

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CECH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**DESAFIOS ESCOLARES NA COMPREENSÃO DOS DIRETORES  
BRASILEIROS: EVIDÊNCIAS DA RELAÇÃO COM O SABER**

São Carlos,

2022

ALINE CRISTINA DE SOUZA

**DESAFIOS ESCOLARES NA COMPREENSÃO DOS DIRETORES  
BRASILEIROS: EVIDÊNCIAS DA RELAÇÃO COM O SABER**

Relatório de Defesa apresentado ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação – PPGE, da Universidade  
Federal de São Carlos – UFSCar.

**Orientador (a):** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecilia Luiz

São Carlos,

2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Aline Cristina de Souza, realizada em 02/12/2022.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Maria Cecília Luiz , Presidente /UFSCAR

Prof. Dr. Daniel Mill. /UFSCAR

Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva / UFSCar

Profa. Dra. Maria Fernanda dos Santos Martins /Universidade do Minho

Prof. Dr. Sebastião Souza Lemes/ UNESP/Araraquara

## DEDICATÓRIA

*A todos os diretores escolares que participaram desta investigação, por meio deles foi possível compreender que os desafios são inúmeros, mas que as tentativas para os solucionar são infinitamente maiores.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer talvez seja a parte mais complexa desta tese, foram tantas pessoas que compartilharam deste momento comigo, que se torna injusto não citar todos.

Primeiramente, agradeço a possibilidade de estar viva. A fé que me move e me possibilitou conquistar e realizar muitos objetivos, pessoais e profissionais!

Agradeço ao meu companheiro de vida, *Leandro*, sem a paciência e compreensão dele ao longo dos meus momentos de ausência e cansaço, nada disto teria acontecido. Obrigada por me incentivar a ser melhor diariamente. A vida é mais colorida ao seu lado!

Ao meu pai *Luís Fernando*, que foi meu maior incentivador dos estudos, meu exemplo de busca incessante pelo conhecimento. Obrigada, Papis!

A minha irmã *Cláudia*, meu maior reflexo acadêmico. A distância continental e oceânica nos aproximou ainda mais, ironicamente. Obrigada por ler meus textos, por todas as críticas [duras], pela rigidez transpassada, isso me tornou mais forte e me desafiou a ser resiliente.

A minha irmã *Giovanna*, que é o ponto de convergência do trio de irmãs. A calma, a paciência e a leveza em pessoa. Obrigada por me fazer refletir sobre as relevâncias da vida e me inspirar a ser um bom reflexo para você.

As minhas amigas da vida, *Ellen* e *Maira*, que por inúmeras vezes me escutaram e aconselharam, não me deixaram desistir. Eu sou infinitamente mais feliz de ter a vida compartilhada com vocês.

A minha amiga *Viviane Dal Ri*, que segurou minha mão e me acolheu nos momentos mais complexos, que vibrou por cada pequena conquista minha. Você me ajudou a ser melhor. Obrigada, mamili!

Ao longo dos quatro anos de doutorado e dos 13 anos de formação acadêmica pude contar com pessoas que se tornaram fundamentais na minha trajetória, me incentivaram a ser melhor e a trilhar o caminho de forma mais segura, seria injusto não as citar – *Marcela, Priscila, Rafaela, Thalita, Laura, Ana Júlia, Carol* e *Natália*.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por sempre buscar manter excelência no incentivo a pesquisa. Muito Obrigada.

Por fim, a minha orientadora *Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Cecília Luiz*, que me acolheu em um momento acadêmico confuso, me deu perspectivas futuras, abriu inúmeras portas, me fez crescer e acreditou em mim, mesmo quando eu não acreditava. Todo meu respeito, carinho e admiração.

## EPÍGRAFE

*Se a relação com o saber é uma relação social, é porque os homens nascem em um mundo estruturado por relações sociais que são também relações de saber. O sujeito está imerso nessas relações de saber. Isso, porque ocupa uma posição neste mundo. Também, porque os objetos, as atividades, os lugares, as pessoas, as situações, etc., com os quais ele se relaciona ao aprender então, eles, igualmente, inscritos em relações de saber. (Bernard Charlot, 2000)*

## RESUMO

Ao longo das transformações sociais a escola foi modificando os diferentes setores que a compõem, como por exemplo, a aplicabilidade da gestão escolar, direcionando-a para a participação coletiva por meio da gestão democrática. Entretanto, sabe-se que muitos foram e ainda são os desafios existentes no interior da escola. Diante disto, o presente estudo teve por objetivo analisar o que os diretores escolares identificam como principais desafios da escola e suas soluções, segundo a Relação com o Saber (RcS). Para tanto, delimitou-se uma pesquisa exploratória em caráter qualitativo, que contou com a aplicação de um questionário aberto direcionado a todo o território nacional, abarcando assim, todos os diretores escolares. O instrumento contou com duas perguntas abertas – a primeira voltava-se para quais os desafios vivenciados pelos diretores escolar e as respectivas soluções encontradas por eles para sanar os problemas vivenciados, e por fim, a segunda questão remetia-se ao desafio escolar frente a qualidade do ensino. As perguntas foram direcionadas 150.000 escolas pertencentes as cinco regiões brasileiras, destas foram obtidas 1.372 devolutivas, o que configurou como a amostra central deste estudo. Entretanto, tem-se somente respostas completas selecionadas para as análises da pesquisa, o que equivale a 1313 respostas. A partir disto, realizou-se o tratamento dos dados, subdivididos em duas principais etapas de análise. A primeira pautou-se no uso do *software* Iramuteq, que apresenta dados quantitativos referentes a nuvem e classe de palavras, informando a frequência de seu uso, agrupando-as e, promovendo assim, percentuais de aproximação. Este recurso foi utilizado buscando refinar a leitura das respostas para a análise de conteúdo, que complementa a primeira etapa de análise, por meio disto criou-se três principais categorias que norteiam todo o estudo e, conseqüentemente, auxiliam a compreensão acerca da Relação do Saber dos diretores escolares. As categorias são: Saber – relacional ou a ausência das relações com as famílias; saber – prático em lidar com a estrutura física ou infraestrutura da escola e, saber – prático ou a ausência de aprendizagens dos alunos. A partir destes utilizou-se a teoria da Relação com o Saber (RcS), a fim entender os saberes relacionais, prático e objetivo dos diretores escolares. Em uma análise de dados concisa, obteve-se conhecimento acerca dos principais desafios comuns das escolas apresentados pelas cinco regiões brasileiras sendo: participação da família, infraestrutura e aprendizagem e dificuldade de aprendizagem. Enquanto que os desafios que diferem ocorrem devido as particularidades de cada região, como por exemplo, transportes, recursos humanos, materiais, estrutura física, etc. Foi possível observar, também, que apesar da extensão territorial do Brasil, os desafios escolares e suas soluções são recorrentes nas cinco regiões, o que demonstra um problema no sistema de ensino que tende a ser único para um país com extensão continental. Além disto, considera-se que os desafios observados como diferentes demonstram que as particularidades das escolas são soterradas pelas dificuldades mais latentes, no caso, as comuns a todas as escolas. Com relação aos desafios das escolas frente a qualidade do ensino e da aprendizagem observou-se que eles esbarram em questões estruturais e sociais que os antecedem, uma vez que com padrões mínimos não se promove um ensino com excelência.

**Palavras-Chave:** Relação com o saber; Diretores Escolares; Desafios da Escola; Soluções; Qualidade do Ensino

## ABSTRACT

Throughout the social transformations, the school has been modifying the different sectors that compose it, such as, for example, the applicability of school management, directing it towards collective participation through democratic management. However, it is known that many challenges were and still are within the school. Given this, the present study aimed to analyze what school directors identify as the main challenges of the school and their solutions, according to the Relationship with Knowledge (RcS). To this end, exploratory qualitative research was delimited, which included the application of an open questionnaire directed to the entire national territory, thus covering all school principals. The instrument had two open questions - the first turned to the challenges experienced by school directors and the respective solutions found by them to remedy the problems experienced, and finally, the second question referred to the school challenge in terms of quality of teaching. The questions were addressed to 150,000 schools belonging to the five Brazilian regions, of which 1,372 were returned, which constituted the central sample of this study. However, only complete responses were selected for the research analyses, which is equivalent to 1313 responses. From this, the data treatment was carried out, subdivided into two main stages of analysis. The first was based on the use of the Iramuteq software, which presents quantitative data regarding the cloud and class of words, informing the frequency of its use, grouping them and, thus promoting approximation percentages. This resource was used seeking to refine the reading of the answers for the content analysis, which complements the first stage of analysis, through which three main categories were created that guide the entire study and, consequently, help to understand the Relation of Knowledge of school principals. The categories are: Knowledge – relational or the absence of relationships with families; knowledge – practical in dealing with the physical structure or infrastructure of the school, and knowledge – practical or the absence of student learning. From these, the theory of Relation with Knowledge (RcS) was used in order to understand the relational, practical and objective knowledge of school principals. In a concise data analysis, knowledge was obtained about the main common challenges of schools presented by the five Brazilian regions, namely: family participation, infrastructure and learning and learning difficulties. While the challenges that differ occur due to the particularities of each region, such as transport, human resources, materials, physical structure, etc. It was also possible to observe that despite the territorial extension of Brazil, school challenges and their solutions are recurrent in the five regions, which demonstrates a problem in the education system that tends to be unique for a country with continental extension. In addition, it is considered that the challenges observed as different demonstrate that the particularities of the schools are buried by the most latent difficulties, in this case, those common to all schools. With regard to the challenges facing schools regarding the quality of teaching and learning, it was observed that they run into structural and social issues that precede them, since minimum standards do not promote teaching with excellence.

**Keywords:** Relationship with knowledge; School Directors; School Challenges; Solutions; Teaching Quality



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Possibilidade de análise a partir do uso do Iramuteq .....	26
<b>Figura 2.</b> Trajetórias de desempenho do Brasil no Pisa em matemática .....	43
<b>Figura 3.</b> Trajetórias de desempenho do Brasil no Pisa em Língua Portuguesa .....	44
<b>Figura 4.</b> Nuvem de palavras – Região Norte .....	72
<b>Figura 5.</b> Nuvem de palavras – Região Nordeste .....	73
<b>Figura 6.</b> Nuvem de palavras – Região Centro Oeste .....	74
<b>Figura 7.</b> Nuvem de palavras – Região Sudeste .....	75
<b>Figura 8.</b> Nuvem de palavras – Região Sul .....	76
<b>Figura 9.</b> Classe de palavras – pergunta 1 – Região Norte.....	77
<b>Figura 10.</b> Classe de palavras – pergunta 1 – Região Nordeste .....	78
<b>Figura 11.</b> Classe de palavras – pergunta 1 – Região Centro Oeste.....	79
<b>Figura 12.</b> Classe de palavras – pergunta 1 – Região Sudeste .....	80
<b>Figura 13.</b> Classe de palavras – pergunta 1 – Região Sul .....	81
<b>Figura 14.</b> Classe de palavras – pergunta 2– Região Norte.....	82
<b>Figura 15.</b> Classe de palavras – pergunta 2 – Região Nordeste .....	83
<b>Figura 16.</b> Classe de palavras – pergunta 2 – Região Centro Oeste.....	84
<b>Figura 17.</b> Classe de palavras – pergunta 2 – Região Sudeste .....	85
<b>Figura 18.</b> Classe de palavras – pergunta 2 – Região Sul .....	87

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Universo, distribuição ideal e distribuição dos questionários obtidos segundo UF Quantitativo de documentos por escrito nas bases de dados .....	22
<b>Quadro 2.</b> Caracterização dos diretores escolares que responderam ao questionário .....	24
<b>Quadro 3.</b> Quantitativo de documentos por descritor nas bases de dados .....	29
<b>Quadro 4.</b> Busca nas bases de dados – seleção de textos por título .....	31
<b>Quadro 5.</b> Busca nas bases de dados – seleção de textos por resumo.....	31
<b>Quadro 6.</b> Documentos selecionados .....	32
<b>Quadro 7.</b> Escala de proficiência Pisa .....	45
<b>Quadro 8.</b> Avaliações externas brasileiras .....	46
<b>Quadro 9.</b> Dimensões heurísticas .....	52
<b>Quadro 10.</b> Liderança e suas descrições .....	53
<b>Quadro 11.</b> Estilos de liderança .....	54
<b>Quadro 12.</b> Diferenciando liderança de gestão .....	54
<b>Quadro 13.</b> Legenda Iramuteq.....	70
<b>Quadro 14.</b> Desafios da escola e suas possíveis soluções .....	89
<b>Quadro 15.</b> Dimensões de análise .....	138

## LISTA DE SIGLAS

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos.....	15
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio .....	15
GEPESC – Grupo de Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura .....	16
PPP – Projeto Político Pedagógico .....	17
RcS – Relação com o Saber.....	18
SEB – Secretaria de Educação Básica .....	21
MEC – Ministério da Educação .....	21
PDDE – Programa de Dinheiro Direto na Escola.....	21
INEP – Instituto Nacional de Educação e Pesquisa .....	21
UF – Unidade da Federação .....	22
COVID -19 – Coronavírus .....	24
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	25
CHD – Matrizes .....	26
SciELO – Scientific Electronic Library Online .....	29
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação.....	29
IDEB – Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro .....	37
PISA – <i>Programme for International Student Assessment</i> .....	43
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico .....	43
SAEB – Sistema de avaliação da educação básica.....	46
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica.....	46
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar .....	46
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.....	46
LDB – Lei de Diretrizes e Bases .....	47
USP – Universidade de São Paulo.....	61
AC – Análise de Conteúdo .....	73
BNCC – Base Nacional Comum Curricular.....	83
EJA – Educação de Jovens e Adultos.....	102
PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva .....	104

AEE – Atendimento Educacional Especializado.....	104
SRM´s – Sala de Recursos Multifuncionais .....	104
TEA – Transtorno do Espectro Autista .....	104
PAEE – Público-Alvo da Educação Especial .....	105
SARS – COV -19 – nome científico do coronavírus.....	108
OMS – Organização Mundial da Saúde .....	108
IE – Inteligência Emocional .....	115
EaD – Educação à Distância .....	117
FUNDAJ – Fundação Joaquim Nabuco .....	125
CE – Conselhos Escolares .....	140

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
Apresentação da pesquisadora.....	15
Apresentação da tese .....	16
<b>SEÇÃO 1 – Procedimentos metodológicos.....</b>	<b>20</b>
Caracterização do estudo .....	20
Contextualização da pesquisa.....	21
Pesquisa exploratória qualitativa .....	21
Pesquisa exploratória qualitativa .....	23
Participantes .....	23
Local de pesquisa.....	24
Instrumentos de coleta de dados .....	25
Coleta de dados .....	25
<i>Software</i> Iramuteq .....	25
Análise de dados .....	25
1ª Etapa da análise de dados – Análise de Conteúdo .....	25
2ª Etapa da análise de dados – As Relações com os Saberes dos diretores .....	27
<b>SEÇÃO 2 – Conhecer e caracterizar os desafios da escola.....</b>	<b>28</b>
Revisão Bibliográfica .....	28
Resultado dos estudos encontrados nas bases de dados científicas.....	34
<b>SEÇÃO 3 – Qualidade do ensino e da aprendizagem: realidade no Brasil .....</b>	<b>38</b>
Como se encontram os índices educacionais?.....	45
<b>SEÇÃO 4 – Funções do diretor escolar na perspectiva teórica.....</b>	<b>49</b>
A Relação com o Saber (RcS) de Bernard Charlot .....	57
As figuras do aprender e suas implicações: epistêmicas, identitária e social.....	62
Como se forma um diretor democrático, eficiente e eficaz? .....	64
<b>SEÇÃO 5 – Resultados e Discussões .....</b>	<b>70</b>
Análise do software Iramuteq.....	70
Análise de conteúdo.....	88

Dimensão 1 – Desafios da escola e suas soluções: as semelhanças entre as 5 regiões .....	92
Dimensão 2 – Desafios da escola e suas soluções: as diferenças entre as 5 regiões .....	92
Dimensão 3 – Desafios da escola relacionados ao ensino e à aprendizagem: semelhanças entre as 5 regiões .....	102
Dimensão 4 – Desafios da escola relacionados ao ensino e à aprendizagem: diferenças entre as 5 regiões .....	126
Categorias de análises a partir da Relação com os Saberes dos diretores .....	137
Saber – relacional ou a ausência das relações com as famílias .....	138
Saber – prático em lidar com a estrutura física ou infraestrutura da escola .....	141
Saber-objeto ou a ausência de aprendizagens dos alunos.....	143
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>149</b>
<b>ANEXO 1 – Questionário aberto .....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>168</b>

## INTRODUÇÃO

### 1. Apresentação da pesquisadora

A presente tese surge de uma crescente inquietação frente aos desafios da escola, pois como iniciei minha carreira na docência – com atuação na rede pública de ensino – acabei por me deparar, constantemente, com inúmeros problemas e questões relacionadas à falta de recursos financeiros e humanos, ausência de formação continuada, pouca infraestrutura e dificuldades na organização da instituição escolar etc.

Apesar da área da gestão escolar nunca ter sido prioridade em meus estudos e pesquisas, ao recordar momentos da minha trajetória profissional percebo que a docência também não era algo que planejei. Filha de educadora e diretora, jamais quis vivenciar o stress, falta de tempo e dificuldades observadas na carreira trilhada pela minha mãe. Contudo, o destino me levou a cursar uma licenciatura, na verdade, fui convidada a participar de uma formação, pois prestei vestibular com intenção de cursar bacharelado em Psicologia, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mas como fiquei na lista de espera, os estudantes dessa lista foram convidados a cursar a Licenciatura em Educação Especial, que também era vinculada ao Departamento de Psicologia e precisava fechar uma primeira turma de 40 alunos.

Foi então que iniciei o curso de Educação Especial, em 2009, sem saber ao certo do que se tratava a formação, até porque com 17 anos não se sabe muitas coisas. A ideia, a princípio, era abandonar a graduação caso não me adaptasse, ou não gostasse, mas para minha surpresa acabei gostando. Ao contrário do previsto, quando começaram os estágios, acabei me apaixonando. Finalizei o curso depois de quatro anos, em 2013, após a universidade passar por uma greve extensa.

Comecei a trabalhar na minha área de formação bem cedo, atuei em escolas especiais, apesar disso, no final do mesmo ano decidi voltar para a ser aluna da UFSCar, mas desta vez na pós-graduação. Prestei o processo seletivo para o mestrado em Educação Especial e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para concorrer a uma vaga na Licenciatura em Pedagogia. Passei em ambos, por isso, comecei a cursar, no ano de 2014, as duas formações concomitantemente.

Em 2016, defendi o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, com um trabalho ainda considerado relevante para a área de pesquisa – autismo e família. No mesmo ano passei em um concurso público para docência junto a educação especial.

Continuei a graduação presencial em Licenciatura em Pedagogia, na UFSCar, e no meio do caminho acadêmico, em 2017, conheci a professora Maria Cecília Luiz cursando uma disciplina de gestão escolar, hoje minha orientadora. Acredito que este encontro tenha sido um divisor de águas na minha vida. Deste ano em diante, venho desenvolvendo projetos junta a ela, em conjunto com o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Subjetividade e Cultura (GEPESC).

Depois de vários anos na docência, tornei-me coordenadora pedagógica de um Curso Técnico em Enfermagem. Nessa função profissional estive à frente da organização do currículo, na formação de professores etc., conseqüentemente, pude ampliar meu olhar e ao mesmo tempo constatar como é difícil estar na liderança de um trabalho pedagógico. Neste período, pude perceber que as palavras, os conceitos e as propostas compunham uma narrativa próxima das práticas, porém, ao me aproximar do cotidiano escolar, evidenciava-se o contrário.

Compreendi como as forças, as relações de poder, se movimentavam e ampliam-se os desafios de administrar uma escola, com vistas a centralizar todos os seus processos na aprendizagem dos alunos. Compreendo que todo esse meu percurso foi importante para chegar neste momento em que vivo, o hoje, e para refletir sobre algumas questões que originaram esta tese de doutorado.

Em 2018, finalizei a graduação em Pedagogia e prestei o processo seletivo no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, o Doutorado em Educação, iniciando no ano seguinte. Depois de muito refletir sobre o meu projeto de doutorado, em 2020, com a possibilidade de atuar na Formação da Mentoria de Diretores Escolares, origina-se este estudo.

Esta pesquisa, de caráter nacional, propiciou a compreensão da diversidade de diferentes contextos, segmentos e discursos brasileiros. Foram recolhidos dados de vários diretores acerca dos desafios da escola brasileiras, das cinco regiões do Brasil. Olhando de Norte a Sul e de Leste a Oeste, investigou-se como pensam os diretores escolares, com inúmeras indagações, mas, também, com esperança de possíveis ações e soluções.

## **2. Apresentação da tese**

Este estudo foi desenvolvido a partir de pesquisas realizadas com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que elaborou um grande projeto denominado “*Metodologia e formação de mentoria de diretores escolares: cultura colaborativa e a relação com o saber*”. A investigação maior inspirou esta tese, objetivou elaborar uma metodologia em Mentoria de Diretores Escolares, com perspectiva de formação continuada constantes para diretores, cujo foco estava



na elaboração de estratégias desenvolvidas de acordo com seus desafios cotidianos, de forma democrática e colaborativa, com base na Relação com o Saber (CHARLOT, 2000).

O GEPESC iniciou uma pesquisa-intervenção (ROCHA, M. L.; AGUIAR, 2003) com foco na proposta de Formação em Mentoria de Diretores Escolares de acordo com diversos estudos internacionais (BUSH, 2011; CHEUNG; WALKER, 2006; SACKNEY; WALKER, 2006; CROW, 2000; COWIE; CRAWFORD, 2008; KIM; PARKAY, 2004; QUONG, 2006; GARCÍA et al., 2011; ARAVENA, 2016), no qual se considerou a potencialidade da Mentoria, com possibilidade de obter aspectos pertinentes a efetivação de aprendizagens mais significativas e sistematizadas para os diretores, desenvolvendo relações pessoais e profissionais de forma confidencial e empática.

Ainda sobre a pesquisa-intervenção, é importante esclarece que foi concebida para ser um piloto, por isso contou com a participação de dez Secretarias Estaduais de Educação, de dez estados do Brasil, em 2021/2022. Para que esta metodologia fosse elaborada, fez-se necessário mapear os desafios enfrentados pelos diretores escolares. Em caráter qualitativo, o Grupo GEPESC elaborou duas questões abertas que se voltavam para a compreensão dos problemas e soluções da escola, a partir da perspectiva do gestor, bem como os desafios referentes a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

O propósito de abranger essas questões tem relação com a dificuldade de exercer o trabalho desses profissionais da educação no cotidiano da escola, uma consequência devido à ausência de políticas públicas educacionais que assegurem o direito subjetivo à educação de milhões de brasileiros. Por outro lado, muitas vezes, a falta de formação continuada e de reflexão sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) faz da instituição escolar um local excludente, pois os discursos tradicionais permanecem, com raízes em práticas que não condizem com a realidade do alunado, o que dificulta ainda mais o desempenho de estudantes que provém de ambientes plurais de um país populoso, com culturas diversas, resultando em infinitos desafios para a escola.

Entende-se que os problemas e desafios escolares são diversos e, neste texto, destaca-se alguns descritos por investigações (GOMES, 2011; SANTOS, 2013; MOREIRA; BARBOSA, 2016) como: evasão escolar, precariedade da formação inicial docente, baixos resultados de aprendizagem em avaliações externas, déficits significativos na aprendizagem, padrões mínimos de qualidade, dentre muitos outros.

Refletir sobre os desafios e tentá-los resolver, significa ter grandes responsabilidades e isso necessita de ações conjuntas de todos os sujeitos envolvidos com a escola (direção, professores, funcionários, familiares etc.) e de fora dela (Políticas Públicas), com a liderança

do diretor escolar, afinal, cabe a ele toda a responsabilidade legal e o comprometimento pessoal de fazer valer a função da escola, com um trabalho cuidadoso referente à estrutura organizacional. Nesse sentido, é uma profissão que, muitas vezes, traz situações cotidianas complexas e inseguranças pessoais que demandam vários saberes teóricos, técnicos e relacionais (CHARLOT, 2000).

Para exercer a função de diretor, faz-se necessário compreender as diferentes demandas que perpassam várias áreas do conhecimento, como: sociais, política, econômica, educacional etc. Além disso, para que consiga realizar suas demandas de planos a longo e curto prazo, precisa aprender a trabalhar com uma visão mais democrática, a partir de uma escuta ativa, uma comunicação assertiva, uma reflexão coletiva sobre possibilidades de produzir novos aprendizados e soluções do dia a dia.

Nesse sentido, com evidências da complexidade desse profissional e, também, em conjunto com o GEPESC, surgem as questões que nortearam esta tese: em geral, quais são os principais desafios da escola, na visão dos diretores escolares? Quando a escola busca a melhoria do ensino e da aprendizagem, quais são os desafios? De que forma os diretores relatam solucionar esses desafios?

Como hipótese inicial, tinha-se previsto encontrar diferentes respostas dos diretores participantes, com perspectivas distintas do que são os seus desafios e soluções e, com certeza, de forma elementar isso aconteceu, devido às respostas terem sido recolhidas das cinco regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudestes) que são separadas geograficamente por uma extensão quase continental, e, portanto, possuem realidades diversas e únicas em cada região.

A segunda conjunção está relacionada à qualidade do ensino e da aprendizagem, pois além da localidade, a escola pertence a uma administração municipal, estadual ou federal, isso implica em cobranças verticais, condições de trabalho e a estrutura do sistema educacional que são dispares. Ademais cada Secretaria de Educação, conforme particularidades de cada estado federativo ou região, constituem suas próprias políticas públicas, conforme os objetivos principais que traçam para suas instituições escolares.

A partir da reflexão sobre a dimensão do território brasileiro e da diversidade das escolas e seus diretores, objetivou-se: analisar o que os diretores escolares identificam como principais desafios da escola e suas soluções, segundo a Relação com o Saber (RcS).

Também, elencou-se os objetivos específicos: analisar as diferenças e semelhanças dos desafios da escola e suas soluções, nos relatos dos diretores, conforme regiões geográficas brasileiras; identificar se essas propostas de soluções têm caráter democrático ou não; analisar

as principais questões referentes à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, relatadas pelos diretores; e, compreender a Relação com o Saber (CHARLOT, 2000) dos diretores frente aos principais desafios elencados.

Para esta pesquisa qualitativa, utilizou-se de um questionário aberto, que foi disponível em um *link* enviado por convite eletrônico aos diretores escolares brasileiros – um plano amostral de 1372 respostas e destas, consideradas 1113 respostas completas de diretores escolares das cinco regiões brasileiras, a partir destes dados realizou-se um estudo com caráter exploratória, que possibilitou promover análise de conteúdo e das Relações com os Saberes desses diretores.

Esta tese, portanto, foi estruturada da seguinte maneira: Seção 1: apresenta-se o percurso metodológico percorrido pela pesquisadora, com descrição dos participantes, instrumentos realizados, como a coleta de dados foi realizada, bem como a subdivisão da análise de dados em três principais etapas, sendo: 1) Análise por meio do *software* Iramuteq; 2) Análise de Conteúdo e; 3) Análise da Relação com o Saber (RcS).

Na Seção 2 – apresenta-se os desafios da escola, pautado em revisão bibliográfica, no qual busca-se compreender o que está sendo realizado no cenário acadêmico, bem como fomentar a relevância deste estudo e sua singularidade para a área pesquisada.

A Seção 3, apresenta aspectos referentes a qualidade educacional brasileira, a partir de avaliações externas, índices educacionais e elementos que permeiam o processo educativo no país. A Seção 4 aborda as características intrínsecas da gestão escolar, o papel do diretor, bem como a necessidade de liderança, estabelecimento da escuta ativa e do trabalho colaborativo. Ainda, se descreve a Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot (2000), de modo a considerar os saberes, as figuras do aprender e os mais diversos elementos que compõem esta perspectiva.

Na Seção 5, traz descritos os resultados obtidos, com posterior discussão a partir da Relação com o Saber (RcS). Por fim, na última seção, são feitas as considerações finais deste estudo.

## SEÇÃO 1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, evidenciam-se os principais elementos referentes ao delineamento metodológico do estudo.

### 1.1. Caracterização do Estudo

A presente investigação foi delineada como qualitativa, de cunho exploratório e descritiva. Entende-se por pesquisa qualitativa:

Proximidade (ainda que muitas vezes meramente física) entre o sujeito e objeto do conhecimento, requisito metodológico central da metodologia qualitativa, favoreceria o comprometimento subjetivo do pesquisador e conduziria a trabalhos de caráter especulativo e pouco rigorosos, arriscando, assim, a neutralidade e a objetividade do conhecimento científico. Eram, por isso, considerados estudos descritivos e exploratórios, devido às dificuldades de se chegar a uma explicação resultante da comparação e da generalização. Para muitos, tratava-se de estudos pré-científicos (MARTINS, 2004, p. 293).

Para Oliveira; Strassburg e Piffer (2017), a pesquisa qualitativa abrange diferentes campos do saber, sendo aplicada junto a antropologia, sociologia, economia, psicologia, administração, dentre outros, trata-se de um método utilizado e conhecido como “estudo de campo”, no qual se busca proximidade com o objeto estudado.

Assim, o estudo foi desenhado em cunho exploratório. Compreende-se que o estudo exploratório pode ajudar a resolver algumas dificuldades em pesquisa. Uma delas é a que se refere ao desenvolvimento de programas, na concepção de que a população constitui um recipiente vazio (*"empty vessel"*) e que a tarefa educativa se resumiria em preenchê-lo. Nada mais que um engano, pois a população é rica de conhecimentos e esses conhecimentos, opiniões, valores e atitudes é que vão se constituir, muitas vezes, em barreiras (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995).

Para Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Segundo o autor, estes tipos de pesquisas são os que apresentam menor rigidez no planejamento, pois são planejadas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

Somado a isto, tem-se a pesquisa descritiva, segundo Gil (2008) esta tem como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas aparece na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. O estudo caracteriza-se também como pesquisa de campo (*survey*).

De acordo com Gil (2008, p.55):

As pesquisas deste tipo se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados.

Além disso, o presente estudo faz parte de uma pesquisa mais abrangente, intitulada “Metodologia de aprendizagens na formação de mentoria de diretores escolares: cultura colaborativa e as figuras do aprender”. Trata-se de uma pesquisa-ação, originada pela parceria entre a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), coordenada pela minha orientadora, com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). A pesquisa maior conta com duas etapas distintas: formação para gestores escolares em mentoria de diretores; e contextos da mentoria na prática. Frente a necessidade de se conhecer a realidade escolar brasileira, a minha pesquisa almejou auxiliar, empiricamente, a pesquisa maior.

## **1.2. Contextualização da pesquisa**

Como já explicitado, esta investigação compõe uma parte empírica que ajudou a pesquisa maior, mas, de fato foram realizadas duas pesquisas exploratórias: uma primeira, com caráter exploratória e qualitativo, que implica neste estudo propriamente dito; e uma outra investigação com caráter quantitativo, com o objetivo de quantificar estatisticamente as respostas de diretores de um questionário fechado on-line, com estrutura de autopreenchimento, que foi disponível em um link enviado por convite eletrônico aos diretores escolares brasileiros.

No entanto, uma pesquisa complementa a outra. Desse modo, será contextualizado a seguir a pesquisa quantitativa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Subjetividade e Cultura (GEPESC) da UFSCar.

### **1.2.1. Pesquisa exploratória quantitativa**

O universo da pesquisa se constitui das 136.479 unidades escolares do ensino público mapeadas pelo Censo Escolar 2019, conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A amostra do estudo foi constituída pelas respostas ao questionário enviado aos 150.000 gestores escolares que possuíam endereços de *e-mail* cadastrados na base do PDDE interativo.

Desta forma, o cadastro do PDDE interativo é representado por gestores das escolas da rede pública de ensino, considerando-se todo o ciclo de educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio, em todo o território nacional.

Embora se trate de um estudo exploratório, o GEPESC, na elaboração da amostra cuidou para haver a máxima abrangência geográfica possível, de modo que todas as Unidades da Federação pudessem ser contempladas, assim como as redes de ensino (estadual e municipal) e a localização (urbana ou rural). Com isso, esperou-se obter a maior diversidade possível de percepções acerca das questões investigadas, de modo a representar qualitativamente o universo de necessidades, desafios e experiências bem-sucedidas (ou não) dos gestores escolares, que serão, posteriormente, objeto de quantificação.

Uma das características dos estudos realizados através de instrumentos de autopreenchimento consiste na dificuldade de controle do perfil dos respondentes, que exige, então, um monitoramento contínuo e em tempo real da quantidade de entrevistas. Devido à perspectiva de obtenção de um grande número de respostas, e dada a possibilidade de utilização de uma ferramenta computacional de apoio à análise de conteúdo, optou-se por não impor nenhum limite ao perfil das entrevistas obtidas, e assim, realizar esse controle *a posteriori*.

Da mesma forma, não foi imposto nenhum limite ao número de questionários obtidos, sob o racional de que, sendo possível a realização da análise de conteúdo sobre uma grande massa de dados, abre-se a possibilidade de se ter uma amostra muito robusta e representativa, com elevado grau de acurácia das questões mais importantes presentes no cotidiano dos gestores escolares.

Após a coleta de dados, foi realizada a verificação da quantidade de respostas por Unidade da Federação. O Quadro 1 apresenta a distribuição dos questionários recebidos, comparada à distribuição do universo de escolas da rede pública de ensino e à distribuição ideal das entrevistas segundo a distribuição do universo:

**Quadro 1.** Universo, distribuição ideal e distribuição dos questionários obtidos segundo UF

		Contagem	% <sup>a</sup>	Distribuição ideal para uma amostra de 1200 casos	Questionários respondidos
Nordeste	BA	13.634	10,0%	120	102
	MA	10.563	7,7%	93	48
	PE	6.076	4,5%	53	45
	CE	5.789	4,2%	51	82
	PI	3.865	2,8%	34	28
	PB	3.841	2,8%	34	35
	RN	2.754	2,0%	24	28
	AL	2.334	1,7%	21	22
Sudeste	SE	1.656	1,2%	15	15
	SP	18.138	13,3%	159	189
	MG	11.799	8,6%	104	133
	RJ	6.393	4,7%	56	48
Norte	ES	2.695	2,0%	24	15
	PA	9.739	7,1%	86	40
	AM	4.914	3,6%	43	38
	AC	1.506	1,1%	13	6
	TO	1.420	1,0%	12	15

	<b>RO</b>	1.042	<b>0,8%</b>	9	15
	<b>RR</b>	791	<b>0,6%</b>	7	9
	<b>AP</b>	745	<b>0,5%</b>	7	12
<b>Sul</b>	<b>PR</b>	7.203	<b>5,3%</b>	63	37
	<b>RS</b>	7.152	<b>5,2%</b>	63	76
	<b>SC</b>	4824	<b>3,5%</b>	42	40
<b>Centro-Oeste</b>	<b>GO</b>	3.441	<b>2,5%</b>	30	28
	<b>MT</b>	2.228	<b>1,6%</b>	20	22
	<b>MS</b>	1.298	<b>1,0%</b>	11	8
	<b>DF</b>	639	<b>0,5%</b>	6	11
<b>TOTAL</b>		<b>136.479</b>	<b>100,0%</b>	<b>1.200</b>	<b>1.147</b>

Fontes: a. INEP (Censo Escolar 2019); b. processamento realizado pelos autores; c. resultados da amostra

A proporcionalidade das amostras por estado assegurou que as respostas submetidas à análise, neste estudo, não fossem desequilibradas com relação à quantidade de menções, em relação ao universo de escolas representados. Por exemplo, questões específicas de um estado poderiam enviesar o resultado da pesquisa se a quantidade de escolas fosse, proporcionalmente, maior ao que ele efetivamente representa. Sendo assim, do plano amostral de 2.882 foram utilizadas 1.113 respostas, que constituem a amostra analisada e foram distribuídas segundo as cinco regiões brasileiras.

### 1.2.2. Pesquisa exploratória qualitativa

Neste subitem tem-se a descrição e a motivação desta Tese de doutorado. Tendo em vista os dados obtidos com a investigação quantitativa (citada anteriormente), buscou-se compreender quais os desafios encontrados pelos diretores frente ao cotidiano escolar, e consequentemente, quais estratégias os mesmos utilizaram para diminuir ou findar o desafio vivenciado. Além disto buscou-se analisar a questão da qualidade do ensino, considerando índices avaliativos externos.

Diante disto, as análises desta pesquisa exploratória corresponderam em um primeiro momento pelo uso do *software* Iramuteq, que fomentou a análise de conteúdo e, posteriormente, a análise da Relação com o Saber (RcS).

### 1.3. Participantes

A pesquisa foi direcionada para 150.000 gestores de todo o Brasil, no qual todos receberam um questionário aberto. Entretanto, foram obtidas 1.372 respostas, das quais apenas 1.113 foram selecionadas por estarem completas, ou seja, responderam aos questionamentos da forma solicitada, esta amostra abrangeu, então, as cinco regiões do país<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Sabe-se que geograficamente o país é diverso e subdividido, a pesquisadora optou por utilizar a divisão do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) que o subdivide em cinco grandes regiões – Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sul e Sudeste (IBGE, 2022).

Os critérios para seleção dos participantes nesta pesquisa partiram dos seguintes critérios de inclusão: estar na função de diretor escolar; estar na função de diretor escolar nas diferentes esferas administrativas; consentir em participar desta pesquisa; e, responder ao questionário encaminhado pela SEB/MEC via PDDE Interativo de forma completa.

Enquanto que os critérios de exclusão foram: não estar na função de diretor escolar; não estar na função de diretor escolar nas diferentes esferas administrativas; não consentir em participar desta pesquisa; e, não responder ao questionário encaminhado pela SEB/MEC via PDDE Interativo de forma completa. A partir disto, tem-se uma caracterização da amostra que participou deste estudo, os dados estão descritos no Quadro 2.

**Quadro 2.** Caracterização dos diretores escolares que responderam ao questionário

Participantes	Função	Esfera administrativa						
		Privada	Federal	Estadual	Municipal			
1113	Diretor de Escola	02	18	534	559			
		Tempo de atuação na função de diretor						
		Menos de 1 ano	1-2 anos	3-5 anos	6 – 10 anos	11 – 15 anos	16-20 anos	Mais de 20 anos
		191	374	237	191	72	23	25

Fonte: própria autora

A partir do Quadro acima, tem-se uma breve caracterização da amostra de diretores que compuseram a pesquisa. Observa-se que dentre as esferas, tem-se maior porcentagem de respostas de gestores municipais – 50,22%, seguidos de estaduais – 47,97%, federais – 1,61% e, por fim, escolas privadas – 0,2%.

Foram selecionadas somente respostas de diretores escolares, no entanto, não se sabe ao certo como esses profissionais chegaram a este cargo, uma vez que o país possui diferentes formas, como por exemplo, concurso público, designação, eleições, etc.

Por fim, tem-se a quantidade de tempo em que cada gestor está em exercício no referido cargo, cerca de 17,16% estavam no cargo há menos de um ano, enquanto que 33,6% atuavam de um a dois anos, 21,3% atuavam em média de três a cinco anos, outros 17,16% estavam no cargo cerca de seis a 10 anos, enquanto que de 11 a 15 anos teve-se um quantitativo de 6,4%, já os diretores que estavam na função entre 16 e 20 anos foi representado por 2,1% e, por fim, 2,24% da amostra estavam como diretores de escola há mais de 20 anos.

#### 1.4. Local de Pesquisa

A pesquisa foi realizada via e-mail devido ao tamanho do território brasileiro e a impossibilidade de fazer presencial decorrente da Pandemia por Covid-19. Foi enviado (por e-mail) um questionário aberto para 150.000 diretores escolares de todo o país.



### **1.5. Instrumentos de Coleta de Dados**

Para a coleta de dados foi elaborado um questionário com perguntas abertas (ANEXO 1). O instrumento promove, em um primeiro momento, a caracterização da escola, com descrição da dependência administrativa, código INEP, município e UF da escola.

Em consonância, tem-se duas questões discursivas, nas quais o diretor de escola deveria apresentar os problemas enfrentados e as soluções apresentadas para os mesmos. E, posteriormente, o diretor deveria indicar um desafio que julgasse importante para melhorar a qualidade do ensino.

### **1.6. Coleta de Dados**

A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário aberto, via *e-mail*. O questionário foi enviado no dia 26 de maio de 2020, o período delimitado para recebimento do instrumento foi de 27 dias, sendo de 26/05/2020 a 22/06/2020. Junto ao questionário, os diretores receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), no qual os participantes consentiam com a sua participação na pesquisa.

### **1.7. Análise de Dados**

Como dito anteriormente, a análise de dados está dividida em duas principais etapas. Sendo: 1ª etapa *Software Iramuteq* e Análise de Conteúdo e, 2ª etapa – Análise Relação com o Saber.

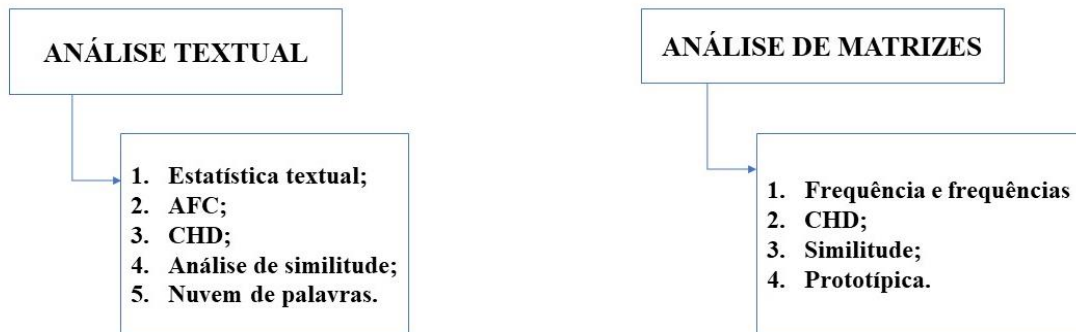
#### **1ª etapa da análise de Dados – Software Iramuteq e Análise de Conteúdo**

A análise dos dados ocorreu em diferentes etapas, inicialmente, realizou-se a separação das respostas por estado federativo, a fim de observar a abrangência das cinco regiões do país. Com as respostas separadas por estado, transferiu-se as mesmas para o *software Iramuteq*. Esta ferramenta, segundo Klamt e Santos (2021, p.2) consiste em:

(...) um *software* de análise textual, que funciona ancorado ao programa estatístico R e gera dados, a partir de textos (corpora textuais) e tabelas. Os resultados dessas análises demonstram a posição e a estrutura das palavras em um texto, ligações e outras características textuais, que permitem detectar indicadores e, assim, visualizar intuitivamente a estrutura e ambientes do texto a ser analisado.

Trata-se de um *software* que possibilita análises textuais e de matrizes. A Figura 1 demonstra as possibilidades de análise a partir da ferramenta.

**Figura 1.** Possibilidade de análise a partir do uso do Iramuteq



Fonte: Adaptado de Camargo e Justo (2013)

A partir da Figura 1, compreende-se que a análise textual abrange, segundo Camargo e Justo (2013): estatísticas textuais clássicas; pesquisas de especificidades a partir de segmentação definida do texto; classificação hierárquica descendente – método Reinert; análise de similitude e; nuvem de palavras. A análise de matrizes também promove: CHD conforme algoritmo proposto por Reinert (1987); CHD por matrizes de distância; análise de similitude (por exemplo, de palavras resultantes de evocações livres); nuvem de palavras; e descrição e  $X^2$  (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Nesta pesquisa foi utilizado somente a análise textual. De acordo com Camargo e Justo (2013, p.2):

A partir da análise textual é possível descrever um material produzido por um produtor, seja individual ou coletivamente, como também pode-se utilizar a análise textual com a finalidade relacional, comparando produções diferentes em função de variáveis específicas que descrevem quem produziu o texto.

Há que se ressaltar que, para utilizar o Iramuteq, fez-se necessário realizar alguns procedimentos, como transpor os arquivos para o formato texto, elaborar legendas que possibilitem a leitura da ferramenta, bem como não utilizar negrito, itálico, siglas, etc. Com as respostas apresentadas no *software*, obteve-se um panorama geral das mesmas, por meio da nuvem de palavras e das classes apresentadas pela ferramenta.

Ao separar as respostas por estados, leu-se cada uma e, posteriormente, separou-se em: completas; incompletas e dúvidas. Foram utilizadas neste estudo somente as respostas completas.

A fim de realizar uma análise mais aprofundada do estudo, buscou-se por meio da análise de conteúdo subsídios para aprofundar os conhecimentos. Entende-se por análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2006, p.31). A análise de conteúdo abrange o tratamento de diferentes informações contidas nos discursos,

mensagens, falas de sujeitos observados. Além disto, a análise não se limita ao conteúdo, mas também a elementos que se fazem presentes e implícitos nas suas mensagens (BARDIN, 2006).

### **2ª etapa da análise de Dados – As Relações com os Saberes dos diretores**

A partir das dimensões elaboradas com o *software* Iramuteq e Análise de Conteúdo, realizou-se uma análise prévia das respostas completas obtidas com o questionário aberto, considerando as relações com o saber na perspectiva teórica de Bernard Charlot (2000).

## **SEÇÃO 2. CONHECER E CARACTERIZAR OS DESAFIOS DA ESCOLA**

Nesta segunda seção, objetiva-se fazer um levantamento bibliográfico acerca do que se caracteriza como desafios da escola, a busca por diversos autores e referenciais teóricos que abordam a temática desta tese, possibilitou-se, então, definir o que chamamos de “desafios da escola”.

Entende-se por desafios as inúmeras questões que são vivenciadas no cenário educacional cotidianamente, como por exemplo: aprendizagem deficitária, falta de recursos financeiros, humanos, materiais e afins, bem como estrutura física precária, relações interpessoais, violências, dentre outros elementos que permeiam a escola.

Desse modo, os referenciais encontrados auxiliaram a analisar e verificar a singularidade deste estudo, com contribuição efetiva para a área de conhecimento, conseqüentemente, para a sociedade. Buscou-se compreender a bibliometria de dados científicos com reprodução de estudos realizados por outros pesquisadores.

Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica, segundo Gil (2008) este tipo de pesquisa é realizado a partir de materiais já produzidos, que podem ser encontrados em diferentes bancos de dados, considerando assim, livros, artigos científicos, revistas, etc.

Partindo disto, entende-se que as necessidades educacionais são constituídas por diferentes elementos que culminam em desafios para a escola, como por exemplo: indisciplina; agressividade entre alunos; falta de recursos humanos; falta de estrutura física; dentre muitos outros (RIBEIRO & GUSMÃO, 2010). Estes problemas existem em praticamente todas as escolas brasileiras, em maior ou menor grau de comprometimento, sendo que devido a sua vasta territorialidade do país os problemas ainda podem ser maiores, como: falta de transporte para estudantes ribeirinhos, alimentação, recursos materiais, dentre outros.

Com a necessidade de se conhecer o que está sendo produzido, realizou-se uma revisão bibliográfica, no qual investigou-se o que os autores entendem por desafios escolares.

### **2.1.Revisão Bibliográfica**

A fim de verificar a relevância deste estudo foi realizada uma revisão bibliográfica, de modo a observar se existe alguma investigação que possui aproximação com o tema tratado nesta tese, caso não haja, isto a qualifica como uma pesquisa original para o cenário educacional.

