

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - *Campus* Sorocaba

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TIAGO ANTÔNIO DE ARAÚJO

**A RELAÇÃO GESTÃO ESCOLAR E TRABALHO DOCENTE: ESTUDO DE
CASO NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE VOTORANTIM/SP.**

**Sorocaba (SP)
2014**

TIAGO ANTÔNIO DE ARAÚJO

**A RELAÇÃO GESTÃO ESCOLAR E TRABALHO DOCENTE: ESTUDO DE
CASO NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE VOTORANTIM/SP.**

Dissertação de mestrado
apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Universidade Federal de São Carlos-
campus Sorocaba/SP, como parte dos requisitos
para a obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADOR: Dr. Fabrício do Nascimento.

Sorocaba (SP)
2014

Araújo, Tiago Antônio de.
A663r A relação gestão escolar e trabalho docente: estudo de caso
numa escola municipal de Votorantim/SP. / Tiago Antônio de
Araújo. -- 2014.
123 f. : 28 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos,
Campus Sorocaba, Sorocaba, 2014
Orientador: Fabricio do Nascimento
Banca examinadora: Eliete Jussara Nogueira, Celso Luiz
Aparecido Conti, Adriana Varani
Bibliografia

1. Escolas – Organização e administração – Votorantim (SP).
2. Democratização da educação. 3. Prática de ensino. Título. II.
Sorocaba-Universidade Federal de São Carlos.

CDD 371.2

TIAGO ANTÔNIO DE ARAÚJO

**A RELAÇÃO GESTÃO ESCOLAR E TRABALHO DOCENTE: ESTUDO DE CASO
NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE VOTORANTIM/SP.**

Orientador: _____

Prof. Dr. Fabricio do Nascimento, UFSCAR campus Sorocaba/SP.

Banca Examinadora:

Prof. Dr.^a Eliete Jussara Nogueira (UNISO/SP);

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti (UFSCar - São Carlos/SP);

Prof. Dr. Adriana Varani (UNICAMP/SP).

Sorocaba, Novembro de 2014.

Ao mestre Jesus Cristo, autor e consumidor da minha fé.

AGRADECIMENTOS

À minha querida e linda esposa Samara, pelos cuidados, paciência e amor constantes. Seu amor me fortalece todos os dias.

À minha princesa Ana Leticia, sorriso perfeito nos momentos de tristeza e de preocupação. Você é uma das razões de eu permanecer firme e continuar lutando em meio às adversidades.

Ao meu pai Sr. Anízio e à minha mãe Sra. Cida, que mesmo distantes me apoiam com amor e orações. Vocês são exemplo de vida e perseverança. Seus ensinamentos e amor incondicional ressoam constantemente em minhas ações e decisões.

À minha irmã Tatiane, mulher forte e abençoada que me incentivou a continuar. Agradeço pelas mensagens de ânimo e orações.

À minha sogra, educadora Prof.^a Mirian e, à minha cunhada Hadassa, que me apoiaram cuidando da Aninha com tanto amor. Vocês são preciosas.

Aos meus queridos: Vanélli, André e Wylze, Alan e Gláucia, amigos chegados do meu coração. Suas palavras deram-me ânimo e vigor quando nos inúmeros momentos de cansaço.

Aos colegas da Supervisão Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Votorantim (SP) Giselle, Élcio, Dóris, Mariana e Maria Clara, pelas dicas, críticas, correções e incentivo.

À Ex-secretária de Educação de Votorantim (SP) Prof.^a Elizete Falocci Scarpanti de Jesus e, à atual Secretária Municipal de Educação de Votorantim (SP) Prof.^a Isabel Cristina Dias de Moraes Cardoso, pelo carinho, compreensão e incentivo ao crescimento profissional.

Aos colegas do mestrado, em especial à querida Miriam Torres, por ter me recebido em sua casa nas aulas, mais que especiais, de espanhol e pelas dicas e boas risadas que demos juntos. E fomos felizes, não fomos?

Ao meu orientador, Dr. Fabrício do Nascimento, homem de Deus, que me escolheu para orientar e ajudar nesse caminho tão desconhecido e árduo. Quanto trabalho você teve comigo, mas chegamos ao fim, graças a Deus!

Aos queridos professores Dr. Celso Conti e Dra. Adriana Varani pelas contribuições pontuais e pela clareza nas colocações que me proporcionaram avanços significativos à conclusão deste trabalho.

Por fim, agradeço ao meu Deus, Rei dos Reis e Senhor dos Senhores porque me deu esse presente. Por tantas vezes senti-me incapaz e menor, em tantas situações senti-me sozinho. Tua presença me ajudou a persistir, tua palavra fez-me refletir sobre quem sou e o que pedes de mim. Não tenho palavras para expressar meu agradecimento. Fico constrangido com tanto amor e cuidado. Obrigado Pai.

“Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu”.

Eclesiastes 3:1

RESUMO

Neste trabalho apresento uma pesquisa qualitativa realizada numa escola municipal de ensino fundamental localizada na cidade de Votorantim (SP). Participaram da pesquisa como informantes a equipe gestora (diretora e coordenadora pedagógica) e quatro professoras que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental. Os objetivos principais da pesquisa foram: verificar se as ações educativas da equipe gestora interferem no trabalho docente desenvolvido na escola estudada, verificar como a equipe gestora vem buscando implementar melhorias nos processos educativos e, ainda, se os princípios de uma gestão democrática são utilizados pela equipe gestora nas formas de gerir e organizar a escola. Como instrumento de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, observação participante do contexto dos sujeitos e análise documental dos registros escolares. Como resultado, conclui-se que a equipe gestora da escola procura atuar democraticamente junto à comunidade, professores, funcionários e alunos, de modo que sua atuação procura colaborar com o trabalho docente, haja vista o trabalho participativo realizado com as professoras, em que temas e inquietações trazidos do contexto da sala de aula são discutidos e os encaminhamentos são decididos coletivamente.

PALAVRAS-CHAVE: gestão democrática, organização escolar e trabalho docente.

ABSTRACT

In this work we present a qualitative study conducted in a municipal elementary school located in the city of Votorantim (SP). Informants participated in the survey as the team manager (director and education coordinator) and four teachers who teach in the early grades of elementary school. The main objectives of the research were: to determine whether the educational activities of the management team interfere in teaching developed in the studied school, see how the management team has been trying to implement improvements in the educational processes, and also the principles of a democratic management are used by the management team on ways to manage and organize the school. As an instrument of data collection, semi-structured interviews, participant observation of the context of the subject and document analysis of school records were made. The data obtained in the investigative process were organized into categories for analysis, according to the research questions previously developed. As a result, it is concluded that the school management team seeks to engage democratically with the community, teachers, staff and students, so that its action seeks to collaborate with the teaching work, given the participatory work with teachers, in which subjects and anxieties brought on the context of the classroom are discussed and referrals are collectively determined.

KEYWORDS: democratic management, school organization and teaching.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANPAE – Associação Nacional dos Profissionais da Administração
APM – Associação de Pais e Mestres
CEE – Conselho Estadual de Educação
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
GDAE – Gestão Dinâmica de Administração Escolar
HTAD – Hora de Trabalho e Apoio Didático
HTPC – Hora de Trabalho Coletivo Pedagógico
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP – índice de Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
PEB I – Professor de Educação Básica I
PEB II – Professor de Educação Básica II
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP – Projeto Político Pedagógico
SARESP – Sistema de Avaliação e Resultados do Estado de São Paulo
SP – São Paulo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: DO PERCURSO PROFISSIONAL À PESQUISA.....	17
1.1 A TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR E A DEFINIÇÃO DO FOCO DA PESQUISA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	17
1.2 INQUIETAÇÕES QUANTO À POSSÍVEL RELAÇÃO ENTRE A GESTÃO DA ESCOLA E O TRABALHO DOCENTE	19
CAPÍTULO 2: A GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	22
2.1 ADMINISTRAÇÃO OU GESTÃO ESCOLAR?	22
2.2 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL.....	27
2.3 A AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA	32
2.4 O CONSELHO ESCOLAR COMO INSTÂNCIA DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA	35
2.5 A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	38
2.6 A CULTURA INSTITUINTE DA ESCOLA.....	43
2.7 A GESTÃO ESCOLAR E O TRABALHO DOCENTE REALIZADO NA ESCOLA.....	45
2.8 A GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	48
CAPÍTULO 3: A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VOTORANTIM (SP).....	53
3.1 ASPECTOS LEGAIS E POLÍTICOS.....	53
3.2 A GESTÃO DAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO E A CONSTITUIÇÃO DAS EQUIPES GESTORAS.....	55
CAPÍTULO 4: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	60
4.1. CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DE PESQUISA	60
4.2 OBJETIVOS DE PESQUISA	61
4.2.1 Objetivo Geral.....	61
4.2.2 Objetivos Específicos	61

4.3 OPÇÃO METODOLÓGICA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	62
4.4 SUJEITOS DE PESQUISA	63
4.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	64
4.5.1 Observações.....	64
4.5.2 Entrevistas.....	65
4.5.3 Análise Documental	67
4.6 CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA.....	68

CAPÍTULO 5: CARACTERIZANDO A ESCOLA PESQUISADA E A GESTÃO DESENVOLVIDA EM SEU ÂMBITO	69
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	69
5.2 CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPE GESTORA DA ESCOLA.....	70
5.2.1 A diretora da escola	70
5.2.2 A coordenadora pedagógica da escola.....	72
5.2.3 As professoras da escola	73
5.3 O CONSELHO ESCOLAR.....	74
5.4 O CONSELHO DE CICLO	77
5.5 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA.....	79
5.6 CARACTERIZAÇÃO DA CULTURA INSTITUINTE DA ESCOLA	83
5.7 A ATUAÇÃO DA EQUIPE GESTORA NAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS	84
5.8 A ATUAÇÃO DA EQUIPE GESTORA EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	87
5.9 A ATUAÇÃO DA EQUIPE GESTORA EM RELAÇÃO AO TRABALHO DOCENTE DESENVOLVIDO NA ESCOLA.....	90
5.9.1 Percepções da diretora sobre o trabalho docente	92
5.9.2 Percepções da coordenadora pedagógica sobre o trabalho docente.....	93
5.9.3 Percepções das professoras sobre o papel da equipe gestora frente ao trabalho realizado pelas professoras.....	94
5.9.4 A atuação da equipe gestora e sua possível influência no trabalho docente realizado no âmbito da escola	96

CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES.....	110
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETORA E COORDENADORA DA ESCOLA	110
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES	110
APÊNDICE C – REGISTRO DA PARTICIPAÇÃO NO CONSELHO DE CICLO..	111
ANEXOS	114
ANEXO A – PAUTA DE REUNIÃO PROPOSTAS PELA DIREÇÃO E PELA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	114
ANEXO B – ATA DE REUNIÃO DO CONSELHO DE CICLO – 3º BIMESTRE DE 2013	116
ANEXO C – ATA DE REUNIÃO DE H.T.P.C:.....	117
ANEXO D – ROTINA DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO DE PROFESSORES.....	118
ANEXO E – CARTA DE APRESENTAÇÃO À UNIDADE ESCOLAR.....	120
ANEXO F – CALENDÁRIO ESCOLAR – ANO LETIVO DE 2013	121
ANEXO G – SEMANÁRIO DOCENTE	122

APRESENTAÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem e o trabalho docente realizados na escola são temas bastante discutidos nas diversas esferas da sociedade. A escola, ainda que esteja inserida no meio social, é vista como uma ilha, reclusa e alheia à participação e, por conseguinte, propensa à exaustiva crítica por parte dos meios de comunicação, da sociedade em geral e dos próprios sistemas educacionais.

Os níveis de ensino e aprendizagem, as taxas de analfabetismo e o êxito dos sistemas educacionais são alvo constante da crítica social. Todavia, quem é responsável pela aprendizagem dos alunos na escola? Seriam apenas o próprio aluno e os professores? Que papel desempenha a gestão da escola frente ao trabalho docente que ocorre na escola?

O gestor escolar é o responsável por dirigir a escola em seus aspectos administrativos e pedagógicos. No entanto, historicamente, sua atuação recai quase que essencialmente sobre as questões administrativas, ficando as questões pedagógicas sob a responsabilidade do coordenador pedagógico, do orientador educacional e dos próprios professores.

Segundo Scaff, Lima e Aranda (2013), o gestor escolar tem um papel essencial no que se refere às questões pedagógicas, na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem que se desenvolvem na escola e suas ações frente à gestão da escola podem influenciar o trabalho docente.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) consideram que a organização e a gestão da escola são determinantes para a viabilidade do trabalho docente desenvolvido em seu âmbito.

Nesse sentido, procuro discutir como as ações educativas desenvolvidas pela equipe gestora poderiam colaborar com o trabalho docente realizado na escola.

Este trabalho caracteriza-se como um estudo de caso sobre a realidade de uma escola pública de ensino fundamental do município de Votorantim (SP). Trata-se de um programa de pesquisa qualitativo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), o qual procura analisar as percepções dos sujeitos que compõem a equipe pedagógica da escola (diretora e coordenadora pedagógica) e de professores sobre a gestão e suas relações com o trabalho docente desenvolvido na escola.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação exploratória, as entrevistas semiestruturadas e a análise documental.

No capítulo 1 apresento a relação entre minhas vivências como professor e supervisor escolar e a questão de pesquisa proposta neste trabalho. Relembro um pouco de minha trajetória profissional no sentido de deixar clara a construção da pesquisa.

No capítulo 2 apresento os conceitos de administração e gestão escolar, segundo diferentes autores que discutem as diferenças e as proximidades conceituais entre os termos. Para tal, recorro a LUCK (1997), MAIA (2008), FERREIRA (2011), PARO (1986), CONTI, RISCAL e SANTOS (2012) e outros. Em seguida, trago à discussão a temática da gestão democrática da educação na legislação educacional com a finalidade de inventariar o que a legislação nacional vigente preconiza em relação ao princípio de gestão democrática da educação.

Analiso os conceitos de autonomia da escola pública e o incentivo à participação da comunidade na escola. Este último, um dos preceitos apresentados na discussão sobre a construção, consecução e avaliação do P.P.P. (Projeto Político Pedagógico) da escola (VEIGA, 1998).

Procuro também compreender o que viria a ser a cultura instituinte da escola, apresentando os pressupostos referentes às ações dos sujeitos que acabam por ser determinantes frente ao trabalho docente, ao processo de ensino-aprendizagem na escola e a cultura instituinte escolar na perspectiva da gestão democrática participativa.

A gestão da educação no município de Votorantim (SP) é apresentada no capítulo 3, em que discuto aspectos inerentes à legislação nacional, estadual e municipal no que se refere ao modelo de gestão desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação de Votorantim (SP) e suas ressonâncias no modelo de gestão apresentado pela equipe gestora da escola em que a pesquisa foi realizada.

No capítulo 4 destaco os aspectos inerentes à constituição da pesquisa, apresentando o problema e as questões que a nortearam e a opção metodológica escolhida, haja vista as especificidades dos sujeitos e das relações a serem investigadas.

Apresento e caracterizo os sujeitos da pesquisa e a escola em que a pesquisa foi realizada no capítulo 5, analisando o conselho de escola e de ciclo e, ainda, a construção do projeto político-pedagógico da escola. Para tal, estabeleço relação

entre o discurso da equipe gestora e das professoras a partir das entrevistas transcritas e dos documentos legais.

No capítulo 6 é discutida a percepção da equipe gestora (diretora e coordenadora) e das professoras quanto às possíveis influências da direção e da coordenação no trabalho docente desenvolvido na escola. São apresentadas evidências a respeito das percepções das professoras sobre a atuação da equipe gestora no que se refere ao trabalho pedagógico que desenvolvem junto aos alunos e sobre as propostas de formação continuada em serviço a que são sujeitas.

Os resultados deste trabalho demonstram que ainda que a equipe gestora procure atuar democraticamente, estabelecendo parcerias com a comunidade escolar (pais e demais integrantes da comunidade) em eventos comemorativos e em reuniões bimestrais, esta não participa das decisões da escola, sendo escassos os momentos destinados a essa participação.

Saliento que a direção das escolas públicas dispõe de poucos mecanismos de incentivo à participação da comunidade e necessitam buscar meios para aumentar esta participação, na tentativa de superar o controle exercido pela sociedade capitalista e pelo poder público no que se refere aos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros.

A análise dos dados levantados na pesquisa evidenciou que a equipe gestora da escola colabora efetivamente com o trabalho desenvolvido pela equipe docente, haja vista o acompanhamento do trabalho didático e a proposição de diferentes estratégias didáticas que visam o sucesso dos alunos em suas aprendizagens.

CAPÍTULO 1

DO PERCURSO PROFISSIONAL À PESQUISA

1.1 A TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR E A DEFINIÇÃO DO FOCO DA PESQUISA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

O foco de pesquisa apresenta estreita relação com as minhas vivências como professor nas redes estadual - no município de Sorocaba/SP - e municipal - no município de Votorantim/SP.

Tive a oportunidade de trabalhar em escolas com realidades bastante distintas e com gestores que apresentavam diferentes formações, experiências e visões de educação.

No município de Sorocaba/SP, no ano de 2006, após a aprovação num Concurso Público de âmbito estadual, ingressei no cargo de Professor de Educação Básica I – PEB I. Sendo pedagogo, a docência dar-se-ia no Ensino Fundamental da Educação Básica, especificamente em suas séries iniciais (1º ao 5º ano).

O ingresso ocorreu numa escola antiga situada num bairro periférico do município, bastante avariada em seus aspectos físicos e com muitos problemas estruturais. Algumas dependências se encontravam interditadas pela Defesa Civil do município, que orientou a Diretoria Regional de Ensino de Sorocaba a inutilizar esses espaços, tendo em vista a segurança das crianças e dos profissionais da escola. Assim, apenas uma parte da escola podia ser utilizada pelos alunos.

A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, após analisar a situação em que a escola se encontrava e considerar os inúmeros relatos da direção da Unidade, que exaustivamente solicitava providências, apresentou como solução imediata a implantação de “salas de lata”¹, por um breve período de tempo, até que a nova escola fosse licitada e concluída.

Por dois anos lecionei numa “escola de lata”, período marcante em que vivenciei calor e frio excessivos. Os alunos brincavam com o fato de que nos dias de

¹ "Escolas de lata", "salas de lata" é a denominação popular dada às escolas públicas instaladas em contêineres metálicos ou construída em aço galvanizado, com cobertura de telhas de amianto, instaladas inicialmente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (gestão do prefeito Celso Pitta, 1997-2000) e, depois, na Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

verão, a temperatura dentro da sala era tão alta, que daria para fritar ovos no telhado.

No entanto, mesmo diante de tamanha adversidade e falta de respeito por parte do governo estadual paulista, foi possível construir conhecimentos e discutir formas de luta contra a precarização da educação pública. A equipe gestora da escola teve um papel preponderante durante todo o processo, já que cobrava das instâncias superiores as condições mínimas para o funcionamento da escola.

No ano de 2009, a nova escola estava pronta. Junto à comunidade, construímos um ambiente escolar agradável e repleto de oportunidades de aprendizagem. Também, neste ano, a escola obteve sua primeira biblioteca e uma sala de informática, o que provocou grande alvoroço nos pais e alunos, pois viam a passagem de um contexto de ensino-aprendizagem empobrecido para outro mais convidativo e “mágico”, segundo alguns.

Durante o período em que estive nesta escola verifiquei a importância da ação do gestor escolar frente às problemáticas que afligiam as crianças e suas famílias. Suas ações apresentavam impactos educacionais interessantes, tais como a cobrança exaustiva às instâncias governamentais por uma escola mais segura e convidativa às aprendizagens e o entendimento de que todos os sujeitos da escola (funcionários, equipe gestora e professores) são educadores e ensinam as crianças. Também, a participação ativa nas reuniões de conselho de série e classe pareciam representar grande significado para os estudantes e suas famílias.

Concomitante ao cargo de professor em Sorocaba, passei a lecionar em uma escola de Votorantim/SP, num contexto semelhante ao descrito acima. A escola ficava num bairro periférico, era bastante antiga e carecia de reparos estruturais.

O desempenho escolar discente era considerado pela diretora da escola como sendo de responsabilidade do poder público e das famílias, ou seja, não apenas do professor e dos alunos. Todavia, tal compromisso não era visível entre os agentes escolares, pois consideravam que a presença da gestora na escola não era constante, portanto, se a “comandante” por excelência não participava dos problemas diários da escola, não teriam que seguir suas orientações.

Participando do contexto de ambas as escolas e das reuniões pedagógicas que tratavam do desempenho discente, sempre achei muito curiosa a maneira como os gestores de ambas as escolas tratavam o ensino e a aprendizagem, como influenciavam o trabalho docente e como se relacionavam entre si.

Na primeira escola, ainda que com muitos problemas de aprendizagem, os alunos apresentavam desempenho escolar - do ponto de vista das aprendizagens construídas em sala de aula - melhor que na segunda escola. Assim, o objeto de pesquisa do presente trabalho começava a ser concebido, a partir das seguintes indagações: existiria alguma relação entre o desempenho das crianças, o trabalho docente e a ação dos gestores escolares?; até que ponto os gestores escolares influenciam o trabalho realizado pelos professores no âmbito da escola?

Minhas indagações foram acompanhadas pela observação das ações educativas realizadas pelos gestores das duas escolas, considerando seus modos de perceber e acompanhar os processos educativos, de relacionar-se com as famílias, alunos e professores, e ainda, de gerir conflitos e realizar ou não atendimento educacional especializado aos alunos que dele necessitavam.

No entanto, apenas após o ingresso no curso de mestrado é que pude melhor compreender a complexidade das relações existentes entre o papel da gestão escolar e o trabalho docente na escola.

1.2 INQUIETAÇÕES QUANTO À POSSÍVEL RELAÇÃO ENTRE A GESTÃO DA ESCOLA E O TRABALHO DOCENTE

No ano de 2010, acumulava exatos sete anos na docência, sendo que nos últimos dois anos (2009 e 2010) acumulei cargos na Rede Estadual de Ensino no município de Sorocaba/SP e na Rede Municipal de Ensino de Votorantim/SP.

No final do ano de 2010, a Rede Municipal de Ensino de Votorantim/SP passava por um momento de mudanças no que diz respeito à sua organização e aos provimentos dos cargos de Suporte à Docência (Supervisão, Direção de Escola e Coordenação Pedagógica). O estatuto do Magistério passara por reformulações e os cargos do suporte à docência passaram a ser providos por profissionais de carreira através de ingresso por concurso público de provas e títulos.

Particpei da seleção para os Cargos de Diretor de Escola de Educação Básica e de Supervisor Escolar. Fui aprovado para ambos, todavia, pelo fato de que não poderia acumular os cargos de professor com outro de suporte à docência, por incompatibilidade de carga horária, optei por ingressar no cargo de Supervisor Escolar.

Primeiramente, sofri o impacto de deixar a sala de aula e assumir um cargo técnico. As diferenças são enormes, principalmente, quanto à atuação do Supervisor, que ainda que seja um professor em sua essência formativa, passa a atuar como o profissional que fiscaliza as ações dos sujeitos da escola, direta ou indiretamente (JUNIOR e RANGEL, 1997, p. 93), tarefa distante da que realizava na docência junto às crianças.

Como Supervisor Escolar, busquei desde o início romper com a visão de controle a qual se relaciona este cargo e para tal pautei-me nos ideais democráticos da participação, da relação entre os sujeitos, visando à construção de planos de ação coletivos (FERREIRA, 2011, p. 76).

Na ação supervisora a ser realizada junto a um conjunto de escolas municipais de Votorantim/SP, as incumbências aparecem descritas no Estatuto do Magistério Municipal:

IV- Supervisor Escolar: Supervisionar e fiscalizar as atividades administrativas e pedagógicas das Unidades Escolares, assessorando-as de forma a assegurar o fiel cumprimento de Legislação Escolar Federal, Estadual e Municipal, considerando as diretrizes educacionais, organizacionais e o funcionamento dos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica. (VOTORANTIM, 2009, p. 2)

Ao supervisionar e fiscalizar as escolas municipais sempre busquei estabelecer parcerias com os gestores das escolas do meu setor de trabalho, na tentativa de ultrapassar os limites do legalismo burocrático e da fiscalização para, de fato, participar dos contextos educativos, assessorando-os em suas problemáticas. Isso ocorre principalmente no sentido de auxiliá-los na elaboração, consecução e avaliação do projeto político pedagógico, com foco na sua construção coletiva (FERREIRA, 2011- p. 132). O trabalho do supervisor escolar no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Votorantim/SP é organizado de maneira que cada Supervisor possa vivenciar as diversas etapas da educação básica e suas diversas modalidades. Desse modo, cada Supervisor tem por responsabilidade fiscalizar e assessorar no mínimo seis escolas, sendo creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental que atendem as séries iniciais do ensino fundamental.

A participação no contexto e na rotina de sete escolas municipais, novamente trouxe à tona os questionamentos construídos nos anos em que atuei como docente. As diferenças entre uma escola e outra no que diz respeito à localidade e ao

entorno, à participação das famílias nos colegiados e demais eventos propostos pela equipe gestora, aos problemas enfrentados diariamente, à aprendizagem dos alunos, evidenciadas nas avaliações internas e externas (Prova Brasil – governo federal - e SARESP – Sistema de Avaliação e Resultados do Estado de São Paulo), novamente inquietaram-me quanto ao papel do gestor escolar nas referidas diferenças, principalmente, no que tange à construção das aprendizagens discentes.

Contudo, as observações cotidianas e as leituras que realizava frequentemente não trouxeram respostas às minhas indagações. Entretanto, em 2011, passei a participar do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas Educativas” da Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba e, para minha surpresa, fui questionado por um dos professores responsáveis pelo Grupo sobre qual era meu interesse de pesquisa, se tinha alguma indagação que poderia constituir-se como um problema de pesquisa.

Naquele momento, nasceu a seguinte questão de pesquisa: *qual é o papel do gestor escolar nos processos de ensinar e aprender e ainda, este poderia influenciar o trabalho docente realizado na escola?* Estas foram as questões iniciais que me levaram a participar do processo seletivo de ingresso no Programa de Mestrado em Educação desta Universidade.

A participação no processo de seleção para o mestrado representou a oportunidade de sistematizar e organizar melhor as idéias sobre como realizar um programa de pesquisa na área da educação, na tentativa de melhor compreender as possíveis relações existentes entre o papel educativo dos gestores escolares e as aprendizagens dos alunos.

O ingresso no Mestrado possibilitou-me retornar ao ambiente acadêmico, melhor compreender minha constituição como profissional da educação e realizar este estudo. Resgatar minha trajetória escolar e de formação profissional, assim como minha atuação como professor, ajudou-me a ver com mais clareza que a gestão da aprendizagem assume um papel preponderante nas dinâmicas escolares atuais em todas as etapas da educação básica e que a gestão democrática da escola apresenta uma estreita ligação com a qualidade dos processos educativos (PARO,1997).

