

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIECONÔMICAS E HUMANAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS

**EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E GESTÃO ESCOLAR:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO DO GESTOR NO
MUNICÍPIO DE APARECIDA DE GOIÂNIA – GO**

Anápolis – GO

2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIECONÔMICAS E HUMANAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS

**EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E GESTÃO ESCOLAR:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO DO GESTOR NO
MUNICÍPIO DE APARECIDA DE GOIÂNIA – GO**

Anápolis – GO
2013

ROSEANY DINIZ BARBOSA DO NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E GESTÃO ESCOLAR:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO DO GESTOR NO
MUNICÍPIO DE APARECIDA DE GOIÂNIA – GO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: **Processos educativos, linguagens e tecnologias.**

Linha de pesquisa: **Educação, escola e tecnologias.**
Orientador(a): **Profa. Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu.**

Anápolis – GO

2013

N244e	<p>Nascimento, Roseany Diniz Barbosa do. Educação de qualidade e gestão escolar: desafios e perspectivas de atuação do gestor no município de Aparecida de Goiânia – GO. [manuscrito] / Roseany Diniz Barbosa do Nascimento. - 2013. 138 f.: il. ; 30cm.</p> <p>Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias) – Unidade de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas. Anápolis, 2013. Orientadora: Prof^a. Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu.</p> <p>Bibliografia</p> <p>1. Educação. 2. Educação – Administração. 3. Política educacional – Aparecida de Goiânia (GO). I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 373.32:658(817.3)</p>
-------	--

**EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E GESTÃO ESCOLAR:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO DO GESTOR NO
MUNICÍPIO DE APARECIDA DE GOIÂNIA – GO**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 27 de Março de 2014.

Banca examinadora:

Prof. Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Orientador(a)/Presidente

Prof. Dr. Jorge Manoel Adão (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Membro interno

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira (Universidade Federal de Goiás – UFG)
Membro externo

Anápolis – GO, 27 de Março de 2014.

Dedicamos os estudos deste trabalho às crianças brasileiras, pois merecem receber na escola pública uma educação de qualidade. E, aos educadores que acreditam na possibilidade de se perseguir esse objetivo.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos,

A Deus por nos acompanhar em cada percurso desta trajetória dando-nos forças e coragem para enfrentarmos os desafios, as dificuldades e o próprio medo que em vários momentos quis se instalar.

A minha família pelo carinho e pela crença na possibilidade de realização deste percurso. Em especial, ao esposo Agmon por compartilhar nesses 25 anos muito amor; as filhas Ana Maria e Nicole pela compreensão da minha ausência e falhas neste período e à minha querida mãe Neuraci, que mesmo não tendo a oportunidade de estudar quando criança, sempre acreditou no poder transformador da escola e ensinou isso as duas filhas, hoje educadoras.

À minha orientadora Sandra Elaine por cada contribuição valiosa neste estudo, aprimorando minha intelectualidade e minha escrita. Sabemos que, às vezes, não foi possível corresponder a todas às suas expectativas, por isso pedimos desculpas.

Ao corpo docente deste mestrado porque proporcionaram aprendizagens significativas. Em especial, à professora Veralúcia e Jorge Adão pela atenção cuidadosa, sugestões de leitura e aprofundamentos inestimáveis para o nosso crescimento acadêmico. E, ao professor João Oliveira pela disponibilidade e contribuições para finalização deste trabalho.

A Superintendente Pedagógica Vânia de França e a Luciane de Souza Miranda Bernini da Coordenadoria de Programas e Projetos representantes da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia – GO pela disposição em nos atender. E, aos gestores das unidades escolares, participantes desse estudo, por terem nos proporcionado por meio do diálogo e da acolhida, construir muitas aprendizagens e várias reflexões.

“Embora a escola não crie a desigualdade (ela começa muito antes da escola), é a educação quem decide quem vai e quem não vai ser incluído na sociedade.”

(MOACIR GADOTTI, 2010)

RESUMO

NASCIMENTO, Roseany Diniz Barbosa. **Educação de qualidade e gestão escolar: desafios e perspectivas de atuação do gestor no município de Aparecida de Goiânia – GO.** 2014, 138fls. Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis – GO.

Orientador(a): Profa. Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu

O estudo tem como objetivo analisar os desafios em se promover uma educação de qualidade na contemporaneidade e discutir a atuação do gestor escolar diante de uma perspectiva norteada pelos princípios democrático e participativo referendados na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996. A partir das décadas de 1980 e 1990 circunscreve-se no cenário das políticas educacionais o início dos debates das temáticas: educação de qualidade frente à expansão e democratização de acesso a educação básica às crianças das camadas populares e o princípio de gestão democrática num movimento em favor da descentralização dos processos burocráticos da instituição escolar, liderado pelos educadores. Neste contexto, indaga-se: Quais são os desafios dessa escola contemporânea na visão dos gestores? Como enfrentam esses desafios para oferecer uma educação de qualidade? Quais ações pedagógicas o gestor escolar consegue promover para assegurar a aprendizagem dos alunos que concluem o Ensino Fundamental? A investigação ocorreu com um grupo de gestores do município de Aparecida de Goiânia – GO e trata-se de uma pesquisa qualitativa subsidiada pelos referenciais da pedagogia e das políticas educacionais. Os procedimentos metodológicos adotados foram à aplicação de questionário com todos os envolvidos nesse grupo, além de entrevista semi estruturada com alguns desses gestores. As considerações finais retratam os desafios em se compreender o que é uma educação de qualidade em face de um conceito dinâmico, histórico e complexo. Na gestão escolar foi possível perceber uma liderança capaz de promover resultados de aprendizagem em suas escolas mesmo não se traduzindo em equidade educacional para todas as crianças. E, dificuldades para consolidar uma prática democrática e participativa permeada pelas decisões coletivas diante das limitações de autonomia, próprios do sistema de ensino.

Palavras-chave: Educação de Qualidade. Gestão Escolar. Gestão Democrática e Participativa.

ABSTRACTO

El presente estudio tiene como objetivo analizar los retos para promoverse una educación de calidad en la contemporaneidad y debatir la actuación del gerente de escuela delante de una perspectiva basada por los principios democráticos y participativos refrendados en la Ley de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Desde las décadas de 1980 y 1990 circunscribiere en el panorama de políticas educacionales el inicio de las discusiones de las temáticas: educación de calidad y expansión y democratización de acceso a educación básica a los niños de camadas populares y el principio de gestión democrática en un movimiento en favor de la descentralización de los procesos burocráticos de la institución escolar, empezado por los educadores. En este contexto, preguntase: ¿Cuáles son los retos de esa escuela contemporánea en la vista de los gerentes escolares?, ¿Cómo enfrentar estos retos para ofrecer una educación de calidad?, ¿Cuáles acciones pedagógicas el gerente de escuela consigue promover para garantizar el aprendizaje de los alumnos que finalizan la Enseñanza Primaria? La investigación ocurrió con un grupo de gerentes del municipio de Aparecida de Goiânia – GO, es una investigación cualitativa subsidiada por los referenciales de pedagogía y de políticas educacionales. Los procedimientos metodológicos adoptados fueran aplicación de cuestionario con todos los envueltos de este grupo, además de entrevista con algunos de estos gerentes escolares. Las consideraciones finales representan los retos en comprenderse lo que es una educación de calidad delante de un concepto dinámico, histórico y complejo. En la gestión escolar fue posible notar un liderazgo capaz de promover resultados de aprendizaje en las escuelas, mismo no si traduciendo en equidad para todos los niños. Además de dificultades para consolidar una práctica democrática y participativa permeada por las decisiones colectivas delante las limitaciones de autonomía propios del sistema de enseñanza.

Palabras claves: Educación de Calidad; Gestión Escolar; Gestión Democrática y Participativa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: ENFRENTAR DESAFIOS	8
1.1. Educação de qualidade: uma necessidade em discussão	8
1.2. Educação de qualidade: um desafio teórico a se conceituar	15
1.3. Indicadores da qualidade ou indicadores de avaliação da aprendizagem ou dimensões de monitoramento da qualidade?	27
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E GESTÃO ESCOLAR: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O CONTEXTO MUNICIPAL	44
2.1. Da legislação federal às leis municipais.....	45
2.2. Em defesa de uma educação de qualidade, uma gestão democrática e participativa e direito à equidade educacional	56
CAPÍTULO 3 – O MUNICÍPIO DE APARECIDA DE GOIÂNIA – GO: PERSPECTIVAS DA GESTÃO E DA ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR	64
3.1. Aparecida de Goiânia – GO: um município, várias realidades	66
3.2. O sistema de ensino municipal: constituição e atualidade	80
3.3. A gestão escolar: por uma gestão mais democrática e participativa diante do perfil e perspectivas de atuação dos gestores	88
3.3.1. Caracterização do perfil dos gestores	97
3.3.2. Formação profissional	98
3.3.3. Hábitos e tipos de leituras	101
3.3.4. Tempo de atuação na educação	103
3.3.5. A reeleição e tempo de gestão no município	104
3.3.6. Satisfação profissional e salarial	105
3.3.7. Dificuldades e desafios na realidade escolar	106
3.3.8. Uma gestão democrática e participativa como possibilidade de construção de uma educação de qualidade	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	133
ANEXOS	

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BM – Banco Mundial

CANG – Colônia Agrícola Nacional de Goiás

CEMEI/CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CF – Constituição Federal

Cf. – Conforme

EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino

EM – Escola Municipal

Ex. – Exemplo

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GESTRADO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

IMB – Instituto Mauro Borges

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

RME – Rede Municipal de Ensino

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEPLAN – Secretaria do Estado de Gestão e Planejamento

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SME – Secretaria Municipal de Educação

PCS – Plano de Cargos e Salários

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PISA (sigla em inglês) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE – Portador de Necessidades Especiais

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC Goiás – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização Não Governamental

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF (sigla em inglês) – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dimensão intraescolar 30

Figura 2 – População residente, total, urbana total e urbana na sede municipal, em números absolutos e relativos, com indicação da área total e densidade demográfica, segundo as Unidades da Federação e os municípios – 2010 67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução das matrículas por rede de ensino: Aparecida de Goiânia – GO	72
Tabela 2 – Série histórica do IDEB do sistema de ensino - Aparecida de Goiânia – GO	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)	70
Quadro 2 – Nº de matrículas no ensino fundamental entre 03 municípios goianos	71
Quadro 3 – Oferta do nº. de escolas de ensino fundamental entre 10 municípios goianos	72
Quadro 4 – Material Pedagógico/Usos dos Materiais Pedagógicos	82
Quadro 5 – Programa Mais Educação	85
Quadro 6 – Escolas autorizadas pela SME para participação da pesquisa	90
Quadro 7 – Resultados consolidados	93
Quadro 8 – Efeitos dos reformadores empresariais	95
Quadro 9 – Instituição de Ensino Superior (IES)	99
Quadro 10 – Tipos de leitura que os gestores realizam	102
Quadro 11 – Tempo de atuação na educação	103
Quadro 12 – Educação Inclusiva no município	112
Quadro 13 – Descrição dos cargos e funções do Diretor Escolar e Coordenador Pedagógico da RME de Aparecida de Goiânia-GO	120
Quadro 14 – Atividades que os gestores consideram importantes	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Espaços que faltam na realidade escolar	81
Gráfico 2 – Sobre os reformadores empresariais	95
Gráfico 3 – Gênero	97
Gráfico 4 – Idade	97
Gráfico 5 – Quantas gestões já atuou no município	104

INTRODUÇÃO

O presente trabalho integra-se à linha de pesquisa Educação, Escola e Tecnologias do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT) da Universidade Estadual de Goiás. E compõe os estudos numa pesquisa qualitativa acerca da temática educação de qualidade e gestão escolar. Discute os desafios em se promover uma educação de qualidade na contemporaneidade e a atuação do gestor escolar diante de uma perspectiva norteada pelos princípios democrático e participativo referendados na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996. A análise parte do cenário educacional no oferecimento de uma educação pública de qualidade e atuação do gestor escolar inseridos no sistema municipal de ensino da cidade de Aparecida de Goiânia – GO¹.

Discutir, nas últimas décadas, uma educação de qualidade no Brasil se constituiu uma necessidade e um importante desafio a enfrentar. Apesar do reconhecimento de vários avanços na educação básica brasileira, desde a consolidação da Lei nº 9.394/1996, essa contemporaneidade ainda nos revela várias necessidades. Sobretudo que a escola pública assegure o direito à educação, garantindo que as crianças aprendam na escola (GODOTTI, 2010).

Nos anos de 1990, um intenso movimento internacional em defesa do acesso à educação básica influenciou essa ideia, consolidando-se nos anos seguintes e sendo responsável pela promoção de uma forte influência nas reformas educacionais no sistema de ensino brasileiro. A bandeira em prol de uma educação para todos ganhou amplo espaço no cenário do neoliberalismo e na última década do século XX e início do século XXI, “as novas negociações educacionais” prosseguiram tendo como um dos seus principais interlocutores o Banco Mundial (BM), enfatiza Evangelista (2013, p. 17).

Deste modo, o estudo propõe uma reflexão e discussão para compreendermos o que representa uma educação de qualidade para a educação pública brasileira a partir da literatura sobre o tema. Fez-se necessário, além disso, a compreensão do perfil de atuação dos gestores e como é oferecida a educação no município pesquisado, tratando-se de um estudo de caso. Pretendeu-se deixar explícito no decorrer deste trabalho também a concepção de educação que defendemos.

¹ Tendo o estudo de caso ocorrido no período entre 2011 e 2013.

O estudo da temática gestão escolar culmina com o interesse em discutir a ação consciente na atuação do gestor dentro da escola, constituindo-se, o objeto de estudo nesta pesquisa.

O gestor escolar é o profissional em educação responsável por responder legalmente pela escola. Sua liderança norteada pelos princípios democrático e participativo poderá “influenciar positivamente pessoas” para uma atuação em que se efetive uma educação de qualidade. Portanto, é sujeito de uma práxis capaz de promover “ações conscientes”, como afirma Lück (2011a, p. 17).

Para Saviani (1999 apud OLIVEIRA, D., 2008, p. 92) essa “ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades” dentro do sistema de ensino. Isso significa à consecução de objetivos educacionais necessários aos sujeitos que estão inseridos nesta rede de ensino.

Assim, a perspectiva de gestão escolar, analisada neste trabalho pauta-se a partir das legislações vigentes, isto é, numa perspectiva de gestão democrática e participativa como compreende os estudos de Dourado, Oliveira e Santos (2007) e Paro (2000; 2010; 2011), tendo como pano de fundo a legislação federal, isto é, a LDBEN/96. Consideramos que o desenvolvimento dessa gestão articule-se para promover um ideário de educação pública de qualidade que seja traduzida pelo resultado “de um ‘esforço colaborativo’ e ‘democrático’ nas decisões curriculares, para que se chegue a uma atmosfera motivadora e livre de ameaças no espaço escolar”, como nos instiga a perseguir enquanto educadores, assim afirma Moreira (2013, p. 113). Mas, que seja também o enfrentamento dos desafios que cercam essa escola contemporânea.

A contribuição dar-se-á no meio de algumas reflexões que também nos inquietam sobre as temáticas apresentadas – educação de qualidade e gestão escolar. De modo que a escola, enquanto espaço da práxis, também possa se constituir como espaço democrático para a discussão dos seus problemas, necessidades e enfrentamento dos desafios na pretensão de superá-los.

Moreira (2013, p. 112) considera que uma educação de qualidade na perspectiva democrática direciona para que as relações ocorram a partir de um amplo diálogo e cooperação, sendo resultante de um processo de “transação, da colaboração, da reflexão e da análise crítica” entre diferentes sujeitos, sejam aqueles que respondem pela gestão, ou seja, o gestor escolar (nosso objeto de estudo) ou pelos demais profissionais que articulam essas relações na escola.

Esses indicativos reforçam nossa escolha em relação às necessidades do município e contribuições que podemos oferecer no desenvolvimento desta pesquisa. A

escolha não foi por acaso e se justifica diante de vários aspectos. O primeiro a se considerar é a atuação como educadora há 15 anos no município, portanto o exercício profissional fez crescer o compromisso com a comunidade local e sensibilidade diante dos problemas presentes na região. O segundo deve-se pela atuação desde 2009 na equipe gestora de uma escola, que apesar de não fazer parte do sistema municipal de ensino, reforça nossa crença de que a prática precisa ser refletida e reconstruída muitas vezes. E, em terceiro, por considerar que a liderança intencional do gestor escolar poderá conduzir a dinâmica do processo pedagógico e educativo na consolidação por uma educação de qualidade.