Para tanto, foi proposto uma busca nas principais bases de dados científicas do país, a fim de compreender o que está sendo produzido no país acerca da temática explorada. Desse

modo, utilizou-se os descritores: desafios escolares; desafios da escola; desafios na escola; desafios dos diretores escolares; desafios na gestão escolar; desafios *AND* Soluções *AND* Gestão Democrática; desafios *AND* Soluções *AND* Escola; qualidade do ensino brasileiro; relação com o saber; desafios *AND* Qualidade do ensino brasileiro.

O recorte datado foi de 2012 a 2022, as bases de dados científicas utilizadas foram *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) e Portal de Periódicos Capes, além da Revista da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Os critérios de seleção de documentos foram: artigos científicos revisados por pares; artigos em Língua Portuguesa; artigos que contemplassem os desafios escolares; artigos que abrangessem os desafios vivenciados por diretores escolares e, artigos que apresentassem os desafios frente a qualidade do ensino.

As etapas de seleção de documentos pautaram-se em: a) quantitativo de documentos; b) seleção por título; c) seleção por resumo e; d) seleção por leitura do texto todo. Foram excluídos documentos repetidos que estivessem presentes em mais de um descritor e/ou mais de uma base de dados. Diante disto, o Quadro a seguir tem o quantitativo de cada descritor encontrado nas bases de dados utilizadas.

**Quadro 3.** Quantitativo de documentos por descritor nas bases de dados

Descritor (es)	Scielo	Periódicos Capes	ANPAE
Desafios escolares	31	434	03
Desafios da escola	114	920	22
Desafios na escola	114	769	12
Desafios dos diretores escolares	02	15	00
Desafios na gestão escolar	06	43	17
Desafios <i>AND</i> Soluções <i>AND</i> Gestão Democrática	00	02	15
Desafios <i>AND</i> Soluções <i>AND</i> Escola	00	36	00
Qualidade do ensino brasileiro	23	276	21
Desafios <i>AND</i> Qualidade do ensino brasileiro	02	30	19
Relação com o saber	264	181	00

Fonte: própria autora

O descritor “*Desafios escolares*” – apresentou estudos relacionados com a temática, no qual selecionou-se documentos que consideram como desafio: a Pandemia por Covid-19; as desigualdades educacionais, o uso de tecnologias no currículo, a inclusão escolar, dentre outros elementos.

Em consonância, tem-se o descritor “*Desafios da escola*”, este apresentou documentos que não condiziam com a temática, portanto, foram excluídos. O mesmo foi observado com o descritor “*Desafios na escola*”, que obteve quantitativo equivalente e com muitos documentos

semelhantes, optou-se, então, por utilizar somente um destes na próxima etapa – “*Desafios na escola*”.

Com relação aos “*Desafios dos diretores escolares*” poucos estudos foram encontrados e, destes nenhum condizia com a temática explorada. Enquanto que com o descritor “*Desafios na gestão escolar*” foram observados um quantitativo um pouco acima, e muitos estavam relacionados com o tema.

Já os descritores - “*Desafios AND Soluções AND Gestão Democrática*” e “*Desafios AND Soluções AND Escola*”, não apresentaram documentos na Scielo, mas foram encontrados estudos na área no Periódicos Capes.

Com o descritor “*Qualidade do ensino brasileiro*” observou-se um quantitativo abaixo do esperado, apenas 23 documentos no período selecionado. Destes, nenhum documento estava dentro da proposta do estudo, voltavam-se para a área da saúde como - o ensino da medicina, enfermagem, qualidade de sono de estudantes da área da saúde e afins, além de documentos que descreviam a qualidade e o impacto no ensino superior.

Deste modo, optou-se por realizar uma nova busca a partir de um novo descritor – “*Qualidade do ensino na educação básica*” – o que possibilitou encontrar um total de 22 documentos. Entretanto, no Portal Capes observou-se um quantitativo expressivo, com 276 documentos, muitos estavam diretamente relacionados a temática pesquisada.

Já o descritor “*Desafios AND Qualidade do ensino brasileiro*” obteve-se apenas dois documentos, destes um foi excluído devido a estar relacionado ao ensino superior, o que não contempla a nossa tese – uma vez que está voltada para a educação básica. Já no Portal Capes, 30 documentos foram encontrados, destes seis foram selecionados para leitura.

A “*Relação com o saber*” também foi um descritor utilizado, os documentos encontrados demonstraram correlação com a aprendizagem, porém, de forma mais abrangente e ampla, não diretamente relacionado com o que era buscado pela pesquisadora -, os artigos estavam direcionados com a educação física e a autoformação do sujeito, o ensino médio e táticas de territorialização, dentre outros aspectos.

Posteriormente, realizou-se uma busca junto a Revista ANPAE referente aos anos de 2012 e 2022, obteve-se o resultado de 109 artigos relacionados a temática explorada. Os desafios relacionados a gestão escolar foram os que mais apareceram, assim como documentos que explorassem a qualidade do ensino. A partir destes descritores, observou-se a necessidade de se afunilar ainda mais a pesquisa

**Quadro 4.** Busca nas bases de dados – seleção de textos por título

<b>Descritor (es)</b>	<b>SciELO</b>	<b>Periódicos Capes</b>	<b>ANPAE</b>
Desafios na escola	16	16	04
Desafios dos diretores escolares	00	04	00
Desafios da gestão escolar	03	06	06
Desafios <i>AND</i> Soluções <i>AND</i> Gestão Democrática	02	01	00
Desafios <i>AND</i> Soluções <i>AND</i> Escola	00	08	00
Qualidade do ensino na educação básica	05	13	13
Desafios <i>AND</i> Qualidade do Ensino Brasileiro	00	06	06
Relação com o saber	23	34	00

Fonte: própria autora

A leitura do título possibilitou selecionar alguns documentos, porém, sabe-se que somente por este quesito não é suficiente selecionar estudos que estejam diretamente relacionados ao tema abordado.

Para tanto, observou-se a necessidade de se aprofundar a seleção por meio da leitura dos resumos de cada um dos títulos escolhidos na triagem anterior. O Quadro abaixo apresenta os documentos que foram lidos e estiveram condizentes com a temática analisada pela pesquisadora.

**Quadro 5.** Busca nas bases de dados – seleção de textos por resumo

<b>Descritor (es)</b>	<b>SciELO</b>	<b>Periódicos Capes</b>	<b>ANPAE</b>
Desafios na escola	02	02	01
Desafios dos diretores escolares	00	01	00
Desafios da gestão escolar	02	02	02
Desafios <i>AND</i> Soluções <i>AND</i> Gestão Democrática	01	01	00
Desafios <i>AND</i> Soluções <i>AND</i> Escola	00	01	00
Qualidade do ensino na educação básica	06	08	01
Desafios <i>AND</i> Qualidade do Ensino Brasileiro	00	01	01
Relação com o saber	03	02	00

Fonte: própria autora

A leitura dos títulos e, posteriormente, dos resumos possibilitou elencar os documentos que estivessem de acordo com o que era buscado pela pesquisadora. Após essa etapa, tem-se a seleção de documentos, nos quais todos foram lidos. O Quadro abaixo os apresenta de maneira abrangente.

**Quadro 6.** Documentos Selecionados

<b>Autor (es)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>ANPAE</b>	<b>Capes</b>	<b>SciELO</b>
Silva, L.; Alves, M.	Gerencialismo na escola pública: contradições e desafios concernentes à gestão, à autonomia e à organização do trabalho escolar	2012	X		
Paschoalino, J.	Gestão da qualidade: desafios da contemporaneidade	2013		X	
Wendler, C.	Gestão democrática ou compartilhada – quando e como participar?	2013	X		
Rios, M.; Solpesa, O.	Gestão escolar: desafios para a construção de uma educação de qualidade	2013			X
Abdian, G.; Hernandes, E.	Avaliação em larga escala e gestão de sistemas e unidades escolares: implicações para qualidade da educação escolar	2013			X
Machado, C.; Alavarse, O.	Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar	2014	X		
Werle, F.; Botler, A.; Azevedo, J.	Desafios da gestão escolar: concepções e práticas	2015	X		
Werle, F.; Audino, J.	Desafios na gestão escolar	2015	X		
Silva, T.; Bernardo, E.	A relação família e escola: desafios para a gestão escolar	2016		X	
Mascarenhas, S. et al.	Desafios da gestão democrática	2017			X
Paschoalino, J.	Gestão Escolar na Educação Básica: construções e estratégias frente aos desafios profissionais	2018			X
Sousa, I. et al.	As redes da Educação Integral no Distrito Federal sob o prisma da Gestão Escolar	2018			X
Perdigão, E.; Trancoso, M.	Os desafios da Escola na contemporaneidade e a emergência de novas teorias sobre o social	2018		X	
Pinheiro, P.; Fabríz, D.	Os fatores reais de poder como obstáculo ao acesso à educação de qualidade: análise a partir do atual cenário dos cursos jurídicos no Brasil	2018		X	
Marinheiro, E. et al.	A realidade e os desafios na gestão financeira das Unidades Escolares Municipais de Londrina - PR sob a perspectiva dos gestores escolares	2018		X	
Ivenicki, A.	A Escola e seus Desafios na Contemporaneidade	2019			X
Cária, N.; Nascimento, M.	Reflexões sobre a ampliação do ensino fundamental como meta de democratização da educação	2019		X	



Stürmer, A.	A práxis da educação: desafios contemporâneos	2019		X	
Volkweiss, A. et al.	Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades	2019		X	
Giroto, E.	Pode a política mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional	2019			X
Lacruz, A. et al.	Indicadores de qualidade na educação: análise discriminante dos desempenhos na Prova Brasil	2019			X
Candau, V.	Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais	2020		X	
Gonçalves, V.	Gestão educacional: os desafios de atuação no cotidiano escolar	2020		X	
Sarmiento, D.; Menegat, J.	Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas	2020		X	
Rodrigues, R.; Castro, D.	Os desafios da educação frente as novas tecnologias	2020		X	
Scherer, S.; Brito, G.S.	Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades	2020			X
Bortot, C.; Scaff, E.	O direito a qualidade da/na educação infantil: entre maximização do direito e as intencionalidades do privado	2020		X	
Bernardo, J. et al.	Implicações dos repasses constitucionais na qualidade da educação municipal das regiões Norte e Nordeste do Brasil	2020			X
Carvalho, J. et al.	Infraestrutura escolar e recursos materiais: desafios para a educação física contemporânea	2020		X	
Assis, B.; Marconi, N.	Efeito das políticas de provimento ao cargo de diretor na gestão escolar	2021			X
Gil, N.	A quantificação da qualidade: algumas considerações sobre os índices de reprovação escolar no Brasil	2021			X
Luna, M.; Andrade, M.	Gestão pedagógica e direitos humanos no contexto educacional (pós) pandêmico	2021		X	
Lemos, C.; Matos, M.	Escola democrática e de direitos inclusivos em meio aos desafios Amazônicos	2021		X	
Vasquez, D. et al.	Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19	2022			X
Sá, V.	Qualidade em educação: variações em torno de um tema maior	2022			X
Souza, C. et al.	Gestão escolar: desafios que permeiam a atuação de gestoras nas redes municipal e estadual da Zona Norte do Rio de Janeiro	2022		X	

Fonte: própria autora

A partir disto, tem-se que a revisão bibliográfica permitiu compreender o que está sendo produzido no cenário acadêmico em torno dos desafios escolares. Além disto, possibilitou visualizar que os estudos encontrados corroboram para que esta tese seja inovadora, discuta em um panorama mais abrangente, tendo em vista que os problemas relatados nos estudos parte de recortes vivenciados na escola cotidianamente, mas não contemplam o todo brasileiro como este estudo pretende deslumbrar. Em consonância, tem-se alguns estudos apresentados abaixo, a fim de fomentar o entendimento acerca da temática.

## **2.2. Resultados dos estudos encontrados nas bases de dados científicas**

A partir do mapeamento realizado com a revisão bibliográfica, selecionou-se alguns documentos que demonstram o panorama dos desafios enfrentados na escola nos mais diferentes segmentos da instituição.

Para praticar a gestão democrática percorreu-se um longo caminho – que ainda perdura -, no qual almejou-se romper com práticas tradicionais e gerencialista de administração. Nesta perspectiva, Silva e Alves (2012) promoveram um estudo com o objetivo de analisar questões referentes ao tema da gestão e da organização do trabalho escolar, visando a apreender o movimento, as contradições e o processo de hegemonia inerente à implementação, na escola pública, de um modelo gerencial de organização, de gestão e de controle da produção do trabalho escolar. Para tanto, realizou uma pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, com a participação das vencedoras do Prêmio Estadual de Referência em Gestão Escolar no Estado de Goiás. Os resultados obtidos permitiram compreender que existe um movimento para desconcentrar o gerencialismo, mas ainda em crescimento, faz-se necessário uma transformação cultural do gerencialismo para a democratização, que isso requer esforços constantes, empenho e diálogo. Além disso, a comunidade e a sua participação são fundamentais no processo transicional.

Este estudo no possibilita entender que a educação ainda apresenta bases administrativas gerencialista e pautadas na empresa privada, que transformação buscada ao longo dos anos vem ganhando espaço, porém, ainda é preciso modificar diferentes elementos para que isso se efetive, como por exemplo, o diálogo, a colaboração e a tomada de decisões coletivas.

Outro desafio vivenciado nas escolas e observados nas pesquisas encontradas volta-se para a qualidade do ensino brasileiro, mas com ênfase nas avaliações externas ou em grande escala. Machado e Alavarse (2014) promoveram um estudo com foco nas avaliações externas, para tanto, o objetivo consistiu em problematizar os desafios da gestão escolar para fomentar os conhecimentos necessários para os professores explorarem o potencial das avaliações

externas. Como metodologia de pesquisa utilizou-se a avaliação externa do governo municipal da cidade de São Paulo, a Prova São Paulo. Os dados foram obtidos por meio da participação de uma escola, no qual a direção apresentou os principais dados, estes foram sistematizados e tratados, e posteriormente, analisados. Os resultados permitem considerar que as provas são propostas a partir de conteúdos que deveriam ser do conhecimento dos alunos, por meio do currículo proposto. Consequentemente, há que se considerar que o conteúdo é referente ao ano todo de trabalho, o que nem sempre condiz com a realidade vivenciada, apreendida. Somado a isto, as avaliações também promovem resultados que possibilitam demonstrar a realidade da educação brasileira, com relação ao ensino e a aprendizagem, no entanto, os dados obtidos nessas avaliações nem sempre são utilizados ou compreendidos com profundidade.

Em consonância, tem-se a relação família e escola, esta foi destacada como um desafio na pesquisa realizada por Silva e Bernardo (2016). Objetivou-se, então, compreender a relação família e escola a partir da perspectiva democrática da gestão escolar. Para tanto, realizou-se um estudo pautado em análise documental, considerando por base (i) a obra de Christopher Lasch sobre o papel dos especialistas na eficácia parental; (ii) os conceitos de Norbert Elias sobre *compromiso y distanciamiento* e (iii) alguns textos produzidos como trabalhos finais para o curso de especialização “Escola de Gestores” cujo tema para o projeto de intervenção do gestor foi melhorar a relação família e escola. Com a análise foi possível entender que existem propostas efetivas que buscam a efetivação da relação entre as instituições exploradas, mas a realidade ainda não promove tal cumprimento, isso se deve, muitas vezes, a culpabilização existente de fracasso escolar, no qual uma acaba por acusar a outra da não eficiência do ensino e, consequentemente, na não aprendizagem.

Outro desafio encontrado e citado por Perdigão e Trancoso (2018) volta-se para a necessidade de se transformar e acompanhar as tecnologias, o acesso difuso a informação e romper com as práticas engessadas e tradicionais, que acarretam em outro desafio que é a desigualdade social. Diante disto, o estudo teve por objetivo reler teorias sociológicas – contemporâneas e clássicas, a fim de oferecer uma revisão crítica da atualidade. Os resultados obtidos levam a considerar que se faz necessário estabelecer uma cultura de igualdade, com cooperação e que defende o multiculturalismo, a diversidade e a heterogeneidade escolar, o que corrobora para que novas práticas de socialização do conhecimento sejam realizadas, com vistas a transformar o cotidiano escolar, a fim de atingir a todos que dela fazem parte.

No ano de 2019 foi realizado um estudo por Paschoalino, com o objetivo de compreender como se estabelecem os processos de democratização nas escolas e identificar o enfretamento de cobranças acerca da qualidade educacional na educação básica. Para tanto,

observou-se perfil, formação e ação de duas gestoras escolares, quais desafios eram impostos e como elas os enfrentavam. Os resultados demonstraram que existe uma complexidade no cargo de direção, com avaliações externas que dificultam o processo de ação, uma vez que a pressão exercida é muito maior. Somado a isto, tem-se como desafio a liderança – principalmente em gestores recém-formados, assim como a dificuldade em estabelecer o trabalho colaborativo.

Pinheiro, Pereira e Sabino (2019) analisaram as concepções e condições para a qualidade manifestada na defesa dos colégios militares e escolas militarizadas. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental e bibliográfica considerando decretos, legislações e documentos que delimitam o ensino público brasileiro, bem como, a análise de matérias disponíveis na mídia que discorrem acerca de narrativas em defesa da qualidade da educação a partir das pedagogias militares. Os resultados deste estudo demonstraram que as concepções de qualidade no modelo de gestão militarizada nas escolas, ancoram-se em padrões autoritários, com reprodução de comparações, com avaliação direcionada para mensurar a aprendizagem. As escolas militares demonstram reprodução de desigualdades, sem democracia em seu acesso e sem possibilitar voz e protagonismo aos seus agentes atuantes.

Com relação aos desafios na escola, Scherer e Brito (2020) investigaram processos de integração de tecnologias digitais ao currículo escolar, identificando desafios e dificuldades que emergem de práticas pedagógicas em processos de integração. A pesquisa foi realizada a partir de uma proposta de educação bimodal (híbrida), com ações realizadas via celular e plataforma GeoGebra. Os resultados obtidos possibilitam compreender as dificuldades latentes da educação básica frente a infraestrutura das escolas que não possuem equipamentos de tecnologia, bem como o tempo dos docentes para aprender a manejar estas ferramentas. Além disto, observou-se que a prática ainda está enraizada em uma perspectiva tradicional, o que não viabiliza o processo tecnológico.

A proposta investigativa dos autores acima corrobora com a ideia de processo excludente vivenciado nos últimos dois anos (2020-2022), frente a Pandemia por Covid-19. Com o fechamento das escolas e a necessidade de se rearranjar diante do isolamento social, as escolas instauraram o ensino remoto. Entretanto, não consideraram o público-alvo atendido e as demandas de cada um, seja no âmbito de recursos financeiros, tecnológicos, estruturais e, principalmente, pedagógico.

Um dos desafios observados na escola e como consequência da Pandemia, é a saúde mental dos estudantes. Partindo disto, Vasquez et al. (2022) desenvolveram uma análise acerca do efeito da Pandemia por Covid-19 em estudantes ao longo do período de isolamento social, sem aulas presenciais. Foi aplicado um questionário online junto a estudantes de 13 a 20 anos,

matriculados no ensino fundamental e ensino médio, na cidade de São Paulo. Os resultados demonstraram problemas significativos em saúde mental, com um excessivo de telas, inversão de sono, dificuldades em acompanhar as aulas no ensino remoto e outros fatores sociais, como falta de estrutura para realizar os estudos, casos de Covid-19 na família, etc. A proposta investigativa descreve a relevância da escola para a rotina do estudante, a convivência e relacionamento social.

Isto corrobora com a consequência observada no cenário educacional a partir do retorno das aulas para o modelo presencial, no qual os alunos continuam a apresentar características de comprometimento da saúde mental, com ansiedade, síndrome do pânico, dentre outros elementos que os classificam junto a este transtorno.

Nesta perspectiva, Almeida e Dalben (2020) analisaram a experiência de uma escola pública no Paraná durante o período de pandemia por Covid-19. Foi feita uma análise das ações dos estudantes, e os resultados demonstraram que a escola teve que se reinventar, estimular processos participativos junto aos seus membros, reorganizar as relações existentes, além de apresentar inúmeros limitadores decorrente da trajetória excludente, como a vulnerabilidade de muitos alunos, o que dificultou ainda mais o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

As investigações citadas acima descrevem alguns dos desafios existentes nas escolas brasileiras, alguns potencializados pela Pandemia, como se pode observar, entretanto, todos os desafios listados acarretam em um déficit significativo na qualidade do ensino, tema também retratado no presente estudo.

Nesse contexto, tem-se a pesquisa realizada por Gil (2021), com o objetivo de analisar a relação direta entre os índices de reprovação escolar e a qualidade do ensino. Considera-se a dificuldade em se classificar o termo qualidade decorrente da territorialidade brasileira, entretanto, compreende-se que a qualidade do ensino implica em déficits efetivos para a aprendizagem e, conseqüentemente, na reprovação para muitos. A base para esta pesquisa está na análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o que demonstra consideravelmente a realidade da educação brasileira, com números baixos e insuficientes para que a qualidade se efetive.

### **SEÇÃO 3. QUALIDADE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM: REALIDADE NO BRASIL**

Na seção 3, busca-se evidenciar os principais elementos que corroboram para a compreensão da educação, isto é, da qualidade do ensino e da aprendizagem no contexto da realidade de escolas brasileiras, de políticas públicas educacionais, de avaliações externas, de investimentos na formação continuada etc.

Conceituar o que se compreende por qualidade do ensino e da aprendizagem, na perspectiva teórica, fez necessário, pois dentre os inúmeros desafios que a escola enfrenta, hoje, principalmente, depois da pandemia do Covid - 19 e das instituições escolares funcionarem por quase dois anos por meio do ensino remoto, este tem sido um dos mais relevantes entraves para a educação brasileira. Somado a isso, um dos objetivos desta tese, também foi compreender como os diretores relataram as suas atuações, bem como estavam tentando solucionar os desafios relacionados ao ensino e à aprendizagem de seus estudantes.

Outro ponto importante, para essa reflexão acerca do cenário da educação brasileira se fez necessária devido às transformações sociais pelas quais o Brasil e o mundo vêm passando, o que tem acarretado mudanças nos mais diferentes âmbitos, inclusive, na forma como a escola está sendo administrada, como os saberes estão sendo difundidos e, como as aprendizagens têm sido efetivadas. Em meio a essas mudanças, a escola tem repensado a sua função e importância social, assim como a própria sociedade também tem lido e cobrado essa reflexão. Em tempos de globalização e da economia centrada em conhecimentos, a instituição escolar se encontra no centro das atenções, isto é, torna-se fundamental para o desenvolvimento e crescimento de uma sociedade capitalista.

Desta forma, entende-se que os educadores e pesquisadores têm discutido acerca da qualidade da educação, um conceito que tem origem no setor privado e empresarial, assim como aspectos administrativos. Segundo Martins et al. (2011), a busca por essa qualidade também é foco de avaliações internas e externas da educação básica, em especial, a partir da década de 1990.

O Brasil, encontra-se inspirado por ações de países desenvolvidos, por isso transpõem estratégias internacionais para o cenário brasileiro, por vezes, sem as devidas adaptações, algo necessários por conta da sua realidade. Para Gadotti (2013), a qualidade do ensino e da aprendizagem deveria ser a meta da educação, mas descrever o conceito de qualidade é uma tarefa complexa, uma vez que embates subjetivos se fazem presentes.

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, 2013, p.1).

Para Duarte e Cabral (2017), o modelo de qualidade educacional estabelece o princípio da dualidade, pois de um lado está a necessidade de atender as expectativas de alunos, pais e todos os sujeitos que estão envolvidos com a escola; e, do outro, encontra-se a busca pelo conhecimento interno da escola, o entendimento de seus déficits e potencialidades, desse modo, tem-se que todos os caminhos almejam o mesmo fim – a melhoria da qualidade do ensino ofertado. Segundo Schwartzman (2005):

Não há dúvida que o ensino básico universal de qualidade é um requisito e uma exigência moral de todas as sociedades modernas, pelo bem da equidade social, dos valores culturais e da funcionalidade econômica (...), entretanto, mesmo nas economias avançadas, somente um segmento do mercado de trabalho requer competências especializadas e a maior parte da educação de nível superior está relacionada ao desenvolvimento de atitudes, competências gerais e estilos de vida. **O valor da educação no mercado de trabalho é em grande parte posicional, ou seja, quem tem mais educação tende a levar vantagem, mesmo que seus conhecimentos e competências não sejam especificamente requeridos ou adequados para determinados empregos** (p.7 – grifos nossos).

De acordo com Freire e Ferreira (2013, p.299), a avaliação demonstra dentre os vários elementos a necessidade de “classificar, avaliar e especificar a natureza, propriedade e características desejáveis ao processo educativo”.

Segundo Cury (2007):

A qualidade do ensino supõe (...) um conjunto de conhecimentos e habilidades capazes de possibilitar a todos o acesso a formas de ser e de se comunicar como um participante do mundo. Desse modo, a qualidade do ensino, mesmo atendida a universalização da população em idade escolar, **será sempre uma meta, seja pelo caráter cumulativo do conhecimento, seja pelas circunstâncias históricas que a condicionam e para as quais ele deve buscar caminhos cada vez mais abertos** (p.488 - grifos nossos).

A questão da qualidade do ensino e da aprendizagem, também, está evidenciada na Constituição Federal de 1988, visto que no art. 206, aparece que a educação deve ter “garantia de padrão de qualidade” e, essa garantia, configura-se como um dos princípios basilares do ensino. Para Coelho (2008), a Constituição de 1988, no art. 209, trata da avaliação da qualidade pelo poder público e aparece como condição do ensino livre à iniciativa privada; além de ressaltar o Plano Nacional de Educação, no art. 214, como um dos resultados pretendidos para a melhoria da qualidade de ensino.

No Brasil, como já foi dito, depois de 1990, intensifica-se a responsabilidade do processo de ensino e de aprendizagem à instituição escolar, bem como a qualidade desse processo no rendimento escolar de alunos. Nesse período, começaram a ser implementados, ainda de forma incipiente, processos de autoavaliação em algumas escolas, cujos resultados positivos motivaram a expansão dessa modalidade de avaliação para outras instituições e sistemas de ensino. A autoavaliação institucional deveria possuir um caráter de avaliação sistematizada em que as escolas avaliariam seu próprio processo educativo.

A autoavaliação deveria ser uma atitude de responsabilidade e comprometimento da escola com a finalidade social da educação e assim, o compartilhar dos resultados deveriam aparecer entre seus membros, demonstrando a transparência e a publicidade daquilo que é realizado na escola. A ideia de autoavaliação institucional parte, inicialmente, da preocupação em elencar os diferentes aspectos a serem observados, como: avaliação de docentes, pais, alunos e funcionários sobre a escola; os resultados das avaliações individuais dos alunos por séries; avaliações externas; as condições de infraestrutura etc.

Essas questões estão relacionadas ao empenho em garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem, visto que é fundamental haver avaliações sistemáticas de docentes, coordenadores pedagógicos, Projeto Político Pedagógico, planos de ensino etc. Esses resultados do processo são elementos importantes a serem incorporados na elaboração do Planejamento escolar.

Diferente da autoavaliação institucional, as avaliações externas ou em larga escala são processos avaliativos implementados pelos órgãos de educação estatais com a meta de oferecer elementos que contribuam para a elaboração de políticas públicas. A proposta de realizar avaliações externas tinha como característica principal diagnosticar o desempenho de alunos oriundos de um sistema de ensino, por meio de resultados de provas, com verificação de rendimento, reprovação e fluxo escolar. Esses resultados devem ser categorizados e analisados estatisticamente, com o propósito de obter indicadores do desempenho de unidades escolares e da totalidade do sistema de ensino.

A partir do momento em que as avaliações internas e externas começam a fazer parte da vida escolar, várias pesquisas e estudos, assim, como o poder público e as próprias instituições escolares têm se preocupado com os índices desses indicadores nacionais – denominado no Brasil de IDEB (Índices de Desenvolvimento da Educação Básica). Apesar do IDEB ser um indicador – pois trata-se de uma prova, isto é, um tipo de avaliação – há anos vem determinando os caminhos de políticas públicas brasileiras, em especial, quando escolas apresentam índices



baixos, o que impulsiona os governantes a realizar ações que identifiquem as lacunas apresentadas no ensino e na aprendizagem, bem como soluções possíveis.

É importante perceber que as avaliações externas começam a ter determinado poder de modificar a realidade das escolas, por meio de sistemas de gratificações ou de reprovações, conforme os seus resultados, algo que promove mudanças e direcionamentos de novos rumos. Com esse sistema de recompensas e punições sugere a responsabilização dos resultados às escolas, assim, o resultado das avaliações é utilizado como instrumento de *accountability*<sup>2</sup> pelo desempenho escolar.

Para Campos (1990), *accountability* constitui dois tipos de responsabilidade, sendo um subjetivo, em que o sujeito presta contas a si mesmo, além de ter obrigação de fazê-lo a um terceiro que exerce poder sobre ele; e o outro, relacionado à prestação de contas para garantir os direitos dos cidadãos, evitando abusos de poder público.

Segundo Pinho e Sacramento (2009), o termo *accountability*, tem origem entre as décadas de 1985 a 1995, período de transição de um Estado autoritário para um gerencial. Para os autores (2009), a administração gerencial faz parte do projeto neoliberal e se constitui como resposta para a economia global e para os desafios da nova configuração geopolítica.

Para Matos (2008), o neoliberalismo implica um Estado minimalista, no que tange a realização de direitos básicos do cidadão, retira-se da atuação direta de aspectos sociais, políticos e econômicos.

A formação de um Estado gerencial, durante a década de 1990, foi a base da reforma do Estado brasileiro e da Reforma do Aparelho do Estado. Até então, a administração do Estado brasileiro tinha sido marcada por relações patrimonialistas – que não distinguiam o patrimônio público do privado –, devido ao nepotismo e a nomeação de funcionários em função de suas relações de amizade e lealdade. Segundo Pereira (1995), tais práticas administrativas seriam incompatíveis com a nova configuração da economia e da política dos Estados do século XIX, demandando sua substituição:

É essencial para o capitalismo a clara separação entre o Estado e o mercado; a democracia só pode existir quando a sociedade civil, formada por cidadãos, distingue-se do Estado ao mesmo tempo em que o controla. **Tornou-se assim necessário desenvolver um tipo de administração que partisse não apenas da clara distinção entre o público e o privado, mas também da separação entre o político e o administrador público.** Surge assim a administração burocrática moderna, racional legal. (PEREIRA, 1995, p. 10 – grifos nossos).

<sup>2</sup> Há uma extensa discussão na literatura sobre a possível tradução do conceito de *accountability* para o português, que se iniciou com o artigo de Campos (1990) e se estende até os dias de hoje. Segundo Pinho e Sacramento (2009) o conceito: “envolve responsabilidade (objetiva e subjetiva), controle, transparência, obrigação de prestação de contas, justificativas para as ações que foram ou deixaram de ser empreendidas, premiação e/ou castigo” (p. 1364).

Aumenta a complexidade do Estado, apesar de exercer um papel mínimo, e assume novas responsabilidades, com práticas adotadas na administração privada, pois estas são consideradas eficientes, se tornando alternativas para a administração pública. A realização do Estado pressupõe a responsabilização do poder público e de seus agentes perante os cidadãos; assim, o *accountability* torna-se essencial para a administração pública gerencial.

O Estado assume a garantia da efetivação de direitos dos cidadãos, por isso, conseqüentemente, sua atuação tem pontos de vista a partir de um Estado avaliador. As avaliações externas, segundo essa perspectiva, devem ser interpretadas como meios de monitoramento e mudanças associados à administração gerencial, direcionadas à aferição sistemática de resultados e a responsabilização dos agentes pelo sucesso ou fracasso da escola.

Segundo a Fundação Lemann (2021), as avaliações externas registram, ano após ano, a fragilidade da educação brasileira, no qual o estudante finaliza o período acadêmico com déficits significativos em leitura, escrita e matemática. Para tanto, compreende-se que a qualidade da educação brasileira, descrita pelos indicadores das avaliações – nacionais e internacionais –, revelam a dimensionalidade do país, a discrepância existente entre as diferentes regiões, bem como os problemas encontrados na trajetória acadêmica do alunado, uma rede de ensino ofertada a cerca de 47,9 milhões de estudantes, sendo 38,7 milhões estudantes da rede pública.

Para se obter uma educação de qualidade, segundo Lück (2009), faz-se necessário planejamento e organização de estratégias, a fim de sistematizar e direcionar a sua intencionalidade, porém, isso só é possível, para a autora (2009), se houver democratização de escolhas com a presença de toda a comunidade escolar e local.

De acordo com Goldemberg (1993), quando as políticas públicas educacionais atribuem somente à escola toda a responsabilidade do fracasso escolar, não se pode ter soluções viáveis, pois essas políticas estão associadas à outras políticas: social, econômica, cultural etc.

Para Gadotti (2013):

Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural. Isso significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, seus desejos, seus sonhos, a vontade de “ser mais” (GADOTTI, 2013, p.4).

Nesse contexto, não basta apenas pensar em políticas públicas, elaborar avaliações externas e propor metas a serem cumpridas, para além disso, é preciso alinhar o sistema de ensino brasileiro com a condição real de cada aluno, considerar seu conhecimento prévio

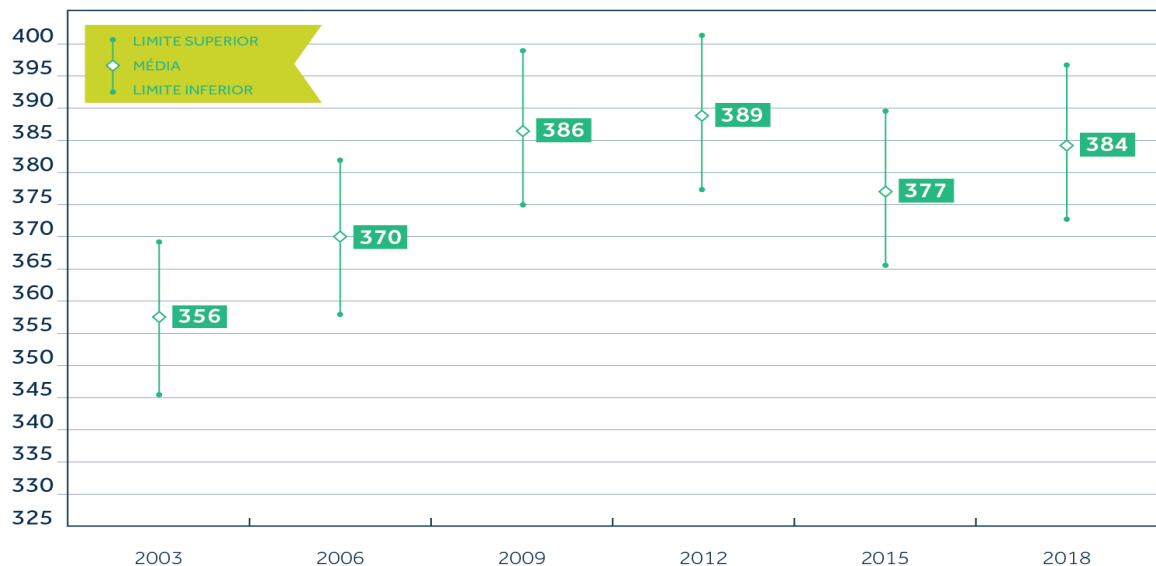
acadêmico, social, cultural e econômico, com vistas a criar estratégias de ensino que o contemple e possibilite a sua aprendizagem.

O Brasil participa, também, da avaliação externa Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, denominado internacionalmente como PISA (*Programme for International Student Assessment*). O PISA avalia os conhecimentos e as habilidades de estudantes em diferentes países. Trata-se de um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (BRASIL, 2021).

Quem planeja e operacionaliza a avaliação no Brasil, conforme os critérios da OCDE, é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP). Este órgão público coordenar a tradução dos instrumentos de avaliação; a aplicação desses instrumentos nas escolas amostradas e a coleta das respostas dos participantes; a codificação dessas respostas; a parte de análises dos resultados; e, elabora o relatório nacional (BRASIL, 2021).

O programa avalia as áreas de Leitura, Matemática e Ciências, sendo observado a capacidade do estudante de responder a maior quantidade de testes nestes segmentos, analisando assim o domínio obtido, além de avaliar elementos “inovadores”, no qual abrange resolução de problemas, letramento financeiro e competência global (BRASIL, 2021). Abaixo, tem-se a trajetória brasileira em matemática.

**Figura 2.** Trajetória de desempenho do Brasil no PISA em matemática



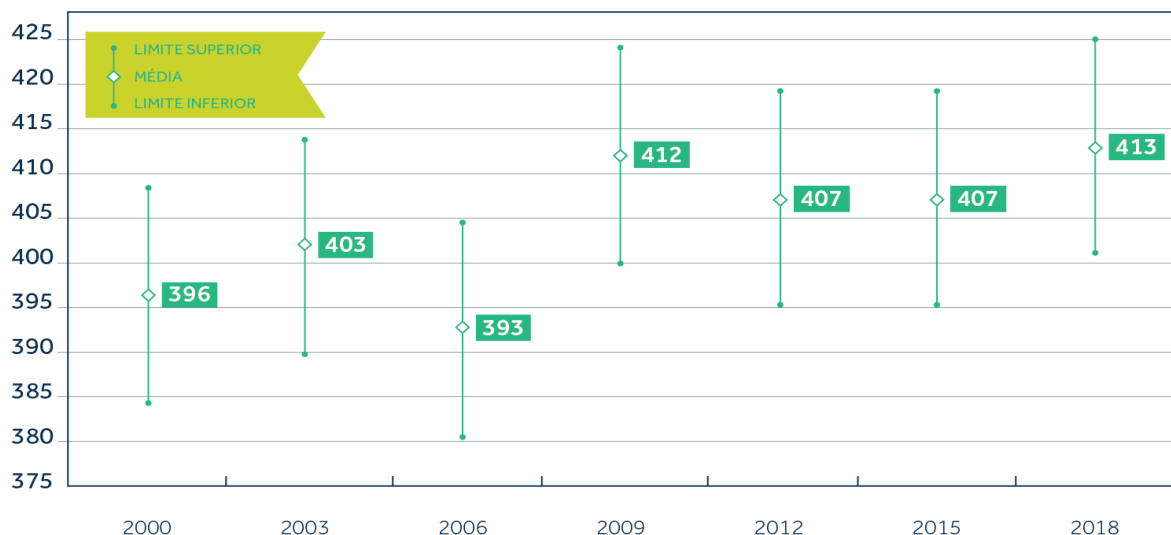
Fonte: Fundação Lemann (2021)

Nota-se que a trajetória brasileira em avaliação da Matemática fica oscilando, visto que foi iniciada em 2003 com média referente a 356, atingindo 389 no ano de 2013, decaindo para 377 em 2015 e, em 2018 [último ano avaliado], apresentou média de 384 pontos.

De acordo com o INEP (2019), o Brasil apresenta o pior desempenho em Matemática quando comparado com os demais países da América do Sul, no qual Uruguai apresenta 418, seguido de Chile com 417, Peru apresenta 400 e Colômbia com 391. O Brasil empata estatisticamente com a Argentina, que apresenta 379 de média, estando equiparado com o nosso país.

No *ranking* o Brasil ocupa a posição de 72º, frente a 79 países, o que delimita um dos últimos lugares na escala observada. Consequentemente, tem-se a trajetória brasileira em Língua Portuguesa, os dados estão dispostos na Figura 3.

**Figura 3.** Trajetória de desempenho do Brasil no PISA em Língua Portuguesa



Fonte: Fundação Lemann (2021)

A partir da figura acima, observa-se que a oscilação e os índices brasileiros são ainda mais significativos na área de língua portuguesa. Sendo que em 2000 apresentou média equivalente a 396, e em 2003 atingiu 403 pontos, em seguida caiu para 393 pontos no ano de 2006, atingiu a média de 412 em 2009 e de 407 no ano de 2012. Porém, em 2015 equiparou-se a última avaliação, mantendo os 407 pontos de média, e por fim, em 2018 subiu a média e atingiu 413 pontos.

Em língua portuguesa o Brasil é o segundo pior no comparativo com os países vizinhos. Estando atrás dos brasileiros Colômbia com 412 de média, seguido de Argentina e Peru, com 402 e 401, respectivamente (INEP, 2019).

Em língua portuguesa o Brasil ocupa a posição de 59º, frente a 79 países, isso demonstra a fragilidade do ensino ofertado. Somado a isto, tem-se uma escala de proficiência apresentada pelo PISA, o Quadro abaixo descreve os pontos e níveis relacionados a escala.

**Quadro 7.** Escala de Proficiência Pisa

<b>NÍVEL</b>	<b>PONTUAÇÃO</b>
1	De 358 a 420 pontos
2	De 420 a 482 pontos
3	De 482 a 545 pontos
4	De 545 a 607 pontos
5	De 607 a 669 pontos
6	Acima de 669 pontos

Fonte: INEP, 2015

De acordo com a escala de proficiência do PISA, o Brasil encontra-se no nível 1, tanto em matemática quanto em língua portuguesa, apresentando média equivalente a 384 e 413, respectivamente. Isso demonstra, em uma observação imediata, em uma defasagem gritante no cenário educacional, não atingindo excelência em seu ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem do alunado.

Para Santos e Tolentino-Neto (2015), torna-se imprescindível compreender que somente a análise da média e do nível de proficiência não delimita a informação precisa referente ao desempenho dos alunos. Deve-se considerar alguns elementos relevantes, e que muitas vezes se tornam implícitos no processo avaliativo, como a descrição de competência correspondente a cada nível, interpretando de forma pedagógica, o que possibilita modificações estruturais no processo de ensino.

Com a Pandemia por Covid-19, a aplicação do PISA que deveria ser realizada no ano de 2021, foi adiada para o ano de 2022. Isto se deu devido a defasagem notória frente aos domínios acadêmicos nas mais diferentes áreas, portanto, o adiamento busca corroborar com o processo de recuperação dos elementos fundamentais apresentado no processo de aprendizagem, que ficaram deficitários por conta do ensino remoto, falta de capacitação docente para o ensino proposto, falta de tecnologias e de acesso a tais ferramentas, dentre outros elementos (INEP, 2020).

### **3.1. Como se encontram os índices educacionais?**

Segundo Fonseca (2010), hoje, a avaliação educacional externa objetiva medir determinadas características dos estudantes, e para Machado (2012), esta consiste em todo um processo desencadeado, operacionalizado e verificado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar.

As avaliações externas tornaram-se presentes nos diferentes âmbitos da educação federal, municipal e estadual, assim, como tiveram (e ainda tem) como meta a coleta, a produção e a difusão de dados e informações que viabilizem a perspectiva da realidade educacional, bem como as dificuldades existente.

Tais avaliações voltam-se para a área de Língua Portuguesa e Matemática, e dão subsídios, por meio dos resultados obtidos, na elaboração de políticas de gestão das escolas (ALAVARSE; MACHADO; ARCAS, 2017). O Brasil, atualmente, possui três principais avaliações externas, estas estão descritas abaixo:

**Quadro 8.** Avaliações externas brasileiras

AValiação	DESCRiÇÃO
SAEB – Sistema de avaliação da educação básica	É composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. A prova avalia a qualidade, equidade e eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas.
Prova Brasil	É aplicada censitariamente aos alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada.
Provinha Brasil	É uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo.

Fonte: AGÊNCIA BRASIL (2021)

A partir do Quadro 8, compreende-se que existem avaliações que observam e analisam as diferentes etapas da educação básica. Tem-se, também, avaliações a nível estadual, como por exemplo o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), aplicada somente no estado de São Paulo.

O aumento de avaliações externas e internas tem enfoque no produto final que é a aprendizagem, ou no caso, na qualidade do ensino, mas, muitas vezes, deixam de considerar as variáveis que impedem o crescimento da educação brasileira, como já citado anteriormente.

Algumas destas variáveis se esbarram na falta de acesso – mesmo com a universalização –, na evasão escolar – ou abandono, dentre outros. De acordo com a Agência Brasil (2021), os números de crianças e adolescentes sem acesso à educação era de 1,1 milhão no ano de 2019, e com a Pandemia por Covid-19 – ultrapassou a marca de 5,1 milhões, sendo que destes números – 1,5 milhão remete-se a crianças e adolescentes de 6 a 17 anos que não possuem

acesso algum a escola, enquanto que 3,5 milhões são referentes a mesma faixa etária de alunos que estão matriculados, mas não tiveram acesso devido à falta de aula presencial decorrente da Covid-19, motivados pelo uso da tecnologia e o ensino remoto.

Mesmo com todos os déficits apresentados acima, a avaliação anual externa foi aplicada no ano de 2021, sem considerar a dificuldade do ensino e da aprendizagem com o ensino remoto, frente a pandemia vivenciada. É o que confirma Terrasêca (2016):

(...) “avaliocracia” instaura, assim, o pressuposto da indiscutível necessidade da avaliação e, em particular, de um determinado tipo de avaliação: aquela que se interessa exclusivamente por produtos comparáveis e mensuráveis por meio de procedimentos objetivos e descontextualizados (TERRASÊCA, 2016, p. 157).

Não é o objetivo desta tese e nem cabe neste espaço limitado discutir sobre as questões relacionadas as avaliações externas internacionais e a exclusão de países da América do Sul. Mas, ao observar dois países, em específico Brasil e Chile, sem ter pretensão de fazer comparações diretas ou generalizações, evidencia-se que a educação no Chile possui propostas educacionais que nas últimas décadas lhe rendeu destaque mundial. Desde 2018, o Chile tem três indicadores de sucesso avaliados pelo PISA: 452 para leitura; 417 para matemática e 444 para ciências. Destaca-se que os bons resultados no PISA, com relação ao ensino e aprendizagem dos seus estudantes, o coloca na frente de países vizinhos, como Uruguai, Colômbia, Argentina e Brasil (OECD, 2018).

A intenção desta reflexão sobre índices internacionais não é comparar resultados, mas, avaliar mais de perto o que se denomina educação de qualidade. Percebe-se que os índices da educação chilena têm relação com os inúmeros investimentos e reformas educacionais – depois da ditadura de Pinochet –, com uma reestruturação educacional tanto na formação inicial (na educação básica e no ensino superior) como na continuada, com programas para docentes e diretores, guias de orientações pedagógicas etc.

O Brasil, da mesma forma que o Chile, passou por um período difícil de ditadura militar, aprovou e reestruturou muitas políticas públicas de caráter educacional, como, por exemplo, a Constituição Federal de 1988, que possibilitou a universalização do ensino, ou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394 de 1996, que modificou a educação básica do país (alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais – e Ensino Médio, abrangendo de 4 a 17 anos de idade), com perspectiva de gestão democrática. Entretanto, a reorganização do sistema de ensino brasileiro não foi suficiente em termos de investimento, como aconteceu no Chile, ou em poucos países da América do Sul.

A política neoliberal brasileira constituiu um Estado mínimo para investimentos públicos. Para além da ausência de recursos financeiros, as políticas educacionais brasileiras também não tiveram um caráter de mudança, com intenção de constituir novas perspectivas na estrutura do sistema escolar, ao contrário, buscou alternativas como divulgação de ranqueamento de escolas (indicando as melhores instituições e seus estados, com exposição desnecessárias às demais) e regulação das avaliações externas, com foco em resultados e não no processo de ensino e de aprendizagem, algo que não promoveu o sucesso escolar frente ao cenário mundial da educação. Um Estado mínimo nos recursos e máximo nas cobranças de resultados, culpabilizando e descredenciando os educadores pelo fracasso nacional.