CAPÍTULO 2

A GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL

2.1 ADMINISTRAÇÃO OU GESTÃO ESCOLAR?

O trabalho organizacional na escola é proposto e desenvolvido mediante as concepções de educação e de gestão trazidas por aqueles que se responsabilizam por tal tarefa. Desse modo, administrar ou gerir cabe àqueles que assumem o papel de mantenedores, administradores ou gestores da escola.

Ao pesquisar as possíveis diferenças entre administração escolar e gestão escolar, percebi que ambas referem-se a atividades distintas, ainda que os dois vocábulos possam ser considerados sinônimos por designarem o mesmo fenômeno social (CONTI, RISCAL e SANTOS, 2012).

Tal afirmação remete ao fato de que as mudanças históricas e a concepção de administração – àquela relacionada à administração científica em que tanto a organização quanto as pessoas são consideradas como componentes de uma máquina manejada e controlada de fora para dentro (LUCK, 1997, p. 4) – cada vez mais trouxeram no âmbito da educação, a necessidade de que o conceito de “administração” fosse repensado ou desvelado. Tal necessidade surge a partir da concepção de que a escola é um espaço de formação humana e se constitui num espaço vivo e privilegiado para a construção e apropriação dos conhecimentos historicamente construídos e acumulados pela humanidade.

Autores como Modolo (2007), Ferreira (2004), Maia (2008) e Conti, Riscal e Santos (2012) apontam que a distinção entre administração e gestão escolar aparece na década de 1990. A primeira referia-se aos modelos empresariais diretivos e autoritários enquanto a segunda, correspondia a um modelo de administração mais aberto e democrático, tendo em vista atender o momento histórico vivido no país.

Contudo, Conti, Riscal e Santos (2012) apresentam proximidades entre ambos os termos:

Administração ou gestão podem ser definidas como a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Trata-se de uma atividade exclusivamente humana, uma vez que apenas o homem transcende a situação de necessidade natural e planeja quais ações deve realizar para atingir os objetivos a que se propõe. A administração ou gestão, desde sua origem, supõe a utilização racional dos recursos disponíveis de forma a adequá-los aos fins visados e ao seu emprego de forma eficiente. (CONTI, RISCAL e SANTOS, 2012, p. 79)

A explicação dada pelos autores, além de aproximar os termos, também sugere uma importante característica do processo administrativo, ou seja, seu modo de organização a partir do uso econômico dos meios de acordo com os objetivos que devem se concretizar no menor tempo possível e com o mínimo de recursos (CONTI, RISCAL e SANTOS, 2012, p. 79).

Ao analisar a produção bibliográfica que trata sobre a administração no contexto da escola, vê-se que esta atividade advém do modelo de administração empresarial. De certa forma, foi generalizada a ideia de administração da escola nos moldes da empresa, considerando sua organização, as relações humanas, a concepção de ensino-aprendizagem e seus métodos e critérios organizativos.

Para os profissionais da administração tal fato se deu devido às possíveis "similaridades" entre a instituição escolar e a empresa no que tange às formas de organização e ao alcance de objetivos que necessitariam de métodos e das técnicas administrativas visando à eficiência no trabalho.

Félix (1989) sinaliza que o estudo da administração escolar não deveria pautar-se somente nos aspectos técnicos e burocráticos próprios de sua constituição, mas seguir no sentido da compreensão de que o sistema escolar na sociedade capitalista tem suas funções orientadas pela estrutura político-econômica e pela ideologia liberal. Maia (2008) discorre sobre o que diz a autora supracitada e acrescenta:

Para a autora, o sistema escolar na sociedade capitalista tem funções definidas pela estrutura econômica, mediatizada pelo estado intervencionista. Sendo assim, o aperfeiçoamento burocrático e a especialização no interior da escola assumem a função de neutralizar forças antagônicas, ou seja, o controle exercido pela administração da educação, de modo geral, e pelo administrador escolar, de modo específico "[...] indica um processo de descaracterização da educação, tornando-a cada vez mais adequada ao modo de produção da sociedade capitalista" (FÉLIX, 1989, p. 33). A escola, portanto é descaracterizada enquanto atividade humana específica e submetida a uma avaliação cujo critério é a produtividade no sentido que a sociedade capitalista lhe atribui. (MAIA, 2008, p. 32)

Saliento que a administração assume na escola o mesmo caráter rígido e conservador do modelo empresarial, movido pelos ideais do mercado capitalista. Nesse contexto, a administração da educação baseou-se nos princípios da administração clássica em que seus trabalhadores assumem-se como técnicos que resolvem os problemas administrativos de modo racional, sem preocupar-se com as relações humanas que permeiam a organização escolar.

Maia (2008) destaca que nas décadas de 1960 e 1970 a administração clássica perde sua força no Brasil e inicia-se um processo de humanização da organização escolar, no qual a escola passa a ser vista como uma instituição social imbuída num complexo de relações humanas e demais variantes que a distingue e a distancia do modelo empresarial propriamente dito.

Nesse período inicia-se o processo de reflexão sobre os profissionais que desenvolveriam a função de administradores no contexto escolar, sendo Anísio Teixeira e Querino Ribeiro importantes referências nessas discussões. Teixeira (1968) indica que a administração escolar está imersa em peculiaridades que lhe são inerentes, isto do ponto de vista de análise do caráter e da natureza da escola.

[...] o espírito de uma e de outra administração são de certo modo até opostos. Em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material. (TEIXEIRA, 1968, p.15)

Para atuar na administração da escola, Anísio Teixeira entendia ser necessário que um professor, por opção, experiente e formado assumisse a referida tarefa. O autor ainda estabelece uma comparação interessante entre a administração médica e a administração escolar, a fim de justificar suas ideias. Considera que na administração médica, a função de administrador somente pode ser exercida por um profissional médico e, na administração escolar, somente por um professor já experiente e formado para a referida tarefa.

A administração escolar propriamente dita começa a ser vista numa nova ótica a partir dos anos 1980, quando passa a ser proposta como uma junção entre o pensar e o agir, também considerando a ênfase no papel político desempenhado por ela, destacando as consequências de sua prática a favor ou contra as classes menos favorecidas (MAIA, 2008).

Maia (2008) indica que o termo “gestão” começa a aparecer no ano de 1986 nos textos da ANPAE (Associação Nacional dos Profissionais da Administração Escolar), associado a temas como democratização da educação e gestão democrática da educação. A autora relata que este termo foi associado à construção da escola democrática, de modo a atender aos pressupostos de sua autonomia, da formação de professores e da participação da coletividade escolar na tomada de decisões.

A partir daí inicia-se a diferenciação entre administração e gestão.

“Administração” e “Gestão” (...). O primeiro foi associado às formas antidemocráticas de trabalho, ao individualismo, à hierarquia e à centralização das decisões; ao segundo designou-se a possibilidade de horizontalidade das relações, da coletividade, da participação e da descentralização das ações no sistema educacional e nas unidades escolares. (MAIA, 2008, p. 40)

Os estudos posteriores trazem aspectos bastante profícuos ao crescimento da compreensão da administração e da gestão escolar no Brasil. As pesquisas sobre a administração e gestão possibilitaram avanços significativos na compreensão do caráter político da função do administrador da escola, na tentativa de superação da visão única e exclusiva do caráter técnico-organizacional da ação deste profissional.

Maia (2008) aponta que através da busca de superação da ideia de administração e de implementação da visão de gestão é que se iniciou um processo de abertura da escola para a participação social da coletividade e das ações intra-escolares, visando à construção coletiva do projeto pedagógico da escola.

Novos estudos procuraram compreender e fomentar formas de implantação da participação coletiva. A escola começa a ser vista como uma organização social permeada pelas dimensões: humana e política. A partir do conhecimento de sua cultura, considerava-se que poderiam ser implementadas as mudanças necessárias à construção da tão sonhada qualidade de ensino.

O termo gestão democrática foi difundido no Brasil, especialmente por meio da Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 206, o inciso VI, trata da gestão democrática como sendo um dos princípios da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96, em seu Art. 3º, inciso VIII, além de corroborar a visão acima, ressalta que a gestão democrática da escola deve considerar as peculiaridades e particularidades de cada sistema educacional. Desse modo, os sistemas educativos poderiam se organizar tendo

como princípio uma forma de administração pautada também na esfera política e não somente técnica, porém, considerando a difusão dos ideais democráticos e o incentivo à participação da comunidade nas ações e decisões escolares, a partir de conselhos e outras formas de organização.

Alguns autores não consideram que administração e gestão sejam termos que carregam sentidos essencialmente opostos. Dourado (2011, apud Ferreira, 2011) trata da administração escolar como sendo configurada num ato político, já que administrar, antes de mais nada, requer sempre a tomada de decisões e, desse modo, faz com que na administração da escola, o caráter político esteja presente. Isso, de certa forma, contrapõe-se à concepção de autores como LUCK (2006), que acredita haver uma separação entre os termos administração e gestão, justamente em temáticas como: direcionamento do trabalho escolar, a concepção inerente ao ato de administrar, as relações de autoridade e autoritarismo e, principalmente, o ato político, presente na gestão.

A ação educativa e, conseqüentemente, a política educacional em qualquer das suas feições não possuem apenas uma dimensão política, mas é sempre política, já que não há conhecimento, técnica e tecnologias neutras, pois todas são expressão de formas conscientes ou não de engajamentos. (DOURADO, 2011 apud FERREIRA, 2011, p. 99)

Paro (1986) toma ambos os termos como sinônimos e apresenta considerações importantes que proporcionam a reflexão sobre o conceito de administração, que seria a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Este autor aponta, ainda, que independentemente da “coisa” administrada, o objetivo seria sempre este apontado acima. Desse modo é que se pode falar em administração industrial, administração pública, administração privada, administração hospitalar e administração escolar (PARO, 2010, p. 765).

Tal conceito é bastante abrangente e, de certa forma, possibilita a reflexão de que as atividades administrativas não se restringem apenas àquelas relacionadas à ação do diretor, da secretaria da escola ou dos demais aspectos técnico-burocráticos. Além das referidas atividades que organizam e subsidiam as ações pedagógicas escolares, de acordo com Paro (1986), a própria atividade pedagógica da escola é de natureza administrativa, haja vista, que se baseia não somente nas atividades-meio, mas, principalmente, nas atividades-fim, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem.

A discussão teórica que trata da diferenciação entre os termos administração e gestão é bastante vasta e os estudiosos divergem em relação à utilização de um termo ou de outro como sinônimos.

Neste estudo, a compreensão adotada é aquela defendida por Dourado (2011), apud Ferreira (2011), Paro (2010) e Conti, Riscal e Santos (2012), a qual considera que administração e gestão são ações e processos que, de certa forma, apresentam um sentido único, ou seja, empreender esforços para fins e objetivos específicos da organização escolar.

Ao se pensar a instituição social escola e as formas de organização escolar, administrar ou gerir representam ações que necessitam considerar todos os aspectos que a permeiam.

A administração ou gestão da escola não podem reduzir-se aos aspectos burocrático-organizacionais próprios de outras instituições. Devem considerar as peculiaridades da escola, as relações humanas, o respeito à coletividade e a abertura da escola à participação da comunidade.

2.2 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

O termo administração apresenta nuances peculiares ao modelo de administração empresarial, enquanto o termo gestão está mais relacionado às formas administrativas voltadas ao pensamento político da participação coletiva.

Ao tratar da administração tradicional da educação, Conti, Riscal e Santos (2012) indicam que a mesma seria baseada nas relações impessoais pautadas em normas burocráticas e apresenta a gestão como baseada na fragmentação de tarefas mediante a realização destas, por pessoas especializadas. Os autores concebem ambos os termos como bastantes próximos, tendo em vista que ambas as palavras remontam a um fenômeno social. Nessa perspectiva, Paro (1986) também considera administração e gestão como sinônimos.

A Legislação educacional vigente apresenta a administração escolar na perspectiva da gestão democrática, tendo como marco a Constituição Federal de 1988. Especificamente, em seu artigo 206, inciso VI, a gestão democrática assume um caráter legal, devendo esta acontecer “na forma da lei”.

Na ocasião da redação da Constituição, o país acabava de sair de um período de governos ditatoriais, o que corroborou para que a legislação magna abordasse a necessidade de que o ensino na escola pública fosse permeado por relações democráticas, haja vista que o paradigma instituído pelo regime militar fazia com que a gestão da escola fosse marcada por um modelo fechado e excludente.

O caráter autoritário e centralizador do Estado brasileiro durante o regime militar (1964 – 1985) passou a ser questionado por setores progressistas que reivindicavam a implantação de procedimentos mais transparentes e de maior participação no controle público: na verdade era a gestão do próprio Estado que estava em pauta. Os partidos de oposição ao regime militar, que disputaram as eleições de 1982, incorporaram nas suas plataformas de governo perspectivas participativas e democráticas (FURTADO, 2005, p. 60).

Foi no contexto das reformas políticas do Brasil, da ascensão da democracia e da participação popular é que a democratização do ensino e da escola pública surge como anseio do grupo opositor ao autoritarismo vivenciado até aquele momento. Assim, o ensino público democrático-participativo na Constituição Federal tem como premissa o princípio da gestão democrática da educação.

A redação do inciso que trata da gestão democrática no ensino público no Brasil ainda é bastante criticada, já que isenta a escola privada de tal prerrogativa. Paro (2001) critica a redação da lei quando a mesma dá liberdade à iniciativa privada de abster-se dos ideais democráticos na administração de suas instituições de ensino, ainda que aponte para a construção de uma sociedade pautada nos princípios da democracia. De certa forma, a gestão democrática ocorreria somente no público e o privado continuaria a reproduzir os modelos de gestão centralizadores e autoritários.

Cabe ressaltar que o conceito de gestão democrática não se isola no texto legal em apenas um inciso. Alguns outros princípios defendem um ensino pautado na abertura dos sistemas e das instituições públicas escolares para a participação social, dentre os quais se destacam os incisos II e III, que trazem os princípios de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; e ainda, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1988).

A LDB nº 9.394/96 também pressupõe como um dos princípios da educação nacional a gestão democrática da educação da escola. O artigo 14 da referida lei

normatiza que caberia aos sistemas de ensino o estabelecimento de normas para a ocorrência na gestão democrática nas escolas públicas. Para tal, estabelece que, primeiramente, deveriam ser observadas as peculiaridades de cada sistema e, em segundo lugar, proporcionar a participação dos profissionais da educação e das famílias nos conselhos e equivalentes, e na elaboração do projeto político pedagógico da escola.

A gestão democrática, portanto, assume um papel preponderante na legislação, normatizando e ampliando as possibilidades das formas de organização das relações humanas na escola, numa perspectiva que exige mais do que simplesmente uma reorganização das formas de administrar a escola, mas abertura para uma gama de possibilidades frente às necessidades de transformação da cultura organizacional fechada, a qual a escola sempre esteve imersa.

De certa forma, a atual LDB propõe que os sistemas escolares e, por conseguinte, as instituições escolares, possam ultrapassar as barreiras que impedem a participação da comunidade nas decisões escolares e que a administração da escola ocorra de modo a possibilitar os avanços necessários à implementação de modelos de gestão verdadeiramente democráticos.

(...) a gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada. Ela precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas. Essa nova forma de administrar a educação constitui-se num fazer coletivo, permanentemente em processo, processo que é mudança contínua e continuada, mudança que está baseada nos paradigmas emergentes da nova sociedade do conhecimento, os quais, por sua vez, fundamentam a concepção de qualidade na educação e definem, também, a finalidade da escola. (BORDIGNON e GRACINDO, 2004, p. 147)

A gestão democrática da educação prevê formas de gestão pautadas na descentralização das ações dos poderes. De certa forma, esta descentralização visa à proposição dos progressivos graus de autonomia aos sistemas e seus respectivos estabelecimentos de ensino. Tal prerrogativa é clara ao estabelecer o regime de colaboração entre os entes federados. Todavia há necessidade de que as esferas governamentais maiores não apenas transfiram poderes e decisões de maneira horizontal, mas sim que, ao descentralizar ações e recursos, estabeleçam

mecanismos para que os sistemas e os estabelecimentos de ensino possam ser autônomos e terem suas especificidades respeitadas.

Ainda como prerrogativa legal, a gestão democrática vislumbra a qualidade social da educação, a qual se manifesta na consecução do objetivo primordial da escola: educar com centralidade no estudante e em sua aprendizagem (BRASIL, 2010, p. 3).

A Resolução nº 4 de 13 de Julho de 2010, que Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, vislumbra a gestão democrática como uma prática a ser estabelecida nas escolas brasileiras, na tentativa de romper com a verticalização das ações e decisões escolares. No Capítulo III, que trata da Gestão Democrática e Organização da Escola, está estabelecido o seguinte:

Art. 54. É pressuposto da organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola conceber a organização e a gestão das pessoas, do espaço, dos processos e procedimentos que viabilizam o trabalho expresso no projeto político-pedagógico e em planos da escola, em que se conformam as condições de trabalho definidas pelas instâncias colegiadas.

§ 1º As instituições, respeitadas as normas legais e as do seu sistema de ensino, têm incumbências complexas e abrangentes, que exigem outra concepção de organização do trabalho pedagógico, como distribuição da carga horária, remuneração, estratégias claramente definidas para a ação didático-pedagógica coletiva que inclua a pesquisa, a criação de novas abordagens e práticas metodológicas, incluindo a produção de recursos didáticos adequados às condições da escola e da comunidade em que esteja ela inserida.

§ 2º É obrigatória a gestão democrática no ensino público e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino, o que implica decisões coletivas que pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação.

§ 3º No exercício da gestão democrática, a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade, inscrita na diversidade do processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta é a de se fundamentar em princípio educativo emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. (BRASIL, 2010, p. 16)

Nesse sentido, a escola é vista como um espaço democrático e plural, sendo colocada sobre esta instituição a responsabilidade por ultrapassar as ações autointituladas democráticas, superando a verticalização das ações gestoras.

No âmbito legal, as decisões da coletividade se caracterizam como ações realizadas através da dinâmica das relações horizontais entre os sujeitos atuantes na instituição escolar. Para tanto, a supracitada resolução expressa:

Art. 55. A gestão democrática constitui-se em instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na concepção e organização

curricular, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho da “e” na escola mediante:

- I - a compreensão da globalidade da pessoa, enquanto ser que aprende, que sonha e ousa, em busca de uma convivência social libertadora fundamentada na ética cidadã;
- II - a superação dos processos e procedimentos burocráticos, assumindo com pertinência e relevância: os planos pedagógicos, os objetivos institucionais e educacionais, e as atividades de avaliação contínua;
- III - a prática em que os sujeitos constitutivos da comunidade educacional discutam a própria práxis pedagógica impregnando-a de entusiasmo e de compromisso com a sua própria comunidade, valorizando-a, situando-a no contexto das relações sociais e buscando soluções conjuntas;
- IV - a construção de relações interpessoais solidárias, geridas de tal modo que os professores se sintam estimulados a conhecer melhor os seus pares (colegas de trabalho, estudantes, famílias), a expor as suas ideias, a traduzir as suas dificuldades e expectativas pessoais e profissionais;
- V - a instauração de relações entre os estudantes, proporcionando-lhes espaços de convivência e situações de aprendizagem, por meio dos quais aprendam a se compreender e se organizar em equipes de estudos e de práticas esportivas, artísticas e políticas;
- VI - a presença articuladora e mobilizadora do gestor no cotidiano da escola e nos espaços com os quais a escola interage, em busca da qualidade social das aprendizagens que lhe caiba desenvolver, com transparência e responsabilidade. (BRASIL, 2010, p. 17)

A gestão democrática da educação aparece como uma possibilidade real a partir da criação ou recriação das dinâmicas escolares, atribuindo à escola a função de auto-organização para a efetivação dos ideais democráticos.

No entanto, os sistemas de ensino, em suas esferas federal, estadual e municipal, necessitariam propor a consecução de ações descentralizadas, tendo em vista a democratização da educação e da escola.

No contexto brasileiro, seria possível a existência de uma escola pública organizada mediante ideais democráticos e participativos, haja vista que esta sofre as determinações do sistema político-econômico e tem suas ações controladas por órgãos centrais, os quais estabelecem normas e regras, muitas vezes de forma autoritária.

Ainda que o princípio de gestão democrática, apresentado como preceito legal, pareça significar que as formas de organização escolar sofreriam grandes transformações, por si só, a lei não garante que as escolas desenvolvam processos autônomos. Barroso (2004) aponta para a não existência de uma “autonomia decretada”:

Não existe uma “autonomia decretada”. 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 (BARROSO, 2004, p. 71).

A gestão democrática não é construída a partir da imposição dos dispositivos legais que norteiam a educação nacional, os gestores e suas equipes, mas sim na consciência de que há possibilidade de construção de espaços escolares voltados à participação da comunidade, alunos, professores e funcionários, na tomada de ações e decisões coletivas.

A gestão democrática é fortalecida quando os órgãos centrais que controlam a gestão da educação, em nível regional ou local, criam condições para que a autonomia, princípio fundante da gestão democrática da escola pública, seja construída (FERREIRA, 2011, p. 28).

2.3 A AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA

Autonomia, em seu significado etimológico, relaciona-se com governar-se a si próprio, ou seja, orientar-se, a partir de suas representações sobre a realidade e de suas convicções, com base em pressupostos que, como indivíduo ou grupo, os sujeitos adquirem ou constroem no contexto de suas experiências anteriores. Ferreira (2011) diz que:

A autonomia é um conceito relacional (sempre somos autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais ou menos autônomos: podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de agir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis. (FERREIRA, 2011, p. 17)

Ferreira (2011) considera que a autonomia da escola pública é relativa, indicando que os sujeitos podem ser mais ou menos autônomos, dependendo da ação que necessitam realizar. Assim, há certa relatividade quando se trata da autonomia, pois, dependendo da situação, as ações estão sujeitas a menores ou maiores graus de resolutividade autônoma.

Outro ponto de vista apresentado por Ferreira (2011) é que a autonomia não pode ser vista somente na perspectiva daquela que é transferida pelos órgãos centrais aos sistemas educacionais e às escolas, na forma de decreto de

competências a ser seguido. A essência da autonomia não se manifesta, que é o autogoverno.

A autonomia em si, necessitaria ser pensada já que para autogovernar-se, os sujeitos e os grupos necessitam construir mecanismos de regulação desse ato e ainda, de contemplação de suas especificidades e das realidades nas quais estão inseridos. A autonomia é construída no contexto ao qual estão imbuídos sujeitos e a instituição escolar. Desse modo, não poderia ser dirigida, nem cerceada, uma vez que construída na coletividade e na pluralidade das ações dos sujeitos de uma organização - e aí, inclui-se a escola – legitima-se à medida que o autogoverno representa o pensar de uma coletividade de indivíduos, de um determinado grupo social.

Tem sido comum no ideário educacional brasileiro considerar que a autonomia da escola pública depende essencialmente das opções e decisões da equipe gestora da escola.

No entanto, até que ponto as instituições escolares são autônomas na realização de suas tarefas educativas? Que tipos de autonomia recebem dos sistemas educacionais em que estão inseridas? Até que ponto compreendem o que podem fazer, frente as normas e regras a que estão sujeitas? Tais questões carecem ser investigadas.

A gerência dos sistemas de ensino pouco ou nada contribui com a construção de espaços autônomos no âmbito das escolas. As decisões são ditadas fora do contexto e da realidade escolar. Aos colegiados escolares sobra a discussão sobre os aspectos inerentes a rotina e às problemáticas cotidianas, que deverão ser decididas sob a égide das regras pré-estabelecidas, advindas de forma verticalizada.

A LDB vigente, em seu artigo 15, orienta os sistemas de ensino a assegurarem às unidades escolares de educação básica progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira (BRASIL, 2006).

A legislação aponta neste sentido justamente pelo fato de que não se pode pensar numa escola democrática desassociada de autonomia. O reforço da autonomia nas escolas representa a essência de sua democracia interna (BARROSO, 2004, p. 74).

Segundo Ferreira (2011), a autonomia oferecida às escolas é bastante discutida do ponto de vista de sua extensão e efetividade prática. É comum os gestores escolares receberem recursos financeiros dos entes federativos (federal,

estadual ou municipal) e serem orientados a fomentar a participação da comunidade local na tomada de decisões referente à sua utilização. Através dessa forma de descentralização no repasse de recursos, evidencia-se que as escolas podem autogovernar-se quanto à utilização dos referidos recursos.

Todavia, é comum que, ao possibilitar a autonomia para a realização de determinada tarefa, sejam estabelecidas regras com a finalidade de “alinhar” as ações do sistema educacional, ou seja, o discurso do “alinhamento” pode não condizer com o discurso do respeito às singularidades e às diferenças entre uma determinada instituição e outra. Isso, de certa forma, representa um possível impedimento à possibilidade das escolas poderem, de fato, decidir autonomamente o que necessitam e as melhores formas de gerir seus recursos, já que ao “alinhar” as ações das instituições escolares de determinado sistema de ensino, incorre-se no risco de que os processos de participação e regulação social deixem de atuar ou não consigam cumprir com efetividade seus respectivos papéis, pelo fato de estarem cerceados.

Historicamente, o sistema educacional prevê a autonomia como processo de transferência de administração: central à regional e desta às escolas. Isso ocorre, basicamente, por meio de normativas que determinam as regras e os meios em que a autonomia será exercida.

Barroso (2004) evidencia que o reforço na autonomia das escolas não deve representar um favorecimento à simples transferência de responsabilidades por parte do Estado, mas sim o reconhecimento de que, em determinadas situações e mediante condições específicas os colegiados escolares podem gerir alguns recursos melhor do que os órgãos centrais.

Ferreira (2011) denuncia a inoperância da real autonomia na escola, já que as ações daqueles que comandam as esferas governamentais, que regem o sistema, parecem ser bastante distintas do que dizem as regras e normas que orientam a ideia de autonomia da escola pública.

[...] o desenvolvimento de uma política de reforço da autonomia das escolas, mais do que regulamentar o seu exercício, deve criar as condições para que ela seja construída em cada escola, de acordo com suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos que informam o sistema público nacional de ensino. (FERREIRA, 2011, p. 24)

A autonomia da escola necessita mais do que regulamentação legal. Esta deve ser entendida como uma construção no âmbito da escola, resultante da gestão de inúmeras opiniões, fatos e pessoas, quais sejam: funcionários, professores, alunos, pais de alunos, demais membros da comunidade e os gestores, que juntos se organizam, com a finalidade de construir processos cada vez mais complexos e elaborados, no sentido do autogoverno.

