enviados pela Secretaria Municipal de Educação.

A presidência da Comissão Eleitoral – CE coube a um aluno dos anos finais do ensino fundamental, com experiência anterior no CEC, porém observamos que os trabalhos eleitorais foram encerrados três horas antes do horário previsto e o material de votação ficou exposto sem a presença da CE. A vice-presidência da CE ficou a cargo de uma professora regente do 1º segmento do ensino fundamental, experiente em eleições de CEC, que estava em aula, o que, segundo ela prejudicava o acompanhamento dos trabalhos eleitorais.

Nesta escola verificamos que para o segmento *professor* havia apenas um candidato, número inferior em relação aos assentos no conselho, enquanto que para o segmento *responsáveis* se apresentaram cinco candidatos. Em relação aos alunos, apresentaram-se três candidatos, o que poderia sugerir uma disputa com apresentação de propostas de interesse dos colegas, porém, verificamos baixo movimento de alunos votantes, assim como de responsáveis.

Estudos realizados por Oliveira (2000) Silva e Cabral Neto (2007), entre outros, evidenciam a opacidade do processo, a baixa informação da comunidade escolar e a interferência da direção na composição do conselho.

Segundo a professora que integrava a comissão eleitoral “os professores não têm interesse em participar do CEC, como membro da comissão eleitoral ou conselheiro, em virtude da dificuldade em conciliar as reuniões e os trabalhos do conselho com a regência de turma” (Diretora da escola).

Nos depoimentos colhidos junto aos conselheiros, seis meses após o processo eleitoral, evidenciamos que não havia ocorrido nenhuma reunião formal do conselho no período. A este respeito a representante dos professores

narrou que utilizava os horários de centro de estudos para conversar com os seus pares, repassar informações, ouvir opiniões e coletar sugestões sobre assuntos inerentes ao CEC.

Tal depoimento corrobora as transformações da natureza e das atribuições dos docentes ao longo dos anos também em outros contextos, conforme observado por Oliveira (2003)

O trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola, no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente as análises a seu respeito tendem a se tornar complexas (p. 33).

A aparente rejeição de quaisquer atribuições que possam ser adicionadas ao repertório de tarefas que precisam ser realizadas, parece contribuir para o afastamento de professores desta atividade política e celebra, geralmente, a permanência dos mesmos professores nas comissões eleitorais e nos conselhos escolares, como observado na escola.

No que concerne aos responsáveis, a diretora enfatizou o interesse das mães em participar do conselho, muito embora não tenha sido observado grande movimento de eleitores no horário da saída dos alunos, quando se verifica a maior presença de responsáveis na escola.

Embora os responsáveis tenham sido convocados a votar, o processo eleitoral não parece ser prioridade para muitos pais desta EM que apresentam justificativas diversas para abstenções. Segundo Canedo (2013), alguns informaram que não se lembraram de votar, enquanto outros afirmaram que votam “*pelos indicações dos filhos*” e ainda outros alegaram “*falta de tempo*” para participar. A mãe de uma aluna relaciona a baixa participação dos pais com o nível de confiança que depositam na escola, afirmando que não veio votar “*porque tenho muita confiança e não tenho queixa da escola*”.

Quanto aos funcionários, chega a ser intrigante o fato da comissão eleitoral e a diretora não mencionarem este segmento.

Embora existam duas associações de moradores no bairro, nenhuma delas enviou representante para integrar o CEC, ficando esta posição com vacância na escola.

Por fim, cabe destacar que não observamos a presença de representantes da CRE que pudessem orientar ou acompanhar o processo eleitoral, inclusive a apuração dos votos.

Organização e funcionamento do conselho

O levantamento do perfil dos conselheiros teve como propósito analisar em que condições as relações sociais tenderiam a se estabelecer neste campo onde dialogam com os interesses diversos.

Sabemos que a posição de cada agente está condicionada ao volume e estrutura de seus capitais (social, econômico, cultural e político) e a destreza com que estes capitais possam ser mobilizados na defesa de pontos de vista.

Neste sentido, não podemos deixar de considerar as possíveis assimetrias nas relações entre os membros dos conselhos decorrentes de diferenças de sexo, escolaridade, renda, e experiências anteriores. Para Werle (2003),

As disparidades culturais entre os indivíduos podem ser um importante fator de favorecimento de certos grupos que exercem poder sobre os demais pela sua habilidade na formulação de temas e manipulação de alternativas. O poder simbólico, manejado por eles, constrói a realidade e impõem-se diante daqueles que tem menores recursos e que, por isso não se atrevem ou não conseguem formular propostas para encaminhar o debate político (p. 79).

Analisando cada uma das dimensões citadas verificamos, em consonância com trabalhos anteriores (ASSIS, 2007; WERLE, 2003), que o conselho desta escola é predominantemente feminino, indicando que neste espaço corroborando com estudos, como o de Souza (2013), que sinaliza o predomínio das mulheres no magistério, especialmente nas escolas do ensino fundamental.

No tocante a cor/raça, a autodeclaração revela que, a despeito das lutas dos movimentos sociais e das conquistas dos negros em vários campos da sociedade brasileira, o CEC desta escola é de composição majoritariamente branca. Neste aspecto, vale destacar, entretanto, que os representantes do segmento *alunos* se declararam pardos, dado que sugere, a princípio, uma cultura de participação que pode contribuir para a redução da exclusão e do fortalecimento da autoestima quando sabemos que, nesta escola 41% dos alunos se declaram pardos. Estudos do INEP revelaram que, no período entre 1995 a 2001, foram observadas diferenças acentuadas entre o desempenho escolar de alunos brancos e negros atestando melhores performances aos primeiros. Em entrevista concedida, o INEP afirma que o racismo difuso presente na sociedade brasileira “afeta a autoestima dos alunos e reflete-se no desempenho deles” (BRASIL, 2003).

Outra dimensão importante para a análise das relações de poder é o nível de escolaridade. Os professores e a diretora deste conselho apresentam escolaridade elevada – nível superior. Porém, o mesmo não ocorre com os funcionários e

responsáveis que apresentam escolaridade mais baixa – ensino médio. As diferenças entre estes perfis sugerem a possibilidade de existência de uma hierarquia tácita entre os integrantes do conselho. Nesse sentido destaca-se a conjunção de fatores que contribuem para assegurar vantagens aos professores e à diretora em relação aos demais componentes do CEC. Além da escolaridade mais elevada, estes agentes detêm experiência profissional no campo escolar e capital informacional incrementado na forma de conhecimento privilegiado da estrutura técnica, administrativa e política da instituição, conferindo-lhes possivelmente maior destreza no encaminhamento dos assuntos, no âmbito dos conselhos.

Os alunos eleitos cursam os anos finais do ensino fundamental. Embora alunos dos anos iniciais possam se candidatar ao conselho, possivelmente a participação de estudantes de anos escolares mais avançados ocorre porque estes têm maior autonomia e experiência na unidade escolar. No que tange à iniciativa para participar dos conselhos ficou flagrante na pesquisa a influência de professores e da direção da escola, posto que os alunos declararam que se candidataram a convite da direção ou de um professor.

A análise da renda permitiu apenas depreender algumas aproximações e assimetrias entre os agentes escolares agrupando alunos, responsáveis e funcionários em um conjunto, e professores e diretora em outro.

É certo que experiências coletivas anteriores podem gerar uma atuação mais crítica e qualificada dos membros do conselho. A atividade de representação política requer que seja considerado, além dos interesses individuais, o desenvolvimento (na prática social) de habilidades que reforcem e renovem a capacidade de compreender a esfera pública. Indagados sobre as experiências de participação anterior em organizações ou movimentos sociais, os membros eleitos afirmaram não possuir esta vivência.

Para análise da organização e do funcionamento do CEC foram exploradas as percepções dos componentes eleitos sobre a função do conselho, os assuntos a serem abordados nas reuniões e as dificuldades do CEC. Os respondentes destacaram como principais dificuldades: reunir todos os integrantes do CEC; fazer com que os pais sejam mais presentes às reuniões; chamar atenção para si, enquanto órgão que trabalha em prol da educação e reunir os vários segmentos. Foram citadas ainda dificuldades de caráter organizacional que contribuem para consolidar a inatividade e deformar o caráter coletivo dos conselhos. Dentre essas foram destacadas: baixa frequência de reuniões, inclusive internas dos segmentos; inexistência de planejamento; falta de conhecimento sobre o funcionamento e a atuação dos conselhos. Assinalaram também dificuldades relacionadas à conciliação dos horários de trabalho com as reuniões.

Nesta perspectiva, Conceição (2007), Conti e Luiz (2007) e Tabora (2009) desenvolveram pesquisas empíricas que acentuam, sobretudo, a falta de conhecimento sobre a abrangência política destes organismos, as incongruências na partilha de poder e a padronização compulsória de seu funcionamento para gerir recursos financeiros.

Na escola pesquisada cabe destacar que após seis meses da eleição dos conselheiros ainda não havia ocorrido qualquer reunião do CEC.

No conselho em questão, as variadas interpretações dos respondentes quanto ao funcionamento do CEC evocam um entendimento difuso e desincronizado das ações deste organismo, da sua configuração e, conseqüentemente, de seus agentes. Esboçam também uma tendência dos segmentos *alunos e responsáveis* a atuarem como colaboradores da direção. Embora se tratando de uma instituição escolar de reconhecida qualidade educacional, na fala dos conselheiros não há menção direta à melhoria da aprendizagem ou à gestão pedagógica da escola, priorizando-se o tema da utilização dos recursos financeiros recebidos.

As respostas dos alunos e responsáveis parecem reforçar uma ação mais periférica destes representantes, expressa na ideia preponderante de que uma das atribuições do CEC é a prestação de auxílio à escola. Aparentemente, a visão dos pais repousa ainda num receio de que sua participação e influência na gestão escolar, embora tolerada, venha a ser compreendida como intromissão na esfera educativa, como afirma Nóvoa (1995).

No tocante aos assuntos tratados, as prioridades enfatizadas foram a disciplina dos alunos e a gestão dos recursos financeiros. De acordo com os relatos dos conselheiros, as reuniões só ocorrem quando necessárias para encaminhar o uso de verbas ou mediar conflitos vividos no cotidiano, cuja decisão final requer legitimação dos conselheiros.

Quando perguntados sobre o CEC, a grande maioria dos responsáveis declara nunca ter sido membro de conselhos escolares e apenas 10% das famílias sabe da existência desta instância representativa nesta escola, indicando que os conselhos escolares, instrumentos de gestão democrática, concebidos para atender aos anseios de uma sociedade que reivindicava mecanismos de participação e controle social, parecem suscitar ainda uma participação pouco expressiva dos pais.

Em relação ao papel do conselho, a diretora traz à tona o aspecto fiscalizador que não aparece explicitamente na documentação legal, mas que se faz presente na sua percepção, embora com baixa relação com o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Segundo a diretora:

o papel do CEC é trabalhar internamente na escola, ‘com’ a direção da escola, pra verificar as necessidades. Eu sempre vi o CEC como um apoio à gestão, mais no uso das verbas porque na parte pedagógica ele não tem interferência. Tem muito pouca influência no PPP e nenhuma influência nos resultados dos alunos nas provas. Mas, eu diria que o CEC serve até pra fiscalizar um pouco (Diretora da escola).

O aspecto fiscalizador é reforçado quando a diretora descreve a relação do CEC com a Secretaria Municipal e a CRE, deixando entrever que pais chamados a dialogar diretamente com as instâncias hierarquicamente superiores podem colocar em risco a posição da direção da escola.

A diretora relata que, se no texto legal a estrutura de poder é garantida quando se define como obrigatória a posição da diretora como presidente do CEC, na prática os pais conselheiros são chamados para reuniões diretamente na CRE:

A Secretaria marca reuniões direto com os representantes do CEC. Ela quer ouvir eles. Quer saber as sugestões deles pra melhoria do ensino, perguntar como anda a escola, como está a merenda e o grêmio. A Secretaria dá muita atenção ao CEC. Os responsáveis têm contato direto com a CRE e têm muito mais força do que o professor e do que a diretora da escola. O responsável não tem nada que o iniba. Ele vai e fala o que quer, ‘vence no gogó’. Nós da direção temos que saber dosar as coisas. O CEC tem poder de ajudar à escola, mas pode também ‘detonar’ a direção (Diretora da escola).

No caso específico desta EM a fala da mãe representante no conselho deixa transparecer o vínculo que se estabelece entre um dos responsáveis, membro do CEC, e a direção da escola:

A CRE costuma chamar a gente pra reunião, mas não diz qual é o conteúdo da reunião. Eu pergunto pra diretora e nem ela sabe. Geralmente é sobre a relação entre pai, aluno e professor. Eles ouvem muito os pais. Eles te dão o direito de falar. Eu vejo problemas que tem nas outras escolas, de quebrar a escola, de professor agredido, mas isso a gente não tem. Aqui a diretora é bem firme e os professores também. Eu tenho este vínculo com a escola porque eu estudei aqui. Eu já ajudava na escola antes de ser eleita a mãe do CEC. Eu tenho comunicação direta com a diretora. Ela liga pra minha casa, eu vou à casa dela (Diretora da escola).

Referindo-se à relação dos órgãos associativos parentais com a escola, Silva (2007) destaca a pertinência das análises sobre alianças e relações de poder tanto entre as instituições de ensino e as instâncias associativas quanto no interior de cada uma delas. A aliança entre a representante do CEC e a direção da escola parece sobrepor-se ao vínculo da mãe-representante com os demais pais de alunos.

Mais do que conciliar disponibilidades de tempo, é a compreensão das desigualdades sociais e culturais que desafia os representantes dos *responsáveis*. A ausência de um canal de comunicação permanente com os pais compromete o próprio conceito de representação, uma vez que a escuta é indispensável para contemplar a heterogeneidade do conjunto de pais. Sem que os responsáveis sejam ouvidos, o representante dos pais pode defender apenas os interesses dos próprios filhos ou, no máximo, os anseios do limitado subconjunto de pais com o qual mantém contato.

Conselheiros do CEC enfrentam o desafio de exercer um papel híbrido, representando a escola frente aos pais e, ao mesmo tempo, os pais frente à escola. Neste processo de aproximação e convivência mais intensa com a escola, conselheiros parecem ser cativados pelos dirigentes, passando a assumir, com muito mais ênfase, uma posição em favor da escola, e possivelmente dos diretores, afastando-se do conjunto de pais representados, com os quais os contatos tendem a se espaçar. A aproximação ‘representante-direção’ e o afastamento ‘representante-representado’, em instâncias estruturadas sob a égide das instituições de ensino, acabam resultando em espaços não apropriados como ‘dos’ pais, pela maioria das famílias dos alunos.

Nesta EM observamos que a diretora utiliza diferentes recursos, entre os quais o “reforço” da divulgação das informações para alguns responsáveis, a fim de influenciar o processo, como é possível depreender do relato de uma mãe de aluno, que mantém uma relação tensa com a escola, decorrente de sua atitude de cobrança do que considera ‘seus direitos’. Segundo ela, “não consegui candidatar-me ao cargo da representante, eu tentei ser mãe representante, eu falei com meu filho, mas quando ele viu o aviso já estava no último dia e não deu pra eu me inscrever” (Diretora da escola).

A presidência do CEC, exercida obrigatoriamente pela diretora, da escola é questionada pela própria diretora da EM:

Não sei se o presidente do CEC deveria ser a diretora da escola, mas é muita responsabilidade mexer com verbas, cálculo de tributos, com dinheiro público e a escola é responsabilidade do diretor, não importa quem fez o quê, a culpa é sempre do diretor. As verbas vêm do Governo Federal uma vez por ano. Da pra ter também umas duas no ano, ou até três, se você correr muito, do Município¹⁶. Você tem que fazer tudo, lavagem da cisterna, consertar torneira e comprar *toner* pra impressora. As verbas chegam e tem que fazer um planejamento para usar, tem que correr atrás dos orçamentos, botar em prática, vistoriar a obra. Há uma conta corrente em

16 Refere-se aos recursos originários do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola e SDP – Sistema Descentralizado de Pagamento que permitem à escola fazer compras de acordo com suas necessidades, responsabilizando-se pelos orçamentos, pagamentos, recolhimentos de impostos correspondentes e prestação de contas.

nome de dois membros do CEC, que assinam os cheques. Eu aprendi ‘no sopapo’ e até hoje cometo alguns errinhos. Se ficar faltando ou sobrando um centavo, o processo não fecha (Diretora da escola).

Embora os relatos apontem para a complexidade das tarefas que devem ser assumidas pelos conselheiros, a disposição para o exercício da representatividade dos pais aparece de forma insipiente, potencializada pela ausência de formação, conforme destacado pela diretora:

Quando os membros do CEC são eleitos eles recebem o estatuto com as atribuições deles. Eles olham ali e é só. O MEC tem um programa de formação de conselheiros, mas eu não posso enviar ninguém para participar sem ser convidado, sem o aval da SME (Diretora da escola).

Contudo, para que estes organismos funcionem com a configuração de conselhos é necessário considerar que no seu sentido etimológico a palavra conselho é de origem latina – *consilium*, e provém do verbo *consulere* que, de acordo com Cury (2009), “contém em si um sentido de publicidade” (p. 47), pois o termo implica, precipuamente, visibilidade da coisa pública. Tal princípio político, que orienta o funcionamento dos conselhos, parece ainda insipiente nos conselhos escolares de modo geral, como afirma a literatura, e no conselho desta escola em particular, como sugerem os resultados deste estudo.

Considerações finais

O que mobiliza os pais a participarem da escola? Sabemos que na sociedade contemporânea são inúmeras as demandas e responsabilidades. Frente à impossibilidade de atender a todas, é preciso fazer escolhas para definir “de quê”, “quando”, “como” participar. Cabe ainda questionar “quais instâncias” no âmbito escolar favorecem realmente esta participação.