Deste modo, as ações conscientes do gestor escolar podem ser orientadas por valores educacionais de modo que a equipe pedagógica influencie o desenvolvimento de uma “cultura de aprendizagem significativa na escola” (REYNOLDS, 2001 apud LÜCK, 2011a, p. 37). As ações conscientes podem provocar “um conjunto de fatores associados”, como “a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade” assim, outras pessoas dentro desse espaço escolar podem se integrar no compromisso junto aos demais profissionais para que a escola se mostre mais eficiente. Tornando-se potencialmente um espaço capaz de estimular para a emancipação as pessoas que usufruem dessa escola.

Assim, não se trata de trabalhar para resultados, mas de perseguir ações pedagógicas eficientes que assegurem as aprendizagens garantindo o papel e o dever da escola. Uma vez que esta é responsável pelo desenvolvimento humano e é reconhecida como essencial em nossa sociedade, que lhe seja assegurada excelente estrutura e profissionais capacitados para que possam cumprir com seu papel e ir além.

A escola, além de responsável pela qualidade formal, também é responsável pela qualidade política daqueles que participam ou necessitam desta escola (DEMO, 2012). Não consideramos aqui, que ela deva ser um instrumento da “produção econômica”, apesar de reconhecer que, muitas vezes, ela seja, mas que possa ser efetivamente instrumento de cidadania.

Pretendemos discutir no objetivo geral os desafios para se promover uma educação de qualidade na contemporaneidade e a atuação do gestor escolar diante da perspectiva democrática e participativa preconizada na LDBEN/96.

Para elucidar essa questão, alguns estudos atuais provocam a discussão para a liderança que esse gestor escolar exerce em sua prática diante dos desafios e enfrentamento de “inúmeros dilemas, ambivalências, tensões e dificuldades” (LÜCK, 2011a, p. 37), na articulação dessa gestão mais democratizada.

Segundo Reynolds (2001 apud LÜCK, 2011a, p. 37) o sucesso da prática do gestor escolar poderá orientar-se por “valores educacionais” tendo como foco “o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem significativa na escola”. Assim, direcionamos nosso olhar para observar as boas práticas que alguns gestores do município já conseguem realizar, mas também para as dificuldades que enfrentam e para ver se conseguem propiciar uma cultura de aprendizagem no ambiente escolar a partir de intervenções intencionalmente planejadas pelo gestor junto com sua equipe pedagógica.

Diante da municipalização, vale ressaltar que, nas últimas décadas, é o município que tem assumido boa parte da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e arrolado para si várias obrigações no que se refere ao oferecimento, manutenção e desenvolvimento dos processos de ensino pelos professores e dos resultados de aprendizagem pelos alunos, inseridos na educação básica. É nesse contexto de municipalização que se encontram as escolas pesquisadas.

A respeito de o estudo voltar-se para a atuação do gestor escolar, reforçamos que não se trata de desprezar os demais atores – professores, alunos, coordenadores pedagógicos e pais – participantes do contexto escolar, mas de delimitar o foco diante de tantos fenômenos e dimensões oferecidos pelos campos temáticos no qual a pesquisa transita.

A complexidade das temáticas tratadas nos permitiu enveredarmos na pretensão de argumentar alguns pontos que possam levar, sobretudo, as escolas pesquisadas a superarem os desafios que se deparam cotidianamente. Tratar o tema educação de qualidade se constitui em um “desafio teórico” (ABREU; SILVA, 2011, p. 1), não temos a pretensão de desvendar toda a diversidade que o envolve ou mesmo a obscuridade que lhe cerca diante do jogo de interesses estabelecidos pelas políticas educacionais, já anunciadas por vários pesquisadores e que no desenvolvimento do trabalho pretendemos nos apoiar.

Diante das “novas exigências postas à educação nesta contemporaneidade” como nos afirma Pimenta (2013, p. 91), entendemos que a educação está envolta por complexidades tanto em suas concepções como nas práticas que proporciona. Para Pimenta (2013) a escola “reproduz a sociedade, mas também, pode projetar a sociedade que se quer”. Neste sentido, o papel de liderança do gestor escolar pode coadunar com a necessidade urgente e específica de elevar os resultados dessa escola pública. Entretanto, pode também anunciar e assegurar o desenvolvimento de um projeto educacional voltado para a emancipação dos seus indivíduos.

Compreendemos nas palavras de Freire (1979, p. 28) que a “mudança não é trabalho exclusivo de alguns homens, mas dos homens que a escolhem”, deste modo fazer a opção por trabalhar em prol de uma educação de qualidade para as camadas populares poderá ser uma ação intencional e consciente do gestor escolar.

Para realizar a investigação compôs-se um grupo com 15 gestores de escolas que integram o sistema de ensino público municipal em Aparecida de Goiânia – GO. Assim, para investigar e apreender o objeto de estudo, algumas questões nortearam esse percurso: O que os educadores discutem e entendem por educação de qualidade no cenário educacional brasileiro? Conseguimos estabelecer indicadores para uma educação de qualidade ou apenas avaliamos a qualidade do processo de ensino e aprendizagem no contexto das políticas educacionais? Quais as perspectivas de atuação do gestor escolar, frente ao princípio de gestão democrática e participativa, para garantir uma educação pública de qualidade? Quais desafios enfrentam os gestores das escolas públicas no município de Aparecida de Goiânia – GO?

A partir das questões apresentadas, iniciamos os estudos realizando a revisão bibliográfica. Para isso, a investigação se pautou por alguns objetivos específicos, sendo possível discutir e refletir alguns dos desafios que cercam a temática da educação de qualidade na visão de pesquisadores brasileiros; refletimos quais aspectos permeiam os indicadores de qualidade para a educação pública a partir das políticas educacionais promovidas pelo Ministério da Educação (MEC), tentando vislumbrar até que ponto esses indicadores norteiam a qualidade ou avaliam apenas o processo ensino-aprendizagem nas escolas. No contato com os gestores, procuramos identificar quais possibilidades de atuação esses gestores do município de Aparecida de Goiânia – GO conseguem articular para promover um ensino de qualidade numa perspectiva de gestão democrática e participativa e como fazem isso.

A investigação considerou os efeitos das políticas educacionais desenvolvidas no país, principalmente a mais recente: o Programa Mais Educação. Para isso, fizemos uma análise documental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e sua consonância com a legislação estadual e municipal por meio da Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, que estabelece as diretrizes e bases do sistema educativo do Estado de Goiás; a Lei Ordinária de Aparecida de Goiânia – GO, nº 2.553 de 23 de dezembro de 2005, que cria e implanta o sistema municipal de ensino deste município e a Lei Ordinária de Aparecida de Goiânia – GO, nº 2.861 de 13 de novembro de 2009, que institui as normas para a gestão democrática nas unidades escolares do sistema

educativo do município, percebendo como se configura a gestão escolar, enquanto, princípio normatizado, na legislação atual, envolvendo sua compreensão em âmbito nacional, estadual e municipal.

No primeiro capítulo, cujo tema em discussão é “Educação de qualidade: enfrentar desafios,” evidenciamos a necessidade e os desafios em se promover uma educação pública de qualidade na contemporaneidade. Para isso, consideramos como premissa fundamental a importância em se enfrentar os desafios que cercam esta temática para que ocorra a superação e os avanços do que é oferecido atualmente.

Essa questão foi amplamente debatida no Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino (EDIPE), promovido em agosto de 2013 em Goiânia – GO. A atividade de cunho acadêmico, ao arrolar o tema Educação de Qualidade, alicerçou várias discussões se reportando para a necessidade de aprofundamento e estudo. Também mostrou a necessidade de disposição para o enfrentamento que deve existir por parte dos educadores, sobretudo daqueles que acreditam na possibilidade de “construção de uma escola pública de qualidade para todo o povo brasileiro”, isto é, daqueles que usam esse sistema de ensino e precisam dele (LIBÂNEO; SUANNO; LIMONTA, 2013, p. 12).

Neste capítulo, também procuramos identificar o que os especialistas estabelecem como indicadores de qualidade e o que vem ocorrendo a partir das reformas elaboradas na política educacional para monitorar os sistemas de ensino frente às necessidades de se oferecer uma educação de qualidade. Os questionamentos: O que são indicadores de qualidade? Esses indicadores na educação avaliam a qualidade ou avaliam os alunos e professores? Quais dimensões favorecem o monitoramento da qualidade na educação? Proporcionaram-nos ampliar a discussão e esclarecer algumas das intenções desses processos de avaliação em larga escala promovidos dentro do espaço escolar e os seus atuais efeitos envolvendo alunos, professores, mas principalmente os gestores escolares.

No segundo capítulo abordamos “Educação de qualidade e gestão escolar: as políticas educacionais e o contexto municipal”. A discussão pauta-se sobre a análise documental, considerando os princípios de gestão democrática e participativa preconizados na LDBEN/96, e discute como esta gestão vem ocorrendo após a municipalização da Educação Básica. Para isso, verificamos o que prevê as leis municipais que estabelecem as diretrizes do sistema de ensino municipal e como elas instituíram as normas para a gestão democrática nas unidades escolares. Procuramos também endossar a defesa de uma educação de qualidade para as crianças das camadas

populares, acreditando ser possível garantir o direito à equidade educacional a partir de relações mais democratizadas e participativas no contexto escolar pelos profissionais e pela comunidade.

No terceiro capítulo, analisamos a atuação do gestor escolar no município de Aparecida de Goiânia – GO, procuramos elencar elementos do seu perfil e seu papel enquanto liderança, sendo responsável pela escola e podendo contribuir para a articulação e concretização de objetivos educacionais que garantam a aprendizagem dos alunos. Para isso, apresentamos os dados coletados no questionário de investigação e analisamos os resultados diante da participação e atuação desses gestores escolares no município. Essa análise pretendeu articular duas perspectivas: a primeira pautada sob a ótica dos documentos que legitimam a criação e implantação do sistema de ensino, a segunda acerca da visão apresentada nessa legislação em consonância ou discrepância com a visão dos gestores frente à implantação da gestão democrática no município e como esta vem sendo articulada.

Percebemos que, muitas vezes, o gestor escolar é responsabilizado sozinho pelos resultados das escolas. Sabemos que os desafios enfrentados por esses gestores escolares muitas vezes são abstrusos. Os gestores conseguem efetivar a participação da comunidade? Quais desafios conseguem superar na gestão de suas escolas, enquanto liderança legitimada e quais desafios ocorrem frente aos princípios de uma gestão democrática e participativa?

Enfim, na direção de perseguir o aprofundamento do objeto de estudo e responder às inquietações pelas quais percorrem esta pesquisa, nos animamos com o conselho de Gatti (2002, p. 65) ao declarar que “pesquisa só se aprende fazendo”. Com base nessa premissa, nos lançamos no desafiante exercício de percorrer a trajetória da investigação acadêmica, considerando a possibilidade de construir um trabalho que seja reflexivo e que valorize o que já se faz dentro do espaço escolar, mas que também reconheça o que limita e quais necessidades estão presentes na atuação do gestor para se solidificar uma educação de qualidade no município pesquisado.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: ENFRENTAR DESAFIOS

Este capítulo apresenta os estudos bibliográficos realizados e manifesta os desafios em se compreender o que se quer dizer por educação de qualidade, evidenciando a necessidade em se promover uma educação pública de qualidade na contemporaneidade e também considerando o entendimento de alguns autores e a importância de enfrentamento dessa temática nas discussões atuais.

Tem como objetivo compreender o conceito de educação de qualidade tendo os estudos iniciados numa perspectiva tradicional até nos depararmos com uma perspectiva inclusiva, sendo esta última à defesa deste trabalho por acreditarmos que vários elementos dificultam sua consolidação no sistema de ensino.

Neste capítulo, procuramos identificar o que são indicadores de qualidade como se estabeleceram na política internacional e nacional e se corroboram para o aprimoramento do sistema de ensino. A dúvida que se coloca é se os gestores estão lidando em suas escolas com indicadores da qualidade ou com indicadores de avaliação da aprendizagem e se é possível um monitoramento das dimensões para oferecer uma educação de qualidade.

1.1. Educação de qualidade: uma necessidade em discussão

Recentemente, alguns problemas que envolviam a educação brasileira se pautavam pela falta de escolas, pelo incentivo que se tinha que promover às famílias para que mandassem seus filhos à escola e a luta para garantir o acesso à educação básica para todas as crianças. Esses problemas não foram totalmente superados na atualidade, entretanto, Schwartzman e Brock (2005, p. 9) consideram em seus estudos que dentre os principais problemas da educação brasileira está, “a má qualidade das escolas e a repetência²” sendo este último considerado por eles como grande desafio, diante de sua prática disseminada no Brasil – portanto, desafios a serem superados na educação brasileira, apesar dos índices atuais de repetência terem reduzido seus números, não se traduzem em um problema solucionado.

² Os autores apresentam essa informação com base nos estudos realizados até 2003 em que foram apresentados em seminários realizados na Universidade de Oxford entre janeiro e março do ano em referência, “sob os auspícios do Centro de Estudos Brasileiros e do Centro de Estudos sobre Educação Internacional e Comparada daquela universidade” (SCHWARTZMAN; BROCK, 2005, p.7).

Contrariando o pensamento desses pesquisadores, Machado (2009, p. 99) nos alerta que o aparente consenso de que a educação brasileira é de má qualidade, influencia diagnósticos equivocados e incorremos no erro de acreditar que a “má qualidade” é “uma generalização indevida” nas escolas públicas do país. Machado (2009, p. 100) defende que em todos os estados há propostas e iniciativas transformadoras e argumenta que, quando os programas governamentais nivelam todas as escolas por baixo, acabam por desrespeitar “aquelas que já funcionam de modo satisfatório, necessitando apenas de apoio e aprimoramento”.

Ao discutir a temática “educação de qualidade”, constrói sua argumentação reforçando que sempre existiram boas escolas e escolas mais simples que apresentam desempenho mais fraco. Quanto a este último aspecto, consideramos ser necessária sua superação na contemporaneidade, ao invés de apenas responsabilizar os profissionais da educação pelo que não se consegue garantir dentro da escola.

Concordamos com a afirmativa que:

O ideal a ser buscado é o de que todas as escolas possam ter as condições necessárias para um funcionamento satisfatório, do ponto de vista de sua atividade-fim, que é a formação pessoal de seus alunos. E que um número cada vez maior delas atinja realmente um nível ótimo de desempenho. A perspectiva de que todas as escolas tenham desempenhos iguais, ou tenham o mesmo nível de resultados, espelhadas em determinado padrão, fixado externamente, é utópica, não tem fundamento na realidade concreta. As escolas sempre serão diferentes, como as pessoas são diferentes, em decorrência da diversidade de seus projetos. A busca pela qualidade na educação nem de longe pode ser assemelhada a uma caracterização dicotômica das escolas, em que uma coleção de zeros deve aspirar a tornar-se uma coleção de uns (MACHADO, 2009, p. 101-102).

O autor nos indica a necessidade do enfrentamento da realidade da escola pública brasileira e seu desafio para apresentar melhores resultados à sociedade, seja diante das exigências discutidas em pauta nacional pelos próprios educadores, seja diante das políticas de avaliações internacionais, submetidas aos interesses econômicos. O que importa é o ideário de escola que se pretende perseguir para uma educação pública de qualidade. Evangelista (2013, p. 20) neste sentido, reforça que do ponto de vista ideológico, a escola atual “foi chamada a dar as condições,” para a “espinhosa tarefa de combater a pobreza brasileira”. No julgamento da autora, “tarefa inviável”, diante das demandas já existentes na escola. A educação sempre esteve subjugada principalmente aos interesses do desenvolvimento econômico, mas também atende às demandas do ponto de vista político, científico e cultural. No cenário contemporâneo e em face de uma globalização mundial crescente, os interesses econômicos se sobrepõem

às outras demandas na escola. É fato que há necessidade de se lutar por melhores resultados e o que pretendemos discutir adiante é em que perspectiva esses gestores fundamentam sua atuação para garantir que, sobretudo, o desenvolvimento do conhecimento científico seja garantido às crianças inseridas em suas escolas.

Compreendemos que uma educação de qualidade tem se configurado como uma condição estratégica para que muitos países possam atingir o desenvolvimento desejado. E, tal condição pode representar uma vantagem para que o país possa enfrentar a competitividade do mercado capitalista, mas consideramos que em torno dessa discussão, a sociedade brasileira – entende-se aqui como uma participação constituída pela sociedade civil, governos municipais, estaduais, federais e educadores – precisa identificar o que realmente tem nos mobilizado para o enfrentamento desse desafio.