Ao se pensar numa instituição, de certa forma autônoma, não se pode dissociá-la das identidades autônomas, ou seja, para a construção do senso de autogoverno na instituição escolar, há a necessidade de que se pense nas identidades que nela participam e, que por serem autônomas, conhecem e subsidiam a construção do autogoverno na escola. Não há autonomia na escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos (FERREIRA, 2011, p. 25).

Os atos legais e normativos não são suficientes para a construção da autonomia da escola.

(...) a política destinada a reforçar a autonomia das escolas não pode limitar-se à produção de um quadro legal que defina normas e regras formais para a partilha de poderes e a distribuição de competências, entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Ela tem de assentar, sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente, libertar as autonomias individuais e dar-lhes um sentido coletivo (...) (FERREIRA, 2011, p. 25).

Essa é uma tarefa bastante complexa, tendo em vista a ação dos sistemas educacionais que, de certa forma, definem o grau de autonomia das escolas e acabam por decidir se dão mais ou menos autonomia para determinada organização escolar, mediante interesses próprios.

2.4 O CONSELHO ESCOLAR COMO INSTÂNCIA DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

Conforme Libâneo (2009), segundo o modelo de organização técnico-racional, a escola é entendida como uma organização administrativa e burocrática, essencialmente responsável pelo oferecimento de conhecimentos aos estudantes. Nesse modelo, geralmente os gestores tomam decisões centralizadas, com baixo

grau de participação dos sujeitos, havendo uma clara separação entre as ações administrativas e pedagógicas.

Entendida como organização social, a escola caracteriza-se como um espaço no qual a comunidade atua conjuntamente com os demais integrantes da instituição na tomada de decisões, tanto administrativas, como pedagógicas.

Na perspectiva da escola como organização social, para além da visão administrativa, as organizações escolares são abordadas como unidades sociais formadas de pessoas que atuam em torno de objetivos comuns, portanto, como lugares de relações interpessoais. A escola é uma organização em sentido amplo, uma unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, e que opera através de estruturas e processos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição (LIBÂNEO, 2009, p. 4).

A participação das famílias é estabelecida nas legislações vigentes, as quais incentivam e orientam os sistemas educacionais no sentido de que busquem estratégias para que essa participação possa ser de fato real e efetiva, pois a escola não é mera executora dos projetos governamentais e nem a comunidade uma mera fiscalizadora das ações ali desenvolvidas.

Na escola pública, a gestão democrática representa a possibilidade não apenas de participação popular, mas de fomento à aprendizagem, especialmente pelo estabelecimento de uma ampla rede de relações que se estabelece na compreensão e possível resolução de problemas existentes em seu âmbito.

O conselho de escola é um órgão consultivo, deliberativo e de participação social, presente nas escolas públicas do país. Os pressupostos de sua organização e proposição estão presentes na LDB n. 9394/96, que ratifica o disposto na Constituição Federal de 1988, caracterizando-o como um dos princípios da gestão democrática do ensino público.

O conselho de escola une-se ao conselho de classe, à APM (Associação de Pais e Mestres) e aos grêmios estudantis, como instâncias em que a participação e a tomada de decisões conjuntas representam suas premissas básicas.

Gracindo (2005) indica que os conselhos escolares acabam por assumir essencialmente um caráter fiscalizador, utilizado para averiguação dos repasses de recursos oriundos dos órgãos centrais:

O Conselho Escolar, como órgão consultivo, deliberativo e de mobilização mais importante do processo de gestão democrática, não deve configurar-se como instrumento de controle externo, mas como um parceiro de todas as atividades que se desenvolvem no interior da escola. E, nessa linha de raciocínio, a função principal do Conselho Escolar está ligada à essência do trabalho escolar, isto é, está voltada para o desenvolvimento da prática educativa, na qual o processo de ensino-aprendizagem deve ser o foco principal, sua tarefa mais importante. Com isso, a ação do Conselho Escolar torna-se político-pedagógica, pois se expressa numa ação sistemática e planejada, com o intuito de interferir sobre a realidade, transformando-a. (GRACINDO, 2005, p. 40)

São inúmeras e importantes as funções do conselho de escola e, dentre elas, destaco sua estreita relação com o trabalho docente e o processo de ensino-aprendizagem.

A escola, como espaço educativo, necessita estar envolta num processo de análise e reflexão constantes quanto aos objetivos, métodos e critérios avaliativos que perpassam o seu projeto de formação. Nessa perspectiva, o conselho escolar deve participar ativamente e agir sobre o projeto político-pedagógico, que acaba por representar uma escola em constante movimento de criação e recriação. O conselho escolar, em sua essência constitutiva, proporciona condições para que todos possam escolher a educação que se almeja ofertar àqueles que adentram os espaços escolares.

Ferreira (2011) afirma que uma das especificidades da escola pública é a sua intensa relação com a comunidade, que, de certa forma, faz dela um tipo de organização que se diferencia de todas as outras, tendo em vista que representa a possibilidade de colaborar com a transformação social.

Oriundo da intensa luta política que marcou a década de 1980, o conselho escolar como instância democrática e participativa ainda não se tornou concreto na maior parte das escolas brasileiras. Se o conselho escolar, órgão estritamente de participação, acaba por não proporcionar tal participação no âmbito da escola, de que forma a sociedade poderia adentrar os espaços tão fechados das escolas?

Veiga (2003) apresenta os conselhos (de escola e classe) como os espaços em que são discutidas as problemáticas que afligem a instituição escolar e seus participantes, ou seja, estes espaços têm por premissa a abertura para que os alunos e suas famílias possam realmente opinar, refletir e decidir sobre as ações a serem tomadas.

Além dos conselhos, outro mecanismo de participação e de construção do ideal democrático nas organizações escolares é o grêmio estudantil, previsto na Lei

Federal nº 7.398/85, em que são privilegiadas a participação política dos alunos e a autonomia como órgão independente da direção da escola e das demais instâncias governamentais.

2.5 A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Na escola, as questões relacionadas ao dependem da gestão de recursos financeiros e pedagógicos, assim como das opções político-pedagógicas dos profissionais que nela atuam.

A escola necessita planejar suas ações frente às demandas que adentram o seu espaço. Nos seus diversos espaços e tempos, bem como nas relações existentes entre gestores, professores, funcionários e as famílias, inicia-se o processo de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, haja vista que o planejamento é concebido a partir da reflexão sobre as necessidades de uma organização específica, de um grupo de sujeitos em particular que, no caso da escola, são os alunos (VEIGA, 1998).

Ferreira (1975 apud Veiga, 1998) explica que o termo projeto, em seu sentido etimológico, vem do latim *projectu*, (lançar para frente). Explicita, ainda, que os termos plano, intento e desígnio aparecem como significantes do termo projeto.

Desse modo, ao tratar de realizar um plano, seus executores deverão ter em mente que este deverá representar os anseios de todos em relação a uma determinada construção para o futuro, que ocorre mediante o compromisso e a ação política da escolha por parte dos sujeitos, pela responsabilidade frente ao que virá.

O gestor escolar aparece como integrante do processo de construção do projeto educativo que se vislumbra alcançar em determinado contexto e momento histórico. A gestão da escola assume, por excelência, a condução dos trabalhos, a organização das suas ações, a tomada de responsabilidade frente à execução e o incentivo à participação das famílias, que tanto podem contribuir para a elaboração, consecução e avaliação de seu projeto político pedagógico.

Quanto aos termos político e pedagógico, Veiga (1998) discorre que:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (...) Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 1998, p.12)

A indissociabilidade entre os aspectos políticos e pedagógicos caracteriza o projeto como um processo constante de construção coletiva, reflexão, análise e avaliação dos problemas e das situações que permeiam o cotidiano da instituição escolar.

A LDB atual traz uma série de incumbências aos sistemas educacionais frente à necessidade de elaboração do projeto político-pedagógico e instrui quanto à necessidade de que se construam mediante a participação da comunidade escolar.

O artigo 12 traz duas prerrogativas que justificam, por parte dos estabelecimentos de ensino, a elaboração do projeto político-pedagógico da escola. Cabe à escola *elaborar e executar sua proposta pedagógica* (inciso I) e *articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola* (inciso VI). Também, sugere a necessidade de ampliação dos limites da atuação da escola, haja vista que explicita sua articulação com a comunidade.

O termo articulação exprime o sentido de junção, ou seja, de que as escolas abram suas portas para a presença das famílias e da comunidade num processo de integração, no sentido de que se aproximem e participem das vivências escolares.

O gestor escolar democrático deve incentivar a participação social e assumir responsabilidades compartilhadas, porém, são necessárias mudanças estruturais no que tange à descentralização das ações governamentais dos órgãos centrais.

Isso significa uma enorme mudança na concepção do projeto político-pedagógico e na própria postura da administração central. Se a escola nutre-se da vivência cotidiana de cada um de seus membros, coparticipantes de sua organização do trabalho pedagógico, à administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola. Em outras palavras, as escolas necessitam receber assistência técnica e financeira decidida em conjunto com as instâncias superiores do sistema de ensino (VEIGA, 1998, p.13).

A construção de um projeto político-pedagógico pautado nas demandas de alunos e da comunidade pressupõe mudanças estruturais dos sistemas educacionais, os quais oferecem pouca autonomia ou uma autonomia cerceada às escolas.

A ideia de autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação. Para ser autônoma, a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela concebe seu projeto político-pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola. (VEIGA, 1998, p. 17)

A autonomia relativa da escola também se reflete na construção de seu projeto político-pedagógico. Muitas vezes, as escolas ocupam-se efetivamente da consecução das metas governamentais, tornando a construção coletiva de seu projeto educativo uma mera retórica que mascara os reais interesses dos sistemas de ensino.

Mais do que a necessária superação das formas autoritárias e burocráticas de gestão escolar, é urgente que os sistemas educacionais possibilitem aos estabelecimentos de ensino condições para a construção da sua autonomia, essencialmente em seus aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, necessária ao efetivo cumprimento de suas funções educativas. Contudo, Barroso (2004) evidencia que o reforço da autonomia não pode ser considerado como uma obrigação para as escolas:

Não se pode impor a autonomia às escolas, o que é paradoxal com o próprio significado deste conceito. É preciso, portanto, que sejam as escolas, através de seus órgãos próprios, a exprimirem a vontade de aceder a um estatuto superior de autonomia. (BARROSO, 2004, p. 71)

De acordo com Veiga (1998), a gestão democrática da escola abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira e exige a ruptura com ideias centralizadoras, burocratizantes e excludentes, as quais colaboram com a marginalização das classes populares.

Não obstante, o princípio de gestão democrática, quando verdadeiramente compreendido e implementado, rompe a distância existente entre o discurso e a efetividade das ações, podendo proporcionar a reflexão conjunta e novas

perspectivas, principalmente quando a comunidade é convidada a discutir o enfrentamento das temáticas educacionais relacionadas ao sucesso e fracasso dos alunos, dentre as quais se destacam sua permanência na escola, a reprovação, o aproveitamento frente à aquisição dos saberes escolares e a possibilidade da escola mudar e reconstruir-se, tendo como propósito a melhoria do ensino e da aprendizagem.

O convite à participação da comunidade assume papel preponderante na medida em que as relações de poder são desmistificadas. O diretor, antes visto como aquele que resolvia tudo individualmente, de acordo com seus preceitos e sua maneira de conceber o ato educativo e que pouco ouvia, é visto agora como aquele que concebe a escola como um lugar de discussão, reflexão e participação como forma de emancipação e liberdade.

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. (VEIGA, 1998, p. 14)

A construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola perpassa uma complexidade de ações que são estabelecidas no cerne do processo educativo. São muitos os sujeitos participantes deste processo, com identidades, valores, ideologias e concepções muito distintas sobre o fazer educativo e a formação humana.

A escola necessita organizar-se a fim de não sucumbir frente às exigências da sociedade capitalista, pautada nos ideais mercadológicos de produção e resultado. A construção do projeto político-pedagógico, por si só, não garante a participação e, muito menos, o pensar e o agir democráticos.

O projeto político-pedagógico deve ser visto como uma forma de organizar o trabalho pedagógico na macro organização da escola e, também, na micro organização da sala de aula. Numa perspectiva democrática, sua construção transcende as relações hierarquizadas, competitivas, corporativas e autoritárias e diminui a fragmentação da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1998).

O gestor escolar, quando democrático e incentivador das relações pautadas na participação e na tomada de decisões conjuntas, compreende o papel transformador da instituição escolar.

Paro (2000) salienta a importância e a necessidade de que a gestão escolar articule-se com a transformação social e fundamente suas ações nos objetivos educacionais sugeridos na representatividade dos interesses das amplas camadas da sociedade, ou seja, trazendo como objetivo do projeto político-pedagógico da escola os anseios daqueles que participam de seu contexto.

Para tanto é necessário que se envolvam os segmentos que compõem a escola e o seu entorno: diretor, coordenador pedagógico, professores, alunos, pais, funcionários e membros da comunidade local, no intuito de que as organizações democráticas possam ser construídas com a participação plena desses sujeitos.

Todavia, para que ocorram as transformações nas relações que compõem a organização escolar, o gestor escolar convida estes indivíduos à participação, não no sentido de que esta conheça previamente as decisões a serem tomadas pela direção, mas para que seja protagonista na tomada de decisões conjuntas, discutidas e construídas coletivamente, tendo sempre como pressuposto o oferecimento de um ensino de qualidade aos alunos e sua efetiva aprendizagem.

A construção do projeto político-pedagógico da escola ocorre num processo em que são debatidos os conceitos educacionais, o fazer educativo (na perspectiva dos diversos segmentos participantes) e os princípios éticos, políticos e estéticos das relações humanas presentes na organização escolar. O projeto é construído a partir das demandas advindas da própria escola, das vivências dos participantes que dela participam, respeitando-se as normas legais vigentes.

O gestor que assume os ideais democráticos em suas ações e postura, pode corroborar para que o projeto político-pedagógico da escola assuma o papel de instrumento frente aos anseios, as problemáticas e os desafios da instituição escolar. Favorece, ainda, a chamada das famílias para a participação consciente e efetiva, entendendo que sua função é essencial nesse processo. Nesse sentido, o gestor escolar deve considerar que seu modo de pensar não é único e que os demais integrantes da coletividade possuem saberes que podem colaborar na tomada de decisões conjuntas e condizentes com os anseios de todos.

2.6 A CULTURA INSTITUINTE DA ESCOLA

A cultura organizacional da escola é construída pelos sujeitos que dela participam. Estes trazem consigo inúmeras expectativas próprias de seu meio social, assim como distintas visões sobre a escola, sua função e sua organização.

A gestão escolar tem um papel primordial na organização de espaços e tempos escolares, que propiciem a construção da autonomia dos sujeitos que participam de sua dinâmica e de um espaço de formação cultural, social e científica (LIBÂNEO, 2009).

Os aspectos organizacionais desses espaços e tempos escolares podem representar grandes avanços na forma pelas quais os profissionais da escola e os membros da comunidade influenciam os processos de ensinar desenvolvidos em seu âmbito. Isso se dá à medida que os sujeitos participantes da dinâmica escolar (gestores, professores e funcionários) são incentivados a assumirem-se como formadores, compreendendo as suas ações como sendo partes integrantes de um coletivo com objetivos, geralmente, comuns.

Libâneo (2009) indica que a equipe escolar, ou seja, todos aqueles que têm o papel de formar os alunos, deverá proporcionar condições à criação de um ambiente participativo, no qual as decisões e ações sejam conscientes, visando às aprendizagens em todos os espaços da escola, pois um trabalho colaborativo-participativo proporciona avanços significativos na aprendizagem dos alunos.

Pesquisas relacionadas a este tema indicam uma série de fatores que influenciam os sujeitos escolares a comprometerem-se com a busca de um melhor desempenho dos alunos e de aprendizagens mais efetivas nas diversas áreas do conhecimento (CASASSUS, 2007).

Na perspectiva da gestão democrática, a cultura escolar instituinte é construída pelas ações conscientes dos sujeitos participantes da escola, caracterizando-se como um conjunto de ações sociais, costumes e crenças que permeiam as ações de determinado grupo social e ainda, as formas de vivência e convivência possibilitadas pela gestão da escola.

A cultura escolar é repleta de saberes, crenças e costumes, trazidos por aqueles que participam do contexto da escola. Casassus (2007) indica que tais elementos podem ser institucionalizados consensualmente, possibilitando a

construção de uma cultura própria à escola, bastante distinta às construídas em outras escolas, ainda que estejam inseridas em espaços geográficos próximos e socialmente semelhantes.

A análise dos inúmeros aspectos inerentes à cultura instituinte de uma determinada escola sugere que estes são geralmente mantidos quando exitosos do ponto de vista da efetividade das aprendizagens dos alunos.

Quando tratamos das características de uma determinada escola, é comum ouvirmos dizer que esta tem a “cara do diretor”, o que pressupõe que os costumes, as crenças, as formas de enfrentamento dos conflitos e o atendimento às suas demandas são aspectos inerentes apenas às decisões e ações deste profissional.

Esta visão é bastante difundida e enxerga a cultura da escola como o resultado da ação vertical de quem a dirige. Desse modo, deixa-se de lado a influência da cultura e dos costumes dos distintos segmentos sociais que fazem parte da escola. É importante destacar que a cultura da organização escolar, enquanto processo de construção dinâmica e interativa, desenvolve-se historicamente em um contexto de múltiplas ações dos sujeitos (TORRES, 2005, p. 439). Desse modo, atribuir as características e os aspectos constitutivos da cultura instituinte da escola somente ao diretor seria, no mínimo, reducionista.

Libâneo (2009) discorre sobre a concepção técnico-racional ou organização administrativa, salientando o caráter puramente burocrático, a organização centralizadora e a separação entre o administrativo e o pedagógico no âmbito das relações entre a equipe gestora, os professores e as famílias. Ressalta, ainda, que tal organização é marcada pela baixa participação dos sujeitos nas decisões escolares, na percepção das problemáticas que afligem a escola e na possível tomada de decisões em relação à consecução dos objetivos escolares.

É nesse contexto que a cultura instituída, aquela que diz respeito às formas e às normas de organização pré-estabelecidas, podem influenciar a cultura escolar, gerenciando as relações existentes entre os sujeitos escolares, burocratizando e transformando as ações colaborativas em mero discurso, em condutas dirigidas e autoritárias.

Por outro lado, Libâneo (2005) defende que a escola deva assumir-se como uma organização social, para além da visão administrativa em que as organizações escolares são concebidas como unidades sociais, compostas de sujeitos que atuam

frente a objetivos comuns e discutem de forma intencional, no sentido de levar a escola a atingir plenamente seus objetivos. Libâneo (2009) esclarece que:

Destas duas perspectivas ampliou-se a compreensão da escola como lugar de aprendizagem, de compartilhamento de saberes e experiências, ou seja, um espaço educativo que gera efeitos nas aprendizagens de professores e alunos. As formas de organização e de gestão adquirem dois novos sentidos: a) o ambiente escolar é considerado em sua dimensão educativa, ou seja, as formas de organização e gestão, o estilo das relações interpessoais, as rotinas administrativas, a organização do espaço físico, os processos de tomada de decisões, etc., são também práticas educativas; b) as escolas são tidas como instituições aprendentes, portanto, espaço de formação e aprendizagem, em que as pessoas mudam com as organizações e as organizações mudam com as pessoas. (LIBÂNEO, 2009, p. 4)

Pensar a organização e a gestão da escola, de forma que aqueles que dela participam sejam vistos como sujeitos aprendentes e os espaços escolares como espaços de compartilhamento de saberes e experiências, pressupõe a existência de relações democráticas e de tomada de decisões coletivas.

Torna-se necessário ir além daquilo que os gestores escolares costumeiramente vêm realizando. É preciso caminhar no sentido da construção de uma gestão democrática e participativa em que as culturas: instituída e instituinte são compreendidas como indissociáveis, todavia, em que o instituído não se sobrepõe às ações da coletividade e à participação política dos sujeitos que participam do contexto da escola.

2.7 A GESTÃO ESCOLAR E O TRABALHO DOCENTE REALIZADO NA ESCOLA

Ao se tratar da aprendizagem escolar, logo se recorre ao conceito de qualidade da educação, tema que frequentemente vem fazendo parte dos discursos governamentais e das mensagens midiáticas, muitas vezes levando a população a apropriar-se de ideias ideologicamente contrárias aos seus interesses, sem dar-se conta dessa manipulação.

Para aferir a qualidade do ensino oferecido aos alunos são estabelecidos padrões e metas, geralmente sem considerar as especificidades locais, regionais e os reais interesses das comunidades escolares.

Paro (2007) indica que o conceito de qualidade é pouco explanado no que diz respeito à sua rigorosidade, devendo ser entendido a partir dos meios e fins do processo educacional.

(...) quando se atenta para a importância social da educação e para os enormes contingentes populacionais que as políticas públicas da área envolvem, mostra-se bastante preocupante essa ausência de um conceito inequívoco de qualidade. Visto que esta depende dos objetivos que se pretende buscar com a educação (...). (PARO, 2007, p. 15)

Um trabalho realizado pelos professores, que apresenta qualidade, do ponto de vista de sua efetividade, seria aquele organizado com vistas à apropriação dos saberes escolares (conteúdos, conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores). Todavia, se o ensino e a aprendizagem dos alunos são tarefas que ficam a cargo dos professores, qual seria o papel do diretor de escola frente ao trabalho docente realizado pelos professores?

A organização escolar e o trabalho docente são aspectos complexos e estão repletos de nuances que ultrapassam os limites da sala de aula. A gestão escolar, dentre outros aspectos, pode assumir um papel preponderante na organização pedagógica da escola e na orientação do processo educativo que será desenvolvido em seu âmbito.

A organização e a gestão são meios para atingir as finalidades do ensino. É preciso ter clareza de que o eixo da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem que, mediante procedimentos pedagógicos e didáticos, propiciam melhores resultados de aprendizagem. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 420)

A escola traz consigo inúmeras expectativas por parte da comunidade a qual está inserida. LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI (2012) sugerem que uma instituição escolar bem organizada do ponto de vista de sua gestão influencia de modo substancial os níveis de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, Libâneo (2009, p. 2-3) ressalta que, mesmo não havendo um modelo ou regras estabelecidas para as inúmeras formas de sucesso de uma organização escolar específica, alguns aspectos são recorrentes nas pesquisas que apontam para organizações escolares que apresentam efetividade em termos de ensino e aprendizagem dos alunos:

- a) Em relação aos professores: boa formação profissional, autonomia profissional, capacidade de assumir responsabilidade pelo êxito ou fracasso de seus alunos, condições de estabilidade profissional, formação profissional em serviço, disposição para aceitar inovações com base nos seus conhecimentos e experiências; capacidade de análise crítico-reflexiva.
- b) Quanto à estrutura organizacional: sistema de organização e gestão, plano de trabalho com metas bem definidas e expectativas elevadas; competência específica e liderança efetiva e reconhecida da direção e coordenação pedagógica; integração dos professores e articulação do trabalho conjunto e participativo; clima de trabalho propício ao ensino e à aprendizagem; práticas de gestão participativa; oportunidades de reflexão conjunta e trocas de experiências entre os professores;
- c) Autonomia da escola, criação de identidade própria, com possibilidade de projeto próprio e tomada de decisões sobre problemas específicos; planejamento compatível com as realidades locais; decisão e controle sobre uso de recursos financeiros; planejamento participativo e gestão participativa, bom relacionamento entre os professores, responsabilidades assumidas em conjunto;
- d) Prédios adequados e disponibilidade de condições materiais, recursos didáticos, biblioteca e outros, que propiciem aos alunos oportunidades concretas para aprender;
- e) Quanto à estrutura curricular: adequada seleção e organização dos conteúdos; valorização das aprendizagens acadêmicas e não apenas das dimensões sociais e relacionais; modalidades de avaliação formativa; organização do tempo escolar de forma a garantir o máximo de tempo para as aprendizagens e o clima para o estudo; acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem.
- f) Participação dos pais nas atividades da escola; investimento em formar uma imagem pública positiva da escola (LIBÂNEO, 2009, p. 2-3)

Estes aspectos pressupõem que a gestão da escola deva tornar-se parte integrante do processo educacional, tendo em vista a garantia da efetividade das aprendizagens entre os alunos. É nesse sentido que o diretor de escola deve ter plenas condições de gerir administrativa e pedagogicamente a escola a partir de condições objetivas de trabalho satisfatórias; disponha de recursos financeiros, materiais e humanos em quantidade e qualidade suficientes; consiga fomentar a elaboração de um projeto político-pedagógico próprio da escola; fomente a formação profissional em serviço dos professores; estimule a participação dos pais e da comunidade na vida da escola; e comprometa-se com a construção de uma escola promotora de aprendizagens.

Outras pesquisas mostram que, entre os fatores propiciadores de melhor qualidade das aprendizagens dos alunos, estão as características organizacionais, que representam cerca de 30% desses fatores, com destaque para a capacidade de liderança dos dirigentes, especialmente do diretor, as práticas de gestão participativa, o ambiente da escola, a criação das condições necessárias para o ensino e a aprendizagem, a cultura

organizacional instituinte, o relacionamento entre os membros da escola, as oportunidades de reflexão conjunta e as trocas de experiências entre os professores. (LUCK, 1998 *apud* LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 423)

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) salientam que a autonomia da instituição escolar é a gestão descentralizada em que a escola pode organizar seus planos de ações, em consonância com a sua demanda local, podendo agir especificamente sobre o seu currículo, alterando seus critérios de avaliação e tomando decisões frente aos aspectos inerentes às peculiaridades de sua organização específica, tornam-se fatores determinantes para o fortalecimento da organização escolar e, por conseguinte, favorecem o trabalho docente.

Nóvoa (1995) evidencia outras características que podem contribuir com o sucesso das escolas: liderança organizacional, articulação curricular, estabilidade profissional do corpo docente, boa imagem da escola na comunidade e o apoio das autoridades.

Ainda que na escola o professor seja o responsável direto pelo processo de ensino-aprendizagem, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) defendem que é a escola como um todo que deve responsabilizar-se pela aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, não se pode excluir o poder público de sua responsabilidade frente ao trabalho docente desenvolvido na escola haja vista as ações verticais emanadas dos órgãos centrais as quais a escola está subordinada.

O êxito da escola extrapola os limites das responsabilidades individuais e torna-se um compromisso de todos os envolvidos no processo educativo. É nesse sentido que uma gestão participativa e democrática pode colaborar para a construção de organizações escolares que proporcionem a todos os sujeitos condições de desenvolvimento cognitivo e social, aprendizagens efetivas e uma formação crítica e cidadã.

2.8 A GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A ideologia neoliberal e o atual cenário político-econômico do país e do mundo exigem uma série de incumbências à escola e aos educadores.