Desta forma, analisamos neste estudo as possibilidades e limites do conselho escolar na dinâmica da gestão democrática comprometida com a qualidade da educação, numa escola reconhecida pelos elevados resultados acadêmicos em avaliações externas. Consideramos a hipótese da participação dos agentes escolares neste instrumento de democratização da gestão, como mais uma via para assegurar a promoção da qualidade do ensino, levando em conta o envolvimento da comunidade escolar no processo de escolarização bem sucedida dos alunos.

No tocante ao funcionamento dos conselhos, as pesquisas evidenciam que as interações nos conselhos escolares são atravessadas por um padrão de participação hierarquizada, jogos de poder e negociações nem sempre aparentes, corroborando que as dinâmicas estabelecidas estão assentadas na

distribuição desigual dos capitais informacionais, sociais e culturais dos conselheiros. Neste sentido, determinadas posições parecem prevalecer e orientar o (não) funcionamento do conselho, que privilegiou, também nesta escola, em consonância com as transformações no campo da gestão educacional, um caráter gerencial, voltado substancialmente para gerir (ainda que episodicamente) recursos financeiros, conforme as contingências e determinações legais.

Este parece ser um dos motivos para a baixa alternância dos conselheiros, especialmente dos segmentos professor e responsável. Embora na escola analisada a eleição tenha ocorrido conforme as disposições legais e com a representação de todos os segmentos, a aparente “pré-seleção” de candidatos pela diretora e a continuidade dos mesmos conselheiros, especialmente nos segmentos responsável e professor, parece refletir o modo como o conselho é “operacionalizado”. No caso dos responsáveis, observa-se a possível intenção de manter no conselho aqueles que podem colaborar para atenuar a falta de funcionários, demanda que afeta a gestão escolar. Em relação ao segmento professor, a pré-seleção parece estar associada à manutenção de uma pessoa, com aptidões e experiência para fazer funcionar a gestão dos recursos financeiros.

Quanto aos funcionários, merecem atenção as razões e implicações da baixa visibilidade deste segmento, observadas desde o processo eleitoral. Neste caso, tanto o prestígio na hierarquia escolar quanto as condições de trabalho mereceriam uma análise mais aprofundada, que foge ao escopo desse capítulo.

Em relação à direção, parece prevalecer uma liderança firme, personificada pela diretora “dona da escola”, com uma atuação centralizadora e professores dispostos a alcançar objetivos, mostrando que a infraestrutura deficiente é contornada por uma comunidade escolar empenhada na qualidade do ensino.

Contudo, o entendimento da participação no conselho, por parte da diretora e demais integrantes, parece restringir-se a presença episódica de segmentos ou representantes que são chamados a resolver problemas ou encaminhar sugestões para a utilização de recursos financeiros. Observa-se, neste sentido, o distanciamento da dimensão sócio-política que orienta o amplo diálogo, o controle social e a representatividade, princípios estruturantes dos conselhos escolares.

O empenho dos pais e responsáveis dos alunos para matricular seus filhos numa escola pública de prestígio acadêmico e acompanhar o processo de aprendizagem não parece repercutir na participação no conselho escolar. As análises sugerem que o interesse pelos bons resultados acadêmicos é partilhado pela direção e professores, que promovem atividades culturais e de melhoria da aprendizagem. Até onde se pode depreender da pesquisa, os pais parecem identificar no bom funcionamento da escola garantia suficiente para a promoção da qualidade do ensino e do sucesso escolar de seus filhos,

dando menor importância aos mecanismos de participação na gestão como instrumentos necessários para efetivar este direito ou melhorar as condições da infraestrutura escolar. Talvez isso explique, em alguma medida a baixa participação no processo eleitoral e o pouco conhecimento dos pais e responsáveis sobre o funcionamento do conselho.

Cabe ressaltar que apesar da institucionalização da gestão democrática, de seus instrumentos¹⁷ e das políticas de indução à participação das comunidades escolares, os entraves de funcionamento do conselho escolar manifestados neste trabalho não deixam dúvidas quanto à fragilidade da sua implantação e aos limites de participação destes organismos na gestão escolar. Cabe ainda pontuar a baixa relação do conselho, ao menos na escola analisada, com o controle social a favor da qualidade da educação pública.

Finalizamos registrando o desafio para que pesquisas posteriores possam ampliar os resultados que aqui apresentamos.

17 Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e no PNE 2014-2024, Lei 13005/2014 (BRASIL, 2014).

REFERÊNCIAS

ASSIS, A. C. L. **Conselho escolar instrumento de gestão democrática em tempos de políticas neoliberais: experiências em questão no Município de Baturité**. 2007. 274 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil – 1988**. Brasília/DF: Senado Federal. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_13.07.2010/index.shtm>. Acesso em: 22 out. 2017.

_____. **Fundo de Desenvolvimento da Educação. Manual de orientação para constituição de Unidade Executora**. Brasília/DF: FNDE, 2009.

_____. **Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº 12, de 10 de maio de 1995**. Dispõe sobre a regulamentação do Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE). Brasília/DF: FNDE, 1995.

_____. **Lei 9394, de 20/12/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

_____. **Lei 13005, de 25/06/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014.

_____. **Piora na qualidade do ensino afeta mais estudantes negros**. MEC/INEP – Prova Brasil e SAEB, 14 de julho de 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/piora-na-qualidade-do-ensino-afeta-mais-estudantes-negros/21206>. Acesso em: 26 jan. 2018.

BURGOS, M. B. **Dos parques proletários ao Favela Bairro: as políticas públicas nas favelas do Rio de Janeiro**. In: ZALUAR, A.; ALVITO, M. **Um século de Favela**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CANEDO, M. L. **Famílias e Escolas: Agentes solidários ou solitários na construção da educação de qualidade para as novas gerações?** 2013. 215p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Programa de Pós-Graduação em Educação.

CHAUÍ, M. S. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CONCEIÇÃO, M. V. **Constituição e função do conselho escolar na gestão democrática**. 2007. 100 p. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1596>. Acesso em: jul. 2010.

CONTI, C.; LUIZ, M. C. Políticas Públicas e Gestão Democrática: o funcionamento do conselho escolar no sistema municipal de ensino. **Educação**: Teoria e prática, v. 17, n. 29, p. 33-50, jul./dez. 2007.

CURY, C. R. J. **Gestão democrática da educação em tempos de contradição**. In: XXIII SIMPÓSIO BRASILEIRO, V CONGRESSO LUSO BRASILEIRO, I CONGRESSO IBERO- AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., Rio Grande do Sul, 2007. Conferência ANPAE, Rio Grande do Sul. 2007. p. 1-12. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/65.pdf>. Acesso em: nov. 2017.

_____. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 43-60.

DAGNINO, E. ¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, D. (Coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004. p. 95-110.

LIMA, L. **A escola como organização educativa**. SP: Cortez, 2001.

LIMA, M. F. M. **Conselhos Escolares, gestão democrática e qualidade do ensino em quatro escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro**. 2011. 223p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, Programa de Pós-graduação em Educação.

MENDONÇA, E. F. **A Regra e o jogo**: Democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas: UNICAMP, 2000.

MIGNOT, A. C. V. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 153-168, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a05.pdf>>. Acesso em: out. 2017.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docentes. In: OLIVEIRA, D. A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-37.

OLIVEIRA, D. C. Gestão Democrática Escolar: um estudo de expectativas, efeitos e avanços. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 150-155, fev./jun. 2000.

PAES DE CARVALHO, C.; OLIVEIRA, A. C.; LIMA, M. F. M. Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 50-76, set./dez. 2014.

PARO, V. H. **Gestão Escolar: democracia e qualidade do ensino**. SP: Ática, 2007.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME nº 212, de 24 de agosto de 1984. Cria o Conselho Escola – Comunidade nas Unidades Escolares da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro. **Diário Oficial [do Estado do Rio de Janeiro]**, Rio de Janeiro/RJ, 27/08/1984, p. 10, Municipalidades, 1984.

SILVA, P. K. O.; CABRAL NETO, A. C. O conselho escolar como uma estratégia de gestão democrática. **Revista Pública**, ano III, p. 17-27. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/publica/article/view/102>>. Acesso em: dez. 2016.

SOUZA, A. R. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013.

TABORDA, C. R. T. **Conselho Escolar como Unidade Executora: Limites e possibilidades no processo da construção da gestão democrática**. 2009. 197 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp086791.pdf>>. Acesso em: out. 2017.

VITAL, J. E. S. **Levantamento histórico da temática da qualidade**: um registro de estudos e propostas dirigidas às organizações empresariais e à administração pública. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/notitia/servlet/newstorm.ns.presentation.NavigationServlet?publicationCode=16&pageCode=391&textCode=5782&date=currentDate>>. Acesso em: out. 2017.

WERLE, F.O.C. **Conselhos escolares**: implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

YANAGUITA, A. **A descentralização da gestão financeira para a escola**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/3.pdf>>. Acesso em: jan. 2010.

A RELAÇÃO ENTRE GESTÃO E ALUNOS EM SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR: possibilidades de um (des)encontro?

*Juliana Gomes Pereira
Marina Meira de Oliveira*

Introdução

Tanto o direito ao ensino formal público e gratuito quanto a obrigatoriedade escolar são garantidos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), particularmente desde a aprovação da Emenda 59/2009. Além da lei maior do país, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) – reitera esse pressuposto. Contudo, é importante observar que esse direito difere dos outros direitos sociais. Ao contrário do direito à saúde ou à habitação, por exemplo, acionados quando a população os solicita, o direito à escolarização formal vem acompanhado de sua obrigatoriedade para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos.

No Brasil, durante muito tempo, o direito à escolarização formal resumiu-se à obrigatoriedade escolar como imposição ao indivíduo. Somente com a Constituição de 1988 ele passou a corresponder à obrigatoriedade do Estado em ofertá-lo. Neste sentido, a nova legislação colocou o direito à educação como direito público subjetivo, ou seja, o poder público pode ser responsabilizado por não oferecer o acesso ao ensino ou por sua oferta irregular. Essa mudança deu origem a um grande número de pesquisas dentro do campo da Sociologia da Educação.

Inúmeros estudos passaram a mostrar que os órgãos educacionais nem sempre têm trabalhado no sentido da garantia do acesso à escolarização e à aprendizagem, principalmente no caso dos adolescentes que são vistos sob o estigma do fracasso escolar (ARROYO, 2007; DIAS, 2011; FERREIRA, 2011; SILVA, 2003; RIBEIRO, 2011, entre outros). Para alguns alunos que pertencem a esses grupos socialmente delimitados, que acumulam repetências, evasão e baixo desempenho, a relação com a escola tende a ser de conflito e exclusão. Do mesmo modo, para muitos diretores escolares, a relação com esses estudantes pode ser percebida como igualmente conflituosa.

Este capítulo busca investigar a complexa relação entre esses agentes, tendo sido resultado do diálogo entre duas pesquisas¹ que procuraram relacionar diferentes perspectivas sobre o direito à aprendizagem escolar. Os dados de ambos os trabalhos foram coletados em observações de campo e entrevistas semiestruturadas com diferentes membros da comunidade escolar, incluindo diretores e alunos inseridos em turmas de correção de fluxo². Entre esses últimos, muitas vezes, encontravam-se jovens em situação de cumprimento de medidas socioeducativas em liberdade. No total, foram reunidos os relatos de nove diretoras e quarenta alunos de diferentes escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. Os depoimentos foram coletados entre 2014 e 2016.

Em linhas gerais, os dados compilados sugerem que há uma crise da escola na sua relação com as juventudes, um cenário em que tanto os profissionais da instituição quanto os jovens se questionam a que ela se propõe (DAYRELL, 2007).

A estrutura da escola pública, que inclui a própria infraestrutura oferecida e os projetos político-pedagógicos, não parece responder aos desafios do trabalho com essas juventudes. Enquanto isso, os alunos têm trazido para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, que interfere nas suas trajetórias escolares e coloca novos desafios à escola (SPOSITO, 2005).

Por parte dos gestores escolares, que muitas vezes atuam em um contexto de intensa sobrecarga de trabalho e falta de recursos, a aprendizagem escolar pode deixar de ser compreendida como um direito de todos, sendo ressignificada como uma recompensa a alguns. Já por parte dos alunos, a dimensão de direito a essa aprendizagem pode ser novamente enfraquecida, desta vez ganhando força sua percepção enquanto dever desprazeroso e involuntário.

Por mais que as pesquisas no campo educacional apontem inúmeras razões para a crise da escola pública, este capítulo irá se ater apenas aos aspectos intraescolares, em especial àqueles relacionados à figura do diretor e à sua relação com os alunos. Dentre esses últimos, focalizaremos aqueles que vivenciaram múltiplas experiências de fracasso escolar.

O contexto analisado será o de escolas que possuem turmas de correção de fluxo, justamente pela relevância desses programas como esforços

1 As pesquisas a que fazemos referência são as Dissertações de Mestrado das autoras, intituladas "Correção de fluxo em uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro: percepções e discricionariedade dos agentes implementadores" (OLIVEIRA, 2017) e "Manda o juiz pra escola no meu lugar pra ver se ele vai gostar: Limites e Possibilidades da inserção escolar de adolescentes em conflito com a lei" (PEREIRA, 2015), ambas desenvolvidas no GESQ.

2 Também chamadas de "turmas de aceleração" ou "turmas de projeto". No interior das escolas, as turmas de correção de fluxo são aquelas em que se reúnem os alunos com distorção idade/série de dois ou mais anos, geralmente resultante de múltiplas repetências. Propõe-se, então, uma metodologia alternativa de ensino a esses alunos, que permita sua posterior reinserção em turmas regulares.

estratégicos para superar os desafios históricos do país no que diz respeito à oferta de um ensino de qualidade para todos. Trata-se de programas que propõem a formação de turmas específicas para estudantes em situação de atraso escolar, que são ensinados por meio de uma metodologia alternativa, com vistas à sua posterior reintegração em anos mais avançados do sistema regular. Para além da desobstrução do fluxo escolar, evitando a retenção de vagas no sistema, essas iniciativas buscam uma perspectiva de maior equidade no tratamento dos alunos em situação de maior vulnerabilidade.

Considerando que os indivíduos agem com base em suas percepções da realidade (LEWIN, 1936), investigaremos a relação entre diretores e alunos por meio da análise de suas percepções mútuas. Interessa-nos compreender de que forma esses agentes percebem (e constroem) a identidade do outro, que elementos influenciam esse processo, e que consequências essas percepções podem ter para o trabalho escolar. Sendo assim, as principais perguntas às quais buscamos responder ao longo deste trabalho são: “Quais são as percepções dos diretores escolares sobre os alunos multirrepetentes e aqueles que cumprem medidas socioeducativas?”, “Quais são as percepções desses alunos sobre a escola e a atuação de seus membros, sobretudo, os diretores?” e “Quão responsáveis os diretores se sentem pela garantia do direito à educação para todos os alunos?”

Para melhor compreender essas percepções mútuas, realizamos uma breve incursão na literatura da Sociologia da Educação e da Ciência Política. Esse movimento nos permitiu conferir possíveis sentidos às percepções geradas empiricamente nas entrevistas. Foram especialmente importantes as contribuições de Pierre Bourdieu sobre fracasso escolar e julgamento docente, bem como aquelas de Erving Goffman a respeito da construção do estigma e seu impacto na formação da identidade dos indivíduos. Valemo-nos, ainda, dos estudos sobre [...] suas ações nesse contexto.

Valemo-nos, ainda, dos estudos sobre burocracia de nível de rua, inicialmente sistematizados por Lipsky (1980) no âmbito da Ciência Política. A incursão nesse campo de estudo foi importante para que pudéssemos compreender a perspectiva dos diretores e demais agentes da ponta do sistema educacional sobre as condições de trabalho em que atuam e o público a que atendem, bem como a racionalidade que orienta suas ações nesse contexto.

Essas contribuições teóricas serão apresentadas e operacionalizadas em conjunto com a análise de dados desenvolvida nas próximas seções. Dessa forma, buscamos integrar teoria e empiria, evidenciando a contribuição de cada um dos autores mencionados na compreensão dos diversos elementos que envolvem a complexa relação entre diretores e alunos aqui focalizados.

Aspectos da relação aluno / diretor: com a voz, os alunos

“Não tem escola boa, só tem escola para pobre. E escola para pobre é que nem hospital, tudo ruim”.
(Breno³, 17 anos, evadiu da escola durante o cumprimento da medida socioeducativa)

Os quarenta adolescentes ouvidos pelas pesquisas que dialogam neste artigo eram provenientes de oito escolas municipais do Rio de Janeiro. De uma única escola municipal na Zona Norte da cidade, na qual foi feito o estudo de caso que deu origem à pesquisa de Oliveira (2017), participaram cinco alunos matriculados em turmas de correção de fluxo, nove que cursavam o 8º ano do Ensino Fundamental, e um que havia frequentado uma turma de aceleração no ano anterior à entrevista. O objetivo das entrevistas com os alunos das classes regulares foi compreender as percepções sobre os colegas que estudavam nos projetos. A faixa etária dos estudantes era de 14 a 16 anos.

Entre os adolescentes que foram entrevistados, também havia aqueles que foram o público-alvo da pesquisa de Pereira (2015): vinte e cinco jovens provenientes de sete escolas da rede municipal da cidade que cumpriam medidas socioeducativas em liberdade. Desse total, nove estavam matriculados na rede municipal de ensino e dezesseis outros haviam estado na mesma situação, mas evadiram antes de concluir sua escolarização. Cabe ressaltar que os projetos de correção de fluxo também marcam a trajetória escolar desse grupo. Entre os nove que estudavam, cinco estavam enturmadados em classes de aceleração. Já entre os dezesseis jovens que evadiram, nove abandonaram os estudos enquanto estudavam nesses projetos. A faixa etária desse grupo variava entre 13 e 20 anos e chamou atenção o fato de apresentarem as mesmas características: sexo masculino, pele negra e morador de favelas.