Para finalizar este tópico, compreende-se que os indicativos de como se processa o ensino e a aprendizagem em um país é importante, isto é, elaborar e aplicar avaliações externas tem certa relevância. Com tudo, o grande problema encontra-se em o que se faz com esses resultados, pois sem possibilidades de recursos financeiros e mudanças significativas na estrutura pedagógica e na organização escolar, apenas temos as instituições classificadas em um ranqueamento sem equidade, uma forma injusta e desumana.

Desta forma, compreende-se que a qualidade do ensino e da aprendizagem é algo ainda a ser debatido no Brasil e, entende-se que está em processo, pois muitas são as lacunas para minimizar os impactos do ensino e da aprendizagem, assim como a garantia de acesso, permanência e de sucesso no desempenho escolar de estudantes no sistema de ensino brasileiro.

Quando indagamos aos diretores de escola, participantes desta pesquisa, como têm resolvido as questões relacionadas ao ensino e aprendizagem, tínhamos como objetivo compreender sua visão a respeito de tudo o que envolve a sua profissão e a capacidade de reinventar uma escola sem recursos financeiros e humanos.



#### **SEÇÃO 4. FUNÇÕES DO DIRETOR ESCOLAR NA PERSPECTIVA TEÓRICA**

A seção 4, objetiva conceituar o que faz um diretor escolar, isto é, suas funções, qual perfil é descrito pelas teorias na área da gestão e pela legislação brasileira, abordando questões como liderança, gestão democrática e articulação com as comunidades escolar e local etc. Além de focar na figura do diretor, evidencia-se suas Relações com o Saber (RcS), segundo Charlot (2000), perspectiva teórica utilizada na análise desta tese.

Como dito antes, devido as mudanças ocorridas em áreas sociais, econômicas, culturais etc., em diferentes segmentos da sociedade e, diretamente, no cenário educacional, tem-se conseqüentemente, alguns rearranjos nas práticas exercidas pelo diretor de escola. Sabe-se que esse profissional exerce uma função extremamente relevante, geralmente, é o líder, é aquele que se responsabiliza por toda escola, além disso, acredita-se que é aquele que deveria desenvolver trabalhos coletivos e colaborativos, com participação e deliberação de todos nas decisões importantes relacionadas à escola, a fim de atingir os objetivos propostos nos mais diferentes âmbitos.

Vários são os estudos relacionados à gestão escolar que revelam e definem a profissão do diretor escolar. Para Soares (2006), para ocorrer o processo de desempenho de aprendizagens de estudantes na unidade escolar é pertinente ter o foco em dois pontos cruciais: a gestão escolar e o ensino. De acordo com o autor, a responsabilidade de administrar o projeto político pedagógico da escola, com todos os sujeitos que a constitui, e gerir os aspectos físicos e financeiros da organização escolar é um grande desafio para gestão escolar. Para garantir o funcionamento da escola “de forma que os recursos nela existentes possam ser usados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos” (SOARES, 2006, p.153), faz-se necessário ter um bom diretor.

A capacidade de conciliar e manter um ambiente propício para a aprendizagem, compartilhar os objetivos com a comunidade escolar e favorecer o desenvolvimento de um trabalho coletivo (de forma que todos se sintam incluídos no processo) têm sido apontadas como algumas estratégias para o sucesso escolar.

Cabe, também, a gestão escolar, na perspectiva de uma gestão democrática, articular a participação dos estudantes com garantia não apenas do acesso e permanência destes na escola, mas, sobretudo, de um ensino e uma aprendizagem de qualidade. Ainda, é o diretor, que fomenta, ou não, os colegiados da escola, como: Conselho Escolar, Grêmios Estudantis e Conselho de Classe, além do incentivo em elaborar coletivamente o Projeto Político Pedagógico com a participação de todos etc.

Essas relações refletem a dinâmica e a cultura interna de cada escola pública (CANDIDO, 1953), diferenças que podem se modificar conforme acontecem as negociações e os acordos, ou com as normas de funcionamento, ou ainda, devido à percepção dos valores e dos interesses que permeiam as relações entre profissionais da educação, estudantes, pais e comunidade em geral.

Segundo Parente e Conceição (2011):

O diretor sofre várias interferências no desenvolvimento de suas atribuições, sejam elas internas ou externas. Essas interferências, por sua vez, podem ser agrupadas para efeito de análise em duas dimensões: interferência de organismos externos (públicos ou privados) que influenciam direta ou indiretamente na gestão do diretor e pela administração de conflitos e procedimentos administrativos e pedagógicos no interior da escola (p.5).

É importante atestar que a gestão democrática, no Brasil, é uma determinação legal indicada nos artigos 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988, e o artigo 3º, inciso VII da Lei de Diretrizes e Bases, a LDB nº 9394/96. Os conceitos que norteiam a gestão democrática estão relacionados com descentralização do poder e deliberação de decisões (com diálogo e negociação entre os participantes).

A Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96 representaram conquistas contra as antigas relações centralizadoras e autoritárias e, também, um fortalecimento da mobilização e participação da sociedade. Assim, é entre as determinações da lei e as práticas diárias da escola que ocorrem os processos democráticos e as relações na escola ou a política dentro da escola.

De acordo com Medeiros et al. (2014), os sujeitos envolvidos com a escola obtêm uma compreensão errônea de que é o diretor deve ser o líder que deve tomar todas as decisões – de forma centralizada em suas mãos –, por isso, também, é ele o grande responsável por tudo o que acontece no âmbito escolar, inclusive pela qualidade do ensino e da aprendizagem. Um paradigma que deve ser revisto e refletido para ser mudado, sendo que a relevância humana e complexidade da educação não permitem um ponto de vista tão antidemocrático. A dificuldade de obter-se uma gestão democrática na escola, segundo Lima (2018):

(...) a dificuldade advém da circunstância histórica e política de que a gestão democrática das escolas exigir tempo suficiente para a sua consolidação, também em termos de uma ruptura cultural e educativa com práticas autoritárias e heterônomas, requerendo políticas públicas avançadas, coerentes e com continuidade, exatamente num momento que é marcado por políticas educacionais de inspiração neoliberal em várias áreas e por práticas de gestão de teor gerencialista e tecnocrático que lhe são claramente adversas (LIMA, 2018, p.19).

O exercício da democracia nas práticas escolares pode estar em pequenos incentivos como diálogos nos horários e espaços destinados aos educadores como a sala de professores, ou reuniões fora dos horários programados no calendário escolar com um importante grau de

envolvimento e adesão à construção de uma gestão escolar democrática etc. Essas ações podem contribuir para a criação de um ambiente propício à formação democrática, pois compreende-se que a:

(...) **democracia deve ser entendida** não como algo que se esgota em determinada configuração institucional, mas sim, **como um processo**. (DURIGUETTO, 2008, P. 187, grifos nossos).

Na contramão da gestão democrática, estão as organizações escolares com forte tendências produtivas advindas do capitalismo, com um processo de institucionalização bastante próximo de uma gestão gerencialista. Um desenvolvimento organizacional com uma pedagogia científica e racionalizadora, com aspecto empresarial, trazendo uma forte correlação com os modelos privados, com o slogan de modernizar e fazer da gestão das escolas públicas algo mais competitivo.

Destaca-se que fica impossível para o diretor escolar gerir uma escola de forma democrática em uma sociedade que está “sob práticas elitistas e oligárquicas, subjugadas a líderes autoritários e a dinâmicas patrimonialistas, ou ao império da racionalidade técnico-instrumental” (LIMA, 2018, p. 26).

Devido às interferências internas e externas à escola, o aumento de demandas do diretor escolar tem sido significativo, o que se torna recorrente defrontar-se com situações problemáticas, nos mais diferentes níveis e esferas (MARTINS; BROCANELLI, 2010). Apesar disso, a função do diretor escolar não pode ser generalizada, isto é, não há um padrão ou regra de exigências. Para Oliveira (2016), faz-se necessário considerar alguns elementos que compõem um perfil de diretor democrático, como: ser um bom ouvinte, dialogar, ter ética, prezar pelo bom relacionamento etc.

Segundo Leal e Novaes (2018), comumente, as funções administrativas do diretor costumam superar as atribuições pedagógicas – estas acabam ficando em segundo plano – ou sob responsabilidade de outro membro da equipe, como o coordenador pedagógico. Em geral, as variáveis que o impossibilita de realizar uma boa gestão escolar, dizem respeito a exigência da burocracia administrativa e de suas opções políticas.

Benno Sander (2007), também, conceitua um paradigma multidimensional de análise de sistemas educacionais em seus estudos publicados na área de gestão, seu enfoque, distancia-se da gestão gerencialista para dar ênfase no componente humano. O paradigma multidimensional é constituído de quatro dimensões heurísticas, duas são substantivas: humana e sociopolítica; e duas instrumentais: pedagógica e econômica. As dimensões instrumentais

(eficiência e eficácia) devem ser reguladas pelas substantivas (efetividade e relevância) (SANDER, 2007). O Quadro abaixo apresenta as dimensões e suas respectivas descrições.

**Quadro 9.** Dimensões heurísticas

<b>DIMENSÕES</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Dimensões humanas	São substantivas e compõe uma matriz doutrinária e historicamente consolidada.
Dimensões sociopolíticas	São substantivas e influenciam nas questões subjetivas.
Dimensões pedagógicas	São instrumentais e consideradas ferramentas para a realização das dimensões substantivas.
Dimensões econômicas	São instrumentais e podem ser alteradas segundo os objetivos das políticas públicas e pela conjuntura social e política.

Fonte: Elaborado com base em SANDER (2007, p.76)

Estas mesmas dimensões podem ser intrínsecas quando estão comprometidas com o atendimento dos requisitos fundamentais do ser humano; ou extrínsecas, quando voltadas às consequências sociais e políticas da ação, sem que haja uma relação temporal definida, mas enquanto aspectos que devem ser considerados em todos os momentos da avaliação, do planejamento e da execução das ações. O autor estabelece quatro critérios em uma ordenação prioritária: *relevância* (dimensão humana), *efetividade* (dimensão sociopolítica), *eficácia* (dimensão pedagógica) e; *eficiência* (dimensão econômica) (SANDER, 2007, p. 75-83).

A eficiência e a eficácia são critérios técnicos, e devem ser utilizados como ferramentas para ações orientadas pela dimensão sociopolítica e, sobretudo, pela dimensão humana da administração. A eficiência preocupa-se com a otimização dos recursos materiais e a eficácia busca o alcance dos objetivos da política.

A efetividade e a relevância são critérios filosóficos, políticos e antropológicos, se preocupa com o atendimento e com a satisfação das necessidades da população, o que requer amplo diálogo entre o diretor e a comunidade, além de construção coletiva de propostas, consolidação da política e avaliação das ações. A relevância, está ligada ao ponto de vista mais estratégico, com ações compostas por conteúdos éticos e substantivos.

O autor (2007), conclui seu ensaio convicto que a administração escolar desempenha função essencial e substantiva que determina a própria natureza das interações múltiplas e simultâneas que ocorrem no sistema educacional, visto que a amplitude da figura do diretor escolar faz parte desse processo complexo.

Outro ponto em destaque é a questão da liderança do diretor, uma habilidade importante na função exercida pelo diretor. No campo da pesquisa nacional, Alves e Franco (2008) apresentam uma revisão da literatura em que sintetizam quais seriam os fatores intraescolares associados à eficácia escolar, e destacam: recursos escolares; organização e gestão da escola;

clima acadêmico; formação e salário docente; e, ênfase pedagógica. Segundo os autores (2008) e conforme os estudos nacionais, existem alguns pontos significativos que evidenciam o desenvolvimento acadêmico dos alunos, sendo que um deles é a liderança do diretor e sua dedicação, características associadas à eficácia escolar.

Segundo Bunn e Fumagalli (2016), a liderança consiste em “influenciar pessoas em diferentes situações e contextos. Quando exercida com excelência, estimula o comprometimento dos membros da equipe, conduzindo a altos desempenhos e gerando resultados” (p.135).

Para Botelho e Krom (2010), além da coordenação de atividades, o líder orienta pessoas e influencia grupos, por isso existem algumas qualidades que permeiam a liderança e devem ser consideradas.

Para Chiavenato (2014) a liderança implica em boa comunicação; motivação; criação de equipes; gestão de conflitos; e foco em resultados. Segundo Carlos; Bazon e Oliveira (2011), o líder deve estar disposto a demonstrar a sua sensibilidade e ser compreensivo frente as diferenças, culturais, sociais, étnicas existentes no local de trabalho. Constituiu-se descrições de liderança, baseado em Adair (2000):

**Quadro 10.** Liderança e suas descrições

QUALIDADE	DESCRIÇÃO
Entusiasmo	É base para um bom líder, ele precisa estar entusiasmado para com a função exercida.
Integridade	Essa qualidade faz com que as pessoas acreditem no líder. Confiança é fundamental para todos os relacionamentos humanos.
Firmeza	Líderes são exigentes, obstinados e persistentes, nem sempre são populares.
Imparcialidade	Tratam todos de forma igualitária, imparciais ou dar recompensas ou penalidades.
Zelo	Liderança envolve coração, mente, gostar do que faz e se importar com as pessoas.
Humildade	Conhecer sua função sem esquecer de onde se originou, sem arrogância.
Confiança	É essencial, deve desenvolver a autoconfiança sempre anterior ao exercício da liderança, e ela não deve ser excessiva, para não se tornar arrogância.

Fonte: Adaptado de Adair (2000)

Há que se ressaltar que, a habilidade de liderar nem sempre está presente em todo diretor escolar, entretanto, deve ser adquirida ao longo da sua profissionalização, a fim de nortear a equipe a qual é responsável.

Há estilos de liderança que podem ser observados ao longo do processo de atuação. Como se vê:

**Quadro 11.** Estilos de liderança

ESTILO	DESCRIÇÃO
Autocrítico	O líder determina as ideias e o que será executado pelo grupo, o que implica na obediência dos demais.
Democrático	Não apenas a pessoa do líder, mas todo o grupo é considerado o centro das decisões
Situacional	O conceito de liderança baseia-se no princípio de que o estilo de liderança a ser utilizado deve depender mais da situação do que da personalidade do líder. Refere-se à escolha do estilo da atuação a ser empregado pelo líder em face das diferentes situações detectadas por ele.
Liberal	Enfatiza o olhar para os funcionários e equipe.

Fonte: Carlos; Bazon e Oliveira (2011)

Compreende-se que a liderança deve ser exercida com democracia, como já foi dito, com participação de todos os sujeitos envolvidos com a escola para as tomadas de decisões. Cabe à instituição escolar, a atuação de um líder, por isso aumenta a dimensão de responsabilidades do diretor.

(...) o **gestor educacional** precisa estar preparado para os desafios de construir um processo dialógico, capaz de impulsionar e definir caminhos a serem percorridos, com isso, é **preciso que o gestor ultrapasse barreiras antigas e passe a se tornar uma engrenagem do processo educativo. Deixando de ter um papel meramente burocrático.** Além disso, o desafio é de repensar os papéis da instituição escolar, a fim de **buscar conhecimento sobre as novas reflexões e discussões acerca da educação**, além de ter clareza sobre os objetivos e princípios escolares, não os deixando abaixo de qualquer outra dimensão (SCHULTZ E FUCHS, 2018, p.30 – grifos nossos).

Ressalta-se que Schultz e Fuchs (2018) utiliza o termo “gestor educacional” que é diferente de terminologias encontradas na educação brasileira.

Bento e Ribeiro (2013), corroboram com a diferenciação de liderança e gestão, conceituando gestão ao “processo cuja finalidade é produzir resultados relevantes (...)” (p.19), ao passo que liderança compete a “função de incentivar as pessoas da organização a se identificarem e elaborarem planos pondo-os em prática para o melhor da organização que também é a sua” (pp.19 e 20).

Os mesmos autores (2013) descrevem ainda elementos que diferenciam a liderança da gestão, estes estão descritos no quadro abaixo.

**Quadro 12.** Diferenciando liderança de gestão

LIDERANÇA	GESTÃO
Inovação e desenvolvimento	Administração
Original	Reprodução
Foco nas pessoas	Foco nos sistemas e estruturas
Confiança	Controle
Visão a longo prazo	Visão a curto prazo
Orienta para os fins	Orienta para os resultados
Perguntam: o quê? E por quê?	Perguntam: como e quando?
Futuro	Presente
Faz as coisas certas	Faz as coisas bem
Transformacional	Transacional

Fonte: Adaptado pela própria pesquisadora a partir de Bento e Ribeiro (2013)

Nota-se que nas unidades escolares, geralmente, encontra-se diretores com características de gestores e não de líderes. Para que haja bons líderes é preciso transformar a estrutura da comunidade escolar, isto é, depende de uma nova perspectiva organizacional da escola. Mudar esse cenário não é simples, pois, não estamos acostumados ao trabalho em equipe ou colaborativo, trata-se de um posicionamento constante, com ações práticas no cotidiano, como: inovações pedagógicas; relacionamentos interpessoais assertivos; diálogo e escuta ativa; gestão democrática etc.

Verificou-se na pesquisa (sobre liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil) realizada por Oliveira & Carvalho (2018) que um dos maiores desafios para a educação pública brasileira é possibilitar a permanência dos estudantes nas escolas com bons resultados no ensino e aprendizagem. A análise estatística feita pelas autoras foi baseada pelos dados disponibilizados nos questionários respondidos por diretores, professores e alunos do 5º ano de escolas públicas, referentes a Prova Brasil de 2007, 2009 e 2011.

Levando-se em conta a equidade na aprendizagem entre as escolas, as autoras (2018) afirmam que dois fatores devem ser considerados como principais resultados: o primeiro, relacionado com a intraescolar, percepção positiva dos professores sobre a *liderança do diretor* e, um segundo com a extraescolar, isto é, as políticas do sistema educacional, uma associação negativa quanto à forma de *ingresso no cargo de diretor nas escolas públicas brasileiras* (em grande parte dos casos por indicações políticas).

Quanto a esse último fator, sabe-se que há, no Brasil, uma pluralidade de possibilidades legais para ocupar o cargo de diretor – podem ser diferentes em estados e municípios brasileiros –, o que foi objeto de investigação de diversos pesquisadores, sendo que alguns defendem uma perspectiva teórica voltada para órgãos colegiados ativos, como instrumentos de viabilização da gestão democrática (ROMÃO; PADILHA, 1997).

Destaca-se que, mesmo sendo crucial discutir a questão do provimento de cargo de diretor, nesta tese, não se pretende indicar qual seria a melhor forma de escolher o cargo ou função do diretor de escola, visto que, acredita-se que cada época, realidade ou constituição dos sujeitos as opções tornam-se diferentes, por isso não existe um posicionamento único para todo o Brasil. Cabe aqui essa discussão, devido ao autores (GADOTTI; ROMÃO, 1997; MEDEIROS, 2006) e suas investigação identificarem uma relação entre a forma de provimento do cargo do diretor e a melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas.

Desta forma, conforme abordagens teóricas, identifica-se a importância da mudança de mentalidade e incorporação do sentido da participação e da responsabilidade pelos processos decisórios. Medeiros (2006) considera que, mesmo com os avanços em âmbitos institucionais

de gestão democrática, “as estatísticas e a observação direta da sociedade evidenciam a situação ainda mais crítica do campo educacional, considerando o nível de aprendizagem e de vivência de uma gestão plenamente democrática (p. 24)”.

Devido aos vários estudos e referenciais, a eleição para diretor passa a ser um dos instrumentos para a vivência da gestão democrática na escola, com o efetivo desenvolvimento da democracia no interior da escola e com o estabelecimento de formas também democráticas de designação de diretores escolares (MAIA, 2004).

Para Romão e Padilha (1997) as formas de provimento de cargo existentes no Brasil podem ser caracterizadas como: *nomeação* – ainda que seja estabelecida uma lista de candidatos indicados pela comunidade escolar, é uma escolha tradicional e antidemocrática; *concurso público* – avaliação por meio de provas e/ou títulos evitando clientelismos ou influências políticas; *eleição* – justificada pela participação da comunidade (pais, alunos, professores e funcionários) pela via indireta, através de colegiado ou conselho escolar, ou pela via direta, com voto universal ou proporcional; *esquema misto* – é avaliada a competência técnica dos candidatos e, posteriormente, são realizadas as eleições pela comunidade.

Paro (2003) realizou uma pesquisa sobre as experiências de eleição de diretores de escolas de ensino fundamental e médio em diversos estados e municípios brasileiros, segundo o autor:

Grosso modo, podem ser consideradas três modalidades de escolha do diretor, todas elas passíveis de variações que, todavia, não mudam suas características básicas: a) **nomeação** pura e simples por autoridade estatal (governamental ou não); b) **concurso de títulos e provas**; c) **eleição** (PARO, 2003, p.13, grifos nossos).

Segundo Paro (2003), a eleição de diretores seria a “transformação da escola naquilo que numa linguagem do cotidiano político pode ser designado como ‘curral eleitoral’ cristalizado pela política do favoritismo e marginalização das oposições (p.103)”.

O principal problema com relação à nomeação de diretor, como critério de escolha, está no clientelismo político e na garantia de possibilitar alguns favorecidos. Ao fazer a indicação sem outros mecanismos seletivos, impõem-se uma vontade, além de permitir privilégios para grupos e ou sujeitos. A nomeação sem critérios objetivos, feita pela autoridade estatal, propicia injustiças e irregularidades, já que não se garante o respeito e os interesses de todos os envolvidos com a escola.

A escolha a partir de concurso público encontra defensores com os mais diferentes pontos de vista políticos. Os principais aspectos positivos apontados para o concurso público são: a objetividade, a coibição do clientelismo e a possibilidade de aferição do conhecimento técnico do candidato. A objetividade é importante na medida em que possibilita tratamento



igualitário a todos os candidatos. O principal problema que se aponta no concurso público como critério para a escolha de diretores, segundo Paro (2003, p.22) é o fato “de que ele não se presta à aferição da liderança do candidato diante do pessoal escolar e dos usuários da escola pública.”

Também, encontram-se diferentes formas de realizar a eleição de diretores, como: voto direto, representativo, uninominal ou por escolhas através de listas tríplexes ou plurinominais. A maneira como o diretor será eleito é importante para a gestão democrática, o alcance de como serão as práticas de diálogos e o equilíbrio entre a competência técnico-acadêmica e a sensibilidade política necessárias ao diretor para o exercício do cargo dependem da distribuição de poder dentro e fora da escola (GADOTTI; ROMÃO, 2004).

Mesmo considerando todas as questões problematizadoras das pesquisas e estudos na área, para esta tese, ainda ecoa a indagação: como diretores têm enfrentado o cotidiano escolar, superando desafios com melhorias no processo ensino e aprendizagem?

Por entender que existe uma grande importância em compreender como o diretor de escola tem exercido práticas e buscado conhecimentos para enfrentar os desafios da melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, abordou-se o referencial teórico da Relação com o Saber (RcS), com base em Bernard Charlot. A seguir define-se esta abordagem.

#### **4.1. A Relação com o Saber (RcS) de Bernard Charlot**

O referencial teórico baseado em pesquisas de Bernard Charlot (2000), desde 2006, teve origem em estudos e definições sobre as Relações com os Saberes (RcS), a partir de investigações a respeito do fracasso escolar. Charlot possui uma vasta publicação de livros voltados para o cenário educacional, sendo uma de suas obras “Da relação com o saber: elementos para uma teoria” (2000).

A RcS (CHARLOT, 2000), tem alicerce na certeza de que todo ser humano aprende, visto que, do contrário, não subsistiria como humano. Esse aprender para ser constituído é descrito por meio de um triplo processo: “hominização” – o sujeito nasce despreparado e frágil e tornar-se homem por meio do aprender; “singularização” – acredita-se que cada sujeito é único e se tornar um exemplar singular; e, “socialização” – apesar de ser único, todo sujeito se torna membro de uma comunidade, partilhando os valores que lá existem e ocupando um lugar.

Apesar de existirem diferentes estudos relacionados com o saber, desde os anos de 1960, o que diferencia a teoria da RcS, segundo Charlot (2005), é o foco em uma *sociologia do sujeito*,

utilizando a filosofia, sociologia, antropologia e a psicanálise para pensar a questão do ensino e aprendizagem na escola.

Na construção de uma sociologia do sujeito, Charlot (2000), afirma que não existe um objeto de pesquisa chamado fracasso escolar, mas, sim, alunos que possuem histórias escolares descontinuadas, estudantes que naufragam em suas aprendizagens e, quase sempre, reagem com condutas de retração, desordem e agressão – fenômenos que os docentes e a mídia chamam de fracasso escolar.

Faz críticas aos autores da sociologia dos anos de 1960 e 1970, por analisarem o fracasso como diferença, isto é, apenas com as estatísticas de alunos que fracassaram ou obtiveram êxito na escola. Afirma, que este tipo de resultado é utilizado para afirmar que a origem social é a causa do fracasso escolar. O autor (2000) pensa que o fracasso não é apenas a diferença, mas é uma experiência que o aluno vive e interpreta e que pode se constituir como objeto de pesquisa. Desta forma, afirma que A RcS pode superar diferenças de alunos em situação de fracasso ou sucesso.

Charlot (2000), faz críticas a sociologia de Durkheim (1985) por tratar de uma realidade específica, por acreditar que os fatos sociais são modos de agir, pensar e sentir exteriores as pessoas e dotados de um poder de coerção, e também por não poder se reduzir a uma soma de sujeitos e fatos sociais na explicação por meio de fatos psíquicos, pois o psiquismo, não consegue analisar a sociedade. Crítica às teorias de Bourdieu, pois acredita que o aluno é uma figura primeiro individual e, depois assume uma posição social. Não se pode atribuir e/ou interpretar uma conduta ou a aprendizagem de um aluno, com um olhar apenas na sua origem familiar, cultural, social etc. A sociologia de Bourdieu trata de posições sociais, de agentes sociais, mas não dá conta da experiência escolar do sujeito.

Para Charlot (2000), o *habitus* é um conjunto de disposições psíquicas, mas esse psiquismo não é pensando em referência a um sujeito, é um psiquismo de posição. Neste caso, ignora-se o fato de que o psíquico, a subjetividade tem suas próprias leis de organização e funcionamentos, e são irreduzíveis do exterior, de um espaço de posições sociais. Por isso, o fracasso escolar para Charlot (2000) não pode ser compreendido apenas pela lógica do social, visto que o sujeito *não interioriza* o mundo, mas *apropria-se dele*, em sua lógica de sujeito.

Segundo Pinheiro (2009), não existe uma fórmula eficaz para ocorrer a relação entre estudante e professor; aluno e escola. Além disso, não se deve “dar a situação por resolvida ao justificar o desinteresse ou o fracasso de alunos por causa da classe social da família ou das carências culturais inerentes à origem deles” (p.3). Ao contrário, há necessidade de se realizar um trabalho em conjunto com cada um dos estudantes, em que este possa restituir e

compreender a sua trajetória escolar e de vida – a partir de narrativas que contextualizem suas vivências –, pois A RcS é instituída pelos desejos.

Da mesma forma, critica Dubet e a sociologia da experiência, por tratar-se de uma sociologia da experiência da subjetivação, mas não uma sociologia do sujeito.

Para Charlot (2000), uma sociologia do sujeito tem que refletir sobre a perspectiva da Psicologia e seus conhecimentos, mas, o autor (2000) só dialoga com teóricos da Psicologia que estabelecem como princípio a relação do sujeito com ele mesmo e passa pela relação com o outro. Além da Psicologia, Charlot (2000) busca embasar suas teorias com filósofos e antropólogos que afirmam que o princípio da relação consigo, supõe a relação com o outro.

Girard (1982), fundamenta que o desejo de um sujeito, provem do desejo do outro. Toda relação consigo é também a relação com o outro, e toda relação com o outro é também relação consigo próprio.

Para Charlot (2000), embasa sua teoria em Jacky Beillerot (1996) e suas afirmações sobre o sujeito é desejo, pois não há RcS senão de parte de um sujeito. Não há desejo sem objeto de desejo, e este sempre é o outro “outrem (enquanto sujeito) está na mira dos desejos. Por isso, na RcS existe uma perspectiva de visão psicanalítica, pois seus pressupostos estão na compreensão do ser (único).

Acredita-se que o saber tem como elemento fundamental – o desejo. Desse modo, descreve-se que o desejo antecede o saber, sendo fundamental e aspirativo para o sujeito. Segundo Charlot (2005), o desejo conduz ao prazer e não a um objeto determinado, por isso leva o sujeito por meio deste objeto – orientador e norteador –, de modo que o desejo em sua essência está desprovido de objetivos e objetos pré-determinados. Com a RcS não acontece diferente, uma vez que o desejo de saber não se pauta no objeto de satisfação somente, mas, sim, no gozo de si mesmo, do outro, de domínio de outro.

Segundo Santos (2007):

Não há relação com o saber senão a de um sujeito, e somente há um sujeito “desejante”. Esse desejo é o desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio, e o desejo do saber (ou de aprender) é uma das formas, que advém quando o sujeito experimentou o prazer de saber. É errado, pois, investigar a forma como uma “pulsão” encontra um “objeto” particular chamado “saber” e torna-se assim “desejo de saber”. O objeto de desejo está sempre, já, presente: é o outro, o mundo e eu próprio (p.31).

O desejo é considerado algo inatingível e substancial, o que caracteriza uma busca constante por algo, no caso da relação com o saber, quando o sujeito atinge um objeto logo busca um novo objeto desejável, e assim, torna-se um ciclo constante.

Outra questão, segundo Charlot (2000), remete-se a forma como se atinge o desejo de saber, a vontade pelo saber e o desejo de aprender. Para o autor, todos os sujeitos possuem uma história e vivem em um mundo social, conseqüentemente, estabelecem relações simbólicas, com leis, linguagem e constroem identificações por meio de processos de identificação de si e do outro.

Assim, tem-se que o sujeito é constituído a partir da apropriação de elementos humanos, de sua mediação com o outro, a história de vida do sujeito e as formas de atividades e objetos que satisfaçam o seu desejo (CHARLOT, 2005). Neste sentido, o desejo permeia o processo de apropriação da relação com o saber e se faz mediado pelas relações pré-estabelecidas, conforme as trajetórias de vida e as variáveis que compõem este percurso.

De acordo com Charlot (2005) “uma transformação de práticas pedagógicas pressupõe condições objetivas, somente com um sistema escolar que promova outro sistema externo e, correlativamente, estabeleça outra relação é capaz de transformar a ação pedagógica” (p.38).

Charlot (2000, p.78) afirma que “a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo”. Ao falar sobre relação com o mundo se estabelece, diretamente, um processo de compreensão com o presente, o passado e o futuro, no qual os conhecimentos adquiridos, vivenciados, as bagagens trazidas por cada sujeito somam ao processo do conhecimento, de saber.

O mundo é dado ao homem somente através do que ele percebe, imagina, pensa desse mundo, através do que ele deseja, do que ele sente: o mundo se oferece a ele como conjunto de significados, partilhados com outros homens. O homem só tem um mundo porque tem acesso ao universo dos significados, ao “simbólico”; e nesse universo simbólico é que se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e ele mesmo (CHARLOT, 2000, p.78).

Compreende-se que a relação com o mundo e com o saber são pré-estabelecidas pelo homem, e partem de uma simbologia, com signos e a sua compreensão a partir das vivências. Para Kanbach (2005), não há sujeito que busque estabelecer relação direta com o saber sem que estabeleça conexão com o mundo, trata-se de uma troca mútua. Tal relação pré-estabelecida também considera a individualidade e a sociabilidade do sujeito, ou seja, sua conexão consigo próprio e com o mundo que o permeia.

A relação com o saber também é uma relação de identidade com o saber. Todo processo de “aprender” constitui uma construção de si mesmo, uma construção da identidade do sujeito. A relação de identidade com o saber também é construída na relação com o outro, que é o outro fisicamente presente que o ajuda a aprender algo ou um outro virtual que compõe a comunidade daqueles que possuem um saber determinado (TRÓPIA; CALDEIRA, 2007, p.4).

Charlot (2000), compreende que “o sujeito de saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar” (p.60).

Ao exercer sua função o diretor escolar se utiliza do *saber-objeto* (acadêmico), mas, também, de outros dois saberes, o *prático* e o *relacional*, que estão entrelaçados. Por isso, há necessidade de refletir sobre ferramentas que permitam novos saberes e aprendizados.

Charlot (2000) conceitua informação, conhecimento e saber, de forma diferenciada, sendo que: *informação* é algo que se obtém sem crivo de seleção ou significado (algo que nem sempre é assimilado); *saber* é uma informação da qual o sujeito se apropria, por ser significativa, torna-se um saber prático ou relacional; e, *conhecimento* é o resultado de uma experiência pessoal que está ligada a uma atividade de um sujeito, por tanto, é provido de qualidades afetivo-cognitivas, e como tal é intransferível, e está “sob a primazia da subjetividade” (CHARLOT, 2000, p. 61).

Existe diferença entre uma informação e um saber, e ela está na produção de sentido que o sujeito estabelece sobre essa informação, por isso, nesta perspectiva, o sujeito produz saber. Ao produzir sentido, o sujeito busca concretizar seus desejos, seus impulsos de aprender e, conseqüentemente, de saber. Charlot (2000) apresenta os conceitos de *mobilização*, *atividade e sentido*, devido ao movimento do sujeito querer aprender, querer saber, e isto é induzido (impulsionado) pelo fato de sermos seres humanos incompletos.

Em uma entrevista concedida a Universidade de São Paulo (USP), no ano de 2009, Bernard Charlot (2009) afirma que o que move o sujeito é o desejo de aprender, e esse sujeito busca uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Toda RcS é proposta por um movimento, uma *mobilização*, visto que tem início de dentro para fora. Diferente de motivação, em que o sujeito é incentivado por alguém, numa relação de fora para dentro. Destaca-se que os conceitos de *mobilização* e motivação, segundo o autor (2000), também, podem se convergir, isto é, eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva, portanto, sou motivado por algo que pode mobilizar-me.

Desta *mobilização*, elabora-se e executa-se uma *atividade*, que é um movimento que se origina de um desejo, um *sentido* composto pelas Relações com o Saberes de cada sujeito. Baseado em Francis Jacques (1987), Charlot (2000) define o *sentido*, como um enunciado significativo, pois diz algo sobre o mundo e é uma troca entre interlocutores. Para o autor (2000), significar está articulado com “significar algo” a respeito do mundo, para alguém ou com alguém. Tem significação o que tem *sentido*. É significativo o que é comunicável, por isso pode ser entendido em uma troca com os outros.

Conforme afirma Charlot (2000, p. 63), “há saber nas práticas, mas as práticas não são um saber”; não é o saber que é prático, mas sim o uso que é feito dele a partir de uma relação prática com o mundo.

Aprender é passar da não posse a posse, da identificação de um saber virtual à sua apropriação real [...]. Aprender pode ser também dominar uma atividade, ou capacitar-se a utilizar-se um objeto de forma pertinente (CHARLOT, 2000, p. 68-69).

Ao analisar as relações epistêmicas, sociais e identitárias que ocorreram em processos de ensino e de aprendizagem, analisa-se as relações com o “eu” (única), com os outros e com o mundo (CHARLOT, 2000), por isso, entende que a educação só é possível se o sujeito a ser educado investe, pessoalmente, no processo que o educa.

#### **4.2. As figuras do aprender e suas implicações: epistêmica, identitária e social**

Segundo Charlot (2005), pode-se diferenciar o saber e o aprender, isto é, basicamente, tem-se no saber um caráter intelectual e no aprender uma abrangência maior, com múltiplas formas de possibilidades. Acredita-se que aprender engloba adquirir um saber, dominar objetos ou atividades, bem como elementos relacionais (TRÓPIA; CALDEIRA, 2007).

Para Venâncio (2014), o aprender permite múltiplos aspectos, marcados pela localidade – relacionamentos com os demais sujeitos da sociedade –, e por momentos – tempo pré-estabelecido. Isso significa que se aprende sob diferentes e quaisquer circunstâncias, mesmo que em tempos diferentes (aprender sobre história, ou sobre um tempo passado).

Como visto anteriormente, a RcS, com o mundo é basilar para o processo de compreensão da relação homem e saber. Segundo Santos (2007), “a ideia de saber implica a de sujeitos, de atividades de sujeitos, da relação do sujeito com ele mesmo, da sua relação com os outros (que constroem, controlam, validam, partilham esse saber)” (p.31).

A Relação com o Saber (RcS) acontece de várias formas e durante toda a vida do sujeito – quando aprende algo, adquirir conhecimentos, pratica, interage, se desenvolve –, isto é, encontra-se intrínseca, por meio de saberes acadêmicos, práticos e relacionais. Segundo o autor (2000), a RcS é proposta por três abordagens diferentes: *epistêmica, identitária e social*.

Na perspectiva do inventário das figuras do aprender a RcS é uma **relação epistêmica** em três aspectos: *aprender é passar da não-posse a posse* – da identificação de um saber virtual à sua apropriação real. Essa relação epistêmica é relação de um saber-objeto: linguagem escrita. Objetivação-denominação: o movimento de um saber-objeto e um sujeito consciente de ter-se apropriado de tal saber.

*Aprender é dominar uma atividade* – capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente. Do não domínio ao domínio. Merleau-Ponty (1945): o corpo é um lugar de apropriação do mundo, um conjunto de significações vivenciadas. O corpo é sujeito enquanto engajado no movimento da existência, enquanto habitante do espaço e do tempo. Existe um Eu que está imerso em cada dada situação, um Eu que é corpo, percepções, sistema de atos em um mundo correlato de seus atos. Aprender é o domínio de uma atividade engajada no mundo.

*Aprender é ser solidário*, desconfiado, responsável, responsável, paciente etc. em suma é entender as pessoas, conhecer a vida, saber quem se é. É um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo. Dominar uma relação consigo próprio e com os outros. Processo epistêmico: distanciação-regulação: sujeito afeito e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato – para não recorrer a algo inapreensível. Aprender é dominar uma relação em uma situação.

Qualquer RcS é uma **relação de identidade**. Aprender faz sentido pela referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas concepções de vida, as suas relações com os outros, à imagem que tem de si aos outros etc. Toda RcS é uma relação consigo próprio por meio do aprender. Sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si. O fracasso causa grandes estragos na relação consigo mesmo (depressão, drogas, suicídio etc.). A sociedade impõe um saber-objeto como sucesso escolar, para ser alguém. A RcS também é uma relação com o outro que pode auxiliar na aprendizagem da Matemática, Ciências etc. Esse sujeito pode ser alguém que eu admiro ou que eu detesto, por isso a relação com a Matemática está na dependência da relação com o docente e da relação do aluno consigo mesmo. Essa relação com o saber que é a dimensão relacional e faz parte da dimensão identitária.

A RcS também é uma **relação social**. O “eu”, “sujeito” é um aluno que ocupa uma posição social e escolar, que tem história, marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, aspirações, e tornar-se alguém. O outro são os pais, os professores e qualquer outro que influenciem este aluno. A RcS não deixa de ser uma relação social, embora sendo do sujeito. Dois pontos importantes: *dimensão social* não se acrescenta às dimensões epistêmicas e identitárias: ela contribui para dar-lhes uma forma particular. A preferência de um sujeito por tal ou qual figura do aprender pode ser posta em correspondência com sua identidade social. A identidade social pode induzir quanto às figuras do aprender, mas o interesse por tal ou qual figura do aprender contribui para a construção da identidade.

Existe uma *posição social*, mas a sociedade não é apenas um conjunto de posições, ela é também história. Leva-se em consideração: origem social, evolução no mercado de trabalho, sistema escolar, formas de cultura etc. Importante: A análise da relação com o saber enquanto relação social não deve ser feita independentemente da análise das dimensões epistêmicas e identitárias, mas, sim, através delas. A análise deve se preocupar com histórias sociais e não apenas de posições ou trajetórias, entendidas como deslocamentos entre posições. A questão é o aprender enquanto modo de apropriação do mundo e, não, apenas como modo de acesso a tal ou qual posição nesse mundo.

A função de diretor exige demandas que perpassam diversas áreas e, por ser mediada, torna-se importante entender as suas Relações com o Saber, de acordo com Charlot (2000):

Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunica-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. Existem outras maneiras, entretanto, para alcançar os mesmos objetivos. Procurar o saber é instalar-se num certo tipo de relação com o mundo, mas existem outros. Assim, a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta a pluralidade das relações que mantém com o mundo (p.60).

Os saberes são construções subjetivas, internas e devem ser estruturadas a partir das vivências dos sujeitos. Charlot (2000) afirma que: “(...) não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado com relações internas, não há saber senão produzido em uma confrontação pessoal (p.61)”.

### **4.3. Como se forma um diretor democrático, eficiente e eficaz?**

Para além das teorias já apresentadas, faz-se, também, nesta tese, uma opção teórica a respeito da perspectiva de um trabalho colaborativo e escuta ativa (LUIZ, 2021). Evidencia-se que na profissão, quando o diretor de escola busca relacionamentos de trocas de conhecimentos e experiências, com confiabilidade e empatia, não tem como fazê-lo sem uma escuta ativa e um trabalho colaborativo. Para que esta perspectiva aconteça, há necessidade de refletir sobre estes elementos basilares para as relações interpessoais e sociais, principalmente, no âmbito da escola.

Segundo Gimenez e Taborda (2017), o querer se comunicar de forma assertiva antecede a escuta ativa, pois permeia o núcleo das relações humanas, o que possibilita o processo de escutar como consequência. A escuta consiste em uma prática de comunicação que tem sempre um objetivo – minimizar obstáculos de modo a promover a compreensão da mensagem transmitida ao outro.

Nesta perspectiva, compreende-se que o objetivo da escuta ativa:



O propósito, ou seja, não se trata apenas ouvir para registrar uma opinião, é compreender o que está por trás, para além da aparência, uma porta para o diálogo e revisão das próprias certezas, uma chance de enxergar outras possibilidades e modos de ser das coisas (MOURA e GIANELLA, 2016, p.10).

Para que a escuta seja considerada efetiva e, conseqüentemente, ativa, duas pessoas precisam estabelecer uma comunicação clara e cuidadosa, o que significa respeitar os vínculos apresentados. Segundo Gimenez e Taborda (2017,) “trata-se de desenvolver uma habilidade para compreender melhor as pessoas. Demonstra-se que todos são cuidadosamente ouvidos, olhando-se sempre nos olhos, e respondendo-se aos questionamentos proferidos” (p.209).

A escuta ativa está atrelada a cultura colaborativa, pois ambas fornecem bases para o processo democrático no cenário educacional. Para Alarcão (2014), é o conjunto de ações que promove a participação, principalmente, em decisões importantes que resultam em realização de ações e atitudes com excelência.

A colaboração, ou a intenção colaborativa, para além de se apresentar como um processo, é também um meio para a realização de um trabalho conjunto com finalidade à vista e implica uma atitude de abertura aos outros e ao próprio trabalho que, também ele, tem as suas dinâmicas específicas e renovadas interações (ALARCÃO, 2014, p.24).

Além da escuta ativa, Aravena (2016) propõe que a colaboração seja mais que uma estratégia, isto é, que se torne um mecanismo de interpretação das relações pré-estabelecidas, bem como para a tomada de decisões, buscando cumprir as metas e os desafios existentes nas instituições educacionais.

Para Tilve e Méndez (1999), o conceito de colaboração delimita-se em: “comunicação, trabalho compartilhado, trocas de experiência, reflexão coletiva, busca conjunta de soluções frente aos problemas encontrados na escola, preocupação e interesse profissionais compartilhado” (p.2). Segundo os autores (1999), existem variáveis a serem consideradas ao longo do processo de execução da cultura colaborativa, como: crenças e valores, normas escolares, conhecimentos, vivências [quem são cada um dos sujeitos envolvidos na escola?], relações pré-estabelecidas, dentre outros.

Destaca-se que a cultura colaborativa não surge sozinha no âmbito da escola, ou de forma espontânea em grupos coletivos, por isso, fez-se necessário instaurar atividades desenvolvidas no cotidiano escolar de forma sistematizadas, com vistas a realizar o trabalho de cada escola (CALVO, 2014; VAILLANT, 2016; DAMIANI, 2008).

Antes de compreender a cultura colaborativa é interessante discernir um trabalho colaborativo de um trabalho em equipe, pois, geralmente, os dois são confundidos na prática. Observar em que medida as interações dentro de um grupo são colaborativas ou se,

simplesmente, se trata de uma equipe que trabalha em conjunto, mas sem a colaboração dos seus integrantes, são questões importantes de avaliar.

Para a compreensão do que vem a ser a aprendizagem profissional colaborativa, inicialmente, faz-se necessário entender a colaboração dentro do espaço escolar. Segundo Fullan e Hargreaves (2000), a colaboração está associada a normas e oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo da carreira, tendo em vista o impacto sobre as incertezas, muitas vezes, relacionadas ao trabalho. Esse tipo de impacto, quando encarado sem ajuda, pode diminuir demasiadamente o senso de confiança profissional, mas se for enfrentada colaborativamente essa incerteza dá espaço para o aumento de sensação de eficiência.

Segundo Damiani (2008), na colaboração, os membros de um grupo se apoiam para atingir objetivos comuns que são negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não hierarquização; ao contrário, busca-se uma liderança compartilhada, com confiança mútua e de corresponsabilidade na condução das atividades e nas ações desenvolvidas.

As práticas colaborativas estão relacionadas às formas como os profissionais da educação trabalham juntos. Para o desenvolvimento dessas práticas, as atividades devem ocorrer com a intenção não somente de zelar o trabalho individual, mas também realizar o trabalho de maneira coletiva (CALVO, 2014). Nesse contexto, a colaboração diminui a pressão individual de realizar um trabalho e, ao mesmo tempo, possibilita mais proveitos de recursos e saberes existentes na escola.

Segundo Calvo (2014, p. 113) uma prática colaborativa, inicialmente, deve possibilitar a realização de ações com outras pessoas, quebrando um paradigma estrutural construído a partir de uma perspectiva de trabalho individual. O trabalho colaborativo requer a construção progressiva de um conhecimento que seja capaz de fazer operar, na prática, novos modelos de participação na vida institucional. Com isso, o trabalho colaborativo fundamenta-se na suposição de que os sujeitos aprendem melhor quando interagem com os colegas e se relacionam, oportunizando novas ideias e conhecimentos com características de compartilhamentos.

Nesse modelo ocorre um processo de nova construção do conhecimento, em que os saberes e as experiências dos membros do grupo são retroalimentados, discutidos e reformulados, gerando, assim, novas propostas de melhoria. Isso ocorre devido à validação de propostas feitas pelo grupo, tornando mais seguras as realizações, com favorecimento a novas práticas pedagógicas na instituição escolar.

Pode-se afirmar que a aprendizagem profissional colaborativa é uma estratégia fundamental para o desenvolvimento profissional, tendo como essência os estudos, o compartilhamento de experiências, a análise e a investigação das práticas escolares, dentro de um contexto institucional e social determinado. Quando efetivada dentro do contexto escolar, a aprendizagem profissional colaborativa propicia a cultura colaborativa, articulando os valores dos profissionais que atuam na escola cotidianamente e aqueles estabelecidos pela instituição escolar (CALVO, 2014; VAILLANT, 2016; DAMIANI, 2008).

Também é importante destacar que, segundo Calvo (2014), a aprendizagem profissional colaborativa deve ser entendida como um marco no processo de desenvolvimento profissional, com destaque para o trabalho com o outro e para o modelo de acompanhante. Este último ocorre quando o sujeito – com mais tempo de profissão e, portanto, com mais experiência – compartilha práticas vivenciadas e se dispõe a guiar, orientar, acolher e apoiar os iniciantes na carreira.