As demandas da sociedade capitalista exigem da escola essencialmente a formação de mão de obra que atenda aos interesses do mercado, tornando a formação crítica e cidadã dos sujeitos uma mera retórica oficial. Desse modo, inviabiliza-se o posicionamento crítico dos sujeitos frente à realidade e as demandas que os cercam. Estas, quase sempre, imersas num mundo desumano que se assenta na violência e na barbárie (FERREIRA, 2006).

Numa perspectiva contrária a esta lógica, espera-se que o professor ofereça aos alunos um ensino que lhes possibilite refletir sobre o contexto em que estão inseridos, sobre as problemáticas enfrentadas na vida em sociedade, fomentando o pensar e o agir críticos, tendo em vista romper com a alienação, a exclusão e a injustiça social, vigentes no âmbito da sociedade capitalista.

No entanto, nesse cenário, devido à precarização de sua formação profissional e política, assim como das precárias condições objetivas de trabalho que encontra no exercício da profissão, o professor acaba por sucumbir às amarras do sistema capitalista hegemônico.

A profissão do professor, diferentemente de outras profissões, é sobrecarregada de estereótipos e de culpabilidade, pois se responsabiliza essencialmente o professor pelas deficiências inerentes à sua formação e atuação.

Segundo Marcelo (1998), o professor é construtor de sua formação e de sua constituição profissional. Tais construções vão além da formação inicial e concretizam-se em ações de formação continuada e em aprendizagens que ocorrem durante sua trajetória profissional. O autor cita Tiezzi (1992 p. 19) e discorre sobre a importância de se “reconhecer que os professores são sujeitos que aprendem, em lugar de meros implantadores ou obstáculos para a mudança”.

A formação continuada de professores vem fazendo parte das políticas públicas em educação, haja vista a importância estratégica desses profissionais no cenário contemporâneo. É consenso entre os sistemas municipais, estaduais ou federais de ensino e os organismos internacionais ligados à educação, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a ideia de que a formação continuada deve ser uma prioridade na política de ensino, já que esta poderia representar condição de eficácia das reformas e inovações requeridas pelas transformações ocorridas nas sociedades contemporâneas (FERREIRA, 2006).

Tais formações, ofertadas ou não pelos sistemas educativos, ainda que possam contribuir para a atuação dos professores, são tratadas e organizadas de modo a atender o “mercado da formação contínua” (FERREIRA, 2006, p. 44), que movimenta grande parte dos recursos em educação. As propostas mais vistas são aquelas que se organizam como assessorias, consultorias de programas e modelos que propõem o uso de materiais diversos “prontos para aplicar”, ou seja, é a chamada “indústria da formação” (FERREIRA, 2006, p. 44).

Os sistemas educacionais procuram orientar seus professores e moldá-los a seu modo de pensar e fazer a educação, mediante a aquisição de técnicas didáticas que visam garantir uma atuação homogênea e alinhada com os interesses da sociedade capitalista. Desse modo, procuram evitar a realização de práticas educativas críticas e emancipatórias. Nesse contexto, sequer questiona-se a precariedade da formação de professores e das condições que encontram no exercício da profissão.

Os limites impostos pela precarização da carreira do professor, do ponto de vista das condições de trabalho e da sua valorização profissional, poderiam inibir a continuidade da formação dos professores? Quem deve se responsabilizar pela formação contínua do professor?

Os percalços dos sistemas educacionais na oferta de formação continuada aos seus professores vêm sendo objeto de pesquisa de autores como FERREIRA (2011), LIBÂNEO e PIMENTA (1999), IMBERNÓM (2010), OLIVEIRA (2004) e MARCELO (1998).

A constituição do professor inicia-se muito antes das experiências escolares, pois antes mesmo de pensar a profissão de professor, os indivíduos se constituem como sujeitos de sua própria formação, seres humanos participantes no seio das relações sociais, imbuídos e imbricados num contexto de informações e tempos históricos particulares. Assim, há de se respeitar a historicidade de cada sujeito, seu fazer pedagógico, sua forma de pensar, de criar e recriar o mundo, seus significados e os significados que atribui aos processos de ensinar e aprender.

Para além dos modelos ditados pelas formas prontas, desconexas e desprovidas de sentido real e prático à ação do professor, a formação contínua de professores necessita apresentar-se como uma opção viável em termos de construção dos sujeitos, a fim de que os professores possam confrontar os saberes construídos até o momento numa perspectiva dialógica, de análise das demandas

advindas da sociedade e da pesquisa, como forma de superação da alienação a qual podem estar inseridos no âmbito da escola.

Cada vez mais se torna necessário romper com a perspectiva da formação para o trabalho em termos de atendimento às demandas do capital. Urge a necessidade da compreensão de que as demandas que adentram os portões escolares não poderão ser resolvidas única e exclusivamente do ponto de vista unívoco do pensamento dominante.

Uma visão progressista de desenvolvimento profissional exclui uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica (em que os professores são considerados mero executores de decisões alheias) e assume a perspectiva de considerá-los em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. (LIBÂNEO E PIMENTA, 1999, p. 260)

Professores não são meros coadjuvantes no processo de suas formações. São protagonistas. Como seres históricos, assumem papel principal frente às políticas de formação as quais são submetidos no processo de sua constituição profissional, que perdura por toda a sua trajetória profissional.

Ferreira (2006) indica que a política de formação continuada de professores tem se tornado uma política de descontinuidade, pois caracteriza-se pelo eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe a vida como um tempo zero (FERREIRA, 2006, p. 28-29). Em contraposição, a formação continuada do professor deve ser assumida como política pública, fortalecida por ações contínuas que ultrapassem os limites dos mandatos e o pensamento político-partidário de determinado grupo. É fundamental que haja continuidade dessas políticas, as quais devem ultrapassar mandatos eleitorais e a esfera da descontinuidade.

Os documentos legais que regem a educação nacional estabelecem a formação continuada de professores como premissa básica para garantia da qualidade da educação. É nessa perspectiva que são destinadas horas voltadas a esta formação nas escolas públicas, tendo em vista preparar esses profissionais para enfrentarem as demandas que se apresentam no espaço escolar.

Garcia (2009, p. 171) explicita que a concepção de formação de professores no âmbito da escola justifica-se pelo fato de que os espaços escolares podem ser

concebidos como espaços de desenvolvimento profissional e de inovação educacional. Assim, é na escola que os problemas de ensino surgem e podem ser resolvidos.

Outro aspecto importante que justifica a formação continuada no âmbito da escola é o fato de que a formação em serviço possibilita o envolvimento dos professores na definição de suas demandas, garantindo assim um sentido político local à formação (SCAFF, LIMA e ARANDA, 2013, p. 38).

CAPÍTULO 3

A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VOTORANTIM (SP)

3.1 ASPECTOS LEGAIS E POLÍTICOS

A gestão da educação e das escolas no município de Votorantim (SP) está centralizada na Secretaria Municipal de Educação e esta se encontra jurisdicionada à Diretoria de Ensino de Votorantim, já que não possui um sistema próprio e autônomo de ensino.

Tal situação é prevista no parágrafo único do artigo 11 da atual LDB, o qual prevê que os municípios poderão optar por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica (BRASIL, 1996).

A Rede Municipal de Educação abrange um total de 47 escolas municipais. Destas, 21 escolas são de Educação Infantil, as quais atendem crianças com idade compreendida entre 0 e 5 anos de idade.

Quanto ao Ensino Fundamental, 13 escolas atendem alunos com faixa etária entre 6 e 10 anos; 13 escolas são de Educação Infantil em nível de Pré-escola e Ensino Fundamental, atendendo alunos na faixa etária entre 4 e 10 anos de idade.

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação, que responde pelas escolas municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental, a gestão está sob a responsabilidade do Secretário de Educação. A este profissional, de acordo com a Lei Municipal nº 1792/05 (VOTORANTIM, 2005), cabe a organização do sistema educacional do município, contando com a assessoria do sistema estadual de ensino.

Especificamente, a Lei 1792/05 estabelece as competências das secretarias do município. O artigo 33 expressa que cabe à Secretaria de Educação:

- I. executar, incentivar e desenvolver as atividades do ensino público municipal, coordenando e controlando-as;
- II. fornecer merenda escolar aos estudantes da rede pública, executando, coordenando e controlando os programas de merenda escolar;
- III. promover e manter a alfabetização de adultos no Município;

- IV. promover o intercâmbio de informações com outras entidades afins, propondo convênios ou programas de atuação conjunta de interesse para o Município;
- V. aprovar os programas de cursos de ensino complementares, profissionalizantes, controlando e coordenando o seu cumprimento;
- VI. promover, incentivar, desenvolver e coordenar programas e atividades de assistência ao escolar, nas áreas de saúde, cidadania, Cultura e de Esportes e Lazer;
- VII. gerir os convênios de municipalização do ensino firmados entre o Município e outros entes federativos;
- VIII. gerir pessoal a sua disposição, aferindo o ponto, procedendo a anotações e registros, sob coordenação da Secretaria de Administração, nos termos da lei e regulamentos;
- IX. zelar pelo cumprimento dos princípios, ideais e fins (diretrizes e base) da Educação Brasileira, nos termos da lei;
- X. incentivar a participação popular na gestão da educação municipal;
- XI. buscar sempre o aperfeiçoamento das práticas educacionais, promovendo a qualificação necessária do seu pessoal docente, de suporte pedagógico e demais servidores;
- XII. promover e controlar atividades relacionadas ao recebimento, estocagem e distribuição de todo material destinado à merenda escolar e à secretaria;
- XIII. manter controle interno próprio e zelar pelo patrimônio público municipal, móvel e imóvel, a sua disposição e sob sua responsabilidade, nos termos da lei e regulamentos;
- XIV. assegurar o transporte de estudantes por meios próprios, terceirização ou programas de passe escolar gerindo tais serviços;
- XV. promover a manutenção física das instalações escolares, bem como as demais instalações da secretaria. (VOTORANTIM, 2005, p.15)

Chama a atenção no Inciso X, a incumbência da Secretaria de Educação no incentivo à participação popular na gestão da educação oferecida pelo município. Conforme o artigo 34 da referida Lei, a participação é fomentada através do convite à população para que participe das discussões e tomadas de decisões no âmbito de órgãos de deliberação coletiva, como o Conselho Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Alimentação Escolar e o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

A LDB atual, em seu artigo 11º, prevê como incumbências dos municípios:

- I. organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- II. exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III. baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV. autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V. oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais

mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

- VI. assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (BRASIL, 1996, p. 5)

Nesse sentido, cabe à Secretaria Municipal de Educação de Votorantim gerir o seu sistema, observando os preceitos das legislações: federal, estadual e municipal, zelando para que todos os munícipes em idade escolar tenham garantia de acesso à escola pública e de permanência, fomentada por programas suplementares e de parcerias com o Estado de São Paulo e o governo federal. Também, esta secretaria gerencia o transporte escolar de alunos, a merenda escolar, a construção e a infraestrutura dos prédios escolares, os recursos humanos necessários ao funcionamento das escolas, os recursos financeiros oriundos dos programas de parceria e a parcela mínima de 25% do orçamento municipal, que é repassada à educação.

Os aspectos administrativos e pedagógicos inerentes à educação pública oferecida no município estão de acordo com os preceitos legais, sendo geridos e acompanhados pela Secretaria Municipal de Educação, a qual orienta, presta assessoria e fiscaliza se os preceitos das legislações federal, estadual e municipal estão sendo cumpridos. Para as tarefas de assessoria e fiscalização são direcionados técnicos (com curso de formação de professores e especialização), que se organizam a fim de atenderem às instituições de ensino.

Entre o gestor da instituição escolar (Diretor de Escola) e o gestor municipal (Secretário Municipal de Educação), por força da Lei 1792/05, há um Diretor de Departamento, que orienta e atende a escola para que esta cumpra os preceitos estabelecidos em resoluções, comunicados, orientações e políticas públicas específicas do grupo governista que se encontra à frente da gestão do município.

3.2 A GESTÃO DAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO E A CONSTITUIÇÃO DAS EQUIPES GESTORAS

A gestão das escolas municipais é prevista na Lei Municipal N° 1596/01, alterada pela Lei Municipal n° 2107/09, que institui o Estatuto do Magistério

Municipal através da organização de seu quadro de professores e do Suporte Pedagógico (cargos relacionados à gestão e assessoramento às escolas).

Segundo esta Lei, o profissional que exercerá a gestão no âmbito da escola denomina-se Diretor de Escola de Educação Básica. Segundo o artigo 7º, inciso I, cabe a este gerenciar a Unidade Escolar, de acordo com suas especificidades, compreendendo atividades de caráter administrativo e pedagógico, conforme a legislação escolar vigente e as diretrizes educacionais aos respectivos níveis de Ensino da Educação Básica (VOTORANTIM, 2009, p. 2).

A respectiva lei apresenta de forma bastante clara e, ao mesmo tempo, concisa, as atribuições do Diretor de Escola, explicitando a sua atuação em termos administrativos e pedagógicos, de acordo com a legislação vigente.

A ideia de gerenciar a Unidade Escolar, de acordo com suas especificidades, tem por finalidade contemplar as diversas realidades e os diferentes contextos educacionais do município. Ainda que as escolas do município componham uma rede de escolas municipais, estas se encontram inseridas em comunidades que se diferenciam principalmente por suas condições socioeconômicas.

A ideia de “gerenciar” as atividades administrativas e pedagógicas está relacionada às tarefas de organizar, planejar e dirigir as ações escolares em favor do grupo que constitui a comunidade em seu entorno.

Todavia, gerenciar (administrar) e dirigir são ações bastante distintas. Paro (2010) salienta que ainda que o termo “direção” seja reconhecido como sinônimo de chefia, gestão, administração e superintendência, as ações de dirigir e administrar possuem significados e funções diferenciadas.

A Lei municipal Nº 1596/01 não estabelece diferença entre direção e administração e as associa, deixando claro que o diretor tem a estrita função de gerenciar (administrar) o contexto educacional em toda a sua amplitude e complexidade.

Um dos requisitos para o ingresso no cargo de Diretor de Escola, de acordo com a Lei municipal Nº 1596/01, alterada pela Lei municipal Nº 2107/09, que Institui o Estatuto do Magistério Municipal, é possuir habilitação em gestão escolar ou administração escolar.

Art. 8º (...)

III - Diretor de Escola de Educação Básica: ser portador de curso de graduação com licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação em

Gestão Escolar, ou Pós-Graduação com habilitação em Gestão Escolar, ou, ainda, Pós-Graduação (“Stricto Sensu”) na área de Educação; e experiência mínima de 03 (três) anos como profissional de magistério adquirida em qualquer nível ou sistema de ensino (VOTORANTIM, 2009, p. 2)

Paro (2010) orienta no sentido de que a direção da escola é uma tarefa que, de certa forma, sobrepõe-se ao simples ato de “administrar”, pois a administração escolar pode ser concebida como um instrumento que o diretor poderia delegar ou responsabilizar a outros para a sua realização. Todavia, ao dizer que se é diretor de escola, não se pode delegar a tarefa de dirigir a instituição, já que dirigir algo significa dar um sentido, orientar algo no sentido de se chegar a algum lugar.

Nessa perspectiva, o diretor de escola assume papel primordial na consecução e no direcionamento das ações escolares, devendo romper com o sentido meramente administrativo (de gerência) sugerido e quase sempre, imposto pelos sistemas educacionais.

Diferentemente da administração da empresa, em que as decisões estão quase sempre sobre a égide de poucos, haja vista às especificidades da organização e seus interesses mercadológicos, apesar da direção da escola trabalhar com meios parecidos (esforço humano conjunto ou coletivo), suas finalidades são diferentes, pois a direção pode ser compartilhada, já que o produto é essencialmente humano, subjetivo, ou seja, os fins representam a formação dos sujeitos e as aprendizagens construídas.

O Regimento Escolar da Rede Municipal de Educação de Votorantim, único para todas as instituições de ensino fundamental do município, traz considerações sobre a gestão das escolas municipais e a constituição da equipe gestora do município. O referido documento, em seu Capítulo II, Artigo 52, apresenta o núcleo de direção, composto apenas pelo Diretor de Escola, e apresenta como sendo sua incumbência o planejamento, a organização, coordenação, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da Unidade Escolar (VOTORANTIM, 2005, p. 18).

As funções da direção da escola são descritas no Art. 53:

- I. a elaboração e execução da proposta pedagógica;
- II. a administração do pessoal e dos recursos materiais e financeiros;
- III. o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;
- IV. a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos;
- V. os meios para o reforço e a recuperação da aprendizagem de alunos;
- VI. a articulação e integração da escola com as famílias e a comunidade;

- VII. as informações aos pais ou responsáveis sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica;
- VIII. a comunicação ao Conselho Tutelar, dos casos de maus-tratos envolvendo alunos, assim como de casos de evasão escolar e de reiteradas faltas injustificadas, antes que estas atinjam o limite de 25% das aulas dadas. (VOTORANTIM, 2005, p.18)

O Regimento enfatiza as funções administrativas, burocráticas e organizacionais por parte do diretor, haja vista a ideia de direção que orienta a elaboração deste documento. Ademais, no âmbito do país, os aspectos pedagógicos relacionados à educação escolar, historicamente, aparecem com menor incidência no rol de atribuições do diretor de escola.

Nesse sentido, quem se responsabiliza pelas ações pedagógicas no âmbito da escola?

O Capítulo III do Regimento trata do núcleo Técnico-Pedagógico, conforme descrito abaixo:

Artigo 55 - O núcleo técnico-pedagógico terá a função de proporcionar apoio técnico aos docentes e discentes, relativo a:

- I - elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica;
- II - coordenação pedagógica.

Parágrafo Único- Integra o núcleo técnico-pedagógico, o professor-coordenador. (VOTORANTIM, 2005, p. 19)

O cargo de professor-coordenador foi extinto quando da mudança da Lei municipal Nº 1596/01, sendo criado o cargo de Coordenador Pedagógico através da Lei Municipal nº 2107/09. No artigo 7º, parágrafo 2º, está estabelecido que cabe a este profissional:

VII - Coordenar, orientar e subsidiar o processo de ensino e aprendizagem das unidades escolares, de acordo com as atuais e respectivas diretrizes educacionais da Educação Básica, propiciando a melhoria da qualidade de ensino. (VOTORANTIM, 2009, p. 3).

Segundo a legislação educacional do município, o Coordenador Pedagógico deve atuar essencialmente numa dimensão pedagógica, subsidiando o ensino e a aprendizagem. Já o diretor deve atuar quase que essencialmente numa dimensão administrativa, porém, não deixando de cuidar, também, da dimensão pedagógica. Em nenhum momento a legislação municipal sugere que o Coordenador Pedagógico atue também no sentido de contribuir com a gestão da escola.

Como não há outra função com atribuição ou incumbência de gestão no âmbito das escolas, a não ser o diretor de escola, na Rede Municipal de Educação de Votorantim não está prevista a formação de uma equipe gestora nas Unidades Escolares, ficando clara a separação entre as dimensões administrativa e pedagógica no que se refere à gestão da escola.

Outro fato importante é que, ainda que o Regimento Escolar preveja como incumbência do Diretor de escola a tarefa de integrar a escola com as famílias e a comunidade, este não estabelece mecanismos que possam orientar os diretores a atuarem nesse sentido. O Núcleo de Direção e o Núcleo Técnico-pedagógico acabam não atuando conjuntamente, ficando o Coordenador Pedagógico responsável pelo trabalho pedagógico e o Diretor de Escola pelo trabalho administrativo.

CAPÍTULO 4

A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

4.1. CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DE PESQUISA

A atividade escolar tem por função oferecer aos alunos amplas possibilidades de aprendizagem dos conteúdos escolares, de desenvolvimento cognitivo e social, de realização de leituras mais elaboradas do contexto em que vivem e de formação cidadã.

No processo de ensino-aprendizagem, estas complexas tarefas não dependem apenas da qualidade formativa e política dos professores, mas também da gestão da escola e, principalmente, das ações do poder público através de seus órgãos centrais frente às problemáticas escolares.

Na Rede Municipal de Educação de Votorantim ocorre separação entre as dimensões administrativa e pedagógica no que se refere à gestão da escola. A incumbência pela gestão administrativa da escola recai essencialmente sobre o diretor e a gestão do trabalho pedagógico fica sob a responsabilidade do Coordenador Pedagógico. Desse modo, do ponto de vista legal, não há formação de uma equipe gestora nas Unidades Escolares, havendo separação entre o Núcleo de Direção e o Núcleo Técnico-pedagógico.

No entanto, enquanto supervisor de ensino, tenho percebido que em algumas escolas estes profissionais trabalham de maneira conjunta, portanto, neste trabalho considero a equipe gestora da escola como sendo constituída pelo diretor e pelo coordenador pedagógico.

Considerando minhas indagações a respeito do trabalho docente que vem sendo desenvolvido nas escolas deste município, o foco deste trabalho de pesquisa caracteriza-se pela análise das ações realizadas pela equipe gestora de uma escola pública do município de Votorantim na organização pedagógica da mesma e na orientação do trabalho docente desenvolvido em seu âmbito.

Especificamente, as seguintes questões estiveram orientando a realização desta pesquisa:

- *como se caracterizam as ações educativas desenvolvidas pela equipe gestora da escola?*
- *como se caracteriza a cultura instituinte da escola?*
- *como se caracterizam as relações entre a equipe gestora e os professores?*
- *de que forma a equipe gestora participa das ações pedagógicas no âmbito da escola?*
- *como a equipe gestora percebe o trabalho docente e como procura orientar seu desenvolvimento na escola?*
- *até que ponto as ações educativas da equipe gestora colabora com o trabalho docente realizado pelos professores?*

4.2 OBJETIVOS DE PESQUISA

4.2.1 Objetivo Geral

- Analisar a atuação da equipe gestora frente ao trabalho docente, desenvolvido no âmbito da escola.

4.2.2 Objetivos Específicos

- verificar como a equipe gestora percebe a gestão escolar e o trabalho docente;
- caracterizar a cultura instituinte da escola e as ações educativas desenvolvidas em seu âmbito;
- caracterizar as relações entre a equipe gestora e os professores da escola;
- verificar como a equipe gestora percebe o trabalho docente e como orienta seu desenvolvimento;

4.3 OPÇÃO METODOLÓGICA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste trabalho faço a opção por um programa qualitativo de pesquisa, o qual considera a relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos, num vínculo indissociável entre objetividade e subjetividade, esta inerente ao sujeito que não pode ser quantificado em suas ações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Procurei discutir e analisar as peculiaridades do contexto escolar e dos sujeitos que dela participam. Assim, procurei delimitar a pesquisa dando a ela contornos que foram definidos aos poucos, com o seu desenvolvimento (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Optei pela realização de um estudo de caso, sendo este caracterizado pela investigação do cotidiano de uma escola de ensino fundamental do município de Votorantim.

O estudo de caso, no contexto dessa pesquisa, fora escolhido tendo em vista que se caracteriza como uma técnica flexível, podendo o pesquisador passar do contexto meramente descritivo para o contexto interpretativo ou heurístico (PÁDUA, 2010, p. 75).

Inicialmente, pensei em comparar o trabalho docente em três escolas do município, tendo em vista verificar como os diretores dessas escolas percebem e tornam concreta a relação entre a gestão escolar e o trabalho realizado pelos professores. No entanto, no prazo exíguo de um curso de mestrado não foi possível dar prosseguimento a esta proposta de pesquisa.

A escolha da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Antônio Vicente Bernardi deveu-se ao fato de ser gerida por uma diretora conhecida na Secretaria Municipal de Educação de Votorantim (SP) como uma profissional preocupada com o ensino e a aprendizagem e envolvida nas discussões inerentes ao trabalho docente. A direção, fomenta a participação da comunidade escolar nas questões inerentes ao ensino e à aprendizagem e ao trabalho docente escolar.

Outro aspecto que justifica a escolha da referida escola é o fato de a mesma não fazer parte do quadro de escolas que supervisiono e por não apresentar nenhuma proximidade, contato profissional ou pessoal com os sujeitos que a integram.

Nesse sentido, procurei evitar que os profissionais da escola investigada se sentissem inibidos ou agissem no sentido de atender às expectativas do supervisor escolar e não do pesquisador.

Previamente, enviei à diretora da escola uma carta de apresentação (ANEXO E), a qual explicitava como a pesquisa seria desenvolvida e solicitava sua permissão para a realização deste estudo.

A diretora respondeu estar lisonjeada com a realização da pesquisa na escola que dirige, especialmente por ter o desejo de participar de um programa de mestrado. Pessoalmente, expliquei-lhe como seria desenvolvida a pesquisa e como se daria a participação dos sujeitos.

Obtive ampla liberdade de acesso à escola em qualquer horário, mesmo que a diretora não estivesse presente.

4.4 SUJEITOS DE PESQUISA

Os sujeitos foram escolhidos intencionalmente, sendo representados pela diretora da escola, a coordenadora pedagógica e quatro professoras que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. Vale ressaltar que as escolas municipais de Votorantim não contam em seus quadros com a figura do vice-diretor.

A escolha desses sujeitos de pesquisa considerou o fato de atuarem na mesma escola por no mínimo três anos letivos consecutivos.

No caso das professoras, estas foram escolhidas também pelo fato de apresentarem experiência docente comprovada e pelo interesse que demonstraram pelo objeto desta pesquisa.

Na escolha dessas professoras não houve, em momento algum, interferência ou indicação da diretora ou da coordenadora da escola.

Segundo RODRIGUEZ (1996, p. 136), a pesquisa qualitativa pressupõe estratégias de seleção de informantes de forma deliberada e intencional, possibilitando que sejam escolhidos de acordo com os critérios ou atributos estabelecidos pelo pesquisador.

4.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

4.5.1 Observações

Neste trabalho, utilizei a técnica da observação com a finalidade de imergir no mundo dos sujeitos observados, na tentativa de compreender o comportamento real dos informantes, seus contextos de atuação e como constroem a sua realidade.

O tipo de observação que realizei foi a observação participante onde busquei participar ativamente do contexto educativo com os sujeitos (MOREIRA, 2002).

As observações das práticas educativas escolares ocorreram durante o ano letivo de 2013, entre uma e duas vezes por semana em períodos alternados e horários distintos.

As visitas à escola não foram agendadas previamente, nem preestabelecidos dias e horários por parte do pesquisador, nem dos sujeitos de pesquisa. Isso possibilitou a observação do cotidiano escolar em diversos momentos pedagógicos distintos, gerando uma ampla gama de informações sobre as relações estabelecidas entre a equipe gestora e as professoras.

As observações foram realizadas em dias regulares de aula – nos períodos da manhã e da tarde –, em reuniões de planejamento, reuniões pedagógicas e reuniões de conselho escolar, sendo que prevaleceram as observações ocorridas em dias alternados em que foi possível vivenciar as atividades rotineiras de professores, alunos, direção, coordenação e demais funcionários da escola.