Ao longo das entrevistas, foi possível notar que a relação desses adolescentes com a figura do diretor é “mediada” pela relação com a escola. Para os alunos, muitas vezes, destacam-se os agentes de maior autoridade nessa identificação, aqueles responsáveis pela garantia da “ordem e disciplina”, que podem representar a “personificação” da instituição para eles. Por isso, a importância de investigar a percepção dos alunos sobre o papel da escola na sua vida e as expectativas que nutrem em relação a ela.

Nos relatos dos adolescentes, prevalecem as histórias de trajetória escolares marcadas por conflitos, punição, exclusão e percepções negativas da escola. Lucas, de 17 anos, que havia abandonado os estudos dois anos antes

3 Todos os nomes de adolescentes são fictícios.

e que cumpria uma medida socioeducativa, contou que não via razões para seguir com os estudos. Segundo ele, os únicos fatores que o atraíam eram os jogos de futebol e “pegar as meninas”. Por isso, ele relatava que, mesmo quando estava matriculado, deixava de assistir às aulas, preferia circular pelos corredores e pela quadra esportiva.

O depoimento de Leandro, da mesma idade, é semelhante. O jovem relata que repetiu dois anos e perdeu a conta de quantas vezes foi expulso pelas diretoras. Nessas situações, envolveu-se em conflitos com os colegas e agentes escolares por chamarem-no de “marginal”. No último ano que passou na escola, que acreditava ter sido 2011, estava numa turma de correção de fluxo e gostava muito da professora. No entanto, quando a avó, que o criava, faleceu, decidiu abandonar os estudos. “Eu gosto da escola, mas detesto estudar. Não sirvo para isso”.

Os relatos acima apresentam alguns pontos em comum, dentre eles, a experiência do “fracasso escolar” – tema que passou a ser foco de discussões a partir das frustrações depositadas na expansão do sistema educacional aos setores da sociedade que anteriormente não tinham acesso a ele. Quando havia poucas vagas no sistema de ensino, o foco das políticas recaía sobre a democratização do acesso, considerado como chave para a equalização de oportunidades educacionais. No entanto, com a progressiva expansão desse sistema, passaram-se a observar outros mecanismos de exclusão que ocorriam no seu interior. Os mesmos setores recém-integrados que anteriormente eram excluídos do acesso à escola agora pareciam protagonizar o chamado fracasso escolar, traduzido principalmente em altos índices de dificuldade de aprendizagem, repetência e abandono.

Contrapondo-se às teorias que apontavam o aluno como o principal responsável por seu desempenho – por eventualmente não ter o mesmo “dom” que outros, já que supostamente teria tido acesso às mesmas oportunidades – Bourdieu (1966/2015) lança um olhar crítico à instituição escolar e aos agentes do seu interior. Defende que, ao contrário de uma cultura universalista, a escola selecionava e sancionava certo arbitrário cultural, já transmitido de forma quase natural a alguns grupos seletos da sociedade, em seu seio familiar. A escola organizaria, portanto, o “culto de uma cultura que pode ser proposta a todos, porque está reservada de fato aos membros das classes às quais ela pertence” (BOURDIEU, 2015, p. 63). Em outras palavras, a aparente democratização desse ensino não ameaçava o privilégio dos setores tradicionalmente escolarizados, pois eles permaneciam em vantagem no que diz respeito à aquisição desse saber particular, seletivo, “natural” para eles e “estranho” àqueles que tinham outra herança familiar. Pelo contrário, no caso do primeiro grupo, servia até mesmo para conferir um caráter de legitimidade à sua posição.

Os filhos das demais camadas sociais, que apresentavam essa desvantagem inicial da não familiaridade com o saber escolar, distinguiam-se, ainda, em termos de um *ethos* diferenciado que herdavam de suas famílias. Entendendo-se por *ethos* um conjunto de posturas, atitudes e expectativas em relação à escola, pode-se dizer que os alunos provenientes das camadas de transição, ainda que não dominassem o saber erudito, eram incentivados a ter uma “boa vontade cultural”, uma expectativa positiva em relação à escola, pois esta poderia favorecer sua ascensão social. Desse modo, herdavam o *ethos* do esforço, do empenho, da dedicação à vida escolar. Já os filhos das camadas populares, nas quais os exemplos de mobilidade social pelo sucesso escolar eram muito escassos, não compartilhavam desse mesmo *ethos*. Cientes, ainda que implicitamente, das poucas chances de êxito e ascensão pela escola, seus pais tendiam a depositar baixas expectativas em relação à instituição. Esse tipo de atitude, baseada em condições objetivas, impactaria a postura das crianças frente à escola, num processo de internalização das chances reais de futuro que julgavam ter. No entanto, não raramente tais comportamentos poderiam ser interpretados pelos professores como falta de vontade de melhorar de vida, falta de dedicação, preguiça. Poderia, ainda, estimular uma espécie de prognóstico de fracasso em relação a alguns alunos com base em suas origens sociais.

Em resumo, “as crianças populares que não empregam na atividade escolar nem a boa vontade cultural das crianças das classes médias, nem o capital cultural trazido das classes superiores” (BOURDIEU, 2015, p. 64) acabavam por ser as protagonistas do fracasso escolar. Consequentemente, seriam aquelas que se refugiariam “numa espécie de atitude negativa, que desconcerta os educadores e se exprime em formas de desordem até então desconhecidas” (ibidem, p. 65) Pode-se dizer que esse seria o caso dos alunos focalizados no presente artigo – aqueles inseridos em projetos de correção de fluxo após terem vivenciado múltiplas repetências, e aqueles que cumpriam medida socioeducativa em liberdade, os quais também, em geral, apresentavam uma trajetória de escolarização bastante acidentada. Por conta de todos esses fatores, esses alunos pareciam sofrer um processo de estigmatização, o que nos fez ir em busca de outros contributos teóricos que pudessem lançar luz sobre esse fenômeno.

Aos adolescentes pertencentes às turmas de correção de fluxo – dentre os quais, muitas vezes, encontram-se aqueles em cumprimento de uma medida socioeducativa – pode-se atribuir um estigma, uma marca de caráter pejorativo que os acompanha ao longo de grande parte da trajetória escolar. Esse fator contribui, ainda mais, para o aumento na desmotivação desses estudantes em relação ao seu processo de escolarização. Nesse sentido, sugere-se que, na maioria dos casos, conforme os dados analisados pelas pesquisas em questão,

os alunos que estudam em classes de aceleração são taxados de “fracassados”, “preguiçosos” e “bagunceiros”.

O depoimento de Victor, 16 anos, confirma esse pressuposto. O adolescente, matriculado em uma turma de aceleração, afirma que a gestão e os demais agentes escolares sempre associavam os conflitos que ocorriam nos corredores aos alunos das turmas de projetos. “Não era a 6ª série, 7º ano, 8º... não. “E estava todo mundo no meio. Só caía para cima do projeto. Qualquer coisa que alguém fazia, aprontava, caía para gente, porque a gente é do Acelera, entendeu?”.

Relato semelhante foi percebido na fala de Hudson, 15 anos, que também pertencia a uma turma de correção de fluxo. O adolescente conta que, na escola em que estudava anteriormente, era frequentemente agredido por colegas de outras turmas. No entanto, quando relatava à direção, não se sentia verdadeiramente ouvido e dizia que pouco ou nada era feito.

De acordo com Goffman (1988), a construção do estigma se dá quando há discrepâncias de modo negativo entre a identidade virtual, que corresponde às expectativas que a sociedade cria sobre as pessoas, e a identidade real de um indivíduo, que é a soma de aspectos que, de fato, constituem as pessoas. Dessa forma, entende-se que o estigma é uma relação entre atributo e estereótipo e tem sua origem ligada à construção social dos significados através da interação. A escola institui como os alunos devem ser, e naturaliza esse dever. Um aluno que foge a essa perspectiva naturalizada não passa despercebido, uma vez que lhe são conferidos atributos que o tornam “diferente”, o segregam.

Em linhas gerais, as contribuições de Goffman e Bourdieu nos permitiram compreender mais a fundo a situação dos alunos comumente tidos como “problemáticos” no ambiente escolar.

Por outro lado, nos grupos de alunos ouvidos pelas pesquisadoras, também houve quem apresentasse percepções positivas em relação à figura do gestor e à trajetória escolar. Hillary, 16 anos, relatou que o pai foi chamado pela gestão porque ela foi acusada de “matar” aulas. Ela conta que depois da conversa entre a gestora e o responsável, percebeu que o fato poderia prejudicá-la porque a escola “fazia bem” para ela, em suas palavras.

Na mesma direção, Pedro, 17 anos, observou que a gestora da sua escola foi crucial no processo do cumprimento da medida socioeducativa. De acordo com o seu relato, ela incentivou-o a seguir com os estudos, fez questão de participar das audiências na Vara da Infância e Juventude e conseguiu um curso profissionalizante para ele. No entanto, quando a diretora se aposentou, diz não ter encontrado o mesmo apoio por parte da nova gestão. O abandono escolar que se seguiu foi apresentado por ele como uma consequência também desse processo.

Bruno, de 16 anos, já somava três processos na Justiça à época da entrevista, mas não havia abandonado os estudos porque dizia gostar muito da diretora. Segundo o adolescente, “ela não conta para ninguém” sobre o cumprimento da medida socioeducativa e ajuda a acalmá-lo quando ele “apronta” ou fica muito nervoso.

Esses depoimentos permitem afirmar que, mesmo diante do cenário de insatisfação com a instituição escolar, o trabalho dos agentes escolares é decisivo e pode interferir negativa ou positivamente na trajetória dos adolescentes. Essa relevância é reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), quando apresenta a educação como condição para a qualidade de vida e cidadania. Na mesma direção, o Estatuto da Criança e do Adolescente aponta a escolarização como um dos pilares que dariam sustentação ao processo socioeducativo.

Porém, como será discutido a seguir, diversos percalços desmotivam as gestoras e limitam o processo de ensino-aprendizagem e a capacidade de transformação da escola. Além da sobrecarga de trabalho e falta de recursos, as profissionais lidam com cotidianos violentos e são cobradas por funções que ultrapassam a relação ensino-aprendizagem.

Aspectos da relação diretor / aluno: com a voz, as diretoras

“O que a gente vai fazer para trazer eles para gente?”
(Diretora da Escola 3)

As gestoras ouvidas pelas duas pesquisas que dialogam neste artigo pertenciam a nove escolas localizadas na região do Centro e Zona Norte do Rio de Janeiro, dentre as quais selecionamos oito para este trabalho. A escolha das unidades escolares se deu pela oferta de turmas de correção de fluxo e pela presença de adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas em liberdade e estavam matriculados nestas unidades. Todas elas, com exceção de uma, possuíam entre 800 e 1200 alunos.

Ao investigar a percepção das diretoras sobre os alunos, constatamos logo de início a inseparabilidade entre essas percepções e aquelas a respeito da escola e de sua função. A relação que nutrem com os alunos é mediada pela sua relação com a escola e com seu trabalho, uma vez que a razão de ser da instituição se encontra no próprio público que atende.

Cabe destacar que, do total de escolas pesquisadas, sete não contavam com coordenador pedagógico. Quando se questionaram as razões para o déficit de coordenadores pedagógicos na rede, as diretoras responderam que faltam candidatos para o cargo. Elas explicaram que a carga de trabalho é extensa e

o adicional no salário não compensa. Dessa forma, os profissionais preferem trabalhar em sala de aula ou se candidatar ao cargo de diretor, cujo acréscimo salarial é maior. Nesse cenário, não raramente encontrávamos uma gestão sobrecarregada com tarefas administrativas e com pouca disponibilidade para atuar na frente pedagógica.

Vale lembrar que, para além da questão da falta de coordenadores pedagógicos – e, muitas vezes, também de porteiros, professores e inspetores – a escola pública vem acumulando funções que ultrapassam a dimensão do ensino aprendizagem. Ao tornar-se o local de alimentação, socialização e de todos os tipos de cuidado, nota-se um enfraquecimento de sua missão pedagógica, que passa a ser, também, uma das tarefas mais desafiadoras: “O maior desafio é fazer com que eles aprendam. A escola demora muito para interferir na aprendizagem” (Diretora da Escola 1).

Diversos elementos parecem concorrer para essa perda de sentido da escola no que se refere àquilo que a distingue das demais organizações – sua missão pedagógica e educativa (COSTA; CASTANHEIRA, 2015, p. 26). Primeiramente, fatores estruturais são apontados por parte das gestoras como dificultadores do trabalho escolar, como o fato de que escolas de enorme porte⁴ dispõem de poucos recursos materiais e humanos para atender às demandas discentes.

No entanto, para além desses elementos estruturais, fatores simbólicos como percepções e crenças sobre os alunos também parecem influenciar o cenário em questão. A percepção de que os alunos atendidos nas escolas cada vez mais vinham das classes populares, sendo, ao mesmo tempo, cada vez menos interessados e disciplinados, também se mostrou predominante nas entrevistas. É possível relacionar essa constatação à explicação bourdieusiana mencionada anteriormente. O “desinteresse” desses alunos poderia ser resultado da maior dificuldade que teriam em depositar expectativas positivas na escola, por conta da maior distância dessa instituição em relação à sua realidade e da internalização das poucas chances de sucesso escolar. A indisciplina, por sua vez, poderia ser consequência dessa falta de sentido, expressando a “atitude negativa” em relação à instituição, verificada nas “formas de desordem até então desconhecidas” (BOURDIEU, op. cit.)

4 Em uma categorização das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro de acordo com o número de alunos matriculados, Lima (2016) propõe quatro “tipos” de escola, tendo em vista a complexidade de sua gestão: escolas de pequeno porte (até 300 matrículas), escola de médio porte (entre 301 e 700 matrículas), escolas de grande porte (entre 701 e 900 matrículas) e escolas de enorme porte (mais de 900 matrículas). Os achados de sua pesquisa apontam a predominância das turmas de correção de fluxo em escolas de grande e enorme porte, sendo estas últimas prevalentes. Como mencionado anteriormente, o porte das escolas analisadas neste artigo (entre 800 e 1200 matrículas) reflete essa realidade.

Do mesmo modo, é possível que as percepções quanto ao novo público atendido acabassem por gerar outras expectativas por parte dos agentes escolares em relação à sua escolarização e ao papel da instituição para eles. Em outras palavras, para além dos desafios estruturais que as escolas enfrentavam para garantir o direito à aprendizagem, as percepções e crenças sobre os alunos poderiam contribuir para o enfraquecimento dessa missão, que poderia ser reformulada por parte de alguns gestores:

Eu acho que a missão de qualquer escola é preparar para a vida, não é? Preparar aí para as maiores dificuldades. Ele [o aluno] não sabe obedecer a uma ordem, ele não sabe seguir regras, então isso é preparar para a vida. A parte curricular é... também anda junto, mas não é a única parte importante. Eles precisam de ser educados para a vida. Socialmente, não é, educar socialmente também (Diretora Geral da Escola 8).

A fala da diretora da Escola 8 enfatiza a dimensão socializadora da escola como uma instituição disciplinadora e civilizatória. A preparação para a vida em sociedade, segundo ela, corresponderia à capacidade do indivíduo de obedecer a ordens e seguir regras, habilidade que se torna tão (ou mais) importante quanto o aprendizado curricular. Mais adiante, no seu relato, grande parte das crianças são descritas como indisciplinadas e sem a presença de uma família atuante, as quais “não vão estar prontas para a sociedade, para o trabalho, para obedecer a uma ordem de um patrão”. Seu relato sugere, de certa forma, que a expectativa nutrida em relação a esses alunos é de uma inserção social reprodutiva de sua condição familiar. Esse tipo de crença quanto às suas reais necessidades poderia vir a se refletir no tipo de atendimento oferecido a esses alunos.

Quando se trata especificamente dos alunos que vivenciaram o fracasso escolar – como aqueles inseridos em projetos de correção de fluxo e aqueles em cumprimento de medidas socioeducativas – a percepção negativa pode ser ainda mais predominante. A Diretora Adjunta da Escola 8, ao compartilhar sua percepção sobre os alunos inseridos nas turmas de projeto, relata:

O aluno do projeto... você tem aluno que tem problema emocional, você tem aluno que tem problema cognitivo, e você tem o aluno que é, vamos botar assim, vamos classificar, de uma maneira errada, “preguiçoso”. Você tem nessa turma três tipos de pessoas. Então, para aquele que tem dificuldade de aprender, você consegue fazer alguma coisa. Mas, assim, aquele que é preguiçoso, consegue, mas... está ali. Mas aquele que tem um problema no comportamento... é difícil. Aí esse pega. E esse – eu vejo, pode ser que eu esteja enganada – [...] mais de 50% tem problema de comportamento.

Em seu relato, o fracasso escolar desses alunos – razão de sua enturmação em turmas de projeto de correção de fluxo – é construído como uma

consequência exclusiva do perfil desses próprios indivíduos. Ao contrário de uma corresponsabilização, ou do reconhecimento da possibilidade de participação (em alguma medida) da instituição escolar nesse processo, nota-se uma transferência de responsabilidade que recai unilateralmente sobre o aluno. Desse modo, a percepção predominante sobre “o aluno de projeto” é aquela de um aluno essencialmente “problemático” – que acumula deficiências cognitivas, emocionais ou morais.

Contudo, relatos de alunos como Daniel, 17 anos, inserido em turma de correção de fluxo nesta mesma escola, revelam outra possibilidade de interpretação dessa indisciplina que não apenas um problema emocional localizado exclusivamente no aluno. O adolescente, que já somava três anos de distorção idade-série por conta de uma entrada tardia no sistema escolar e de reprovações, sugere que seu mau comportamento seria consequência – e não causa – de uma dificuldade de aprendizagem. Em suas palavras, “eu reprovei porque eu não tinha muita noção. Tipo, lá na roça é tudo quietinho, aqui é tudo barulhento. Todo mundo falando pra caraca e aí eu não conseguia me concentrar. Aí no final do ano eu chutei o balde... parei de estudar, aí fiquei zoando”.