Com isso, o que caracteriza uma cultura colaborativa, segundo Fullan e Hargreaves (2000), não é a organização formal, as reuniões ou os procedimentos burocráticos, mas a qualidade, as atitudes e os comportamentos difusos que permeiam as relações entre os profissionais do grupo, diariamente, com ajuda, apoio, confiança e abertura, que formam o cerne dessas relações. Por trás de todos esses pontos, existe um comprometimento com a valorização das pessoas e com o reconhecimento de cada uma, assim como dos grupos aos quais pertencem.

A cultura colaborativa facilita o compromisso com a mudança e o aperfeiçoamento contínuo, facilita a descoberta de maneiras de melhorar a prática, dentro e fora da escola, cria comunidades que não mais desenvolvem relação de dependência com a mudança imposta externamente, e gera novas posturas frente aos desafios, as quais o isolamento e a incerteza tendem a encorajar. Na perspectiva da cultura colaborativa, visando o trabalho realizado com os pares em busca de mudança significativa nas práticas e na qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes, faz-se necessário entender a articulação entre o processo de mentoria e a aprendizagem por pares.

Compartilhar e fazer análises reflexivas sobre suas práticas, revisando pontos positivos e negativos, caracteriza a aprendizagem por pares, mostrada na definição de Cerdas e López (2005):

(...) o conceito aprendizagem entre pares implica a valorização do conhecimento gerado na prática cotidiana, vivencial e personificado e que faz sentido para quem o produz e utiliza. Cada sujeito que troca, comunica e analisa os seus conhecimentos com os demais, coloca em jogo as suas aptidões e competências, que aumentam com essa interação. Na interação, todos os participantes de um processo de

coaprendizagem potencializam seu aprendizado e desencadeiam processos semelhantes nos demais. Para que essa situação de interaprendizagem ocorra, é importante que aqueles que participam do diálogo e da reflexão reconheçam o outro como legítimo para aprender com ele, uma vez que é um colega de profissão (CERDAS; LÓPEZ, 2005, p. 4, tradução nossa).

Nas situações de aprendizagem entre pares, conforme apresentado por Cerdas e López (2005), são geradas dinâmicas de grupo com a finalidade de contribuir para que os envolvidos consigam desvendar, de maneira gradativa, o conhecimento implícito marcado em suas práticas. Isso acontece por conta dos níveis de empatia e de confiança mútua, que aumentam entre os profissionais que compõem um grupo de aprendizagem, levando-os a perceber objetivos comuns de forma mais explícita e consistente.

A aprendizagem por pares também possibilita que os participantes das atividades sintam um reencantamento pessoal pela profissão. Outro fato (...) é que, dentro da aprendizagem por pares: há variedade de estilos de pensamento dos membros do grupo de aprendizagem, os diferentes conjuntos de saberes e experiências, as diferentes formas de conceber os processos pedagógicos e de aprendizagem, que enriquecem a conversa profissional, favorecendo a reestruturação conceitual (CERDAS; LÓPEZ, 2005, p. 5, tradução nossa).

A implementação de estratégias no processo de colaboração tem sido destacada amplamente na literatura (CALVO, 2014). Porém, para sua efetivação, são necessárias condições que garantam o desenvolvimento da aprendizagem profissional colaborativa, conforme as necessidades identificadas para cada grupo de trabalho.

Nesta investigação, compreende-se que a cultura colaborativa consiste em uma construção diária, que deve ser alicerçada em uma conjuntura linear, promovendo a escuta ativa nos diferentes segmentos escolares, para assim, alcançar no coletivo um trabalho colaborativo. Desta maneira, a cultura colaborativa e a escuta ativa colaboram para o desenvolvimento do processo de liderança de um gestor escolar. Esses saberes, auxiliam o diretor a liderar sua equipe e, conseqüentemente, a organizar a escola, coordenar melhor os fatores administrativos, financeiros, burocráticos, humanos, pedagógicos etc.

Como já foi dito, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 1.996, o conceito de democracia nas relações e ambiente escolar foi introduzido no Brasil, e com esta concepção a importância de garantir a participação de todos os agentes envolvidos com a escola. Nesse contexto, a gestão escolar busca ouvir as comunidades escolar (equipe gestora, docentes e funcionários) e local (estudantes e seus familiares), com o propósito de dar voz e vez a esses participantes quanto às tomadas de decisões administrativas, pedagógicas e financeiras, com vistas a gestão democrática.

Apesar de parecer proveniente, a participação não é algo que acontece de forma espontânea, ao contrário, deve ser estimulada, incentivada, constantemente, com o propósito de ter pessoas com interesse em participar, principalmente, para constituírem os colegiados, como: Conselho Escolar, Grêmios estudantis e Conselho de Classe. Além disso, as organizações de eventos, as tomadas de decisões importantes, os planejamentos pedagógicos etc. todos estes espaços devem ser ocupados por todos os segmentos que compõem as comunidades escolar e local.

Viana e Pereira (2015) ressaltam a importância da motivação do diretor escolar e da equipe gestora, e a responsabilidade em realizar ações democráticas em diversos setores escolares. Para tanto, faz-se necessário que o posicionamento de educadores seja com práticas pluralistas, ações e decisões coletivas, com ênfase na aprendizagem dos alunos, com forte tendência em abandonar ideias tradicionais e engessadas que são perpetuadas há anos dentro da escola.

## SEÇÃO 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção são analisados os resultados obtidos a partir das respostas dos diretores escolares. Esses profissionais responderam as seguintes questões:

- Quais problemas, e seus contextos, que você, como diretor (a), enfrentou e conseguiu dar uma boa resposta e/ou realizar uma ação com sucesso, atendendo as expectativas da maioria dos sujeitos da escola?
- Como diretor de escola, o que você indica ser um desafio ou julga ser importante relatar quando se trata da busca pela melhoria da qualidade de ensino?

A partir do número elevado de respostas e para facilitar o seu entendimento, utilizamos para a análise uma subdivisão em duas etapas: Análise de Conteúdo (AC) e; Análise das Relações com os Saberes (RCS) dos diretores.

### 5.1. Análise do *Software* Iramuteq

Esta etapa descreve o uso do *software* Iramuteq no tratamento preliminar das respostas obtidas com a aplicação do questionário. Como citado anteriormente, foram utilizadas 1.113 respostas de todo o país.

Por ser uma ferramenta objetiva, o Iramuteq tem dados da matemática, quantitativos. Frente a isto, tornou-se necessário aprofundar a análise, de modo a categorizar as classes encontradas, e assim, exprimir os desafios e soluções apresentados por cada um dos diretores selecionados, com correlação direta com a literatura estudada.

O *software* Iramuteq possibilita ao pesquisador extrair dados quali-quantitativos das respostas obtidas. Portanto, foi elaborado uma legenda para a visualização dos resultados. Há que se ressaltar que ela foi pensada a partir das exigências do próprio *software*, sendo necessário o uso de formato texto para as respostas serem analisadas. O Quadro abaixo apresenta a legenda realizada.

**Quadro 13.** Legenda Iramuteq

\*\*\*\* \*dep\_ \*fun\_ \*tem\_ \*est\_

#### **Dependência Administrativa (\*dep)**

Estadual	1
Municipal	2
Federal	3
Privada	4

**Função (\*fun)**

Diretor	1
Vice-diretor	2
Coordenador	3
Professor	4
Outros	5

**Há quanto tempo está nesse cargo / nessa função, considerando o tempo total em todas as Escolas que atuou/atua? (\*tem)**

1-2 anos	1
3-5 anos	2
6-10 anos	3
11-15 anos	4
16-20 anos	5
Mais de 20 anos	6
Menos de 1 ano	7

**Estados (\*est)**

Acre	1
Alagoas	2
Amapá	3
Amazonas	4
Bahia	5
Brasília	6
Ceará	7
Distrito Federal	8
Espírito Santo	9
Goiás	10
Maranhão	11
Mato Grosso	12
Mato Grosso do Sul	13
Minas Gerais	14
Pará	15
Paraíba	16
Paraná	17
Pernambuco	18
Piauí	19
Rio de Janeiro	20
Rio Grande do Norte	21
Rio Grande do Sul	22
Rondônia	23
Roraima	24
Santa Catarina	25
São Paulo	26
Sergipe	27
Tocantins	28

Fonte: própria autora







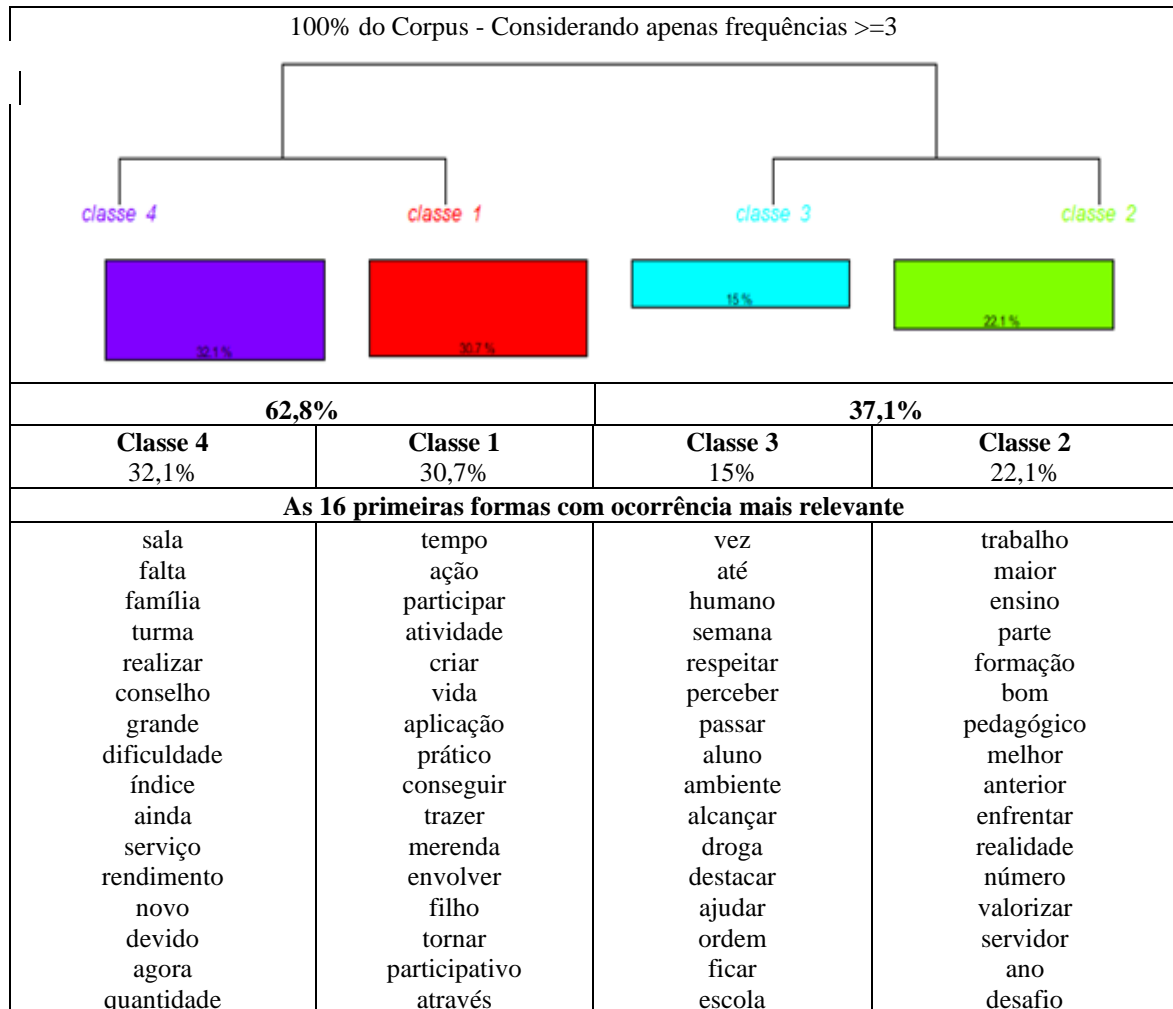






palavras além de estarem divididas por região, também estão subdivididas por pergunta – sendo: 1 e 2, respectivamente. A Figura 9 apresenta a classe de palavras da região norte.

**Figura 9.** Classe de palavras – pergunta 1 – Região Norte



Fonte: própria autora

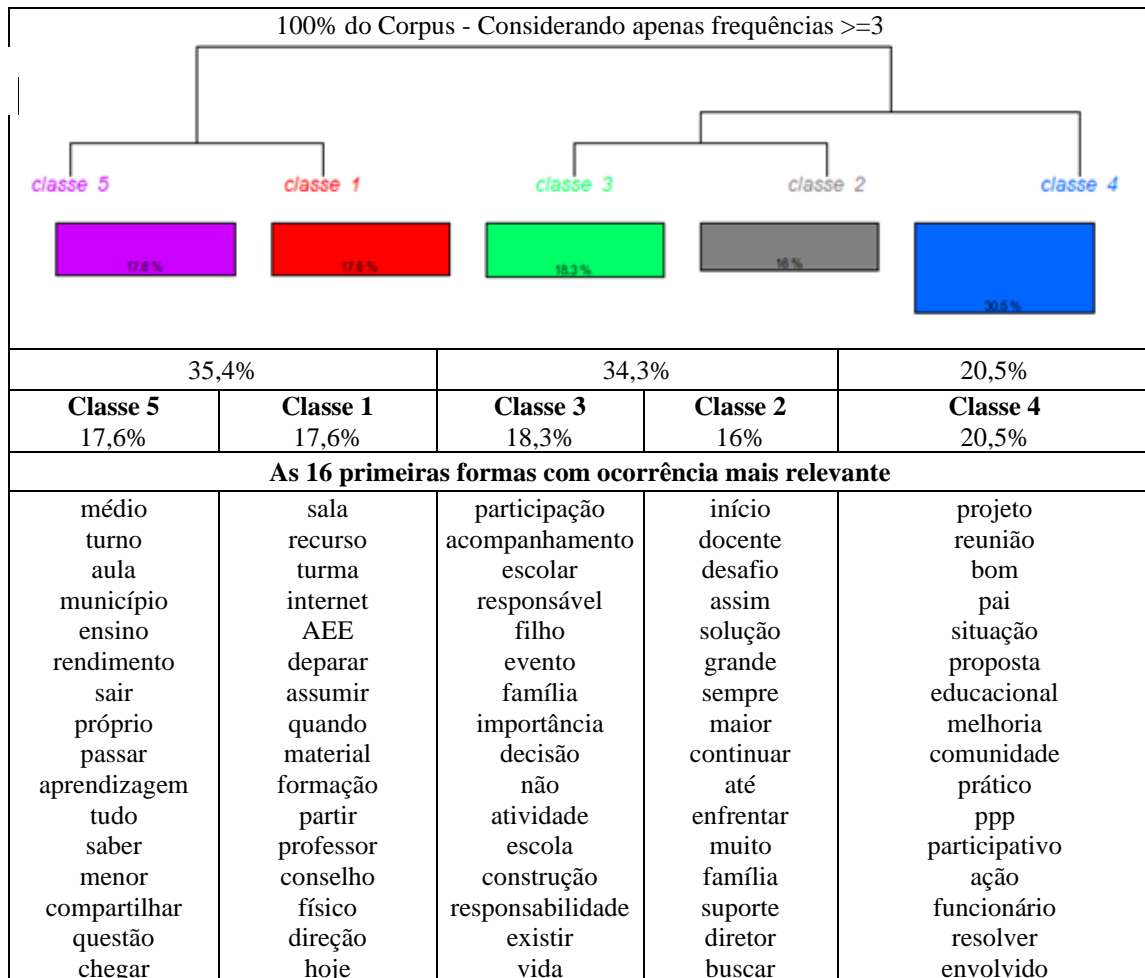
A classe de palavras da região Norte, referente a pergunta 1, possibilita compreender que existem quatro principais classes – descritas com cores diferentes – no qual 1 e 4 estão correlacionados, enquanto que 2 e 3 também estão diretamente interligadas.

A classe 1 remete-se a dificuldade de participação, estrutura e envolvimento, enquanto que a classe 4 volta-se para a aprendizagem escolar, participação familiar e rendimento qualitativo do aluno. Nota-se que elas se correlacionam porque possuem um caráter mais abrangente do processo participativo, democrático e colaborativo dos agentes que permeiam a escola. A família possui papel fundamental no processo de acompanhamento do período acadêmico e formativo do aluno, portanto, elemento central na escola.



Da mesma forma, a classe 2 remete-se a demanda de ensino, formação, prática pedagógica e valorização. Enquanto que a classe 3 volta-se para a dificuldade associada ao respeito, droga, ordem, etc. Assim, observa-se que as classes se interligam, uma vez que as dificuldades de ensino se esbarram em aspectos sociais, como o respeito para com o docente, gestão, aluno e comunidade. A Figura 10. apresenta a classe de palavras da região Nordeste.

**Figura 10.** Classe de palavras – pergunta 1 – Região Nordeste



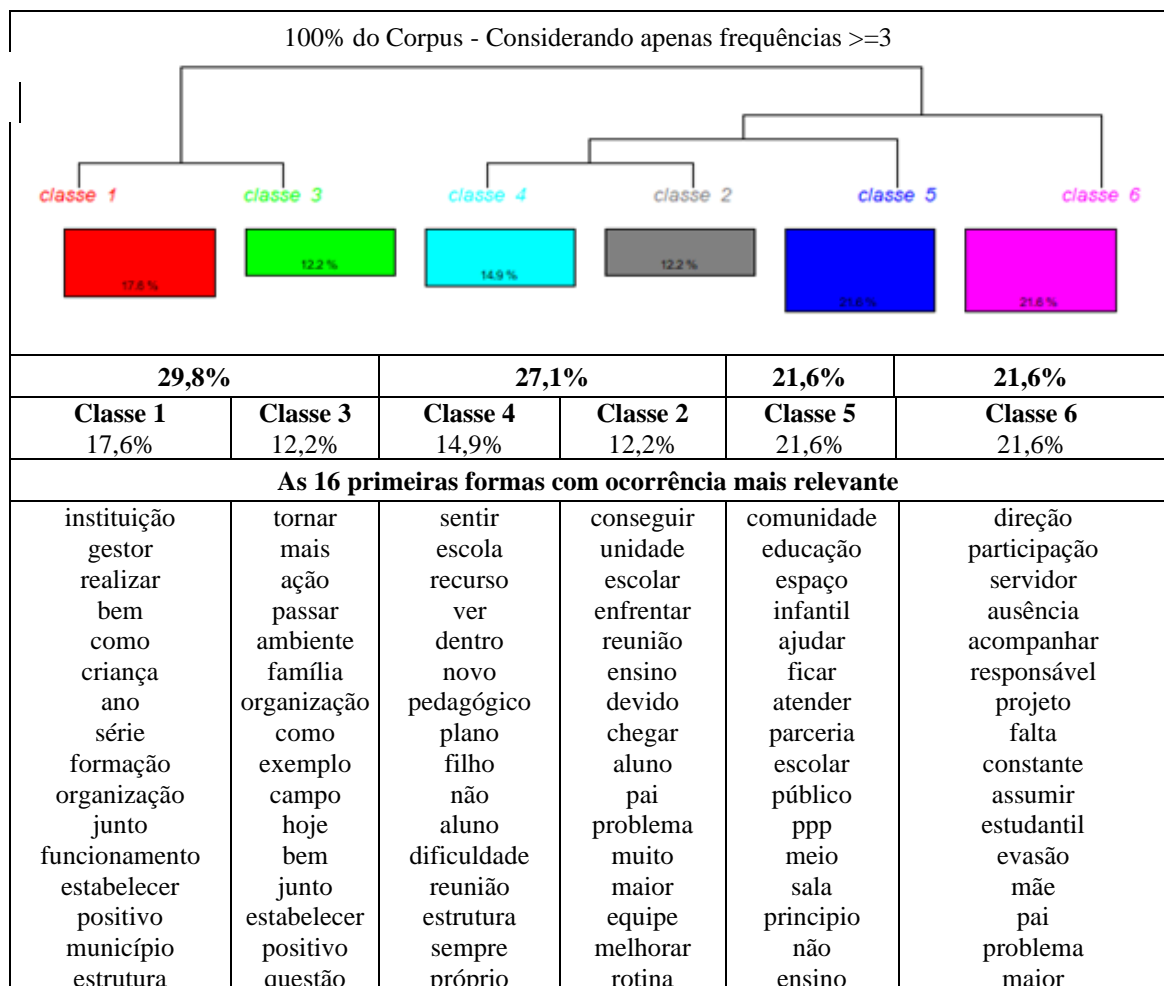
Fonte: própria autora

A classe de palavras da região Nordeste está subdividida em cinco classes. No qual, 1 e 4 se relacionam, enquanto que 2 e 3 também, e por fim, 2 e 4. De acordo com a classe 1, as dificuldades remetem-se a estrutura física e de recursos – como salas, acesso à internet, material. Já a classe 4, volta-se para o processo pedagógico – como rendimento, aprendizagem, saber e ensino ofertado. Elas estão diretamente relacionadas, devido a um desafio culminar em outro, ou seja, se não há recursos estruturais adequados, conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem demandam e carecem de maior atenção.

A classe 2 – volta-se para a necessidade de suporte familiar, enquanto que a classe 3 – destina-se ao acompanhamento familiar, participação do responsável. A família mais uma vez é alvo de discussão, por ser um dos pilares de sustentação do sistema educacional, no qual deve-se colaborar com a escola no processo de ensino e de aprendizagem.

Por fim, a classe 2 e 3 está diretamente relacionada com a classe 4. Esta última descreve a necessidade e o desafio em se propor melhorias, trazer a comunidade para mais perto da tomada de decisões, envolver os funcionários e agentes educacionais. Portanto, a compreende-se a relevância destas classes para que o funcionamento ocorra de forma coerente, sadio e efetivo o produto final da escola – a aprendizagem do alunado. Posteriormente, tem-se a classe de palavras da região Centro Oeste, esta está disposta na Figura 11.

**Figura 11.** Classe de palavras – pergunta 1 – Região Centro Oeste

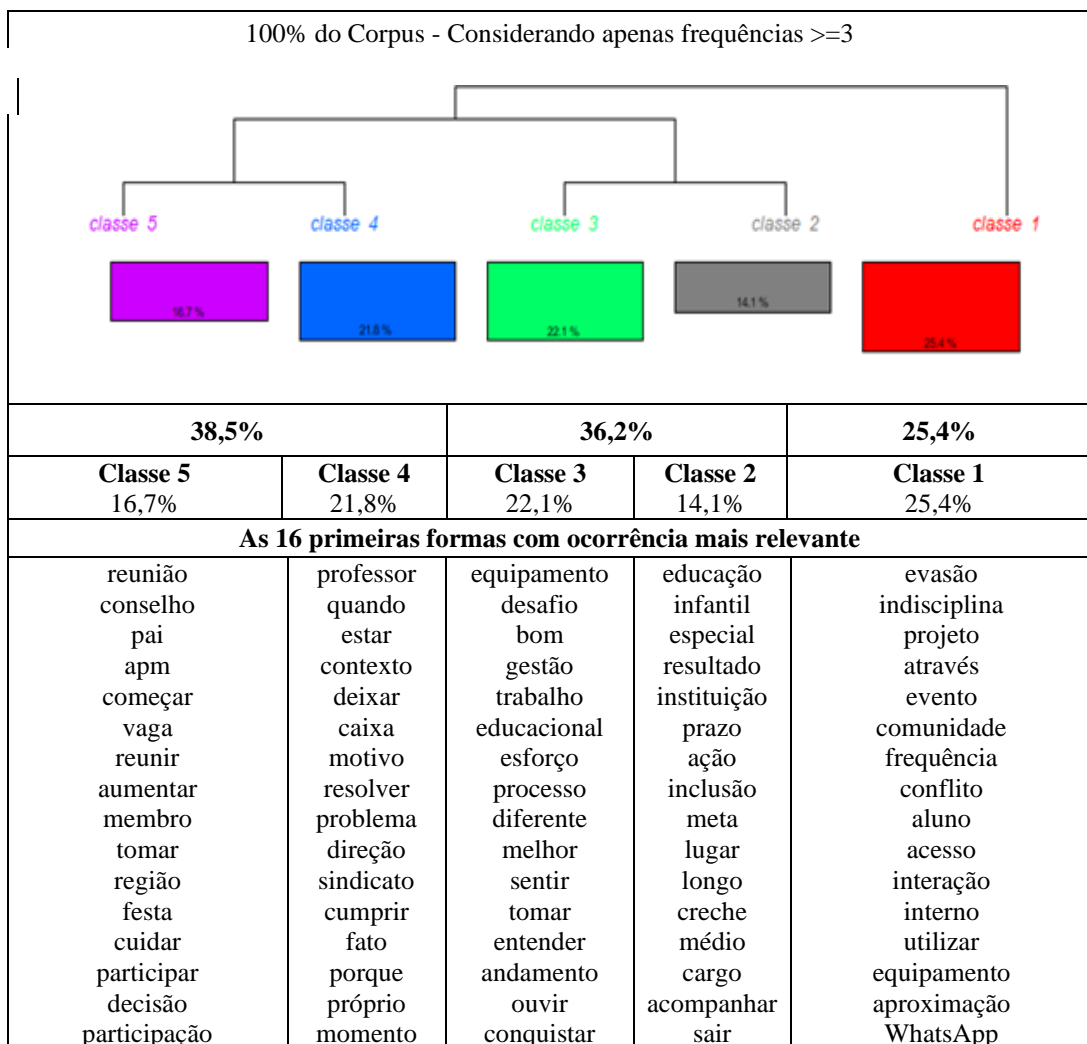


Fonte: própria autora

A classe de palavras da região Centro Oeste apresentou seis classes de palavras, no qual 1 e 3, 2 e 4 estão diretamente relacionadas. E 2 e 4 se relacionam com 5 e esta liga-se a classe

6. Por meio das classes 1 e 3 nota-se que o desafio é com foco na gestão escolar, organização e funcionamento da escola. Já as classes 2 e 4 apresentam desafios relacionados a estrutura pedagógica e de recursos. E está diretamente ligada a classe 5 devido ao desafio desta ser referente a estrutura física de atendimento e a participação familiar e da equipe, buscando maior envolvimento de todos. Por fim, tem-se a classe 6, esta correlaciona-se com a 5 devido à necessidade de acompanhamento do estudante, preocupação com a evasão do aluno e ausência do servidor. A Figura 12 apresenta a classe de palavras da região sudeste.

**Figura 12.** Classe de palavras – primeira pergunta – Região Sudeste



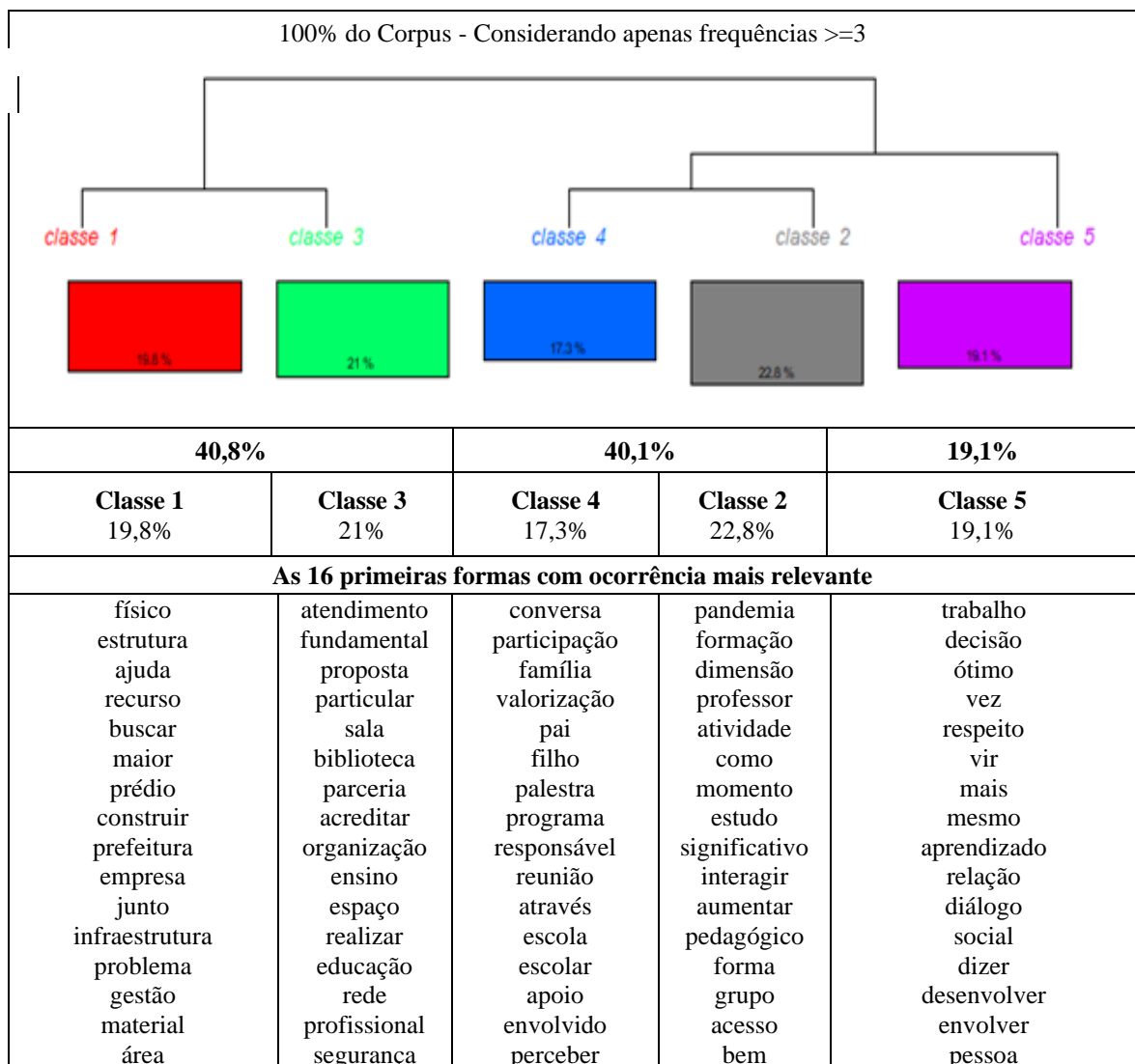
Fonte: própria autora

A classe de palavras da região Sudeste possui cinco classes, no qual a 5 e 4 se relacionam, 2 e 3 também e, classe 1 está diretamente relacionada a todas. As classes 5 e 4 remetem-se a dificuldade participativa em conselhos, reuniões e tomada de decisão, assim como



na motivação do docente e cumprimento de regras. Já as classes 2 e 3 estão voltadas para o desafio atuante da gestão e resultados institucionais. E todas se ligam a classe 1 devido a esta voltar-se para a evasão, indisciplina, conflitos e frequência do aluno. Ou seja, tais dificuldades pedagógicas e participativas e de gestão estão diretamente relacionadas a aprendizagem e permanência do aluno na escola. Por fim, tem-se a classe de palavras da região Sul, no qual está disposta na Figura 13.

**Figura 13.** Classe de palavras – primeira pergunta – Região Sul



Fonte: própria autora

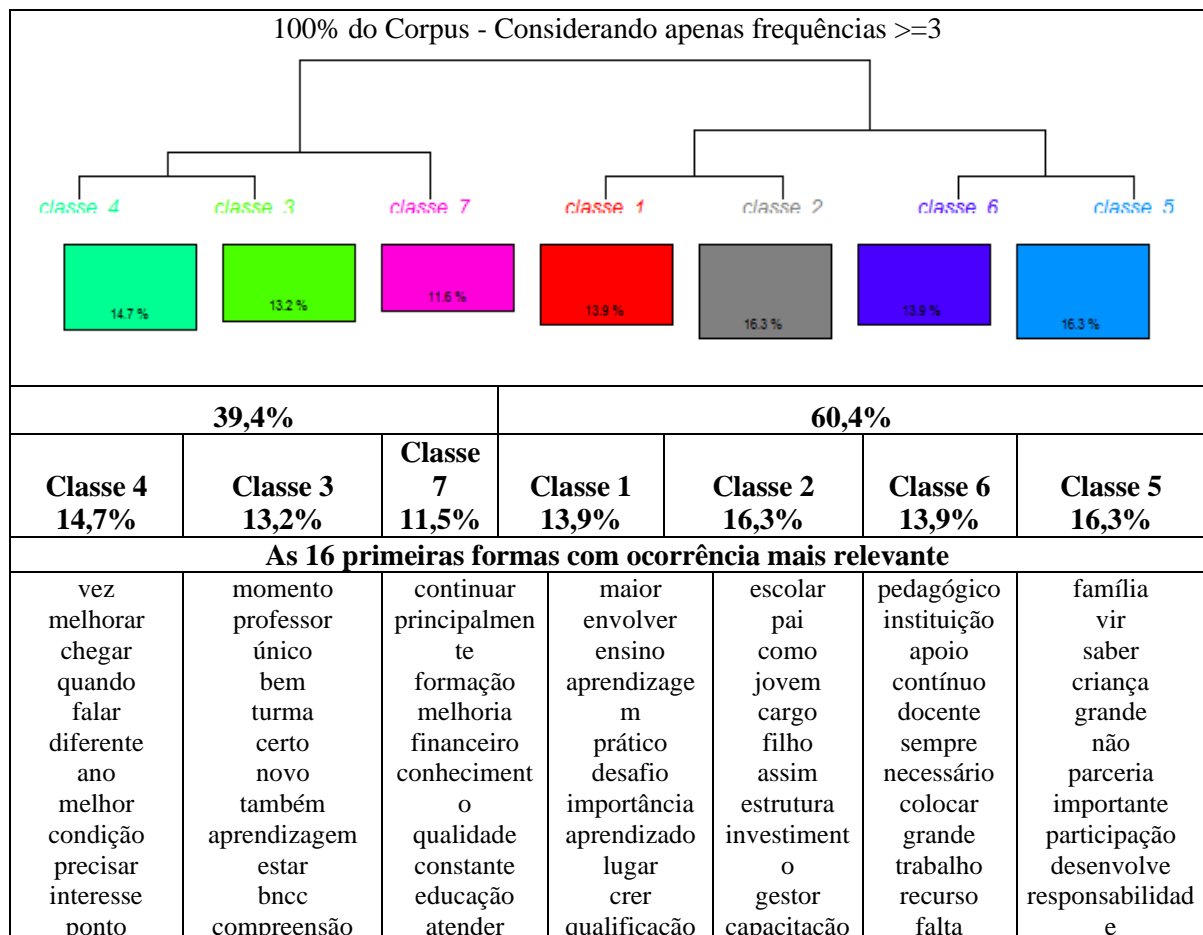
Para finalizar a questão 1, temos a classe de palavras da região Sul. Os resultados demonstram cinco classes também, no qual 1 e 3 se somam, enquanto que 2 e 4 se ligam e por fim, a classe 5 se relaciona com todas.

As classes 1 e 3 discorrem sobre a estrutura física da escola somado ao atendimento organizacional e de atendimento ao alunado. Enquanto que 2 e 4 voltam-se para a participação familiar e a demanda vivenciada com a pandemia por Covid-19, que esbarrou diretamente no processo educacional realizado remotamente e na aprendizagem deficitária dos alunos. Por fim, a classe 5 discorre sobre a necessidade de elementos basilares para a efetivação da aprendizagem, com diálogo, socialização e trocas, respeito e tomada de decisão efetiva.

A partir das classes obtidas por meio do *software* Iramuteq, tona-se passível de constatação que os desafios escolares se assemelham nas cinco regiões escolares, como por exemplo, falta de estrutura física, recursos e participação familiar. Diante disto, há que se aprofundar na discussão verificando as classes de palavras da questão 2, a fim de compreender os desafios vivenciados frente a qualidade do ensino.

Nesta mesma perspectiva, foram utilizadas as classes de palavras com a pergunta 2 – referente aos desafios e a qualidade do ensino brasileiro. Os resultados também foram divididos em regiões e, a seguir tem-se as principais respostas, considerando a análise do *software* Iramuteq. A Figura 14 apresenta a classe de palavras da região Norte.

**Figura 14.** Classe de Palavras – pergunta 2 - Região Norte

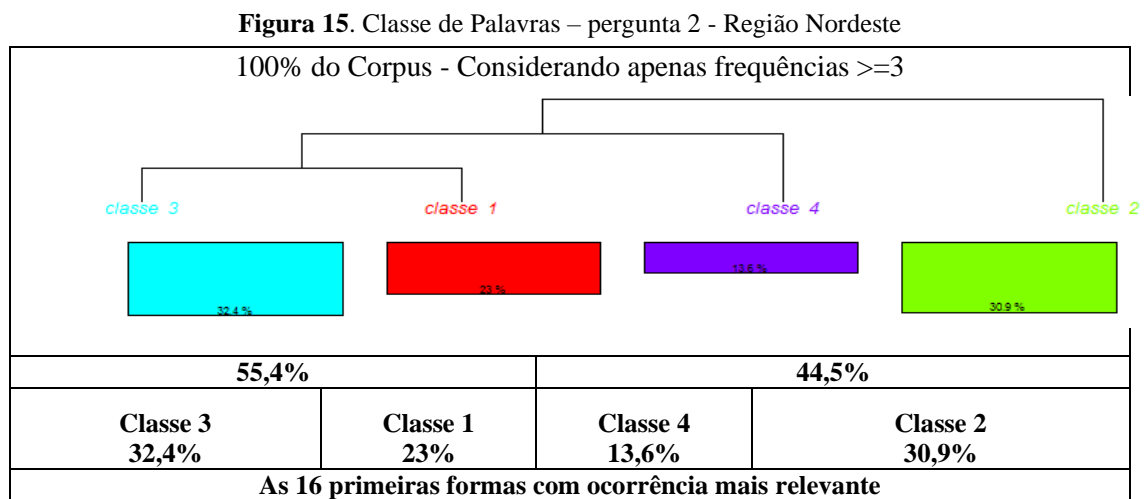


índice tudo sucesso	conhecer reforma dificuldade	formar insuficiente alcançar vista mudança	ação enfrentar hoje estar	participar junto vida equipe	sala público internet	problema projeto gestão garantia
---------------------------	------------------------------------	--	------------------------------------	---------------------------------------	-----------------------------	---

Fonte: própria autora

A partir da pergunta 2, a região Norte apresentou sete classe de palavras. No qual, 4 e 3 se correlacionam e estão diretamente ligadas a classe 7, enquanto que 1 e 2 se interligam e, 5 e 6 também. As classes 3, 4 e 7 remetem-se a aprendizagem, com ênfase na condição, interesse, necessidade de reformas no sistema de ensino, utilização e aplicabilidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como demandas de recursos financeiros, conhecimento e formação que esbarram na qualidade do ensino.

Já as classes 1 e 2 direcionam-se para o envolvimento familiar, da comunidade e a abertura da escola para a participação democrática. Na mesma perspectiva, as classes 5 e 6 remetem-se a responsabilidade e necessidade de parcerias com a família, a gestão e o envolvimento de todos. Conseqüentemente, tem-se a Figura 15 que apresenta a classe de palavras da região nordeste.

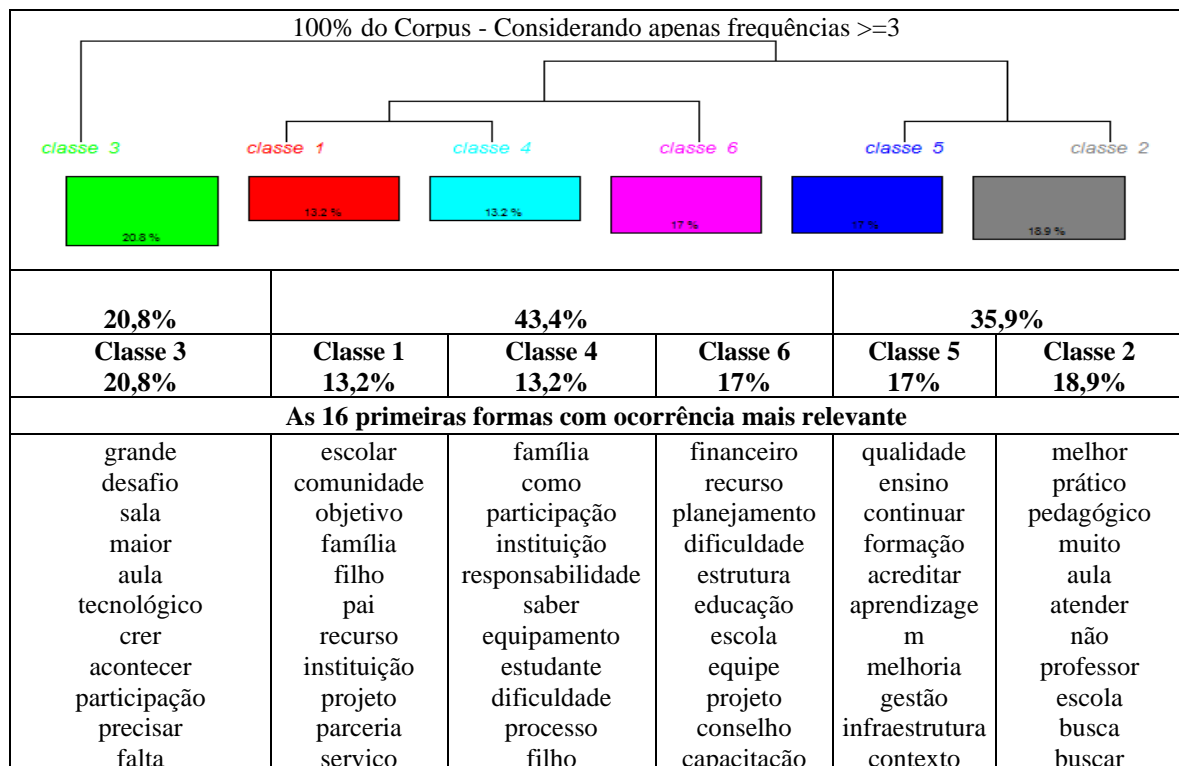


recurso estrutura físico público receber pedagógico atender órgão coordenador trabalho coordenação prédio condição diretor falta	pai filho família efetivo participação responsável aluno aprendizagem processo importante ajudar acompanhar interesse desenvolver construção	falar dúvida meta quando querer só porque alcançar nada período objetivo até ficar pensar entanto	aula sala formação uso metodologia continuar professor atuar equidade último melhorar ensino investimento internet equipamento
--	--	---	--

Fonte: própria autora

A região Nordeste apresentou quatro classe de palavras, sendo que 1 e 3 se relacionam e 2 e 4 também. As primeiras refletem a estrutura, recursos físicos e as demandas inerentes a este aspecto. Somado a isto, dissertam acerca da participação familiar, o interesse e a construção do envolvimento da comunidade na escola. Já as classes 2 e 4, dissertam acerca do processo de aprendizagem, objetivos educacionais, metas e, conseqüentemente, metodologias, investimentos, equipamentos e a necessidade de formação para que isto ocorra de forma efetiva. A Figura 16 apresenta a classe de palavras da região Centro Oeste.

**Figura 16.** Classe de Palavras – pergunta 2 - Região Centro Oeste



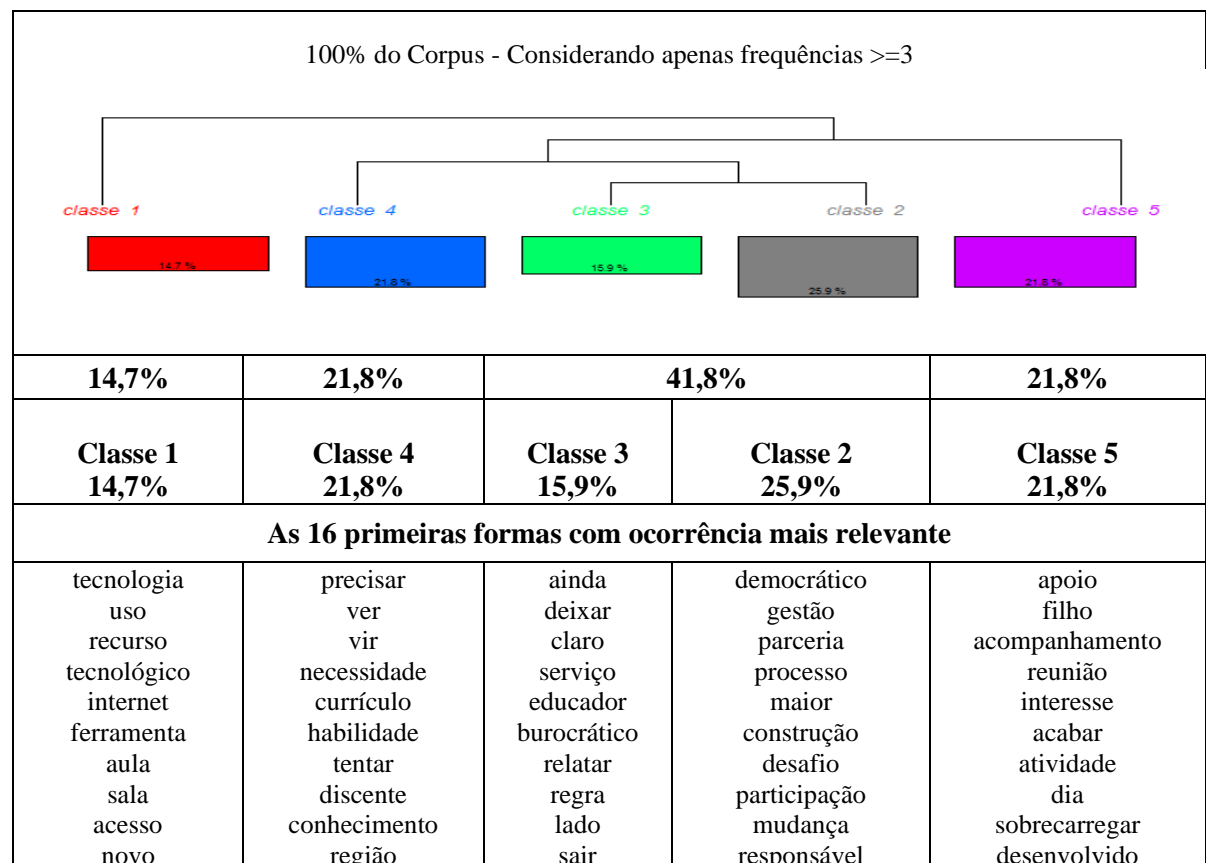
aluno pai unidade professor filho	responsabilida de conselho capacitação bom unidade	objetivo projeto conselho valorização respeito	respeito envolvimento saber realizar questão	processo novo parceria serviço capacitação valorização	ação aluno melhoria falta condição
---	---	--	--	---	--

Fonte: própria autora

A região Centro Oeste apresentou seis classes de palavras, onde 1 e 4 se relacionam, e estes com 6, enquanto que 2 e 5 estão interligadas e diretamente relacionadas com a classe 3.

As classes 1 e 4 versam acerca do desafio educacional relacionado a participação da família, da comunidade, de parcerias e responsabilização de todos com a escola. Da mesma forma, estão correlacionadas com a classe 6, esta versa sobre a dificuldade estrutural, financeira, de planejamento e capacitação. Em consonância, tem-se as classes 2 e 5 que se discutem a demanda da qualidade do ensino, do impacto da aprendizagem, da necessidade de formação para que o pedagógico ocorra da melhor forma possível. E, por fim, tem-se a classe 3 que discute as demandas de recursos participativos, docentes e tecnológico. A Figura 17 apresenta a classe de palavras da região Sudeste.