Desse modo, foi possível chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos, acompanhar suas experiências diárias e compreender os significados que atribuem à realidade escolar (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Nos diversos momentos de realização das observações, foram anotadas as ocorrências do cotidiano escolar e as impressões dos sujeitos sobre os aspectos que poderiam responder as questões de pesquisa propostas neste estudo.

As informações foram anotadas em um caderno de registro e, posteriormente, organizadas, separadas em categorias de análise e digitalizadas. Tais informações descreviam a forma de participação do pesquisador, a circunstância da participação e os instrumentos usados para seu registro (CHIZOTTI, 2000 *apud* GROppo e MARTINS, 2006 p. 22)

Nas ocasiões em que visitei a escola, procurei observar aspectos como:

- as ações administrativas e pedagógicas realizadas pela diretora e pela coordenadora pedagógica no cotidiano escolar;
- as ações das professoras em ocasiões como em reuniões com a diretora e a coordenadora da escola e em conversas informais ocorridas na sala de professores durante os intervalos entre uma aula e outra.
- as ações de funcionários da escola (inspetor de alunos, auxiliares de serviços gerais e escriturária);
- as ocorrências em reuniões de ciclo e demais reuniões pedagógicas.

Os sujeitos não se incomodaram com minha presença, nem com os questionamentos que constantemente fazia para esclarecer eventuais dúvidas a respeito do trabalho que realizavam, pois conheciam previamente a proposta deste estudo.

4.5.2 Entrevistas

A entrevista é um dos procedimentos mais utilizados na pesquisa de campo. Desse modo, escolhi utilizar este instrumento de coleta de dados por se tratar de uma técnica muito eficiente para obtenção de dados referentes ao comportamento humano (PÁDUA, 2004, p. 70).

Partindo do pressuposto de que seria necessário compreender com mais propriedade o fenômeno educativo, além das observações, estabeleci um programa de entrevistas com os sujeitos, por meio de roteiros com questões semiestruturadas.

A realização de entrevistas com os sujeitos de pesquisa representaria a possibilidade de obter respostas para questões que acabavam por não se desvelar no cotidiano escolar e que se faziam necessárias para a compreensão das relações existentes entre a gestão da escola e o trabalho docente desenvolvido em seu âmbito.

A partir de um roteiro com questões semiestruturadas (APÊNDICES A e B) foi entrevistada a equipe gestora da escola (diretora e coordenadora pedagógica) e entrevistadas as quatro professoras dos anos iniciais.

Ao elaborar as questões, procurei cuidar para que as perguntas realizadas não conduzissem os entrevistados a darem respostas fechadas do tipo “sim” ou “não” ou que acabassem por responder as perguntas de modo automático, sem acrescentar reflexões ou opiniões pessoais acerca do tema proposto.

Uma possibilidade promissora é o uso de um roteiro de questões ou temas que podem ser decorados pelo pesquisador – para um leve direcionamento da “conversa” para os objetivos que se quer contemplar. Seguir a ordem das perguntas e fazer todas elas, não é sempre necessário e, muitas vezes, pode bloquear um diálogo em curso. Dissimulações, respostas vagas, reações emocionais, recusas e esquecimentos, algumas vezes, são tão importantes quanto o discurso propriamente dito, isto é, negar-se a falar, reagir com expressões corporais de aprovação ou de extrema negação podem ser tão importantes quanto uma resposta direta dada pelo entrevistado. Vale a pena ao menos relatar num “diário de campo” estas informações sobre o comportamento do entrevistado. (GROPPO e MARTINS, 2006, p. 23)

Utilizei-me das entrevistas semiestruturadas, uma vez que há a possibilidade de que os entrevistados sejam incentivados a falar livremente sobre assuntos que vão surgindo, junto ao desdobramento da temática principal proposta na questão inicial (PÁDUA, 2004, p. 70).

Na realização das entrevistas procurei estabelecer um diálogo inicial com cada uma das entrevistadas, deixando-as tranquilas para discorrerem com ampla liberdade sobre os temas perguntados.

Essa maior liberdade na realização das entrevistadas resultou em respostas repletas de pontos de vista e de opiniões sobre os inúmeros fenômenos educativos inerentes à escola e sobre as possíveis relações entre a gestão e o trabalho docente desenvolvido em seu âmbito.

A entrevista semiestruturada, de certa forma, contemplou as expectativas da pesquisa, haja vista que as nuances e as variantes momentâneas que perpassaram o momento de realização das entrevistas foram organizadas e posteriormente analisadas.

Foram realizadas sete entrevistas, sendo duas com a diretora da escola, uma com a coordenadora pedagógica e uma com cada uma das quatro professoras convidadas. Todas as entrevistas ocorreram na própria escola em dias alternados. Num dia com a equipe gestora e noutro com as professoras.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas literalmente e suas informações separadas em categorias de análise segundo as questões de pesquisa.

4.5.3 Análise Documental

Segundo LÜDKE e ANDRÉ (1986), a análise documental é uma técnica de abordagem qualitativa que complementa e pode apresentar uma série de informações novas ou desconhecidas sobre o assunto pesquisado.

A análise dos documentos escolares objetivou complementar as informações obtidas pelos demais instrumentos de coleta de dados. Tais documentos colaboraram para uma melhor compreensão dos aspectos que fundamentam e orientam a realização das práticas educativas escolares, assim como maior clareza a respeito das informações obtidas junto aos sujeitos participantes desta pesquisa.

Os documentos escolares² analisados foram:

1. **Plano de Gestão da Unidade Escolar** e seus adendos referentes ao ano de 2013. Este documento apresenta a visão de educação descrita e vivenciada pela escola, os métodos avaliativos, um breve histórico de sua constituição, bem como a caracterização da comunidade escolar, as formas de participação social e o planejamento escolar a ser seguido pelos profissionais da escola;
2. **Calendário Escolar (ANEXO F)** referente ao ano letivo de 2013, em que são apresentados os períodos de planejamento para professores e demais ações referentes aos dias letivos, previstos em lei, e os momentos de formação continuada de professores, propostos pela Secretaria Municipal de Educação;
3. **O Regimento Escolar**, onde são previstas as normas e regras a serem aplicadas nas escolas do município de Votorantim;
4. **Atas das Reuniões de Conselho de Ciclo (ANEXO B)**, realizadas na escola durante o ano letivo de 2013 e início de 2014.

² Todos estes documentos foram gentilmente disponibilizados pela diretora da escola para análise.

A análise destes documentos escolares pôde colaborar para a caracterização da cultura instituinte da escola, indicando as formas de gestão e suas possíveis relações com os processos de ensino-aprendizagem.

4.6 CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA

Os dados provenientes de observações, entrevistas e análise documental foram relacionados entre si durante o processo de análise e organizados nas seguintes categorias de análise:

- caracterização da escola e de sua cultura instituinte;
- percepções da equipe gestora sobre o trabalho docente realizado na escola;
- possíveis influências da equipe gestora sobre o trabalho docente desenvolvido na escola.

Dessa forma, inicialmente, procurei separar os dados colhidos nas categorias descritas com o objetivo de relacionar as temáticas apresentadas nos dados com as mesmas. Isso possibilitou a construção de um panorama de possibilidades na tentativa de responder as questões de pesquisa propostas neste trabalho.

CAPÍTULO 5

CARACTERIZANDO A ESCOLA PESQUISADA E A GESTÃO DESENVOLVIDA EM SEU ÂMBITO

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Antônio Vicente Bernardi foi criada pelo Decreto Municipal n. 2.968 de 02 de maio de 2001.

Anteriormente a este período era denominada Escola Estadual Clotilde Belini Capitani e mantida pela Rede Estadual de Ensino, através da Diretoria de Ensino de Votorantim.

Na condição de escola municipal, passou a ser subordinada à Secretaria Municipal de Educação e à Diretoria Estadual de Ensino de Votorantim, as quais atuam em regime de colaboração.

A escola localiza-se no Bairro Archila, na periferia do município de Votorantim, e atende por volta de trezentos alunos.

Em sua maioria, os alunos são oriundos deste bairro, mas são atendidos alunos residentes nos bairros adjacentes, como Jardim Toledo, Rio Acima, Jardim Paulista, Vila Garcia e outros.

De acordo com os dados obtidos na última pesquisa realizada junto às famílias, descritos no Plano de Gestão da Escola, homologado pela Diretoria Regional de Ensino em 03/04/13, a renda familiar predominante entre as famílias gira em torno de um a cinco salários mínimos.

A grande maioria dos pais e responsáveis pelos alunos é composta por operários. As famílias possuem, em média, de quatro a dez integrantes.

As religiões predominantes entre as famílias dos alunos são: católica (53%), evangélica (40%) e outras (7%).

Os principais problemas do bairro são a falta de lazer, tráfego e uso de drogas por jovens, desemprego, falta de atendimento à saúde, violência, iluminação pública e saneamento básico precários.

Os pais e responsáveis declararam que nos momentos de lazer dedicam-se a assistir televisão; passear no shopping, em parques e praças; ou participar de atividades religiosas.

De acordo com os dados do sistema GDAE (Gestão Dinâmica de Administração Escolar), em 22/11/13 a escola contava com um total de 293 alunos matriculados, compreendidos na faixa etária entre 6 e 10 anos. Este contingente encontra-se dividido em 11 classes, sendo cinco no período da manhã e seis no período da tarde.

Cerca de 50 alunos dos 5º anos (duas classes) frequentam a escola em período integral, participando no contra turno de atividades voltadas para o enriquecimento curricular quais sejam: reforço escolar, teatro, capoeira, dança e demais propostas elencadas por uma empresa terceirizada que presta os referidos serviços educacionais às escolas municipais.

Tal consultoria é responsável por acolher os pedidos e anseios da rede escolar no que se refere à educação em tempo integral, e organizar a grade curricular do contra turno das aulas de todos os 5ºs anos da rede municipal de ensino, provendo ainda a contratação de professores especializados para a ministração das aulas e demais atividades propostas.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPE GESTORA DA ESCOLA

5.2.1 A diretora da escola

A diretora da escola atua nesta função há treze anos. No município de Votorantim atuou como diretora em três escolas e está à frente da EMEF. Prof. Antônio Vicente Bernardi há cinco anos.

Antes de atuar como diretora foi professora de Educação Infantil por quinze anos em outros dois municípios da região administrativa de Sorocaba (SP).

Considera que administrar as questões pedagógicas foi sua maior motivação quando optou pela direção de escola.

Indica como principais desafios de seu trabalho a dificuldade de formar os alunos com qualidade e administrar a escola com poucos recursos financeiros e pouca margem de autonomia.

A diretora percebe que seu trabalho na escola está orientado pelos pressupostos de uma gestão democrática:

A gestão desta escola é uma gestão democrática, onde todos os atores educacionais estão envolvidos. Temos um grupo muito comprometido e tudo o que precisamos decidir não é vertical, tudo é muito discutido e decidido em equipe e, muitas vezes, pais e alunos são envolvidos (...)
(DIRETORA DA ESCOLA)

O discurso da diretora é coerente com os princípios da gestão democrática da escola, especialmente no que diz respeito à participação dos membros da comunidade escolar e na tomada de decisões de forma coletiva.

Eu me considero democrática. (...) uma gestão democrática nem sempre é muito bem interpretada porque a gente é de uma educação tão tradicional, em que o diretor toma decisões verticais, nunca, sendo socializadas. Então, quando eu cheguei aqui e, mesmo na Rede, em 2001, eu sempre fui muito democrática, e nem sempre muito bem interpretada porque a partir do momento que você não manda ou comanda, com mais autoridade, respeito, às vezes, nem sempre é bem entendido. Então, a gestão democrática é uma coisa que você tem que cultivar, no dia a dia, pra daí você ter respeito, e mesmo assim ainda há algumas coisas que ficam meio suspeitas. Será que ela realmente está sendo democrática ou insegura? Eu acho que não, eu acho que, pra mim, a democracia é tão importante, o diálogo é muito importante. (DIRETORA DA ESCOLA)

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem e ao trabalho docente, a diretora afirma fazer uma opção pedagógica pelas teorias de Vygotsky, as quais consideram a educação como um processo pelo qual os sujeitos aprendem na interação e na mediação de outro parceiro mais experiente. Nessa perspectiva, a criança deve ser reconhecida como ser pensante capaz de vincular suas ações à representação de mundo, a cultura e ao espaço/tempo a qual é participante (VYGOTSKY, 1998). Defende a necessidade de adequar estas teorias à sua prática cotidiana como gestora da escola.

A diretora da escola relata saber que seu papel não pode se restringir apenas aos aspectos burocráticos da organização escolar e afirma que o diretor de escola necessita conhecer e participar do processo de ensino-aprendizagem no âmbito da escola a fim de subsidiar o trabalho docente realizado no âmbito da escola.

Quando indagada sobre quem toma as decisões de caráter pedagógico – encaminhamento de alunos para atendimento em sala de recurso, análise do desempenho bimestral do aluno, chamada das famílias para reuniões-, a diretora

relatou que, na maioria das vezes, são as professoras junto com a equipe gestora (diretora e coordenadora).

A diretora percebe a atuação da coordenadora pedagógica como sendo importante para a escola, todavia, acredita que extrapola os limites de sua atuação quando procura influenciar as professoras nas questões específicas ao trabalho docente desenvolvido na escola. Diz ainda que a coordenadora é bastante ética e tem reponsabilidade quanto ao cumprimento de sua função.

As concepções de educação e de gestão defendidas pela diretora orientam suas práticas educativas e interferem na maneira como esta procura gerir a escola e organizar o trabalho docente desenvolvido em seu âmbito.

5.2.2 A coordenadora pedagógica da escola

A coordenadora pedagógica da escola atua na função há dois anos e já atuou na mesma função em outros momentos de sua trajetória profissional, anteriormente à primeira aposentadoria, que ocorreu no ano 2000.

Explicitou ainda que, enquanto professora, antes e após sua aposentadoria, atuou como professora “PEB II” na área de Linguagens (Língua Portuguesa e Inglês) e também nas funções de Diretora de Escola e Supervisora de Ensino nas escolas das redes Estadual e Municipal de São Paulo e no município de Votorantim (SP). Relatou que quando ingressou no cargo de Coordenadora Pedagógica no município, percebeu a grande diferença existente entre a atuação na direção, supervisão e coordenação pedagógica, pois, coordenar os aspectos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem pressupõe algo não palpável, já que a aprendizagem não ocorre num tempo e espaço pré-determinado e, ainda, em sua opinião, não pode ser facilmente medido e manuseado como os “papéis”, tão recorrentes na atuação em cargos técnico-administrativos os quais já atuou.

A coordenadora pedagógica disse que quando ingressou na escola apresentava certo desconforto com a postura da diretora em relação às questões pedagógicas, pois julgava que estas deveriam ser de inteira responsabilidade do Coordenador Pedagógico e parecia que ela estava realizando uma tarefa que era essencialmente sua.

No entanto, passou a perceber a importância do trabalho que ela realiza:

(...) como gestora ela tem uma experiência grande e visa só o bem do aluno. Ela quer a aprendizagem do aluno em todos os sentidos e (...) tenta sempre se aprimorar, estudar para fazer uma gestão de acordo com o que ela acha que os alunos merecem, que os professores merecem aqui na escola. Então, eu estou tentando seguir o caminho dela, adaptando-me ao modo dela gerir a escola. (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

A coordenadora assimilou a ideia de que a diretora era interessada nas questões pedagógicas, por isso também administrava este aspecto da escola. Entendeu que o objetivo da diretora seria contribuir com o trabalho realizado pelas professoras em sala de aula.

Em seus relatos fica evidente que a coordenadora percebe a gestão da escola como sendo democrática, ainda que, em alguns momentos, não tenham autonomia suficiente para decidirem ou resolverem junto à comunidade algumas problemáticas inerentes à escola.

5.2.3 As professoras da escola

Com a finalidade de manter o sigilo das identidades das professoras que se dispuseram a participar do programa de pesquisa, estas serão chamadas de professora Maria, professora Viviane, professora Sandra e professora Carina.

Através dos dados obtidos na entrevista e nas conversas realizadas nos momentos de observação do contexto diário das professoras, verifiquei que estas possuem grande experiência de atuação nas séries iniciais do ensino fundamental, sendo que três delas contam com mais de quinze anos de atuação no magistério.

As professoras são licenciadas em Pedagogia, exceto Sandra, que tem curso de formação de professores em nível médio na modalidade normal e também, graduação em Psicologia.

Todas relataram que procuram formar-se para além das propostas formativas desenvolvidas na escola. Todas possuem curso de especialização na área da Educação, cursos de aperfeiçoamento e de extensão, sempre em temáticas relacionadas ao ensino e à aprendizagem das séries iniciais do ensino fundamental, tais como educação matemática, alfabetização e letramento e educação especial.

Quando perguntadas sobre o que as motivam na docência, a resposta recorrente é que adoram crianças e é desafiador ensiná-las a ler e a escrever ou que possuem outros professores na família e isso as encorajou a seguirem carreira no magistério.

Quanto aos desafios da docência, as professoras apresentaram uma série de questões que disseram ser preponderantes para que o trabalho docente possa ser efetivo e de qualidade, quais sejam: apoio dos governantes e da gestão da escola, apoio dos pais de alunos e recursos materiais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula.

5.3 O CONSELHO ESCOLAR

O regimento da escola apresenta, em seus artigos 9º e 10º, os preceitos inerentes à gestão democrática e à participação da comunidade nas dinâmicas cotidianas da escola.

Artigo 9º - Para melhor consecução de sua finalidade, a gestão democrática na Escola far-se-á mediante a:

I- participação de seus profissionais na elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica;

II- participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar: direção, professores, pais, alunos e funcionários nos processos consultivos e decisórios, através do Conselho de Escola, Conselhos de Ciclo e Associação de Pais e Mestres;

III- autonomia da gestão pedagógica e administrativa, respeitadas as diretrizes e normas vigentes;

IV- transparência nos procedimentos pedagógicos e administrativos, garantindo-se a responsabilidade e o zelo comum na manutenção e otimização no uso dos recursos públicos;

V- valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução educacional.

Artigo 10º - A autonomia da escola, em seus aspectos administrativos e pedagógicos, entendidos como mecanismos de fortalecimento da gestão a serviço da comunidade, será assegurada mediante a:

I- capacidade da escola de, coletivamente, formular, implementar e avaliar sua proposta pedagógica e seu plano de gestão;

II- constituição e funcionamento do conselho de escola, dos conselhos de ciclo e da associação de pais e mestres. (VOTORANTIM, 2005, p. 6-7)

Além de reger as ações administrativas, pedagógicas e políticas da escola, este documento estabelece que os conselhos escolares devem ser constituídos e funcionar efetivamente. O mesmo prevê como instâncias participativas da comunidade não apenas o Conselho Escolar, mas também o Conselho de Ciclo e a APM (Associação de Pais e Mestres).

O Regimento Escolar prevê a forma de organização, incluindo percentuais de membros da escola e da comunidade, o limite máximo destes e, ainda, suas atribuições:

Artigo 15 – O Conselho de Escola, de natureza deliberativa, eleito anualmente durante o primeiro mês letivo, presidido pelo Diretor de Escola, terá um total mínimo de 25 (vinte e cinco) e máximo de 40 (quarenta) componentes, fixados proporcionalmente ao número de classes do estabelecimento de ensino.

§ 1º - a composição a que se refere o “caput” obedecerá à seguinte proporcionalidade:

I – 35% (trinta e cinco por cento) de docentes;

II – 5% (cinco por cento) de suporte pedagógico, excetuando-se o Diretor de Escola;

III - 10% (dez por cento) dos demais funcionários;

IV - 25% (vinte e cinco por cento) de pais de alunos;

V - 25 % (vinte e cinco por cento) de alunos;

§ 2º - os componentes do Conselho de Escola serão escolhidos entre seus pares, mediante processo seletivo;

§ 3º - cada segmento representado no Conselho de Escola elegerá também dois suplentes, que substituirão os membros efetivos em suas ausências e impedimentos.

§ 4º - as faltas dadas deverão ser justificadas e não poderão ultrapassar o número de três faltas consecutivas, sob pena de substituição do membro efetivo.

§ 5º - os representantes dos alunos terão sempre direito à voz e voto, salvo nos assuntos que, por força legal, sejam restritos aos que estiverem no gozo da capacidade civil.

§ 6º - São atribuições do Conselho de Escola:

I – Deliberar sobre:

a) diretrizes e metas da unidade escolar;

b) alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica;

c) projetos e atendimento psico-pedagógico e material ao aluno;

d) programas especiais visando à integração escola-família-comunidade;

e) criação e regulamentação das instituições auxiliares da escola;

f) prioridades para a aplicação dos recursos da escola e das instituições auxiliares;

g) as penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os funcionários, servidores e alunos da unidade escolar;

II – Elaborar calendário e o regimento escolar, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação e a legislação pertinente.

III - Apreciar os relatórios anuais da escola, analisando seu desempenho face às diretrizes e metas estabelecidas.

§ 7º - Nenhum dos membros do Conselho de Escola poderá acumular votos, não sendo permitidos os votos por procuração.

§ 8º - O Conselho de Escola deverá reunir-se, ordinariamente, 2 (duas) vezes por semestre e, extraordinariamente, por convocação do Diretor de Escola ou por proposta de, no mínimo, 1/3 (um terço) de seus membros.

§ 9º - As deliberações do Conselho constarão de ata, serão sempre tornadas públicas e adotadas por maioria simples, presente a maioria absoluta de seus membros. (VOTORANTIM, 2005, p. 7-9)

Quanto à composição do Conselho Escolar, a participação da comunidade é prevista quantitativamente igual à participação dos integrantes da escola (funcionários, professores e alunos), cabendo à presidência sempre ao diretor da escola.

Isso de certa forma pode cercear a participação da comunidade como um todo, já que numa possível igualdade de votos caberia ao diretor de escola o desempate. Ainda, dependendo do direcionamento dado pelo diretor, frente às problemáticas discutidas, o Conselho Escolar não passaria de um órgão apenas, consultivo. Em suma, o fato de as decisões serem acordadas por “maioria simples de votos”, não garante uma participação democrática por parte dos sujeitos.

A redação do regimento não incentiva a atuação democrática do gestor, apenas o coloca em lugar privilegiado para consultar e tomar as decisões como achar necessário, mediante suas convicções e paradigmas construídos durante sua trajetória profissional.

A eleição dos conselheiros ocorre logo no início do ano letivo, sendo obrigatórias duas reuniões ordinárias a cada semestre e, ainda, a possibilidade de convocações extraordinárias.

A diretora expressa sua opinião sobre as incumbências do Conselho Escolar, relatando que o consulta sempre que necessário e explica o seu funcionamento e organização:

Tem o conselho escolar ele é bastante atuante em todas as decisões da escola, seja pedagógica, seja administrativa. Eu consulto muito o conselho, aceito sugestões e há uma interação muito positiva. No início do ano a gente se reúne, geralmente, primeiro com os professores e aí há um convite, geralmente, muito bem recebido. E eles (os pais) acabam participando voluntariamente. Também no início de ano, na primeira reunião escolar, a gente convida os professores para fazer parte do conselho e geralmente eles aceitam e ocorre de uma maneira bem tranquila.
(DIRETORA DA ESCOLA)

Segundo a diretora e a coordenadora, o Conselho Escolar é bastante atuante, especialmente nas ocasiões onde são tomadas decisões relativas às festas escolares, como o Dia das Mães e a Festa Junina.

Do modo como o Conselho de Escola está constituído e funciona, assim como mediante a redação do Regimento Escolar supracitado, a atuação dos conselheiros significa um grande desafio, já que, em muitos casos, poderia

restringir-se a mera concordância com decisões previamente acordadas pela equipe gestora ou apenas a tomada de decisões no âmbito dos aspectos inerentes às festividades e demais eventos escolares.

Durante a realização da pesquisa, no período compreendido entre março e agosto de 2013, obtive algumas informações referentes à realização da reunião do Conselho Escolar, todavia não obtive acesso aos documentos com o teor das discussões, às decisões tomadas pela coletividade e ao grau de participação da comunidade neste colegiado.

5.4 O CONSELHO DE CICLO

No período em que participei como observador da rotina diária e das reuniões previstas no calendário escolar (Conselho de Série/Classe) verifiquei que a equipe gestora realiza a reunião do Conselho de Ciclo, também prevista no Regimento Escolar (VOTORANTIM, 2005, p. 9). Esse órgão tem caráter consultivo e deliberativo, e possui as atribuições previstas abaixo:

Seção II

Do Conselho de Ciclo

Artigo 16 - O Conselho de Ciclo enquanto colegiado responsável pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem, organizar-se-á de forma a:

- I- possibilitar a inter-relação entre profissionais e alunos, entre turnos e entre séries, respectivos ciclos e turmas;
- II- propiciar o debate permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem;
- III- favorecer a integração e seqüência dos conteúdos curriculares de cada série, considerando os ciclos respectivos;
- IV- orientar o processo de gestão do ensino.

Artigo 17 - O Conselho de Ciclo será constituído por todos os professores da mesma série/ano letivo correspondente, além do professor coordenador.

Artigo 18 - O Conselho de Ciclo deverá se reunir, ordinariamente, uma vez por bimestre e, extraordinariamente, sempre que necessário, mediante convocação da direção.

Artigo 19 - O Conselho de Ciclo, de natureza consultiva e deliberativa, terá as seguintes atribuições:

- I- decidir sobre critérios de avaliação da aprendizagem;
- II- deliberar sobre a promoção, retenção, classificação e reclassificação de alunos;

III- orientar os procedimentos pedagógicos na elaboração e execução da Proposta Política e Pedagógica da escola do Plano de Gestão. (VOTORANTIM, 2005, p. 9)

Ainda que no calendário escolar seja prevista a reunião do Conselho de série/classe, realizou-se a reunião do Conselho de Ciclo (APÊNDICE C), contando com a participação da equipe gestora e de todos os professores da escola. Nesta reunião discutiu-se o desempenho dos alunos perante os resultados das avaliações aplicadas durante o 1º bimestre letivo (período compreendido entre os meses de fevereiro a abril de 2013).

A ata da reunião anterior foi apresentada a todos os membros para que tomassem ciência e se posicionassem no sentido de sua reelaboração ou aprovação.

As discussões foram conduzidas pela diretora, a qual organizava as informações e anotava-as.

Foram apresentados e discutidos os casos de alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais especiais. Um a um, os alunos eram nomeados e as professoras apresentavam seus avanços, suas dificuldades e algumas perspectivas de ações educativas que poderiam promover aprendizagens efetivas.

Em tal ocasião, a equipe gestora ouvia as professoras sobre o desempenho e a indisciplina dos alunos em sala de aula e os possíveis encaminhamentos a serem realizados, quais sejam: chamada dos pais, reforço escolar e encaminhamento para as salas de A.E.E. (Atendimento Educacional Especializado).