É possível aferir que as escolas trabalham com uma expectativa muito próxima à que rege o mundo do trabalho, uma vez que se espera a chegada de um aluno “padrão”: disciplinado, obediente, pontual e que se envolve com os estudos. Quando os estudantes não atingem essas expectativas, não raramente eles e suas famílias são culpabilizados por isso.

No entanto, as percepções das diretoras acerca dos alunos das turmas de correção de fluxo e daqueles que, ao mesmo tempo, também cumpriam medidas socioeducativas não compõem um consenso. Ao mesmo tempo em que houve vários depoimentos que se referiram a esses jovens como “problemas”, muitas gestoras apontaram uma aparente preocupação em acolhê-los, ainda que considerassem sua infrequência, baixo desempenho e evasão como algo iminente.

Apesar dessa naturalização do fracasso escolar de certos alunos, algumas diretoras relataram, por exemplo, um esforço em busca de apoio. A gestora da Escola 6 menciona uma parceria feita com o Conselho Tutelar da região, na busca por uma maior responsabilização das famílias pela infrequência dos alunos. Já a diretora da Escola 7, a pedido de uma mãe, afirma ter criado um espaço semanal para ouvir os responsáveis que desejassem estreitar os laços com a escola. No entanto, ela se dizia desmotivada devido à pouca adesão das famílias, apesar da oferta de lanches e sorteio de brindes – algumas das estratégias adotadas para aumentar sua participação nos encontros.

Diante desse tipo de cenário – reiteradamente apresentado nas entrevistas – é possível afirmar que grande parte das gestoras estudadas neste artigo se coloca em um lugar de “não saber mais o que fazer”, ou de não saber aferir

o real retorno de seus “investimentos”, diante da expectativa já existente de uma trajetória escolar insatisfatória por parte desses alunos. Por mais que as gestoras tenham usado a expressão “não excluir” e não tenham mostrado resistência em relação à matrícula do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, por exemplo, cabe enfatizar que nenhuma delas citou a questão da educação enquanto um direito constitucional. Até mesmo no caso dos adolescentes que ainda respondiam a um processo na Justiça da Infância e Juventude e que, por isso, eram mais uma vez obrigados a frequentar uma instituição escolar, as gestoras se posicionavam como impotentes. A expectativa era de que esses adolescentes acabassem por evadir ao longo do ano letivo – uma situação sobre a qual consideravam que nada podia ser feito.

A partir deste ponto, no entanto, torna-se importante concentrar esforços na busca de uma compreensão mais profunda dessa postura aparentemente tão comum por parte de diversas diretoras. Essa procura por respostas nos levou à incursão em uma literatura que busca analisar as percepções e as práticas dos chamados “burocratas de nível de rua”. No âmbito da Ciência Política, esses agentes são descritos por Lipsky (1980, p. 3) como aqueles que estão na linha de frente do serviço público, interagindo diretamente com os cidadãos, e que dispõem de uma margem de discricionariedade na condução de suas atividades. Esse conceito, por sua vez, diz respeito à relativa liberdade que esses burocratas detêm para determinar a natureza, a quantidade e a qualidade dos benefícios e sanções a serem distribuídos entre os cidadãos atendidos. A importância desses agentes se dá, entre outros fatores, pelo fato de tornarem o Estado concreto para os cidadãos, uma vez que é por meio deles que o público tem (ou não) acesso a serviços, programas e direitos sociais. Trata-se, portanto, de agentes que impactam diretamente suas vidas e oportunidades. Alguns exemplos são os assistentes sociais, policiais, e professores, diretores e demais membros da comunidade escolar que lidam diretamente com o público-alvo em questão (alunos).

As condições de trabalho desses agentes, contudo, nem sempre são adequadas. As regras formais às quais estão submetidos não contemplam todos os casos com que têm que lidar, além de muitas vezes disporem de recursos escassos para a entrega do serviço. Trabalham sob pressão direta do público – bem como também sofrem pressões das esferas superiores – e nem sempre dispõem do mesmo tempo de tomada de decisão que esses últimos. Além disso, muitas vezes, os usuários dos serviços públicos que chegam até eles são percebidos como não cooperativos, isto é, como pessoas que não colaboram com a tarefa que precisam realizar. Esse constante desgaste e dificuldade de tratamento com o público-alvo, aliado às condições inapropriadas em que têm que atuar, podem levar esses agentes a desenvolverem “estratégias de

sobrevivência” e outros tipos de racionalidade que orientam suas práticas. Conforme pontuado por Maynard-Moody e Musheno (2003, p. 12),

Muitos trabalhadores da linha de frente entraram nas suas profissões como idealistas. Após anos de sobrecarga, clientes que não cooperam, um público indiferente, e condições de trabalho dilapidadas, às vezes espantosas, eles ainda precisam preservar algum sentido e valor para o seu trabalho. Muitos usam sua discricionariedade para selecionar um pequeno número de casos ou membros do público para tratamento especial, o tipo de tratamento que eles possivelmente ofereceriam a todos, se tivessem recursos e energia.

Leis, regras e normativas formais – como a prerrogativa constitucional do direito de todos à educação, por exemplo – podem acabar sendo vistas com certo desdém por esses agentes, que passam a atribuir maior legitimidade a seu saber pragmático (da linha de frente), orientado para aquilo que pode realmente ser feito, a seu ver. Nesse processo, muitas vezes, atuam menos como “agentes do Estado” voltados ao cumprimento de normas, e mais como “agentes do cidadão”, levando em conta suas percepções sobre o usuário em questão para orientar suas práticas. No contexto escolar, em que esses cidadãos-usuários seriam os alunos, trata-se de um momento em que podem entrar em jogo todas as percepções já socialmente construídas sobre alunos identificados como não cooperativos, discutidas anteriormente. É possível que essas percepções sejam combatidas por esses agentes. No entanto, também é possível – e relativamente mais provável, como se tem visto – que venham a ser reforçadas em meio a um cenário de intensa sobrecarga de trabalho e escassez de recursos (materiais e humanos) com que os agentes escolares têm que lidar.

Diante dessas condições não ideais e de um público percebido como pouco cooperativo, portanto, os processos de decisão, gestão e liderança assumem uma dimensão ética e valorativa ainda maior. Nesse sentido, não é raro encontrar uma seleção dos alunos a atender, numa espécie de raciocínio centrado em “salvar a quem (acredita-se que) tem salvação”. Como pontuado por Maynard-Moody e Musheno (2003) acima, trata-se de uma seleção que busca a preservação de algum sentido e valor para o trabalho desses agentes. O relato da diretora da Escola 6, por exemplo, ilustra esse tipo de racionalidade: diante do desinteresse generalizado dos alunos, ela diz se sentir muito feliz em ajudar os casos que fogem a essa regra. Em relação aos demais que já parecem fadados ao fracasso, na perspectiva de diversos membros da comunidade escolar, não parece mais haver o que se possa fazer para reverter sua situação. Para a diretora da Escola 1, por exemplo, depois da prática do ato infracional “a escola não pode fazer mais nada”.

Essa seleção que se apresenta como uma estratégia de sobrevivência para diversos/as diretores/as, no entanto, pode fazer com que o direito de todos à

educação se converta em uma recompensa a alguns, conseqüentemente sendo negado a outros. Para além disso, trata-se de uma escolha que não ocorre de forma “neutra”, comumente incidindo sobre grupos sociais já vulneráveis.

Em meio à polifonia dos relatos apresentados, revela-se uma relação de exaustão, sobrecarga e impotência, que resulta em uma renúncia de direitos por parte de todos os agentes envolvidos – diretores e alunos. Para muitas diretoras, ainda, destaca-se o desafio de “brigar com o que está lá fora”, e a ansiedade decorrente dos constantes questionamentos sobre como trazer os alunos para perto delas e da escola.

Considerações finais

O presente capítulo buscou desvelar um pouco da complexidade que envolve as relações diretores/alunos, ao explorar alternadamente as percepções desses indivíduos. Estando envoltas por uma estrutura física e simbólica que não oferece condições ideais para uma real democratização da educação, as resistências individuais dos atores podem fazer diferença. Do mesmo modo, a desistência e a renúncia mútua podem vir a reforçar desigualdades longamente estabelecidas.

No que se refere às percepções dos diretores escolares sobre os alunos multirrepetentes e aqueles que cumprem medidas socioeducativas, os dados coletados por ambas pesquisas apontam que, embora não haja um consenso, parece predominar uma visão negativa desses jovens. Além disso, ganha destaque o fato de que as gestoras não se sentem responsáveis pela garantia do direito à educação para todos os alunos. Entre as expressões mais frequentes nas entrevistas, estava a naturalização do fracasso escolar. No que diz respeito à escolarização dos alunos de classes de correção de fluxo e em cumprimento de medida socioeducativa, a repetência e evasão são efeitos já esperados pelas diretoras. Do total de nove gestoras ouvidas, a maioria repassa às famílias a responsabilidade pela trajetória escolar dos estudantes.

Já em relação às percepções dos alunos sobre a escola e a atuação de seus membros, foram poucas as entrevistas que apontaram situações positivas. Prevaleram os relatos de situações de conflitos e frustração. Os dados aqui reunidos, advindos das duas pesquisas em questão, oferecem indícios de que há uma crise da escola na sua relação com a juventude, um cenário em que tanto os profissionais da instituição quanto os jovens se questionam a que ela se propõe. Para os adolescentes, a instituição tem se mostrado distante das suas expectativas, com uma dinâmica que pouco acrescenta à sua formação. Dessa forma, é possível afirmar que a escola se resume a uma obrigação

indesejada. Enquanto isso, muitos gestores direcionam o problema para a própria juventude, que apresenta “desinteresse” pela educação escolar.

No entanto, por mais que o tom de grande parte das entrevistas tenha sido pessimista, alunos e diretoras apontaram (direta ou indiretamente) possíveis caminhos que poderiam contribuir para o aumento da motivação e empenho discente em relação à escola – o que também impactaria positivamente a satisfação e atuação da equipe gestora.

Os relatos dos alunos sinalizam com frequência a necessidade de escuta. Para além disso, parece urgir – ainda que silenciosamente – a demanda por outra escola, da qual se sintam verdadeiramente fazendo parte e que atenda aos seus anseios.

Por parte das diretoras, por sua vez, foi unânime a sugestão de atividades extracurriculares, como torneios esportivos, eventos culturais e investimento em tecnologia. Muitas também citaram a importância de um trabalho inter-setorial com psicólogos, assistentes sociais, profissionais da área da saúde e esferas superiores da Secretaria de Educação. Como aponta a diretora da Escola 7, a direção e a equipe técnico-pedagógica podem promover ações para que “esse menino não se perca”. Nesse sentido, propõe que se vá além da conversa e que se busquem incentivos mais concretos, como a procura por órgãos que ofereçam cursos, por exemplo. Em suas palavras, cabe a busca por quem possa “oferecer oportunidade para esses meninos, que, na verdade, é o que eles precisam”.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 esp., p. 787-807, out. 2007.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 43-72.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília/DF: Senado, 1990.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

DIAS, A. F. **O jovem autor de ato infracional e a educação escolar**: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, São Carlos, 2011.

FERREIRA, R. M. A. **Inclusão escolar de adolescentes em situação de liberdade assistida**. 2011. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade Católica de Brasília/UCB, Brasília, 2011.

GOFFMAN E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC; 1988.

LEWIN, K. **Principles of Topological Psychology**. New York: McGraw-Hill, 1936.

LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy**: dilemmas of the individual in public service. New York: Russel Sage Foundation, 1980.

MAYNARD-MOODY, S.; MUSHENO, M. **Cops, Teachers and Counselors**: Stories from the Front Lines of Public Service. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2003.

OLIVEIRA, M. M. **Correção de fluxo em uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro**: percepções e discricionariade dos agentes implementadores. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2017.

PEREIRA, J. G. “**Manda o juiz pra escola no meu lugar pra ver se ele vai gostar**”. **Limites e possibilidades da inserção escolar de adolescentes em conflito com a lei**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2015.

RIBEIRO, C. A. C. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Dados**, v. 54, n. 1, p. 41-87, 2011.

SILVA, N. do V. Expansão Escolar e Estratificação Educacional no Brasil. In: SILVA, N. do V.; HASENBALG, C. (Eds.). **Origens e Destinos: Desigualdades Sociais ao Longo da Vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 105-138.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL: o que mudou entre 2003 e 2015?

Ângelo Ricardo de Souza

Introdução

Este texto traz uma atualização de informações que levantamos em pesquisa anterior (SOUZA, 2007), no que tange a alguns aspectos do perfil da Gestão Democrática da Escola Pública no Brasil. Buscamos observar como se comportaram no período estudado algumas variáveis que consideramos importantes na elaboração de uma ideia sobre o que é a gestão escolar democrática, intencionando verificar o que mudou no perfil desta gestão no Brasil entre 2003 e 2015.

O trabalho busca discutir alguns aspectos que a literatura (SOUZA, 2007, 2009; SOUZA; GOUVEIA; SCHNEIDER, 2011; DRABACH; SOUZA, 2014; SILVA; SOUZA, 2017) tem indicado como elementos que potencialmente podem contribuir para a constituição, organização e democratização da gestão das escolas públicas, dando alguma materialidade ao disposto no artigo 206 da Constituição Federal (CF), destacando-se o inciso VI: “Gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988).

As variáveis em questão são a forma de provimento de diretores escolares, a existência e funcionamento dos conselhos escolares e a existência e forma de elaboração do projeto político-pedagógico da escola. E os dados com os quais trabalhamos advêm dos questionários aplicados pelo SAEB/ Prova Brasil aos diretores das escolas avaliadas, nos anos de 2003 e 2015. Este por ser o último bloco de microdados disponíveis no sítio na Internet do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) quando da conclusão do levantamento que embasou o estudo, e que permitia tal avaliação. E a escolha por 2003 tem relação com aquela pesquisa anterior na qual trabalhamos com estes dados e fizemos uma leitura mais conjuntural das informações, assim o desejo foi de olhar a movimentação das variáveis ao longo de pouco mais de uma década. Neste ínterim (2003 a 2015), tivemos mandatos de três governos em âmbito federal que declaravam a gestão democrática como um princípio basilar para as suas políticas educacionais.

Por isto, é conveniente observarmos as mencionadas mudanças no perfil de gestão escolar democrática após 12 anos.

As perguntas elaboradas aos diretores em ambos os questionários analisados são parecidas, com alguma variação nas alternativas de respostas. Mas tivemos, contudo, alguma dificuldade em colocar as alternativas de respostas frente a frente, garantindo que as respostas pudessem ser comparadas. Assim, tivemos que produzir algumas inferências a partir deste esforço.

Trabalhamos, neste estudo, apenas com os dados das escolas públicas municipais e estaduais de ensino fundamental. Excluímos da relação geral as escolas federais, pela quantidade desproporcional a menor desta dependência administrativa, e porque sabidamente têm perfis muito distintos em relação à média das escolas públicas de ensino fundamental no país. Por isto tudo, o universo alcançado foi de 3.359 escolas inquiridas em 2003, e de 53.782¹ em 2015, excluídas também as escolas com o perfil desejado, mas que em 2015 estavam sem preenchimento do questionário do diretor.

Para tratar daquela questão, porém, entendemos como necessária uma incursão conceitual sobre gestão democrática escolar, ainda que breve, e a demonstração do tratamento predominante que este conceito tem recebido no Brasil.

O que é gestão escolar democrática na literatura acadêmica brasileira?

Em levantamento recente que realizamos por conta de uma pesquisa sobre o Estado do Conhecimento em Política e Gestão da Educação (SOUZA, 2018), fomos buscar as produções mais recentes sobre a Gestão Democrática (GD) na escola pública e encontramos nas bases selecionadas² 24 artigos.

Esses artigos denotam a centralidade da ideia de participação nos estudos do campo, configurando-se como aquilo que Lima (2003) irá identificar como uma espécie de “discurso onnipresente” na educação, uma vez que

1 Sabidamente a diferença quantitativa entre esses dois grupos pode se configurar como um problema metodológico. Mas, entendemos que a amostra do SAEB, dos anos anteriores à existência da Prova Brasil, foi tecnicamente bem desenhada e apresenta boa correlação com o universo. De toda forma, é preciso cuidados maiores quando o trabalho recair sobre análises estatísticas mais sofisticadas. Neste estudo, trabalhamos apenas com frequência proporcional e, por isto, avaliamos que a mencionada diferença não é tão relevante para a análise do movimento em questão.

2 As bases deste levantamento foram os periódicos da base Scielo.br e a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, tendo em vista que o repositório mencionado compila as principais revistas acadêmicas brasileiras, permitindo identificar importantes tendências da produção científica; e a RBPAE é uma das mais antigas revistas brasileiras continuamente em publicação e pertence à Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), parceira na pesquisa mencionada. O levantamento contempla o período 1998 a 2015.

reclamada constantemente para lembrar e justificar a importância da ação dos diversos sujeitos na arena pública da educação e da escola (KRAWCZYK, 2005). A maior parte desses artigos parte do reconhecimento de que não há democracia sem participação, assim analisam aspectos normativos desta participação (NARDI, 2015), experiências em etapas ou modalidades de ensino (MARTINS, F., 2012), ou com diferentes sujeitos (NASCIMENTO; MARQUES, 2010; INFORSATO et al., 2011).