O MEC declara que são 200 mil escolas públicas em todo o país, porém apenas 62 possuem nível de qualidade compatível ao desejado. Não conseguimos atingir o esperado em relação à oferta e ao resultado que nossas escolas podem proporcionar. Não há dúvidas que, diante desta constatação, o país precisa atingir melhores competências no desempenho do ensino e aprendizagem dos alunos. Para isso, o Governo Federal estabeleceu metas e prazos até 2021, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de que todas as escolas públicas possam melhorar o desempenho na aprendizagem dos alunos. Portanto, o desafio de melhorar a qualidade da educação básica é hoje o maior e mais importante desafio do nosso país no campo das políticas públicas. Sendo necessário considerar que essa estratégia é de longo prazo e que as políticas públicas não deveriam sofrer descontinuidade com as mudanças governamentais.

Apesar de a preocupação ser recorrente há décadas, em nosso país, com uma educação de qualidade no ensino básico, sem a execução de políticas que superem as deficiências presentes no cotidiano atual, essa melhoria será inviável. No bojo dessas discussões, Vieira e Farias (2003, p. 85) destacam que a complexidade que envolve o contexto educacional brasileiro, propiciou diversos conflitos, dentre eles: os interesses político e econômico, a necessidade de um ensino público para todos e a conveniência de um ensino privado para uma determinada esfera social.

Em relação aos interesses políticos e econômicos, a demanda e proliferação das políticas públicas³, aliada ao processo de democratização do país nos anos de 1990, promoveram uma primeira geração de reformas educacionais, em que se disseminava “a ideia de que a universalização da educação básica – entendida como ensino fundamental – era condição *sine qua non*⁴ para superar as desigualdades econômico-sociais”, (EVANGELISTA, 2013, p. 19). Assim, o enfrentamento de uma escola pública seletiva, enquanto instituição e representante de uma educação do passado, também é desafio a ser superado na contemporaneidade. Principalmente, diante das dificuldades reveladas nos resultados apresentados e atribuídos às camadas populares, após sua ampla inserção na escola pública atual.

Há uma “marketingização” dos baixos resultados da escola pública, associada a uma conveniência de fortalecimento do ensino privado para uma determinada camada social. Na tentativa de abordar este problema, dois movimentos são observados, considerando:

a) uma verticalização da ideia de parceria público-privada resultando numa concepção de sistema alargada, que permite a inclusão de qualquer pessoa física ou jurídica em sua ordenação, abrindo uma seara fecunda para a privatização da Educação em todas as suas formas; b) um pretenso compromisso desse sistema com a promoção de resultados na aprendizagem. Esse processo se lastrearia na “base de conhecimento” (EVANGELISTA, 2013, p. 31).

A compreensão com a referência apresentada pela autora é que algumas instituições como o Banco Mundial (BM), parceiros de diversas entidades não governamentais, empresas privadas e o próprio governo visam a que, para a solução dos problemas da escola pública haja uma necessidade de investimento em novas ferramentas (inserção de computadores, tablets e ambientes de mídia para modernizar a escola) e aprimoramento nas formas de gestão dos sistemas de ensino (EVANGELISTA, 2013). Em relação a este primeiro aspecto, detectamos vários investimentos sendo realizados no município pesquisado para melhorar as condições físicas e ferramentas de trabalho dos profissionais, confirmando a questão apresentada pela autora. Mas, em relação ao aprimoramento das formas de gestão, entendemos que esta demanda merece atenção por parte do sistema de ensino.

³ Referem-se ao “conjunto de decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores” cf. entendido por Easton (apud CAMPOS, 2009, 128). Portanto, implica em decisões que requer a realização de caráter público, implica em poder de governo, do Estado.

⁴ Expressão de origem latina [sinèquànòne], que significa sem o qual não, condição indispensável ou essencial, utilizada pela autora.

As disputas que cercam a escola pública contemporânea não se dão num campo de neutralidade. Para atender às demandas dos segmentos sociais ou as necessidades da nossa sociedade capitalista, a escola nunca terá como pretensão tal neutralidade.

Nossa defesa compreende uma instituição que assuma sua “função especificamente pedagógica” nesta sociedade. Que se permita reestruturar reconhecendo sua principal responsabilidade pela transmissão do conhecimento acumulado e pela construção de novos saberes. Que diante da exigência atual de se tornar uma escola de tempo integral, possa permitir às crianças e aos jovens “viver e conviver” dentro deste espaço, exercitando uma relação democrática e participativa. Que os usuários dessas unidades escolares encontrem neste local oportunidade para estudar e ter “acesso pleno à cultura, às práticas desportivas e ao lazer” (ALVES, 2006, p. 3-5). Só assim um sistema de ensino pode afirmar que oferece uma educação pública de qualidade, possibilitando que essa escola pública desejada possa emergir.

Comprendermos a produção histórica da escola pública “universal, laica, obrigatória e gratuita” (ALVES, 2006, p. 9-10) é conferir apreendermos os processos de produção material no qual foi se constituindo sua existência enquanto instituição social a partir de várias lutas dos educadores e das reivindicações frente às exigências necessárias para se atender e ampliar o acesso das classes populares à escolarização; tal instituição não se constitui verdadeiramente em sua ação pedagógica diante dos resultados que vem apresentando no cenário educacional. Para constituir uma educação pública de qualidade, a escola precisa garantir que todas as crianças efetivamente aprendam dentro da escola, principalmente aquelas oriundas das classes populares. Elas precisam superar as várias dificuldades que já trazem para dentro desse espaço de modo que a escola possa se constituir como um instrumento de emancipação.

No bojo dos desafios desta contemporaneidade, enxergamos alguns entraves que ocorrem na articulação entre a garantia desse direito e a atuação da gestão escolar diante de um princípio democrático e participativo. Primeiro porque uma gestão democrática e participativa pressupõe a tomada de decisões coletivas, correspondendo ao compartilhamento de responsabilidades. O que se verifica muitas vezes é que em muitas escolas o comportamento mais comum é a de transferência de responsabilidades. Apesar de o gestor escolar ser responsável por garantir as atribuições dadas à escola, pretendemos compreender como se dá sua ação pedagógica e o modo como lidera na tentativa de construir uma escola pública de qualidade para o município.

Para alguns gestores tais situações são exemplificadas pelas seguintes expressões:

‘os alunos não aprendem porque vêm de ambiente socioeconômico precário, sem as necessárias estimulações e condições de apoio’; ‘a escola não pode fazer melhor porque faltam recursos’; ‘os pais das crianças que necessitam de apoio são aqueles que não participam quando a escola convida’ (LÜCK, 2011a, p. 41).

No enfrentamento desses desafios seja na construção de uma educação pública de qualidade seja na atuação de uma gestão mais democrática e participativa, tais expressões ou pensamentos podem ser superados e as responsabilidades precisam ser mais colaborativas dentro da escola. Algumas dessas falas se confirmam nesta contemporaneidade e foram percebidas na entrevista feita com alguns gestores.

Apesar dos vários desafios que a escola pública enfrenta para garantir uma educação pública de qualidade identificamos que o gestor escolar, hoje, também possui desafios que são inerentes à sua atuação e à ação pedagógica, tendo como perspectiva vencer as críticas em relação à própria escola, ao sistema de ensino e aos resultados de que dispõe a sociedade.

Nos debates sobre e pela escola pública contemporânea consideramos que o gestor escolar é um agente de suma importância na articulação de um processo reflexivo e participativo com a comunidade escolar para promover contribuições e avanços no próprio sistema de ensino ou para promover a superação dos desafios que se fizerem necessários em sua escola. Dentre as discussões que podem ser fomentadas, conjecturamos: Que identidade a escola pública assume neste tempo atual? Que estrutura a escola possui e qual poderia oferecer uma educação pública de qualidade? Quais relações precisam ser constituídas num contexto desafiador e, sobretudo, que proporcione a eficiência necessária para provocar mudanças e melhorias nos resultados de aprendizagem? Isso deve ocorrer diante da realidade de cada escola e se dará no âmbito das relações construídas no cotidiano escolar pelos envolvidos e inseridas nesta escola.

Todos esses aspectos são preocupações que envolvem nosso sujeito e objeto de pesquisa, o gestor escolar, assim como a própria escola pública contemporânea, neste novo momento que se configura. E, apesar do sentimento que ronda os educadores de uma “crise que não tem mais o sabor da novidade”, nosso pensamento coaduna com a necessidade de “reinvenção da escola” (MOREIRA, 2013, p.108) e não de destruição do que já foi conquistado ou banalização do que vem ocorrendo no cenário educacional

brasileiro, diante o nosso respeito pela luta coletiva dos educadores e movimentos já vivenciados neste país.

Nessa perspectiva, consideramos como possibilidade a compreensão desse desafio teórico em torno do conceito sobre educação de qualidade, quais políticas públicas estão sendo implementadas na atual conjectura educacional e o que compreendemos por indicadores da qualidade para o desenvolvimento da educação pública. Creditamos importância à intencionalidade⁵ na atuação do gestor escolar e necessidade de aperfeiçoamento do seu trabalho frente à liderança que exerce no processo escolar e, não apenas mais uma responsabilização por todos os problemas vividos pela escola.

Seja pela renovação no trabalho pedagógico que, certamente, será inevitável na reflexão de fatores que estão associados ao trabalho do gestor escolar no cotidiano, seja pela reconstrução de um espaço que possa ser constituído pela aprendizagem, privilegiando tanto àqueles que fazem a educação acontecer como àqueles que buscam na escola o direito de aprender; o que, de início, vislumbramos é a possibilidade desse princípio e exercício democrático e participativo serem articulados dentro da escola de modo que a comunidade escolar seja coadjuvante neste processo de emancipação.

Freire (1997, p. 8-11) nos convida a uma ação contínua a partir da “reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação”. Ele considera que só assim os educadores podem enxergar a realidade presente para construir o envolvimento e “compromisso verdadeiro” com a educação das camadas populares. Freire (1997) em seus estudos a partir das pesquisas científicas que desenvolveu, propôs que, enquanto profissionais da educação, pudéssemos mergulhar na “imersão total”, tornando a educação mais humanizada e transformadora. Diante desse processo reflexivo, consideramos que os gestores podem agir de modo a exercer uma liderança conscientizadora e intencional, criando condições para o aprimoramento pedagógico e para a mobilização do comprometimento dos envolvidos (alunos, professores e pais) no processo de aprendizagem.

⁵ Conceito fenomenológico e atribuído à característica definidora da **consciência**, na medida em que está necessariamente voltada para um objeto. Ex.: "Toda consciência é consciência de algo". A consciência só é consciência a partir de sua relação com o objeto, isto é, com um mundo já constituído, que a precede. Por outro lado, esse mundo só adquire sentido enquanto objeto da consciência, visado por ela. A inter-relação entre a consciência e o real definida pela intencionalidade representa a tentativa da fenomenologia de superar a oposição entre idealismo (significa dedicação, engajamento, compromisso com um ideal, sem preocupação prática necessariamente, ou sem visar sua concretização imediata) e realismo (ideia de que de um ponto de vista prático, deve-se reconhecer a existência dos fatos e agir em conformidade a estes), cf. Dicionário Básico de Filosofia (grifo nosso).

1.2. Educação de qualidade: um desafio teórico a se conceituar

Educação de qualidade é elemento manifesto por toda sociedade brasileira como crucial e necessário para o desenvolvimento do país (SCHWARTZMAN; BROCK, 2005; GADOTTI, 2010; LIBÂNEO, SUANNO, LIMONTA, 2013; MOREIRA, 2013). O Brasil é considerado o maior país da América Latina, com uma economia reconhecida por sua importância, se tornou a maior democracia⁶ desta parte do continente e vem se consolidando em liderança na inovação social. No entanto, não conseguimos vencer as barreiras no desenvolvimento econômico e, há também vários obstáculos para se proporcionar a desejada educação pública de qualidade.

Alguns estudos internacionais apontam que é possível alcançar o bom desempenho educacional dos alunos e, conseqüentemente, a melhoria da educação. A temática cria oportunidades para o debate diante da necessidade de desenvolvimento das políticas educacionais⁷ que são executadas no país. É por meio do debate que podemos denunciar as fragilidades que ainda imperam em nosso sistema educativo ou que podemos colaborar para se repensar a escola (SCHLEICHER, 2006).

Por isso, identificar as concepções que envolvem uma educação de qualidade e qual a possibilidade de atuação dos gestores escolares é uma das nossas preocupações nesta pesquisa. Nosso estudo partiu das contribuições apresentadas por Carnoy, Gove e Marshall (2009, p. 26) em pesquisa sobre a vantagem acadêmica analisando os sistemas de ensino do Chile, Brasil e Cuba. Neste estudo os pesquisadores fazem referência aos estudos iniciados há mais de 40 anos com o sociólogo James Coleman, nos Estados Unidos, em que este apontou que o “ambiente doméstico das crianças era altamente responsável pelas diferenças de desempenho acadêmico dos alunos”. Para Coleman (1966) os gestores escolares e professores, independente de

⁶ A palavra democracia vem do grego (demos: povo e kratos: poder). Regime político no qual a soberania é exercida pelo povo, pertence ao conjunto dos cidadãos, cf. Dicionário Básico de Filosofia. De acordo com Campos (2009, p. 102-103), numa democracia representativa como o é o caso do Brasil que possui como forma de governo a república, “os elementos democratizantes se mantêm, assegurando os elementos que lhe são peculiares: preservação da liberdade, igualdade de direitos (isonomia); princípio da maioria; direito da minoria, no reconhecimento da legitimidade advinda da supremacia da vontade popular”. A democracia brasileira hoje retratada, por especialista, é do fruto de uma ascensão da burguesia e do neoliberalismo que “se consolidou na última década do século XX e primeira do século XXI”, afirma Evangelista (2013, p. 17).

⁷ Vieira (2003) defende que as políticas educacionais são parte das políticas públicas de um Estado. Tais políticas se caracterizam ao longo da história da educação pela elaboração e implantação de planos, reformas e projetos voltados para encaminhar e resolver questões educacionais. É a “ação sistemática e permanente do Estado dirigida à orientação, supervisão e provisão do sistema educativo escolar” de acordo com Zanotti (1972 apud PATTO, 2010, p. 43).

serem capacitados ou ineptos desempenhavam um papel menos crucial. No entanto, há uma controvérsia a esse respeito nos estudos de Jencks e Phillips (1998 apud CARNOY; GOVE; MARSHALL, 2009, p. 26).

Em 1968, outro estudo promovido pelos economistas Samuel Bowles e Henry Levin demonstrou que “as avaliações de Coleman não podiam separar estatisticamente a origem socioeconômica e as características escolares”. Apesar, de não contrariarem as avaliações empíricas de Coleman, os economistas apontaram que ele não podia provar que “as diferenças de escolarização tinham somente um efeito reduzido”. A crítica se baseava na afirmação que normalmente “as crianças de nível socioeconômico inferior frequentam escolas que também têm, em média, menos recursos e qualidade inferior”, diante disso, “explicar o desempenho acadêmico por meio das diferenças”, certamente, resultaria em semelhança de resultado “por meio das diferenças familiares” (CARNOY; GOVE; MARSHALL, 2009, p. 27-30).

No Brasil, Patto (2010, p. 43), retrata que a “pesquisa histórica revela que uma política educacional, em seu sentido estrito, tem início no século XIX”. Esta decorre de três vertentes da visão de mundo dominante: 1. A crença no poder da razão e da ciência, legado do iluminismo⁸. 2. Projeto liberal de um mundo em que a igualdade de oportunidades vem substituir a indesejável desigualdade, fruto da herança familiar. 3. Crescente luta pela consolidação dos estados nacionais visão europeia que se impregnou na vida política.

Nessa visão, a missão fundamental é de uma:

[...] concepção da escola como instituição ‘redentora da humanidade’ foi um passo pequeno, o que não significa afirmar que os sistemas nacionais de ensino tenham assumido proporções significativas de imediato; ao contrário, do final do século XVIII até meados do século seguinte, a presença social da escola é muito mais intenção de um grupo de intelectuais da burguesia do que realidade (PATTO, 2010, p. 44).

A tônica em seus estudos nos indica que a escola pública da contemporaneidade não é a escola pública da burguesia dos séculos passados do ponto de vista de constituição e luta. Mas, a utilização dessas explicações referentes ao fracasso escolar baseada na “diferença cultural” e “desigualdades econômicas” tem apenas servido para validar a condição de empobrecimento científico-cultural, social e econômico vividos pelos usuários desse sistema de ensino público.

⁸ Movimento filosófico, também conhecido como Esclarecimento, Ilustração ou Século das Luzes, que se desenvolve particularmente na França, Alemanha e Inglaterra no século XVIII caracterizando-se pela defesa da ciência e da racionalidade crítica, contra a fé, a superstição e o dogma religioso.