A coordenadora pedagógica e a diretora posicionavam-se, apresentando outras possibilidades didáticas e estratégias metodológicas que poderiam ser utilizadas para garantir que os alunos aprendessem efetivamente.

A reunião durou cerca de três horas e, durante esse período, através da observação do contexto das discussões realizadas entre todos os presentes, verifiquei o grande interesse por parte da direção e da coordenação pelos problemas trazidos pelas professoras. Em diversos momentos, a diretora demonstrou conhecer com propriedade a vida escolar dos alunos apresentados pelas professoras, estabelecendo relações entre o rendimento escolar apresentado por estes alunos nos anos anteriores e suas dificuldades apresentadas no 1º bimestre letivo de 2014.

Outro fato a ser destacado é a importância dada pela equipe gestora aos problemas de aprendizagem dos alunos apresentados pelas professoras e às inúmeras tentativas de levá-los a aprender até aquele momento. Todos os presentes puderam opinar e/ou lembrar fatos importantes e sugerirem possíveis intervenções, visando ao avanço qualitativo das aprendizagens dos alunos da escola.

Foram muito interessantes as discussões referentes às temáticas trazidas pelas professoras nesta reunião de conselho de ciclo, sendo este colegiado bastante importante nas tomadas de decisões referentes ao trabalho desenvolvido pelas professoras.

No período em que a pesquisa foi realizada, a convite da diretora, participei de uma reunião do conselho de ciclo, realizada no mês de abril de 2013.

A análise dos registros (APÊNDICE C) feitos pela equipe gestora e pelas professoras deixa evidente que estas percebem tais ações educativas como formas de tornar concretos os princípios de uma gestão democrática na escola.

5.5 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA

O Projeto Político-pedagógico (PPP) da Unidade Escolar é denominado Plano de Gestão. As escolas da Rede Municipal de Ensino estão sob a jurisdição da Diretoria de Ensino da Região de Votorantim e esta, atende ao disposto no Parecer CEE nº 67/98 - Aprovado em 18-03-98, que estabelece Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais e a constituição do plano de gestão.

Desse modo, a diretora, a coordenadora pedagógica e as professoras concebem o Plano de Gestão como sendo o PPP da escola.

De acordo com o artigo 29 do referido parecer, o Plano de Gestão deverá contemplar os seguintes aspectos:

Artigo 29 - O plano de gestão é o documento que traça o perfil da escola, conferindo-lhe identidade própria, na medida em que contempla as intenções comuns de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações intra-escolares e operacionaliza a proposta pedagógica.

§ 1º- O plano de gestão terá duração quadrienal e contemplará, no mínimo:
I- identificação e caracterização da unidade escolar, de sua clientela, de seus recursos físicos, materiais e humanos, bem como dos recursos disponíveis na comunidade local;

II- objetivos da escola;
 III- definição das metas a serem atingidas e das ações a serem desencadeadas;
 IV- planos dos cursos mantidos pela escola;
 V- planos de trabalho dos diferentes núcleos que compõem a organização técnico-administrativa da escola;
 VI- critérios para acompanhamento, controle e avaliação da execução do trabalho realizado pelos diferentes atores do processo educacional.
 § 2º- Anualmente, serão incorporados ao plano de gestão anexos com:
 I- agrupamento de alunos e sua distribuição por turno, curso, série e turma;
 II- quadro curricular por curso e série;
 III- organização das horas de trabalho pedagógico coletivo, explicitando o temário e o cronograma;
 IV- calendário escolar e demais eventos da escola;
 V- horário de trabalho e escala de férias dos funcionários;
 VI- plano de aplicação dos recursos financeiros;
 VII- projetos especiais.
 Artigo 31- O plano de gestão será aprovado pelo conselho de escola e homologado pelo órgão próprio de supervisão. (SÃO PAULO, 1998, p. 14-15)

A natureza do Plano de Gestão da escola, de certa forma, poderia aproximar-se das características de um projeto político-pedagógico, tendo em vista a possibilidade de participação da comunidade escolar em sua organização. Todavia, a natureza do plano de gestão, prevista no supracitado parecer, pouco concorda com o projeto político-pedagógico, pois suprime a essência da escola democrática, ou seja, a participação e a tomada de ações conjuntas pela escola e comunidade.

Ao ser questionada sobre como foi elaborado o PPP da escola, a diretora afirmou que este é sempre elaborado coletivamente, no mês de março, especialmente nas reuniões de HTPC, onde são traçadas suas metas. Ainda, disse que este é atualizado ao longo de todo o ano letivo.

Quando questionada sobre a participação da comunidade na elaboração do mesmo, a diretora acrescenta:

(...) é no PPP a gente define as comemorações, e nas comemorações aqui há uma participação muito efetiva, então é nesse ponto que a gente acaba chamando a comunidade nas comemorações, em algumas festas, algumas reuniões, é assim que a comunidade participa (...) (DIRETORA DA ESCOLA).

Não há, portanto, uma participação efetiva dos pais dos alunos na elaboração, consecução e avaliação do plano de gestão da escola, nem tampouco, a construção de um projeto político-pedagógico na escola.

Nos momentos de observação em que estive na escola, percebi que a presença dos pais é bastante valorizada pela equipe gestora. As famílias são convocadas para discutirem assuntos inerentes ao ensino e à aprendizagem das crianças e são incentivadas a participarem dos diversos eventos organizados pela equipe escolar, estes geralmente alusivos às datas comemorativas.

Todavia, há necessidade de que a comunidade (pais de alunos) possa participar com maior efetividade dos colegiados e, principalmente da elaboração, consecução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola, tendo em vista a importância deste documento na efetivação das ações referentes ao processo de ensino-aprendizagem e ao trabalho docente.

A percepção da diretora quanto à participação da comunidade escolar no cotidiano da escola e na formulação do Plano de Gestão deixa evidente um papel consultivo atribuído a eles – ainda que este documento represente um apanhado de informações referentes aos aspectos organizacionais da escola e não incentive a participação social. No entanto, a gestão democrática tem por premissa a participação ativa da comunidade em relação à organização e ao trabalho docente da escola.

A diretora também percebe o Plano de Gestão como parte da rotina e do dia a dia da escola, pois, segundo ela, este se caracteriza como um conjunto de regras que devem ser acompanhadas, devendo ser elaborado e analisado cotidianamente.

A diretora procura chamar as professoras e a coordenadora pedagógica com a finalidade de discutir as metas da escola descritas no Plano de Gestão, especialmente nas reuniões de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) e nas reuniões oficiais de planejamento e replanejamento pedagógico.

De acordo com a Lei 1596/01, alterada pela Lei 2107/09, como as HTPC são compostas de duas horas-aula de 50 minutos cada e, segundo o calendário letivo oficial da Rede Municipal de Educação de Votorantim, estão previstas apenas uma reunião de planejamento (1º semestre) e uma de replanejamento (2º semestre). Desse modo, os momentos pedagógicos destinados à discussão e elaboração do Plano de Gestão da escola são ínfimos, haja vista a complexidade das ações que o envolvem e a necessidade de participação dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Durante o primeiro semestre letivo de 2013 foram estabelecidos quatro momentos pedagógicos destinados às reflexões sobre o Plano de Gestão e o

processo de ensino-aprendizagem na escola. Destes, apenas um não ocorreu por motivo de ponto facultativo.

Pelo fato do plano de gestão contemplar essencialmente os aspectos referentes à organização da escola e ao cumprimento de metas, os poucos momentos de participação das professoras acabam por serem suficientes, já que fica a cargo da equipe gestora a sua consecução final.

As professoras percebem que a construção do Plano de Gestão da escola ocorre de maneira coletiva. A professora Maria relatou que todos os membros da escola podem contribuir com ideias e procuram trabalhar no sentido de tornar concretos seus pressupostos educativos.

A professora Viviane afirmou que as demandas da comunidade foram representadas pelos alunos e incorporadas ao Plano de Gestão da escola:

Tentando melhorar o trabalho da escola de acordo com a realidade do bairro, a gente via os principais problemas que a escola enfrentava, que os alunos enfrentavam. Em cima desses problemas, nós fomos fazendo o planejamento de acordo com a realidade deles (...). No início do ano, a gente se reúne, (...) nós nos reunimos antes do início das aulas com os alunos, e a gente elenca alguns tópicos, alguns problemas que são os principais. A gente tem que começar o ano letivo tentando solucionar esses problemas, (...) eu tenho contado muito com a colaboração dos pais.
(PROFESSORA VIVIANE)

A professora Sandra disse ter participado pouco das discussões referentes ao Plano de Gestão da escola e afirma que nas reuniões de HTPC são realizadas discussões sobre o mesmo. No entanto, enfatiza que este plano não traduz o contexto real da instituição escolar:

(...) tem muita coisa que é muito bonita no papel, mas a nossa realidade é diferente. (PROFESSORA SANDRA)

Sobre sua participação na elaboração do Plano de Gestão da escola, a professora Carina diz:

Quando nós chegamos já estava pronto o plano, mas houve, sim, algumas alterações no primeiro ano e a gente deu algumas sugestões.
(PROFESSORA CARINA)

Segundo esta professora, o Plano de Gestão da escola representa um apanhado de conteúdos e a aplicabilidade de suas ações e seus preceitos ocorre quando a direção compara os conteúdos previstos no mesmo com o semanário das professoras.

(...) é assim, nos conteúdos. Tanto que é exigido pela direção. A nossa diretora, (...) ela olha nosso semanário. "Tá" sempre comparando, dando sugestões quanto ao Plano de Gestão. (PROFESSORA CARINA)

A partir dos relatos das professoras fica evidente que o Plano de Gestão da escola é um documento conhecido por elas, porém, sua elaboração não ocorreu de forma participativa, não contando com sua participação efetiva, nem da comunidade escolar.

Ainda que a direção, a coordenação e as professoras discutam alguns aspectos inerentes ao Plano de Gestão, a natureza de sua constituição pouco incentiva a participação da comunidade escolar na organização de ações coletivas, assim como se prevê na constituição do projeto político-pedagógico.

Na análise do Plano de Gestão da escola verifiquei que o documento, em sua constituição, é um apanhado de informações sobre a escola, a formação dos sujeitos e a proposta pedagógica a ser desenvolvida junto aos alunos. A participação da comunidade escolar (pais de alunos e demais sujeitos) não se concretiza no Plano de Gestão da escola.

Ainda que o referido documento apresente o planejamento escolar (contendo os conteúdos e os procedimentos por série/idade) estabelece pouca relação com o trabalho docente já que possui caráter meramente consultivo.

5.6 CARACTERIZAÇÃO DA CULTURA INSTITUINTE DA ESCOLA

Libâneo (2005) considera que a cultura instituinte da escola pode ser entendida como aquela em que seus membros criam e recriam a cultura escolar nas suas relações e na vivência cotidiana, podendo modificar a cultura instituída em seu âmbito.

A escola pesquisada organiza-se de modo a proporcionar aos professores e aos alunos as condições necessárias à construção de um efetivo trabalho docente.

A partir de observações realizadas no cotidiano da escola, verifiquei que, diariamente, as professoras são apoiadas pela equipe gestora no sentido de que possam desempenhar suas funções sem intercorrências, quais sejam: falta de materiais indispensáveis ao desenvolvimento do trabalho docente, indisciplina de alunos e outros aspectos que poderiam, de certa forma, atrapalhar o andamento das aulas

Pais de alunos são convidados para conhecerem a escola e o trabalho docente ali desenvolvido, e são orientados no que diz respeito ao percurso formativo de seus filhos e à importância do trabalho realizado em casa, a fim de complementar o que é realizado em sala de aula.

Além disso, a equipe gestora empenha-se em angariar recursos junto ao poder público, através de ofícios de solicitação e realização de eventos comemorativos, e à comunidade para proporcionar todo o material necessário ao trabalho docente realizado em sala de aula.

A equipe gestora propõe momentos de discussão sobre as demandas relacionadas ao trabalho docente, não somente nos momentos de reuniões pedagógicas previstas na carga horária das professoras, mas procura estabelecer um diálogo constante nos mais diversos momentos da rotina diária da escola, tais como o intervalo entre as aulas e as HTADs.

Se na organização da Rede Municipal de Educação, de acordo com o Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino de Votorantim, (2005) não é prevista a constituição da equipe gestora, a coordenadora e a diretora da escola empenham-se para administrar os aspectos pedagógicos da escola de forma conjunta, procurando estabelecer um diálogo constante com as professoras na elaboração de estratégias didáticas adequadas para todos os alunos, inclusive para aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem e que necessitam de recuperação ou de acompanhamento pedagógico especializado.

5.7 A ATUAÇÃO DA EQUIPE GESTORA NAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS

A reunião de planejamento didático ocorre no início do ano - em momento único - e a de replanejamento ocorre no segundo semestre do ano letivo – em dois momentos distintos. Ambos são compostos de quatro horas de trabalho cada, aproximadamente, e são realizados sob a presidência da diretora junto à

coordenadora pedagógica e a todos os professores da escola. Nestes momentos, cabe à coordenadora pedagógica a organização da pauta de trabalho.

Na reunião de planejamento, os objetivos, conteúdos e métodos constantes no planejamento pedagógico do ano anterior são analisados pela equipe gestora e pelos professores. Devido ao escasso período de tempo destinado ao planejamento, as discussões prosseguem semanalmente nas reuniões de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - ANEXO C), sempre organizados pela coordenadora pedagógica.

Na escola pesquisada constatei grande envolvimento da equipe gestora com as discussões inerentes ao planejamento pedagógico, haja vista que esta buscou sempre subsidiar os momentos de análise e reflexão sobre as estratégias de ensino e aprendizagem. A reunião de planejamento (ANEXO A) é o momento dedicado à reflexão sobre o percurso educativo dos alunos da escola, suas principais dificuldades e avanços. É o momento em que se tomam decisões sobre a mudança de estratégia frente às questões específicas de aprendizagem.

A reunião de planejamento é prevista no calendário escolar, sendo de suma importância para os avanços dos alunos em suas aprendizagens.

Os momentos destinados às reuniões pedagógicas na escola caracterizam-se essencialmente pelos HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) e pelas HTAD (Hora de Trabalho ao Apoio Didático).

No cotidiano da escola, há uma preocupação constante por parte da diretora em participar das reuniões de HTPC e HTAD, as quais deveriam estar sob a responsabilidade da coordenadora pedagógica.

As reuniões referentes às HTAD são de caráter individual e as professoras poderiam escolher horários específicos de reunião com a coordenadora pedagógica. No entanto, a diretora sugeriu à coordenadora e às professoras que estas fossem realizadas coletivamente para garantir a troca de experiências, a discussão de especificidades inerentes aos alunos, o conhecimento de propostas didáticas e reflexões sobre o trabalho docente desenvolvido na escola. Desse modo, todas as reuniões pedagógicas passaram a ser conduzidas pela diretora da escola. As pautas dessas reuniões são discutidas com a coordenadora pedagógica, exceto quando as discussões são preestabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

A partir das observações realizadas, constatei que durante as reuniões, a diretora assume uma postura democrática, incentivando a participação e o diálogo nas discussões e na busca de soluções para os problemas pedagógicos da escola.

Nestas reuniões são dados os informes gerais inerentes aos aspectos organizacionais da escola, são combinadas ações para atendimento às demandas de alunos e pais de alunos e o restante do tempo é destinado ao estudo de materiais trazidos pela equipe gestora, quais sejam: textos sobre alfabetização, produção textual, matemática e das demais áreas do currículo. Nesse período também são repassadas pela coordenadora pedagógica as informações inerentes aos programas parceiros da Secretaria de Educação: P.N.A.I.C (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) do governo federal e Ler e Escrever – programa de alfabetização, proposto pela Diretoria Regional de Ensino de Votorantim (SP).

O tempo dedicado à formação continuada dos professores torna-se ínfimo mediante a quantidade de informes apresentados e discutidos nestes momentos. Seria interessante que estes assuntos não ocupassem tanto tempo, haja vista as inquietações trazidas pelas professoras e suas necessidades formativas. No entanto, a equipe gestora não dispõe de mais tempo destinado à formação continuada das professoras na escola.

A análise da participação da equipe gestora nas reuniões pedagógicas e das opiniões das professoras evidencia influência positiva desta equipe sobre o trabalho docente desenvolvido na escola. As professoras se sentem à vontade para discutir os temas propostos, cobrar ações efetivas por parte da equipe gestora e consideram que sua participação contribui com as ações educativas que realizam.

Tal aspecto fica evidente na fala da professora Maria, quando indagada sobre as possíveis influências da equipe gestora sobre o trabalho que desenvolve na escola:

(...) nós temos muito apoio aqui tanto da diretora como da coordenadora nessa parte, então tudo que precisa com toda nossa agonia com relação à aprendizagem dos alunos, elas sempre nos dão apoio, tanto em material em compra de materiais e, com sugestões, ideias...sempre a gente tem essa troca em HTPC, então elas ajudam muito. A diretora sempre olhando os cadernos, produção de texto ela sempre faz questão que toda semana tenha uma produçãozinha pra ela da uma olhada a coordenadora também, então é um conjunto. (PROFESSORA MARIA)

A professora Viviane também percebe a atuação da equipe gestora como sendo importante e propositiva frente ao ensino e à aprendizagem:

Eu conto sempre com elas, sempre contei, elas me ajudam muito, sempre presentes, preocupadas com a aprendizagem dos alunos, com a leitura, com a escrita, produção de texto, é tudo que eu preciso eu posso contar com elas em questões de apoio, atividades extracurriculares, pesquisas, conteúdos as vezes a gente não tem acesso a informática, elas me trazem sempre essa ajuda pra sala de aula, elas estão preocupadas com a leitura e a escrita, principalmente a leitura e escrita dos alunos, elas pegam caderno de produção de texto do aluno, caderno de lição de casa tá, simulado do 5º ano, eu trabalho muito em cima de simulado do SARESP, elas me ajudam a selecionar os simulados dentro dos descritores que caem no SARESP, elas sempre estão presentes. (PROFESSORA VIVIANE)

5.8 A ATUAÇÃO DA EQUIPE GESTORA EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A equipe gestora da escola procura incentivar a participação do corpo docente nas atividades de formação continuada oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Quase sempre tais formações ocorrem por meio de convocação, todavia, ocorre anualmente um Congresso de Educação, em que são chamados palestrantes externos que tratam de temáticas relacionadas a um determinado assunto. No ano de 2013, o assunto abordado foi a “Escola de Tempo Integral” e as professoras foram convidadas a participar.

A diretora e a coordenadora pedagógica percebem a formação continuada das professoras como um momento pedagógico essencial para garantir a qualidade do trabalho docente desenvolvido na escola. Ambas procuram organizar e oferecer às professoras uma formação continuada em serviço, que considere as demandas da escola e que atenda aos preceitos estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

No entanto, devido às complexidades inerentes ao desenvolvimento profissional de professores e às determinações impostas pela sociedade capitalista sobre a escola, dificilmente conseguem formar as professoras no sentido de possibilitar-lhes apreender novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções (OLIVEIRA, 2004).

No município de Votorantim, a Secretaria de Educação estabelece que a formação continuada em serviço deve ocorrer semanalmente nos momentos destinados às HTPC e às HTAD.

Segundo as normas desta secretaria, nas reuniões de HTPC, a responsabilidade pelo processo de formação recai sobre o Coordenador Pedagógico, sendo obrigatória a participação de todos os professores da unidade escolar, de todos componentes curriculares e áreas de conhecimento.

Estas atividades caracterizaram-se pelo oferecimento de informes provenientes da Secretaria Municipal de Educação; pelo repasse de informações e conhecimentos adquiridos pela coordenadora pedagógica nas reuniões quinzenais de formação em que participa nesta secretaria, oferecidas por um professor da Oficina Pedagógica; pela discussão e análise de produções didáticas dos alunos; e por breves discussões entre professores de um mesmo ciclo ou ano sobre as demandas advindas do cotidiano das salas de aula, a fim de buscarem soluções para as mesmas ou, segundo a coordenadora ou a diretora, simplesmente para desabafarem, já que este é um dos poucos momentos em que efetivamente as professoras podem conversar e ouvir os colegas.

Na escola investigada, as atividades de formação continuada também ficam sob a responsabilidade da diretora e não apenas da coordenadora pedagógica.

Nas reuniões de Conselho de Classe ou Conselho de Ciclo, a diretora da escola é a responsável pelo processo de formação continuada de professores. Nestes momentos, a formação continuada de professores caracteriza-se pela discussão coletiva das situações pedagógicas vivenciadas pelas professoras e das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Nestes momentos, os problemas vivenciados são apresentados, contextualizados e discutidos coletivamente. As professoras opinam, propõem alternativas para a superação das dificuldades dos alunos e apresentam suas experiências no enfrentamento de situações semelhantes. No entanto, em parte significativa do tempo destinado às discussões, as professoras relacionam parte dos insucessos dos alunos com a falta de acompanhamento das famílias quanto à vida escolar das crianças.

As professoras entrevistadas não percebem as reuniões de HTPC, HTAD, Conselho de Classe ou Conselho de Ciclo como sendo momentos destinados à formação continuada no âmbito da escola. Consideram que os momentos de formação continuada referem-se essencialmente à participação no P.N.A.I.C

(Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), programa ao qual estas vinham participando no momento de realização desta pesquisa. No entanto, este programa do governo federal é oferecido fora da escola, mensalmente, sendo fruto de uma parceria entre a Secretaria de Educação do município e o Ministério da Educação.

A professora Maria é enfática ao dizer que não há momentos de formação continuada na escola:

O horário de HTAD é o horário de preparar aula, de atividades, de pesquisa, que nós fazemos sozinhas. O HTPC é mais, assim, assuntos voltados à escola, à prefeitura, à educação (...) (PROFESSORA MARIA).

A mesma diz que sua formação continuada caracteriza-se pela participação em seminários e congressos, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, ou em cursos de aperfeiçoamento, especialização e extensão universitária em instituições privadas de ensino.

Segundo relatos das professoras, tanto dentro como fora da escola, a formação continuada em serviço não vem estabelecendo um confronto entre as demandas cotidianas que enfrentam e as teorias educacionais, levando-as a conferir pouco significado à formação que vêm recebendo.

Os sistemas educacionais consideram o professor como agente responsável pelas mudanças que visam à melhoria da qualidade da educação (OLIVEIRA, 2004). Desse modo, os professores são constantemente convidados ou mesmo forçados a participar de cursos intensivos e formações em serviço.

(...) os trabalhadores docentes veem-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se veem forçados a responder. Sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores. (OLIVEIRA, 2004, p. 1.140)

A formação continuada dos professores deveria romper com paradigmas excludentes no âmbito escolar e fomentar a formação de identidades críticas, participativas e voltadas ao reconhecimento das demandas oriundas da sociedade, latentes no contexto da escola. No entanto, isso não vem se concretizando no âmbito das atividades de formação as quais as professoras estão submetidas.

A mudança, no futuro da formação continuada, passa pela atitude dos professores de assumirem a condição de serem sujeitos da formação, inter sujeitos com seus colegas, (...) a fim de não ser um mero instrumento nas mãos dos outros. (IMBERNÓM, 2010, p. 81)

Nesse sentido, as professoras assumiriam o papel de investigadoras da prática vivenciada na escola, dos percalços diários, podendo estabelecer relações entre as demandas advindas do cotidiano da escola e as produções teóricas advindas de pesquisadores e estudiosos da área da educação (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999).

Os poucos momentos destinados à formação continuada em serviço, propostos na escola acabam por não proporcionar condições para que as professoras possam estudar e pensar as demandas que lhes afligem. Isso ocorre tendo em vista a própria organização da carga horária do professor no município de Votorantim (SP), em que são destinadas nove horas aula das trinta e quatro possíveis, sendo que destas nove apenas quatro são utilizadas para momentos de formação, contudo, quase sempre são tratadas as pautas advindas da secretaria de educação.

5.9 A ATUAÇÃO DA EQUIPE GESTORA EM RELAÇÃO AO TRABALHO DOCENTE DESENVOLVIDO NA ESCOLA

No cotidiano da escola é comum a presença da diretora e da coordenadora pedagógica nas salas de aula, assim como a participação da diretora nas reuniões pedagógicas e nas reuniões de Conselho de Classe ou Conselho de Ciclo.

A partir das observações, constatei que em várias ocasiões a própria diretora adentra as salas de aula com o propósito de acompanhar as atividades didáticas realizadas pelas professoras.

Tanto a diretora como a coordenadora pedagógica estabelecem discussões frequentes entre as professoras, no sentido de levá-las a refletir sobre as razões pelas quais os alunos obtêm sucesso ou fracassam no percurso educativo. Nas reuniões pedagógicas (conselho de ciclo) as professoras e a equipe gestora analisam conjuntamente o desempenho dos alunos.

É também evidente a preocupação das professoras com as aprendizagens dos alunos, especialmente no que se refere à superação do fracasso escolar e à busca por garantir resultados satisfatórios nas avaliações oficiais externas.

Ao longo da realização desta pesquisa, a escola esteve sempre organizada administrativa e pedagogicamente. Os alunos nunca ficaram sem aulas, mesmo quando faltavam professoras, pois estas eram substituídas por professoras eventuais.

Na sala dos professores há um armário coletivo, com divisórias individuais, nas quais as professoras deixam suas rotinas semanais (ANEXO D) e seus semanários (caderno de registro das atividades semanais realizadas em sala de aula – ANEXO G) e alguns materiais pedagógicos. Após serem analisados pela diretora e pela coordenadora pedagógica, tais registros são colocados novamente no armário, com observações.

Durante os momentos de observação, nos diálogos estabelecidos com algumas professoras da escola, constatei que elas não compreendem como formas de controle do trabalho que realizam a atuação da direção e da coordenação junto ao seu trabalho e o acompanhamento de seus registros de aula, já que esse acompanhamento quase sempre resulta em sugestões didáticas por parte da equipe gestora.

Por diversas vezes, observei alunos dirigindo-se à diretoria a fim de mostrarem à diretora uma atividade ou um trabalho realizado em sala de aula. Ao indagá-la sobre o propósito de tal ocorrência, fui informado que os alunos e as professoras sabem que ela é bastante interessada em acompanhar seus avanços, especialmente em relação à escrita e à matemática. Em uma dessas ocasiões presenciei uma aluna mostrando-me uma produção textual realizada em sala de aula. A diretora a elogiou e pediu para ficar com o texto por algum tempo para que pudesse analisá-lo com mais tranquilidade.

O mesmo ocorreu com a coordenadora pedagógica e ambas relatam essa aproximação com os alunos como sendo uma construção necessária visando à qualidade das aprendizagens na escola.

Desse modo, professoras e a coordenadora pedagógica entendem que a diretora se interessa pelo trabalho pedagógico realizado na escola, por esta razão a percebem como parte integrante da equipe pedagógica da escola.