Outros trabalhos, afora também reconhecerem a Participação como uma categoria central para a compreensão sobre a gestão escolar democrática, colocam no centro do debate questões relacionadas com a Autonomia (SOUZA, 2009; SANTOS; SALES, 2012; MENIN, 1998), com a Autogestão (DAL RI; VIEITEZ, 2012) e com a Emancipação (CÓSSIO et al., 2010). São aspectos que dialogam com as grandes narrativas e interpretações do vasto campo da democracia, permitindo-nos compreender que a literatura do campo se debruça sobre a gestão da escola e da educação procurando encontrar correlação entre o que acontece no universo escolar/educacional e o que se passa na macro arena pública, lugar por condição primeira da democracia. A associação se justifica com a ideia de que na escola, de um lado, os princípios que sustentam o pacto de sociabilidade (FERRAZ, 2011) e que partem ou incluem a democracia como um eixo, devem se repetir; e, de outra parte, também se repetem conflitos e dilemas da vida pública, demandando a democracia como método para a lida com as questões ordinárias. Assim, a mencionada literatura associa a participação, a autonomia, a emancipação como condições ou objetivos da gestão escolar democrática.

A questão que subjaz a tal associação conceitual, todavia, é se há mecanismos e práticas incentivadoras da participação, da autonomia, da autogestão, da emancipação e como eles efetivamente funcionam. Assim, alguns trabalhos vão articular a gestão escolar democrática aos conselhos escolares (MARQUES, 2012; MARTINS, A., 2008; MARTINS, F., 2012), à ação e formas de provimento dos diretores (SCHNECKENENBERG, 2009; TORRES; PALHARES, 2009; MENDONÇA, 2000; SOUZA; GOUVEIA, 2010; CRUZ et al., 1999) e à elaboração do projeto político-pedagógico (CHAGAS; PEDROZA, 2013).

Esses aspectos são o que a literatura tem chamado de “condições de gestão democrática” (SOUZA; SILVA, 2017), ou ferramentas da GD, vale dizer, potencializam e criam condições para a sua efetivação, mas não garantem pela sua simples existência a implementação do princípio democrático. Como ferramentas são elementos de apoio à participação e ao desenvolvimento daqueles conceitos e, por isto, são potencializadores da contradição e do diálogo (SOUZA, 2009). Não há democracia sem o diálogo, pois não resulta espaço para a contradição, para a diversidade de pensamento e opiniões.

As eleições como forma de provimento de diretores

A forma como se escolhe um diretor escolar é determinante quanto ao perfil da gestão da escola que se deseja, da gestão democrática particularmente (PARO, 1995; MENDONÇA, 2000; SOUZA, 2007), isto quer dizer que selecionar e prover diretores por meio de eleições com a participação das comunidades escolares ou outra forma é algo que se relacionará com o que se imagina como função do diretor escolar e como se espera que ele atue. Esta literatura predominantemente aponta que eleger um diretor é um procedimento democrático e, de outro lado, indicá-lo (política ou tecnicamente) é tido como uma prática que contraria o princípio democrático. Uma terceira via é a seleção ou concurso, que reconhece a direção escolar como um cargo predominantemente técnico (administrativo-pedagógico). Acerca desta, a literatura predomina, como veremos, no reconhecimento da insuficiência deste procedimento como condição democrática para o suprimento da direção escolar. De toda forma, a realidade das escolas públicas de educação básica lida com esses três tipos e com a combinação entre eles, em modelos mistos.

A ideia de eleições para diretores advém de longa data no país, estando na pauta dos movimentos docentes desde os anos 1980 e tem aparecido quase como um consenso, ainda que equivocado, no sentido de se constituir como um forte, senão o único elemento importante para a efetivação da GD (SOUZA; BRUEL, 2016). É possível que tal compreensão tenha relação com a centralidade que as eleições (para os poderes executivo e legislativo nas três esferas de governo) adquiriram em nosso modelo político nacional, no qual não encontramos muitos espaços e outras ferramentas de democracia participativa. Por analogia, é possível que o que o cidadão espera como condição democrática na sociedade (votar de tempos em tempos e escolher governantes) se espelhe nas suas aspirações para o âmbito escolar. Contudo, ainda que com equívocos, parece-nos que de fato as eleições para diretores encerram um potencial democratizante, mesmo, como alertado, sendo insuficiente compreendê-la como a condição democrática.

A literatura (DOURADO, 2000; PARO, 1995; 2003) ainda busca analisar as insuficiências da modalidade que está no extremo oposto às eleições, mostrando como as indicações se constituem como a forma mais política de operação da gestão no sistema educativo, uma vez que se associa à maior intervenção e controle do governo constituído sobre a escola, bem como ao uso dos cargos de direção como moeda de troca no jogo das políticas regionais e locais.

O concurso ou seleção se apresenta uma alternativa à superação do quadro político no qual tanto indicação quanto eleição lançam o diretor, e, para tanto, a tese alega que o diretor concursado não é um leigo, pois passaria por uma comprovação de competência técnica para o exercício da função e, em outra frente, seria menos influenciado pelas ações da macro

política e do sistema educativo, pois um concurso público carrega a garantia da moralidade e da transparência necessárias no provimento de um cargo público (MENDONÇA, 2000, p. 190).

Porém, o concurso público para a escolha dos dirigentes escolares pressupõe a direção escolar como um cargo técnico, cujo ocupante o desempenhará permanentemente. Trata-se de reconhecer o diretor como um burocrata³. Isto diminui a sua face política, que é, por natureza, dirigente, o que pode trazer situações complicadas para a escolha, uma vez que a capacidade de liderança, por exemplo, que é um aspecto muito relevante do trabalho do dirigente (OLIVEIRA, 2015), não parece ser um atributo passível de ser verificado por concurso de provas e títulos.

Paro (1995) reforça a contrariedade ao uso de concursos para o provimento dos diretores escolares, levantando contraditoriamente outro ponto, o da dimensão política, mas observando o quanto a *tecnificação* da função se presta à dada concepção política:

A atual sistemática de concursos tem-se prestado a esta função político-ideológica: obscurecer as profundas causas políticas da inépcia da escola, reduzindo-a a uma dimensão meramente técnica; como se, ao diretor, responsável último pelo funcionamento da unidade escolar, bastasse uma competência técnico-administrativa que o capacitasse a bem gerir os recursos a sua disposição (que recursos?), promovendo, assim, o “bom funcionamento” da escola (PARO, 1995, p. 115).

Logo, se a indicação não convém porque associa de forma direta e até equivocada o diretor ao governante municipal ou estadual e ao político profissional, e se o concurso público torna excessivamente técnica a face política da direção escolar, talvez as eleições possam ser de fato o formato que mais se aproxima do princípio da gestão democrática disposto na legislação nacional. Contudo, há posições divergentes sobre o uso delas, tanto que veremos que no ensino fundamental seu uso não chega aos 30% das escolas públicas. Tal divergência advém especialmente dos governos e legislativos, e sua resistência parece se voltar mais à perda do controle político do que à forma de escolha propriamente dita (OLIVEIRA, 1995).

Nas escolas, redes de ensino e sistemas educacionais há, na prática, uma diversidade relativamente grande de regras e procedimentos para o provimento de diretores no Brasil, nas quais os mais diferentes formatos aparecem (SOUZA, 2007; DOURADO, 2000; MENDONÇA, 2000), como indicam os dados mais a frente. De toda forma e conclusivamente quanto a este tópico, a literatura do campo evidentemente trata as eleições para diretores como uma

3 Burocrata como um funcionário que opera na estrutura hierárquica do Estado (WEBER, 2004).

condição democrática. Se ela a alcança, ou ao menos, o quanto ela contribui para tanto, parece que ainda não temos estudos com respostas mais objetivas.

Colegiados e o Projeto Pedagógico como instrumentos da democracia

Já em 1961, Anísio Teixeira nos alertava sobre a complexificação da organização e gestão escolar, o que demandava a constituição de mecanismos mais articulados à identificação e solução de problemas escolares (TEIXEIRA, 1961, p. 84). Os conselhos escolares e o Projeto Político-Pedagógico são algumas das ferramentas que temos lançado mão nesta direção, e que se somam a outros instrumentos mais participativos na gestão escolar (grêmios estudantis, associações de pais, conferências e assembleias escolares). São, por isto, institutos que se articulam àquela crescente complexidade dos problemas educacionais e escolares que demanda a constituição de formas mais qualificadas de gestão escolar e, ao mesmo tempo, às reivindicações por mais democracia.

Ambas são as únicas peças dispostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como exigência formal para a GD para todas as escolas públicas de educação básica no país⁴.

A criação de organismos coletivos de gestão se posiciona como um elemento central na literatura nacional, como identificado acima, porque atuam como mecanismos de ampliação da participação, o que poderia contribuir com a solução de problemas, mas incorre em uma questão complexa: que a participação das pessoas na gestão escolar é suficiente ou eficiente tecnicamente. Nem sempre, todavia, a inclusão de mais pessoas torna mais eficaz a solução de problemas, uma vez que “*o colegiado significa quase inevitavelmente (...) um obstáculo às decisões precisas e unívocas e, sobretudo, rápidas*” (WEBER, 2004, p. 222).

Esta relação que coloca eficiência e eficácia contrapostas à democracia, quando esta é compreendida apenas como a constituição de espaços e momentos de participação popular nos processos de tomada de decisões, é controversa e não é de simples solução, pois no limite representa uma escolha entre uma decisão rápida e eficiente, mas que pode continuar não gerando aprendizagens coletivas (sobre como evitar problemas e encontrar soluções), e a participação mais ampliada, que é um processo lento, mas potencialmente mais pedagógico na edificação de projetos coletivos de formação para a cidadania:

4 Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Ora, sabendo que é característico do homem dar palpite em todo e qualquer assunto do qual tome conhecimento, ao associar-se o maior grau de participação ao maior número de pessoas interferindo no processo, entra-se numa espiral de expectativas impossível de se atender nas organizações, que pouco ou nenhum compromisso tem com qualidade e eficiência. (...). Uma decisão prejudicial ao grupo, ou simplesmente equivocada, pode ser autorizada por um número imenso de pessoas (GUTIERREZ; CATANI, 2000, p. 61).

A questão pode ser menos tensa se há compreensão de que a gestão não se resume ao processo de tomadas de decisões e se estende a outras fases da administração da escola (SOUZA, 2009), atingindo a identificação de problemas, o acompanhamento e controle das ações públicas (CAMARGO, 1997, p. 265) e a avaliação, porque nesta perspectiva a maior presença de pessoas pode servir como condição de responsabilidade compartilhada ou dividida, contribuindo para soluções mais adequadas aos problemas escolares. Isto quer dizer que, na perspectiva de construção de uma ideia de educação política, ou de formação para a cidadania, a democracia (inclusive na escola) parte da ideia de que *“todos os envolvidos no processo político têm capacidade de representar seus próprios interesses e de regular seus atos por iniciativa própria”* (HABERMAS, 1986, p. 920).

É neste sentido que a literatura associa os conselhos escolares a espaços de favorecimento da ação comunicativa (PINTO, 1994, p. 98). Mas, pesquisas empíricas sobre a organização e funcionamento dos conselhos, mesmo que confirmem seu caráter dialógico e participativo, concluem que são instituições nas quais há uma compreensão limitada sobre as suas potencialidades políticas ou técnicas e que muitas vezes operam como “cartórios” escolares (NUNES, 1999), resumindo-se a formalizar ou registrar decisões previamente tomadas pela direção escolar.

Por aquela compreensão, mesmo com os problemas da prática cotidiana nas escolas, o conselho está presente em parte considerável das escolas brasileiras, como mostraremos mais adiante.

Quanto ao Projeto Político-Pedagógico, é possível observar que as escolas, em geral, declaram possuí-lo, como também mostram os dados mais adiante. Contudo, sua potencialidade democrática, além da óbvia existência definida por lei inclusive, são as maneiras de elaboração, que também pode indicar maior participação dos sujeitos escolares. Por isto, um projeto que teve sua construção conduzida e elaborada integralmente pelo diretor da escola, ou por poucas pessoas, ou mesmo aquele que foi elaborado a partir da adoção ou pequena adaptação de modelos propostos ou enviados pela secretaria de educação, certamente se tratará de um projeto menos democrático do que um PPP que contou com a efetiva participação das pessoas da escola na sua confecção, indicando mais uma vez que a forma democrática se coaduna ao conteúdo

dos instrumentos de gestão, evidenciando o quanto tais instrumentos, e neste caso o PPP, potencialmente é capaz de favorecer a gestão escolar democrática.

A construção coletiva do PPP se constitui numa situação concreta de superação das relações hierárquicas e autoritárias. Significa incluir toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisões importantes sobre os rumos da escola, e, sobretudo, significa caminhar na direção da superação da dualidade entre teoria e prática e entre os que elaboram e os que executam as tarefas na escola. A participação de todos na construção do PP favorece a co-responsabilidade e o controle da sua concretização (DRABACH; SOUZA, 2014, p. 233).

Porém, a literatura indicada anteriormente mostra, muitas vezes, que a construção do PPP pela escola apenas é realizada para responder às demandas formais feitas pela gestão do sistema de ensino ocorre com mais frequência do que seria desejável. Isto leva a uma dupla perda: reforça-se a ideia de que o planejamento é apenas uma formalidade e uma exigência da LDB e não tem contribuições técnicas ou políticas e, ainda, perde-se a dimensão pedagógica do planejamento coletivo como um instrumento de construção da/pela democracia.

O perfil da gestão democrática da escola pública: o que mudou entre 2003 e 2015?

Como anunciado, nosso escopo foi verificar o intervalo temporal de 12 anos, cotejando aspectos da gestão escolar, procurando verificar como se comportaram alguns dos principais instrumentos de gestão democrática após um período no qual o governo federal informou ter promovido intensa formação voltada a este princípio constitucional (BRASIL, s/d). Assim, a questão que nos move nesta análise é se houve mudanças no perfil da gestão democrática das escolas públicas brasileiras entre 2003 e 2015, tomando como referência para tal avaliação as formas de provimento do diretor, a existência e funcionamento do conselho escolar e a existência e forma de elaboração do projeto político-pedagógico.

Para esta análise, cuja base de dados foi informada na introdução do texto, consideramos dois cortes importantes. O primeiro diz respeito às duas etapas do ensino fundamental, de maneira que separamos as escolas públicas de anos iniciais das de anos finais. Isto tem relação com o reconhecimento de que as formas de organização e funcionamento dessas duas etapas são muito diversas, com perfis docentes também diferenciados e uma relação distinta com a comunidade do entorno, que são aspectos importantes para as noções de participação e autonomia.

O segundo tópico que consideramos foi a dependência administrativa (DA). Eliminamos da base de dados, como informado, as escolas federais e as privadas, mas avaliamos como muito importante diferenciar as escolas estaduais das escolas municipais de ensino fundamental. Em estudo anterior (SOUZA, 2007) verificamos que as condições de gestão democrática são diferenciadas a depender da dependência administrativa, e isto se relaciona também com os perfis docentes e com a relação com a macro política (sindicatos, partidos, controle social etc.), que são elementos que atravessam a política local/escolar e, conseqüentemente, têm interferência na gestão democrática.

Uma última informação, antes de passarmos à análise dos dados, diz respeito à reconfiguração das alternativas nas respostas dos questionários analisados. Isto foi necessário porque os textos dos questionários eram ligeiramente diferentes nos dois períodos estudados. Assim, tivemos que adaptar as alternativas, aglutinando algumas para tornar mais perceptíveis os movimentos ocorridos.

Forma de provimento do diretor de escola

No que tange à forma de provimento do diretor, estudos mostram que tem havido poucas mudanças, desde que começamos a coletar este tipo de informação (SOUZA, 2007, 2009; SOUZA; GOUVEIA, 2010).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, verificamos um crescimento significativo dos diretores que foram selecionados ou concursados, com um incremento superior a 50% no período, sendo que na rede estadual quase dobra a proporção de escolas de anos iniciais com diretores selecionados ou concursados. Internamente à cada dependência administrativa, a rede estadual provê quase 12% de suas escolas desta etapa de ensino por este formato, o que é expressivo.

Contudo, este crescimento, em especial a ideia de seleção pode estar, em 2015, substituindo uma forma que não consta mais no questionário, a da indicação técnica. Toda forma de indicação pelo governante é sempre, de alguma maneira, uma ação política, uma vez que, mesmo com critérios técnicos, objetivos e públicos, a decisão sobre a escolha definitiva sobre quem será o diretor da escola é daquele que governa a cidade ou o estado (ou seu preposto) e isto, em última instância, representa a prevalência da política sobre qualquer critério técnico. Mas, como no questionário de 2015 desapareceu a possibilidade do diretor informar que foi indicado tecnicamente e, sabendo do caráter político das indicações, é possível que alguns diretores tenham informado que foram selecionados, ainda que se tratasse de fato, e no limite, de uma indicação técnica.

De outro lado, chama a atenção o fato de que as eleições permanecem ocupando virtualmente o mesmo espaço de 12 anos atrás na rede estadual, mas com um recuo nas redes municipais de anos iniciais. Ao longo do período, as redes

estaduais diminuíram sua participação na oferta desta sub-etapa de ensino (ZAMPARI, 2014) e por isto mesmo que tenha havido um crescimento de 1% desta forma de provimento nesta DA, observamos uma queda acentuada do uso de eleições no conjunto das escolas de anos iniciais, caindo de 25,2% para menos de 23%,

E, infelizmente para o princípio democrático, em particular nas redes municipais, a indicação como forma de provimento de diretores permanece estável e forte. Ela representava e continua representando metade das escolas públicas de anos iniciais, deixando seus diretores dependentes diretamente dos governantes municipais e estaduais (SOUZA, 2007).

Tínhamos uma expectativa de que veríamos um número maior de escolas tendo seus diretores providos pela forma mista que consorcia seleção e eleição, mas, ao contrário, se em 2003 esta forma representava 14,8%, em 2015 este grupo não chegava a 10%. Esta é a forma que a meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE) indica como preferencial a ser adotada no país, mas pelo visto não havia se efetivado de maneira mais significativa um ano após a aprovação do PNE.