Vários autores reforçaram essa concepção, como os sociólogos franceses:

[...] o conhecimento que se espera que as crianças adquiram na escola está estruturado para favorecer padrões específicos de comportamento (incluindo as atividades academicamente orientadas) e modos de fala aprendidos em casa; padrões e modos que são muito mais desenvolvidos nas famílias de classe média alta. Assim, pode parecer que as escolas tentam ensinar um tipo neutro de conhecimento, mas, no fim das contas, o que as escolas demandam dos alunos possibilita que o ensino reproduza a estrutura de classe de geração em geração [...] utilizaram o termo capital cultural para o conhecimento, o comportamento e os gostos que as famílias põem sobre a mesa educacional. [...] Para Bourdieu e Passeron, portanto, a explicação para as diferenças de resultado está na maneira pela qual o ensino interage intencionalmente com a educação das crianças em casa, garantindo que os valores, o comportamento, a interação com os adultos e a resposta a atividades escolares aprendidas em certos ambientes domésticos fossem especialmente favorecidos e reforçados pelas escolas. Qualquer criança que não recebesse a educação ‘certa’ em casa provavelmente não teria sucesso na escola (1977 apud CARNOY; GOVE; MARSHALL, 2009, p. 27).

Diante disso, Carnoy, Gove e Marshall (2009) afirmam que para as pessoas que se mostram interessadas em pensar no potencial da educação como instrumento para melhorar a mobilidade social, parece uma tarefa difícil aceitar que uma análise de desempenho das crianças, seja orientada ou determinada pela classe social. Eles reforçam que há exceções à regra e já temos indicativos para acreditar que um ensino de mais qualidade pode melhorar o desempenho do aluno, principalmente, entre aqueles oriundos de uma classe desfavorecida economicamente.

Na análise de alguns pesquisadores sobre a escola eficaz⁹, uma variável importante a ser considerada é a “liderança” ou “liderança pedagógica”, seja do diretor ou de um grupo de professores que “torna a melhoria do ensino o foco absoluto das atividades escolares” (CARNOY; GOVE; MARSHALL, 2009, p. 29). No nosso caso, o foco dessa pesquisa pauta-se em perceber se essa liderança faz diferença na atuação dos gestores escolares no município de Aparecida de Goiânia – GO. Se estes conseguem articular sua equipe pedagógica, de modo coletivo, para alcançar os objetivos pedagógicos propostos pela instituição.

Por isso, nos parece pertinente levantar algumas reflexões. O conceito sobre educação de qualidade do modo como entendemos deveria alicerçar políticas públicas

⁹ Quando aplicado à instituição escolar, o termo eficácia denota o grau em que a escola cumpre suas funções mediante a satisfação dos objetivos e metas fixados para ela. O conceito é diferente da eficiência, que diz respeito ao custo e volume dos insumos e produtos. Por essa definição, fica evidente que a eficácia escolar não é um conceito neutro, mas que vai depender dos objetivos e de quem os estabelece, e também dos grupos de alunos cujo desempenho ou progresso será usado como parâmetro para avaliar o cumprimento desses objetivos, cf. verbete produzido por Nigel Brooke do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG).

tanto comprometidas com o desenvolvimento e ascensão social, mas, sobretudo, viabilizar um projeto educacional emancipador.

O que verificamos hoje, principalmente, é que a política educacional foi chamada a assumir muito mais a responsabilidade pela correção das desigualdades sociais do que educacionais.

Este aspecto é claro em trechos do documento da própria Unesco (2008). Os fragmentos abaixo retratam esta questão que se evidenciará na fala dos gestores diante do excesso de trabalho realizado pela escola hoje:

[...] a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) significa uma educação permanente com vistas à aquisição de valores, conhecimentos e competências que ajudem as crianças, os jovens e os adultos a encontrar soluções inéditas aos problemas sociais, econômicos e ambientais que afetam suas condições de vida.

[...] existem numerosos obstáculos à educação e se necessita de políticas específicas para superar as desvantagens e corrigir as desigualdades. As escolas e os outros contextos de aprendizagem devem ser transformados para atender às necessidades de todos os membros da comunidade e ser adaptados à diversidade de alunos independentemente da idade, origem social e características culturais ou individuais em uma perspectiva de desenvolvimento sustentável. Isso significa que as estruturas e as modalidades devem ser variadas e flexíveis. É preciso adaptar os programas, a pedagogia e os métodos de ensino aos estudantes, por exemplo, mediante o uso da língua materna como meio de instrução nos primeiros anos de aprendizagem; oferecer refeições e medidas de prevenção sanitária a todos os estudantes quando necessário; tomar medidas que garantam a proteção e o acesso seguro a todos os que estudam, ensinam ou trabalham nas escolas ou outros centros de aprendizagem; vincular a educação ao mundo do trabalho; promover atitudes, a utilização de materiais pedagógicos e programas didáticos que modifiquem os processos de socialização de homens e mulheres.

[...] Por esse motivo, promover a equidade de acesso e a inclusão constitui elemento essencial das políticas, junto com a garantia de qualidade, especialmente no contexto de uma sociedade globalizada [...] (UNESCO, 2008, p.1-4).

A equidade¹⁰ posta neste documento nos permite inferir que é a educação que tem que assumir um papel tanto social quanto educacional de modo que garanta o desenvolvimento de uma sociedade capaz de ser globalizada. No entanto, a escola acaba não conseguindo se comprometer com a emancipação dos indivíduos diante de tantas desigualdades que precisa dirimir. Consideramos que tais projetos precisam se diferenciar para que os projetos sociais estejam voltados à equidade social dos cidadãos

¹⁰ Sentimento de equilíbrio moral, de atitude intuitiva, que permite a alguém discernir entre o que lhe parece justo ou injusto, conforme o exigido por uma justiça mais ou menos ideal cf. Dicionário Básico de Filosofia (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001). Nossa compreensão é que a equidade no contexto educacional não pode assumir a mesma função de justiça social. É preciso diferenciar quais objetivos e ações darão conta de promover a equidade social e quais deverão ser garantidas pela escola para garantir a equidade educacional, pois possuem objetivos e especificidades diferentes.

enquanto que, na escola, os programas educacionais consigam dar conta da equidade educacional desses usuários (no caso, das crianças, jovens e adultos) promovendo sua emancipação. Caso contrário, é mesmo uma tarefa impossível de ser consolidada pela escola.

Entendemos que esses objetivos não deveriam sofrer a interferência dos interesses financeiros e econômicos como vem ocorrendo nas políticas recentes. Mas, nos parecer ser uma tarefa bem impossível.

Compreendemos que a forma como as relações econômicas e o sistema educacional operam as políticas públicas definindo os fins a que se destina a educação, isto é, voltando grande parte da responsabilidade pela equidade social para dentro da escola e pretendendo que os educadores corrijam essa desigualdade. De fato, só podemos incidir que tal tarefa é grandiosa demais.

Dados dos últimos anos divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nos mostram que em 2011, o Brasil concentrou 50.972.619 matrículas na Educação Básica. O Centro-Oeste foi responsável por 3.663.805 dessas matrículas e o estado de Goiás tem apresentado a maior porcentagem dessa região, consolidando 1.434.365 matrículas de crianças e jovens na Educação Básica. Em 2012, o mesmo Instituto ao divulgar sua sinopse estatística, demonstra que houve uma queda no número dessas matrículas. Consolidou, nacionalmente, um total de 50.545.050 matrículas, sendo o Centro-Oeste responsável por 3.647.488. Novamente, Goiás apresenta o maior índice de sua região, mas demonstrou decréscimo ficando com 1.431.111 matrículas garantidas aos estudantes.

O sistema educacional brasileiro apresenta um quadro preocupante com 3,6 milhões de crianças e adolescentes fora da escola (RODRIGUES, 2013). No entanto, além de garantir o acesso, a permanência no sistema e a conclusão dos estudos na educação básica, precisamos pensar como é a educação de qualidade que queremos buscar para nossas escolas, em especial para as escolas públicas e, como esta será capaz de influenciar a aprendizagem dos nossos alunos.

Outra preocupação recorrente tem sido em relação aos resultados apresentados pelas escolas públicas desde que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007. O IDEB (INEP, 2013) destaca “dois conceitos importantes para indicar a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática”, sendo seu cálculo feito a partir dos dados de aprovação escolar. Em 2005, numa primeira análise do sistema educacional brasileiro, a média nacional foi de 3,8, sendo pretensão de o país

atingir até 2021, um percentual de 6,0. Em 2011, a média nacional nos anos finais do Ensino Fundamental foi de 4,1 e o Estado de Goiás atingiu 5,3 diante da projeção de meta feita para 4,9. O município de Aparecida de Goiânia-GO, em 2011, registrou um IDEB de 4,8 diante da projeção do MEC que era de 4,6. Poderíamos, então, concluir que está tudo bem. Não é isso que temos visto na prática, pois apesar da avaliação ser considerada “fundamental para o monitoramento das políticas e para orientar as intervenções no campo educativo” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 10), manter tal discussão acerca da necessidade de uma educação de qualidade é condição fundamental para se construir, uma boa escola ou uma escola com resultados mais eficazes.

Cresce uma tendência de “responsabilizar as escolas pelos males da sociedade”, afirmam alguns autores (CARNOY; GOVE; MARSHALL, 2009, p. 21). Ao ampliar a discussão pela melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, endossar a luta em prol de uma educação de qualidade, nos parece necessário valorizar as escolas públicas brasileiras, os educadores e discutir a premissa em torno de uma educação de qualidade enquanto direito de todos.

No debate entre os educadores e vários setores da sociedade, tem crescido a discussão diante da possibilidade e necessidade de a escola alcançar uma educação de qualidade. Nessa discussão, faz-se necessário também discutir os caminhos a se percorrer e de qual qualidade está se falando. Percebe-se que entre os pesquisadores brasileiros que abordam o assunto, fundamenta-se um consenso de que qualidade na educação é uma temática dinâmica e de muita complexidade (DEMO, 2012; DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007; MACHADO, 2009; GADOTTI, 2010). Definir educação de qualidade é um desafio, pois, implica um posicionamento político e ideológico:

O conceito de qualidade é historicamente produzido e fixado a partir de um arbitrário sociocultural e orientado por diferentes expectativas que incorporam demandas diversificadas e mutáveis ao longo do tempo. Por ser um conceito histórico ele se altera no tempo e no espaço. Também reflete um posicionamento político e ideológico tanto na definição de qualidade do ensino quanto no encaminhamento de propostas que se corporificam na explicitação de seus indicadores (FRANCO, 2008 apud ABREU; SILVA, 2011, p.1).

Abreu e Silva (2011, p.1) mostram-nos que a oferta da escolarização em nosso país é marcada por desigualdades (regionais, estaduais e municipais), “ocasionando uma diferenciação” na qualidade pretendida pelas escolas. E, isso ocorre

devido às “desigualdades socioeconômicas e culturais de cada região brasileira”. Portanto, considerar como o município encaminha as propostas para definir o que é uma educação de qualidade pode revelar o seu posicionamento político e ideológico para atender as necessidades dos alunos oriundos das camadas populares.

Esse desafio e complexidade foram evidenciados por Machado (2009, p. 9), ao alertar que “existe um aparente consenso com relação ao fato de que somente uma Educação de qualidade forma pessoas competentes¹¹”, mas não tem sido fácil formar um consenso sobre o significado dessa qualidade no campo educacional, diante das dimensões fundamentais dessa competência a ser desenvolvida pela escola. A finalidade da “Educação, em qualquer situação, sempre será a formação de pessoas e de profissionais competentes para a vida em sociedade e para a atuação no universo do trabalho”. Concordamos com tal afirmação que, por certo, se traduz numa tarefa nada fácil, mas ainda sim necessária sua discussão.

Segundo Moreira (2013, p. 113), o uso da palavra qualidade na educação apresenta “restritas” visões quanto à sua conceituação e promoção. A qualidade falada está imbricada pelo que se espera no desempenho e resultados dos alunos nas avaliações nacionais quanto nas internacionais. E, por sua vez, as avaliações estão, fundamentalmente, ancoradas numa perspectiva neoliberal de reformas educacionais que avançam cada vez mais no cenário brasileiro, priorizando o desempenho satisfatório de conhecimentos e habilidades previamente estabelecidos e aportados por pressupostos instrumentais.

Diante dos baixos resultados apresentados pela escola pública, Machado (2009) afirma que estes precisam ser analisados pelo Estado e pela sociedade, não há como ignorar a inexistência dessas escolas. Por isso, não basta desejar ou querer uma educação de qualidade. Segundo Moreira (2013, p. 114), “qualidade é uma reflexão sobre a prática, uma reflexão compartilhada”. Assim, entendemos que ao examinar a ação do gestor escolar e sua capacidade em ampliar a discussão dentro da escola de modo que essa discussão se dê numa concepção democratizada, coletiva e participativa, este pode liderar envolvendo todos num projeto emancipatório, onde a escola possa favorecer uma educação de qualidade.

¹¹ É o conjunto de conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser). O conceito de competência na educação passou a ser bastante utilizado a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) [...] segundo o MEC, as competências são ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. São operações mentais estruturadas em rede que mobilizadas permitem a incorporação de novos conhecimentos e sua integração significada a esta rede. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber fazer cf. verbete do Dicionário Interativo da Educação Brasileira.

Concordamos com Campos (2009, p. 61-68), ao dizer que ao Estado compete à responsabilidade pela oferta, controle e fiscalização dos serviços públicos oferecidos à população, mas é a sociedade quem exerce um “importante papel na fiscalização desses serviços” oferecidos pelo Estado. Portanto, o Estado como seu principal agente promotor deve se comprometer com a garantia de acesso e permanência das crianças e jovens em idade escolar e deve desenvolver políticas para que as escolas ofereçam uma educação de qualidade.

Assim, enquanto espaço institucionalizado, a escola assume a função e a responsabilidade pelo desenvolvimento da educação e do conhecimento. Aparentemente parece ser natural que recaia sobre ela a cobrança por melhores resultados diante do baixo número de escolas que atendem ou superam as expectativas na oferta de uma educação de qualidade em relação ao número de escolas que compõe o sistema de ensino brasileiro (MACHADO, 2009). No entanto, essa aparente naturalidade não leva em consideração todos os fatores internos e externos que interferem na realidade das escolas, sendo um erro essa naturalização diante dos desafios que o município pesquisado enfrenta.

Numa perspectiva tradicional, Demo (2012, p. 16) como interlocutor neste estudo, afirma que educação e conhecimento assumem conceitos de qualidade distintos e “formam a matriz primordial” para que ocorra o desenvolvimento humano. E considera que a educação está diretamente ligada à perspectiva de qualidade política (por ser responsável pelo humanismo, pela formação da cidadania e pelo desenvolvimento da cultura comum), enquanto o conhecimento está ligado à real necessidade de qualidade formal, para que se possa melhor realizar os fins desejados, isto é, “inovar a serviço da humanidade”. Segundo esse autor, “não se pode segregar um em detrimento do outro”, deste modo, empreende que:

Qualidade formal significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento. Entre eles, ressaltam manejo e produção de conhecimento. São o expediente primordial de inovação.

Qualidade política quer dizer a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana. É condição básica da participação. Dirige-se a fins, valores e conteúdos. É naturalmente ideológica, porque definição política é sua marca, perdendo qualidade, se ideologia se reduzir a justificações desumanas e a partidarismos obtusos. Inclui ética na política (DEMO, 2012, p. 14).

Nesse sentido, tanto qualidade política quanto qualidade formal são essenciais e imprescindíveis dentro do contexto escolar. Deste modo, uma questão

persiste: Nossa escola pública tem garantido à maioria dos alunos um ensino de qualidade, oportunizando a aprendizagem de modo proficiente a partir de sua matriz primordial, isto é, educação e conhecimento?

Mesmo diante de toda complexidade e amplitude que envolve tal questão, Gadotti (2010, p. 6-8) assinala que o tema educação de qualidade continua tão atual quanto suas discussões no século XIX¹², pois, “na era da informação, ter ou não ter acesso à educação faz enorme diferença”, sobretudo, porque é preciso encontrar um novo paradigma para a vida, uma vida que seja sustentável. Por isso, o teórico concebe a educação com o papel de contribuir para a formação de um indivíduo que possa transformar sua própria condição social e que este participe ativamente da vida em sociedade e, “só aprende quem participa ativamente no que está aprendendo” (GADOTTI, 2010, p. 8).