5.9.1 Percepções da diretora sobre o trabalho docente

A diretora percebe os assuntos relacionados ao trabalho docente como o aspecto mais importante da escola.

Quando questionada a respeito de quem é responsável pela aprendizagem dos alunos, a diretora considera que todos os profissionais da escola e os familiares são responsáveis por sua formação e aprendizagens.

(...) todos são, desde a cozinheira, a faxineira (...), a administração, a parte técnica, os professores... Todo mundo educa. Eu acho que todo mundo ensina (...), que a aprendizagem não é só registro (...), tem a ética, o comportamento, e os pais também (...). Envolver os pais é a parte mais difícil. Mas, assim, a gente teve um avanço muito grande (...), então, eu acho que a aprendizagem é responsabilidade de todos. (DIRETORA DA ESCOLA)

A respeito de suas responsabilidades pedagógicas no âmbito da escola, a diretora diz:

(...) a gente vai estar sempre avaliando, (...) acompanhando o semanário, acompanhando os planejamentos, acompanhando os programas da Secretaria, do governo... A partir do momento que você acompanha e avalia, você sugere, (...) apoia, você procura, é... como eu posso dizer, é oferecer recursos pedagógicos diferenciados ou recursos que precisem para efetivar essa aprendizagem. Eu procuro assim influenciar de uma forma positiva, tanto que eu vejo assim. Os professores fazem os semanários e, se há uma semana que eu não consiga ver por alguma razão, (...) elas (as professoras) ficam cobrando. (...) no semanário eu sugiro, eu critico com muito cuidado, eu falo o que não está muito bom. Mas, quando é para elogiar também, eu percebo que professor precisa de muito elogio, para crescer (...). Eu vejo assim... A professora do 1º ano, que começou comigo há dois anos, como ela cresceu pedagogicamente, mas você sempre estimulando o lado positivo. "Olha, você é capaz"! Continue! Eu estou muito satisfeita. (DIRETORA DA ESCOLA)

Ao assumir responsabilidades frente ao trabalho docente realizado na escola, a diretora demonstra compreender seu papel não apenas como administradora da escola, mas também como educadora. Sua atuação vai além da averiguação do trabalho realizado pelas professoras, pois procura colaborar com reflexões, sugestões didáticas e estimulá-las a superar suas dificuldades de atuação, possibilitando, também, o estabelecimento de um clima de confiança e proximidade entre esta, os pais dos alunos e comunidade. A diretora incentiva até mesmo os alunos a procurá-la em sua sala com a finalidade de acompanhar seus avanços.

Segundo Libâneo (2008), o gestor escolar tem a função de organizar, coordenar e gerir os processos nas esferas administrativa, pedagógica e política. Portanto, é o responsável pelas articulações no âmbito da organização escolar, as quais resultarão, ainda que indiretamente, nas aprendizagens dos alunos.

A diretora afirma que as professoras e a coordenadora pedagógica da escola reconhecem que ela assume claramente responsabilidades em relação ao trabalho docente e que entendem como positivo seu envolvimento com as questões pedagógicas.

5.9.2 Percepções da coordenadora pedagógica sobre o trabalho docente

Assim como a diretora, a coordenadora pedagógica é bastante envolvida com o trabalho realizado em sala de aula e procura estabelecer parcerias com a direção e com as professoras:

(...) nesta escola nós tentamos assim trabalhar (...) em equipe, então se a direção tem uma ideia de um assunto e tal, ela vai em HTPC, vai lá com as professoras. Primeiro ela fala comigo, depois nós levamos os assuntos, nós discutimos, então cada um aqui tem, assim, ampla liberdade pra, depois de discutido cada um, colocar seu ponto de vista. Depois vamos resolver se vai ser feito ou não, isso em todos os sentidos. (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

A fala da coordenadora pedagógica é confirmada pelas professoras Maria e Carina, que concordam com o fato de que são estabelecidas parcerias visando às aprendizagens efetivas dos alunos. Assim, evidencia o papel da equipe gestora:

Olha, nós temos muito apoio aqui, tanto da [diretora] como da [coordenadora] (...) então, tudo que precisa, com toda nossa agonia com relação à aprendizagem dos alunos, elas sempre nos dão apoio, tanto em material, em compra de materiais e com sugestões, ideias. Sempre a gente tem essa troca em HTPC, então elas ajudam muito. A [diretora] sempre olhando os cadernos, produção de texto ela sempre faz questão que toda semana tenha uma “produçãozinha” pra ela dar uma olhada, a [coordenadora] também, então, é conjunto, isso mesmo. (PROFESSORA MARIA).

(...) a direção e a coordenação colaboram tanto porque elas já têm um tempo de experiência também e sempre que solicitadas a gente é atendida (...) e tem bastante material para trabalhar. (PROFESSORA CARINA)

A professora Sandra relatou que a equipe gestora influencia o trabalho docente realizado no âmbito da escola discorrendo que a diretora e a coordenadora pedagógica são bastante diferentes e que esta última procura trazer inúmeros materiais pedagógicos para as professoras e que é bastante calma, transmitindo tranquilidade na resolução dos problemas relacionados às aprendizagens discentes.

A coordenadora pedagógica assume a função de articuladora entre os projetos e programas de ensino propostos pela Secretaria Municipal de Educação e o trabalho docente.

Percebe as temáticas relacionadas ao trabalho docente como essencial dentro das dinâmicas da escola e acredita que contribui com este processo quando subsidia e busca alternativas e soluções para o atendimento às demandas trazidas por professores e alunos.

5.9.3 Percepções das professoras sobre o papel da equipe gestora frente ao trabalho realizado pelas professoras

As professoras percebem a atuação da equipe gestora da escola como bastante positiva.

De modo geral, as sugestões dadas pela diretora e pela coordenadora pedagógica são bem recebidas pelas professoras, que entendem ser de extrema importância a colaboração de pessoas experientes profissionalmente que observam o trabalho docente e o processo de ensino-aprendizagem com um olhar técnico e propositivo.

As professoras também foram unânimes em afirmar que, na escola, todos os sujeitos participantes do cotidiano escolar são responsáveis pelas aprendizagens dos alunos. Consideram que o trabalho escolar deve ser colaborativo e coletivo, cabendo também aos familiares dos alunos responsabilidades nesse sentido.

Fica evidente que as profissionais da escola compreendem seu papel formativo e a importância deste, frente ao trabalho que realizam.

A professora Carina relatou que a atuação da diretora colabora com a sua prática, já que a mesma é bastante experiente e a auxilia no tratamento de algumas questões relacionadas ao ensino em sala de aula. Ressalta, ainda, que a gestora

apoia seu trabalho e disponibiliza recursos para a compra de materiais diversos que auxiliam diretamente seu trabalho com os alunos.

A professora Maria afirma que a diretora opina não apenas sobre os conteúdos e as atividades descritas no semanário, mas colabora com sugestões e ideias, sempre bem vindas, as quais colaboram com seu trabalho em sala de aula. Ademais, salienta a importância do diálogo e da troca de experiências, o que colabora significativamente com a formação dos alunos.

A professora Sandra afirma haver influência da equipe gestora da escola sobre o trabalho que desenvolve, pelo apoio didático que oferece e pelo acompanhamento das atividades desenvolvidas semanalmente junto aos alunos.

Ela percebe a participação e as cobranças da equipe gestora como positivas, pois considera ser importante o olhar de alguém que vê “de fora” da sala de aula, de outra perspectiva, e que a influencia em seu desempenho didático-pedagógico.

O relato da professora Viviane reitera a importância do “olhar” da diretora e da coordenadora sobre o planejamento e as atividades propostas, tendo em vista atender aos preceitos do Plano de Gestão da escola e garantir aos alunos aprendizagens efetivas.

Às vezes, eu não estou enxergando onde está o problema da minha sala... Eu estou com o problema, mas não estou enxergando a solução e elas (diretora e coordenadora) me dão, assim, dicas, possíveis dicas que, às vezes, dão certo, às vezes não, mas sempre me ajudam a melhorar o meu trabalho em sala de aula. (PROFESSORA VIVIANE)

Um exemplo interessante apresentado pela professora Viviane para explicar melhor a influência exercida pela diretora sobre seu trabalho é o fato de analisar as produções de texto dos alunos, mês a mês, com a finalidade de acompanhar seus avanços.

(...) eu falo pra eles (os alunos): olha essa produção de texto (...) a coordenadora e a diretora vão avaliar (...), então elas querem uma melhora e cada bimestre elas precisam ver vocês melhorando. (PROFESSORA VIVIANE)

Desse modo, a professora solicita maior empenho dos alunos, haja vista que seus textos serão avaliados pela diretora da escola.

As professoras apresentam empatia pela diretora e pela coordenadora pedagógica e afirmam que estas colaboram efetivamente com o trabalho que desenvolvem em sala de aula. Um exemplo disso é o que diz a professora Carina quando indagada sobre as possíveis influências e relações da equipe gestora frente ao trabalho que realiza em sala de aula:

Com certeza (risos), não tem como, tanto porque minha sala é do lado da direção, então ela constantemente me chama, ela dá sugestões, entendeu, ela até escreve, faz algumas observações no semanário e tudo, a diretora, e a coordenadora também, com projetos que vem lá da secretaria, sempre a gente está socializando isso. (PROFESSORA CARINA)

Desse modo, as professoras consideram estar desenvolvendo um bom ensino e garantindo aprendizagens efetivas entre os alunos, o que vem melhorando seu desempenho e, conseqüentemente, os resultados da escola nas avaliações oficiais externas.

Em diversos momentos, as professoras elogiaram o trabalho que a diretora da escola vem desempenhando, dizendo que ela não conseguiria “fazer melhor”, haja vista a falta de autonomia da escola na tomada de algumas decisões e a necessidade de atendimento às diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Votorantim.

5.9.4 A ATUAÇÃO DA EQUIPE GESTORA E SUA POSSÍVEL INFLUÊNCIA NO TRABALHO DOCENTE REALIZADO NO ÂMBITO DA ESCOLA

A diretora e a coordenadora pedagógica organizam e desenvolvem seu trabalho de modo a considerar o acompanhamento constante das questões pedagógicas inerentes à escola.

Ambas dirigem as reuniões pedagógicas (ANEXOS C, D e E), fomentam reflexões e a participação dos profissionais da escola na discussão e resolução de problemas inerentes ao trabalho docente.

É interessante salientar que, historicamente, a gestão da escola sempre se restringiu à administração organizativa e burocrática. O diretor de escola, ainda que responsável por todas as questões que envolvem a escola e pelas demandas que

adentram os espaços escolares, pouco teria que influenciar diretamente o trabalho docente realizado na escola.

A tarefa de ensinar os alunos ficava a cargo do professor e para exercer um controle mais próximo sobre seu trabalho foi criada a figura do coordenador pedagógico, o qual figura na legislação como responsável por zelar pelo processo de ensino e pela garantia de aprendizagens pelos alunos.

No entanto, na escola investigada foi possível constatar não apenas a preocupação, mas o envolvimento direto da diretora, da coordenadora pedagógica e das professoras em garantir que o trabalho docente seja eficaz.

Ainda que este trabalho se caracterize como um estudo de caso sobre uma realidade específica, fica evidente a importância dos gestores escolares assumirem claramente responsabilidades em relação às práticas educativas inerentes à escola, pois estes podem influenciar positiva e significativamente o trabalho docente e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem.

Cada vez mais o gestor necessita assumir, conjuntamente com os professores da escola, responsabilidades pelo processo de ensino-aprendizagem, preferencialmente num processo democrático, caracterizado pela participação e tomada de decisões conjuntas, não restringindo sua atuação apenas aos aspectos burocráticos da escola.

As formas de conceber a gestão escolar interferem diretamente nas decisões dos gestores frente às problemáticas do cotidiano da escola e no fomento ou não à participação dos pais dos alunos nas questões inerentes à escola. Do mesmo modo, suas formas de conceber o ensino e a aprendizagem levam-nos a influenciar direta e significativamente o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola.

A diretora da escola diz que agir democraticamente em toda e qualquer situação inerente à realidade a qual está inserida seria complicado e indica a heterogeneidade do grupo de profissionais como uma das razões que dificultam a gestão democrática no âmbito da escola:

Há algumas exceções que não são possíveis. Não são possíveis principalmente quando você trabalha com um grupo heterogêneo não é? São pessoas diferentes, enfim, você procura buscar o bom senso, mas quando não há o consenso com um tema que se justifique uma decisão mais hierárquica, assim, aí você faz! É muito raro, mas acontece. Se precisar acontece. (DIRETORA DA ESCOLA)

Fica implícito em seu discurso que, nas situações em que deva cumprir determinados preceitos legais ou burocráticos, a participação dos pais dos alunos não é considerada.

Numa sociedade capitalista não é possível esperar que a equipe gestora da escola aja de modo essencialmente democrático, pois ainda que o sistema educacional preconize ações democráticas e participativas, este exerce um rigoroso controle administrativo e pedagógico sobre a escola. Ademais, no município de Votorantim (SP) somente quem exerce o cargo de diretor de escola é que responde administrativa e pedagogicamente ao sistema de ensino, o que caracteriza um grande contrassenso em relação ao pressuposto de gestão democrática da educação.

É bastante difícil pensar numa gestão democrática que se utiliza da participação como meio substancial na consecução de seus objetivos, quando na verdade a estrutura organizacional e pré-determinada da escola caminha em sentido oposto.

Como desenvolver na escola a cultura da tomada de decisões e responsabilização conjuntas? Como afirma Paro (1986), o sistema hierárquico, pretensamente, coloca todo o poder nas mãos do diretor e isso, de certa forma, sugere aparências de grande autonomia. Contudo, esse diretor acaba por assumir a postura de um mero executor do Estado, ou seja, do sistema educacional a qual é participante. Isso ocorre praticamente em todos os aspectos da organização escolar, como recursos humanos, recursos financeiros, formação dos trabalhadores e profissionais da educação, entre outros aspectos administrativos e pedagógicos.

Num sistema educacional em que o calendário escolar é proposto pelo órgão central e os momentos de formação de professores, de reuniões e demais eventos são direcionados de modo a contemplar um grande número de escolas, sem levar em conta suas especificidades, seria muito difícil para o gestor escolar, mesmo que defensor de uma gestão democrática, romper com a homogeneidade e o conservadorismo das determinações impostas à escola.

Ademais, praticamente todos os recursos financeiros da escola são centralizados na Secretaria Municipal de Educação, ou seja, a autonomia do gestor para gerir, com a participação de sua equipe e da representação comunitária é relativamente cerceada, já que depende da macroestrutura política. Nesse sentido, a

gestão da escola pesquisada mostra-se orientada por uma concepção tecnocrata de gestão.

Ainda que esta escola responda a um sistema educacional que preconiza um modelo de gestão democrática, participativa e aberta à participação da comunidade e o discurso da diretora tenda a uma concepção democrática-participativa, as ações inerentes à gestão escolar continuam centralizadoras e hierarquizadas. Se a organização escolar sofre diretamente as influências dos poderes centralizadores, como a gestão da escola poderia construir formas próprias de participação, de autonomia e de democracia?

Segundo Ferreira (2011), a participação caracteriza-se como meio de rever o padrão de relacionamento autocrático, com prevalência da hierarquia e da centralidade do poder no âmbito da escola. A participação não pode ser medida a partir de pesquisas que procedem com a soma do número de atores que dão as suas contribuições de forma aleatória, nem sequer pode ser entendida como um modelo de gestão em que o gestor simplesmente possibilita uma participação velada, quando na verdade, a participação não é orientada no sentido da construção de um modelo de participação consciente, pautada na compreensão das inúmeras nuances que são próprias da organização escolar.

Se a organização escolar é um organismo vivo em que as relações humanas cada vez mais apresentam alto grau de complexidade, pressupõe-se que sua gestão necessita estar cada vez mais aberta à participação daqueles que a vivenciam direta ou indiretamente.

Num sistema caracterizado por uma gestão centralizadora e apenas aparentemente democrática é possível na escola o surgimento de movimentos voltados à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, ainda que não rompam com o ideal capitalista de formação de sujeitos para o atendimento às demandas de mercado. Tal fato apresentou-se na escola em que a pesquisa foi realizada.

Ainda que a equipe gestora não consiga atuar democraticamente e que o incentivo à participação restrinja-se a uma participação meramente consultiva dos sujeitos, há um grande movimento participativo dentro da escola no âmbito das reuniões pedagógicas em que a equipe gestora utiliza-se dos ideais participativos na construção de uma comunidade de aprendizagem, da qual fazem parte professores, alunos e equipe gestora. O apoio dos pais é buscado em seguida, acreditando-se

que estes possuem uma importante parcela de responsabilidade no processo educativo de seus filhos.

Saviani (2012) defende que a apropriação do conhecimento escolar pelos alunos pode instrumentalizar sua ação à promoção de mudanças na sociedade capitalista. Isso de certa forma pode ocorrer numa escola onde há preocupação por parte da equipe gestora e dos professores no sentido de se pensar estratégias voltadas à aquisição de conhecimentos por parte de seus alunos.

A atuação da equipe gestora colabora efetivamente com o trabalho docente desenvolvido na escola, todavia, tal influência dá-se à medida que a direção e a coordenação assumem um compromisso com tal processo e estabelecem relações de parceria e diálogo com professores e alunos (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 463).

Na escola pesquisada, ainda que a estrutura organizacional obedeça às determinações da Secretaria de Educação e das legislações municipais vigentes, a equipe gestora estabelece uma relação de parceria com a equipe de professores, visando às aprendizagens efetivas dos alunos da escola.

Ao longo da pesquisa, ficou evidente um claro compromisso por parte da equipe gestora e das professoras com o processo de ensino-aprendizagem, inclusive em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos e a troca de experiências entre todas no sentido de se pensar estratégias para a melhoria do trabalho realizado em sala de aula. Ficou evidente, a partir da análise dos dados coletados, que a equipe gestora apresenta compromisso com todos os aspectos referentes ao trabalho docente.

O Conselho de Ciclo parece colaborar com o trabalho docente, haja vista as inúmeras possibilidades de mudança que são tratadas nessa reunião e o acompanhamento dos avanços discentes semanalmente nas reuniões da HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), por meio dos registros das atividades desenvolvidas em sala de aula e de memória das aulas que proporcionam diálogos profícuos entre as professoras e entre estas e a equipe gestora.

Ao ser indagada sobre a constituição e o funcionamento do conselho de escola, a coordenadora relata que:

(...) o conselho de escola (...) é feito uma reunião geral em que os pais veem participam e a diretora fala (...) como que a escola vai funcionar, os professores também têm vez para falar, todos nós e depois ela explica o

que que é um conselho o que que é uma APM, como funciona tal, e daí tem votação, os pais erguem a mão quem quer participar, depois é a escolha entre eles, é assim. (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

O Conselho de Escola parece pouco contribuir diretamente com o trabalho docente, pois este é tratado como instância essencialmente consultiva e deliberativa no que se refere às questões burocráticas, administrativas e na realização de eventos festivos pela escola.

O Plano de Gestão, documento importante que caracteriza a escola, apresenta o planejamento escolar em que são elencados os conteúdos e as estratégias didáticas que serão desenvolvidas durante o ano letivo. Uma construção democrática deste documento significaria maior participação da comunidade nas discussões referentes às problemáticas da escola, deixando de representar apenas os aspectos organizacionais da escola.

Veiga (1998) aponta para a possibilidade de maior participação de todos (pais, professores, funcionários e alunos) nas decisões escolares, no sentido de se ultrapassar os limites burocrático-administrativos (foco do plano de gestão) para adentrar aos aspectos político-participativos relacionados ao conceito de democracia e de participação atuante (foco do PPP – Projeto Político Pedagógico).

Por fim, a cultura instituinte da escola foi construída no sentido de buscar a promoção de um processo de ensino-aprendizagem condizente com as necessidades educativas dos alunos, ainda que haja pouca ocorrência de processos democráticos de participação coletiva com a comunidade no âmbito da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procurei analisar os diferentes aspectos relacionados à organização da instituição escolar com vistas a compreender melhor as relações existentes entre a atuação da equipe gestora e o trabalho docente desenvolvido na escola.

Para tal, busquei elencar uma série de proposições inerentes à concepção de gestão e à efetividade das ações da equipe gestora frente ao trabalho docente e às demandas exigidas das professoras da escola em que a pesquisa foi realizada.

Para incentivar a participação consciente e a tomada de decisões conjuntas, a equipe gestora da escola necessita desenvolver ações que favoreçam não somente a participação nos diversos eventos escolares tais como festas e reuniões consultivas. A comunidade escolar (pais de alunos e demais sujeitos atuantes no contexto da instituição escolar) necessita participar no sentido de se romper com lógica autoritária e centralizadora ainda bastante presente nas instituições escolares. A maneira hierarquizada cujos sistemas se organizam acaba por não favorecer a ação autônoma da escola, que sucumbe à tentativa de agir democraticamente frente às demandas que lhes são apresentadas.

Isto posto, durante a realização da pesquisa verifiquei as inúmeras tentativas, por parte da equipe gestora e das professoras, no sentido de propor a realização de momentos específicos em que as famílias pudessem participar de decisões envolvendo o trabalho pedagógico realizado na escola.

Quanto ao trabalho docente, os resultados de pesquisa apontam que a equipe gestora procura subsidiar as professoras no que diz respeito aos aspectos relacionados às aprendizagens dos alunos e isto vem colaborando com o trabalho que realizam no âmbito da escola.

Ao longo da realização deste trabalho, acompanhei inúmeras situações em que a equipe gestora apresentou proposições pertinentes e significativas ao trabalho realizado pelos professores, sejam nas reuniões de trabalho coletivo semanal ou nos momentos relacionados ao conselho de ciclo.

No que se refere às possibilidades de formação continuada no âmbito da escola, este trabalho apresentou algumas questões importantes, quais sejam: os

limites impostos pela precarização da carreira do professor, do ponto de vista das condições de trabalho e da sua valorização profissional, poderiam inibir a continuidade da formação dos professores? Quem deve se responsabilizar pela formação contínua do professor?

Os dados sugerem que ainda que a equipe gestora acredite formar seus professores nas reuniões coletivas semanais, as falas das professoras evidenciam que recebem orientações específicas sobre os projetos realizados mediante as parcerias realizadas pela secretaria da educação com os governos federal e estadual. Desse modo, não há momentos formativos específicos sobre os temas que emergem nas vivências cotidianas e em seus anseios profissionais.

Todavia, ficou evidente, a partir das observações realizadas, que a gerência da rede de escolas a qual a escola em que a pesquisa foi realizada se situa, pouco colabora com o processo formativo na escola. A formação continuada proposta pela secretaria municipal de educação, mediante análise do calendário escolar (ANEXO F) é inexistente.

Quanto às possibilidades de o conselho escolar assumir a função de uma instância de real participação, esta pesquisa não obteve dados suficientes para responder a questão: *se o conselho escolar, órgão estritamente de participação, acaba por não proporcionar tal participação no âmbito da escola, de que forma a sociedade poderia adentrar os espaços tão fechados das escolas?* Esta questão merece investigação à parte, haja vista ser este um espaço privilegiado à participação da comunidade escolar e pelo fato das professoras fazerem certa confusão sobre o que seriam o conselho de ciclo (espaço de participação de docentes e equipe gestora, em que se discutem os assuntos inerentes ao trabalho docente) e o conselho escolar (espaço de participação de toda a comunidade escolar, dedicado à discussão e tomada de decisão conjunta sobre os mais diversos assuntos e situações vivenciados pela coletividade presente na escola).

No que tange à equipe docente e sua relação com o trabalho docente, os dados de pesquisa apontam para o fato de que, mais do que gerenciar as ações administrativas e pedagógicas da escola, a equipe gestora preocupa-se com as aprendizagens dos alunos, mostrando-se favorável a um trabalho democrático e participativo em consonância com a tomada de ações conjuntas, visando o sucesso do trabalho docente desenvolvido na escola.

Na escola pesquisada, a maneira de perceber o ensino e a aprendizagem, assim como as ações educativas realizadas pela diretora e pela coordenadora acabam colaborando com o trabalho docente.

Outro aspecto importante que merece consideração é a discussão realizada em torno da autonomia, a qual poderia ser analisada a partir de diversos olhares, nas mais diversas esferas, mas que nesta pesquisa procurou responder as seguintes questões: *Até que ponto as instituições escolares são autônomas na realização de suas tarefas educativas? Que tipos de autonomia recebem dos sistemas educacionais em que estão inseridas? Até que ponto compreendem o que podem fazer, frente as normas e regras a que estão sujeitas?*

Ainda considerando que toda a autonomia em si, é sempre relativa, a equipe gestora elabora uma série de estratégias com a finalidade de superar o cerceamento evidenciado pelas instâncias a que está submetida.

As possíveis influências da equipe gestora frente ao processo de ensino-aprendizagem não foram verificadas nesta pesquisa, entretanto, podem vir a representar uma possibilidade interessante de investigação.

Por fim, a partir deste estudo, considero ser possível que escolas e gestores, mesmo sob a égide de sistemas centralizadores, possam comprometer-se efetivamente com o trabalho docente e colaborar efetivamente com as práticas educativas desenvolvidas pelos professores.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. J. N; GUIMARÃES, B. M. M; DAMIANO, G. A. **Metodologia de pesquisa em educação**. ed. rev. ampl. São João del-Rei: UFSJ, 2012.

BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1996.

_____. A autonomia das escolas uma ficção necessária. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 17, n. 2, p. 49-83, 2004.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2004. p. 147.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 07 de 07 de abril de 2010**. Brasília, 2010a. (Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução 04 de 13 de julho de 2010**. Brasília, DF, 2010b.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, DF, 1996.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Liber Livro, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CONTI, C. L. A.; RISCAL, S. A.; SANTOS, F. R. dos. **Organização escolar**: da administração tradicional à gestão democrática. São Carlos: EdUFSCar, 2012. v. 1.

FÉLIX, M. de F. C. **Administração escolar**: problema educativo ou empresarial. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. p. 1.144.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação**: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2004. p. 295-316.

_____. (Org.) **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

_____. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FURTADO, E. L. M. **Políticas educacionais e gestão democrática na escola. 2005**. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

GRACINDO, R. V. Conselho escolar com qualidade social. In: A GESTÃO democrática da educação. Brasília: MEC, 2005. (Boletim 19).

GROPPO, L. A; MARTINS, M. F. **Introdução à pesquisa**. Campinas: [s.n.], 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2005.

_____. **O ensino de didática, de metodologias específicas e de conteúdos do Ensino Fundamental**: o caso dos cursos de pedagogia no estado de Goiás. [S.l.: s.n.], 2009. (Texto submetido ao comitê científico do XV ENDIPE–Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia, 2009).

LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

LÜCK, H. et al. **O papel do gestor escolar na implantação de políticas educacionais**. Curitiba: [s.n.], 1997.