O que surgiu em 2015 é a alternativa que associa, em um modelo misto, a seleção com a indicação, e esta forma foi indicada como a responsável pelo provimento de mais de 5% dos diretores das escolas de anos iniciais neste ano. Todavia, não temos parâmetros comparativos, uma vez que esta questão não estava posta em 2003.

Tabela 1 – Forma de provimento de diretores de escola, por ano e dependência administrativa – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

EF-AI	2003			2015		
	Est	Mun	Total	Est	Mun	Total
Seleção ou Concurso Apenas	6,2%	5,1%	5,7%	11,9%	8,0%	8,8%
Eleição apenas	28,8%	21,4%	25,2%	29,9%	20,9%	22,8%
Indicação apenas	40,6%	56,9%	48,7%	24,8%	55,9%	49,7%
Processo seletivo e Eleição	18,6%	10,9%	14,8%	18,2%	6,7%	9,0%
Processo seletivo e Indicação	0,0%	0,0%	0,0%	6,5%	5,3%	5,5%
Outra forma	5,7%	5,6%	5,7%	8,6%	3,1%	4,1%

Fonte: O autor, a partir dos microdados INEP (2003, 2015).

Quanto aos anos finais, também observamos números parecidos. Houve um incremento na presença de diretores selecionados ou concursados, alcançando quase 11% ao final do período, sendo que na rede estadual este dado é mais forte, respondendo por pouco menos de 15% das escolas desta rede no final do período.

As eleições, como nas escolas de anos iniciais, também continuam em queda. Aqui, todavia, a diminuição do uso deste modelo é ainda mais

evidente, descendo de 29% em 2003 para menos de 22% em 2015, sendo que nas escolas municipais de anos finais menos de 18% dos seus diretores foram eleitos. Se cotejarmos este grupo com o dos diretores que foram selecionados e eleitos, em um modelo misto, vamos passar pouco de 23%, ou seja, nas escolas municipais de ensino fundamental anos finais, menos de um quarto (1/4) dos diretores foi escolhido com a participação da comunidade escolar, o que indica um recrudescimento da gestão democrática, em especial porque observamos, na outra ponta, o crescimento nas redes municipais dos diretores indicados, os quais nesta sub-etapa e rede passam de 61%.

Tabela 2 – Forma de provimento de diretores de escola, por ano e dependência administrativa – Anos Finais do Ensino Fundamental

EF-AF	2003			2015		
	Est	Mun	Total	Est	Mun	Total
Seleção ou Concurso Apenas	6,4%	6,9%	6,6%	14,6%	6,7%	10,9%
Eleição apenas	30,4%	27,4%	29,1%	25,8%	17,5%	21,9%
Indicação apenas	38,5%	52,5%	44,8%	23,9%	61,3%	41,7%
Processo seletivo e Eleição	18,8%	9,5%	14,7%	19,7%	5,8%	13,1%
Processo seletivo e Indicação	0,0%	0,0%	0,0%	6,5%	5,4%	6,0%
Outra forma	5,9%	3,6%	4,9%	9,4%	3,2%	6,5%

Fonte: o autor, a partir dos microdados INEP (2003, 2015).

Conselho Escolar

Quanto ao Conselho Escolar, como vimos, a LDB o coloca em uma situação de protagonista das condições de gestão democrática. Contudo, tínhamos e ainda temos um número significativo de escolas públicas de anos iniciais e finais que não o possuem ou onde são pouco ativos. Um CE que se reúne duas vezes ao ano significa que está empenhado em reunir sua comunidade escolar para dialogar no máximo uma vez por semestre, em média, o que é muito pouco. É certo que é preciso se saber mais sobre o que acontece nessas reuniões, quais pautas são tratadas, quem e como participa efetivamente, o que em levantamentos como este não parece possível saber, mas, mesmo assim, dispor-se a identificar problemas, tomar decisões, fazer planos, acompanhar decisões previamente tomadas, avaliar a escola, com a participação da comunidade escolar e local, seguramente requer mais do que duas reuniões anuais. Por esta razão, consideramos que um CE passível de ser identificado como uma boa condição de GD deve se reunir pelo menos

três vezes ao ano (alternativa mais ampliada disponível no formulário), mas desejadamente deveria se reunir pelo menos uma vez por mês.

Temos nos anos iniciais mais de 35% de escolas públicas nas quais o conselho não funciona de maneira mais efetiva, sendo que em quase 10% sequer há conselho ou ele não se reuniu em 2015. Isto é melhor, por certo, do que o quadro que tínhamos em 2003, quando mais de 17% das escolas desta etapa estavam em tal condição. Contudo, ainda é completamente insuficiente o contexto dado, tendo em vista que a LDB fixou a mencionada exigência há 22 anos. Nos anos finais, os números são ligeiramente melhores na direção da GD, mas também insuficientes, porque quase 30% das escolas públicas desta etapa não tinham CE funcionado com mais efetividade e mais de 7% não o possuíam ou o conselho não se reuniu em 2015.

Tabela 3 – Existência e funcionamento do conselho escolar, por ano e dependência administrativa – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

EF-AI	2003			2015		
	Est	Mun	Total	Est	Mun	Total
Nenhuma vez	2,7%	2,9%	2,8%	1,1%	1,9%	1,8%
Uma vez	4,8%	4,3%	4,5%	2,8%	8,3%	7,2%
Duas vezes	10,6%	15,9%	13,2%	9,8%	21,3%	18,9%
Três vezes	73,0%	56,0%	64,6%	82,7%	59,5%	64,2%
Não existe Conselho Escolar	8,9%	21,0%	14,9%	3,7%	9,0%	7,9%

Fonte: o autor, a partir dos microdados INEP (2003, 2015).

Tabela 4 – Existência e funcionamento do conselho escolar, por ano e dependência administrativa – Anos Finais do Ensino Fundamental

EF-AF	2003			2015		
	Est	Mun	Total	Est	Mun	Total
Nenhuma vez	2,3%	3,7%	2,9%	1,2%	2,0%	1,6%
Uma vez	5,0%	6,0%	5,4%	3,5%	8,2%	5,8%
Duas vezes	8,7%	14,9%	11,5%	12,2%	20,6%	16,2%
Três vezes	76,9%	57,9%	68,4%	80,2%	60,5%	70,8%
Não existe Conselho Escolar	7,1%	17,6%	11,8%	2,8%	8,7%	5,7%

Fonte: o autor, a partir dos microdados INEP (2003, 2015).

O Projeto Político-Pedagógico

Resumimos as alternativas referentes ao Projeto Político-Pedagógico de maneira a evidenciar a proximidade ou afastamento do princípio legal, que define pela sua elaboração contando com a participação dos profissionais da educação, como destacado anteriormente. Ocorre que aqui houve as maiores modificações no formato das alternativas, o que pode ter gerado respostas que aparentam muitas mudanças, induzindo a algum tipo de erro de análise.

De toda sorte, em ambas as subetapas percebemos uma queda importante no número de escolas que informavam não possuir o PPP ou não saberem como foi realizado. Em 2003, este número alcançava mais de 14% em ambas as sub-etapas do ensino fundamental, enquanto em 2015 fica próximo a 5%.

De outro lado, tivemos um incremento no número de respostas que indicam que ocorreu algum tipo de discussão na escola referente ao PPP. Em 2003 não tínhamos nenhuma alternativa sobre o uso de modelos prontos, mas cuja versão final do PPP foi produzida após discussões com os profissionais da educação. De toda sorte, algo próximo a 65% das escolas informaram neste ano terem realizado discussões referentes ao PPP. Já em 2015, este número salta para algo próximo a 90%, o que indica o reconhecimento da importância da participação na elaboração ou avaliação do projeto da escola, ou pelo menos, o cumprimento do dispositivo legal.

A chance de participação, ainda que não tão ampla como no CE, também é potencializada pelo PPP. Quando o legislador demandou a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto da escola, estava apontando, de um lado, para a oportunidade de converter a natureza coletiva do trabalho escolar em ação de planejamento, ampliando tal noção para a produção do principal documento de referência organizacional da escola e, de outro lado, estava indicando a necessidade de garantir mais democracia no fazer pedagógico e organizacional nas escolas públicas. Aparentemente, este dispositivo parece estar mais articulado e em funcionamento que os CE, como vimos. E, mesmo sabendo que apenas estudos qualitativos poderiam dar conta de identificar com mais propriedade até que ponto este incremento se traduz de fato em condições democráticas para a escola, a indicação de que tem havido debates e discussões nas escolas referentes ao seu macro-planejamento denuncia, pelo menos, o reconhecimento que os diretores respondentes destes questionários têm do dispositivo legal e das indicações que a literatura do campo faz.

Tabela 5 – Existência e forma de elaboração do PPP, por ano e dependência administrativa – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

EF-AI	2003			2015		
	Estadual	Municipal	Total	Estadual	Municipal	Total
Não sei como foi desenvolvido	4,2%	3,7%	3,9%	1,5%	1,9%	1,8%
Não existe Projeto Pedagógico	10,0%	11,3%	10,6%	1,5%	4,0%	3,6%
Modelo pronto, sem discussão	10,6%	17,6%	14,0%	3,0%	3,8%	3,6%
Modelo pronto, com discussão	0	0	0	47,7%	49,8%	49,4%
Modelo próprio, sem discussão	6,6%	6,0%	6,3%	1,3%	1,4%	1,4%
Modelo próprio, com discussão	68,7%	61,4%	65,1%	45,0%	39,0%	40,2%

Fonte: o autor, a partir dos microdados INEP (2003, 2015).

Tabela 6 – Existência e forma de elaboração do PPP, por ano e dependência administrativa – Anos Finais do Ensino Fundamental

EF-AF	2003			2015		
	Estadual	Municipal	Total	Estadual	Municipal	Total
Não sei como foi desenvolvido	4,6%	4,3%	4,5%	1,5%	2,2%	1,8%
Não existe Projeto Pedagógico	11,5%	10,1%	10,9%	1,6%	4,4%	2,9%
Modelo pronto, sem discussão	10,4%	15,0%	12,4%	2,7%	4,4%	3,5%
Modelo pronto, com discussão	0	0	0	49,5%	48,2%	48,9%
Modelo próprio, sem discussão	6,6%	6,0%	6,3%	1,2%	1,6%	1,4%
Modelo próprio, com discussão	67,0%	64,6%	65,9%	43,6%	39,3%	41,5%

Fonte: o autor, a partir dos microdados INEP (2003, 2015).

Considerações finais

Na escola, a qualidade da gestão também se avalia pelo grau de democracia e de diálogo presente na instituição, de maneira a podermos vê-la como um espaço de construção da cidadania. Isto significa que temos uma lacuna razoável entre as condições reais de democracia e o plano das ideias.

Vimos que o que a legislação determina, mesmo sendo muito pouco, ainda não foi alcançado pelas escolas públicas de ensino fundamental. As indicações da literatura, então, colocam as escolas ainda mais distantes do princípio democrático. Participação, autonomia, autogestão, emancipação e diálogo estão entre as principais ideias articuladas à GD pelos autores do

campo, como vimos. A materialização dessas ideias, por outro lado, não depende apenas desses três instrumentos aqui discutidos (eleição para diretores, conselhos escolares e projetos político-pedagógicos), mas pode receber sua contribuição expressivamente.

Enfim, o que mudou nesses doze anos, em termos de gestão democrática? Aquela distância entre a gestão praticada pelas escolas e as ideias de GD é preocupante, mesmo com a melhora nas noções de planejamento participativo, uma vez que há, ao longo do período analisado, um quadro estável quanto ao conselho escolar, mas longe do ideal e uma piora no perfil mais democrático na forma de provimento de diretores de escola, com a queda das eleições e o incremento das indicações, deixando escolas e suas direções mais ao sabor daqueles que operam na política institucional.

O não crescimento das formas mistas que associam seleção com eleição e a mencionada queda no número de diretores eleitos, somados a um quadro que não indica o conselho escolar como uma prioridade nas escolas, podem conformar um cenário de retrocesso para a gestão democrática, pois essas ferramentas democráticas são, ao mesmo tempo, condições de implementação de procedimentos mais participativos e, de outro lado, recursos para formar para a democracia, uma vez que não se aprende a participação sem participar, não se aprende o diálogo sem dialogar .

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acessado em maio de 2017.

_____. **Escola de Gestores da Educação Básica – Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/apresentacao>. Acessado em 19/08/2018. s/d

_____. **Lei 13005/2014. Plano Nacional de Educação**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acessado em maio de 2017.

_____. **Lei 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em maio de 2017.

_____. **MEC/INEP. Microdados Prova Brasil 2015**. Disponível em <http://inep.gov.br/microdados>. Acessado em abril de 2018.

_____. **MEC/INEP. Microdados SAEB 2003**. Disponível em <http://inep.gov.br/microdados>. Acessado em abril de 2017.

CAMARGO, R. B. **Gestão democrática e nova qualidade de ensino: o conselho de escola e o projeto de interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo (1989-1992)**. Tese de (Doutorado em Educação) – São Paulo: USP, 1997.

CHAGAS, J. C.; PEDROZA, R. L. S. **Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil**. *Psicologia Escolar e Educacional*. vol.17 no.1 Maringá June 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572013000100004>>.

CÓSSIO, M. F. et al. Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 2, p. 325-341, maio/ago. 2010

CRUZ, S. H. V.; MAIA, M. H.; VIEIRA, S. L. Eleição de diretores – uma mudança na cultura escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 15, n. 2, p. 193-204, jul./dez. 1999.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. Gestão democrática na escola pública: uma experiência educacional do MST. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 1, p. 55-80, 2010.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

FERRAZ, M. A. Estado, Política, Sociabilidade. In: SOUZA, Â. R.; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura (Org.). **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Appris, 2011.

GUTIERREZ, G. L.; CATANI, A. M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000.

HABERMAS, J. **Teoria dell’agire comunicativo: II, Critica della ragione funzionalistica**. Bologna: Il Mulino, 1986.

INFORSATO, E. C. et al. A gestão democrática da educação: expectativas da escola sobre a participação da família. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011.

KRAWCZYK, N. R. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, out. 2005.

LIMA, L. **A escola como organização educativa**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, L. R. A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 12, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000400014>>.

MARTINS, A. O contexto escolar e a dinâmica de órgãos colegiados: uma contribuição ao debate sobre gestão de escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, apr./jun. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000200003>>.

MARTINS, F. Gestão democrática e educação do campo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 112-128, jan./abr. 2012.

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: FE/UNICAMP, 2000.

MENIN, P. A. H. Alguns aspectos da democratização da gestão e autonomia da escola sob uma leitura micropolítica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 14, n. 2, p. 253-262, 1998.

NARDI, E. L. Itinerários da participação na gestão de escolas públicas de educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 649-666, set./dez. 2015

NASCIMENTO, P. X. S.; MARQUES, L. R. As interfaces da participação da família na gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 68-85, jan./abr. 2012.

NUNES, A. C. Gestão democrática ou compartilhada? Uma (não) tão simples questão de semântica. **Cadernos Pedagógicos**, Curitiba: APP Sindicato, n. 2, mar. 1999.

OLIVEIRA, A. C. P. **As relações entre Direção, Liderança e Clima Escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro**. 2015. Tese de Doutorado (Educação) – Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2015.

OLIVEIRA, R. P. A organização do trabalho como fundamento da administração escolar: uma contribuição ao debate sobre a gestão democrática da escola. **Série Idéias**, São Paulo/SP, FDE, n. 16, p. 114-124, 1995.

PARO, V. **Eleições de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PINTO, J. M. R. **Administração e liberdade**: um estudo do conselho de escola à luz da ação comunicativa de Jürgen Habermas. 1994. Tese de Doutorado (Educação) – Campinas: UNICAMP, 1994.

RIBEIRO, R. M. C.; NARDI, E. Bases normativas e condições político-institucionais da gestão democrática em sistemas municipais de ensino do estado do Piauí. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ. [online], v. 26, n. 98, p. 7-31, jan./mar. 2018.

SANTOS, M. C. G.; SALES, M. P. S. Gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172012140211>>.

SCHNECKENENBERG, M. Democratização da gestão e atuação do diretor de escola municipal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 1, p. 115-137, jan./abr. 2009.

SILVA, I. M. Autoavaliação e gestão democrática na instituição escolar. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ. [online], v. 18, n. 66, p. 49-64, 2010.

SILVA, M. Q.; SOUZA, Â. R. Panorama nacional das condições de gestão no ensino fundamental. In: XXVIII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 28., João Pessoa, 2017. **Anais... ANPAE**, João Pessoa, 2017.

SOUZA, A. R. A pesquisa no campo da Gestão da Educação: algumas reflexões sobre as relações entre produção do conhecimento e a prática da gestão educacional. **Retratos da Escola**, v. 3, p. 81-94, 2009.

SOUZA, A. R. A Produção do Conhecimento e o Ensino da Gestão Educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, p. 51-62, 2008.

_____. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

SOUZA, A. R. Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 22, p. 13-39, 2006.

SOUZA, A. R. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2007. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – São Paulo: PUC-SP, 2007.

_____. Políticas e Gestão da Educação no Brasil: aproximações com vistas ao estado do conhecimento (1998 a 2015). In: VI CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 6., 2018. Lleida/Espanha, 2018. **Anais...** Espanha, 2018. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/IBERO2018/index.htm>>. Acessado em: 15 ago. 2018.

SOUZA, Â. R.; BRUEL, A. L. Sindicalismo docente e a gestão democrática da educação no Brasil. **Interacções**, v. 12, p. 192-210, 2016.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista** [Impr.], p. 173-190, 2010.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.; SCHNEIDER, G. Índice de condições de qualidade educacional: metodologia e indícios. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 115-136, jan./abr. 2011.

TEIXEIRA, A. 1961. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1961.

TORRES, L. L.; PALHARES, J. A. Estilos de liderança e escola democrática. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 14, p. 77-99, 2009.