A educação precisa ser capaz de contribuir para a formação de um indivíduo para a autonomia¹³, aspecto que, numa concepção neoliberal de educação, se constitui como paradigma quase intransitável. E que a educação possa também contribuir para a construção de uma sociedade com menos diferenças sociais. É preciso pensar em uma sociedade, mais coletiva e voltada para o bem comum, reforçando a necessidade de construção de uma sociedade que respeite as relações existentes entre seus cidadãos e os recursos naturais de seu território por meio de uma relação para a sustentabilidade e para a diversidade na qual se privilegia a excelência e consciência coletiva, de modo que essa ideia seja propagada para as próximas gerações e que seja rejeitada qualquer forma de opressão e dominação (GADOTTI, 2010, p. 11-13).

¹² O autor afirma que o tema apesar de recorrente é atual no cenário da educação brasileira, no entanto é preciso considerar que o cenário que temos hoje, é muito diferente daquele apontado com críticas no relatório produzido por Rui Barbosa sobre a educação em 1882, no qual já afirmava que “com essa celeridade de milésimos por ano, em menos de 799 anos não teríamos chegado à situação de alguns países de hoje, onde toda a população de idade escolar recebe a instrução primária” (BARBOSA, 1947, p. 16-17 apud GADOTTI, 2010, p. 5) o distanciamento que temos em relação há alguns países desenvolvidos ou mesmo da própria América Latina, é perceptível. Mesmo sendo o Brasil considerado o maior país desse continente e com economia mais importante que Cuba e Chile, identificaram a seguinte desvantagem acadêmica: apenas 10% dos nossos alunos conseguem resolver problemas complexos de matemática enquanto que 15% dos alunos chilenos conseguem resolver os mesmos problemas e 50% dos alunos cubanos se saem melhor neste quesito afirma Becskéházy da Fundação Lemann (apud CARNOY; GOVE; MARSHALL, 2009, p. 15).

¹³ Do grego autonomia. Liberdade política de uma sociedade capaz de governar-se por si mesma e de forma independente, quer dizer, com autodeterminação. Em Kant, a autonomia é o caráter da vontade pura que só se determina em virtude de sua própria lei, que é a de conformar-se ao dever ditado pela razão prática e não por um interesse externo, cf. Dicionário Básico de Filosofia. Sobre autonomia compreendemos a expressão de uma atitude que é fruto de um ambiente mediado pelo diálogo e pela cooperação, de modo que as escolhas sejam a possibilidade de tomada de decisões que se dá num ambiente democrático (VINHAS e TONHETTA, 2006).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), compreende que educação de qualidade:

[...] se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo (UNESCO, 2001, p. 1 apud GADOTTI, 2010, p. 7).

Portanto, não há como desenvolver uma educação de qualidade sem a participação de vários agentes da sociedade e da própria escola. Há que ser uma preocupação coletiva. Demo (2012, p. 19) destaca a qualidade como uma questão de competência humana. Por isso, o desafio de se privilegiar uma educação de qualidade passa pelo conhecimento e pela qualidade da competência humana que está dentro da escola. Afirma que o desafio de fazer uma educação de qualidade está imbuído de vários fatores, como: oportunidades, constituição da cidadania, formas construtiva e participativa de atuar na sociedade e, de transformação da produtividade.

O conceito a ser construído e alimentado sobre educação de qualidade precisa considerar a amplitude, a complexidade e as especificidades que cercam essa temática. Para Gadotti (2010), quando a escola pública era para poucos, era considerada boa para esses poucos. Contudo, agora que é para todos, também precisa se apropriar de um novo conceito. Precisa ser compreendida enquanto qualidade sociocultural, diante de uma perspectiva ética e científica. No entanto, diante da constatação já peculiar no meio educacional de que “educação é um processo de longo prazo” (GADOTTI, 2010, p. 12), não há como se atingir uma educação de qualidade sem considerarmos tanto os indivíduos que fazem educação quanto aqueles que participam dela.

Assim, a concepção de educação defendida, neste estudo, tem como princípio “uma educação que seja emancipadora enquanto direito humano”, como já afirmava Paulo Freire (apud GADOTTI, 2010, p. 12), para todos aqueles que estão inseridos ou que ainda precisam ser inseridos na educação deste país. A escola que acalentamos no ideário intelectual e profissional pode se fazer presente neste município, sendo capaz de criar “novos conhecimentos, relações sociais e humanas, sem abrir mão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, uma escola científica e transformadora” (GADOTTI, 2010, p. 15), permitindo que aquela comunidade consiga se emancipar.

Muitas vezes, falar em educação de qualidade parece uma utopia, mas precisamos considerar os desafios que cercam a educação e atuar desvelando todos os desafios. Este considera que os mais importantes são:

[...] o construtivo e o participativo. O desafio construtivo aponta para a capacidade de iniciativa, autogestão, [...]. Realça a condição de sujeito histórico capaz, que não se deixa levar, mas busca comandar, com autonomia e criatividade o processo de desenvolvimento. Para tanto, persegue dotar-se das instrumentações mais decisivas, nomeadamente conhecimento, que é a maneira mais eficiente de fazer e inovar a história.

O desafio participativo aponta para a capacidade de inovar para o bem comum, tendo como objetivo uma sociedade marcada por paz, democracia, equidade e riqueza. A melhor expressão da qualidade é a participação, pois participação é intrinsecamente obra humana comum. Participação é processo exclusivo humano, que potencia a convivência social da forma mais digna conhecida, fazendo da história experiência orientada pelo bem comum (DEMO, 2012, p. 19-20).

Sabemos que a escola é representante estratégica e crucial para a formação humana dentro de uma sociedade. Sendo esta guiada por princípios do neoliberalismo capitalista, é claro que será campo ideológico no desenvolvimento estratégico para atender as demandas desta sociedade. Mas, enquanto espaço constitutivo, para que a disseminação da educação e do conhecimento ocorra, poderá se transformar num espaço para uma participação efetiva de modo que sejam tomadas decisões representativas de um coletivo, isto é da comunidade escolar, que se discutam quais as necessidades primordiais para a mudança de resultados. Para isso, o baixo resultado da escola precisa ser um incômodo, em vez de uma culpabilização.

O comprometimento deve partir de todos para o enfrentamento do desafio que envolve o desejo de querer que uma educação de qualidade seja garantida como direito a todas as crianças e jovens e que esta não seja apenas privilégio de alguns em nosso país.

Já para Dourado, Oliveira e Santos (2007), uma concepção de educação ou escola de qualidade precisa abordar uma perspectiva inclusiva de sociedade. Os autores se apoiam na visão de que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. (SANTOS, 1997, p. 122 apud DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 7-8). Assim, a educação é entendida como um elemento “constitutivo e constituinte das relações sociais”, contribuindo “contraditoriamente” para sua “transformação e manutenção” das relações existentes. Por isso, tanto contribui para a transformação quanto para a manutenção dessas relações. Acredita ainda que a escola precisa ser dotada de suporte tecnológico de modo que se possa “transmitir aos

educandos novas habilidades na aquisição de informações e conhecimento”. Considera que é necessário imprimir maior força e dinamismo aos programas curriculares, assim também como é indispensável à capacitação docente, aumentar a jornada escolar e dotar as escolas de maior infraestrutura (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 10).

A importância da escola, enquanto elemento “constitutivo e constituinte” da sociedade, afirma-se pela relevância do seu objeto único, o conhecimento. Em relação a este aspecto, expomos:

O pensar, o refletir, o conhecer, o dominar a cultura acumulada, as formas de construção da sociedade, as tecnologias e as formas de construí-las. Isso é conhecimento. Por isso me coloco radicalmente contra os movimentos e as políticas que banalizam o conhecimento no interior das escolas, que não por acaso estão postas para as escolas de massa, nas quais é suficiente que certifiquem o maior número de alunos, mas não necessariamente trabalhem os conhecimentos na sua formação. O conhecimento fica reservado a pequenas elites, porque todos os sabemos, o conhecimento é um instrumento de poder (PIMENTA, 2013, p. 98).

Concordamos com o pensamento da autora, pois reforça nossa crença sobre a relevância de discussão da temática sobre educação de qualidade, tratando-se de grande desafio teórico e complexidade para conceitua-la. Reconhecemos que os vários fatores e dimensões que cercam a oferta de uma educação de qualidade ou construção de uma escola mais eficaz, são fundamentais para se compreender como se articulam às “dimensões organizativas” e os “processos de gestão”, como apontam Dourado, Oliveira e Santos (2007). Nosso reconhecimento e defesa reverberam para a crença de que a atuação consciente do gestor escolar pode propiciar ações que traduzam o esforço coletivo dos profissionais na melhoria da escola pública, enquanto espaço institucionalizado para se construir e se difundir o conhecimento apropriado às camadas populares.

Consideramos que compreender como atuam alguns indicadores de qualidade na educação pública é fundamental para compreender a expectativa da sociedade em relação a essa escola. Como nos fala Evangelista (2013, p. 20-29) no cenário nacional tal expectativa está ligada aos interesses econômicos e ideológicos e no cenário internacional a expectativa central é a consecução de “um sistema de ensino básico de nível mundial”. Qual a expectativa da própria escola? Qual a expectativa do gestor diante do desafio de liderar numa perspectiva de gestão democrática e atingir resultados satisfatórios? Qual(is) indicador(es) da qualidade revela(m) que estamos oferecendo uma boa educação em nossas escolas?

1.3. Indicadores da qualidade, indicadores de avaliação da aprendizagem ou dimensões de monitoramento da qualidade?

Em muitos países como o Canadá, a Suécia, a Inglaterra, a Holanda e a Finlândia, há algum tempo vem-se promovendo várias discussões na proposição de padrões de qualidade. Tal ideia está associada às intenções de se definir objetivos educacionais e de se elevar as aspirações da educação em âmbito mundial. Os estudos internacionais descrevem que: “a excelência na educação é um objetivo alcançável”. A discussão nesses países já está se delineando para a superação do estabelecimento desses padrões educacionais de modo que não sejam simples padrões de medida, o que ocorre atualmente em nosso país. Consideram a perspectiva de padrões que possam garantir “uma qualidade mínima nos resultados educacionais”, elevando o desempenho e as expectativas dos estudantes (SCHLEICHER, 2006, p. 5-12).

Ao estabelecer padrões de qualidade, Schleicher (2006, p. 63) nos aponta que há uma variação nas abordagens dos países que vai “desde a definição de objetivos educacionais gerais até a formulação de critérios concisos de avaliação sobre o desempenho em disciplinas curriculares bem definidas”.

No Brasil, essa mudança de paradigma parece estar longe de se tornar uma realidade. As discussões por uma educação de qualidade e ampliação das oportunidades de acesso aos serviços educacionais partem de um princípio de justiça e redistribuição dos bens sociais e econômicos a partir da década de 1980. Esse princípio é expresso na Constituição Federal (CF/1988), no inciso VII, do artigo 206, “o direito à educação”, compreendendo que a garantia do acesso e da permanência no ensino fundamental deve ocorrer mediante um padrão de qualidade, segundo o qual deve se estruturar o ensino. No entanto, não fica explícito de que forma deveria se estruturar tal padrão de qualidade. Essa lógica se associa eminentemente aos interesses empresariais diante da perspectiva de maior produtividade e menor custo aos gastos educacionais (GENTILI, 1995 apud OLIVIERA; ARAÚJO, 2005).

Apesar de a legislação federal intencionar a garantia de um padrão de qualidade no acesso aos direitos educacionais, na prática por meio dos programas e projetos viabilizados até então, isso não é garantia de objetivo conquistado pelas escolas públicas brasileiras. Entendemos que o esforço entre os pesquisadores e educadores tem se enveredado na tentativa de arrolar algumas questões que possam contribuir com a política educacional.

No entanto, em nosso país os ideais de uma educação de qualidade são impulsionados pelo processo de avaliação da qualidade do ensino, por meio do PISA/OCDE com a aplicação de testes em larga escala de desempenho cognitivo entre os estudantes de 15 anos. A partir das avaliações da Prova Brasil aplicado em 2005 verificou-se a necessidade de se definir os indicadores de qualidade para a educação brasileira. Essas discussões ganharam forças aliadas e contrárias no debate entre educadores e pesquisadores brasileiros, a partir de então.

A educação brasileira com a ampla aplicação do processo avaliativo em larga escala não se constituiu como uma mudança de paradigma. A principal meta, uma educação para todos no decorrer dos últimos anos foi sendo substituída pela melhoria da qualidade. Mas, para que isso se consolide no país, é preciso garantir a permanência, o sucesso escolar e a efetiva aprendizagem aos alunos que estão inseridos nessa escola pública. Objetivando indicar parâmetros desse processo avaliativo do ensino no Brasil, em 2007 o Ministério da Educação implantou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) visando à compreensão dos atuais resultados de aprendizagem dos alunos e o monitoramento do sistema de ensino.

Esse indicador avaliativo abrange dois conceitos importantes para se oferecer uma educação de qualidade no país: o fluxo escolar e a média de desempenho a partir das avaliações em larga escala promovidas nas escolas. Cabem aqui algumas reflexões: sua abrangência consegue mensurar as complexidades existentes na realidade das escolas brasileiras ou tem se limitado a um círculo de avaliação e responsabilização de professores e gestores escolares? Como pode ser monitorado aquilo que é oferecido pelas escolas públicas e se estão efetivando um ensino de qualidade ampliando este indicador diante de sua representação apenas como um indicador avaliativo do processo de ensino?

A OCDE e a própria UNESCO utilizam como paradigma para compreender a qualidade na educação, a relação insumos-processos-resultados (UNESCO, 2003, p. 12 apud DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 6). Diante da complexidade que envolve a temática educação de qualidade, vale problematizar: Quais indicadores de qualidade precisam fazer parte do contexto da educação brasileira?

Assim, a análise numa perspectiva polissêmica traz implícitas “múltiplas significações”, principalmente pela categoria que aborda, isto é, a “qualidade”. Por isso, faz-se necessário cuidado para examinar a realidade educacional, pois o que temos percebido é que muitas vezes, essa análise têm se definido a “partir dos resultados

educativos, representados pelo desempenho do aluno” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 6).

Entende que:

Portanto, as condições e os insumos para oferta de um ensino de qualidade são fundamentais para a construção de uma *boa escola* ou uma *escola eficaz*, sobretudo se estiverem articuladas às dimensões organizativas e de gestão que valorizem os sujeitos envolvidos no processo, os aspectos pedagógicos presentes no ato educativo e, ainda, contemplem as expectativas dos envolvidos com relação à aquisição dos saberes escolares significativos e às diferentes possibilidades de trajetórias profissionais futuras (2007, p. 7, grifos do autor).

Compreendemos que o desafio do gestor escolar diante deste apontamento pelo pesquisador, dá-se na articulação que precisa promover envolvendo as várias dimensões presentes no ato educativo. Nesta perspectiva, Dourado e Oliveira (2009 apud ABREU; SILVA, 2011), em seus estudos, classificaram os indicadores de qualidade de ensino no Brasil em duas dimensões, intra e extraescolares. As duas dimensões devem ser consideradas de maneira articulada, na efetivação de uma política educacional que direcione a garantia de uma escola de qualidade para todos, em todos os níveis e modalidades.

As dimensões extraescolares envolvem dois níveis: o espaço social refere-se à dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos, e à necessidade de políticas públicas e projetos escolares para enfrentar as obrigações do Estado, no sentido de garantir os direitos dos cidadãos (DOURADO; OLIVEIRA, 2009 apud ABREU; SILVA, 2011).

Nas dimensões intraescolares, Dourado e Oliveira (2009 apud ABREU; SILVA, 2011) destacam quatro planos: o do sistema; o da escola; o do professor; e o do aluno.

O plano do sistema diz respeito às condições de oferta do ensino, refere-se à garantia de instalações adequadas aos padrões de qualidade definidos pelo sistema nacional de educação, ou seja, um ambiente escolar adequado à realização das atividades de ensino, lazer, recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade e outros; equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso para as atividades escolares; biblioteca com espaço físico apropriado para leitura e consulta ao acervo; acervo em quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e número de alunos existentes na escola; laboratórios de ensino, informática e

brinquedoteca; acessibilidade e atendimentos aos portadores de necessidades especiais (DOURADO; OLIVEIRA, 2009 apud ABREU; SILVA, 2011).

O plano da escola refere-se à gestão e à organização escolar, ou seja, trata da estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico; gestão democrática e participativa; elaboração do projeto pedagógico de forma coletiva e uso de tecnologias educacionais; e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem, etc. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009 apud ABREU; SILVA, 2011).