**Figura 17.** Classe de Palavras – pergunta 2 - Região Sudeste



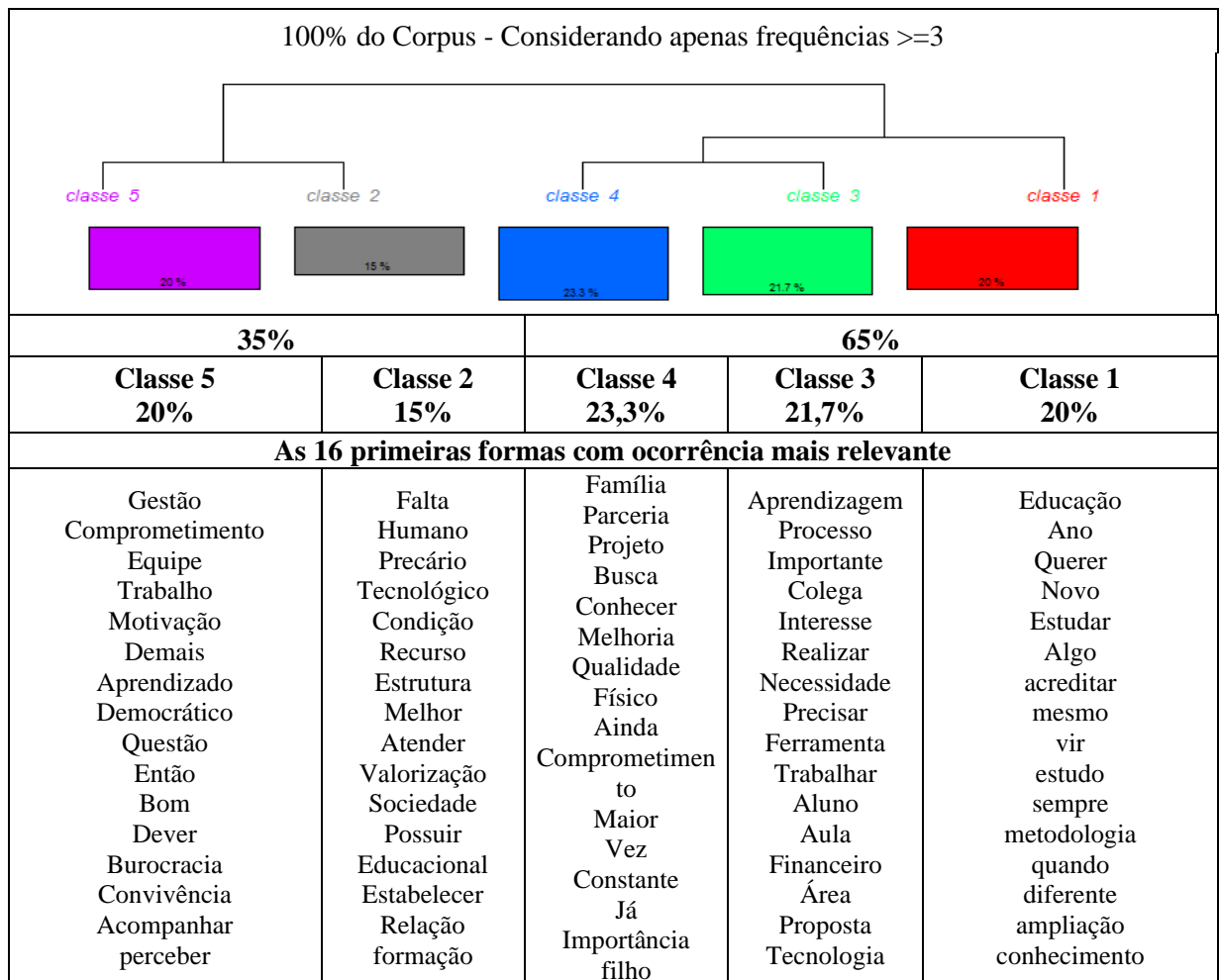
interessante busca número favor digital utilização	adaptar passar diversidade compreender acontecer atender	distância formar funcionário infelizmente também função	relação ensino educativo pessoa resultado	decisão curto vida devido principalmente atendimento
---	---	--	---	---

Fonte: própria autora

A classe de palavras da região Sudeste apresentou cinco classes de palavras, sendo classe 2 e 3 se relacionam de forma central, sendo que a classe 4 está diretamente ligada e, a classe 5 liga-se a esta. E, por fim, a classe 1 relaciona-se com todas as anteriores.

A classe 2 volta-se para a habilidade de compreender e atender a demanda de alunos, relacionada a aprendizagem. Em consonância, a 3 discute a burocracia da escola com relação a serviços, recursos humanos e formação. Posteriormente, tem-se a classe 4 que apresenta a demanda de adaptação curricular, atendimento as necessidades dos alunos.

Já a classe 5 discorre acerca da demanda de acompanhamento dos responsáveis acerca da educação do alunado, bem como a necessidade de apoio da comunidade. E, por fim, a classe 1 que tem como foco o acesso tecnológico, inovador e a internet/digitalização como ferramenta de transformação escolar. Por fim tem-se a classe de palavras da região sul, esta está descrita na Figura 18.

**Figura 18.** Classe de Palavras – pergunta 2 - Região Sul

Por último, tem-se a classe de palavras da região Sul, esta apresenta cinco classes. Os pares 2 e 5 se relacionam, da mesma forma que 3 e 4 também, e esta se relaciona com a classe 1.

A classe 2 aponta os desafios relacionados a recursos tecnológico, humano, formativo, estrutural. Do mesmo modo, que a 5 volta-se para a gestão escolar em caráter burocrático e democrático. Já a classe 3 discute a necessidade de se utilizar ferramentas inovadoras para a aprendizagem, como tecnologias. E a 4 discute a parceria familiar como um desafio, o qual necessita de apoio da comunidade. E, por último, a classe 5 que discute a necessidade de mudança e transformação, para ampliação do conhecimento.

A partir do exposto acima, compreende-se a necessidade de se aprofundar no processo de entendimento dos desafios escolares. Portanto, optou-se por aprofundar com a Análise de Conteúdo (AC), a fim de extrair categorias que norteassem a busca pelo entendimento da relação com o saber dos diretores escolares.

## 5.2. Análise de Conteúdo (AC)

Um dos objetivos desta tese foi analisar quais são os principais desafios da escola e suas soluções na perspectiva dos diretores, por isso ao agrupar as palavras destacadas nas nuvens, a partir da organização dos dados realizadas com o *software* Iramuteq, obteve-se as classes de palavras, estas demonstraram o quantitativo de vocábulos mais citados pelos diretores escolares e, assim, pode-se observar as respostas correlacionadas.

Sabe-se que a análise de conteúdo consiste em um “conjunto de técnicas de análise de comunicações” (CAMPOS, 2004, p.611), o que nos leva a compreender a necessidade de trabalhar com as respostas de forma mais abrangente e não somente com palavras isoladas.

Para tanto, elaborou-se um quadro, disposto a seguir, que descreve os principais desafios e suas soluções, na perspectiva dos diretores, bem como os problemas relacionados a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Há que se ressaltar que foram utilizadas 1113 respostas, que constituem a amostra analisada e foram distribuídas segundo as cinco regiões brasileiras. Entretanto, somente as respostas completas, ou seja, com desafio e soluções foram consideradas para a análise de dados.



**Quadro 14.** Desafios da escola e suas possíveis soluções

<b>Categorias</b>		<b>Região Norte</b>	<b>Região Nordeste</b>	<b>Região Centro-oeste</b>	<b>Região Sudeste</b>	<b>Região Sul</b>
<b>Os desafios superados com sucesso, elencados pelos diretores</b>	Semelhanças entre as regiões	1.Estrutura física 2. Dificuldades de aprendizagem; 3. Participação da família; 4. Motivação docente; 5. IDEB; 6. Violência; 8. Pandemia	1. Estrutura física 2. Dificuldade de aprendizagem; 3. Participação da família; 4. 5.IDEB baixo; Trabalho em equipe; 6. Violência; 7. Relacionamento interpessoal 8. Pandemia;	1. Estrutura física; 2. 3. Participação da família; 4. 5. 6. 7. Relacionamento interpessoal; 8. 9.Falta de interesse do estudante	1. Estrutura física; 2.Defasagem da aprendizagem 3. Participação da família; 4. Desmotivação docente;	1.Estrutura física; 2. 3. Participação da família; 4. Professores desinteressados; 5. Elevação de índices; 6. Bullying
	Diferenças entre as regiões	Educação especial; Transporte escolar; Educação de Jovens e Adultos	Adesão do sistema virtual; Revisão do Projeto Político Pedagógico; Problemas com cartório eleitoral;	Valorização do estudante; Convivência entre funcionários; Barreira cultural.	Elaboração de material didático com a realidade do aluno; Romper com o autoritarismo da gestão; Racismo	Humanização do ambiente escolar; Problemas emocionais; Formação de todos os agentes da escola e Tecnologias digitais.
<b>Formas utilizadas pelos diretores para solucionar esses desafios</b>	Semelhanças entre as regiões	1.Chamando a comunidade; 2.Projetos; 3. Palestras; 4. Estabelecendo metas; 5.Estratégias para atingir o aluno 6. Diálogo;	1.Chamada dos responsáveis; 2. Projetos; 3. 4. PPP com metas; 5. Aumentar canais de comunicação;	1. 2. Projetos; 3. 4.Estabelecimento de metas; 5. Escuta ativa; 6. 7. Formação coletiva para motivação; 8.Festa para arrecadar dinheiro	1. Família na escola; 2. Projetos; 3. Palestras; 5. Aulas diferenciadas; 5. Metodologias ativas;	1.Valorização da comunidade; 2. 3.Palestras; 4. 5. 6.Diálogo; 7. Formação continuada;
	Diferenças entre as regiões	Salas de atendimento específica;	Planejamento participativo;	reunião de pais com brindes e sorteios.	Redes sociais para aproximar o diálogo;	Investigando dificuldades;

		Acompanhar o aluno a pé; Autoavaliação;	Conscientização docente;		Oficinas atrativas; Parceria com o CRAS; Criar laços com a comunidade;	Reforço escolar; Gestão democrática;
<b>Os principais desafios</b> , segundo os diretores, na busca pela <b>melhoria da qualidade de ensino</b>	Semelhanças entre as regiões	1. Desestrutura familiar Estrutura física; 2. Formação continuada; 3. 4. Salários; 5. 6. Dificuldade de aprendizagem;	1. Participação da família; 1. Participação da comunidade; 2. 3. Estrutura física adequada; 4. 5. 6. 7. Recursos humanos;	1. Presença da família na escola; 2. Formação inicial e continuada; 3. Estrutura física; Implementação da BNCC; 4. 5. 6. 7. 8. Recursos financeiros;	1. Participação da família; 2. Formação de professores; 3. Infraestrutura; Mudança na prática pedagógica; 4. Reconhecimento financeiro (salário);	1. Participação da família 2. Inovação na prática pedagógica; 3. 4. Desmotivação docente; 5. 6. Defasagem na aprendizagem;
	Diferenças entre as regiões	BNCC; Inovação; Burocracia.	Emocional do aluno; Repasse Financeiros;	Alta rotatividade do professor; Transição territorial; Adoecimento dos professores;	Amor próprio do docente; Discrepância política pública e necessidade da população; Melhoria nas condições de trabalho.	Imaturidade dos alunos; Salas multisseriadas; Dar voz ao docente.

Fonte: autoria própria

Esclarece-se que muitas repostas foram consideradas análogas, com escritas de forma diferente, como por exemplo: Dificuldade de Aprendizagem e Defasagem na Aprendizagem. Ao nosso entendimento, o desafio é a aprendizagem do aluno, portanto, consiste em um problema comum em todas as regiões brasileiras. Outra questão importante é que as repostas que obtinham o desafio, mas o diretor não apresentou solução, não entra, neste momento na análise.

A partir do Quadro acima pode-se visualizar **quatro dimensões de análise** que dão norte a toda a discussão, sendo que a **primeira dimensão** diz respeito aos *desafios e soluções que foram semelhantes entre as 5 regiões*.

Ao retomar o primeiro objetivo específico da pesquisa – analisar as diferenças e semelhanças dos desafios da escola, nos relatos dos diretores, conforme regiões geográficas brasileiras; tem-se a primeira dimensão sendo este o primeiro elemento a ser analisado a partir das repostas. Acoplado ao segundo objetivo específico: se as propostas de soluções têm caráter democrático ou não.

Desse modo, os desafios que mais se assemelharam a partir das repostas dos diretores e descritos no quadro foram:

- 1) *Participação da família* – que esteve presente nas cinco regiões.
- 2) *Estrutura física* – que esteve presente nas cinco regiões;
- 3) *Dificuldades de aprendizagem* – que foi citado em três regiões e;

As hipóteses previstas no início deste estudo, no qual visualizava-se encontrar diferentes repostas dos diretores participantes – com perspectivas distintas do que são os seus desafios e soluções –, com certeza, se comprovou, visto que as repostas foram diversas e únicas em cada região (das cinco regiões brasileiras – Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudestes – separadas geograficamente por uma extensão quase continental).

Ao confrontarmos os desafios e as soluções, com objetivo de entender as semelhanças entre as cinco regiões, obtivemos: *participação da Família* – com solução de chamá-la para participar mais na escola (sem grandes explicações de como aconteceria); *estrutura física* – com solução de elaborar e participar de projetos para arrecadação de dinheiro (também sem explicações); *dificuldade de aprendizagem* – com solução de elaborar e executar projetos e estabelecimento de metas (perspectiva gerencialismo).

## Dimensão 1 – Desafios da escola e suas soluções: as semelhantes entre as 5 regiões

De acordo com as respostas dos diretores, a participação da família foi a única citada pelas cinco regiões brasileiras, sendo o desafio mais recorrente no cenário escolar.

Sabe-se que com o advento da transformação familiar, devido as mudanças sociais, econômicas, culturais e afins, faz com que a escola, seus educadores, repensem as demandas educacionais de seus alunos. A relação família e escola está atualmente desassociada, visto que tanto uma quanto a outra têm suas características e interdependências.

Segundo Lopes et.al. (2020), as instituições “família e escola” são integralmente independentes, pois o alvo está no desempenho do ensino e da aprendizagem do estudante. Nas falas abaixo, percebe-se as colocações de diferentes diretores escolares das cinco regiões brasileiras.

*Os problemas que enfrentamos são muitos, devido nossa escola ser de zona rural. Quanto a enumerar problemas, podemos citar a participação dos pais. Nossa escola estava desacreditada por conta da má gestão dos gestores anteriores. Poucos fizeram e dentro dessa expectativa os pais e responsáveis foram se afastando. Enquanto gestor, nos empenhamos em buscar e conquistar novamente essa credibilidade trazendo e fazendo com que os pais e responsáveis participassem das tomadas de decisão. Paulatinamente estamos conseguindo alcançar esse objetivo que para o funcionamento primordial da escola se torna essencial (grifo nosso). [Resposta de um diretor (a) de escola na Região Norte - Amazonas].*

*Presença da família na escola é um problema frequente em todos os anos. Foi implementada algumas ações como a melhoria da comunicação com os pais e responsáveis, o chamamento intencional a atividades e projetos envolvendo a escola (datas comemorativas, palestras, etc.). Envolver, trazer e inserir toda a comunidade para fazer parte do contexto escolar; vários projetos foram desenvolvidos a fim de otimizar essa parceria escola/família. Entre eles destacamos: Comunidade Presente e Semana da Família na Escola, que estão inseridos no nosso Projeto Político Pedagógico. Dessa forma, conseguimos melhorias tanto no ensino aprendizagem, quanto no bom relacionamento interpessoal; aluno, professor, escola, funcionários e toda a comunidade. (grifo nosso). [Resposta de um diretor (a) de escola na Região Nordeste - Bahia].*

*Fazer com que os pais participem mais na vida dos seus filhos e se envolver mais nas atividades diversificadas que a escola propõe. O envolvimento dos alunos e comunidades nos assuntos educacionais, relações interpessoais e cuidar do patrimônio, que é a escola. Fizemos uma conscientização entre a comunidade escolar. Já existe uma melhora, mais não a ideal. (grifo nosso). [Resposta de um diretor (a) de escola na Região Centro Oeste - Distrito Federal].*

*Envolvimento dos pais/responsáveis com a educação dos filhos. Uma prática que surtiu efeito foi fazer lista de presença nas reuniões bimestrais já contendo os 4 bimestres e colorir de vermelho o nome do pai/responsável ausente. O pai/responsável é convocado posteriormente e quando visualiza a ficha se sente envergonhado, evitando assim faltar às próximas reuniões. A participação e envolvimento dos responsáveis surte efeito em todos os sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem, do estudante que se sente valorizado ao professor que passa a ter apoio para alcançar os objetivos propostos. (grifo nosso). [Resposta de um diretor (a) de escola da Região Sudeste - Minas Gerais].*

*Um deles é o da participação dos pais nos assuntos da escola. Procuramos envolver os pais e as instancias colegiadas aproximando-os da vida escolar dos filhos. Outro, o da formação dos professores. Primamos pela Pesquisa e pelos Estudos. Fomentamos momentos de estudos e possuímos um grupo de estudos em Metodologias Ativas onde a ideia original consiste em tornar o aluno um protagonista dos estudos. Outro problema sério que estamos enfrentados é com relação as abjetas e obtusas políticas de educação que, sem evidências científicas, atrapalham os trabalhos escolares. Infelizmente, a falta de uma política de estado nos deixa a mercê deste ou daquela equipe que assume a cada quatro anos o governo. (grifo nosso).*  
[Resposta de um diretor (a) de escola da Região Sul - Paraná].

Observa-se, por meio das falas dos diretores que a participação da família na escola e o estabelecimento de uma relação é visto como de fundamental importância para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem dos estudantes.

A “família é considerada a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social” (BATISTA et al., 2010, p.100). Nesta perspectiva, a escola consiste em um ambiente social secundário, o qual possui uma responsabilidade direta na formação integral do sujeito, compondo e somando as responsabilidades junto a família. Entretanto, a entrada e a continuidade da criança no cenário escolar demanda o estabelecimento de uma relação direta e dialógica da família e da escola.

Para tanto, ressalta-se que compete à família deve proporcionar um ambiente efetivo para a aquisição de conhecimentos de diferentes ordens, no qual colabora diretamente para o processo cognitivo, com transmissão cultural, a fim de subsidiar a aprendizagem. Além disto, acredita-se que a transmissão cultural e social realizada pela família esteja intrinsecamente relacionada com a preparação e exercício da cidadania, o que culmina em uma formação integral do sujeito (ANDRÉ; BARBOZA, 2018).

De acordo com Costa; Silva e Souza (2019), a parceria entre família e escola deve ser ressaltada a partir do objetivo comum que as interligam, ou seja, o desenvolvimento pleno do estudante, nas mais diferentes esferas e com preparo para a vida social.

Entretanto, em uma fala específica nota-se o uso de repreensão como mecanismo de trazer os responsáveis para a escola, no qual realiza-se uma “*lista de presença*” para que se tenha controle de quantas vezes os pais foram a escola. Sabe-se, que muitas são as variáveis que podem envolver o não comparecimento deles em atividades como reunião de pais.

A reunião de pais, segundo Santana (2019, p.4), “se caracteriza como uma prática avaliativa no momento em que ações pedagógicas no consenti a avaliação são voltadas para os aspectos formativos”. Acredita-se que o objeto de ação das reuniões seja apresentar o processo reflexivo acerca da escola e seus objetivos para com o ensino do estudante, mas ao longo do

tempo foi perdendo seu caráter para dar espaço ao comprimento de aspectos burocráticos e reprodutivos de informes, no qual se discute erroneamente sobre “aprovação e reprovação” ou “bom e mau comportamento”.

Acredita-se que a forma de condução relatada pode ter surtido efetivo no cenário desenvolvido e vivenciado pelo (a) diretor (a) que a discorreu. Entretanto, sabe-se que havia um risco proeminente na forma de conduzir, que pode ser visualizado como negativo em diferentes segmentos, como: exposição dos responsáveis que não podem [por algum motivo] participar das reuniões, devido à horário de trabalho; pré-julgamento de que o não comparecimento envolve a não participação dos pais no processo escolar dos filhos, dentre outros.

Entende-se que a família e a escola são fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos, ambas instituições atuam como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social (POLÔNIA; DESSEN, 2005).

Para Polônia e Dessen (2005), o processo participativo dos pais e/ou responsáveis, começa chamando-os para dentro da escola. Fazer com que os sujeitos se tornem parte integrante da instituição não precisa ser de forma expositiva, controladora e reversa, mas sim com diálogo, escuta de demandas e necessidades e possibilitando espaço para eles tenham voz, a partir disso a relação passa a ter um desenho saudável e exitoso. Portanto, a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuam como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social.

Outro fator a ser descrito e enfatizado neste estudo e dimensão, volta-se para a necessidade de culpabilização da não aprendizagem dos estudantes, a escola julga a família como responsável pelo possível “fracasso escolar” enquanto que esta “devolve” a culpabilização, afirmando ser da escola o papel do ensino efetivo e da aprendizagem.

Observou-se que a fala mais recorrente nas respostas dos diretores escolares que compõem a amostra foi:

*“Um dos grandes desafios ainda é a presença dos pais na escola, no acompanhamento da vida estudantil dos seus filhos”*. [Resposta de um diretor (a) de escola na Região Centro Oeste – Mato Grosso].

Para a escola, o maior desafio ainda é a presença e participação dos pais no processo acadêmico de seus filhos, entretanto, o questionamento que se tem é: o que a escola faz para atrair estes pais para a instituição?

Um estudo realizado por Fantinato (2012), intitulado – “A relação família-escola: existe um culpado na queixa escolar?” teve por objetivo compreender a relação família-escola e buscar

uma maneira diferente de olhar para a dificuldade do estudante, que não seja procurando culpados. A partir de uma análise qualitativa, pautada em entrevistas semiestruturadas com família e escola, observou-se que existem visões estereotipadas que dificultam e, às vezes, impedem o diálogo que poderia fomentar a discussão e possibilitar benefícios para o processo de ensino e aprendizagem, e assim, estabelecer relação.

Portanto, o grande cerne da questão engloba a delimitação de papéis, no qual se possa compreender o que compete a cada um dos agentes que são responsáveis para a formação efetiva, plural, social, crítica e reflexiva dos estudantes. Continuar com a culpabilização só perpetua e reproduz comportamentos que não corroboram para o processo de ensino e aprendizagem.

Outro desafio citado com recorrência pelos diretores foi a **infraestrutura** ou **estrutura física** da escola. Segundo Alves e Xavier (2018), definir infraestrutura consiste em abranger diferentes perspectivas, o que leva a defender a ideia de que o conceito seja polissêmico. No espectro conceitual considera-se o caráter arquitetônico, de ambiente de aprendizagem, administrativo, recursos materiais, além de práticas e capacitação.

Compreende-se o leque de possibilidades que esta palavra pode perpassar, diante disto, o contexto apresentado pelas respostas obtidas pela amostra nos permite utilizar a infraestrutura para todos estes segmentos, uma vez que as falas dos participantes nos direcionam e comprovam tal constatação. Entretanto, a maioria das respostas direcionavam-se para o conceito arquitetônico.

De toda a amostra, 68 diretores informaram em suas respostas as palavras chaves – infraestrutura ou estrutura física. As falas ilustrativas abaixo descrevem algumas delas.

*De início encontrei um grande problema com uma **grande quantidade de morcegos que estavam alojados no forro da escola**. Assim todos os dias as salas estavam sujas e os pais e funcionários começaram a se preocupar com a saúde de todos. **Fiz uma reunião com a comunidade escolar e tive um pai como voluntário para a retirada do forro**, pois como todos sabemos, em comunidade ribeirinha esse problema é corriqueiro e só diminui com a retirada do forro. **A escola deu suporte e trabalhou junto com o pai para o afastamento dos animais**. Desta forma a comunidade se sentiu mais tranquila em deixar seus filhos nas salas de aula. (Grifo nosso) [Resposta de um diretor (a) escolar da região Norte - Amapá]*

***Deficiência de espaço físico para atender à procura por vagas**. Nesse sentido, a escola está recusando alunos, devido ao ingresso no programa pALei - programa Alagoano de escolas em tempo integral. Em 2020, sentindo a enorme pressão social por vagas, **fizemos uma pequena reforma: mudamos a biblioteca escolar e o livro didático para salas menores e no lugar desses setores, fizemos uma intervenção, retirando divisórias e dividindo o salão em dois, com divisória de gesso**. O resultado foi o ganho de mais duas salas de aula, possibilitando assim, a oferta de 180 novas vagas para o Ensino Fundamental. (Grifo nosso) [Resposta de um diretor (a) escolar da região Nordeste - Alagoas]*

*As dificuldades aqui foram no campo estrutural, pois a escola está muito danificada, tornando um ambiente sem atrativos, bem como no campo de material de mídia, onde todos os computadores e máquinas de xerox danificados. Fizemos algumas ações como: galinhada e bingos para colocarmos um portão adequado para os alunos entrarem para a escola. Consertamos os alambrados da quadra esportiva que estavam todos estragados. Fizemos uma ação entre os professores e colocamos um portão eletrônico para tornar o ambiente mais seguro, e junto dessa ação, compramos uma máquina de xerox, bem como uma organização dos computadores da escola. Quanto à questão pedagógica, reunimos a coordenação e professores, e assim fizemos um Plano de Ação para tornar um ensino de qualidade, e mais ágil. No tocante a disciplina, a escola passava por uma problemática. A partir de algumas reuniões e monitoramento, conseguimos certo equilíbrio. Infelizmente ainda precisamos muito de uma reforma geral para deixarmos a nossa Unidade de Ensino mais atrativa e mais dinâmica! (Grifo nosso) [Resposta de um diretor (a) escolar da região Centro Oeste - Goiás]*

*A pintura da escola da escola estava deteriorada e com pichação, não tínhamos verba pública suficiente para contratar um serviço de pintura para escola. Com o dinheiro que estava disponível no momento, compramos tintas e realizamos um mutirão de revitalização na unidade escola (limpeza e pintura) com a participação da comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, alunos e pais). a realização do mutirão de revitalização da escola culminou no projeto pedagógico que realizamos anualmente de manutenção e cuidado do patrimônio escolar. (Grifo nosso) [Resposta de um diretor (a) escolar da região Sudeste - São Paulo].*

*Nossa unidade escolar iniciou suas atividades, em regime emergencial, em 2012. a precariedade estrutural ainda prevalece e nada se alterou desde a abertura da unidade escolar. A dimensão estrutural é muito precária (não há sanitários, não há cozinha adequada, não há local adequado para guarnição de alimentos, não há refeitório, não há ambiente de aprendizagem adequado). Atualmente, com recursos próprios e apoio financeiro de particulares, pequenas reformas estão em andamento (foi colocado piso no espaço da "sala de aula". A escola também ingressou no programa escola melhor: sociedade melhor, procurando parcerias no setor privado para viabilização de investimentos que permitam reformar o atual espaço onde a escola está alocada ou construção de uma nova. Quanto a dimensão de pessoas, a escola possui em seu quadro 1 diretor (faz tudo) e duas professoras contratadas para ministrar as aulas nas 2 turmas multisseriadas (ei a partir dos 4 anos de idade, 1° e 2/ anos do Ensino fundamental + 3°, 4° e 5° anos do ensino fundamental). Como se pode verificar, até a multisseriação está em desacordo com a legislação, por conta de falta de espaço para atender alunos. A escola tem protagonizado ações comunitárias as residentes da aldeia indígena, tais como, primeiro emprego e reemprego, suporte para demandas particulares, cultivo para resgate de espécies frutíferas, entre outras (a fim de iniciar a aproximação entre escola e comunidade). Gestão financeira conta com o suporte da mantenedora e ingresso de recursos conforme legislação vigente. Gestão pedagógica: estima-se formação para professores com o intuito de qualificar seus conhecimentos e estratégias de aprendizagem no decorrer dos anos 2020 e 2021, para sanar lacunas graves e emergenciais em suas práticas. Escola também está construindo uma proposta pedagógica para ser enviada à mantenedora, de modo que dialogue com a realidade da comunidade indígena e suas expectativas. (Grifo nosso) [Resposta de um diretor (a) escolar da região Sul – Rio Grande do Sul].*

A partir das respostas, pode-se considerar que a infraestrutura das cinco regiões brasileiras se apresenta como desafio para os diretores escolares. Isso se dá de diferentes formas, como na estrutura do prédio, na pintura, falta de sanitários, refeitórios e afins. Tais falas são de extrema relevância para que possamos compreender que barreiras arquitetônicas acabam por



impactar diretamente no processo de aprendizagem, uma que por trás tem-se a qualidade do ensino ofertado.

Um estudo realizado por Alves, Xavier e De Paula (2019), teve por objetivo apresentar um modelo conceitual de modo a avaliar a infraestrutura escolar no ensino fundamental, a partir de documentos legais. A análise multidimensional parte de uma revisão de literatura, no qual demonstrou que existem referências a infraestrutura escolar em documentos oficiais, contrapondo-se ao bem-estar do estudante e à equidade. Tal estudo nos leva a refletir acerca de um fato extremamente relevante e presente nos documentos oficiais – ‘garantia de infraestrutura com padrões mínimos de qualidade’ - delimitar “padrões mínimos” recai para o âmbito da subjetividade. O que é mínimo para um, não é para o outro. Portanto, como definir, avaliar e mensurar a infraestrutura escolar a partir do mínimo?

Duarte, Gomes e Gotelib (2019) realizaram um estudo intitulado – “Condições de infraestrutura das escolas brasileiras: uma escola pobre para os pobres?” Esta investigação teve por objetivo analisar as condições de infraestrutura das escolas brasileiras e expor as desigualdades e distribuição territorial. Por meio de uma revisão de literatura foi observado a existência de parcialidade nos resultados coordenados pelo sistema educacional, principalmente, nos precedentes estruturais e nas políticas redistributivas. Realizou-se, então, uma classificação que abrangia adequado, intermediário e precário, que possibilitou entender e delimitar a desigualdade de infraestrutura escolar, por meio de variáveis que delimitavam a qualidade do bem ou do serviço. Os resultados demonstraram que escolas rurais se configuram como precárias, que em uma análise mais abrangente os alunos recebem auxílios assistenciais e isso confirma a hipótese levantada pelos autores de que há um movimento de invisibilização das escolas em caráter estrutural, no qual acredita-se que o mínimo esteja sendo feito.

A partir do exposto acima, torna-se passível de consideração que o que é proporcionado legalmente, via verbas federais, estaduais e municipais não é suficiente para cobrir os problemas estruturais, a escola necessita encontrar novos meios para obter recursos financeiros e, assim, realizar ajustes necessários. A realização de parcerias, eventos e festas, bem como o auxílio da comunidade possibilita que esses entraves sejam solucionados, mesmo que momentaneamente. De acordo com Silva, Araújo e Oliveira (2022):

A falta de repasse do recurso financeiro tem prejudicado a autonomia na gestão escolar, problema constatado inclusive na estrutura. Algumas escolas possuem estrutura física mais adequada, mas tiveram que apelar para a comunidade, que mantém um calendário exaustivo de festas e rifas para angariar recursos (207-208).

Ao longo dos anos a descentralização do poder e a possibilidade de autonomia para a gestão escolar promoveu inconstâncias no sistema educacional brasileiro, uma vez que por trás de uma “benfeitoria” existiu a não responsabilização com o que realmente é importante e compete as esferas administrativas, no caso federal. Portanto, as escolas tiveram que encontrar diferentes caminhos para conseguir minimizar impactos estruturais, como festas, bazar, rifas, venda de pizzas e outros alimentos.

Por fim, tem-se o terceiro item mais citado dentre as respostas dos diretores escolares – **dificuldade dos alunos**. Sabe-se que este desafio engloba a aprendizagem apresentada pelos estudantes ao longo do processo educacional.

Que todo mundo aprende é do entendimento de todos, que cada sujeito aprende de uma forma variada também, diante disto, por que a escola insiste em enquadrar os estudantes em um modelo arcaico de aprendizagem, no qual um detém o conhecimento, enquanto que outro recebe todas as informações?

Sabe-se que a aprendizagem ocorre por diferentes vias, visual, auditiva, reprodutiva, por pares, dentre outras. No entanto, a escola ainda não está preparada para atender a pluralidade de sujeitos e suas respectivas formas de apreender o conteúdo ensinado.

De acordo com Agra et al. (2019, p.259), “o atual processo de ensino e aprendizagem tem colaborado para uma aprendizagem mecânica, em que os alunos são acostumados a memorizar conceitos, ofuscando, desse modo, o pensar”. Soma-se a isto, o advento da Pandemia por Covid-19, que em 2020 fechou todas as escolas brasileiras [e mundiais], assim como todos os diferentes setores da sociedade, permanecendo somente serviços essenciais no modelo presencial, como a saúde.

Consequentemente, tem-se um agravamento do cenário de aprendizagem, uma vez que o modelo de ensino remoto teve de ser instaurado, a fim de cumprir com o protocolo de isolamento social e manter o processo de ensino. A partir disto, tem-se uma série de impactos gritantes na educação de estudantes de todo o país, que já presenciavam o sucateamento do ensino ofertado.

Diante do exposto acima, as respostas abaixo ilustram o desafio - dificuldades de aprendizagem – como elemento presente nas cinco regiões do país.

*Dificuldade de aprendizagem e baixo rendimento. No início do ano passado identificamos os alunos e começamos a fazer reuniões com as turmas em questão. Falamos aos pais que só teríamos êxito se fosse firmada a parceria entre família e escola. Deu certo! Tivemos somente dois alunos reprovados. [Resposta de um diretor (a) escolar da região Norte – Amazonas].*

*Nos aspectos relacionados a **aprendizagem** ao assumir a gestão escolar, encontrei um grupo desmotivado e, a maioria dos docentes, sem foco na aprendizagem dos*

*alunos. Faltava unidade, o acompanhamento pedagógico e a falta do fazer com os professores. Diante desses fatos, **traçamos um plano de ação**, tendo como ponto de partida os dois problemas supracitados. Colocamos em práticas estratégias mútuas de respeito, pedagogia colaborativa, acompanhamento as salas de aula e ao planejamento docente, suporte pedagógico e muito diálogo, através dos Conselhos de Classe. **No que concerne a aprendizagem tratamos de fazer diagnóstico de todos os alunos de nossa instituição escolar e fechamos a trabalhar com reforço de aprendizagem.** Foi um sucesso. Já no primeiro ano, elevamos consideravelmente nossos indicadores. [Resposta de um diretor (a) escolar da região Nordeste – Ceará].*

*A **dificuldade de aprendizagem** precisa de uma atenção especial para não ser vista como algo patológico, colocando assim a responsabilidade sobre o aluno, mas que envolva todos os contextos que de fato estão “contribuindo” na dificuldade de aprendizagem. **Conhecer as possibilidades de atuação das escolas que apresentam queixas de dificuldade de aprendizagem, contextualizar o sujeito e as formas pelas quais os educadores podem aperfeiçoar seus métodos de ensino na mediação com seus alunos.** (Grifo nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Centro Oeste – Brasília].*

*Evasão escolar, **defasagem de aprendizagem**. Atividades onde envolvia os pais para dentro da escola, para conhecerem os espaços onde os filhos estudavam; **Projeto de leitura com os alunos e os pais (rodízio de leitura).** [Resposta de um diretor (a) escolar da região Sudeste – Espírito Santo].*

***Aprendizagem: conseguimos criar alternativas com o programa mais educação e um excelente trabalho de reforço escolar** orientado pela equipe diretiva e pedagógica e obtivemos ótimos resultados diminuindo a reprovação dos alunos. [Resposta de um diretor (a) escolar da região Sul – Rio Grande do Sul].*

Por meio das falas nota-se que a **dificuldade de aprendizagem** ou a **defasagem na aprendizagem** são recorrentes em todo o cenário brasileiro. Os diretores citam alguns elementos que corroboram para que esse problema se acentue, como por exemplo, a desmotivação do docente, a necessidade de parceria com a família, o contexto vivenciado pelo estudante, defasagens anteriores que foram se perpetuando e, com isso, promoveu um efeito cascata.

A motivação é fundamental para todos os seres humanos no desenvolvimento de suas atividades, na escola não se faz diferente. É preciso que diretores estejam motivados e, conseqüentemente, motivem seus educadores, equipe gestora e agentes educacionais. Da mesma forma, docentes devem estar motivados para, então, motivar seus alunos.

Segundo Camargo; Camargo e Souza (2019, p.599), “no seu cerne, a motivação na educação é uma expressão inata de curiosidade; um desejo de aprender; uma manifestação de propósito e paixão que cada pessoa carrega dentro de si”.

Dessa forma, o professor possui papel fundamental no processo motivacional. Segundo Bzuneck (2018), eles podem contribuir para maximizar ou minimizar a motivação de seus alunos, assim como as emoções que também estão diretamente relacionadas com o processo de aprendizagem e a efetividade desta.

Entretanto, a motivação assim como tantas outras variáveis que acarretam na dificuldade de aprendizagem, acabam por esbarrar em problemas estruturais – no qual, lê-se estrutural em um caráter abrangente – arquitetônico, atitudinal, relacional, financeiro, material, recursos humanos, formativo, metodológico, dentre muitos outros.

O conceito de “dificuldade de aprendizagem” citado pelos diretores se torna ambíguo em muitos momentos e deve ser interpretado sob as diferentes óticas, no qual problema de aprendizagem x defasagem de aprendizagem x dificuldade de aprendizagem x transtorno de aprendizagem, ou seja, são conceitos que se diferem.

Primeiramente, o problema de aprendizagem é entendido quando o aluno apresenta determinada dificuldade [como todos os seres humanos já apresentaram em algum momento do seu percurso acadêmico, como por exemplo, em um conteúdo de análise sintática, em Língua Portuguesa ou expressão algébrica, em matemática], entende-se que a dificuldade existe, mas que com uma nova forma de ensinar o conteúdo, o aluno irá perpassar por tal problema.

Enquanto que a defasagem de aprendizagem implica em déficits que acarretam na não aprendizagem, por exemplo, um estudante que não aprendeu as operações básicas em matemática, terá dificuldade em compreender conteúdos mais avançados como, por exemplo, expressões algébricas. Portanto, isto é classificado como uma defasagem de aprendizagem. Um exemplo mais elucidativo é a Pandemia por Covid-19, no qual os alunos tiveram aula no formato remoto, como citado anteriormente, isso acarretou em déficits significativos de aprendizagem, uma vez que nem todos tiveram acesso por falta de estrutura física, tecnológica, de maquinário, dentre outros.

Em contrapartida, a dificuldade de aprendizagem é compreendida, por muitos autores, como o mesmo que transtorno de aprendizagem, entretanto, o primeiro remete-se a dificuldade vivenciada diariamente em uma área do conhecimento, por exemplo, um aluno que tem dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa. Já o transtorno de aprendizagem entra em campo patológico, no qual o sujeito apresenta um diagnóstico de uma desordem que abrange o neurodesenvolvimento, impactando em uma necessidade de adaptação curricular para que a aprendizagem seja efetivada.

Diante do exposto acima, entende-se das cinco regiões brasileiras quatro diretores apontaram os desafios enquanto – dificuldade de aprendizagem, onde foi necessário intervir diretamente porque ao longo do processo acadêmico os estudantes apresentavam tais necessidades. Somente uma região afirmou que seu desafio era - defasagem de aprendizagem, o que nos possibilita compreender também pela fala ilustrativa, que o déficit apresentado era relacionado a Língua Portuguesa, especificamente, em leitura.

Portanto, a compreensão da terminologia utilizada é de extrema importância para que se possa intervir diretamente no desafio apresentado. Porém, entende-se que a aprendizagem de estudantes de todo o país, nas cinco regiões se faz alarmante e carente de ação estratégica.

Um dos elementos a serem respondidos nesta investigação, remete-se a gestão democrática frente aos desafios e a busca por suas respectivas soluções. A partir das falas dos diretores escolares pode-se considerar que alguns problemas foram solucionados com a participação de todos os envolvidos na instituição escolar, considerando – família, docentes, coordenação, alunos, funcionários.

Com relação a participação de pais/responsáveis na escola, considerado um desafio por todas as regiões brasileiras, observou-se ações de gestão de democrática, como por exemplo, na busca pelo estabelecimento da relação família e escola ou na busca pela colaboração e acompanhamento do processo de escolarização dos filhos.

As estratégias apresentadas por alguns estados consistem no diálogo, na escuta dos pais/responsáveis acerca de melhorias para o ensino e aprendizagem do filho realizada em reuniões bimestrais, conselhos escolares, etc.

A gestão democrática também foi observada em relatos referentes ao desafio – infraestrutura, no qual a escola propôs que ações que demandavam o apoio da comunidade, como por exemplo, mutirões para melhorias na pintura, limpeza de forros, realização de festas, vendas de rifas e alimentos (pizzas; feijoadas), a fim de angariar fundos para a escola.

Com relação a aprendizagem dos alunos, um desafio recorrente também nos diversos estados brasileiros. Uma estratégia encontrada pela escola para minimizar e/ou resolver este desafio consiste na parceria com a família, uma vez que essa colabora para o desenvolvimento integral do estudante.

Entretanto, nota-se que nem sempre a tomada de decisões ocorre por meio de gestão democrática, mas sim com ações centralizadoras, como por exemplo, a obrigatoriedade dos responsáveis em participar de reuniões de pais, contabilizando falta e exposição, caso isso não ocorra como desejado pela escola.

Isso demonstra que muitos aspectos são verticalizados, resolvidos sem a participação do todo. Há que se ressaltar que a gestão democrática vem sendo instituída no Brasil, e que existem políticas públicas e metas a serem atingidas com este propósito. Porém, modificar uma estrutura secular demanda tempo, conscientização e prática reflexiva e exercício contínuo.

A **segunda dimensão** diz respeito aos *desafios e suas soluções*, diferentes entre as 5 regiões.

- 1) Região Norte: Educação Especial; transporte escolar e Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- 2) Região Nordeste: Adesão do sistema virtual; revisão do Projeto Político Pedagógico e problemas com cartório eleitoral;
- 3) Região Centro-Oeste: Valorização do estudante; convivência entre funcionários e barreira cultural;
- 4) Região Sudeste: Elaboração de materiais para a realidade do estudante; romper com o autoritarismo da gestão e racismo;
- 5) Região Sul: Humanização do ambiente escolar; problemas emocionais; formação de todos os agentes da escola e Tecnologias digitais.

Da mesma forma, tem-se o primeiro objetivo específico da pesquisa – analisar as diferenças e semelhanças dos desafios da escola, nos relatos dos diretores, conforme regiões geográficas brasileiras; e o segundo objetivo específico: se as propostas de soluções têm caráter democrático ou não.

## **Dimensão 2 – Desafios da escola e suas soluções: as diferenças entre as 5 regiões**

O item anterior apresentou as semelhanças dos desafios enfrentados pelos diretores escolares nas cinco regiões brasileiras, em contrapartida, este item irá apresentar as diferenças existentes nos problemas enfrentados e solucionados pelos diretores escolares.

As respostas divergiram e estão, em muitos momentos, relacionadas ao contexto em que a instituição está inserida, entretanto, entende-se que a extensão territorial e, conseqüentemente, as demandas diferentes de cada região, estado ou município, a partir do local pertencente. Portanto, não se almeja comparar as dificuldades que se diferem, uma vez que as mesmas se tornam discrepantes se considerarmos estados como São Paulo e Sergipe, no qual as dimensões espaciais, populacionais, de investimentos financeiros e afins, são totalmente diferentes.

As falas abaixo demonstram os diferentes desafios vivenciados pelos diretores escolares nas cinco regiões brasileiras.

*Atendimento sala de educação especial, a escola tem muitos alunos especiais que eram atendidos no pátio ou biblioteca da escola, fizemos adaptação na sala de coordenação para dividi-la e assim criamos uma sala de Ser com profissional e mobília específica para os alunos. (Grifo nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Norte – Pará].*

*Transporte Escolar em precárias condições, estrada com difícil acesso nos períodos de chuva, dentre outras. Mediante essas dificuldades, quando o transporte escolar quebrava, acompanhávamos os alunos a pé até suas residências, havia pais que tinha transporte e nos ajudava e recorria à coordenação da SEMED em busca de*

*auxílio na manutenção do transporte. Na época chuvosa, nem todos dias podíamos chegar à escola, assim que possível, reunimos o corpo docente e realizávamos atividades complementares para auxiliar o dia pedido e sempre conversávamos com os pais em busca de parceria (Grifo nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Norte – Amazonas].*

*A maior dificuldade foi em anos anteriores em que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tinha um alto número de desistentes. Sem muita motivação. Foi feito um projeto com a supervisão e orientação para motivar esses alunos com informações sobre vestibular, enem, carreiras e cursos disponíveis na rede de ensino do município. Foi um ano com boa participação dos alunos no enem e com muitos recebendo bolsa de estudo. (Grifo nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Norte – Rondônia].*

A partir das respostas apresentadas pela região Norte, observa-se que os desafios perpassam diferentes segmentos, sendo dois especificamente relacionados a modalidades de ensino – Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

É notório que a educação brasileira se pauta em um processo excludente, marginalizado e segregador. Até pouco mais de um século a educação era acessível somente para a elite do país, com a corrente pela industrialização do país, a entrada da mulher no mercado de trabalho, bem como novos posicionamentos políticos, aberturas e reformulações foram sendo realizadas no cenário educacional, a fim de dar acesso formativo para todos.

Entretanto, a Educação Especial ao longo de todo esse caminho educacional esteve a parte, segregada, marginalizada e não pertencente a este *roll* educacional. Assim, tem-se que a trajetória da Educação Especial é marcada por lutas, quebra de paradigmas e a busca incessante pelos direitos garantidos por lei. Em uma breve contextualização histórica acerca da linha do tempo da Educação Especial observa-se diferentes etapas, como a fase em que os sujeitos com deficiência eram ineducáveis, seguidos da aplicabilidade de testes e experimentos médicos para confirmar e romper com esta ideia inicial de não aprendizagem, não educação, que foi rompida por *Jean Itard*, por exemplo (MENDES, 2006).

Foi somente a partir de 1988 com a Constituição Brasileira, que traz imbricado a garantia dos mais diferentes direitos a todos os cidadãos, incluindo à educação. Em consonância, tem-se movimentos sociais e encontros internacionais que impulsionaram o Brasil no direcionamento frente inclusão de pessoas com deficiência no cenário educacional.

Com a Conferência de Jomtien, na qual delimita a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, seguido da Declaração de Salamanca em 1994, realizada a partir do encontro internacional em Salamanca, na Espanha, onde o Brasil assume a responsabilidade firmada internacionalmente pela educação de pessoas com deficiência, orientado também por países como Itália, Espanha e Estados Unidos, no qual já tinham a inclusão escolar bem fundamentada.

Diante deste cenário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996) apresenta três artigos voltados para a educação especial, delimitando-a como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades educacionais, além da garantia de currículo adaptado, terminalidade específica, acesso igualitário, professores especializados, dentre outros elementos. A partir disto, inúmeros documentos legais são promulgados com o objetivo de garantir o acesso de todas as pessoas com deficiência no sistema de ensino.

Em 2008, surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) – que caracteriza a educação especial, seu público-alvo, os docentes que atuarão neste segmento, além de definir o Atendimento Educacional Especializado (AEE), as salas de recursos multifuncionais (SRM's), dentre outros elementos. Este documento é norteador para toda a educação básica. A partir disto, o movimento de inclusão escolar se torna um processo que vem sendo realizado. Lê-se processo porque ainda não está efetivado conforme os moldes dos documentos legais, ou seja, possibilita o acesso a todas as pessoas com deficiência, mas não garante permanência e qualidade de ensino para efetivar a aprendizagem.