_____. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

MACÊDO, M. M. C. **Metodologia científica aplicada**. Brasília: Scala Gráfica e Editora, 2005.

MAIA, G. Z. A. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2008.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre a aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, n. 9, p. 51-75, set./dez. 1998.

MODOLO, C. P. **A gestão escolar democrática participativa e a ação docente**. 2014. 91 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007. Disponível em <<http://www.fc.unesp.br/upload/pedagogia/TCC%20Camila%20-20Final.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

NÓVOA, A (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 16. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001. p. 73- 81.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1996.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE 67/98 CEF/CEM**: Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, aprovado em 18/03/98. [S.l.: s.n.], 1998.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

SCAFF, E. A. da S.; LIMA, P. G.; ARANDA, M. A.de M. (Org.). **Política e gestão da educação básica**: desafios à alfabetização. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2013.

TEIXEIRA, A. S. Natureza e função da administração escolar. In: ADMINISTRAÇÃO escolar: edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, 1968. p. 9-17.

TIEZZI, L. **Conditions of professional development which support teacher learning**. [S.l.: s.n.], 1992. (Comunicação apresentada na reunião anual da American Educational Research Association).

TORRES, L. L. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 435-451, out./dez. 2005.

VEIGA, I. P. da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 63-82, 1995.

VOTORANTIM (município). **Lei Municipal 1792 de 18 de março de 2005**: dispõe sobre a reorganização administrativa da Prefeitura Municipal de Votorantim e dá outras providências. Disponível em: <www.votorantim.sp.gov.br>. Acesso em: 09 dez. 2013.

VOTORANTIM (município). **Lei Municipal 2107/09**: altera o Estatuto do Magistério Público Municipal de Votorantim, Lei nº 1596/01, dá outras providências. Disponível em: <www.votorantim.sp.gov.br>. Acesso em: 09 dez. 2013.

VOTORANTIM (município). **Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino de Votorantim**. [S.l.: s.n.], 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETORA E COORDENADORA DA ESCOLA

1. Como você define a gestão desta escola?
2. Como são tomadas as decisões na escola? A escola apresenta um conselho escolar atuante? Como ele foi constituído? Como funciona?
3. A escola apresenta um PPP? Como ele foi elaborado? Como vem sendo implementado?
4. Em que momentos você interage com os professores da escola? Como se caracterizam estas interações?
5. Você considera sua atuação como sendo democrática? Por quê?
6. Você acredita ser possível atuar democraticamente em todas as situações dentro da escola? Por quê?
7. Como você procura resolver os problemas e conflitos que surgem na escola?
8. Você acredita que o professor é o único responsável pela aprendizagem dos alunos? Por quê?
9. A equipe gestora vem assumindo responsabilidades pelo ensino e pela aprendizagem na escola? Que ações você tem procurado desenvolver nesse sentido?
10. Em sua opinião, até que ponto a organização e a gestão da escola podem contribuir com a aprendizagem dos alunos?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES

1. Você acredita que o professor é o único responsável pela aprendizagem dos alunos na escola? Por quê?
2. Você participou da elaboração do PPP da escola? Como foi sua participação?
3. Você está colocando em prática as propostas do PPP? Como?
4. A equipe gestora da escola vem demonstrando preocupação com o processo de ensino-aprendizagem na escola? Por quê? Em que sentido?
5. Você acredita que o trabalho desta equipe influencia seu trabalho em sala de aula? Como?
6. Em sua opinião, o trabalho desta equipe colabora com o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos? Por quê? Como? Qual deve ser o papel desta equipe no ensino e na aprendizagem dos alunos?
7. Você tem oportunidades de formação continuada na escola? Por quem e como são organizadas? Como funcionam?

**APÊNDICE C - REGISTRO DA PARTICIPAÇÃO NO CONSELHO DE CICLO –
DIA:10/05/2013*.**

INÍCIO: 8h.

TÉRMINO: 12h.

(*nomes fictícios)

Quando cheguei à escola, o conselho já havia começado. Pedi licença e me assentei num dos bancos da sala (sala de artes). Todos estavam sentados numa espécie de “U” em que todos podiam visualizar a todos.

A diretora e a coordenadora estavam distantes uma da outra e junto às docentes.

O conselho de ciclo, na rede municipal de educação de Votorantim acontece sempre aos fins de bimestres (período que compreende geralmente 50 dias ou menos) nesse primeiro bimestre o mesmo encerrou-se no dia 30/04/14.

A referida data é prevista no calendário escolar que é enviado previamente as escolas, sendo que, as escolas não participam da elaboração do mesmo, que é decidido pela equipe técnica da secretaria da educação. Neste documento são previstas as reuniões de conselho: planejamento e replanejamento e ainda, os feriados e demais eventos festivos alusivos à emancipação e aniversário da cidade. Nesta data todas as escolas de ensino fundamental da cidade realizavam o conselho!

As percepções que obtive da reunião foram as seguintes:

Cada docente de cada turma, trata de falar dos alunos que apresentaram mais de 25% de faltas (no caso foi admitido o máximo de 15 faltas) e os casos de alunos que apresentaram baixo rendimento escolar (os chamados alunos “P”s -Parcialmente satisfatório e “I”s - Insatisfatório) esses eram nomeados pelas professoras e anotados pela direção e pela coordenação. A explanação da professora era interrompida a medida que surgiam dúvidas do tipo “E a família, participa?” Como ele é na interação com as demais crianças? Ele é indisciplinado?

Ou também por questionamentos dos outros professores que conheciam ou não os alunos apresentados e que de certa forma davam sugestões ou enfatizavam as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos mesmos, relatando que já conheciam os alunos de anos anteriores.

Diálogo:

Professora Maria: os casos de faltas são esses...

Diretora: Você acha que além do conselho, haveria a necessidade de enviar atividades de compensação de ausências?

Professora Maria: Creio que não, pois eles nem fazem as lições de casa, as compensações não serão feitas....

Diretora: Você consegue perceber na aluna algum distúrbio?

Professora Maria: Acho que não, o que falta mesmo é estímulo em casa acho que não é um problema...o aluno não participa das demais atividades não é Claudia? (prof.^a de ed. física)

Claudia: É verdade! Não participa nem da educação física.

As professoras discorrem sobre a aluna Kauane, aluna com Síndrome de Down.

Claudia: Ela participou da festinha para as mães, fez tudo direitinho!

Diretora: A mãe deveria perceber essa facilidade da criança e investir nisso....

Diretora: Júlia você acredita ter condições de falar sobre sua turma ou pensa ser melhor esperar o próximo conselho?

Júlia: Acho melhor esperar e conhecer melhor as crianças...o que tenho a apresentar é a quantidade de faltas da aluna Micaele – 17 faltas.

Carolina: Tenho 24 alunos alfabéticos e os demais são com valor e silábico-alfabéticos.

Diretora: Achei que o André progrediu.

Carolina: Ele era muito distraído e conversei com a mãe. Teve 13 faltas mas trouxe atestado médico. Lembra daquele aluno que você anotou no caderno de textos que tínhamos que trabalhar com ele? Pois é, ele avançou.

Enquanto a docente relata sobre seus alunos os demais (9) preenchem seus documentos (semanários, fichas de acompanhamento de alunos e diários de classe). Percebe-se que estão atentas já que interferem sempre que conhecem o aluno em voga de outros anos, ou se conhecem a família etc. Todas têm espaço para falar, a coordenadora complementa alguma questão, mas quem comanda e orienta a reunião é a diretora.

Durante a reunião os professores apresentaram à direção algumas demandas tais como: retirada do castelinho de livros de uma sala que está mofo e com mal cheiro, adequação da vala atrás das salas de aula que juntam água e podendo possibilitar dengue e outras doenças, biblioteca (sem cuidados, já que a funcionária está afastada) e a questão da falta de livros...

Diretora: Priscila, tenho visto que você tem trabalhado com o PNAIC?

Priscila: Sim. Gostei muito de conhecer os direitos de aprendizagem. Na verdade, acredito que eles ajudam mais que o planejamento.

Diretora: Professoras, como está acontecendo o empréstimo de livros da biblioteca e do acervo que há nas salas?

Carolina: Não empresto livros porque não voltam!

Maria: Mas não é bem assim e nem se pode generalizar.

Carina: Eu empresto sim e eles levam para casa, isso é muito bom. Desperta o gosto pela leitura.

Diretora: Fico muito feliz quando uma criança me pede para abrir a biblioteca para levar livros para casa. Acho fantástico!

Diretora: As crianças gostam muito de mostrar o caderno para mim!

Carina: Com minha classe, iniciei do zero, pois todos têm muitas dificuldades.

Diretora: Mas já vi bastante avanço e pude perceber que eles já estão aprendendo.

Carina: Vamos ver se com o reforço conseguimos alguma coisa... o reforço escolar ajuda bastante...

Diretora: Quero aproveitar para parabenizar a professora Luana porque o Pablo está lendo!

Todos comemoraram, pois o aluno tem um histórico de dificuldades de aprendizagem. A equipe gestora demonstra conhecer bem os alunos da escola pois sempre questionava as docentes com propriedade.

As professoras reclamaram que a escola está com um ambiente de fofoca. Todas concordam que devem acertar essa questão já que na escola nunca houve fofoca.

Professora Viviane: Ana, você é uma ótima gestora e a apoia inclusive, nas questões pedagógicas.

Elogiaram a coordenadora dizendo que é a melhor coordenadora que já tiveram, pois a mesma é ética e não se desentende com a direção.

A diretora da escola relatou que acredita que todos são uma equipe e que não deve ocorrer esse tipo de questão (fofocas) no ambiente escolar, salientando que ela e a coordenadora, estão sempre abertas às críticas e sugestões de todos.

No final da reunião do conselho houve um “café” com tons de confraternização

Acredito que o conselho escolar foi realizado numa perspectiva democrática. Todos os presentes puderam participar ativamente com direito a voz... a direção mediu a reunião com flexibilidade e de certa forma, organizou a conversa de modo a atender aos anseios de todos. Os professores pareceram estar à vontade, sem receio de expressar suas opiniões...

A direção explicitou que organizaria a ata da reunião junto à coordenadora para assinatura em momento oportuno.

ANEXOS

ANEXO A – PAUTA DE REUNIÃO PROPOSTAS PELA DIREÇÃO E PELA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

REUNIÃO DE DIRETORES – 26/03/2014

- 1- Os Programas Ler e Escrever, PNAIC, “EMAI” devem ser aplicados com responsabilidade, pois, os mesmos trazem habilidades e competências que devem fazer parte dos conteúdos de todos os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses materiais devem ser estudados pelos professores para planejamento de suas aulas. Estudo, este, entre seus pares. Os conteúdos desses materiais são exigidos nas avaliações externas como: SARESP, PROVA BRASIL, ANA, etc. que resulta no IDEB da escola e do município;
OBS.: As apostilas do EMAI, contemplam os conteúdos de “acordo”, com o mês – Apostila 1 – Março, 2 Abril, etc...;
- 2- A Biblioteca Móvel:
Os livros dessa biblioteca foram escolhidos com muito cuidado, pois, seu acervo trás livros com conteúdos que complementam o Projeto Ler e Escrever, sendo assim, a leitura também contempla habilidades e competências que devem fazer parte dos conteúdos dos Planos de Ensino;
- 3- Todos os Projetos citados **trazem materiais de apoio** (livros e apostilas).
- 4- O livro Didático é um recurso imprescindível, seus objetivos e propostas devem ser analisados e contemplados na rotina pedagógica;
- 5- A lição de casa deve ser rotina para o aluno, apoio as atividades estudadas em sala de aula.
- 6- Na nova Grade Curricular do 1º ao 3º ano, os conteúdos de História e Geografia devem ser contextualizados em Língua Portuguesa;

Para as Fichas Individuais, Relatórios e/ou aguardar orientações da Secretaria da Educação

- 7- Os Supervisores do Estado estarão em visitas as escolas para acompanhar a aplicação do Projeto Ler e Escrever.

Sugestões e/Ou Orientações Pedagógicas – 24/03/2014

- 1- Painel de Notícias:
 - Local a ser definido, tendo a profª como mediadora e estimuladora dessas informações;
 - Objetivo: Levar informações do dia a dia aos alunos sobre assuntos atuais, de lazer, cultura e entretenimento;
 - Participação dos alunos que tem acesso em casa de jornais e revistas para contribuir com novos assuntos para o Painel de Notícias.

- 2- Assuntos a serem explorados, ex.: Dengue, após as recentes chuvas, novos casos de Dengue começam a aparecer, então, novamente há necessidade da abordagem do assunto; A Gripe H1N1 com o início do inverno volta na pauta de discussões, etc. Outros que vierem. Esses assuntos podem ser abordados nas aulas de Ciências.
- 3- Nas aulas de Artes abordar sempre o Desenho como forma **de interpretação** dos assuntos tratados;
- 4- Levantamento nos 5ºs anos de alunas com 11 anos, para orientá-las a procurar o Posto de saúde do bairro, para receber a vacina contra o HPV, se tiver casos, encaminhá-las, abordar o assunto em sala de aula;
- 5- Dia de Emancipação de Votorantim – 27/03. Dia Internacional do Circo
Campanha contribua com APM de Março e ganhe um passeio ao Circo. Estamos aguardando confirmação do Circo, para irmos dia 28/03 (sexta-feira) todos de manhã. Dia 27/03 espetáculo Especial na escola a confirmar com a Monalisa;

- 6- Sugestões dos Professores e outros assuntos

ANEXO B – ATA DE REUNIÃO DO CONSELHO DE CICLO – 3º
BIMESTRE DE 2013

17
Nos quatro dias do mês de outubro de dois mil e treze, em uma das salas da ETEC "PROF. Antonio Vicente Bernardi", em Votorantim, realizou-se o Terceiro Conselho de Fim/Ano, com a presença da Senhora Diretora, pro, também a coordenadora pedagógica e todos os professores da Unidade Escolar. Votorantim, 04 de outubro de 2013. ^{ca,}

2º ANO "A" = NÃO HOUVE ALUNO COM POU I.

DATA 03/10/13 TURMA: 2º B PROF: nelo.

Prado Nº 13 MENÇÃO: P FALTAS: 7

1. Habilidades adquiridas pelo aluno neste bimestre	2. Dificuldades de aprendizagem apresentada neste bimestre	3. Outras informações que julgar necessário
É alfabetico.	Escrita, leitura, cálculos e registro.	Não tem autonomia, não se interessa pelo conteúdo. Toma as direções de maneira descontinuada. Perturba os colegas e tem que todo.

Silva Nº 18 MENÇÃO: P FALTAS: 10

1. Habilidades adquiridas pelo aluno neste bimestre	2. Dificuldades de aprendizagem apresentada neste bimestre	3. Outras informações que julgar necessário
É ainda silábico com valor em transição para o silábico alfabético.	Cálculos, escrita, leitura e registro.	Começou a se interessar pelo conteúdo e realizar as atividades domiciliares.


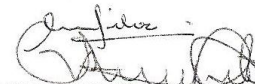
Costa Nº 22 MENÇÃO: P FALTAS: 2

1. Habilidades adquiridas pelo aluno neste bimestre	2. Dificuldades de aprendizagem apresentada neste bimestre	3. Outras informações que julgar necessário
Silábico alfabético.	Registro, leitura, escrita, cálculos das 4 operações.	Não é estimulado em casa e não realiza atividades domiciliares com afines.

ANEXO C – ATA DE REUNIÃO DE H.T.P.C:

H.T.P.C – 30/09/13 – ATA DE 01/10/13



- Assuntos diversos sobre a rotina pedagógica escolar.
- PROJETO BOZUM: MUNDO PORTUGUÊS - CCR - VISA OESTE: ANEXO 1 - orientação aos professores p/ um trabalho prévio sobre conteúdos pedagógicos p/ os alunos.


 Valéria Dutra.
 Juliana Chaves
 Jéssica
 Samuêl
 Norma
 Jéssica
~~Paula~~
 Raul
 Jéssica


H.T.P.C – 07/10/13 – Diretora

08/10/13 – COORDENADORA

- Assuntos diversos sobre a rotina pedagógica escolar.
- Apostila do projeto ENAI com situações-problema para alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.
- Desfile comemorativo "jubiléu de ouro" em 08 de dezembro.


 Valéria Dutra.
 Jéssica Chaves

 Samuêl
 Norma
 Jéssica
 Jéssica
~~Paula~~
 Raul

ANEXO D – ROTINA DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO DE PROFESSORES

SEG 31/03/2014	TER 01/04/2014	QUA 02/04/2014	QUI 03/04/2014	SEX 04/04/2014
<p><u>LEITURA:</u> O Pobre / Cozinhinho. /</p> <p><u>PORTUGUÊS:</u> Gramática - Terminações ISSE/ICE. / - Explicações; / - Atividades; /</p> <p><u>PORTUGUÊS:</u> / - Correção. /</p> <p>Leitura feita pelos alunos com o uso do jornal Cruzzeirinho. /</p> <p><u>MATEMÁTICA:</u> Média / Aritmética. / - Explicações; / - Atividades; / - Correção. /</p> <p><u>MATEMÁTICA:</u> Situações - problema. / - Explicações; / - Atividades; / - Correção. /</p> <p><u>HISTÓRIA:</u> Religião e Arte. / O Barroco Mineiro. / - Explicações; / - Atividades; / - Correção. /</p> <p><u>ATIV. DIRIGIDA:</u> / Tabuadas do 0 ao 10. /</p>	<p><u>LEITURA:</u> Na Casa do Cozinhinho. /</p> <p><u>CIÊNCIAS:</u> Recursos Naturais: Conhecer o Próprio Lixo. /</p> <p><u>CIÊNCIAS:</u> Recursos Naturais: Água, Solo e Petróleo; /</p> <p><u>CIÊNCIAS:</u> As Atividades Humanas e suas Consequências. / - Explicações; / - Atividades; / - Correção. /</p> <p><u>GEOGRAFIA:</u> / A Divisão Política e Regional do Brasil; / - Divisão Política; / - A Divisão de um Território. /</p> <p><u>GEOGRAFIA:</u> / A Primeira Divisão das Terras do Brasil; / - Explicações; / - Atividades; / - Correção. /</p> <p><u>ATIV. DIRIGIDA:</u> / Criação de Quadrinhos com o uso de Oramatopeias. /</p>	<p><u>LEITURA:</u> É Sempre Era uma Vez. /</p> <p><u>EDUCAÇÃO FÍSICA</u> /</p> <p><u>PORTUGUÊS:</u> Texto 1 - Calvin e Haroldo. (História em quadrinhos); / - Leitura; /</p> <p><u>PORTUGUÊS:</u> / - Compreensão de Texto; / - Uso de oramatopeias; / - Explicação; / - Atividades. /</p> <p><u>PORTUGUÊS:</u> / - Correção. /</p> <p><u>ATIV. DIRIGIDA:</u> / Exercícios de Adição. /</p>	<p><u>LEITURA:</u> Biografia de Betty Mindlyn. /</p> <p><u>PORTUGUÊS:</u> (Ler e Escrever) / At. 3J: Analisando aspectos linguísticos das Lendas; /</p> <p><u>PORTUGUÊS:</u> (Ler e Escrever) / At. 3K: Analisando o Discurso nas Lendas. /</p> <p><u>MATEMÁTICA:</u> / Geometria - Poliedros e Corpos Redondos; / - Explicações; / - Atividades; / - Correção. /</p> <p><u>MATEMÁTICA:</u> (L. e Escrever) / Corpos Redondos; / - Explicações; / - Atividades; / - Correção. /</p> <p><u>MATEMÁTICA:</u> (L. e Escrever) / Poliedros. / - Explicações; / - Atividades; / - Correção. /</p> <p><u>ATIV. DIRIGIDA:</u> / Exercícios de derivação e Terminações ICE e ISSE. /</p>	<p><u>LEITURA:</u> Casos de Dengue / Preocupam. /</p> <p><u>ARTES:</u> Desenho pela sugestão do Traço; / Linhas: Curvas, Retas, Côncava, Convexa, Sinuosa, Quebrada ou Mista. /</p> <p><u>MATEMÁTICA:</u> (EMAI) / Sistema Monetário - Ativ. 4.1. /</p> <p><u>MATEMÁTICA:</u> (EMAI) - Sistema Monetário - Ativ. 4.4. /</p> <p><u>EDUCAÇÃO FÍSICA</u> /</p> <p><u>ARTES:</u> / Criação de Desenho a partir de traços sugeridos, com o uso de carvão. /</p> <p><u>ATIV. DIRIGIDA:</u> / Exercícios de Subtração. /</p>

SEGUNDA-FEIRA 10/02/2014	TERÇA - FEIRA 11/02/2014	QUARTA - FEIRA 12/02/2014	QUINTA - FEIRA 13/02/2014	SEXTA - FEIRA 14/02/2014
<p>LEITURA: Leitura dos "combinados" do 5º ano B.</p> <p>PORTUGUÊS (3):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicação de sondagem do nível de escrita; - Sondagem do Nível de Leitura; - Retomada das letras do alfabeto Maiúsculas e Minúsculas, com ênfase em seus usos corretos. <p>EDUCAÇÃO FÍSICA (1).</p>	<p>LEITURA: Se assim é, assim será? (Silvinha Meirelles)</p> <p>MATEMÁTICA (3):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura das regras do bom uso do livro didático; - O nosso sistema de numeração; - Arredondamento de números; - A contagem e o sistema de numeração; - Atividades; - Explicação; - Correção. <p>XGRAFIA (2): Brasil: Um País de muitas realizações.</p>	<p>LEITURA: Aconteceu na Caatinga. (Clóilde Tavares)</p> <p>ARTES (1): Tarsila do Amaral: - Breve histórico sobre a vida e obra da artista; - Releitura da obra: A Lua.</p> <p>EDUCAÇÃO FÍSICA (1).</p>	<p>LEITURA: O Tesouro no Quintal. (Moacyr Scliar)</p> <p>PORTUGUÊS (2):</p> <ul style="list-style-type: none"> - O uso correto das letras maiúsculas e minúsculas; - Explicação e atividades; - Produção Textual – Ordenar fichas com frases embaralhadas para formar uma história. <p>MATEMÁTICA (3): O valor de cada algarismo em um número; Leitura de números; ordens e classes;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicação; - Atividades; - Correção. 	<p>LEITURA: O Céu Ameaça a Terra. (Betty Mindlyn)</p> <p>HISTÓRIA (2): Viver no Brasil Colônia: - A administração inicial da Colônia; - Portugal e Brasil: Metrópole e Colônia; - A administração Colonial; <ul style="list-style-type: none"> - As Primeiras riquezas extraídas da Colônia. - Explicação; - Atividades; - Correção. </p>
<p>ARTES - Neste dia realizamos a <i>análise</i>, Escutei histórias, parabéns! Em vídeos, abordando o Planeta Terra, um nicho que aborda o meio ambiente "Terra - letas vegetais", se quiser passar por semana, promittemos no sala de vídeos e fotos do show. E só pedir.</p>				
<p>1º REUNIÃO COM OS PAIS DOS ALUNOS.</p>				

ANEXO E – CARTA DE APRESENTAÇÃO À UNIDADE ESCOLAR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Campus Sorocaba

CARTA DE APRESENTAÇÃO E PEDIDO DE PERMISSÃO PARA A REALIZAÇÃO DE ESTUDO

ILMA. SRA.

DIRETORA da EMEF ANTONIO VICENTE BERNARDES

Venho, por meio desta, informar-lhe que *Tiago Antonio de Araújo* é aluno regularmente matriculado no **Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba** (PPGE-UFSCar), em nível de mestrado.

Sob minha orientação, o referido pós-graduando pretende desenvolver uma pesquisa de caráter qualitativo, que tem por finalidade *conhecer até que ponto a gestão escolar pode contribuir com a melhoria dos processos de ensinar e aprender*.

Sugeri ao mesmo que realizasse um estudo de caso a partir de uma escola bem gerida pedagogicamente, considerando a descrição da realidade escolar; o conhecimento das concepções pedagógicas que orientam o trabalho da equipe gestora e o trabalho administrativo-pedagógico que realizam; e suas possíveis contribuições com os processos de ensino e aprendizagem. Tal pesquisa será realizada através de entrevistas com membros da equipe gestora e professores; observações de práticas de gestão e de reuniões pedagógicas; e análise de documentos pedagógicos como, por exemplo, o Projeto Político-pedagógico da escola.

Nesse sentido, solicito a V.Sa. a permissão para que tal estudo seja realizado no âmbito desta escola, haja vista as significativas contribuições que o conhecimento do trabalho administrativo-pedagógico que vem sendo realizado em seu âmbito poderia trazer para o avanço do conhecimento na área de gestão escolar, assim como para a construção de possíveis políticas públicas que possam fortalecer a educação no município de Votorantim.

Agradeço a atenção e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Cordialmente:

Prof. Dr. Fabrício do Nascimento

Tel. (15) 3229-5957


e-mail: fnascimento@ufscar.br

Sorocaba, 19 de fevereiro de 2012.


ANEXO G – SEMANÁRIO DOCENTE

Nos problemas a seguir vocês deverão analisar as representações geométricas das situações propostas. Em seguida irão registrar qual o número de quadradinhos utilizado em cada representação.


1. Este é um mapa da divisão de barracas que serão construídas para uma festa de São João. Para comparar os tamanhos vamos nos basear no número de quadradinhos que estão delimitados em cada uma. SAB




A



B



C



D

Ok!

- Pelo cálculo que vocês fizeram:
- Qual das barracas é a maior?
 - Quantos quadradinhos há em cada barraca?
 - Como representar, pela multiplicação, cada uma das figuras?
- A - _____
- B - _____
- C - _____
- D - _____
- A que conclusões vocês chegaram?
- _____
- _____
- _____

- Para casa: Estudo do Tabuada. /

- DESTAQUE PARA:*
- USO DO DICIONÁRIO*
 - ATIVIDADES COM O CUBECURRULO*
 - PROJETO AGUA*
 - TAREFA DE CASA: USO DA TABUADA*
 - RODA DE CONVERSA*



Atendimento aos pais: /

No dia 01/04/2014 as mães dos alunos
5ºA) procuraram pela
direção da escola para conversarem sobre
a aluna ene.

Em reunião das mães com a diretora
na, resolveu participar por tratar-se de
alunos aos quais ministrou aulas.

As mães quixeram-se sobre as constantes
agressões sofridas pelos filhos vindas
da aluna ene. A mesma foi cha-
mada para falar sobre os fatos ocorridos.

Ocorre que os três envolvidos são cri-
anças de comportamento difícil, onde os
alunos eles costumam fazer
provocações aos colegas e a aluna
Claudilene é uma criança que reage
de modo agressivo quando em situa-
ções que lhe são adversas.

As mães foram orientadas a conversa-
rem com seus filhos e a aluna ene
foi orientada pela diretora
a afastar-se de confusões sob pena de
ser transferida de escola.