O plano do professor diz respeito ao perfil docente, ou seja, sua titulação/qualificação de acordo com o exercício profissional; dedicação a uma única escola, ter vínculo efetivo de trabalho, ter um plano de carreira; políticas de valorização e qualificação permanente; carga horária para planejamento, estudo e reuniões pedagógicas (DOURADO; OLIVEIRA, 2009 apud ABREU; SILVA, 2011).

O plano do aluno refere-se ao acesso, permanência e desempenho escolar considerando a diversidade socioeconômica e cultural dos alunos, uma vez que a educação ocorre em um espaço social heterogêneo e plural (DOURADO; OLIVEIRA, 2009 apud ABREU; SILVA, 2011).

Ao considerar os quatro planos que fazem parte da dimensão intraescolar, representados pelo quadrante na perspectiva de Dourado, Oliveira e Santos (2007), verificamos que todos os planos podem ser fortemente influenciados pela boa capacidade de liderança dos gestores voltados para uma visão mais ampla e eficaz da própria gestão. No entanto, para isso, é preciso que, principalmente, a perspectiva democrática e participativa esteja presente na escola e no sistema de ensino para que uma influência positiva do gestor chegue até o professor e o aluno.

Figura 1 – Dimensão intraescolar (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007)



Fonte: Fichamentos de estudo da Mestranda.

No entanto, o que nos revela o indicador de avaliação do ensino, o IDEB, é que este índice apenas consegue avaliar mais diretamente o professor e o aluno, isto é, apenas dois fatores da dimensão intraescolar, conforme apontado por Dourado; Oliveira; Santos (2007). Tal situação gera vários riscos e a falsa ideia de que o índice revela uma educação de qualidade pela Escola A (quando atinge melhores resultados) e não aponta uma educação de qualidade pela Escola B (quando apresenta baixos resultados). Para Freitas (2012, p. 384), dentre esses riscos encontramos o simplismo de achar que os “resultados são uma questão de mera competência do professor ou da escola”. Assim, percebemos que se desconsideram as demais dimensões e tal instrumento serve para culpabilizar os profissionais pelos resultados apresentados.

Deste modo, Lück (2011b) aponta que o desafio da gestão escolar no oferecimento de um ensino de qualidade abrange uma visão global das ações da escola. De modo que o gestor possa conhecer quais aspectos, em conjunto, favorecem o desenvolvimento de sua escola para assim, atuar de modo mais focado no aspecto que mais precisa de sua liderança. Esta defende que faz parte do cerne da gestão, que o gestor atue de modo consistente para que se possa promover o avanço nas ações sistemáticas e a transformação das escolas para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Na visão de Lück (2011b, p. 2), alguns fatores determinam a efetividade da escola e que, apesar de complexos e dinâmicos, estão “intimamente interligados a fatores contextuais”. Assim, é no trabalho orientado pela liderança do gestor escolar que este poderá ser decisivo na obtenção de bons resultados pela escola. A autora denomina por “escolas efetivas,” aquelas “capazes de promover resultados significativos na formação de seus alunos”.

Lück (2011b) considera que os fatores mais comuns associados ao sucesso de resultado pelas escolas são: liderança educacional, flexibilidade e autonomia, clima escolar, apoio da comunidade, processo ensino aprendizagem, avaliação do desempenho acadêmico, supervisão de professores, materiais e textos de apoio pedagógico, espaço adequado.

A liderança educacional refere-se a uma atitude capaz de promover um ambiente escolar educacional positivo em torno do próprio potencial da escola orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento e na resolução de problemas e enfrentamento de dificuldades (LÜCK, 2011b).

A flexibilidade e autonomia dizem respeito à superação dos modelos rígidos de administração, constituindo-se na escola um espaço aberto para que os problemas localmente identificados sejam tratados pela comunidade interna e externa. A autora nos

chama a atenção para o fato de que, neste aspecto, exigirá dos participantes uma determinada competência e responsabilidade pela tomada de decisões. Nossos gestores escolares no município de Aparecida de Goiânia – GO conseguem ter flexibilidade e autonomia em suas escolas?

Lück (2011b, p. 3) observou que “escolas eficazes apresentam um elevado espírito de integração com a comunidade”. O envolvimento nos processos de tomada de decisão dentro da escola acaba por constituir-se, verdadeiramente, numa gestão democrática e participativa, resultando num apoio efetivo da comunidade o que favorece a construção de um ambiente de interação entre a comunidade e o pessoal da escola no apoio para a melhoria das condições de funcionamento da escola.

Para Lück (2011b), o clima escolar, o envolvimento e as expectativas dos professores em relação aos seus alunos são o diferencial que a escola pode oferecer numa atitude de valorizar uma cultura para aprendizagem. Os profissionais podem promover atitudes positivas para o desenvolvimento de uma disciplina para o estudo, ampliar estratégias de incentivos e premiações aos alunos de modo que o clima da escola favoreça a superação positiva dos desafios para a aprendizagem, função que deve ser garantida pela escola.

No processo ensino-aprendizagem a autora destaca a importância do tempo que tanto alunos quanto professores se dedicam à aprendizagem dentro da escola. Alguns pesquisadores da área também verificam com preocupação em outros estudos que o desperdício do tempo pedagógico é fator reconhecido nas escolas como responsável pelo impacto na relação ensino-aprendizagem. Essa relação precisa ser permeada por ações intencionalmente planejadas com atividades que efetivamente promovam desafios, apropriação de conhecimentos científicos e a retomada de aprendizagens que não foram consolidadas a partir da devolutiva e correção dos professores. Os alunos precisam saber o que se espera deles a partir de orientações específicas e bem acompanhadas (LÜCK, 2011b, p. 3).

Em relação à avaliação dos resultados de aprendizagem, a autora considera que o gestor escolar ao acompanhar a ação dos professores poderá visionar a correção e a substituição de procedimentos que podem produzir melhores resultados, portanto foco nos resultados. Consideramos que atuar sobre o processo avaliativo não se trata de uma atividade de caráter burocrático do gestor, mas trata-se de uma prática reflexiva que deve ser comumente realizada pelos profissionais da escola.

A supervisão do trabalho dos professores é entendida, de acordo com Lück (2011b, p. 4), “como um processo de observação, *feedback*, apoio e orientação da

melhoria do desempenho profissional”, correspondendo a uma atitude de se trabalhar reflexivamente no desenvolvimento das habilidades de competência e conhecimentos profissionais dos professores numa formação contínua dentro da escola.

A autora aponta a contribuição significativa de materiais ilustrativos e criativos produzidos pelos alunos se colocando à disposição da aprendizagem. E também a melhoria dos espaços físicos adequados ao tipo de atividades pedagógicas que podem ser oferecidos aos alunos para que utilizem este espaço de forma criativa, criando uma identidade especial para estes ambientes, como: leitura, criação, oficinas pedagógicas, salas de estudos – ambientes transformados (LÜCK, 2011b, p. 4).

Na tentativa de compreender a discussão em torno dos indicadores da qualidade no ensino brasileiro e na pretensa busca de ampliar sua discussão, percebemos que alguns dos indicadores elencados por Dourado e Oliveira, 2009 (apud ABREU; SILVA, 2011) já mencionados anteriormente, no contexto nacional, se fazem contemplados no sistema de avaliação, mas não de monitoramento da escola.

Vejamos o que afirma trecho do Anuário Brasileiro da Educação Básica:

Cada vez mais, o brasileiro se habitua a acompanhar os resultados das avaliações educacionais, como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Isso sem contar a ampla divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que oferece à população uma síntese do desempenho das escolas públicas de Ensino Fundamental, redes estaduais, municipais e do Brasil e regiões (CRUZ; MONTEIRO, 2012, p. 40).

É importante salientar que tais avaliações fazem parte de um pacote de reformas educacionais ocorridas no país, a partir da Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990. No Brasil tal evento influenciou a elaboração do Plano Decenal “Educação para Todos” durante o Governo Itamar Franco em 1993. E, vem de lá para cá influenciando os demais sucessores que atendem a mesma lógica, renovando apenas alguns programas. O Governo Lula apesar de ascender ao poder como uma promessa de mudança fez “recrudescer e mesmo renovou-a com programas ainda mais afeitos à sustentação das relações capitalistas de produção”, afirma Evangelista (2013, p. 19-20). Considera essa mesma autora que há um estreitamento entre as atuais políticas sociais e a necessidade de manter as condições de acumulação e reprodução do capital, por isso declara: “A educação foi chamada a dar as condições, em termos ideológicos, para a espinhosa tarefa de combater a pobreza brasileira – tarefa inviável” (EVANGELISTA, 2013, p. 20).

Assim com o objetivo de monitorar a educação nacional, o Governo Federal criou o IDEB que é considerado e utilizado como principal instrumento para avaliar a qualidade da educação básica. Ele combina as notas da Prova Brasil/Saeb com as taxas de reprovação indiscriminada como prática de aprovar alunos que nada aprenderam. Também serve para estabelecer metas para as redes e escolas, propiciando uma “movimentação nacional até 2021, em que o Brasil pretende atingir o estágio nacional dos países desenvolvidos”, consolidando uma média 6,0 como discurso oficial (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 1).

Deste modo, no primeiro ano de aplicação desse processo avaliativo, o IDEB objetivou mensurar e identificar como estão as aprendizagens das crianças, por meio de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). No processo mais recente, ocorrido em 2011, além das avaliações aos alunos foram aplicados questionários aos sujeitos do processo: alunos, docentes e gestores escolares com a intenção de verificar quais os fatores associados como: hábitos de estudo; acesso a bens culturais; uso do tempo na escola dentre outros estão diretamente ou não interferindo no desempenho e aprendizagem dos estudantes. A pergunta que nos inquieta: O que as escolas públicas do município fizeram com os resultados obtidos desses questionários? A análise feita pelo órgão federal subsidiou novas práticas? Compreendemos que não houve uma reflexão do questionário de fatores associados, apenas dos números obtidos com o IDEB pela SME com os gestores do município. Oportunizou a articulação entre o sistema municipal e as universidades locais para o desenvolvimento de programas de formação continuada aos professores e gestores da rede? Estes outros aspectos apresentados são supracitados nos dados obtidos com a aplicação do questionário e entrevista aos gestores.

Em 2005, o SAEB identificou uma dura e lamentável realidade na avaliação de Matemática. Os dados mostraram que, na quarta série, metade dos alunos ainda estava em um nível inferior ao que seria esperado na segunda série do ensino fundamental, e menos de 10% deles têm o nível desejável para essa série. A situação identificada em língua portuguesa não é diferente como indicam os estudos sobre o SAEB em que cerca de 52% das crianças da quarta série estão entre os níveis crítico e muito crítico.

Acreditamos que o desenvolvimento de uma liderança eficaz pode se voltar para a capacidade que o gestor escolar possui para articular uma gestão democrática e participativa, podendo significar a apresentação de melhores desempenhos dos alunos,

apesar da clareza que temos, diante dos vários fatores associados à complexidade dessa realidade escolar.

Dessa forma, verificamos no decorrer do estudo que era necessário perceber a real distinção entre os objetivos de uma educação de qualidade e a promoção da qualidade na educação. Esses dois conceitos, amplamente articulados, pelas políticas educacionais promovidas pelo MEC, hoje se constituem foco de interesse em diversos estudos e pesquisas em andamento no país, por plataformas políticas eleitorais nos municípios e, principalmente, pela própria escola que enquanto espaço institucionalizado é responsável, muitas vezes, por manter ou transformar dentro da cultura organizacional as relações ideológicas vividas socialmente no cotidiano escolar.

Assim, “uma escola eficaz ou uma escola de qualidade” compreende custos básicos de manutenção e desenvolvimento, isso diante de “condições objetivas e subjetivas da organização escolar”, no entendimento de Dourado; Oliveira; Santos (2007, p. 6-7). Isso implica dizer que, para esses autores, a oferta de um ensino de qualidade se articula com as expectativas e as “concepções acerca do que deve ser a escola”.

Desse modo, entender as dimensões organizativas e os processos de gestão, valorizando todos os sujeitos atuantes no processo deve ser uma preocupação fundamental do sistema de ensino, mas também do próprio gestor escolar. Durante a pesquisa bibliográfica, identificamos no documento produzido pela ONG Ação Educativa¹⁴ (2004) que, com o apoio do MEC, foram apontados sete dimensões como indicadores da qualidade para a educação brasileira. Segundo o documento, esses indicadores precisam ser considerados pelos gestores escolares e fazer parte de sua pauta de trabalho. No entanto, os mesmos indicadores não são mensurados pelo próprio sistema nacional: ambiente educativo; prática pedagógica; avaliação; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar; acesso, permanência e sucesso na escola. Durante a entrevista com os gestores, questionamos se tinham conhecimento deste material. Apenas uma afirmou que conhecia, mas, ao discorrer sobre o conteúdo, percebemos que estava se referindo a outro material recebido pela escola. Concluímos que os gestores pesquisados, até o

¹⁴ Fundada como Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi), organização que atuava junto a movimentos populares e pastorais, desde 1974. Ao longo da década de 80, articulou-se uma equipe de educação, a partir de projeto de alfabetização desenvolvido junto a sindicato de seringueiros liderado por Chico Mendes, acreano que se tornaria ícone das lutas por justiça social e ambiental no mundo. A partir de 1994, após um diagnóstico realizado decidiram criar uma organização que buscasse suprir as lacunas de promover os direitos educativos numa perspectiva da justiça social, da democracia e do desenvolvimento sustentável, surgiu a ONG Ação Educativa.

momento, não conhecem este material. O documento não chegou até sua escola e nem foi trabalhado ou estimulado pela própria secretaria de educação. A perspectiva de atuação do gestor é mediatizada muito mais por questões burocráticas do que pelas dimensões tanto enfatizadas por Dourado; Oliveira; Santos (2007) ou pela ONG Ação Educativa (2004). A maior preocupação no momento em que arrolamos a pesquisa era com as prestações de contas, situação manifestada por vários gestores, principalmente porque esta se deu próximo ao final do ano letivo com o encerramento das atividades escolares.

O documento produzido pela ONG Ação Educativa, Indicadores da Qualidade na Educação (2004) identificou e abordou várias dimensões, podendo ser trabalhadas a partir do olhar apurado e da articulação mediada pela ação intencional do gestor escolar, no monitoramento da qualidade da sua escola, aos quais comentamos cada uma a seguir.

A dimensão 1 diz respeito ao indicador ambiente educativo. Este é considerado como um local em que deve se privilegiar o respeito, a alegria, a amizade e a solidariedade, a disciplina, o combate à discriminação e o exercício dos direitos e deveres, como práticas que garantem uma socialização e convivência capaz de desenvolver e fortalecer a noção de cidadania e de igualdade entre todos (AÇÃO EDUCATIVA, 2004). Grande desafio, diante dos índices de violência vividos dentro e no entorno de muitas escolas públicas, principalmente, as de periferia em vários municípios brasileiros.

A dimensão 2 diz respeito ao indicador das práticas pedagógicas. Considera que o principal objetivo é fazer com que os alunos aprendam e adquiram o desejo de aprender cada vez mais e com autonomia. Para isso, é preciso focar em uma prática pedagógica que privilegie o desenvolvimento dos alunos. Isso significa dizer que os profissionais devem observar os alunos de perto, planejar bem suas aulas, com base em um conhecimento sobre o que as crianças já sabem, mas também o que precisam e desejam saber (AÇÃO EDUCATIVA, 2004). Algumas das muitas práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar não levam em consideração nem o estímulo ao desejo nem na aproximação de conteúdos relevantes ao que estes estudantes precisam aprender para se emancipar.

A dimensão 3 diz respeito à avaliação. Esta é considerada como parte integrante e fundamental no processo educativo, entendida como um processo no qual o estudante pode exercitar e inter-relacionar suas diferentes capacidades, explorando seu potencial e avaliando sua compreensão dos conteúdos curriculares e seus avanços.

Consideram dois aspectos, sob o ponto de vista do aluno uma boa avaliação é aquela em que ele também aprende e do ponto de vista da escola oportuniza avaliar sua melhoria ou não (AÇÃO EDUCATIVA, 2004). Pouco privilegiamos, no processo avaliativo, a voz e os sentimentos dos nossos alunos. Mantemos um processo que insiste em culpar, punir, reter e tirar o direito fundamental de “aprender na escola” (GADOTTI, 2010, p. 15).

A dimensão 4 diz respeito ao indicador gestão escolar democrática. Prevê o compartilhamento de decisões e informações, estima uma preocupação com a qualidade da educação e com a relação custo-benefício, com a transparência – incentivando que esse gestor tenha a capacidade de deixar claro para a comunidade como são usados os recursos da escola, inclusive os financeiros. Estimula o envolvimento dos conselhos escolares e grêmios estudantis como forma de ampliar as discussões e decisões democráticas dentro da escola (AÇÃO EDUCATIVA, 2004). Esta dimensão foi o foco de análise na pesquisa de campo e seus resultados estão dispostos no capítulo 3 deste trabalho.