Entretanto, há que se ressaltar que o ganho e crescimento se faz perceptível e notório, uma vez que os números de matrículas na rede regular de ensino se tornaram expressivos ao longo das últimas duas décadas.

Sabe-se que os documentos legais existem para nortear e garantir os direitos, no entanto, muitas são as barreiras existentes na aplicabilidade dos mesmos. O discurso inclusivo é bem coerente, porém, a sua efetivação não. Diante disto, estratégias devem ser realizadas a fim de obter a promoção da aprendizagem do educando público-alvo da educação especial. O documento que norteia este texto PNEEPEI (2008) apresenta uma breve contextualização histórica (legal) da educação especial, aponta para o crescimento de matrículas a partir do Censo Escolar.

Tem como objetivo garantir o acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No qual descreve o público-alvo da educação especial como os citados anteriormente: Pessoas com deficiência - sensorial, intelectual, múltipla; Transtorno global do desenvolvimento – TEA; e Altas habilidades/superdotação.

Aponta a educação especial como uma *modalidade de ensino* que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira. De modo que disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).



O documento descreve o Atendimento Educacional Especializado (AEE), este é previsto para todos os alunos incluídos na rede regular de ensino, em caráter complementar e/ou suplementar, no qual complementa o conteúdo e o processo de ensino para pessoas com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, enquanto que suplementa o ensino e a aprendizagem para indivíduos com altas habilidades/superdotação.

O AEE não substitui o ensino ofertado na sala de aula regular, uma vez que este deve, por lei, ser realizado no contraturno da matrícula regular do aluno. Há que se ressaltar que o educando deve ir para a escola para que o mesmo ocorra, tendo então, dupla matrícula – uma no turno regular e outra, no turno do AEE.

A PNEEPEI (2008) garante que o AEE seja realizado o mais cedo possível, uma vez que abrange toda a educação básica [educação infantil, ensino fundamental e ensino médio], bem como todas as modalidades de ensino, como por exemplo, educação quilombola, indígena, do campo, técnico, dentre outras.

O serviço deve ser ofertado na própria escola em que o educando está matriculado ou na instituição mais próxima de seu bairro. O locus destinado para o AEE consiste em uma sala de recursos multifuncional (SRM) – equipada com materiais diversos e que visam atender a todo o PAEE, como por exemplo, material para deficientes auditivos [alfabeto em Libras, jogos em Libras], visuais [alfabeto em Braille, lupas, regletes, punção, sintetizadores de voz; leitores de telas, etc.], físicos [colmeias, adaptadores de lápis, computadores, pranchas de tecnologia assistiva, etc.], dentre muitos outros materiais.

Nesta perspectiva, o AEE, como dito anteriormente, não substitui o ensino regular, mas trabalha conjuntamente de forma colaborativa, promovendo acessibilidade ao currículo a partir das especificidades, potencialidades e limitações apresentadas pelo alunado. Assim, a Sala de Recursos Multifuncional, por meio do AEE, oferta um serviço diferenciado, no qual o docente da educação especial avalia pedagogicamente o aluno PAEE, compreende as suas necessidades educacionais e, a partir de então, traça um Plano de Ensino Individualizado (PEI) – que será trabalhado conjuntamente com a sala de aula regular.

Desse modo, compreende-se que falta de estrutura física consiste em uma das principais barreiras, a reestruturação da escola para a jornada de sete horas vai além das salas de aulas já existentes na escola, necessita-se de outros espaços, a fim de que atividades extras, que compõem a parte diversificada do currículo sejam contempladas. Esta ausência estrutural, muitas vezes, acarreta no não aceite em promover o ensino integral nas escolas. A PNEEPEI (2008) descreve a necessidade de se adaptar a estrutura educacional para o atendimento do sujeito com deficiência, rompendo com barreiras e preconceitos.

Observa-se, então, que faltam alguns elementos para que a inclusão escolar se efetive com excelência, faltou anteriormente uma reforma educacional sem importação de um modelo exterior, entretanto, como “trocamos a roda do carro com ele andando” olhando para o cenário atual, nos faltam recursos financeiros, estruturais e atitudinais, com base conscientizadora da população acerca da inclusão, dos direitos, dos deveres, etc.

Portanto, na dificuldade apresentada pelo diretor do Pará, ressalta-se que o foco foi a sala de atendimento da Educação Especial, entretanto, intrinsecamente o problema está interligado a outro de ordem já discutida neste estudo – a infraestrutura. As escolas não possuem espaço físico abrangente para todas as demandas, e a modalidade de ensino citada também acaba por sofrer o impacto. É muito recorrente encontrar relatos de professores de AEE que atendem seus alunos em bibliotecas, salas de vídeos, quadras, banheiros desativados, dentre outros locais que não condizem com que é proposto por lei e, muito menos, oferece qualidade e conforto, para que o processo seja realizado de forma coerente.

Em consonância, tem-se a Educação de Jovens e Adultos, citada como desafio por um diretor de escola no Rondônia.

A Educação de Jovens e Adultos tem uma trajetória histórica de ações descontínuas, marcada por uma diversidade de programas, muitas vezes não caracterizada como escolarização. Com a aprovação da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, Parecer nº 11/2000, a EJA é caracterizada como modalidade da educação básica correspondente ao atendimento de jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram a educação básica. Esses documentos trouxeram alterações e ampliações conceituais produzidas desde o final da década de 1980, ao usar o termo Educação de Jovens e Adultos para assinalar as ações anteriormente conhecidas como Ensino Supletivo (ALMEIDA; CORSO, 2015).

Na atualidade, a EJA vem adquirindo, aos poucos, novo significado, resultado dos movimentos que a interpretam como uma modalidade que não deve se reduzir à finalidade de apreensão de signos, ou como uma alternativa provisória. Hoje, o processo de ensino e aprendizagem é percebido a partir de uma análise crítica que suscita à valoração do contexto sociocultural do aluno, pois é com essa perspectiva que se tornam possíveis atribuições no sentido do saber, e, conseqüentemente, a permanência desse aluno na escola (NEGREIROS et al., 2017).

A heterogeneidade peculiar da EJA faz com que o espaço do diverso seja repleto de riqueza social e cultural. Há aspectos que fazem desses estudantes seres ímpares que, por meio de suas histórias de vida, de suas memórias e representações, preenchem o cotidiano da

Educação de Jovens e Adultos e, por sua vez, precisam ser preenchidos por “escolas” e outros espaços que entendam as suas particularidades (ALMEIDA; CORSO, 2015).

Para tanto, faz-se necessário desenvolver um ensino voltado para a compreensão, de modo a repensar a forma de troca de conhecimentos e conteúdos, trabalhadas na EJA. Desse modo, implica definir a concepção educativa que se quer, para quem e para quê. Numa visão progressista e emancipatória (LAFFIN, 2012).

Na fala do diretor de escola de Rondônia o desafio era fazer com que os estudantes da EJA não desistissem e evadissem, conseqüentemente, bem como fazê-los ficar motivados perante o processo acadêmico.

Considerando o perfil dos estudantes que compõem esta modalidade de ensino, normalmente, pessoas mais velhas, trabalhadores, pais de família, além de jovens que não realizaram o ensino médio na idade prevista, etc., subentende-se que a adequação estratégica de ensino, aliado à perspectivas futuras profissionais são de extrema importância para que o sujeito compreenda seu lugar na sociedade. Investir em ferramentas que auxiliam esta reflexão é fundamental para dar voz e motivar estes sujeitos.

Por fim, tem-se a o transporte escolar como um desafio incomum nas demais regiões brasileiras. Esse foi relatado por um diretor do Amazonas. Sabe-se que existem alguns elementos que são basilares para que o estudante permaneça na escola, não basta somente garantir o acesso, é preciso fornecer subsídios para que ele mantenha o processo educacional, neste caso, um dos aspectos é o transporte escolar.

Assim, observa-se que o Município possui responsabilidade direta para com os alunos matriculados em sua rede de ensino, o que exclui os alunos de escolas particulares e de escolas estaduais, por exemplo. Entretanto, a responsabilidade Administrativa Municipal, remete-se a cooperação e estabelecimento de parceria com o Estado para a realização do transporte (FEIJÓ, 2008).

Compreende-se que o transporte esbarra em outros setores, nos quais engloba recursos financeiros e manutenção. Segundo Monteiro e Monteiro (2018):

A qualidade do transporte público escolar constitui um tema de grande valia, especialmente em tempos onde o ensino público é questionado e muitas discussões acontecem no sentido de haver uma equiparação com o privado. Para que a educação alcance a todos, um dos pontos de destaque se refere ao transporte escolar oferecido pela gestão municipal, onde tem como intuito facilitar o acesso dos estudantes à escola (p.1).

Portanto, compreende-se que o desafio maior é manter a qualidade do transporte, uma vez que esta ferramenta nem sempre sofre reparos e, estabelecer parcerias, a fim de cobrar de

quem são os responsáveis legais pelo transporte, para que o estudante tenha o que é seu por direito, mas de forma efetiva.

Posteriormente, tem-se a região Nordeste. Os desafios apresentados por ela são - Adesão do sistema virtual; Revisão do Projeto Político Pedagógico e; Problemas com cartório eleitoral. As falas abaixo ilustram os discursos dos diretores escolares.

*Como estamos em **processo de isolamento social**, um problema enfrentado, foi a **adesão ao sistema virtual por parte da maioria dos sujeitos da escola**. No entanto usando a ferramenta do diálogo, tivemos o problema solucionado em 100%, distribuimos atividades impressas para quem não pode ter acesso à internet, e quem tem assiste as aulas gravadas, e o melhor, cada sujeito está dando um retorno exemplar, de forma satisfatória. (Grifo nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Nordeste – Alagoas].*

*Problema - **Revisão do Projeto Político Pedagógico**. Contexto- professores sobrecarregados, pais descomprometidos e alunos desinteressados com a questão. Ações 1 **Distribuição das tarefas de estudo com antecedência para os professores e no momento das discussões já saímos com decisões consensuais, otimizando o tempo**; 2 **Usamos a participação dos pais como um dos critérios para escolha dos pais nota 10**; 3 **Instituímos o Grêmio Estudantil que representa todos os alunos**. (Grifo nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Nordeste – Alagoas].*

*Unidade Escolar possuía **problemas de regularização de documentação a mais de 5 anos, tendo recursos bloqueados e problemas de falta de equipamentos e espaço físico que dificultavam o bom desenvolvimento das atividades educacionais**. Realizei uma **ação junto ao Cartório de Registro o que garantiu a liberação da documentação e conseqüentemente dos recursos financeiros o que permitiu a reestruturação das salas de aulas que foram climatizadas, compra de novos equipamentos pedagógicos, o que favoreceu para o aumento do número de matrículas na Unidade Escolar que saiu em 2016 de 400 e poucos alunos para 700 e pouco em 2018. Em 2020 passamos a ser escola de Grande porte**. (Grifo nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Nordeste – Bahia].*

A Pandemia por Covid-19 foi [e está sendo] um advento que não se podia prever. Apesar de inúmeras medidas elaboradas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o impacto foi desastroso em muitos países – desenvolvidos ou emergentes.

O novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, causador da doença COVID-19, foi detectado em 31 de dezembro de 2019 em Wuhan, na China. Em 9 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) confirmou a circulação do novo coronavírus. No dia seguinte, a primeira sequência do SARS-CoV-2 foi publicada por pesquisadores chineses (LANA et al., 2020). De acordo com a OMS (2020, p.1):

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia.

Foram confirmados no mundo 5.304.772 casos de COVID-19 (100.264 novos em relação ao dia anterior) e 342.029 mortes (4.342 novas em relação ao dia anterior) até 25 de maio de 2020.

Diante disto, tem-se que no ano de 2020 o mundo sofreu uma paralisação geral após eclosão da pandemia do coronavírus, modificando em muitos aspectos a vida das pessoas do mundo todo. As escolas tiveram que se rearranjar em meio as necessidades de saúde.

Em um primeiro momento, optou-se pelo fechamento das escolas tem em vista o não conhecimento do vírus, o alto índice de mortalidade e transmissão, bem como os dados alarmantes apresentados por todo o mundo. Em um segundo momento, optou-se por retomar o ensino em um modelo remoto, partindo da premissa de que não se podia prever quando a situação de saúde poderia melhorar.

Portanto, em meados de 2020, o Brasil instaurou o modelo de ensino remoto, no qual todos os agentes escolares deveriam se reorganizar para atender a nova proposta metodológica. A partir disto, inúmeros problemas e desafios passaram a ser evidenciados, como: falta de recurso tecnológico de docentes e alunos, de letramento digital dos docentes, espaço e mobiliário adequado em casa, desmotivação de todos, dentre outros elementos.

Portanto, o desafio citado pelo diretor escolar do Estado do Goiás foi diferente frente aos desafios dos demais diretores, entretanto, tem-se conhecimento de que a dificuldade citada foi muito mais recorrente do que se expressa. O impacto da pandemia na aprendizagem dos alunos foi de longe o elemento mais significativo vivenciado por todos que estão inseridos na escola.

Tal impacto não condiz somente com a aprendizagem, mas sofreu efeito também no emocional, o qual desencadeou inúmeros transtornos e fobias, como por exemplo, transtorno de ansiedade e pânico, acarretou prejuízo as relações interpessoais, etc. Há que se ressaltar que estes últimos efeitos também estão sendo observados em docentes e em demais agentes educacionais.

Outro desafio citado pelo Centro Oeste foi a Revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) – sabe-se que este consiste em um documento norteador e que apresenta a escola considerando: ações, valores, compromissos, metas, estrutura, comunidade e afins.

O PPP é uma ferramenta democrática, participativa e que visa apresentar um direcionamento para os mais diferentes âmbitos da escola, uma vez que aborda a missão, valor, metas que se deve efetivar. Luiz (2021, p.63) afirma que isso significa que os estabelecimentos escolares devem elaborar suas propostas pedagógicas segundo o princípio político da gestão democrática, isto é, o processo de planejamento da proposta pedagógica das escolas é político,

porque deve ser realizado com a participação coletiva de toda a comunidade escolar, incluindo alunos e familiares. As diretrizes pedagógicas a serem desenvolvidas na escola devem, portanto, resultar de um processo de discussão e deliberação coletivas.

Desse modo, tem-se que o PPP deve ser compreendido como um projeto coletivo, e sua elaboração deve ser uma atividade coletiva, com a participação de docentes, pais e de toda a comunidade escolar. A mesma autora, Luiz (2021) delimita que:

A participação da comunidade não pode ser vista como um empecilho à ação pedagógica. Acima de tudo, é um resgate da indissociabilidade entre a concepção do projeto pedagógico e a ação pedagógica, entre a teoria e a prática por meio de uma práxis educativa coletiva (p.64).

Diante disto, o PPP é a ferramenta que mais pode atrair a comunidade para dentro da escola, além de contribuir para que a escola dê vozes para todos os que a compõem. Portanto, o desafio maior não é revisar o PPP e delimitar o que compete a cada pessoa que dele participa, mas sim propor uma gestão democrática, para que todos sejam ouvidos e possam contribuir, para então, direcionar o olhar para o PPP.

Desse modo, tem-se que a gestão democrática está muito além do que estamos vivenciando no dia-a-dia escolar. A participação efetiva da comunidade e dos demais membros profissionais está longe de se concretizar e agir conforme o proposto legalmente, no entanto, não podemos deixar de considerar os enormes avanços que temos obtidos neste cenário.

Por fim, tem-se um outro desafio relevante para o Centro Oeste que o difere das demais regiões, sendo a regularização de documentação.

A burocratização em torno do cenário administrativo da escola não é novidade para ninguém. Entretanto, as demandas que envolvem recursos financeiros são aspectos que merecem destaque e podem, muitas vezes, prejudicar o andamento do funcionamento da escola, caso haja uma má administração. Sabe-se que:

A descentralização do poder, o trabalho coletivo e o modelo de gestão democrática, beneficiam as instituições escolares em vários fatores que são essenciais para o bom funcionamento da escola. As escolas em que funcionam os colegiados escolares deliberativos, onde todos os segmentos os representam, conseguem por sua vez gerenciar melhor as ações educacionais e os gastos, atuando com maior autonomia no uso dos recursos financeiros recebidos por parte das escolas (ALMEIDA; KELLER-FRANCO, 2016, p.24).

Com a descentralização do poder, os estados e municípios obtiveram mais autonomia, entretanto, na mesma proporção surgiram as responsabilidades. Como citado pelo diretor, o desafio consistia em regularizar a documentação da escola que a impedia de gerenciar recursos, uma vez que estavam bloqueados.

Somado a isto, tem-se os desafios dos diretores escolares da região Centro Oeste que foram diferentes das demais regiões, no qual listou-se: Valorização do estudante; Convivência entre funcionários e, Barreira cultural.

As falas ilustrativas abaixo apresentam um panorama dos desafios que difere a região das demais.

*Entendo que seja a valorização dos alunos, pois muitos se sentiam desestimulados em relação ao futuro, e por estudar em uma Escola de periferia, onde os recursos pedagógicos são escassos, e em muitos casos a própria família, não vê futuro em estudar. Pensam que os alunos precisam trabalhar e ajudar em casa. Atualmente com nossa intervenção e com projetos e parcerias feitas com as universidades, os alunos conseguem entender que podem melhorar o futuro deles através dos estudos e de suas famílias. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Centro Oeste – Goiás].*

A escola ela tem uma responsabilidade no impulsionamento do estudante de forma tão significativa, que muitas vezes se esquece de tal poder. A desmotivação é um fator que acarreta em prejuízos diretos ao longo do processo acadêmico.

De acordo com Lima et al. (2021), a desmotivação do aluno promove a falta de interesse em estudar, realizar tarefas exigidas pela escola, além da falta de atenção nos assuntos que permeiam a sala de aula, etc., isto faz com que os resultados sejam cada vez mais prejudiciais para o desenvolvimento da aprendizagem.

No caso do desafio citado pelo diretor de Goiás, a desmotivação estava relacionada com a perspectiva de futuro dos alunos, o que torna ainda mais abrangente a discussão, uma vez que os pais também não possuem tal visão. Acreditam que seus filhos devam finalizar os estudos obrigatórios e trabalhar. Entretanto, a sensibilização é um fator fundamental neste cenário, uma vez que o mercado de trabalho se encontra cada vez mais competitivo, exigindo formação para o exercício de diferentes funções.

Um estudo realizado por Kauer (2021) teve por objetivo elaborar atividades, ideias que impulsionassem os jovens para o mercado de trabalho e que ainda se encontram perdidos frente a escola profissional. Para tanto, realizou-se uma pesquisa em caráter exploratório, no qual buscou-se proporcionar aos estudantes a oportunidade de conhecer diversas profissões, e assim, realizar a escolha. Há que se ressaltar que foram realizadas atividades de sensibilização, com foco nas famílias e nos alunos, a fim de apresentar o lugar de pertencimento de todos, e a abrangência da universidade, cursos técnicos e afins. Os resultados demonstraram que muitos não tinham conhecimento do leque de oportunidades que podem vir a ter futuramente com o ensino superior, além disto, obteve-se quebras de paradigmas significativos junto a familiares, no qual puderam verificar a necessidade de se dar continuidade aos estudos.

Outro problema citado pela Região Centro Oeste, foi a “convivência entre funcionários”.

*Problemas de convivência entre os funcionários. Viabilizando atividades, onde cada pessoa teria em um determinado momento fazer a atividade do outro e relatar as dificuldades encontradas e como poderia adaptar para melhorar, depois todos juntos compartilhar os pontos positivos e os pontos negativos. Essa ação seria realizada até todos passarem por todas as funções e vice-versa. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Centro Oeste –Distrito Federal].*

Sabe-se que os relacionamentos interpessoais tem apresentado momentos de tensão, conflitos e intolerância em muitos momentos. Acredita-se que com a Pandemia por Covid-19 e, conseqüentemente, o isolamento social, tais relações também se tornaram mais frágeis.

Entretanto, apesar das inúmeras possibilidades de justificativa para o desafio [relacionamento interpessoal], “na educação, para que haja transformações significativas, é preciso que os profissionais da comunidade escolar estejam em sintonia, visando um desenvolvimento articulado do trabalho” (SILVA, 2008, p.120). Diante disto, estar em sintonia não significa aceitar tudo que lhe é imposto, mas procurar formas de respeitar a divergência de opiniões, os agrupamentos por afinidades e a pluralidade da escola.

Nesta perspectiva, a gestão tem a necessidade de trabalhar o clima organizacional na instituição escolar, como meio de minimizar impactos futuros. De acordo com Cruz, Silva e Rodrigues (2021):

A escola é um ambiente que além de educativo deve ser um local de convivências saudáveis, pois também promove algo de muito importante que é o desenvolvimento humano. Valores como solidariedade e o respeito são indispensáveis para o bom relacionamento da equipe e estes devem ser cultivados. Muitas vezes esses funcionários passam a maior parte do seu tempo trabalhando juntos do que com sua própria família (p.85).

Para que o local seja saudável e de convivência positiva, necessita-se que a gestão tenha a percepção do todo, dessa forma, a medida tomada pelo diretor escolar promoveu um novo olhar para as atividades de cada agente atuante na escola.

Por fim, tem-se o último desafio da região Centro Oeste que difere das demais localidades brasileiras. Ele remete-se a “barreira cultural”.

*A Escola do ponto de vista administrativo vai além do didático e financeiro. Uma grande barreira que é o cultural. Uma escola sitiada a um histórico de assentados e com poucas perspectivas de avanço educacional. Gestar ideias e mudanças de comportamentos é grande desafio. Venho debatendo isto, com diálogo junto a equipe e aos poucos vamos mudando o cenário. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Centro Oeste – Mato Grosso].*

Para compreender esse desafio, necessitamos retroceder e descrever o conceito de capital cultural postulado por Pierre Bourdieu, em 1960, no qual busca expressar por meio deste



signo as desigualdades de rendimento escolar existentes entre os alunos, considerando então, fatores sociais, particulares e o meio sociocultural do sujeito (PIOTTO; NOGUEIRA, 2021).

O capital cultural pode ser encontrado em três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. O primeiro remete-se ao acúmulo de assimilações que compõem a singularidade do sujeito, como gosto musical, literário, artístico, etc. Enquanto que o capital objetivado volta-se para a aquisição de bens culturais como obras de arte, livros, ter acesso a museus, teatros, cinemas, dentre outros. Por fim, o capital cultural institucionalizado consiste na admissão de títulos e diplomas (OLIVEIRA; CRUZ, 2014).

Diante disto, entende-se que o capital cultural citado pelo diretor escolar como um desafio ou como em sua fala – como uma barreira –, reporta-se a outras variáveis associadas ao contexto vivenciado. Como, por exemplo, o assentamento citado na fala. Deve-se ter cautela ao afirmar que por morar em um assentamento ou em uma zona rural, ou mesmo periférica, não se tem acesso a tais tipos de capital cultural exemplificados anteriormente.

É notória a segregação e classificação existente na sociedade, e que quem tem oportunidades e recursos, tem, na maioria das vezes, mais acesso e, posteriormente, mais capital cultural. Entretanto, afirmar que isto é reflexo de “(...) *Uma escola sitiada a um histórico de assentados e com poucas perspectivas de avanço educacional*” – se torna incoerente, uma vez que apesar do meio influenciar no desenvolvimento e perspectivas futuras, ainda assim, não é o único elemento a ser considerado, uma vez que exista outros fatores como a resiliência, por exemplo.

A partir do exposto acima, damos continuidade as diferenças entre as regiões. A região Sudeste também apresentou alguns discursos que podem ser considerados desafios díspares dos citados pelas demais. Sendo: Elaboração de materiais para a realidade do estudante; romper com o autoritarismo da gestão e; Racismo. As falas ilustrativas descrevem estes exemplos.

*Enfrentamos a maior dificuldade na questão de material próprio indígena, ainda que temos duas etnias Kaingang e Terena, mas estamos conseguindo elaborar dicionário para ter a nossa própria escrita, com apoio da FUNAI e a nossa Diretoria de ensino, com saberes dos mais antigos da nossa aldeia e etnia. (Grifo nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Sudeste – São Paulo].*

*Havia uma postura autoritária em gestões anteriores. Penso que consegui avançar nesse sentido, tendo uma gestão mais aberta ao diálogo e mais participativa, buscando escutar todas as vozes existentes na comunidade escolar. Grifo nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Sudeste – Minas Gerais].*

Em consonância, tem-se o racismo como um desafio na perspectiva de um diretor de escola do Rio de Janeiro.

*Problemas relacionados ao racismo, onde através da conscientização e resgate da identidade conseguimos inserir uma nova cultura de respeito dentro e fora da*

*unidade escolar. [Resposta de um diretor (a) escolar da região Sudeste – Rio de Janeiro].*

O racismo configura-se como uma construção social que impacta de forma estrutural a vida do sujeito negro (PONCE; FERRARI, 2022). O efeito perpassa os mais diferentes âmbitos, inclusive a escola.

Sabe que “as políticas de educação brasileiras ainda têm sido insuficientes para enfrentar as desigualdades raciais que marcam historicamente o acesso, a permanência e a aprendizagem das crianças e adolescentes negros nas escolas brasileiras” (CARVALHO; FRANÇA, 2019, p.149). Para tanto, combater o racismo na escola se caracteriza como uma tarefa árdua.

Um estudo proposto por Raposo; Almeida e Santos (2021), intitulado “O pensamento decolonial como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural no contexto escolar”, teve por objetivo problematizar abordagens conceituais de rompimento com o silenciamento epistêmico no espaço de ensino quanto a cultura e à história afro-brasileiras no espaço escolar, a partir do enfrentamento político-legal. Os autores realizam uma revisão bibliográfica para discutir componentes históricos como: inferiorização social e situações estruturais da sociedade. Os resultados demonstram que com o conhecimento destes componentes o enfrentamento do racismo na escola pode ser efetivo, uma vez que realiza uma construção teórica, fundamentada em fatos e ciência, que rompem com fenômenos edificados.

Portanto, para se discutir a temática e combater no cotidiano escolar, faz-se necessário estabelecer estratégias que não exponham a vítima da violência, mas que sensibilize os estudantes, de modo a findar com esse preconceito.

Por fim, tem-se a região Sul, esta apresentou os seguintes desafios: Humanização do ambiente escolar; Problemas emocionais; Formação de todos os agentes da escola em Tecnologias digitais. As falas abaixo ilustram os desafios apresentados pelos diretores da região sul.

*Humanizar o ambiente de trabalho. Conseguimos modificar a forma de interação no interior da escolar, a convivência é baseado no respeito. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Sul – Paraná].*

Sabe-se que as relações interpessoais são sempre foco de discussões no espaço escolar, entretanto, com a Pandemia por Covid-19 isso tem se intensificado, uma vez que as elas se tornaram mais inflexíveis, estremecidas e, muitas vezes, com uma carga negativa de intolerância.

Diante disto, o debate acerca da humanização vem sendo colocado em nas mais diferentes áreas, inclusive na escola, como sendo uma ferramenta estratégica no trabalho de instaurar o respeito e a empatia com os pares.

Para Macedo e Borges (2019, p.3), “é por meio da humanização que os indivíduos podem se relacionar de forma sociável dentro de um mesmo meio de convivência, respeitando as diferenças que existem entre eles em dimensões socioculturais”.

Como dito em outro momento neste estudo, entende-se que o ser humano tem a tendência a se agrupar com quem possui mais afinidade, entretanto, é preciso respeitar as diferenças, principalmente na escola, que é o espaço mais plural existente na sociedade.

Outro elemento colocado e que vem de encontro com a humanização do espaço escolar e, que na perspectiva do diretor de Santa Catarina é considerado um desafio é o emocional dos alunos, mais precisamente - a demanda por atendimentos psicológicos, como se observa na fala abaixo.

*Temos um problema muito importante a ser resolvido em relação ao bem estar dos alunos. A demanda por atendimentos psicológicos é muito grande. Muitos alunos e pais com problemas emocionais, com crises de pânico, com depressão, entre outras doenças nesse contexto. Não temos atendimento fornecido pelo estado e a rede de atendimento externa também é insuficiente. Realizamos parcerias com profissionais para esses atendimentos gratuitamente. Temos obtido bons resultados na aprendizagem de alunos que frequentam esse atendimento. Temos tentado de todas as formas reduzir o abismo de possibilidades e oportunidades existentes entre alunos da educação básica do ensino privado e do ensino público. Realizamos várias parcerias para oficinas na escola. Um exemplo é o Ensino Fundamental que possui aulas particulares de inglês. Também podemos citar como exemplo as parcerias com Instituições Federais para o PIBID nos componentes de Matemática e Biologia. Os próprios alunos desenvolvem oficinas de dança e teatro com auxílio de professores. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Sul – Santa Catarina].*

O emocional compõe o *roll* de aspectos do desenvolvimento do sujeito. Ele está diretamente associado a aprendizagem. Sousa et al. (2015, p.15) afirmam que “a Inteligência Emocional (IE) é um dos componentes mais importantes para o ajustamento psicológico do indivíduo e, em particular, das crianças”. E de acordo com Serrat (2019, p.330), inteligência emocional remete-se “a capacidade ou habilidade, ou mesmo capacidade de auto percepção de identificar, avaliar e gerenciar as emoções de si mesmo, dos outros, e de outros grupos”.

Para tanto, faz-se necessário que as emoções estejam em equilíbrio, a fim de auxiliar no processo de aprendizagem. Assim, Leahy, Tirch e Napolitano (2013) discorrem que a regulação emocional compreende estratégias de enfrentamento quando se depara com uma situação indesejada. Para que ocorra a regulação faz-se necessários controlar as emoções, a fim de seja possível lidar com elas. Os autores (2013) afirmam ainda que “a regulação emocional é como

qualquer estilo de enfrentamento: depende do contexto e da situação. Ela não é problemática ou adaptativa independentemente da pessoa e da situação presente” (p.21).

Esses elementos todos citados acima quando em desarmonia, acarretam em prejuízos significativos para o desenvolvimento e a aprendizagem. Atualmente, é recorrente o quantitativo de crianças e adolescentes adoecidos presentes na escola. Em uma primeira hipótese isso já era pré-existente na escola, porém, menos acentuado e até mesmo discutido. Entretanto, em uma segunda hipótese, acredita-se que o isolamento social ocasionado pela Pandemia por Coronavírus nos últimos dois anos, tornou latente o que já era considerado um problema de ordem pública – a saúde mental dos estudantes.

Portanto, hoje, a saúde mental dos estudantes – e de todos os envolvidos no cenário escolar -, necessitam de intervenção profissional. Na fala do diretor de Santa Catarina fica nítido a questão patológica associada as necessidades de atendimento psicológico - **“crises de pânico, com depressão, entre outras doenças nesse contexto”**. O questionamento que se coloca a partir disto é: qual a responsabilidade da escola perante este fator? Como ela pode auxiliar seu alunado adoecido?

A resposta para estes questionamentos gera muitos debates, porém, não temos a intensão de adentrar nesta seara e aprofundar as responsabilidades ou deveres. Entretanto, há que se ressaltar que a escola possui sim um papel fundamental no processo de desenvolvimento integral do sujeito e, lê-se integral abrangendo seu cognitivo, emocional, social, etc. Portanto, procurar ferramentas, parcerias e profissionais que possam auxiliar neste processo é de fundamental importância.

Por fim, tem-se o desafio citado pelo diretor do Rio Grande do Sul - Formação de todos os agentes da escola e Tecnologias digitais. A fala ilustrativa abaixo nos faz entender o porquê deste desafio.

*Eu assumi a gestão da unidade este ano. Não encaro como problema, mas sim como desafio, que é o que estamos passando neste momento, o da **pandemia e a do isolamento social**. Me deparei com profissionais que atuam como se estivessem no século 20, com muita dificuldade em utilizar a inserir as tecnologias digitais nas propostas que eram sugeridas para as famílias, sendo elas parte do teletrabalho. A formação de professores para uso das tecnologias digitais e o entendimento sobre a **educação 4.0** foi o que, de certa forma, nos salvou. Eu, na minha formação continuada e também na especialização, já tenho embasamento teórico e prático sobre a educação 4.0, pois estou sempre em plena busca por aperfeiçoamento. Acredito que uma das profissões onde deve-se estar em constante pesquisa é a do professor. Se o profissional não estiver atendo as novas mudanças da sociedade, pouco ele irá contribuir para que não haja desigualdade social, principalmente no que se diz respeito ao setor público. Hoje, observo que os profissionais estão mais familiarizados e seguros quanto ao uso das ferramentas tecnológicas digitais e as mídias em suas propostas. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Sul – Rio Grande do Sul].*

Como citado, em vários momentos deste estudo, a Pandemia por Covid-19 modificou muitos cenários e obrigou a realização de rearranjos em muitas perspectivas. Com a escola não foi diferente. O isolamento social fez com que as escolas inserissem o modelo de trabalho e ensino remoto, como isso as aulas tiveram de ser reorganizadas.

A OMS indicou medidas a serem tomadas, como as medidas de distanciamento físico e social que visavam retardar a propagação da doença, interrompendo as cadeias de transmissão de COVID-19 e impedindo que novos aparecessem. Essas medidas garantiam a distância física entre as pessoas (de pelo menos um metro) e reduziam o contato com superfícies contaminadas, incentivando e sustentando o envolvimento social, porém, de forma virtual, na qual a conexão dentro das famílias e comunidades deveriam ocorrer por meio digital, sem contato direto. As medidas para o público em geral incluíam a introdução de trabalho flexível arranjos como *home office*, ensino à distância (EaD)/ ensino remoto, redução e prevenção de aglomeração, fechamento de instalações e serviços, blindagem e proteção para grupos vulneráveis, restrições de movimento locais ou nacionais e medidas para ficar em casa e reorganização coordenada das redes de assistência médica e serviços sociais para proteger hospitais. As medidas foram usadas em conjunto com medidas individuais de proteção contra o COVID-19, como lavagem frequente das mãos e etiqueta da tosse (OMS, 2020).

É importante compreender as diferenças entre ensino à distância e ensino remoto. De acordo Garcia et al. (2020):

Ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital. O **ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras.** A variabilidade dos recursos e das estratégias bem como das práticas é definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos (p.5).

A educação à distância é regulamentada, considerado por lei como uma modalidade de ensino e que abrange uma estruturação mais objetiva e sistemática, no qual o aluno pode escolher o momento em que quer assistir as aulas, realiza o processo de aprendizagem “sozinho”, no seu tempo. Enquanto que o ensino remoto, é realizado de forma não regulamentada, utiliza-se plataformas digitais como *Google Meet*, *Microsoft Teams*, dentre outros, oferece-se a aula de forma online, porém, sem a organização formal exigida pela primeira.

Nesta perspectiva, entende-se que o ensino remoto foi realizado pelas escolas de todo o país como uma forma emergencial de se retomar o processo de ensino e de aprendizagem, com isso não se realizou um planejamento adequado de como fazer, como atingir o alunado, uma

vez que nem todos tinham acesso a ferramentas tecnológicas, maquinário, letramento digital e afins, como já foi discutido anteriormente neste estudo.

Somado a estas barreiras, tem-se a equipe pedagógica que nem sempre tem a destreza técnica voltada para as tecnologias, uma vez que isto não era e, indiretamente, ainda não é um pré-requisito para ser professor. No entanto, a demanda apresentada no período pandêmico acerca do domínio das tecnologias para a preparação e realização de aulas no modelo remoto, se tornou emergente, o que acarretou em um desafio latente para todas as escolas e seus respectivos profissionais.

É o que confirma Souza e Miranda (2020):

O professor, desvalorizado socialmente, economicamente e politicamente, é colocado à prova e se vê diante de um novo desafio, diferente de todos os outros encontrados em sua carreira. Acostumado a lecionar para turmas lotadas e à falta de estrutura e materiais para executar plenamente o seu trabalho, é obrigado a se reinventar, como se já não o fizesse a cada aula que ministra (p.83).

Compreende-se a demanda de trabalho que os docentes tiveram ao longo do período pandêmico, uma vez que as transformações tiveram que ser realizadas para o formato remoto, e em um curto período de tempo.

Para Santos e Fernandes Neto (2021), muitas foram as dificuldades vivenciadas pelos educadores no ensino remoto, como “uso de computadores, realização de vídeos explicativos dos conteúdos nas disciplinas, desenvolvimento de avaliações e comunicação entre o aluno, professor e gestão, planejamento de aulas mais atrativas e dinâmicas nos formatos digitais”, (p.3). Considerando as dificuldades vivenciadas, entende-se que o impacto foi muito significativo na docência realizada nos últimos dois anos.

Um estudo quali-quantitativo que teve por objetivo refletir acerca dos impactos da pandemia causados pela Covid-19 na prática pedagógica docente, realizado por Rondini; Pedro e Duarte (2020), contou com uma amostra de 170 professores de sala de aula do ensino regular da Educação Básica. No caso, todos os docentes declararam estar desenvolvendo atividades de ensino na modalidade remota. Foi aplicado um questionário online, com 24 questões de múltipla escolha e abertas. E os resultados obtidos demonstraram que apesar de inúmeras dificuldades vivenciadas pela pandemia e pelo ensino remoto em si, o desafio estava sendo enriquecedor para a prática docente. Entretanto, observou-se que a utilização das tecnologias digitais não conseguiu atingir a todos os estudantes, além disso, as aulas foram consideradas pouco atrativas.

Lima (2021) também analisou o impacto da imposição tecnológica nas aulas remotas na pandemia de Covid-19, além disso, descreveu o papel da internet para o uso do desse modelo.

A partir de uma revisão bibliográfica da literatura, pode-se considerar que os impactos foram consideráveis no tocante a forma como foi imposta a transição do presencial para o remoto, além de significativamente danosa para a prática profissional, saúde do docente que em um curto período de tempo teve de se rearranjar e realizar novas aulas, além de trabalhar exaustivamente. Diante disto, o autor afirma que a necessidade de se utilizar a tecnologia durante a pandemia para ensinar foi, extremamente, prejudicial para os educadores.

Partindo do exposto acima, compreende-se que este foi um desafio citado pelo estado do Rio Grande do Sul, mas que poderia ser analisado enquanto problema nacional, considerando que isso foi vivenciado por todos os educadores brasileiros. Todos esses desafios vivenciados esbarram no próximo subitem a ser discutido – a qualidade do ensino.

Antes de discutirmos questões referentes à qualidade do ensino e da aprendizagem, devemos rememorar e discutir se os desafios diferentes dentre as regiões foram solucionados em perspectiva de gestão democrática ou não.

A partir das respostas obtidas, compreende-se que muitos dos desafios diferentes foram resolvidos com a participação da comunidade, de colegiados, estabelecendo parcerias com a família, com a comunidade, com agentes externos a escola, como por exemplo equipe multidisciplinar – psicólogos, assistentes sociais, etc.

Nota-se, por meio das falas dos diretores escolares que a tomada de soluções foi fomentada pelo diálogo, a participação colaborativa e com o protagonismo de todos que atuam na escola, “dando voz” a diferentes sujeitos.

Em contrapartida, observou-se falas centralizadoras, no qual o gestor escolar descreve que ele foi o responsável pela solução. Entendemos que isso ocorre, em muitos momentos, sem que todos sejam consultados devido a diferentes variáveis, como: tempo escasso; exigências superiores; dentre outros elementos. Não se justifica a tomada decisões por tais aspectos, mas busca-se romper que essa posição sempre que possível, isso só ocorrerá quando a conscientização da necessidade de gestão democrática for efetivada.

Em conformidade, com o terceiro objetivo específico desta tese – saber quais são as principais questões referentes à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, relatadas pelos diretores –, surge a **terceira dimensão** diz respeito aos *desafios referentes à qualidade de ensino e aprendizagem que foram semelhantes entre as 5 regiões*.

As semelhanças e diferenças também nos reportaram as hipóteses levantadas no início desta tese, com comprovação de que a conjunção de como se pensa a qualidade do ensino e da aprendizagem, está relacionada à localidade e ao sistema escolar da qual pertence a instituição (administração municipal, estadual ou federal), isso implica em controle e cobranças verticais,

condições de trabalho e a estrutura do sistema educacional que são dispare. Ademais cada Secretaria de Educação, conforme particularidades de cada estado federativo ou região, constituem suas próprias políticas públicas, conforme os objetivos principais que traçam para suas instituições escolares.

Nota-se que os desafios mais citados, desafios que mais se assemelham em pelo menos três das cinco regiões:

- 1) *Participação da família* – presente nas cinco regiões;
- 2) *Estrutura física* – presente nas quatro regiões;
- 3) *Formação continuada* – presente nas três regiões.

### **Dimensão 3 – Desafios da escola relacionados ao ensino e à aprendizagem: semelhanças entre as 5 regiões**

A qualidade do ensino foi pauta da segunda pergunta direcionada aos diretores escolares. Há que se ressaltar que nesta pergunta não houve necessidade de o diretor informar a solução para o desafio apresentado, mas sim descrever qual era o problema enfrentado que influenciava diretamente no processo de qualidade de ensino.

Buscou-se falas dos diretores que ilustram estes desafios que impactam diretamente no processo de qualidade de ensino ofertada a seus estudantes. A seguir tem-se as respostas referentes a **participação da família**.

*A participação mais ativa dos pais dos alunos do ensino médio. A falta de apoio e colaboração tanto dos pais quanto da comunicação escolar gera grandes problemas dentro da escola. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Norte – Tocantins].*

*Com certeza, o maior desafio é trazer a família para dentro do processo de ensino e aprendizagem e formação da criança. A escola é vista ainda como responsável único pela educação do aluno. No contexto escolar, deparamo-nos com intempéries que se resolvem no seio da família, além do alcance da escola. Agindo família e escola juntos, com respeito a cada esfera, a educação flui exitosamente. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Nordeste – Ceará].*

*O grande desafio que encontro é conseguir maior participação dos pais no ensino aprendizagem dos alunos, pois acredito que ainda é o ponto principal para atingirmos uma aprendizagem que venha de encontro com a meta principal, que é a qualidade de ensino para nossos alunos, onde essa parceria é fundamental. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Centro Oeste – Goiás].*

*O maior desafio da educação no Brasil é a falta de participação das famílias. A grande maioria dos pais de classe média baixa e baixa não tem perspectiva de futuro para seus filhos. Por mais a escola trabalhe não conseguimos mudar isso, visto que todos os trabalhos realizados para incentivar os alunos a buscarem um futuro melhor são podados pela família quando a mesma está em uma situação financeira difícil. O que o pai mais quer é que o adolescente comece a trabalhar rápido quando forma.*



*(Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Sudeste – Minas Gerais].*

*O grande desafio ainda é em relação a **participação das famílias na orientação dos filhos**, na valorização da educação dos filhos, no estabelecimento de regras e limites. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Sul – Santa Catarina].*

A participação da família é o desafio mais citado pelos diretores escolares para que se estabeleça qualidade no ensino. Antes de se discutir a relação família-escola e a sua relevância para o processo acadêmico, faz-se necessário compreender alguns elementos que envolvem a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Avaliar a qualidade do ensino não é uma tarefa fácil, principalmente em um país com extensão territorial gigantesca, como o Brasil. Para tanto, elaborou-se ferramentas que pudessem analisar tal sistema. De acordo com Araújo (2021), “após mais de três décadas, a avaliação de sistemas educacionais por meio da testagem e da responsabilização é utilizada nos âmbitos federal, estaduais e municipais no país” (p.592),

Assim, surgem as avaliações externas aplicadas em todo o país, e algumas específicas elaboradas por cada estado, com o objetivo de mensurar a qualidade do ensino ofertado nas principais áreas do conhecimento. Entretanto, sabe-se que este tipo de estratégia não é o indicador mais efetivo para se averiguar tal objeto de estudo, uma vez que existam variáveis que acabam por influenciar nos resultados, como por exemplo, o olhar sobre o conteúdo aplicado, desconsiderando outros agentes que corroboram para o déficit apresentado pelos resultados, como a infraestrutura, a falta de formação continuada, recursos humanos, parceria com a comunidade, etc.

Observa-se nas falas dos diretores escolares é possível verificar que a barreira para que o processo de aprendizagem se efetive e, conseqüentemente, com qualidade recai sobre a responsabilidade da família.

O presente estudo já discutiu a necessidade de culpabilização que ambas instituições possuem em seus discursos com relação ao ensino e a aprendizagem dos estudantes, entretanto, possibilidades interventivas, estabelecimento de relação não são pauta para a melhoria.

Para que a parceria família e escola seja fundamenta, faz-se necessário criar oportunidades para que a participação dos genitores e/ou responsáveis seja permitida, assim como a necessidade de dar voz a eles, na tomada de decisões (LOUREIRO, 2017). Nesta perspectiva, o questionamento que surge é – a escola escuta os familiares? A comunidade? Se sim, o que ela faz com o que escutou?

Neste estudo não queremos encontrar culpados como há tempos é feito quando o assunto é levantado, mas sim ressaltar que somente um lado foi ouvido – os diretores escolares, entretanto, é preciso compreender que inúmeras podem ser as variáveis da não participação familiar, inclusive a não abertura das escolas e seus gestores.

Portanto, fica aqui o nosso ponto de inflexão, para que haja qualidade do ensino requer sim, a participação familiar no processo educacional, porém, para que isto ocorra a escola necessita encontrar mecanismos de trazê-los para dentro da instituição, e isso não deve ocorrer somente em reuniões de pais, festas da família ou para informar determinado problema de comportamento ou algo “errado” realizado pelo filho.

Nesta linha de raciocínio, outro desafio citado pelos diretores de todas as regiões brasileiras consiste na **formação continuada/ inovação** voltada para o exercício do docente em sala de aula. As falas abaixo descrevem tal problema:

*Qualificação continua dos docentes, em se tratando de apoia das instituições quanto a formação dos mesmos em referência a especialização, mestrado e porque não doutorado. Estrutura tecnológica como: TV, data shows, notebooks e internet para cada sala, etc. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Norte – Rondônia].*

*Um gestor escolar deve estar atento a diversos aspectos dentro da escola. Primeiro lugar, **devemos ter um corpo docente capacitado para que as aulas ofertadas tenham qualidade e que os alunos tenham motivação em aprender.** É preciso **oferecer formação aos professores para que reflita na escola o seu resultado.** Em segundo lugar, é preciso investir no ambiente de trabalho: uma sala de aula com recursos pedagógicos, materiais didáticos com qualidade, um ambiente limpo, tudo isso faz grande diferença para deixar um ambiente acolhedor tanto para o professor, mas e principalmente para os alunos. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Nordeste – Paraíba].*

*Desafio é estimular professores a **buscarem qualificação de seu trabalho**, por meio de estudos que aprofundem os conhecimentos teóricos, práticos e vivenciais. Vivemos um momento muito peculiar e isso, vem comprovar que **em pleno século XXI os professores ainda não dominam o conhecimento básico tecnológico e virtual para superar os desafios que enfrentam no dia a dia da escola.** O ensino híbrido foi requerido desde há muito tempo, e agora diante de uma situação extrema, os professores se veem de mãos atadas, sem saber como fazer para alcançar os estudantes por meio de metodologias diversificadas. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Centro Oeste – Mato Grosso do Sul].*

*A **formação docente que não consegue lidar com a diversidade de alunos e condições de aprendizagem, falta recursos didáticos para desenvolver as propostas de aprendizagem.** Ausência de recursos materiais, falta muita coisa na escola o prédio e o mobiliário não inspiram aprendizagem. A escola não se preocupou em construir uma proposta pedagógica real e participativa, com isso os professores se preocupam muito em responder as demandas da secretaria e não as da comunidade escolar. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Sudeste – São Paulo].*

*Fazer com que o grupo tenha o entendimento que é preciso ter uma boa fundamentação teórica, entende-la para assim dar sentido ao trabalho pratica. No caso do professor **formação continua**, e assim, **empoderá-lo para que ele tenha***

*autonomia pedagógica para estabelecer a trajetória da aprendizagem dos seus alunos. Com os demais servidores é levá-los e perceberem-se como educadores valorizando a sua prática e sua ação, mas também fazendo com que se vejam pertencentes ao processo e não à margem dele. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Sul – Paraná].*

A formação docente é um problema de ordem macro, seja ela inicial ou contínua. No que diz respeito à formação inicial de professores, considerando os graves problemas que afetam o processo ensino e aprendizagem dos estudantes, o que vem gerando preocupação com os cursos de licenciatura, que acaba por não formar o sujeito para atuar de forma coerente na educação básica (AZEVEDO et al., 2012). Isso implica em um *déficit* futuro, que demanda então investimento em formação continuada.