WEBER, M. **Economia y sociedad**: esbozo de sociologia comprensiva. Tradução de José Medina Echavarría, Juan Roura Parella, Eugenio Ímaz, Eduardo Garcia Máynez e José Ferrater Mora. México: FCE, 2004.

ZAMPIRI, M. **A disformidade no desenho da oferta educacional e a fragilização do direito à educação**: um panorama da oferta de matrículas do ensino fundamental no Brasil. 2014. Tese de Doutorado (Educação) – Curitiba: UFPR, 2014.

GESTÃO ESCOLAR E O SENTIDO DE SUAS PRÁTICAS

Vandré Gomes da Silva

É bastante oportuna a reunião de diferentes perspectivas empreendidas pelo grupo *Gestão e Qualidade da Educação* a partir do esforço de articulação e síntese de pesquisas empíricas que incidem sobre aspectos-chave da vida escolar em meio aos seus processos de gestão e organização. A busca de uma visão sintética que dialoga com os dados de investigações empíricas, no intuito de explicá-los ou ao menos de formular hipóteses mais balizadas, é de extrema relevância não só por colocar em evidência determinados fenômenos educacionais como por revelar indagações, problemas e análises atentas a aspectos distintos das realidades escolares investigadas.

Isto porque, como destaca Vieira (2007, p. 55) parece haver uma concentração, no campo de pesquisa sobre política educacional e gestão escolar, de estudos e esforços teóricos sensivelmente mais atentos à “crítica (ideológica) às políticas educacionais vigentes ou ao estudo da gestão democrática em suas diferentes dimensões”, relegando diversas outras perspectivas e abordagens de pesquisa à “penumbra”. Evidentemente não se trata de desconsiderar grandes correntes de pensamento e pesquisa fortemente presentes nesse campo de investigação, mas o de nublar certos aspectos do chão de escola pouco ou mal abordados na literatura especializada.

De fato, como pudemos verificar em um estado da arte sobre gestão, autonomia da escola e órgãos colegiados referente à primeira década dos anos 2000 (MARTINS; SILVA, 2011) a gestão da escola costuma ser tratada como reflexo imediato do contexto político, econômico e cultural mais amplo. Determinados referenciais teóricos – oriundos do pensamento forjado nas ciências sociais – são frequentemente tomados como verdade cunhada para a explicação demasiadamente abstrata de múltiplos aspectos que dizem respeito à gestão de unidades escolares, isto é, determinados fatos e circunstâncias escolares não raro são tratados como elementos que se prestam apenas a corroborar teorias e categorias gerais de análise em que se acredita. Assim, nem sempre se esclarece até que ponto determinadas correntes teóricas e/ou pensadores citados nas fontes analisadas sustentam análises que permitam desvendar a gestão escolar e as relações que ali se estabelecem. Assim, não foram poucos os trabalhos catalogados nesse Estado da Arte que se mostraram distantes

da *concretude* do espaço escolar e de suas peculiaridades, aproximando-se daquilo que Azanha (1992) denominou de *Abstracionismo pedagógico*¹.

Ao se observar e procurar explicar determinados aspectos da vida escolar há a necessidade de se observar tanto os condicionantes da gestão advindos das políticas públicas e de sua gestão educacional, como também reconhecer os aspectos próprios e característicos das unidades escolares em meio aos seus contextos e objetivos tendo em vista sua condição de instituição pública responsável pela formação dos cidadãos, como prega nossa Constituição.

A própria organização escolar e o trabalho de seus agentes profissionais, condicionados pela gestão das políticas empreendidas pelo sistema educacional de que fazem parte, não configuram uma via de mão única. Políticas públicas – e de resto, a própria organização sociedade – se formam em meio a diferentes forças sociais em disputa, implicando contradições, retrações e êxitos relativos.

De fato, parece ser pouco suficiente explicar muitas das coisas que acontecem no cotidiano escolar, em diversos aspectos e sentidos, apenas a partir da sua determinação como subproduto de uma dada política educacional – por mais questionável que seja – ou como reflexo geral da sociedade brasileira notadamente desigual e injusta. É nesse sentido que a política educacional – viabilizada pela gestão educacional e escolar – vai além do exercício de poder efetuada pelos níveis centrais de governo – em que pese seu poder político – configurando “um processo mais que um produto, envolvendo negociação, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos não envolvidos diretamente na elaboração oficial de legislação” (OZGA, 2000).

A gestão escolar, como o próprio termo indica, refere-se aos limites da organização de cada unidade de ensino formal, configurando em boa medida uma expressão das intenções da gestão educacional à qual está subordinada, mas também de processos de organização, discursos e práticas nem sempre coesos, fruto dos interesses e relações estabelecidas entre diferentes atores (VIEIRA, 2007). Não por acaso já se disse que administrar significa, sobretudo, “planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar” o trabalho de outras pessoas, independente de a administração ou da gestão – termo mais utilizado atualmente – ser exercida de forma mais ou menos participativa (MOTTA, 2013). Trata-se de relevar o fato de que a gestão “se faz em interação com o outro” (VIEIRA, 2007, p. 59).

Nesses termos, observa-se nessa coletânea um denominador comum que enxerga as relações que se estabelecem no cotidiano escolar como aspectos

1 O “abstracionismo pedagógico” consiste “... na veleidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas de sua concretude, para ater-se apenas a “princípios” ou “leis” gerais que, na sua abrangência abstrata, seriam aparentemente suficientes para dar conta das situações focalizadas (AZANHA, 1992, p. 42).

que tanto condicionam sua gestão escolar como por ela são condicionados. Por meio de um retrato plural de pesquisas e investigações realizadas em diversas unidades escolares da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro são abordados diversos aspectos da gestão escolar a partir de temas como: clima escolar; limites e possibilidades quanto ao funcionamento dos conselhos escolares; as estratégias de escolha da instituição escolar por parte da família; as percepções de professores em relação à colaboração docente e liderança do diretor escolar; assim como as perspectivas que diretores e alunos apresentam em relação à aprendizagem e ao direito à educação.

Além de pôr em relevo as relações entre atores escolares como constituintes necessários da gestão escolar, o conjunto desses estudos apresentam em comum um pressuposto que enxerga na unidade escolar um *modus operandi* próprio e característico tendo em vista seus fins intrínsecos.

As diferentes funções ou a utilidade que se pode atribuir à escola não lhe subtraem o que peculiarmente caracteriza sua cultura (AZANHA, 1995), seus contornos institucionais e mais propriamente seus fins precípuos. Do ponto de vista de uma cultura escolar, grande parte do conhecimento que os alunos possuem é fruto de um trabalho escolar bem ou mal realizado. Não dar a devida importância às práticas escolares pelas quais o aluno adquire uma série de conhecimentos desejáveis – ou mesmo hábitos e uma certa ignorância indesejáveis – é desconsiderar elementos fundamentais, em se tratando da gestão escolar.

Independentemente do que possa resultar para a vida privada dos indivíduos ou para uma sociedade materialmente desigual e notadamente injusta nas relações que mantém entre os diversos grupos e segmentos que a compõem –, a educação escolar possui algo que lhe é próprio e distintivo. Sua explicação e determinação vão além da análise e da verificação da objetividade de seus resultados – ainda que estes sejam fundamentais e necessariamente devam ser considerados – ou mesmo do impacto econômico que possa vir a causar ou favorecer através da formação proporcionada a seus alunos.

Evidentemente, os resultados sofríveis que temos colhido, em especial advindos de avaliações em larga escala, não são nem causa, nem tampouco solução dos nossos problemas educacionais, assim como um termômetro não causa ou cura a febre que ele se destina apenas a medir. Ainda que se reconheçam em muitas políticas educacionais atuais certos usos questionáveis ou inócuos das avaliações em larga escala e de seus resultados (SILVA et al., 2013)², tais avaliações tem contribuído decisivamente para a compreensão

2 De fato, de forma surpreendente ou inusitada, pouco se tem enfatizado na gestão das redes de ensino brasileiras o uso de dados e indicadores educacionais – como os provenientes de avaliações em larga escala – como subsídio necessário para os gestores e atores escolares agirem de forma qualificada e balizada, para além das velhas práticas atabalhoadas de “apagar incêndios” ao invés de agir planejadamente para evitá-los.

dos fenômenos educacionais com a ampliação e diversificação das abordagens de pesquisa sobre gestão – como é o caso dos estudos dessa coletânea.

É claro que a educação escolar e seus eventuais produtos e resultados podem ser analisados sob muitos ângulos, o que, aliás, é frequente. Pode-se atribuir à escola um papel fundamental para o processo de socialização dos indivíduos, pode-se afirmar que os países considerados “desenvolvidos” investiram no passado e continuam investindo maciçamente em educação básica e alguém pode até entender que a função da escola é “domesticar as massas” e reproduzir fidedignamente a sociedade estratificada e materialmente desigual que aí está. De fato, essas concepções quanto aos fins da educação guardam diferenças entre si, muito embora não sejam necessariamente antagônicas. Mais ainda, elas têm em comum o fato de serem fins extrínsecos às instituições escolares, distintos de uma área de estudos em educação que tenha como objeto o sentido da ação escolar, sua história, seu cotidiano e gestão.

Os diversos ângulos sob os quais se pode descrever e analisar a educação tangem limites determinados pelo próprio objeto – no caso, a instituição escolar e as formas de gestão por ela praticadas, sob condições específicas. Uma escola pode manter seus alunos, durante um período do dia, na busca de um lugar minimamente seguro ante uma cidade violenta; propiciar-lhes amizades e momentos de muito prazer; concorrer para sua ascensão social ou para o acúmulo de riquezas de um país, assim como, eventualmente, de seus habitantes. Mas, mesmo que tenham estreita relação com a escolarização, nem ocupar espaços físicos, nem fomentar relações humanas e tampouco promover o aumento de riquezas materiais são objetivos escolares precípuos. Como destaca Peters (1979, p. 103):

[é] questionável supor que certas características pudessem ser vistas como essenciais, sem a consideração do contexto e das questões a serem discutidas. No contexto do planejamento de recursos, pode ser correto pensar a educação como algo em que a comunidade possa investir; no contexto da teoria de coesão social, a educação pode ser, ingenuamente, explicada como um processo de socialização. Mas, se a considerarmos do ponto de vista da tarefa dos atores escolares, essas explicações serão ambas muito gerais e muito ligadas a uma dimensão perigosa, pois encorajam um modo conformista ou instrumental de ver a educação.

Evidentemente, não se trata de desqualificar, de forma alguma, os enfoques de outras ciências, como a sociologia, a psicologia ou a economia, que costumam estudar a educação, atribuindo-lhe funções ou salientando seus efeitos. Na verdade, se chama a atenção aqui para a especificidade da tarefa escolar e de sua gestão e a conseqüente adoção de critérios pertinentes quanto

ao estabelecimento de seus fins, dados a natureza e o sentido do trabalho a ser realizado.

Assim como certa orientação religiosa pode ser determinante para o êxito econômico de algumas nações, como aponta Weber em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, não cabe reduzir os propósitos e os objetivos do protestantismo ao tipo de desenvolvimento que possa proporcionar a um país que o adote como religião oficial. Caso semelhante ocorre com a educação escolar: a ênfase atual em sua utilidade instrumental – em termos de seu impacto econômico e tecnológico, por exemplo – leva a padronizar extrinsecamente sua qualidade, independentemente dos propósitos que histórica, ética e logicamente estão associados à prática escolar e à própria ideia de uma educação pública (SILVA, 2009). Atribuir à educação escolar uma determinada – e, não raro, exclusiva – finalidade utilitarista é restringir seus objetivos e propósitos. Se sua finalidade é extrínseca, o que resta é a determinação e a busca exclusiva de eficiência do trabalho escolar.

Esse modo “conformista ou instrumental de ver a educação”, de que nos fala Peters (1979), é justamente a premissa subjacente à uma concepção instrumental de qualidade em educação, que não raro enxerga de forma superficial e terminal os resultados escolares, engrossando a narrativa que reforça o estigma social associado à escola pública. O grande problema aqui é desconsiderar ou relegar a um segundo plano as práticas escolares e de gestão que, notadamente, contribuem para a obtenção dos resultados escolares. Algo que favorece enormemente uma compreensão das causas e problemas que levam à nossa inegável crise educacional, como destaca Azanha (1995), mesmo antes da consolidação das avaliações externas:

A nossa ideia de escola tem sido, muitas vezes, excessivamente simplificada. Isso se revela, por exemplo, na própria noção de crise educacional que circula amplamente. É comum apontar-se como evidência alguns resultados escolares como a reprovação e a evasão maciças no 1º grau, a desarticulação dos diferentes graus de ensino, a prevalência de um ensino verbalista que não prepara o aluno para nada etc. Se realmente esses “fatos” são evidências da crise, a nossa escola é, inegavelmente, fabril, taylorista, porque apenas leva em conta os “resultados” da empresa escolar. E, para sermos coerentes, as nossas “soluções” também têm seguido a mesma linha; clamam-se por processos avaliativos que nos habilitem a detectar pontos de improdutividade para que a sua eliminação permita a redução de custos e, consequentemente, obtenção de maior rentabilidade do sistema escolar. [...] Ora, como já indicamos antes, esses resultados não têm a objetividade que se pretende, isto é, eles são simples correlatos das maneiras como a vida escolar é praticada. Sem descrições razoavelmente confiáveis dessa vida escolar, os resultados que pinçamos dela são ficções destituídas de qualquer significado empírico interessante. Esses resultados são fruto de

uma visão abstrata e exterior da escola como instituição social, como se esta devesse ser descrita e avaliada por alguns resultados, a exemplo das empresas (1995, p. 73).

De todo modo, é inegável que o processo de escolarização possui diversas funções e acarreta inúmeras consequências, mas fins extrínsecos a ele não podem caracterizá-lo e nem distingui-lo de outras atividades, como cumprir ordens ou adestrar alguém em alguma habilidade. Isso se poderia esperar, talvez, de um treinamento específico, mas, em termos de uma educação escolar, supõe-se que “seus processos e ações contribuam para estabelecer ou envolvam algum valor” (PETERS, 1979, p. 107). De um ponto de vista estritamente escolar, a tarefa cotidiana de seus agentes profissionais dificilmente é – ou poderia ser – orientada por objetivos amplos tais como o de formar “um bom trabalhador”, “ser bem-sucedido economicamente” ou desenvolver nos alunos “competências e habilidades”, em geral, requeridas pela sociedade de consumo, à qual eles se veem compelidos a se adaptar. Alheias à atividade escolar, essas metas pouco ou nada dizem sobre o trabalho cotidiano da escola ou de sua gestão.

Como herdeiros legítimos do mundo humano, os indivíduos que o adentram a cada nova geração têm a condição potencial de reordená-lo e modificá-lo, o que, de forma alguma, implica um sentido necessariamente positivo à ação humana, responsável por suas eventuais transformações. Uma herança pode tanto ser acrescida como esvaziada, e mesmo desaparecer, sobretudo se se compõe de bens imateriais e simbólicos, não dependentes de um testamento ou de uma escritura de propriedade, mas adquiridos pela aprendizagem – em especial, por meio de formas institucionalizadas de ensino. É a aprendizagem que possibilita a participação em um mundo comum, transcendente à duração da vida dos indivíduos que por ele passam. Na feliz expressão de Michael Oakshott (1968, p. 158): “Pode-se comprar um quadro, mas não a compreensão que dele se possa ter. E chamo a esse mundo herança comum porque penetrá-lo constitui a única forma de se tornar um ser humano, e viver nele é ser um ser humano”.

Evidentemente, há muitas instâncias responsáveis pela introdução de crianças e jovens no mundo público. Por exemplo, o aprendizado da língua materna, assim como de muitos valores e saberes de uma dada cultura, começam, primeiramente, no âmbito familiar. Essas e outras diversas formas de introdução ao mundo, em suas várias graduações e especificidades, dependem do contexto social e histórico em que ocorrem e de suas circunstâncias, procedimentos e objetivos. Destaca-se aqui a vocação do trabalho escolar a partir de sua ação orientada por um viés e propósito distintos de outras formas de acolhida aos recém-chegados, marcadamente público e, por princípio,

destinado a todos. É no âmbito institucional da escola que a formação escolar se caracteriza pela tarefa de iniciar crianças e jovens em certas tradições de conhecimento e formas de vida comuns.

A educação como “iniciação” compreende as várias nuances de uma prática educacional escolar, desde a transmissão de conhecimentos e a reflexão direcionada sobre eles até a experimentação de formas de vida e convivência possíveis apenas numa instituição responsável por uma formação pública. Essa iniciação implica não só que algo valioso deva ser ensinado, mas também que as atividades e os modos de conduta praticados e cultivados na escola sejam coerentes com os princípios maiores que os animam (PETERS, 1979, p. 120). É dessa forma que a gestão e o trabalho escolar e a sua tarefa de *iniciação* dos jovens num mundo público se revestem de uma grande responsabilidade, cuja importância reside na própria continuidade desse mundo e na possibilidade de sua constante renovação.

Mesmo que para uma sociedade de consumo seja demandado aos indivíduos desenvolverem certas “habilidades e competências” – como tem sido tão enfatizado em boa parte dos discursos educacionais -, muitas das quais efetivamente presentes no trabalho escolar, uma educação pública requer uma direção diferente da que possa se apresentar como imediatamente útil. Segundo Oakeshott (1968, p. 162):

Iniciar o aluno no mundo das realizações humanas é pôr ao seu alcance muitas coisas que não se apóiam na superfície do mundo presente. Uma herança pode conter coisas caídas em desuso, abandonadas ou esquecidas. Conhecer somente o predominante é familiarizar-se com uma versão atenuada dessa herança. Ver-se refletido no espelho do mundo atual é ver a imagem tristemente distorcida de um ser humano; porque nada nos autoriza a crer que estamos diante da parte mais valiosa de nossa herança, ou que o melhor sobrevive com maior facilidade que o pior. E nada sobrevive sem o apreço humano. A tarefa do professor (na verdade, isso pode ser apontado como sua característica peculiar de agente de civilização, como a instituição escolar) é a de libertar seus alunos da servidão dos sentimentos, das emoções, das idéias, das crenças e mesmo das habilidades dominantes não mediante a invenção de alternativas que lhe pareçam mais desejáveis, mas colocando à disposição desses alunos algo que os aproxime da totalidade de sua herança.