A dimensão 5 diz respeito ao indicador formação e condições de trabalho dos profissionais da escola. Reforça essa ONG que a responsabilidade pela transposição didática é dos professores. Daí é preciso se concretizar os princípios político-pedagógicos em ensino-aprendizagem, manter um programa de formação continuada e ter condições de trabalho adequado (AÇÃO EDUCATIVA, 2004). Quanto a este aspecto, Machado (2009, p. 111-112) destaca que apesar de serem oferecidos, com certa frequência, esses cursos de capacitação aos docentes poucos conseguem modificar a prática efetiva desses professores. Tal problemática ocorre diante da perspectiva na qual essas capacitações são concebidas, pois ignoram “as potencialidades da própria equipe escolar”. Especifica também a necessidade de projetos coletivos na unidade escolar como elementos fecundos de interação e de ampliar a parceria com instituições formadoras de apoios permanentes.

A dimensão 6 diz respeito ao indicador ambiente físico escolar que prevê espaços educativos organizados, limpos, arejados, agradáveis, cuidados e que permitam a prestação de serviços de qualidade aos alunos, pais e comunidade (AÇÃO EDUCATIVA, 2004). Para Schleicher (2006), mesmo os professores altamente capazes não desenvolvem todo o seu potencial se atuarem em condições desfavoráveis ou inapropriadas. Apesar deste indicador quase sempre ser pauta das reclamações dos profissionais em educação, não aparece como condição para o desenvolvimento apropriado das práticas escolares e resultados de aprendizagem pelos alunos.

A dimensão 7 direciona o olhar do gestor para o indicador de acesso, permanência e sucesso na escola. O desafio é fazer com que crianças e adolescentes permaneçam e consigam concluir os níveis de ensino em idade escolar adequada e que jovens e adultos tenham seus direitos educativos atendidos.

Nas discussões apresentadas até então, percebemos a necessária ação intencional do gestor escolar, podendo manter estratégias de intervenção que bem elaboradas e subsidiadas, pelas dimensões acima (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007; AÇÃO EDUCATIVA, 2004) monitorem toda a escola. Garantir qualidade na estrutura física e condições ideais de trabalho para sua equipe docente, aplicar com seriedade os recursos destinados aos fins educativos e promover acompanhamento dos programas e projetos promovidos aos estudantes, principalmente àqueles alunos mais lentos ou com dificuldades de aprendizagem para que conquistem as expectativas de aprendizagem em cada série/ano. Isso é essencial para que a escola possa se consolidar enquanto uma instituição que quer oferecer uma educação de qualidade.

Nesse sentido, a escola precisa ser vista e considerada como “unidade”, principalmente em relação ao poder público (na forma como dispara as políticas educacionais) e pelo sistema de ensino do município (na forma como implementa os recursos financeiros e promove a capacitação aos professores) para que esta possa construir sua própria identidade, não subestimando nem a unidade e muito menos o papel do gestor.

De acordo com a afirmativa de Machado (2009):

Ter a escola como unidade significaria, ainda e principalmente, apoiar as unidades escolares para que a direção de cada uma delas pudesse exercer a liderança necessária na condução dos projetos coletivos prefigurados e solidariamente desenvolvidos. O papel do diretor de uma escola é frequentemente subestimado, não existindo condições objetivas para que os diretores assumam as responsabilidades inerentes ao exercício de sua legítima autoridade, de sua necessária liderança. Naturalmente, tal liderança não pode prescindir da participação efetiva dos professores, dos pais, de entidades representativas da comunidade [...] Cada escola deve construir sua identidade, elaborar seus programas de trabalho, incluindo a capacitação de professores, tendo em vista projetos e valores educacionais mais amplos, que reflitam o interesse coletivo (MACHADO, 2009, p. 113-114).

O gestor escolar deveria assumir prioritariamente seu papel na dimensão pedagógica, mas ao contrário desta função ser “subestimada” como se refere Machado (2009, p. 113), em entrevista com os gestores, identificamos que consideram que sua atuação pedagógica é permanente, mas muitas vezes esta atuação fica prejudicada pelas demandas administrativas. E isso se dá pelo fato do gestor se envolver amplamente com

os aspectos do âmbito administrativo da escola e por não conseguir garantir sua ação no âmbito pedagógico.

O gestor, ao exercer uma liderança efetiva no âmbito pedagógico, poderá conduzir e articular projetos coletivos para sua comunidade escolar:

O papel do diretor de uma escola é frequentemente subestimado, não existindo condições objetivas para que os diretores assumam as responsabilidades inerentes ao exercício de sua legítima autoridade, de sua necessária liderança. Naturalmente, tal liderança não pode prescindir da participação efetiva dos professores, dos pais, de entidades representativas da comunidade em que a escola se insere, e mesmo das empresas que atuam na área em que a escola se situa. Cada escola deve construir sua identidade, elaborar seus programas de trabalho, incluindo a capacitação de professores, tendo em vista projetos e valores educacionais mais amplos, que reflitam o interesse coletivo (2009, p. 113-114).

Nessa perspectiva, concordamos que há a necessidade pela “busca de modelos alternativos de gestão da escola pública” (MACHADO, 2009, p. 114), mas consideramos, fundamentalmente, que esta busca perpassa pela defesa da “escola pública com gestão pública” (FREITAS, 2012, p. 386) e por um modelo que supere a estrutura administrativa e burocrática que permeiam a atuação do gestor escolar.

Assim, ao pensarmos em educação de qualidade nos referimos a uma totalidade de abrangência na qual a educação está inserida e traz em seu bojo o tipo de educação que também queremos oferecer a nossas crianças, jovens e adultos. Já ao pensarmos em qualidade na educação, verificamos que há dimensões dentro da escola que podem ser limitantes para que esta educação de qualidade se desenvolva; há especificidades que precisam ser aprimoradas para se ofertar um ensino de qualidade. Por isso, identificamos que numa análise simplista do IDEB corremos o risco de limitar a análise e reflexão que precisa ser feita da escola, principalmente, diante de uma política neotecnicista que tem privilegiado algumas ações, como: a responsabilização da própria escola e de seus profissionais com a divulgação para toda a sociedade do desempenho da escola, promoção de práticas de recompensas e sanções (FREITAS, 2012, p. 383). E, nas escolas com baixos resultados, o que o sistema de ensino do município de Aparecida de Goiânia – GO tem feito para rever esses resultados?

Qual a intencionalidade da divulgação, principalmente, dos baixos resultados da escola pública, essencialmente em âmbito nacional. Precisamos ridicularizar e desqualificar as escolas, os profissionais e os alunos que fazem parte do contexto da escola pública?

O resultado da escola a ela apenas interessa e deve se configurar como instrumento de reflexão dos profissionais da própria escola para a proposição de ações que possam desencadear formas para minimizar os problemas, identificar as necessidades e focos de atuação. Ao sistema municipal o resultado da escola interessa para gerar propostas de formação contínua aos profissionais subsidiando o trabalho dos gestores e gerando incrementos para a melhoria da escola. Não faz sentido ranquear as escolas se o objetivo for, verdadeiramente, monitorar e subsidiar o aprimoramento do sistema.

No terceiro capítulo, alguns gestores do município pesquisado, descrevem as ações por parte da SME de Aparecida de Goiânia – GO para que as escolas que não atingiram o IDEB/2011, de modo que pudesse repensar sua atuação. Cada gestor foi chamado para uma conversa reflexiva com os técnicos da SME do município. Outra intervenção promovida pelo próprio Governo Federal foi à destinação de verbas para serem aplicadas na formação dos professores, afirma um dos gestores.

Para Machado (2009, p. 95-102), considerar a possibilidade de todas as escolas terem os mesmos desempenhos ou os mesmos resultados é utópico. Para esse pesquisador, as escolas sempre serão diferentes, como as pessoas são diferentes e, sobretudo, diante das realidades diversificadas dos municípios e diferenças em seus projetos educacionais. Acentua este que dizer que há uma má qualidade no ensino público é uma generalização indevida. Tal caracterização desconsidera um determinado número de escolas públicas e de alunos que apresentam bons desempenhos.

Machado (2009, p. 112) observa que qualquer tentativa de capacitação que “ignore as potencialidades da própria equipe escolar é desmobilizadora” e nos faz cinco lembretes:

- ainda que os resultados gerais da educação básica sejam sofríveis, existe, no Brasil, educação de qualidade, não sendo aceitável a pressuposição subjacente às políticas públicas de que as ações educacionais realizam-se sobre uma “terra arrasada”;
- os instrumentos de avaliação são necessários, mas eles devem ser meios para instrumentar a ação e não apenas motes para a produção de manchetes espetaculares;
- nenhuma política educacional pode produzir resultados positivos sem uma integração orgânica entre os diversos níveis de ensino, particularmente entre a Educação Básica e o Ensino Superior;
- a escola, e não os professores ou os alunos devem constituir a unidade fundamental na relação entre as diversas instâncias do poder público e a rede de ensino;
- é imprescindível que as condições de trabalho dos professores da educação básica melhorem substancialmente, uma vez que eles são os elementos decisivos para a fecundação de qualquer política educacional (MACHADO, 2009, p. 98-99).

Para este autor, nenhuma iniciativa transformadora pode partir do princípio de que devemos começar do zero. Uma educação de qualidade deve consolidar um projeto institucional focado em todas as dimensões de atuação da escola. O sistema de ensino de dar às boas escolas da rede a oportunidade de terem voz para que as escolas com pouco desempenho possam aprender com a experiência dessas.

Só assim é possível transformar as potencialidades da equipe de profissionais em ações concretas para que sejam capazes de mudar a realidade e melhorar os resultados da própria escola.

Apesar do amplo debate sobre os padrões educacionais, estes também se constituem como um desafio para a educação nacional. Há a necessidade de ampliarmos as discussões sobre quais indicadores devem ser garantidos pelas escolas públicas. Estabelecer diferenças entre avaliar e monitorar para que o acompanhamento e desenvolvimento do ensino não levem em consideração apenas o professor, o aluno, mas sejam um retrato da identidade da própria escola. Que ela se perceba localmente e que possa atuar com sua comunidade para que, melhorando internamente seus processos, possa melhorar o que o sistema de ensino oferece no município. O que não vai bem em uma escola não é necessariamente o que se precisa corrigir em outra para que a segunda também melhore. As ações e intervenções a serem promovidas nas escolas precisam ser levadas em consideração a partir de sua própria realidade para que as proposições de alternativas promovam o avanço necessário naquela escola.

Não estamos nos posicionando contrários aos processos de avaliações, apenas identificamos que as análises desse processo avaliativo não podem ser unilaterais, isto é, voltar toda a responsabilização para os alunos, educadores, gestores ou mesmo para a própria escola. A responsabilidade precisa ser compartilhada no sistema de ensino prioritariamente na esfera federal por determinar a política educacional para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e, especialmente municipal, por cuidar da garantia de oferta do ensino fundamental. De modo geral, a ideia de qualidade é muito, “complexa” e “com significados peculiares”, afirma Machado (2009, p. 115). A busca por uma educação de qualidade não é aquela empregada pelo mundo corporativo, nem tão pouco sua dependência aos interesses econômicos e de organismos internacionais, mas aquela que pode ser construída pela própria comunidade escolar diante das suas necessidades, uma qualidade negociada porque a escola ainda é o lugar privilegiado “por acentuar a sua capacidade de realização, resistência e transgressão” (MOREIRA, 2013, p. 115).

Cabe ressaltar outro aspecto interessante, verificado por Moreira (2013) ao socializar os estudos de Bondioli (2004). O autor reforça que a qualidade é uma reflexão sobre a prática, por isso, uma reflexão compartilhada, assim:

[...] fazer a qualidade não implica, pois, somente um agir, mas também um refletir sobre as práticas, sobre os contextos, sobre os hábitos, sobre os usos, sobre as tradições de um programa educativo para examinar o seu significado em relação aos propósitos e aos fins (BONDIOLI, 2004 apud MOREIRA, 2013, p. 114).

Apesar de considerar a necessidade e o estabelecimento de padrões e indicadores nacionais para gerenciar essa educação de qualidade, o gestor escolar não pode ofuscar o potencial de reflexão de sua equipe diante das práticas que já promovem e, mesmo diante do programa curricular oferecido em sua escola. A escola, em âmbito municipal, ao privilegiar uma prática democrática e participativa pode desenvolver um projeto coletivo e emancipatório marcado pelo resgate do papel de autonomia dos educadores e da própria escola, em que no bojo dessa proposta, seja possível privilegiar o direito a educação, o direito de permanecer e aprender na escola oportunizando a construção de um projeto de emancipação e de inserção social, consequentemente, construindo o sonho brasileiro em relação à educação como reforçou Moreira (2013), no EDIPE/2013, promovido em Goiás.

Concordamos com a defesa de Machado (2009, p. 102), ao considerar a necessidade de uma educação de qualidade entendida como ideal para que todas as escolas possam ter as condições necessárias para um funcionamento satisfatório, “do ponto de vista de sua atividade-fim, que é a formação pessoal de seus alunos”. No entanto, reforçamos como proposição, a necessidade da escola se considerar enquanto importante espaço de formação para todos (pais, alunos e educadores), proporcionando uma ampla cultura para a aprendizagem a fim de que se possa garantir efetivamente uma educação de qualidade atendendo às necessidades das camadas populares.

Identificamos, a partir dos estudos realizados em Dourado e Oliveira (2009), que apesar da ampla discussão sobre as dimensões intraescolares e extraescolares para se oferecer uma educação de qualidade, a política educacional está comprometida com indicadores de avaliação de aprendizagem, mas não com a qualidade pedagógica para que o sistema educacional brasileiro seja eficaz. Na fala de alguns gestores é perceptível compreender que algumas verbas chegam para a escola, sem que haja a estrutura adequada para promover a ação de modo eficiente. Esses aspectos serão detalhados no terceiro capítulo.

Algumas dimensões já delineadas ajudam a compreender as necessidades da escola. Propiciam ao gestor escolar ampliar sua visão no acompanhamento das necessidades de sua escola, mas não temos indicadores capazes de acompanhar e monitorar todas as necessidades da escola. E, o que concluímos é que nem todos os gestores promovem uma atuação com foco nessas dimensões sejam em Lück (2011a e 2011b), ou mesmo diante do material produzido pela ONG Ação Educativa (2004).

Podemos afirmar que prioritariamente temos indicadores avaliativos de aprendizagem do ensino dos alunos numa política de responsabilização junto aos educadores e aos alunos, o que precisamos combater. Mas, ainda precisamos caminhar no sentido de direcionar propostas e políticas que promovam o investimento nas estruturas (físicas e pedagógicas) em todo sistema de ensino; considerar todas as dimensões no monitoramento para a oferta de uma educação de qualidade e atentar para os fins da educação promovendo a qualificação e formação continuada dos seus profissionais.

Reconhecemos os avanços significativos que a educação apresentou, sobretudo, na última década. Mas ainda precisamos superar a visão do processo de avaliação do sistema para que os integrantes da escola possam refletir sobre si e obter subsídios do sistema municipal diante de um verdadeiro e permanente processo de monitoramento feito pela própria escola. A prática precisa ultrapassar o fazer e se compor num processo amplo e reflexivo feito pela própria escola: como interpretam e como julgam o que ocorre em sua realidade escolar, o que consideram para definir as melhores ações e se estas são incluídas em seu Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 2004).

Consideramos que, deste modo, as políticas educacionais desenvolvidas dentro do contexto municipal são fundamentais para que a escola possa se tornar uma boa escola ou uma escola eficaz, compreendendo que conseguem garantir um ensino de qualidade e conseqüentemente apresentar melhores resultados de aprendizagem dos seus alunos.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E GESTÃO ESCOLAR: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O CONTEXTO MUNICIPAL

Este capítulo apresenta alguns aspectos que permeiam nossa educação brasileira. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, várias reformas e políticas educacionais (municipalização do sistema de ensino da Educação Básica, amplo desenvolvimento dos sistemas de avaliação, o aumento do tempo escolar pelo Programa Mais Educação e garantia de gestão democrática e participativa por meio da eleição para gestores) influenciam a tônica de trabalho do sistema de ensino municipal e direcionam a atuação dos gestores escolares. Sendo nosso interesse compreender a municipalização do sistema de ensino e nosso foco a atuação do gestor escolar diante do princípio de gestão democrática e participativa numa possibilidade de oferecer uma educação pública de qualidade.