Nóvoa (1992) ressalta que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Um estudo realizado por Lima e Moura (2018), teve por objetivo refletir sobre a formação continuada e suas repercussões na prática pedagógica. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, acerca da temática. Os resultados demonstraram que a formação continuada possibilita refletir e, conseqüentemente, ressignificar a prática docente, aliando a teoria e a prática.

Altenfelder (2005) afirma que a formação continuada precisa ultrapassar a “dicotomia entre teoria e prática”, entretanto, há uma profunda dificuldade em se “promover processos de formação continuada” onde se tenha inovação (p.7). É preciso, então, ouvir quais as demandas formativas dos educadores, e não realizar uma formação com o assunto que alguém da Secretaria de Educação achou interessante. É preciso, portanto, ser funcional. Porém, sabe-se que muitos educadores buscam por formação continuada como opção para crescimento salarial, uma vez que este é, também, um problema de ordem estrutural.

Nesta perspectiva, Sansolotti e Coelho (2019) afirmam que:

*Ser professor na contemporaneidade requer disposição e imaginação que vão além do tecnicismo e do que já se sabe, pois os conhecimentos pedagógicos não evoluíram na mesma proporção que a tecnologia transformou a sociedade e revolucionou as formas de aquisição de conhecimentos, que já não estão mais centrados nas salas de aula, na figura do professor ou nas bibliotecas presenciais (p.207).*

Atualmente, é preciso reciclar as aprendizagens e os processos metodológicos, não adianta ir de encontro com o movimento tecnológico, pelo contrário, é preciso trazê-lo para

dentro da escola e utilizá-lo como ferramenta para dinamizar e otimizar a aula a ser dada, uma vez que as últimas gerações estão nascendo já no período tecnológico.

Ressalta-se que a formação continuada é sim uma barreira para que a qualidade do ensino seja realizada, porém, faz-se necessário delimitar que não significa o fator determinante, mas sim contribuinte, que somado a muitos outros corroboram para que a escola não tenha práticas exitosas e, conseqüentemente, o ensino ofertado está aquém do esperado.

Por fim, o último desafio listado pela pesquisadora, como o mais recorrente dentre todos os estados brasileiros, consiste na - **Estrutura física e/ou infraestrutura**. Este fator, de acordo com os diretores escolares das cinco regiões do país, impacta diretamente no processo de qualidade de ensino. Abaixo, temos as falas ilustrativas que apresentam tais problemas.

*Mesmo com uma **estrutura física precária**, sempre tentamos fazer o melhor dentro das nossas limitações para um bom aprendizado dos nossos alunos. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Norte – Roraima].*

*No caso da escola onde atuo, a **infraestrutura do espaço físico**, bem como equipamentos tecnológicos, especialmente neste momento de mudanças bruscas e um corpo de profissionais capacitados em suas respectivas funções. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Nordeste – Maranhão].*

*Neste momento o **principal desafio é a estrutura física** da escola uma vez que nós temos poucos espaços poucos recursos tecnológicos e didáticos **A escola está com a estrutura abalada** e tão de certa forma Isso é Um Desafio maior uma vez que nós não temos como oferecer para os nossos alunos atividades educativas diferenciadas outra dificuldade também que eu posso citar aqui no momento. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Centro Oeste – Mato Grosso].*

*A **infraestrutura da escola é um problema**, escolas sucateadas sem espaços de aprendizagem como laboratórios de informática e química, quadra de esportes, auditório, espaço multimídia, fazem as aulas serem monótonas, desestimulantes. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Sudeste – Minas Gerais].*

*A **falta de uma boa estrutura escolas** (referente a edificação), nossas escolas não possuem uma estrutura adequada aos alunos. Devemos buscar melhorias significativas nesse aspecto. Quanto a questão administrativa, a burocracia nos impede de tentar desenvolver novos trabalhos no campo pedagógico. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Sul – Santa Catarina].*

Como visto anteriormente, a infraestrutura também foi um desafio citado por todas as regiões brasileiras na questão 1, e nesta etapa do estudo apresenta-se como um fator relevante para a efetividade da qualidade do ensino.

É preciso lembrar que não é a infraestrutura sozinha que acarreta em prejuízos para a qualidade do ensino, mas sim, associada a muitos outros elementos. Andrade, Campos e Costa (2021) afirmam que o espaço escolar deve ser “pensado e estruturado como um local adaptável, com ambientes que propiciem e favoreçam a troca de conhecimentos e saberes de cunho social e cultural, assim como de experiências cognitivas e afetivas entre os seus participantes” (p.163).

Sendo fator fundamental para a qualidade do ensino, a infraestrutura consiste em uma das Metas da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável aprovado em 2015, durante o Fórum Mundial de Educação, realizado na Coreia do Sul. Após a reunião e o firmamento do compromisso, tem-se a meta número 4, que propõe: “construir e melhorar instalações físicas para a educação, apropriadas para crianças e sensíveis as deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos” (p.11).

A infraestrutura pode ser analisada como um contribuinte da oferta educacional, como um fator mediador para o ensino e a aprendizagem (UNESCO, 2019). Considerando o primeiro caráter – contribuinte para oferta educacional tem-se um estudo realizado por Lama (2022), teve por objetivo contribuir para o debate sobre os fatores determinantes da qualidade da educação básica brasileira. Para tanto, apresentou uma revisão teórica com três focos diferentes: estrutura da educação básica brasileira, o financiamento da educação pública e a gestão dos recursos a ela destinados. Os resultados possibilitam compreender que a estrutura educacional deve estar em correlação com as esferas federais, estaduais e municipais. Além disto, o financiamento é visto como uma barreira efetiva para a qualidade do ensino, uma vez que o processo educacional positivo requer investimentos nas mais diferentes áreas – materiais, humano, didático, tecnológico, etc. E, por fim, tem-se a gestão destes recursos. Este último item implica em um efeito significativo para a qualidade, uma vez que com recursos escassos e sem uma gestão financeira a escola dificilmente atinge seu objetivo final – a aprendizagem do aluno por meio de um ensino satisfatório.

A infraestrutura como um mediador para ensino e a aprendizagem, tem-se na mesma linha de raciocínio, Andrade, Campos e Costa (2021), que também realizaram um estudo com o objetivo de analisar até que ponto a infraestrutura afeta o desempenho dos alunos.

Para isso, utilizou-se dados da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), com foco no desempenho de alunos de 6º ano do ensino fundamental de escolas públicas do Recife. Os resultados obtidos demonstram que alguns elementos corroboram para o desenvolvimento e a qualidade do ensino, como por exemplo, o espaço pedagógico – bibliotecas, laboratório, quadras e auditórios, computadores, internet, equipamentos, etc. Além disto, a estrutura física básica, como sanitários, água, energia elétrica também colaboram.

Entende-se que a infraestrutura é um componente basilar para que a máquina educacional seja colocada em funcionamento, porém, está sempre associada e conjunta a outros elementos fundantes.

A **quarta dimensão** diz respeito aos *desafios referentes à qualidade de ensino e aprendizagem que foram diferentes entre as 5 regiões*.

- 1) Região Norte: Norte: BNCC; inovação e burocracia;
- 2) Região Nordeste: Emocional do aluno e repasses financeiros;
- 3) Região Centro Oeste: Alta rotatividade de professor; transição territorial e adoecimento dos professores;
- 4) Região Sudeste: Amor próprio do docente; discrepância política pública e necessidade da população e melhorias na condição de trabalho;
- 5) Região Sul: Imaturidade dos alunos; salas multisseriadas e dar voz ao docente.

#### **Dimensão 4: Desafios da escola relacionados ao ensino e à aprendizagem: diferenças entre as 5 regiões**

Igualmente a dimensão 3, a dimensão 4 foi constituída para atender ao terceiro objetivo específico desta tese – saber quais são as principais questões referentes à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, relatadas pelos diretores.

Inicia-se a discussão e análise com os itens mais citados por cada região, algo que foi indicado como relevante para a qualidade do ensino. O norte do país elencou a Base Nacional Comum Curricular e os Hábitos de estudo.

*Um dos maiores desafios da educação hoje ao meu ver é a base nacional comum curricular (BNCC), pois sem uma qualificação adequada sobre as normal a educação ficaria com um ensino aprendizagem sem qualidade. A BNCC é de grande impotência para todo e qualquer meio educacional. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Norte – Rondônia].*

Como observado na fala acima, o desafio do Estado de Rondônia para a efetivação da qualidade do ensino, remete-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que se trata de um documento que gera debate desde a sua proposta, há pouco mais de cinco anos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), é um documento normatizador das habilidades e competências que os estudantes da educação básica, em todo o território nacional, deverão desenvolver ao longo da trajetória escolar visando a formação integral do educando. O documento normativo se fundamenta em um paradigma de competências que se desdobram em habilidades. Partindo disto, o mesmo documento (BRASIL, 2017, p.5) discorre que:

Ao longo da Educação Básica, as **aprendizagens essenciais** definidas na BNCC **devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências** gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, **competência é definida como a mobilização de conhecimentos** (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e socioemocionais),

**atitudes e valores** para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

De acordo à BNCC (2017), para formação e desenvolvimento humano global, os conteúdos deverão ser abordados de maneira contextualizada, a luz da transversalidade e interdisciplinaridade. Nesta perspectiva:

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (BRASIL, 2013, p.29).

Diante disto, compreende-se que um conteúdo pode vir a ser trabalhado por diferentes disciplinas. Somado a isto, a BNCC também atua em caráter de efetivar o protagonismo do aluno no processo de sua aprendizagem, utiliza-se neste cenário as suas experiências e bagagens para que o caminho seja trilhado.

Entretanto, há que se ressaltar que a dificuldade apresentada pelo diretor do estado de Rondônia, é muito mais recorrente do que se imagina. A BNCC apesar de ser um documento norteador a nível nacional, ainda se depara com dificuldades significativas da gestão e, principalmente, dos docentes na sua forma de entendimento e aplicação. Além disto, existem críticas severas a este documento, que vão desde a sua construção até o modelo de formação apresentado.

Um estudo realizado por Dourado e Siqueira (2019), teve por objetivo refletir criticamente acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Realizou-se, então, uma revisão bibliográfica, com foco no processo de gestão, avaliação e regulação do currículo. Os resultados demonstraram que existe um discurso neoeconomicista, reformista e que busca a proposição e materialização da política que tem como ênfase a não democratização, a não autonomia institucional e educacional.

Existe uma crítica fundamentada acerca da BNCC, uma vez que se acreditava que, com a elaboração da BNCC a qualidade do ensino iria atingir índices efetivos do IDEB. Entretanto, o que se observa é a dificuldade extrema de se aplicar tal documento.

Um estudo realizado por Santos et al. (2021), teve por objetivo analisar como se dará a formação de professores de acordo com a proposta do documento – Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de reconhecer as mudanças que ocorrerão no desenvolvimento do novo currículo e na forma de ensinar. A partir da análise da BNCC e de uma pesquisa de revisão bibliográfica, verificou-se, então, que existe um impacto na formação docente direta, uma vez que os professores precisarão se reinventar, pois o documento implica em desenvolver as novas estratégias pedagógicas, a fim de realizar um trabalho transversal, que contemple as competências e habilidades.

Portanto, entende-se que o que foi explanado pelo diretor escolar de Rondônia é confirmado pela literatura, uma vez que existe uma dificuldade emergente em se aplicar a BNCC no sistema de ensino brasileiro.

Outro fator observado na região Norte como desafio que implica na qualidade do ensino, remete-se a inovação. A fala do diretor do Acre descreve este elemento:

*Inovar, o aluno se atrai por algo que é novo (diferente do vivenciado). (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Norte – Acre].*

Que a escola apresenta um modelo tradicional, arcaico e engessado, já sabemos, e isso implica nas metodologias utilizadas na atualidade que não contemplam as demandas apresentadas pelos estudantes.

Para Costa (2020, p.3), a “sociedade está em constante transformação e a escola precisa se reinventar para atender as demandas e situações complexas em seu cotidiano, tornando-a mais interessante e atrativa para os estudantes”.

Somado a isto, a Pandemia por Covid-19 também intensificou a necessidade de inovação nas escolas. Santos (2019) indica que a aprendizagem dos estudantes precisa ser atrelada a tecnologia, com aplicação de metodologias ativas e adaptação adequada a realidade dos alunos.

Para que tal inovação aconteça no cenário educacional, faz-se necessário capacitar e sensibilizar os docentes, de modo a refletir acerca da transformação social, tecnológica e de conhecimento.

Esses dois desafios citados pela região Norte – BNCC e Inovação – implicam no último desafio citado pelo Estado do Pará – burocracia no investimento financeiro. A fala abaixo ilustra a discussão.

*Menor burocracia no investimento financeiro, as escolas estão em situação precária o que impossibilita a melhoria na infraestrutura e aquisição de equipamentos que contribuam para o bem-estar e qualidade de ensino. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Norte – Pará].*



A qualidade do ensino demanda investimentos em diferentes segmentos institucionais, como por exemplo, infraestrutura, recursos humanos, materiais, dentre outros. No entanto, apesar de políticas de repasse financeiro nas diferentes esferas, entende-se que ainda são escassos os valores destinados e investidos na educação.

Roggero e Silva (2020), indicam que “o financiamento da educação é um dos eixos fundamentais para o avanço social, econômico e político do país, pois é o disparador das políticas públicas de educação, responsáveis por impulsionar a diminuição das desigualdades educacionais e sociais” (p.569).

O repasse para a educação, prioritariamente, parte do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Trata-se de um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, composto por recursos oriundos de impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios (MEC, 2022).

Apesar dos programas que repassam verbas para as escolas e da política de descentralização do poder instaurado nos últimos 30 anos, ainda se observa uma precarização do ensino, movido pelo déficit de recursos financeiros.

Um estudo realizado por Batista (2019), intitulado “Aspectos da gestão dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): um estudo de caso em uma escola pública do interior da Bahia (2017-2018). A pesquisa teve por objetivo analisar o impacto da prestação de contas na gestão dos recursos financeiros do PDDE em uma escola pública do interior baiano entre 2017 e 2018. Para tanto, utilizou-se o método estudo de caso, mediante entrevistas com diretores, membros do caixa escolar e pais de alunos, além do acesso às prestações de contas, estatuto e livro de ata. Diante disto, observou-se que na unidade escolar pesquisada, equívocos predominantes em 2017 (quanto a atuação de membros e associados, periodicidade de reuniões e inadequação de alguns documentos da prestação de contas etc.) repetiram-se em 2018, o que prejudica diretamente a gestão participativa e o controle social em relação aos recursos do PDDE. Assim, conclui-se que a prestação de contas não seguiu princípios da gestão democrática, prejudicando algumas ações referentes à gestão coletiva dos recursos do programa.

Somado a isto, Roggero e Silva (2020) analisaram a política de descentralização dos recursos financeiros da educação básica. A partir de uma pesquisa empírica, efetuada em escolas de educação básica de São Paulo e a região metropolitana, pautada também em documentos legais e políticas instituídas, observou-se como resultado que o impacto na gestão

da escola é efetivo, existe a descentralização do poder e de recursos financeiros, porém, sem a autonomia que deveria existir.

A seguir, tem-se os desafios da região Centro Oeste, estes foram: alta rotatividade de professores; transição geográfica e; adoecimento dos servidores. Com relação ao primeiro desafio citado, tem-se a fala abaixo que descreve o problema de um diretor de Brasília.

*Alta rotatividade de professores. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Centro Oeste – Brasília].*

A rotatividade dos professores é um assunto considerado problema para muitas instituições escolares, muitas são as variáveis que explicam tal situação, como mobilidade interna do sistema a qual pertencem, questões pessoais, profissionais, busca por melhores condições de trabalho, localização geográfica, etc. (PEREIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2016).

Um estudo realizado por Cunha (2019), teve por objetivo investigar as dinâmicas de rotatividade docente na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Para tanto, propôs-se uma pesquisa de revisão da literatura, com recorte de 10 anos – 2002 a 2012. Os resultados mostraram que existem alguns elementos que podem ser considerados contribuintes para a alta rotatividade docente, como: perfil docente, a distribuição pela secretaria de educação (estadual e municipal) sem critério coerente, além do perfil do aluno atendido pelo docente também contribuir para possíveis mudanças de escolas.

Ao longo do ano letivo é comum que a escola sofra com faltas excessivas, desistências e a necessidade da troca de docentes no meio do percurso educacional. De acordo com Peixoto (2020, p.9), os:

altos índices de rotatividade podem ser problemáticos para o bom funcionamento da escola e da qualidade do ensino, prejudicando o cumprimento do conteúdo programado, incoerências no currículo, baixo comprometimento dos docentes e desperdícios de recursos financeiros, como custos de contratação e custos de treinamento de novos empregados. Conjuntamente, os fatores associados aos custos financeiros e ao ambiente escolar, impactam negativamente na qualidade do ensino. Escolas com altos índices de rotatividade, tendem a atender alunos com as menores condições socioeconômicas. Logo, esses altos índices podem representar um mecanismo de perpetuar ou até mesmo aumentar as desigualdades sociais do país.

O impacto da alta rotatividade é sentido diretamente no processo de ensino e aprendizagem, que esbarra na qualidade do ensino, uma vez que o trabalho nunca possui continuidade, ou seja, sempre se rompe ao final de um ano – na melhor das hipóteses.

Outro elemento que pode ser associado a esta alta rotatividade docente é a falta de professores efetivos para o cargo exercido. Todos os anos uma ampla gama de educadores são contratos, em caráter temporário, por todos os municípios e estados, desse modo o docente já inicia o período letivo sabendo que seu término já está declarado na escola em que atua. Esse

fator também impede a continuidade do trabalho de forma efetiva, bem como há sempre um desgaste do gestor e equipe, para com o próximo ano, a fim de saber se a vaga será ocupada ou não.

Não nos cabe, neste momento, propor soluções para os desafios apresentados, entretanto, deve-se ressaltar que este problema citado pelo diretor de Brasília pode ser solucionado com maiores investimentos em recursos humanos, ou seja, concurso públicos, contratos permanentes, salários mais atrativos, aumento da carga de trabalho [com ampliação do salário] para incentivo da permanência do docente.

Em seguida, a região Centro Oeste ainda discorre acerca dos fenômenos de transição como um desafio recorrente no Distrito Federal, a fala abaixo ilustra o discurso do diretor.

*Nosso maior desafio são os fenômenos de transição geográfica que acontecem ininterruptamente o ano letivo todo. O aluno é trabalhado pedagogicamente, está no nível de aluno alfabetizado, e, precisa ir para outro lugar, pois sua família está desempregada. Por conseguinte, a vaga é aberta e o novo aluno na maioria das vezes não é alfabetizado, implicando numa série de situações de intervenção para a escola e família. A ausência de responsabilidade dos pais para com seus filhos também é ímpar na comunidade onde trabalhamos. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Centro Oeste – Distrito Federal].*

Por fim, tem-se a fala do diretor de Goiás, no qual exprime o adoecimento dos servidores e a demora no encaminhamento de substitutos., sendo este o desafio que esbarra na qualidade do ensino e da aprendizagem. A fala a seguir ilustra o proposto pelo diretor.

*O grande desafio é relacionado ao adoecimento dos servidores e a demora no encaminhamento de substitutos. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Centro Oeste – Goiás].*

Ao longo dos últimos anos o adoecimento dos servidores da educação vem sendo discutido em diferentes frentes, como preocupação para a qualidade do ensino e da aprendizagem. Sabe-se que muitos são os aspectos que contribuem para tal situação, segundo Pontes e Rostas (2020):

O excesso de trabalho leve o trabalhador a diminuir suas horas de descanso, sono e atividades de lazer para concluir as demandas profissionais que se ampliam gradativamente e diariamente. O docente, confinado em sua casa e obrigado a manter padrões de produtividade, pode vir a desenvolver quadro de adoecimento (p.18).

Nota-se que cada vez é exigido a produtividade, e que em momentos de descanso ou lazer, o sujeito se sinta pressionado e cobrado (por ele e pela sociedade), para voltar a produzir, como se o ócio fosse um “crime”,

Com a Pandemia por Covid-19, tal situação citada acima, se intensificou. O teletrabalho fez com que os docentes e, - todos os trabalhadores -, atuassem muito mais horas do que o estipulado previamente, ou do que realizariam se estivessem nas escolas. Justifica-se este fato com a necessidade de se rearranjar frente ao ensino remoto e ao fato de estar em casa, sem uma delimitação de espaço, trabalho, hora. Assim, compreende-se que o adoecimento se tornou inevitável do ponto de vista laboral.

Outra justifica para tal adoecimento recai sobre o retorno as aulas no modelo presencial, após o período de isolamento social, com alta carga de trabalho, como citado anteriormente, e sem os devidos deleites de férias, os docentes voltaram para a escola e se depararam com inúmeras dificuldades – como: déficits significativos nas aprendizagens, aulas que não contemplam mais os estudantes, estafa, falta de incentivo, etc., o que acarretou em problemas significativos de saúde física e mental.

Um estudo realizado por Moura et al. (2019), teve por objetivo analisar as condições do trabalho docente, sua precarização e suas implicações para a saúde mental do professor. A partir de uma revisão bibliográfica, observou-se a necessidade de se romper com a precarização do trabalho docente, que a realidade seja transformada, que haja mobilização dos docentes em diferentes setores da sociedade para exigir melhorias, o que demonstra que as condições de trabalho não são propícias para o sucesso, mas sim para o adoecimento.

Assim, nota-se que o adoecimento consiste, hoje, em uma realidade na escola, seja pelos docentes, alunos ou outro agente que atue neste cenário. Isto implica diretamente no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a enfermidade leva ao afastamento – temporário ou permanente, e isto demanda prejuízos no quadro de funcionários, que recai para os recursos humanos e a gestão de pessoas, que necessita realizar novas contratações. Portanto, observa-se que o efeito é cascata frente ao adoecimento do docente.

Em consonância, tem-se os desafios apresentados pela região Sudeste – Amor próprio do professor; falta de sintonia entre ações governamentais e a comunidade e, melhorias nas condições de trabalho. A fala abaixo ilustra o primeiro desafio.

***O amor próprio do professor.** Este profissional não sabe o seu real valor e nem sua real potencialidade. Se deixou influenciar muito pela desvalorização profissional resultante da questão salarial. E se encolheu. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Sudeste – Minas Gerais].*

Compreende-se que o amor próprio citado pelo diretor de Minas Gerais recai sobre o tema de valorização profissional, tanto intrínseca quando extrínseca ao sujeito. Discutimos em inúmeros momentos desta estudo fatores que contribuem para a precarização do ensino, e a não valorização docente é um desses.

Sobzinski; Diogo e Masson (2015) indicam que “políticas de formação e valorização do professor não têm sido suficientes para a garantia de melhores condições de trabalho” (p.1213), isso reflete na prática docente. Trata-se de um efeito cascata, que acaba por esbarrar no objeto da escola – a aprendizagem do ensino.

Desse modo, a valorização intrínseca traz imbricado o conceito de formação inicial e continuada, investimentos em conhecimento e (auto) conhecimento, reflexão da práxis, busca por se reinventar constantemente. Enquanto que a valorização extrínseca corresponde a melhores condições de trabalho, remuneração financeira coerente, voz ativa, dentre outros.

A problemática existente implica em esferas que não cabem ao docente solucionar, como por exemplo, a remuneração e a infraestrutura básica para condições mínimas do exercício do trabalho educacional.

Outro desafio diferente citado pela região Sudeste, especificamente pelo estado de São Paulo, foi a *falta de sintonia entre as ações governamentais e as necessidades da comunidade*, como observamos na fala abaixo:

*Falta de sintonia entre as ações governamentais e as reais necessidades da comunidade. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Sudeste – São Paulo].*

Ao longo das últimas décadas muitas políticas públicas foram elaboradas com a intenção de melhorar o cenário educacional, entretanto, elas são construídas de forma vertical – de cima para baixo -, no qual não se tem conhecimento do que ocorre na base escolar.

Os documentos legais construídos, não dão espaço para que os agentes que atuam na escola dissertem acerca das suas problemáticas e busquem colaborativamente as possíveis soluções. Isso impacta diretamente no resultado final, ou seja, no público atendido.

Portanto, acredita-se que uma avaliação diagnóstica da realidade é fundamental para compreender o contexto, o público-alvo, as demandas sociais, econômicas, educacionais. Para Arelaro (2007) o diagnóstico “agrega a reflexão – e, em consequência, a formação – de diferentes grupos sociais. A identificação dos problemas e as diferentes alternativas para sua solução são processos que fortalecem uma perspectiva mais complexa da vida e da situação analisada” (p.902).

Desse modo, a falta de sintonia entre as ações governamentais e a realidade vivenciada pela comunidade, poderia [talvez], ser minimizada por meio de uma avaliação diagnóstica da realidade, e a partir disto, traçar estratégias específicas para a comunidade, uma vez que podemos verificar através desta tese que, apesar da territorialidade geográfica, ainda existem muitas semelhanças entre os desafios escolares.

O último fator citado como desafio na escola, pelo diretor, na região Sudeste volta-se para a melhoria nas condições de trabalho dos professores. A fala é de um representante do estado de São Paulo.

*Melhoria nas condições de trabalho dos professores, redução do número de alunos por sala, formação para equipes docente e gestora. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Sudeste – São Paulo].*

Muitos são os problemas enfrentados no cotidiano de uma escola, como podemos observar ao longo desta discussão, entretanto, quando discutimos condições de trabalho para docentes, temos inúmeras variáveis que acarretam em prejuízos significativos para o ensino e a aprendizagem, como por exemplo, o quantitativo expressivo de alunos por sala de aula, porém, podemos enumerar muitos outros desafios para este ator, como falta de recursos materiais, espaço físico adequado, etc.

Com o passar dos anos, novas demandas foram surgindo para o docente, além de ensinar, ele também é um agente da escuta, no qual ouve e compreende as necessidades de seus alunos, orienta, aconselha e busca alternativas para a melhoria da aprendizagem (NARDI; SCHNEIDER, 2014).

Campos e Viegas (2021, p.425), indica que:

O trabalho docente envolveu um número cada vez maior de atividades, sem aumento da disponibilidade de tempo para sua realização. Somam-se novas responsabilidades, como a exigência de maior participação em processos de gestão, a necessidade de habilidades de conhecimentos para abordar conteúdos novos para atender diferentes tipos de alunos (como os que possuem alguma deficiência), assim como, as novas formas de avaliação. Em seu conjunto, essas responsabilidades tornam o trabalho mais complexo e mais intenso, revelando um processo tanto de intensificação quanto de sobrecarga de trabalho.

Consequentemente, as responsabilidades acarretaram em um descompasso, e isto implicou em um desequilíbrio para com a sua atuação prática. Segundo Hypolito (2015), a precarização do trabalho docente exige investimento público no setor educacional, uma vez que padrões mínimos não promovem padrões de excelência, assim como políticas públicas verticalizadas também não abarcam a todos os envolvidos na comunidade escolar, o indicativo recai para políticas de valorização docente, com garantia de formação robusta, carreira profissional e retribuição salarial efetiva.

No entanto, ressalta-se que de nada adianta ter estes investimentos citados acima, se não promover condições de trabalho que consigam atender a todos, ou seja, o item citado pelo diretor escolar de São Paulo – “redução do número de alunos” -, é uma ação que precisa ser

revista, uma vez que o ensino e a aprendizagem não se solidificam com um quantitativo expressivo de 40 alunos por tudo, o docente não consegue atender a todos com equidade, principalmente se considerarmos que este docente pode vir a ter mais de uma sala, no caso de Ensino Fundamental II.

Para fechar esta análise de conteúdo, tem-se a região Sul, esta indicou os seguintes desafios – imaturidade dos alunos; escola multisseriada e autonomia para educadores.

*O maior desafio sem dúvidas, é a imaturidade de nossos alunos. Eles não conseguem entender que o conhecimento não é para se ter uma nota, e sim aprendido para a vida deles. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Sul – Rio Grande do Sul].*

A visão tradicional enraizada na escola já não condiz com a realidade vivenciada, a escola já não condiz com o comportamento, desenvolvimento e pensamento dos alunos que a frequentam. Com a internet e a tecnologia, os estudantes já se enquadram nos padrões pré-definidos pela escola há séculos.

A perspectiva representativa de que nota é sinônimo de aprendizagem não acompanhou o desenvolvimento social e intelectual pelo qual o mundo passou. Sabe-se que “a avaliação da aprendizagem possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes” (KRAEMER, 2005, p.3). Entretanto, o que se nota na prática são avaliações que buscam mensurar o conhecimento do estudante, com uma classificação e ranqueamento do quantitativo apresentado no teste realizado, além disso, este valor dado resulta no quanto o aluno aprendeu.

A nota, para Fernandes (2011), “é um mero símbolo através do qual se procura sintetizar o que um aluno sabe e é capaz de fazer ao fim de um dado período de tempo, ou seja, o símbolo que, supostamente, indica o nível de desempenho alcançado” (p.7).

Isso posto, compreende-se que a nota consiste, ainda, em um elemento basilar do processo de acompanhamento da aprendizagem do estudante, o que acaba por acarretar em um processo classificatório e desigual frente à verificação e análise da aprendizagem efetiva do aluno.

Para que este cenário se transforme, é preciso, antes de mais nada, reestruturar o pensamento acerca da escola, sua estrutura, seus objetivos e ideais, a fim de lembrar o real motivo de sua existência institucional. Faz-se necessário, entender as transições geracionais e sociais, que demandam atualizações constantes neste segmento educacional.

Soma-se a isso, a necessidade de se rever as metodologias empregadas no ensino e na avaliação dos estudantes, de modo a romper com os modelos ultrapassados que perpetuam a nota como resultado efetivo da aprendizagem.

Outro desafio encontrado nas diferenças entre as regiões brasileiras e presente na fala de um diretor escolar da região Sul do país remete-se a escola multisseriada. A fala abaixo descreve o problema vivenciado.

*O desafio consiste em sermos uma escola multisseriada, isto é um professor para todas os anos, fica difícil ter uma ótima qualidade. Mas estamos trabalhando com projetos interdisciplinares, metodologia ativa que vem ajudando a melhorar a qualidade da educação. Trabalhar com a integração família e escola também é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Sul – Santa Catarina].*

Escolas multisseriadas não configuram a totalidade da realidade do país, porém, ainda existem muitas instituições que abarcam esse formato, mesmo na atualidade. Apesar da fala ser observada na região Sul do país, de acordo com Nunes e Bezerra (2018, p.410) “a escola multisseriada caracteriza uma realidade comum, especialmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil”.

Alguns estudos demonstram que as escolas rurais no Norte e Nordeste do país são as que mais apresentam este formato multisseriado (LOCKE; ALMEIDA; PACHECO, 2013; NUNES; BEZERRA, 2018; CONCEIÇÃO, 2020).

O cenário se dá a partir da necessidade de se formar e educar crianças, porém, sem o quantitativo suficiente para se “fechar” uma sala de aula por ano, acarretando na organização de várias faixas etárias e níveis de escolaridade em uma mesma sala (CONCEIÇÃO, 2020).

A dificuldade apresenta-se no processo de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem, uma vez que temos um professor para atuar com alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem com conteúdos de 1º a 5º, por exemplo. A qualidade, desse modo, acaba por ficar em segundo plano, tendo em vista a necessidade latente de se atender a todos, de maneira igualitária. Daí decorre o maior desafio – como atender a todos, igualmente, produzir conhecimento e aprendizagem significativa? A resposta não temos, mas a fala do diretor de Santa Catarina apresenta algumas possibilidades, como – projetos interdisciplinares e metodologias ativas.

Acredita-se, portanto, que reorganizar a estrutura do sistema de ensino, com adequações necessárias, independentemente da quantidade de alunos por tudo, consiste na maior demanda atual destas instituições.



Por fim, a região Sul apresenta como desafio final a “autonomia dos educadores” de modo que eles apresentem seus projetos.

*O objeto de maior importância é dar aos educadores autonomia para esporem seus projetos, uma vez que são eles que estão em contato com os alunos e conhecem os melhores meios para se ter mais sucesso na educação. Mas sem esquecer da contextualização e da pesquisa dos pensadores da educação. (Grifo Nosso). [Resposta de um diretor (a) escolar da região Sul – Santa Catarina].*

Um dos problemas educacionais mais recorrentes é a “falsa” autonomia apresentada, trata-se de uma visão deturpada da participação e tomada de decisões que não abrangem, necessariamente, a proposta de autarquia, isso ocorre em todos os segmentos da educação – desde a gestão até a ação de educadores.

De acordo com Moreira (2012):

**A ênfase no controle**, no desempenho como medida da produtividade, no resultado “satisfatório” e em uma avaliação que evidencie o alcance de metas previamente definidas, própria desse enfoque, **não contribui para fomentar práticas pedagógicas centradas na autonomia do professor** (p.27).

Monteiro, Monteiro e Azevedo (2010) afirmam que a autonomia se caracteriza pela relação entre diferentes grupos que compõem a sociedade e negociam interesses – individuais e coletivos.

Nesta perspectiva, acredita-se- que a autonomia objetiva promover a tomada de decisões a partir de perspectivas críticas, analíticas e reflexivas, que busquem superar as políticas verticalizadas e que não condizem com a realidade do alunado.

A escola tem papel fundamental no processo de promoção da autonomia do educador. Para Vergara (2020), o professor não é autônomo e reflexivo. Ele possui diferentes saberes, tem domínio da sua função, mas é regulamentado por um papel ideológico imposto de verticalmente pelo Estado.

Diante disto, compreende-se a necessidade de reorganização da perspectiva educacional, com vistas a promover autonomia a instituição, dar voz ao docente, e assim, buscar as melhorias necessárias para o currículo e, conseqüentemente, ao ensino.

### **5.3. Categorias de análises a partir da relação com os saberes dos diretores**

Neste tópico, compreende-se a Relação com o Saber (CHARLOT, 2000) dos diretores no que tange a identificação de como elencam os principais desafios e os solucionam. Parte-se da perspectiva do objetivo geral desta investigação – analisar o que os diretores escolares

identificam como principais desafios da escola e suas soluções, segundo a Relação com o Saber (RcS) –, com o propósito de verificar em suas respostas quais as figuras do aprender que apontam como promissora para suas questões mais difíceis.

Com tal finalidade, apresenta-se novamente as dimensões da análise de conteúdo, no Quadro 15, com base em resultados obtidos na seção anterior:

**Quadro 15.** Dimensões de análise

Perguntas elaboradas para o questionário	Dimensões	Descrição das Dimensões (conforme respostas dos diretores)
1	1	Desafios e soluções que foram <b>semelhantes</b> entre as 5 regiões
	2	Desafios e soluções que foram <b>diferentes</b> entre as 5 regiões
2	3	Desafios referentes à qualidade de ensino e aprendizagem que foram <b>semelhantes</b> entre as 5 regiões
	4	Desafios referentes à qualidade de ensino e aprendizagem que foram <b>diferentes</b> entre as 5 regiões

Fonte: própria autora

De acordo com Charlot (2000), elaborou-se três categorias de análises para constituição desta tese, isto é, para identificar, segundo os diretores, os principais desafios da escola e suas soluções, ou não soluções; o significa compreender não somente os seus saberes, mas, também, os seus “não saberes”.

Segundo a Relação com o Saber (RcS): 1) **saber-relacional ou a ausência das relações com as família** – a falta de participação da família (culpabilização da sociedade e da desestrutura familiar); 2) **Saber-prático em lidar com a estrutura física ou infraestrutura da escola** – apesar da escola não ter autonomia para captar recursos financeiros, existe a culpabilização da infraestrutura pelo insucesso no desempenho escolar; e, 3) **saber-objeto ou a ausência de aprendizagens dos alunos** – culpabilização do professor e do aluno pelo fracasso escolar.

### 1) Saber-relacional ou a ausência das relações com as famílias

A falta de participação da família leva os diretores escolares a apontarem, em suas respostas, como um grande desafio da escola. É tão significativo, a ponto de ser a categoria que mais teve semelhança entre as cinco regiões, isto é, todas as regiões indicaram como “problema” a ausência da família.

Primeiro é importante refletir sobre o que a escola entende por participação da família na escola. Segundo Lima (1998), existem vários fatores que influenciam o envolvimento dos

atores da escola, como: o acesso à informação, o grau de complexidade das decisões, as dimensões da tecnologia entre outros. Esses fatores foram analisados pelo autor (1998), tendo como ponto de vista teórico a participação praticada ao nível da organização escolar, pois existe mais uma questão para se pensar: quais são as finalidades e/ou os benefícios da escola ao envolver as famílias?

Isso significa repensar as políticas sobre participação, pois mesmo estas sendo garantidas por lei, não é comum nem a escola e nem o Estado verificar como se pratica a participação em um contexto organizacional escolar, ou mesmo, como é compreendida, isto é, na efetivação da partilha, na ação cotidiana. Um ponto de destaque aparece nesta categoria, visto que existe por lei uma garantia de participação da família na escola, mas não o seu acompanhamento efetivo, então, por que a família tem que participar?

A escola e seus educadores, ou mesmo as famílias, entendem quais seriam suas participações no processo educativo dos estudantes? Ambas as instituições possuem laços afetivos e convívio diário com os alunos, mas, embasado em perspectivas teóricas de Charlot, o saber-relacional compreende uma relação com o outro, e no caso supracitado a relação talvez não exista.

Portanto, inicia-se essa análise indicando que talvez não exista o saber-relacional, isto é, a falta de comunicação e de relacionamento mais próximo com a família, ou mesmo com o estudante, revela um não saber dos educadores e vice-versa.

A ausência deste saber relacional é antiga (não se caracteriza como algo novo nas escolas brasileiras, e talvez, tenha piorado depois da pandemia do Covid-19), complexa (envolve relações de poder), e bastante expressiva em todas as regiões do Brasil.

A relação família-escola, durante muitos anos, foi marcada por descobrir culpados pelo problema de aprendizagem dos alunos, pois, sem querer generalizar, os educadores (por se sentirem frustrados em suas funções), buscam culpabilizar alguém para este fato.

A ausência de saberes relacionais acaba por gerar visões estereotipadas que dificultam ou mesmo impedem um diálogo possível para alguns problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Como já foi dito na seção anterior, a questão é complexa e começa com a delimitação de funções, isto é, com a compreensão do que compete a cada sujeito responsável pela formação social, crítica e reflexiva dos estudantes.

Ao culpabilizar as famílias, principalmente, quando os educadores dizem que essas famílias são, ou estão desestruturadas, o distanciamento se agrava e reproduz atitudes contrárias à perspectiva de sucesso do ensino e da aprendizagem de alunos.

Verifica-se um desafio mais complicado do que parece, pois os diretores revelam como têm buscado soluções para esse problema: chamando de maneira intencional os familiares para participar de atividades e projetos envolvendo a escola (datas comemorativas, palestras, etc.). Nesse contexto, existe uma questão de concepção do que é participar para os diretores, em geral, em que se entende participação como aquela em que o responsável pelo aluno vai atender aos pedidos da escola e ponto final.

Segundo Reali & Tancredi (2002), a visão das famílias, em geral, é que as interações ocorrem nos horários de entrada e saída da escola (no portão), nas reuniões de pais convocadas pela escola ou em datas comemorativas, portanto, trata-se de um relacionamento superficial e limitado a situações “formais”, como as reuniões bimestrais e as comemorações, sempre organizadas pela escola.

Para Luiz (2021):

Ao vislumbrar a relação família e escola, com um enfoque mais sociológico, percebemos que as funções determinantes são ambientais e culturais. A relação entre educação e classe social mostra certo conflito entre as finalidades socializadoras da escola e a educação da família, isto é, entre os objetivos da escola e a organização da família.

As famílias que não se enquadram no suposto modelo desejado pela escola são consideradas as grandes responsáveis pelas disparidades escolares. A representação de um modelo familiar correto recebe valor e se naturaliza, sendo que a própria instituição escolar divulga a ideia de que algumas famílias agem de modo distante do seu objetivo. Em função dessa divergência, a preocupação da escola passa a ser de estratégias de socialização das famílias, e esta amplia seus âmbitos de ação, com intenção de assumir ou substituir a família em sua função socializadora (LUIZ, 2021, pp. 64 e 65).

Aos educadores nas escolas era atribuído a transmissão dos conhecimentos acumulados pela sociedade, e à família cabia ensinar valores e padrões de comportamento, em vistas de mudanças sociais esses papéis, têm-se confundido.

Mesmo sendo algo percebido pelos educadores há tempos, os saberes para criar interações com proximidades – diferente de uma relação com trocas de favores –, não é uma tarefa fácil, pois exige confiança e criação de estratégias. O fato de os familiares estarem presentes fisicamente não significa que estejam participando, a qualificação dessa participação ainda é questionável.

É um saber-relacional a ser constituído, e talvez o começo deste caminho pode estar no fortalecimento da gestão democrática na escola, com garantia de participação dos familiares na constituição dos Conselhos Escolares (CE), com vistas a propiciar a representatividade e a paridade nesse colegiado.

Para Polonia & Dessen (2005), o estabelecimento de um diálogo aberto, com priorização de uma comunicação clara, simples e compreensível, possibilita a aceitação de responsabilidades e facilita os entendimentos.

O saber-relacional efetiva-se com a relação com o outro, portanto, é por meio do diálogo que educadores e equipe gestora podem explicar aos familiares os objetivos da escola, a participação no processo ensino e aprendizagem e a importância da atuação do docente e da família.

## **2) Saber-prático em lidar com a estrutura física ou infraestrutura da escola**

Outro grande desafio da escola, conforme retorno dos diretores escolares, foi a questão da estrutura física ou infraestrutura da escola. Da mesma forma, todas as regiões indicaram como “problema” a estrutura física ou infraestrutura escolar, isto é, houve semelhança nessa resposta.

Faz-se necessário, da mesma forma refletir sobre o que os diretores participantes revelaram ser desafios, quando indicam problemas com a estrutura física ou infraestrutura da escola, isto é, a maioria das respostas direcionavam-se para questões estruturais como pintura, forro do teto, falta de sanitários, cozinha inadequada etc. Há precariedade estrutural nas escolas brasileiras e, pior, deficiência de espaço físico para atender à procura por vagas nas escolas.

Já se discutiu, na seção anterior, o descaso do poder público de não manter e estruturar as escolas brasileiras – esse ponto está claro –, mas ao focar a questão com a Relação com o Saber (RcS), entende-se que é um saber-prático, mas que não se configura de maneira prática no fazer executado em ação, pois, muitas vezes, não existe autonomia da escola em gerenciar os recursos para a realização de reformas e adequações dos prédios escolares. Nesse caso, temos, novamente, um não saber, desta vez, um não saber-prático.

Para compreensão deste não saber-prático, nos remetemos ao conceito de autonomia, segundo Barroso (1996), sendo essa uma concepção de autogoverno, no sentido de possibilitar o sujeito de reger suas questões por regras próprias. Para o autor (2000), a autonomia, define-se de forma relacional e relativa, de acordo com as suas próprias leis, pois sempre se é autônomo de alguém ou de alguma coisa (mais ou menos dependendo da situação), assim, a ação exerce um contexto de interdependências, em um sistema de relações.

A autonomia segundo Barroso (1996):

[...] é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes actores organizacionais numa determinada escola [...] O que se pode decretar são as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Essas normas podem favorecer ou dificultar a “autonomia da escola”, mas

são, só por si (como a experiência nos demonstra todos os dias), incapazes de a criar ou a destruir. (p. 186).

A LDB nº 9394/96 estabelece a autonomia dos sistemas de ensino (artigo 211), com relação à gestão pedagógica, administrativa e financeira, de forma progressiva, às unidades escolares públicas de educação básica pelos sistemas de ensino. Mas, segundo Bordignon e Gracindo (2000):

A autonomia só é verdadeira e duradoura quando conquistada. As leis são, por natureza, conservadoras. Ação é que é inovadora, criando o ambiente para as leis avançarem (p. 172).

Se por um lado o conceito de autonomia se conecta à ideia de autogoverno e se por outro é nas escolas que as políticas educacionais se realizam de fato, “percebe-se que o novo paradigma da gestão precisa resgatar o papel e o lugar da escola como centro e eixo do processo educativo autônomo” (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p. 170).

Se fossemos levar essa problematização para a saúde, diríamos que os médicos não podem operar devido à ausência de condições estruturais, por isso os pacientes morrem. Nesse aspecto, por que a sociedade precisa de escolas sem condições estruturais? Que sentido faz abrir um espaço escolar sem as mínimas condições de funcionar?

Além das questões já pontuadas, relacionadas à ausência de interesse do Estado liberal pelas instituições escolares – que é mínimo para investimento na escola, mas se torna máximo para regulamentá-la –, o que se percebe nas respostas é um saber-prático em solucionar os problemas com apoio de terceiros, isto é, com a terceirização das melhorias da escola – essa terceirização pode ser pedindo auxílio aos familiares ou à comunidade do entorno (festas para arrecadar recursos financeiros), ou mesmo, por meio de parcerias com o privado.

A ação caracterizada, nesta tese, como saber-prático, está relacionada as atitudes que envolvem a organização da escola, uma mobilização para a ação, verificação de todos os aspectos considerados relevantes, alargamento da autonomia e sua capacidade de tomar decisões. A busca por alguns recursos financeiros corresponde aos vários procedimentos e lutas do cotidiano de diretores brasileiros em manter a escola funcionando, de forma mínima.

Ao se estabelecer um saber-prático como algo relacionado ao saber da ação, não seria possível acontecer de outra forma. Todo saber-prático, segundo Charlot (2000), está ligado a algum tipo de envolvimento de ação ou do fazer comprometido, no caso, o não saber-prático se torna uma ação passiva, uma naturalização de não ter condições estruturais nas escolas, por tanto, há muito o que fazer.

Se a escola não consegue obter autonomia para arrecadar e gerir seus recursos financeiros, ao mesmo tempo, não consegue funcionar adequadamente sem essa estrutura física, o desafio não está nas mãos dos diretores. Seus saberes práticos estão relacionados aos subterfúgios que encontram para driblar os problemas com soluções paliativas – recursos financeiros para o emergencial – que apenas mascaram os interesses políticos e educacionais do país. A perspectiva está em ter uma escola em condições de funcionamento, ou não se tem.