Nesse sentido, a formulação de um padrão de qualidade que deveria orientar a gestão escolar, tal como prescrito pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, parece demandar não tanto o estabelecimento de um modelo de gestão e organização a ser seguido, mas um conjunto de categorias de análise que envolva, além de desempenho cognitivo, o sentido das práticas escolares – incluindo as ações de gestão – e dos

valores adotados e veiculados em uma escola pública. Isso porque a ideia de um padrão de qualidade sucumbe facilmente à tentação de se desconsiderar diferenças e desigualdades sociais com as quais se defrontam os sistemas públicos de ensino ou a suposição de que as escolas devam ter uma mesma organização pedagógica ou o mesmo tipo de gestão. Tal pretensão, além de indesejável, parece ser, de fato, impraticável (GATTI, 2005). A questão é assegurar o sentido mesmo de uma educação pública e uma coincidência de razões e princípios e não de realidades, que são diversas.

Nesses termos, tanto a análise do conjunto das pesquisas, bem como a apreensão dos aspectos distintos que cada um dos capítulos dessa coletânea apresenta, podem ser apreendidos a partir da noção de projeto pedagógico como um instrumento norteador –senão o mais importante – pelo qual as unidades escolares e seus agentes escolares, objeto desses estudos, se pautam ou ao menos deveriam ou poderiam se pautar.

Preliminarmente, a perspectiva legal de se imprimir um padrão de qualidade à escola pública pode sugerir que, uma vez este delimitado, restaria apenas estabelecer a maneira, ou o método pelo qual o padrão poderia ser assegurado. Nesses termos, ingenuamente se poderia reduzir a busca da qualidade ou mesmo a formulação e execução do projeto pedagógico a um conjunto de regras que, se seguidas à risca, garantiria êxito às escolas. Porém, não há ciência que ofereça um método infalível de formular projetos pedagógicos.

Ao se buscar um denominador comum para as diferentes pesquisas aqui apresentadas a partir da noção de *projeto pedagógico* pode ser oportuna a discussão dos significados e entendimentos usuais em torno do termo. Ganha destaque a proposição legal, até então inédita na história educacional brasileira, de que cada unidade escolar deve possuir seu próprio projeto. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – n. 9394/96, por meio do artigo 12º, inciso I, estabelece como incumbência das unidades escolares “elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Além disso, a lei destaca no artigo 13º, inciso I, o dever, do corpo docente, de “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” e “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996). No entanto, a autonomia prescrita para a unidade escolar não se deve confundir apenas com certa liberdade de gestão de escolas públicas em relação aos sistemas a que pertencem, mas sobretudo como uma “autonomia da tarefa educativa” diante do desafio e objetivo maior que se impõe a cada escola para formar cidadãos. De fato, “a autonomia escolar, desligada dos pressupostos éticos da tarefa educativa, poderá até favorecer a emergência e o reforço de sentimentos contrários à convivência democrática” (AZANHA, 1998, p. 13-14).

Certamente, os pressupostos éticos da tarefa educativa de que nos fala Azanha não são garantidos de forma meramente retórica. É comum, por

exemplo, encontrar ampla utilização da expressão “projeto político-pedagógico” como meio de garantir uma conotação compromissada e mais democrática, por assim dizer, em relação aos objetivos escolares. Entretanto isto não implica um sentido claramente definido e identificável. A expressão “projeto pedagógico” pode comportar muitos significados, inclusive o de sua inevitável característica política. Seria muito difícil ou mesmo impossível imaginar um projeto pedagógico que não fosse, em alguma medida, político, resguardadas as suas especificidades. Mesmo porque, muitos outros adjetivos poderiam ser somados ao termo projeto, como: de “qualidade”, “construtivista”, “democrático”, “emancipador” etc. Assim, uma perspectiva interessante que se coloca à apreciação de pesquisas sobre gestão escolar pode partir da explicitação do “tipo de política” que subsidia ou orienta o projeto pedagógico de escolas públicas e seus desdobramentos na organização e gestão escolar em meio a características mais ou menos homogêneas que escolas e sistemas de ensino apresentam. Ademais, a própria inexistência de um projeto pedagógico claramente identificável pode esclarecer ou indicar aspectos relevantes da política interna adotada, conscientemente ou não, pela escola.

Se, por um lado, há a exigência legal de formular e apresentar um documento intitulado projeto pedagógico, por outro, isso não significa que as escolas necessariamente discutam e procurem executar um projeto pedagógico comum. Na verdade, a compreensão do projeto pedagógico como um documento oficial, ajusta-se, segundo o quadro classificatório proposto por Scheffler (1974), ao que se denomina “definição estipulativa não inventiva”. Como o próprio nome diz, esse tipo de definição estipula um uso para determinado termo dentro de um contexto particular, sem a preocupação com o uso anterior eventualmente feito do termo escolhido, ainda que tenha sido essa a intenção. O documento pode refletir com maior ou menor precisão o que efetivamente se faz na escola. No entanto, o importante nesse caso não é propriamente o seu conteúdo, seja qual for, mas a forma como esse documento é utilizado e entendido no âmbito burocrático em que ele é demandado. É comum, na prática escolar das redes públicas de ensino, que esse tipo de documento tenha muito do seu conteúdo repetido ano após ano. Não raro, a sua feitura é entendida, em boa parte das escolas, como mais uma formalidade burocrática, desprovida de maior significado e que dificilmente contará com a crítica, ou sequer com algum comentário mais elaborado dos órgãos competentes a que costuma ser entregue.

Para além da compreensão do projeto pedagógico escolar meramente como formalidade burocrática, o uso do termo projeto pedagógico – principalmente no que diz respeito a seu aspecto positivo – apresenta outras perspectivas e características que guardam especial interesse, isto é, a percepção

de projetos efetivamente vividos nas práticas e experiências escolares reais. Aqui a ideia de projeto pedagógico não se refere a algo estanque que, após ter sido elaborado, é simplesmente cumprido, mas a uma dinâmica peculiar da organização escolar, fortemente marcada por um caráter processual, mediante a avaliação constante dos resultados obtidos, das práticas adotadas e dos objetivos almejados. Essa definição geral, inclusive, pode ser tomada como uma síntese bastante ampla da produção teórica em torno do assunto³.

Muitos podem ser os objetivos de um projeto pedagógico e, em última instância, muitas as consequências de sua execução. Ao avaliar a qualidade de um projeto pedagógico, devemos ficar atentos não só à adequação, ou inadequação, entre meios e fins, mas, também, refletir, de forma criteriosa, acerca da clareza e pertinência dos objetivos e valores que norteiam as suas ações. Nesses termos, um projeto pedagógico deve pautar-se por certos valores fundamentais e meios pelos quais eles poderão ser ensinados e cultivados.

De certo modo, podemos vislumbrar um parâmetro de qualidade educacional e escolar, a partir do que sistemas e escolas públicos não deveriam particularmente fazer ou promover – como se depreende de parte dos resultados apresentados nessa coletânea – abrindo um leque extenso acerca do que se pode realizar. Mesmo porque, a elaboração de um projeto pedagógico de qualidade, que reúna condições de nortear a organização escolar e sua gestão, não pode prescindir do exercício de autonomia por parte de cada unidade escolar, autonomia que é conquistada – em diferentes formas e sentidos – pelo trabalho individual e coletivo de professores, coordenação e direção escolares.

De fato, a busca ou estabelecimento de um padrão de qualidade que desconsidere características locais e regionais, bem como determinadas práticas e formas de organização do trabalho escolar fortemente arraigadas, acaba por impedir de ver, de forma mais abrangente, as condições e os problemas reais que costumam enfrentar grande parte das escolas. Parece ser esse o caso quando se restringe o significado da qualidade da educação apenas ao desempenho escolar ou à proficiência dos alunos, o que prejudica inclusive o enorme potencial que as avaliações podem propiciar para a compreensão de diversos aspectos da vida escolar, tanto por parte da gestão educacional e atores escolares, como no âmbito da pesquisa educacional.

A adoção de objetivos escolares precípuos que observem os valores democráticos, voltados à formação do cidadão, e às circunstâncias em que eles

3 De maneira geral, pode-se verificar na literatura produzida sobre o tema, a recorrência de algumas categorias de análise e de determinadas características que seriam inerentes a um projeto pedagógico ou correlatos (proposta pedagógica, projeto político-pedagógico etc.) como por exemplo: trabalho coletivo, autonomia escolar, caráter processual e aquilo que deveriam ser seus objetivos ou fins. Também é comum que encontremos entendimentos divergentes em relação a elas ou, então, a sua escassa delimitação.

devem ser ensinados, se convertem em elementos imprescindíveis à gestão escolar. Ainda que o objetivo de formar para a cidadania constitua um fim extrínseco à educação escolar, reduzir essa meta fundamental apenas a um fim exógeno à instituição escolar é perder de vista que um ensino voltado à formação da cidadania, já na própria vida escolar, deve lançar mão de determinados recursos e procedimentos de ação que impliquem uma formação com esse caráter.

A gestão escolar ou, em outros termos, a gestão do projeto pedagógico de uma escola pública depende fundamentalmente do compromisso de seu corpo docente, sem o qual malogrará qualquer tentativa de alcançar um parâmetro de qualidade aceitável em uma sociedade que se quer democrática. A simples garantia de condições físicas, condições de trabalho, enfim, de tudo o que poderíamos desejar como infraestrutura ideal de uma escola, de nada adiantará se o grupo de atores escolares, em especial sua equipe gestora e professores – não estiver suficientemente esclarecido acerca de o que significa uma escola pública e da responsabilidade que devem assumir, para que ela cumpra bem seu papel.

O projeto pedagógico deve ser fruto do esforço coletivo do corpo docente e da equipe de coordenação, servindo a um ensino que vise à formação para a cidadania, não de forma retórica apenas, mas baseado em práticas concretas pelas quais tais valores possam ser presenciados e aprendidos. Práticas que vêm a compreender o sentido mesmo da expressão escola pública.

REFERÊNCIAS

AZANHA, J. M. P. Proposta pedagógica e autonomia da escola. **Cadernos de Filosofia e História da Educação**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 11-21, 1998.

_____. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394**: lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF, 1996.

GATTI, Bernardete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005.

MARTINS, Ângela Maria; SILVA, Vandrê Gomes. Estado da arte: gestão, autonomia da escola e órgãos colegiados (2000/2008). **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 228-245, abr. 2011.

MOTTA, Fernando C. Prestes. Administração e participação: reflexões para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 369-373, jul./dez. 2003

OAKESHOTT, Michael. **Aprendizagem e ensino**. In: PETERS, R. S. (Org.). *The concept of Education*. London: Routledge & Keagen, 1968.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais**: terreno de contestação. Porto: Porto Editora, 2000

PETERS, R. S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, R. D. (Org.). **Educação e análise filosófica**. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-130.

SCHEFFLER, Israel. **A Linguagem da educação**. São Paulo: Saraiva/Edusp, 1974

SILVA, Vandrê Gomes et al. Qualidade na educação e a ideia de uma formação pública. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 547-570, set./dez. 2009.

SILVA, Vandrê Gomes et al. **Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes**: um estudo em quatro redes de ensino público. São Paulo: FCC/SEP, 2013. (Textos FCC, 38).

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

SOBRE OS AUTORES

Ana Cristina Prado de Oliveira

Doutora em Educação pela PUC-Rio e Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Sua pesquisa na área educacional envolve os seguintes temas: gestão escolar, liderança, clima escolar, avaliação, aprendizagem e políticas públicas, tendo publicado artigos nesta área.

Ana Luiza Honorato de Sales

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e professora de Educação Infantil. Dentre os temas pesquisados na área da Educação estão a relação das equipes gestoras com a implementação de políticas públicas e os principais desafios dos gestores.

André Luiz Regis de Oliveira

Mestre em Educação pela PUC-Rio, graduado em Pedagogia pela mesma universidade e atua como professor de Ensino Fundamental do CAP/UFRJ. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: concepção de educação, avaliação, estratégias de aprendizagem, metodologias de ensino e ensino de matemática. Atualmente também é Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ) e aluno do curso de especialização em ensino de Matemática - PED BRASIL (UVA).

Ângelo Ricardo de Souza

Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC-SP e professor associado da Universidade Federal do Paraná, onde atua no Núcleo de Políticas Educacionais e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É Diretor de Pesquisa da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE (2014-2016) e Coordenador Adjunto da Área de Educação na CAPES. Tem colaborado com diversas publicações da área de educação. Atuou por vários anos na educação básica. Tem experiência nas áreas de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação.

Carla da Conceição de Lima

Doutoranda em Educação pela Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e bolsista do CNPq. Seus interesses de pesquisa na área educacional envolvem: gestão escolar, uso dos dados educacionais e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Cynthia Paes de Carvalho

Doutora em Educação pela PUC-Rio, onde atua desde 2008 como professora Adjunta e pesquisadora do Departamento de Educação. Desde 2010 coordena o grupo de pesquisa GESQ - Gestão e Qualidade da Educação - apoiado atualmente pelo CNPQ e pela FAPERJ. Orienta futuros mestres e doutores na área de gestão educacional e escolar, sociologia e política da educação. Colabora como parecerista com diversas revistas qualificadas da área e desde 2015 atua como consultora de atividades avaliação da área de Educação da CAPES.

Emília Giordano

Especialista em Empreendedorismo pela UCAM com formação em Psicologia pela PUC-Rio e professora de Geografia da SECT/Faetec. Seus campos de interesse de pesquisa são avaliação, aprendizagem, arte-educação, educação inclusiva, políticas públicas e gestão escolar.

Flávia Pedrosa de Camargo

Psicóloga organizacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul - Campus Corumbá. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Possui graduação em Psicologia pela mesma universidade (2008). Experiência na área de Educação especial com ênfase na deficiência intelectual e sua relação com o Mundo do Trabalho. Doutoranda em Educação pela PUC-Rio pesquisa gestão escolar e políticas públicas de educação especial.

Juliana Gomes Pereira

Licencianda em Letras Português pela Universidade Federal de Santa Catarina, bacharel em Jornalismo pela mesma universidade e mestre em Educação Brasileira pela PUC-Rio. Atua como repórter freelancer e possui experiência como educadora em escolas públicas de Ensino Fundamental, em produção de documentários e conteúdos para mídias digitais. Suas principais áreas de atuação são: Comunicação; Desigualdades Educacionais; Direitos Humanos.

Larissa Frossard Rangel Cruz

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Macaé - FAFIMA (1993), Especialista em Psicomotricidade pelo Centro de Estudos da Criança - CEC (1998) e em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (2002). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (2006). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Atualmente é Orientadora Pedagógica e Professora do Ensino Fundamental I da Prefeitura

Municipal de Macaé. Tem experiência na área de Educação e Pesquisa, com ênfase em Orientação Pedagógica, atuando principalmente nos seguintes temas: pesquisa, memória, livro, educação, avaliação, história, história da educação, mulheres e Macaé.

Lenon Araújo de Matos

Mestre em Educação pela PUC-Rio e Assistente Social do Instituto Federal Fluminense campus Cabo Frio. Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Serviço Social da Educação. Atua nos temas de assistência estudantil, permanência escolar e políticas estudantis.

Marcela Paquelet Fonseca

Mestre em Educação pela PUC-Rio e Professora do Departamento de Educação Física do Colégio Pedro II. Atuou como professora de Educação Física em diversas escolas municipais. Suas principais áreas de interesse são: política educacional, Educação Física nas escolas de tempo integral, escolas vocacionadas para o esporte e gestão de tempos e espaços escolares.

Maria de Fátima Magalhães de Lima

Possui mestrado e doutorado em Educação pela PUC-Rio. Atualmente é Professora Substituta do Departamento de Administração Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Tem experiência de pesquisa e ensino, nas áreas de política educacional, desigualdades, gestão educacional, gestão democrática e escolar. Atuou por vários anos como professora e diretora de escola de ensino fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Maria Elizabete Neves Ramos

Psicóloga formada pela UFRJ, concluiu o Mestrado em Educação pela PUC-Rio, onde atualmente cursa o Doutorado em Ciências Humanas-Educação. Sua pesquisa na área educacional envolve os seguintes temas: políticas públicas, avaliação da educação básica, relação ensino-aprendizagem, relação família-escola. Integra o Laboratório de Avaliação da Educação, da PUC-Rio.

Maria Luiza Canedo

Doutora em Educação pela PUC-Rio e Mestre em Bens Culturais e Projetos Sociais pelo CPDOC/ FGV. Professora Adjunta do Departamento de Educação da PUC-Rio e Editora da revista Educação Online. Pesquisa os temas de: gestão escolar, fundamentos da educação e relação família-escola.

Marina Meira de Oliveira

Mestre em Educação pela PUC-Rio e Professora do Colégio Pedro II. Sua pesquisa na área educacional envolve os seguintes temas: políticas públicas, gestão escolar, implementação de políticas educacionais e desigualdades, tendo publicado artigos nesta área.

Vandré Gomes da Silva

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e pesquisador da Fundação Carlos Chagas onde integra o comitê editorial do periódico Estudos em Avaliação Educacional. No campo educacional já exerceu atividades de docência no ensino fundamental e médio, direção e supervisão escolar e formação de professores e gestores escolares. Tem como foco os seguintes temas: política e avaliação Educacional, gestão Escolar, Formação de professores e análise conceitual do discurso educacional.

SOBRE O LIVRO

Tiragem: 1000

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 X 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 11,5/12/16/18

Arial 7,5/8/9

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)