A forma como os diretores responderam, acaba por revelar que eles executam outra profissão, a de “bombeiro”, isto é, ficam o tempo todo “apagando fogo”, o que não condiz com suas funções. Ao buscarem arrecadar fundos financeiros para reparar danos encontrados na escola, utilizam-se de uma Relação com Saber prático, ou seja, atividades e ações possíveis para uma lógica, que não condiz com suas funções, visto que estas seriam responsabilidades do poder público. Ao mesmo tempo ficam estagnados nessa lógica, não atribuindo responsabilidade a ninguém, nem ao poder público, nem ao pedagógico da escola pelo não desempenho escolar dos alunos, uma alternativa cruel.

### **3) Saber-objeto ou a ausência de aprendizagens dos alunos**

A ausência de aprendizagens dos alunos, devido às suas condições sociais, é o terceiro grande desafio da escola apontado pelos diretores, conforme verificado em suas respostas, esse foi considerado um desafio comum. Entende-se que das cinco regiões brasileiras quatro apontaram para dificuldades de aprendizagens e, apenas uma região afirmou que seu desafio eram as defasagens de aprendizagens.

Assim, nas respostas, utilizam-se de conceitos como dificuldades ou defasagens de aprendizagens dos alunos, mas como soluções aparecem possibilidades de: elaboração de projetos; estabelecendo de metas; estratégias para atingir o aluno etc., de forma geral, o problema pode ser resolvido se a escola contextualizar quem são os seus estudantes e aperfeiçoar os métodos de ensino.

A aprendizagem do aluno é um saber-objeto, segundo Charlot (2000), e a escola o teria (ensino e aprendizagem) como principal motivo da sua existência na sociedade.

Como já foi dito na seção anterior, não fica claro o conceito de “dificuldade de aprendizagem” citado pelos diretores – problemas de aprendizagem X defasagens de aprendizagem X dificuldades de aprendizagem X transtornos de aprendizagem. O fato é que não ocorre o ensino e aprendizagem com êxito, isto é, a relação saber-objeto não acontece.

Quando o desafio relacionado à qualidade de ensino é examinado, por regiões, verifica-se que: os diretores da região norte atribuem as dificuldades aos professores, à falta de inovação,

o entendimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os hábitos de estudo dos alunos; os da região centro-oeste também conferem aos docentes, mas pela alta rotatividade e pelo absenteísmo (adoecimento dos servidores, estafa, falta de incentivo etc.); os da região sudeste entendem que a ausência de amor próprio do professor; a falta de sintonia entre ações governamentais e a comunidade e as melhorias nas condições de trabalho são os grandes impasses; e, os da região sul indicam a imaturidade dos alunos; escola multisseriada e falta de autonomia para os educadores.

Poucas são as diferenças entre as regiões brasileiras, mas a culpabilização pelo fracasso escolar acaba por não ser somente do aluno, uma novidade até então não vistas em estudos do gênero, visto que, percebe-se o reconhecimento da responsabilidade da escola na qualidade do ensino, apesar de, ainda ser uma visão voltada apenas para o desempenho do professor, não incluindo a responsabilidade da gestão escolar.

Geralmente, quando se buscava priorizar os desafios da escola, o que se escutava das escolas eram as diversas “culpas”: da sociedade, do governo, da economia, da família, do aluno etc. Destaca-se que essas são legítimas, mas, é interessante como a escola e seus educadores não entram nesta perspectiva de análise.

Diferentemente, este estudo evidencia alguns pontos relacionados ao docente e o absenteísmo, a sua formação continuada, falta de autonomia e até amor próprio. Mas, a relação com o saber-objeto, isto é, como os alunos obterão ensino e aprendizagem nas unidades escolares não se tem nas respostas. Igualmente, é um não saber-objeto, isto é, o diretor escolar não compreende e não vê perspectivas de realizar melhoria no ensino e na aprendizagem dos alunos.

As três categorias elaboradas segundo as respostas dos diretores – dos principais desafios da escola e suas soluções – com base na RcS, é percebida, na verdade, por um não saber, algo que geralmente não pensamos e não indagamos: afinal de contas, o que eu não sei? Quais são os meus não saberes?

A ausência de reflexões sobre essa questão faz com que os diretores e em geral os educadores fiquem “reinventando a roda”, isto é, não se apercebam dos seus desafios e muito menos das suas soluções. O máximo que os diretores conseguem perceber é que o problema está em questões externas à escola, como: a não participação dos familiares, a falta de infraestrutura da escola, o fato dos alunos não aprenderem de forma padronizada e atendendo a sociedade capitalista.

O que se compreende, nesta tese, é que a RcS dos diretores escolares está ligada ao não saber; revela a ausência de um desejo de aprender (aprender a conceber, a fazer, a relacionar-



se de maneira nova), de identificar o que ainda não foi percebido, de ter novas perspectivas do concebido (novas opções), até porque o que não está sob sua responsabilidade não pode resolver.

Confirma-se a perspectiva de que uma educação regulatória capitalista, gerencialista, com tendências a administração de empresa está na contramão do que seria importante para a mudança deste quadro que os diretores vivenciam hoje.

Da mesma forma que Charlot pensa uma sociologia do sujeito, com vistas a solucionar o suposto fracasso escolar – o autor não acredita em fracasso escolar – pode-se refletir sobre uma sociologia do sujeito com um diretor de escola: humano, único, que tem uma história e interpreta o que faz baseado nela, ocupa uma posição em um espaço social, e deveria ser portador de desejos.

O diretor, assim como qualquer pessoa, se produz e é produzido, é um sujeito que está sendo confrontado com a necessidade de aprender e com a presença de novos desafios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo - analisar o que os diretores escolares identificam como principais desafios da escola e suas soluções, segundo a Relação com o Saber (RcS). Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, pautada em análise crítica e reflexiva, subdividida em duas etapas – 1) *Software* Iramuteq e Análise de Conteúdo e; 2) A Relação com o Saber (RcS).

A partir do questionário aberto aplicado em todas as regiões brasileiras, foi possível visualizar alguns pontos convergentes e divergentes, o que se torna compreensível devido a dimensão territorial existente no país.

Diante disto, alguns questionamentos são levantados: Por que um país tão grande precisa de um sistema de ensino tão centralizado? Como manter uma centralização com tantas diversidades?

A territorialidade continental do Brasil acarreta em um sistema de ensino diverso, que apresenta faltas significativas em diferentes segmentos da escola, e promove um padrão mínimo que, em momento algum gera excelência no processo de ensino e aprendizagem, sem qualidade do que é ofertado ao alunado.

Conseqüentemente, a partir dos resultados obtidos e das análises feitas, torna-se passível de apreensão que em muitos momentos “chovemos no molhado”, ou seja, reafirmamos o que já sabíamos acerca de muitos elementos, como por exemplo, a atribuição e culpabilização de fatores externos, como a falta de autonomia, infraestrutura, materiais, formação continuada, etc. O que nos leva a inferir que os problemas são todos iguais, porém, com roupagens diferentes.

É preciso considerar que mesmo que existam políticas públicas que se efetivem no âmbito educacional e tenham sucesso, antes é preciso que o sucesso esteja no interior da sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, entendemos que as escolas de todo o país apresentam problemas e desafios, ou seja, nada novo, uma vez que isto já é sabido. Que muitos desses são enfrentados por inúmeras instituições ao longo do país, também já sabíamos. Porém, como os diretores buscam soluções para os desafios é o que nos motivou a realizar esta tese.

Os dados nos possibilitaram compreender que existem muitos gestores e diretores escolares, porém, poucos líderes. A liderança – elemento fundamental – para que o sucesso se efetive nas práticas, que promove o estabelecimento de relações saudáveis, compartilhamento de ideias e o aprimoramento de práticas democráticas, ainda é deficitária no âmbito educacional.

A falta de liderança pode ser oriunda de diferentes elementos, como por exemplo, a diversidade, a pluralidade, a desigualdade, dentre outros aspectos. No entanto, trata-se de uma característica que pode vir a ser desenvolvida, aprimorada ou até mesmo maximizada.

A partir disto, também foi possível perceber que muitos desafios estão constantemente presentes nas escolas, porque existe uma possibilidade de se eximir, se esquivar dos problemas, seja culpabilizando terceiros, apresentando desculpas, ou até mesmo, pela falta de motivação dos agentes que atuam na escola, o que acaba por esbarrar na desmotivação do educador.

Os resultados que mais convergiram demonstram que o maior desafio da escola é a falta de participação familiar, o mesmo elemento foi citado para o problema da qualidade do ensino. Isso nos leva a conjecturar diferentes possibilidades de compreender estes desafios – como a transferência da responsabilidade pela não participação familiar, que ocasiona (mesmo que indiretamente) a ineficiência do ensino ofertado para os estudantes, quando na verdade, almeja-se o estabelecimento de uma relação saudável, com a participação adequada no compartilhamento de tomada de decisões e na busca pela melhoria da educação.

Entretanto, os desafios diferentes apresentados pelas regiões reafirmaram que apesar da dimensão territorial do país e de muitos problemas se assemelharem, ainda existem particularidades originadas do local em que se está inserida a instituição escolar.

As adversidades demonstram fragilidades “escondidas” por detrás de problemas latentes que são comuns a todas (ou a grande maioria) as regiões e, que muitas vezes, acabam por ficar em segundo plano ou mesmo a *posteriori* para serem resolvidos.

Há que se ressaltar, que não nos cabe julgar diretores e/ou qualquer profissional que atue na escola, entretanto, entendemos que existe um engessamento do cenário educacional, com práticas enraizadas no tradicionalismo, pautado em uma administração burocrática e gerencialista, que promove, então, uma educação regulatória e capitalista.

Diante desses elementos, a qualidade do ensino se torna inoperante, uma vez que processos que antecedem o ensino e a aprendizagem são embargados por déficits estruturais seculares, que perpassam todas as etapas de ensino, e que acometem o objeto central da escola – a aprendizagem efetiva dos alunos.

Acredita-se que os saberes relacional, prático e objeto analisados a partir dos resultados obtidos demonstram a carência existente no cenário educacional com relação a escuta, ao diálogo, a busca pelo pertencimento da comunidade, bem como na promoção de uma gestão democrática que abarque as necessidades do público atendido.

Diante do exposto, julga-se pertinente informar que a dificuldade deste estudo se pautou em analisar os dados sem juízo de valor, sem julgamentos, mas com imparcialidade e criticidade

transmitidos pela escrita, a fim de demonstrar o real desafio vivenciado e apresentado pelos diretores.

Por fim, julga-se necessário continuar e aprofundar a investigação em torno dos desafios escolares, com produções acadêmicas futuras, como possibilidade de escutar os demais agentes da escola, uma vez que um problema na perspectiva de um diretor escolar, não necessariamente é um problema para o educador.

## REFERÊNCIAS

ADAIR, John. **Como tornar-se um líder**. In: \_\_\_\_\_. -- Tradução Elke Beatriz Riedel — São Paulo: Nobel, 2000.

AGÊNCIA BRASIL. **Mais de 5 milhões de crianças e adolescentes ficaram sem aulas em 2020**. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-04/mais-de-5-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-ficaram-sem-aulas-em-2020> Acesso em: 03 nov 2021.

AGRA, Glenda et al. Análise do conceito de Aprendizagem Significativa à luz da Teoria de Ausubel. **Rev Bras Enferm** [Internet], v.72, n.1, p.258-6, 2019.

ALARCÃO, Isabel. Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), **Coordenação, Supervisão e Liderança: Escola, projectos e aprendizagens** (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica Editora.

ALAVARSE, Ocimar M.; MACHADO, Cristiane; ARCAS, Paulo Henrique. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1353-1375, jul./set. 2017.

ALMEIDA, A.; CORSO, A.M. A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. In: XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – 26 a 29 de outubro de 2015. **Anais...**

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson. (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: no limiar do (im)possível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e239688, 2020.

ALMEIDA, Sara Castro de; KELLER-FRANCO, Elize. Administração dos recursos financeiros no contexto da gestão democrática. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v.1, n.2, p.17-35, 2016.

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. **Constr. psicopedag.**, v.13, n.10, São Paulo 2005.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flávia Pereira. Indicadores multidimensionais para avaliação da infraestrutura escolar: o ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v.48 n.169 p.708-746 jul./set. 2018.

ALVES, Maria Tereza Gonçalves; FRANCO, Creso. 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 (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 482-500.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flávia Pereira; DE PAULA, Túlio Silva. Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 297-330, maio/ago. 2019.

ANDRADE, Raphael Rodrigues de; CAMPOS, Luís Henrique Romani; COSTA, Heitor Victor Veiga da. Infraestrutura escolar: uma análise de sua importância para o desempenho de estudantes de escolas públicas. **Rev. C&Trópico**, v. 45, n. 1, p. 159-190, 2021

ANDRÉ, Elisandra Leite; BARBOZA, Reginaldo José. A importância da parceria entre a família e a escola para a formação e desenvolvimento do indivíduo. **Revista Científica Eletrônica da Pedagogia**, n.30, p.1-21, 2018.

ARAÚJO, Abelardo Bento. Para uma crítica da objetividade no monitoramento da qualidade da educação básica no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 35, n. 74, p. 591-615, maio/ago. 2021.

ARAVENA, Felipe. El primer paso para crear culturas colaborativas. **Líderes educativos: prácticas de liderazgo**, 2016.

ARELARO, Lisete R. G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 899-919, out. 2007.

AZEVEDO, R.O.M. et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetórias e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70ª ed. Lisboa, 2006.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. IN: \_\_\_\_\_ (org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto, 1996.

BATISTA, Ivanilde Messias de Souza. Aspectos da gestão dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): um estudo de caso em uma escola pública do interior da Bahia (2017-2018). **Revista Valore**, Volta Redonda, 4 (Edição Especial): 103-119, 2019.

BATISTA, Jullyane da Silva et al. A importância da família no processo ensino aprendizagem dos alunos das series iniciais do ensino fundamental. In: III Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2010. **Anais...**

BENTO, Antônio V.; RIBEIRO, Maria Isabel. **A liderança escolar a três dimensões: diretores, professores e alunos**. In: \_\_\_\_\_. – 1ª ed. -- Bragança: Leadership, 2013.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R.V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A. da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

BOTELHO, Júlio César; KROM, Valdevino. Os estilos de liderança nas organizações. In: XIV INIC – Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, 2010. **Anais...**

BRASIL. Constituição Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. Lei que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é Base. Brasília: DF, 2017.

BUNN, Fernanda; FUMAGALLI, Luís André Wernecke. A importância do líder na organização: influenciando pessoas para o atingimento dos resultados. **Rev. FAE**, Curitiba, v.19, n.2, p.132-147, 2016.]

BZUNECK, José Aloyseo. Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. **ETD-Educação Temática Digital Campinas**, SP, v.20, n.4, p.1059-1075, out./dez. 2018.

CALVO, Glória. Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. In: OREALC/ UNESCO. Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Santiago: OREALC/UNESCO, 2014

CAMARGO, Carmen Aparecida Cardoso Maia; CAMARGO, Marcio Antônio Ferreira; SOUZA, Virginia de Oliveira. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Thema**, v.16, n.3, p.598-606, 2019.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software de análise textual Iramuteq**. 2013. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais> Acesso em: 14 nov 2021.

CAMPOS, Anna Maria. Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, fev./abr. 1990.

CAMPOS, Marlon Freitas de; VIEGAS, Moarcir Fernando. Saúde mental no trabalho docente: um estudo sobre autonomia, intensificação e sobrecarga. **Cadernos de Pesquisa**, SãoLuís, v.28, n.2, abr./jun,2021.

CANDIDO, Antônio. **A estrutura da escola: contribuição sociológica aos cursos especializados de administração escolar**. São Paulo: FFCL-USP, 1953.

CARLOS, Caroline Mazon Gomes; BAZON, Sebastião; OLIVEIRA, Wdson. O líder nas organizações. **Revista Científica UNAR**, Araras, v.5, n.1, p.2-16, 2011.

CARVALHO, Daniela Melo da Silva; FRANÇA, Dalila Xavier de. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. **Revista Educação & Formação**, vol. 4, núm. 3, p. 148-168, Setembro-Outubr, 2019.

CERDAS, A. M.; LÓPEZ; I. El grupo de aprendizaje entre pares: una posibilidad de favorecer el cambio de la prácticas cotidianas de aula. In: ARELLANO, M.; CERDA, A. M. (Org.). Formación continua de docentes: un camino para compartir. Chile: CPEIP, 2005.

COSTA, Maria Aparecida Alves da; SILVA, Francisco Mário Carneiro; SOUZA, Davison da Silva. Práticas educativas, memórias e oralidades. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v.1, n.1, p.1-14, 2019.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. In: \_\_\_\_\_. Trad.: Bruno Magne. – Porto Alegre: Artes MédicasSul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização. Questões para a educação hoje.** In: \_\_\_\_\_. Artmed Editora S.A., Porto Alegre, 2005

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração: teoria, processo e prática.** In: \_\_\_\_\_. – 4ª ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

\_\_\_\_\_. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações.** In: \_\_\_\_\_. –4ª ed. – Barueri, SP: Manoele, 2014.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil\*: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CONCEIÇÃO, Cleiciene Rabelo. Reflexões sobre as escolas multisseriadas. **Revista Even. Pedagógica - Número Regular: Sociolinguística(s), linguagens e sociedade Sinop**, v. 11, n. 2 (29. ed.), p. 185-194, ago./dez. 2020

COSTA, Roseli Terra Oliveira. Formação docente: inovar é preciso. In: CIET – Congresso Internacional de Educação e Tecnologias e EnPED – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância – 2020. **Anais...**

CRUZ, Ana Magali Batista da; SILVA, Silvana Santos; RODRIGUES, Silvia Aparecida Medeiros. Gestão do clima organizacional no ambiente escolar: estudo bibliográfico em periódicos publicados entre 2018 e 2019. **Fac. Sant’Ana em Revista**, Ponta Grossa, v. 5, p. 82 – 95, 1, 1. Sem. 2021.

CUNHA, Marcela Brandão. Rotatividade docente na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e192989, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **RBPAAE** – v.18, n.2, p.163-174, 2002.

\_\_\_\_\_. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens.** Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2005.

\_\_\_\_\_. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAAE** – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 13, n. 31, 2008. p. 213-230.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAAE** - v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019.

DUARTE, Gedeão Paulino; CABRAL, Miqueias. Gestão educacional e qualidade de ensino: perspectiva de professores de uma escola pública da zona leste de Manaus sobre a característica da gestão educacional e a qualidade de ensino. **Semana Acadêmica Revista Científica**, v.1, p.1-16, 2017.



DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; GOMES, Carlos André T.; GOTELIB, Luciana G. de Oliveira. Condições de Infraestrutura das Escolas Brasileiras: Uma Escola Pobre para os Pobres? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n.70, p.1-35, 2019.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. Sociedade civil e democracia: um debate necessário. **Libertas**, Juiz de Fora, v.8, n.2, p.83 – 94, jul-dez / 2008.

FANTINATO, Fernanda Colghetto. **A relação família-escola: existe um culpado para a queixa escolar?** 2012. 98f. Dissertação [Mestrado em Psicologia Clínica – Núcleo de Família e Comunidade] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

FEIJÓ, Patrícia Collat Bento. Transporte escolar. A obrigação do Poder Público municipal no desenvolvimento do programa. Aspectos jurídicos relevantes. **Revista de Administração Municipal - MUNICÍPIOS – IBAM**, n.268, 2008.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspectivas Contemporâneas**. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação, 2011.

FREIRE, Erlane da Silva; FERREIRA, Lúcia Garcia. Qualidade de Ensino e Formação de Professores: interrelação com o IDEB e a Prova Brasil. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 5, n. 15, p. 298-326, set./dez. 2013.

FONSECA, Gilson Luiz Bretas da. **Qualidade dos indicadores educacionais para avaliação de escolas e redes públicas de ensino básico no Brasil**. 2010. 91f. Dissertação [Mestrado em Educação] Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Como está nossa educação básica?** 2021. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/como-esta-a-nossa-educacao-basica> Acesso em: 10 nov 2021.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: COEB – Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem – 2013. **Anais...**

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 1997.

GARCIA, Tânia Maria Meira et al. **Ensino remoto emergencial: proposta de design para a organização de aulas** [recurso eletrônico]. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). – Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

GIL, Natália de Lacerda. A quantificação da qualidade: algumas considerações sobre os índices de reprovação escolar no Brasil. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 23, n. 56, p. 184-209., jan-abr 2021.

GIMENEZ, Charlise Paula Colet; TABORDA, Alini Bueno dos Santos. A escuta ativa e alteridade como pressupostos para a liberação do perdão pela mediação. **Em Tempo**, Marília, v.16, p.206-222, 2017.

GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. **Estud. av.**, n.7, v.18, p.65-137, ago 1993.

HYPOLITO, Álvaro Luiz. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez., 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. 2019. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206) Acesso em: 14 nov 2021.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **OCDE define aplicação do PISA para 2022**. 2020. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/ocde-define-aplicacao-do-pisa-para-2022/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/ocde-define-aplicacao-do-pisa-para-2022/21206) Acesso em: 14 nov 2021.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa> Acesso em: 14 nov 2021.

JACQUES, Francis. **De la signficance**. Centro di Semiótica e Linguistica French, 1987.

KANBACH, Bruno Gusmão. **A relação com o saber profissional e o emprego de atividades experimentais em física no ensino médio: uma leitura baseada em Bernard Charlot**. 2005. 140f. Dissertação [Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática] Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, 2005.

KLAMT, Luciana Maria; SANTOS, Vanderley Severino. O uso do software Iramuteq na análise de conteúdo – estudo comparativo entre os trabalhos de conclusão de curso do ProfEPT e os referenciais do programa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, e8210413786, 2021.

KAUER, Ana Carolina dos Santos da Silva. A preparação do aluno para o mercado de trabalho. **Revista Altegor**, v.2, p.1-15, 2021.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. Avaliação da Aprendizagem como Construção do Saber. In: V Colóquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur – Poder, Gobierno Y Estrategias en las Universidades de América del Su – Mar del Plata, 8, 9 e 10 de diciembre de 2005. **Anais...**

LAFFIN, M.H.L.F. Alfabetização de idosos e adultos ou leitura e escrita? **Revista Portuguesa de Educação**, v.25, n.2, p. 141-165, 2012.

LEAHY, Robert L.; TIRCH, Dennis; NAPOLITANO, Lisa A. **Regulação Emocional em Psicoterapia**. Trad. Ivo Oliveira. Porto Alegre: Artmed. 2013, 331 p.

LEAL, Ione Oliveira Jatobá; NOVAES, Ivan Luiz. Percepção de diretores acerca das atribuições na gestão pedagógica de escolas municipais de Jacobina (BA). **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e174879, 2018.

LIMA, Licínio C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar**. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/318456248 ADMINISTRACAO ESCOLAR Verbe](https://www.researchgate.net/publication/318456248_ADMINISTRACAO_ESCOLAR_Verbete) te Acesso em: 20 out 2021.

LIMA, Licínio. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.

\_\_\_\_\_. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

LIMA, Antônio Rodrigues et al. A correlação entre desmotivação e redução do rendimento escolar: um estudo no município de Parambu – CE. In: VI Congresso Nacional de Educação – 2021. **Anais...**

LIMA, Clarêncio Eduardo dos Santos. Desafio tecnológico dos professores nas aulas remotas durante a pandemia. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 15, e168101522666, 2021.

LIMA, Francisca das Chagas Silva; MOURA, Maria da Glória Carvalho. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, Edição Especial, dez. 2018.

LOPES, Maria Rúbia Soares et al. **A importância da família no processo e aprendizagem em tempos de pandemia**. 2020. Disponível em: [https://facunicamps.edu.br/cms/upload/repositorio\\_documentos/259\\_A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DA%20FAM%C3%8DLIA%20NO%20PROCESSO%20DE%20APRENDIZAGEM%20EM%20TEMPOS%20DE%20PANDEMIA.pdf](https://facunicamps.edu.br/cms/upload/repositorio_documentos/259_A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DA%20FAM%C3%8DLIA%20NO%20PROCESSO%20DE%20APRENDIZAGEM%20EM%20TEMPOS%20DE%20PANDEMIA.pdf). Acesso em: 20 set 2022.

LOUREIRO, Marta Assis. Relação família-escola: educação dividida ou partilhada? **International Journal of Developmental and Educational Psychology** – INFAD, n.1, p.103-114, 2017.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000

\_\_\_\_\_. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Heloísa Lück. – Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUIZ, Maria Cecília. **Gestão da Educação Municipal** / Maria Cecília Luiz, Sandra Aparecida Riscal. -- Documento eletrônico -- São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.

\_\_\_\_\_. **Conselho Escolar e as possibilidades de diálogo e convivência: o desafio da violência na escola** / \_\_\_\_\_. -- Documento eletrônico -- São Carlos: EDUFSCar, 2016.

MACEDO, Maria Isabel Ferreira; BORGES, Jordana Vidal Santos. O processo de humanização no espaço escolar. **Revista Científica Online**, v.11, n1, p.1-15, 2019.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, v.5, n.1, p. 70-82, jan/jun, 2012.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. **RBPAE**, v.30, n.1, p.63-78, jan/abr. 2014.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. **As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil**. 2004. 194f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

MARTINS, Maria José D. et al. Concepções sobre qualidade de ensino em estabelecimentos de ensino superior público em Portugal. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.56, p.159-177, 2011.

MARTINS, Ana Paula Maioli; BROCANELLI, Cláudio Roberto. O papel do diretor de escola frente aos novos desafios da gestão escolar. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 7, n. 2, p. 80-85, jul/dez 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Psicologia e pedagogia da criança: curso da Sorbonne, 1949-1952*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MEDEIROS, Mirna et al. Diretor de escola pública: da totalidade a centralidade? **Nucleus**, v.11, n.2, p.69-84, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MONTEIRO, Flavianne Rodrigues; MONTEIRO, Sônia Rodrigues. **A qualidade do transporte público escolar aos alunos do ensino fundamental de Itacoara – RJ**. 2018. 14f. Trabalho de Conclusão de Curso [Bacharelado em Administração Pública] Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2018.

MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarega; MONTEIRO, Isabel Cristina de Castro; AZEVEDO, Tânia Cristina Arantes Macedo de. Visões da autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. **Revista Ensaio**, v.12, n.3, p.117-130, 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares. **Revista Teias**, v.13; n.27, p.27-47, jan./abr. 2012.

MOURA, Maria Suzana de Souza; GIANELLA, Valéria de. A arte de escutar: nuances de um campo de práticas e de conhecimento. **Revista Terceiro Incluído**, v.6, p.9-24, 2016.

MOURA, Juliana da Silva et al. A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **RPD**, v.19, n.40, p.01-17, 2019.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Condições de trabalho docente: novas tessituras das políticas de avaliação para a qualidade. **Revista do Centro de Educação**, v.39, n.1, p.215-227, enero-abril, 2014.

NEGREIROS, F. et al. Análise psicossocial do fracasso escolar na educação de jovens e adultos. **Psicologia em Pesquisa**, v.11, n.1, p.1-11, 2017.

NOGUEIRA, Márcia Gonçalves; RIBEIRO, José Márcio Rodrigues; MELO, Jowânia Rosas de. **A relação de docente com o saber: entre o discurso e a prática**. 2015. Disponível em: <https://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/1/a-relacao-de-docente-com-o-saber-entre-o-discurso-e-a-pratica.pdf>. Acesso em: 17 jan 2022.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. 1992. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf> Acesso em: 18 jun 2018.

NUNES, Klivia Cássia Silva; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Escolas multisseriadas e a pedagogia histórico - crítica: início de uma reflexão. Educação: **Teoria e Prática**, Rio Claro, v.28, n.58, p.408-425, 2018.

OLIVEIRA, Edson Coelho de. **Gestão escolar: o papel do diretor na perspectiva de uma gestão participativa**. 2016. 38f. Artigo Científico [Licenciatura em Pedagogia] Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Nova Cruz, 2016.

OLIVEIRA, Nilton Marques; STRASSBURG, Udo; PIFFER, Moarcir. Técnicas de pesquisa qualitativa: uma abordagem conceitual. **Ciências Sociais Aplicadas em Revista – UNIOEST/MCR**, v.17, n.32, p.87-110, 2017.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.23, e230015, 2018.

OLIVEIRA, Leiry Kelly Silva; CRUZ, Raimunda Costa. Capital cultural e educação: uma análise da obra de Bourdieu. In: XIII Encontro Cearense de Historiadores da Educação – ECHE III Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação – ENHIME III Simpósio Nacional de Estudos Culturais e Geoeducacionais – SINECGEO, 2014. **Anais...**

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Coronavírus disease 2019 (COVID-19) Situation Report** – **72.** 2020. Disponível em:

<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331685/nCoVsitrep01Apr2020-eng.pdf>

Acesso em: 22 mai 2020.

\_\_\_\_\_. **Folha Informativa.** 2020. Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875) Acesso em: 26 mai 2020

\_\_\_\_\_. **OMS diz que peste bubônica não constitui ameaça grave na China.** 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2020/07/07/oms-diz-que-pestebubonica-nao-constitui-ameaca-grave-na-china.htm> Acesso em: 29 out 2020.

PARENTE, Juliano Mota; CONCEIÇÃO, Sérgio Henrique da. Gestão escolar: o perfil do diretor das escolas públicas municipais de Itabaiana – SE. In: 25º Simpósio - ANPAE – 2011. **Anais...**

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2003.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Gestão da qualidade: o desafio da contemporaneidade. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 215–216, 2013.

PEIXOTO, Amanda Gentil. **Rotatividade docente e desempenho escolar no Brasil: uma análise para o período de 2008-2017.** 2020. 103f. Dissertação [Mestrado em Economia] Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico do Setor de Ciências Sociais. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2020.

PERDIGÃO, Elaine Rodrigues; TRANCOSO, Michelle Viana. Os desafios da escola na contemporaneidade e a emergência de novas teorias sobre o social. **Perspectiva Sociológica**, v.22, n.2, p.4-18, 2018.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Estado, sociedade civil e legitimidade democrática. **Lua Nova**, n.36, p.85-200, 1995.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.160, p.312-332, 2016.

PINHO, José Antônio Gomes; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? **Rev. Adm. Pública.**, v..43, n.6, p. 1343-1368, Dez 2009.

PINHEIRO, Tatiana. **Bernard Charlot: ensinar como significado para mobilizar os alunos. O pesquisador francês investiga na prática como os alunos se relacionam com o saber.** Entrevista concedida a Universidade de São Paulo – USP, 2009. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/?wcp=/novidades/informe.7,1111#:~:text=Bernard%20Jean%20Jacques%20Charlot%20nasceu,instituto%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20docentes>. Acesso em: 20 jan 2022.

PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA, Rafael Diogo; SABINO, Geruza de Fátima Tomé. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. **RBPAAE** - v. 35, n. 3, p. 667 - 688, set./dez. 2019.

PIOTTO, Débora C.; NOGUEIRA, Maria Alice. Um balanço do conceito de capital cultural: contribuições para a pesquisa em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e470100302, 2021.

POLONIA, Ana da Costa. **As relações escola-família: o que diretores, professores, pais e alunos pensam?** Tese de doutorado não-publicada, Universidade de Brasília, 2005.

POLÔNIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola.

PONCE, Branca Jurema; FERRARI, Alice Rosa de Sena. Educação para a superação do racismo no contexto de uma escola pública. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2219390, p. 1-20, 2022.

PONTES, Fernanda Rodrigues; ROSTAS, Márcia Helena Sauaia Guimarães. Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Revista Thema**, v.18, n.Especial, p.279-300, 2020.

RAPOSO, Patrícia Lorena; ALMEIDA, Roberta Santos de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. O pensamento decolonial como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural no contexto escolar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2115355, p. 1-19, 2021.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. Interação escola-famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas. In: Maria da Graça N. Mizukami & Aline Maria Rodrigues Reali (Orgs.), **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola** (p.74-98). São Carlos: EdUFSCar, 2002.

RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. Uma leitura dos usos dos indicadores da qualidade na educação. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.823-847, set./dez. 2010.

ROCHA, Cristiano Cesário; OLIVEIRA, Adão Francisco de. Gestão escolar: conceitos, práticas e expectativas. In: OLIVEIRA, Adão Francisco; MELO, José Carlos de (Orgs.). Educação, Democracia e Gestão Escolar – v. 1: Gestão Escolar. Editora da PUC Goiás, 2010.

RODRIGUES, Luís Adriano; SALLA, Neusa Maria da Costa Gonçalves; MIREK, Zélia Maria. Pilares da administração: ciência ou técnica? In: XIX Seminário Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão – 2014. **Anais...**

ROGGERO, Rosemary; SILVA, Adriana Zanini da. A descentralização de recursos no financiamento da educação básica. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 568-580, set./dez. 2020.



ROMÃO, José Eustáquio & PADILHA, Paulo Roberto. “Diretores Escolares e Gestão Democrática da Escola”. IN: GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio (Orgs). **Autonomia da Escola – princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 91-102.

RONDINI, Carina Alexandre; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v.10, n.1, p.41-57, Número Temático – 2020.

SANDER, Benno. Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento. In: \_\_\_\_\_. – Brasília: Líber Livro, 2007.

SANSOLOTTI, Simone de Oliveira; COELHO, Marcus Nascimento. O conceito de formação continuada e a sua concepção de acordo com Imbernón, Nóvoa e Libâneo. **Avanços & Olhares**, n.3, 2019.

SANTANA, Anaína Souza. Reunião de pais como uma prática avaliativa reflexiva e formativa. In: VII Seminário Nacional e III Seminário Internacional – Políticas Públicas, Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 7, n. 7, p. 6857-6868, maio, 2019. **Anais...**

SANTOS, Aline dos. **A importância do planejamento nas empresas de micro, pequeno e médio portes**. 2010. 37f. Monografia [Especialização em Gestão Empresarial] Programa de Pós-Graduação em Gestão Empresarial. Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, Karine dos. **Formação do sujeito – sujeito da formação: a relação do saber de professores de classes de educação de jovens e adultos de São Leopoldo/RS**. 2007. 128f. Dissertação [Mestrado em Educação] Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio Sinos. São Leopoldo, 2007.

SANTOS, Miguel Damasco dos. **Enriquecendo os processos educacionais com novas tecnologias e metodologias ativas: experimentar para inovar**. 2019. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos19/1202868.pdf>. Acesso em: 31out 2022.

SANTOS, Elisete Sousa dos et al. **O desafio para professores frente a implantação de propostas da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2021. Disponível em: <https://www.utic.edu.py/repositorio/COLOQUIOS-SIMPOSIOS/SIMPOSIOS/III%20Simposio%20Internacional/20.%20Elisete%20Sousa%20Dos%20Santos%20y%20otros%20TC.pdf>. Acesso: 31 out 2022.

SANTOS, Juliana Batista Pereira dos; TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de. O que os dados do SAEB nos dizem sobre o desempenho dos estudantes em matemática? **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.17, n.2, pp.309-333, 2015.

SANTOS, Weber Miranda; FERNANDES NETO, Izidorio Paz. Os desafios do ensino remoto em tempos pandêmicos: o uso das tecnologias digitais como recurso pedagógico. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 15, e405101523474, 2021.



SCHERER, Suely; BRITO, Gláucia da Silva. Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades. **DOSSIÊ - Cultura digital e educação**, Educ. rev., 36, 2020.

SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. In: Brock, Colin e Simon Schwartzman, editores. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SCHULTZ, Jenerton Arlan; FUCHS, Cláudia. Gestão escolar na sociedade contemporânea: impasses e desafios para potencializar a gestão democrática. **Revista de Administração Educacional**, v.9, n.1, p.23-41, 2018.

SERRAT, Olivier. Understanding and Developing Emotional Intelligence. **Singapore: Knowledge Solutions, Springer**, p.329-339, 2017.

SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante. Gestão escolar participada e clima organizacional. **Gestão em Ação**, Salvador, v.4, n.2, p.07-13, jul./dez. 2001.

SILVA, Josias Benevides da. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. **Educação em Revista**, Marília, v.8, n.1, p.21-34, 2007.

SILVA, Elaine Aparecida. Relações interpessoais no ambiente escolar. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 7, n. 2, p. 10 - 18, 2008.

SILVA, Daniela Neves da; LOPES, Paulo Francisco Santos. Papel do administrador: administrar, gestar ou gerir? **Rev Bras Adm Pol**, v.2, n.2, p.65-78, 2009.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da.; ALVES, Miriam Fábila. Gerencialismo na escola pública: contradições e desafios concernentes à gestão, à autonomia e à organização do trabalho escolar. **RBPAE**, v.28, n.3, p.665-681, set/dez. 2012.

SILVA, Jéssika Nogueira da. Os desafios da gestão democrática. In: XIII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação - 2017. **Anais...**

SILVA, Tânia Mara Tavares; BERNARDO, Elisângela da Silva. A relação família e escola: desafios para a gestão escolar. **Revista Educação Contemporânea**, v.14, n.34, p.297-321, 2013.

SILVA, Rita Barcelos; ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes; OLIVEIRA, Ivana Esteves Passos de. **Fazer e saberes no cotidiano da escola**. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). – Vitória, ES : Diálogo Comunicação e Marketing, 2022.

SILVA FILHO, Reginaldo Francisco da; LIRA, Ildo Salvino de. Gestão escolar democrática: uma ferramenta para (re)pensar a prática do gestor escolar. 2015. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2405255/FILHO%3B+LIRA+-+2015.2.pdf/15b06974-7881-4150-973a-8b688a62507e> Acesso em: 15 set 2021.

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: Fundação Carlos Chagas, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006.

SOBZINSKI, Janaína Silvana; Moreira DIOGO, Emilli; MASSON, Gisele. Políticas de formação e valorização docente: uma análise do plano de desenvolvimento da educação e das metas do novo plano nacional de educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n.4, p.1212-123, outubro-diciembre, 2015.

SOUSA, Marina. et al. Programa de Promoção da Inteligência Emocional na Ansiedade Infantil. **R Est Inv Psico y Educ**, v. Extr., n.5, 2015.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, dez. 2009.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlo. Desafios da implementação do ensino remoto. **Boletim da Conjuntura**, v.4, n.11, p.81-89, 2020.

TERRASÊCA, Manuela. Autoavaliação, avaliação externa... Afinal para que serve a avaliação das escolas? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 155-174, maio-ago., 2016.

TRÓPIA, Guilherme; CALDEIRA, Ademir Donizeti. A relação com o saber de Bernard Charlot e seu vínculo com a epistemologia de Gaston Bachelard. In: *Disciplina de “Ensino de Ciências: Contribuições da Epistemologia” - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT)*, 2007.

UNESCO. **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil**. – Brasília: UNESCO, 2019.

VAILLANT, Denise. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Política Educativa*, n.60, p.5-13, 2016.

VASCONCELLOS-SILVA; Paulo; ARAÚJO-JORGE, Tânia. Análise de conteúdo por meio de nuvem de palavras de postagens em comunidades virtuais: novas perspectivas e resultados preliminares. **Investigação Qualitativa em Saúde**, 2019.

VASQUEZ, Daniel Arias et al. Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. **Saúde debate**, v.46, n.133, p.304-317, Apr-Jun 2022.

VENÂNCIO, Luciana. **O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional – escolar**. 2014. 311f. tese [Doutorado em Educação] Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus Presidente Prudente. Presidente Prudente, 2014.

VERGARA, Julieno Lopes. Formação e prática: a autonomia docente em discussão. **Open Minds International Journal**, São Paulo, vol. 1, n.3: p.89-103, Set, Out, Nov, Dez/2020.

VIAN, Vanessa et al. Gestão Escolar: espaço de trabalho coletivo. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n. 13, p. 90–102 jan./jun. 2015.

VIANA, Sandra Márcia Campos; PEREIRA, Vanusa Ruas Freire. Discursos em torno da gestão educacional sobre qualidade da educação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.11, n.18, p.199-218, jan./abr. 2015

## (ANEXO 1)

## Questionário Aberto

<b>Seção A: Autorização</b>	
<b>A1.</b>	<p>Como participante da pesquisa sobre a metodologia para o Programa de Mentoria e Cooperação em Gestão Escolar <b>AUTORIZO</b> a análise das respostas apresentadas de forma a garantir o sigilo das minhas informações pessoais:</p> <p style="text-align: right;">Sim, eu autorizo minha participação <input type="checkbox"/></p> <p style="text-align: right;">Não autorizo minha participação <input type="checkbox"/></p>
<b>A2.</b>	<p><b>E-mail</b> <span style="float: right;"><i>Informe seu endereço de e-mail</i></span></p> <div style="border: 1px solid black; height: 50px; width: 100%;"></div>
<b>A3.</b>	<p><b>Número para contato, caso surja alguma dúvida. (Se possível, que possua WhatsApp, DDD + Número de celular)</b></p> <p style="text-align: right;"><i>Ex: Residencial (11) 1111-1111 ou Celular (11) 1111-1111</i></p> <p style="text-align: right;"><i>O formato deverá estar igual ao exemplo. Inclua um espaço entre o DDD e o número</i></p> <div style="border: 1px solid black; height: 50px; width: 100%;"></div>
<b>Seção B: Caracterização da Unidade Escolar</b>	
<b>B1.</b>	<p><b>Nome da Escola em que atua</b></p> <div style="border: 1px solid black; height: 50px; width: 100%;"></div>
<b>B2.</b>	<p><b>Dependência Administrativa</b></p> <p style="text-align: right;">Municipal <input type="checkbox"/></p> <p style="text-align: right;">Estadual <input type="checkbox"/></p> <p style="text-align: right;">Federal <input type="checkbox"/></p> <p style="text-align: right;">Privada <input type="checkbox"/></p>
<b>B3.</b>	<p><b>Código da escola no INEP (Disponível em <a href="http://ideb.escola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica">http://ideb.escola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica</a>)</b></p> <div style="border: 1px solid black; height: 50px; width: 100%;"></div>

**B5. UF da Escola**

- Acre (AC)
- Alagoas (AL)
- Amapá (AP)
- Amazonas (AM)
- Bahia (BA)
- Brasília (Distrito Federal)
- Ceará (CE)
- Distrito Federal (DF)
- Espírito Santo (ES)
- Goiás (GO)
- Maranhão (MA)
- Mato Grosso (MT)
- Mato Grosso do Sul (MS)
- Minas Gerais (MG)
- Pará (PA)
- Paraíba (PB)
- Paraná (PR)
- Pernambuco (PE)
- Piauí (PI)
- Rio de Janeiro (RJ)
- Rio Grande do Norte (RN)
- Rio Grande do Sul (RS)
- Rondônia (RO)
- Roraima (RR)
- Santa Catarina (SC)



São Paulo (SP)

Sergipe (SE)

Tocantins (TO)

### Seção C: Questões Discursivas

Você terá duas questões discursivas, em que você terá a oportunidade de relatar sobre o assunto. Por favor, leia cuidadosamente, o que é solicitado em cada campo e preencha, suas informações são muito valiosas para nós!

- C1. Quais problemas, e seus contextos, que você, como diretor (a), enfrentou e conseguiu dar uma boa resposta e/ou realizar uma ação com sucesso, atendendo às expectativas da maioria dos sujeitos da escola?**

- C2. Como diretor de escola, o que você indica ser um desafio ou julga ser importante relatar quando se trata da busca pela melhoria da qualidade de ensino?**

## Seção D: Caracterização Profissional

Leia, cuidadosamente, o que é solicitado em cada campo e preencha de acordo com sua realidade

**D1. Qual sua função/cargo na Escola em que atua?**

Diretor (a)

Vice - Diretor (a)

Coordenador (a)

Professor (a)

Outros

Outros



**D2. Há quanto tempo está nesse cargo / nessa função na escola em que atua?**

Menos de um ano

1 - 2 anos

3 - 5 anos

6 - 10 anos

11 - 15 anos

16 - 20 anos

Mais de 20 anos

**D3. Há quanto tempo está nesse cargo / nessa função, considerando o tempo total em todas as Escolas que atuou/atua?**

Menos de um ano

1 - 2 anos

3 - 5 anos

6 - 10 anos

11 - 15 anos

16 - 20 anos

Mais de 20 anos

**(APÊNDICE A)****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**(Resolução 510 07/04/2016 – disponível em: <http://www.propq.ufscar.br/etica/Reso510.pdf>)**

**FIGURAS DO APRENDER DE DIRETORES ESCOLARES NO BRASIL: DESAFIOS COTIDIANOS DA ESCOLA**

O Público alvo desta pesquisa serão os diretores de todas as etapas e modalidade de ensino do Brasil. A pesquisa envolverá a realização de um questionário aberto com diretores voluntários. A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) fará a divulgação por e-mail aos diretores que atuam nas escolas municipais, estaduais e federais brasileiras. A participação na pesquisa envolverá nenhum custo para os participantes e a sua participação não é obrigatória. Sua participação nesta pesquisa é de vital importância para subsidiar as políticas de formação de diretores escolares no Brasil e, para tanto, pedimos sua colaboração. A resposta ao formulário demorará aproximadamente 15 minutos. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. As questões incluídas na pesquisa perguntarão sobre a sua escola, código INEP, UF, bem como os desafios escolares obtidos ao longo da sua atuação, e as estratégias aplicadas para minimizar ou sanar tais desafios, por fim, questionará os desafios encontrados com relação a qualidade do ensino ofertado na sua escola. Sua participação neste estudo envolve em responder um questionário online do *Google Forms*, de maneira voluntária, cujas informações fornecidas serão confidenciais e tratada de forma anônima e sigilosa, mantendo a sua privacidade. O questionário conta com duas perguntas abertas, com duração total aproximada de 15 minutos o que pode gerar um certo cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas. As perguntas não serão invasivas a intimidade dos participantes, entretanto se o diretor (a) não ficar a vontade em responder alguma pergunta, terá a liberdade de não responder, todas as perguntas do questionário estão configuradas como sem obrigatoriedade de respostas. Este estudo não oferece riscos ou desconfortos para você, porém, caso isso ocorra, durante a realização do questionário basta fechar a aba do seu navegador, dessa forma sua participação e suas respostas não serão registradas. E será garantido também o direito a indenização por qualquer tipo de dano comprovadamente resultante da participação na pesquisa se ocasionado por parte dos pesquisadores envolvidos. Informamos também, que há garantia de ressarcimento de possíveis despesas da participação na parte virtual da pesquisa, seja a realizada pelo *Google Forms*, por exemplo, pelo custeio de gastos com dados móveis decorrentes. Asseguramos também a sua liberdade de retirar seu consentimento, a qualquer momento, deixando de participar do estudo sem que lhe acarrete em sanção ou prejuízo, para isso basta entrar em contato com a pesquisadora por e-mail e solicitar que sua participação na pesquisa seja retirada, nesse caso os seus dados serão descartados sem alguma penalização.

Rubricas:



Pesquisadora Profa. Dra. Maria Cecília Lui



Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento. No caso de dúvidas ou solicitações, relacionados a pesquisa, o pesquisador poderá ser contatado por e-mail:

**Pesquisador Responsável:** Profa. Dra. Maria Cecília Luiz

**Endereço:** Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Educação – Rodovia Washington Luiz, Km235, CEP-13565-905 – Caixa Postal 676 – São Carlos – SP

**Contato telefônico do pesquisador responsável:** (016) 98136-5852 e-mail: cecilialuiz@ufscar.br

**Pesquisador Assistente:** Me. Aline Cristina de Souza

**e-mail:** [alinezenaro@gmail.com](mailto:alinezenaro@gmail.com)

**Contato Telefônico:** (16) 991465822

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351- 9685. E-mail: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br). Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

São Carlos, fevereiro de 2022.

\_\_\_\_\_  
Nome por extenso do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

Profa. Dra. Maria Cecília Luiz  
Pesquisador responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

Rubricas: 

Pesquisadora Profa. Dra. Maria Cecília Luiz