A análise ocorreu a partir de documentos oficiais e neste estudo retomamos a LDBEN/96, compreendendo suas modificações até 2007¹⁵ e, diante de sua importância no que concerne ao oferecimento de uma educação de qualidade e no que se propõe como gestão escolar, procurando perceber como essa legislação federal chega às escolas do município no oferecimento do ensino fundamental.

A partir de uma discussão e dos estudos sobre a gestão escolar verifica-se o que propõe a legislação do município apresentadas na Lei Complementar nº 26 de 28 de dezembro de 1998 que estabelece as diretrizes e bases do sistema educativo do Estado de Goiás; na Lei Ordinária de Aparecida de Goiânia – GO, nº 2.553 de 23 de dezembro de 2005 que cria e implanta o sistema municipal de ensino de Aparecida de Goiânia – GO e na Lei Ordinária de Aparecida de Goiânia – GO, nº 2.861 de 13 de novembro de 2009 que institui as normas para a gestão democrática nas unidades escolares do sistema educativo do município.

¹⁵ Compreende as percepções compartilhadas pelos “princípios, conhecimentos, ideias, vivências, indagações e utopias” (BRZEZINSKI, 2008, p. 15) de vários autores relatados na obra LDB – dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.

2.1. Da legislação federal às leis municipais

Na legislação federal, por meio da LDBEN/96, os princípios e fins da educação nacional estão dispostos no 3º artigo e a análise partirá de uma retomada dos incisos VIII e IX. Estes, respectivamente, dispõem que o ensino público deve preconizar uma gestão democrática em seus sistemas de ensino e deve garantir padrão de qualidade.

Para compreendermos alguns aspectos sobre o sistema de ensino, faz-se necessário um breve comentário sobre o posicionamento de Saviani (2008, p. 1). Em seus estudos realizados em 1972¹⁶, ele já trazia um questionamento aos educadores que ainda se faz atual diante do nosso ponto de vista: “Existe sistema educacional no Brasil?”. A aprovação da LDBEN/96 proporcionou a implantação do sistema nacional de ensino e sua importância se dá pelo fato de ser o instrumento pelo qual se conseguiu realizar outro objetivo nacional, o de garantir, a toda a população do país, o acesso à escola. E, apesar de hoje ainda precisarmos discutir como esse acesso chega a esta população, necessariamente, precisamos ampliar a discussão sobre o efetivo aproveitamento na aprendizagem que a escola pública pode proporcionar às camadas socioeconomicamente desfavorecidas.

A legislação federal traz como princípio a gestão democrática. Assim, queremos compreender sua aplicação na legislação estadual e municipal, pois são responsáveis pela sua execução. Sua efetivação é prevista como prática dentro das escolas municipais, nosso *locus* nesta pesquisa. Entendemos que a relevância da gestão democrática é que ela preconiza a participação da comunidade local e corrobora para a compreensão de como o ensino é ofertado e garantido às crianças que participam do sistema de ensino municipal. No entanto, seu anúncio não garante, efetivamente, que esta participação ocorra por parte da comunidade. Esse será um dos aspectos observados no decorrer da visita realizada nas escolas e pelo contato com os gestores escolares.

Decorridos 17 anos desde sua aprovação, a LDBEN/96 representa um marco importante no cenário da educação nacional, mas não representa a efetivação de tudo a que se propôs. A partir dela, várias reformas foram desencadeadas na educação nacional, principalmente, em relação à descentralização dos sistemas de ensino, por meio da municipalização; programas compensatórios, sociais e inclusivos como: Alfabetização na Idade Certa, Bolsa Escola, Aprova Brasil, Programa Mais Educação e Educação Inclusiva para a Educação Básica, dentre outros.

¹⁶ 1ª edição do livro Educação brasileira: estrutura e sistema, publicado pela Editora Autores Associados.

Reforça Soares (2005, p. 93) que “o acesso à escola, embora essencial, não é suficiente para nenhum propósito educacional”. “[...] Não existem dados que descrevam a situação geral da frequência às aulas no conjunto das escolas básicas”, alerta o autor. Ele defende que, assim como o acesso foi obtido, é possível garantir uma educação de qualidade se os problemas que afetam a educação forem “atacados concomitantemente” (SOARES, 2005, p. 101-111) pelas políticas públicas (educacionais, sociais e econômicas). São eles: o baixo desempenho dos alunos; as altas taxas de reprovação; faltas às aulas, a evasão escolar, as condições de estrutura física e material das escolas, melhores condições de trabalho aos profissionais, melhoria do nível socioeconômico das famílias, dentre outros.

Outro avanço significativo foi o estabelecimento de uma educação pautada por princípios mais democráticos vivenciados nas relações e práticas escolares. Na visão de D. Oliveira (2008, p. 91), a democratização na educação ainda é uma questão “distante de ser equacionada”, situação também observada no município pesquisado e descrita nos dados obtidos.

Nesse sentido, a consideração de Campos (2009) é relevante, pois acredita que a comunidade articulada pode participar ativamente dentro do município e reflete que esta participação coaduna numa esfera de importância para outras decisões diante das necessidades do município. A participação democrática da comunidade no sistema municipal como prevê a legislação se desvela num movimento legítimo para articulação daquilo que é necessário para a escola na obtenção de uma educação de qualidade.

Observa esse autor que:

A comunidade deve ter consciência de que o município não tem e nem deve ter dono. Ele é patrimônio de sua comunidade. [...] somente um movimento social ativo e uma sociedade civil organizada levam a comunidade municipal a perceber sua importância e o papel do município na política (CAMPOS, 2009, p. 134).

A partir desse entendimento fica evidente a importância da municipalização da educação e como esta se configura no cenário nacional, proporcionando aspectos seja de “contraposição entre autonomia e subordinação do município” como aponta Campos (2009, p. 132). A municipalização é entendida como importante instrumento de descentralização do que se viveu há vários anos no sistema educacional brasileiro, em que não se garantia o acesso nem a permanência de todos na educação nacional.

Enxergamos na municipalização um meio de garantir uma educação básica de qualidade para todos que participam desse sistema de ensino. E, apesar de decorridos

já alguns anos de sua implantação, as escolas municipais podem se aproximar e se sensibilizar com os problemas da comunidade, provocando reflexões e instrumentalizando sua emancipação.

Assim:

A escola pode, então, voltar-se para o movimento e a mudança, para a abertura e a dissidência, para a transgressão e a subversão (SILVA, 1996). Pode favorecer a formação de indivíduos não conformistas, questionadores, rebeldes, autônomos, capazes de criticar e de desafiar os valores dominantes e as identidades celebradas no mundo da família e na sociedade mais ampla. Pode constituir um território de lutas, buscas, relações, diálogos, confrontos, desafios e práticas que anunciem novos tempos (ALVES; GARCIA, 1999; CANDAU, 2000a, 2000b). Pode estimular em seus alunos o compromisso com o desenvolvimento de seu país. Pode, em síntese, fazer diferença. Daí a necessidade de valorizá-la e de, ao mesmo tempo, renová-la (MOREIRA, 2013, p. 117).

Nesse contexto, consideramos que não se trata de a escola assumir toda a responsabilidade pela transformação das relações desiguais estabelecidas na ordem social, nem tão pouco de se descaracterizar em seu papel de formadora intelectual, mas de assumir posicionamentos diante da realidade em que está inserida. Consideramos que a parte de responsabilidade que lhe cabe é garantir a qualidade pedagógica no ensino e na aprendizagem dos alunos. Temos clareza, em termos ideológicos, que a escola pública atual tem sido responsável e um importante instrumento para se atingir a equidade social¹⁷.

Pensando nisso, nos inquietamos em perceber como uma educação de qualidade poderá provocar a equidade social em uma das escolas a ser visitada no município de Aparecida de Goiânia – GO, pois atende prioritariamente os filhos de presidiários da Penitenciária Coronel Odenir Guimarães. Quais desafios enfrentam o gestor desta unidade escolar? O que se constitui enquanto educação de qualidade para esta unidade escolar no município diante do público que atende? O que o gestor escolar desta unidade compreende por educação de qualidade? Sua atuação é baseada numa perspectiva de gestão democrática e participativa? Como faz para que essa participação ocorra dentro da escola? Essas indagações pretendem ser respondidas no terceiro capítulo.

Assim, para concluir nossa compreensão em relação às ideias de Campos (2009), acreditamos que, quando nos fala da contraposição entre autonomia e

¹⁷ No relatório divulgado junto com os resultados das avaliações do SAEB pelo MEC evidenciam-se os fatores associados, sendo o nível socioeconômico dos alunos um fator de grande impacto nos resultados. Em estudos, é competência das políticas sociais “dirimir as diferenças entre a condição socioeconômica e cultural dos alunos de um sistema de ensino”, afirma o pesquisador Soares (2005).

subordinação do município, o autor refere-se à relação entre aquilo que se espera em âmbito nacional, mas também aquilo que se configura em relação às necessidades da escola e anseios da comunidade a que pertence. Compreendemos que se o município é capaz de propor ações na garantia do direito fundamental à educação, exerce assim sua autonomia, mas se subordina quando impõe limites a sua ação ou nem consegue garantir aquilo que está previsto na legislação atual. O mesmo princípio acaba sendo aplicado à escola, pois “quando a escola atinge bons resultados é premiada e reconhecida pelo feito, mas se não consegue atingir é acompanhada de modo sistemático pelo sistema municipal e federal”, reconhece uma gestora entrevistada. No entanto, vem sendo apontado pelos próprios gestores que tal autonomia é muito limitada, eles não conseguem atuar com a amplitude que gostariam ou precisariam.

Por isso, é preciso compreender e retomar o debate de Saviani (2008, p. 2), sobre o sistema de ensino brasileiro que, efetivamente, ainda não temos torna-se necessário diante das atuais propostas educacionais. Na crença deste autor, as ideias “transplantadas” para a educação brasileira sejam para organizar sua estrutura ou consolidar seus sistemas, ainda, decorrem da importação de modelos estabelecidos em outros países.

Afirma esse teórico que tais ideias acabam por se caracterizar no enfraquecimento das “esperanças depositadas na educação”. Tal aspecto poderá ser refutado ou evidenciado na presente pesquisa, diante daquilo que é proposto pelo sistema municipal de Aparecida de Goiânia – GO, na promoção de uma educação pública de qualidade.

O enfrentamento desta temática por Saviani (2008) nos ajuda a encarar a necessidade de mudança de atitude, principalmente, entre os gestores escolares para fortalecer esse sistema de ensino. Encararmos a realidade nesse debate significa contribuir de modo efetivo para que este sistema possa se consolidar no município numa perspectiva de resultados educativos mais eficientes para esta comunidade.

Para Saviani (2008, p. 6), só “será possível a um diretor de escola [...] entender o que significa agir sistematizadamente”, se este puder encarar os desafios vividos na realidade escolar e liderar provocando as mudanças necessárias na obtenção de resultados mais eficientes dentro da escola.

Para Moreira (2013), o sucesso ou fracasso de um sistema educacional “não se explica por um único fator”. No bojo deste processo deve-se fazer o reconhecimento de um conjunto de elementos sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais que se entrelaçam dentro do processo educativo e na realidade escolar. No entanto, nos

anima ao proferir em suas palavras que “urge desenvolver o sonho brasileiro” seja na garantia de condições necessárias ao trabalho docente, seja na consolidação de uma educação de qualidade “fundada em princípios democráticos” (MOREIRA, 2013, p. 111-127).

O foco desta pesquisa é o gestor escolar, mas não significa desfocar o olhar para os demais aspectos que interferem nos resultados e na atuação dentro do sistema de ensino. Queremos considerar quais são esses aspectos que se tornam importantes e corroboram para a eficiência ou não da gestão escolar. Isso não significa desmerecer a importância dos demais elementos que compõem a escola como um todo. Trata-se de uma limitação diante de tamanha complexidade que toda a análise do sistema demandaria para ser efetivado.

Posicionando-se contrário às reformas atuais, Freitas (2012, p. 380) nos alerta para os aspectos que se fazem presentes nesta política educacional. Ele os denomina de “reformadores empresariais”, visto sua implantação com maior força nas políticas educacionais aplicadas pelo Estado, mas sua chegada ao sistema municipal será inevitável. O termo original “corporate reformers” foi cunhado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011 apud FREITAS, 2012, p. 380).

A expressão “corporate reformers” reflete:

[...] uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada e uma proposta mais adequada para ‘consertar’ a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais (FREITAS, 2012, p. 380).

No Brasil, a mesma intencionalidade é perceptível pelas ações do movimento Todos pela Educação, como nos alerta Freitas (2012). O movimento é coordenado pela ação de vários empresários e, foi facilmente incorporada pelo atual Governo Federal. Fazem parte da composição desta Organização Não Governamental (ONG) 10 empresários mantenedores e 19 parceiros de diversos segmentos, dentre eles: agências publicitárias, televisivas, alguns institutos, fundações e grandes empresas financeiras e estatais. Portanto, se há alguma semelhança não é mera coincidência.

De acordo com Freitas (2012, p. 383), a lógica empreendida no campo da educação pelo movimento em si se inspira nos princípios do “neotecnicismo¹⁸”. Tais

¹⁸ Termo utilizado na produção do pesquisador para retomar a lógica da produção capitalista no campo da educação, aspecto que já havia sido identificado por outros pesquisadores brasileiros (SAVIANI, 1986 apud FREITAS, 2012, p. 383) e chamada de “pedagogia tecnicista” e na contemporaneidade se identifica por uma política de responsabilização dos profissionais em educação.

reformadores empresariais se pautam sob a forma de uma teoria da responsabilização onde se inclui a meritocracia e o gerencialismo aos profissionais da educação. A lógica é a “ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola”. Para isso, são retomadas e fortalecidas concepções que se apropriam dos conceitos econômicos e dados estatísticos, como é o caso da “econometria”, e conceitos advindos da administração, como é o caso das “ciências da informação e de sistemas”. Freitas (2012) sistematiza que esses conceitos tão presentes na educação atual são elevados à condição de “pilares da educação contemporânea”.

Essa estrutura ganha ação com três grandes categorias que se apresentam na teoria da responsabilização, como meio para se atingir melhores resultados:

Um sistema de *responsabilização* envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções (Kane & Staiger, 2002). As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A meritocracia e uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização (FREITAS, 2012, p. 383).

A perspectiva neoliberal permanece influente, forte e presente dentro do sistema de ensino. Essa concepção empresarial impõe um tipo de “organização burocrática da escola” que fortalece o caráter autoritário, como afirma Paro (2010, p. 16). Esse caráter autoritário das relações, no interior da escola, seja ele imposto pelo próprio sistema de ensino ou pela forma como as pessoas se articulam, contraria o princípio democrático previsto nos documentos oficiais. Assim, a prática de uma gestão democrática e participativa está dissociada das ideias desta concepção. Não dá para se dizer democrático diante de uma atuação fortalecida por uma organização burocratizada.

Apesar da crescente discussão e necessidade da escola atual promover eficiência e produtividade, os métodos e técnicas administrativos utilizados nas situações empresariais, só corroboram para a burocratização da escola, reforça o autor:

A escola, assim, só será uma organização humana e democrática na medida em que a fonte desse autoritarismo, que ela identifica como sendo a administração (ou a burocracia, que é o termo que os adeptos dessa visão preferem utilizar), for substituída pelo espontaneísmo e pela ausência de todo tipo de autoridade ou hierarquia nas relações vigentes na escola (PARO, 2010, p. 16).

O espontaneísmo e a falta de qualquer tipo de autoridade ou hierarquia refletido aqui por Paro (2010), não significa a ausência de uma gestão e nem de uma administração da escola. Entendemos que este autor retoma nesta reflexão outro princípio importante que é o da autonomia. Mesmo já tendo decorrido várias lutas e reflexão por pesquisadores brasileiros e profissionais envolvidos com a escola, enxergar a escola como entidade autônoma ainda é uma realidade distante. Para isso, os procedimentos administrativos não se darão no vazio, mas diante das condições históricas em que se encontram, diante das necessidades reais e do interesse da coletividade que está inserido nesta escola.

Na base dessa discussão do poder no sistema e na escola, os educadores e pesquisadores brasileiros privilegiam um processo cujo objetivo deveria ser a melhoria na qualidade do ensino e sua democratização efetiva frente à participação e mobilização da comunidade escolar.

Por isso, pensar a gestão da escola dentro dos princípios capitalista será perpetuar os “determinantes sociais e econômicos” (PARO, 2010, p. 21). E, pensar a gestão a partir da vertente democrática, a qual se propõe os educadores, significa pensar a gestão escolar como possibilidade de transformação social e emancipação da comunidade. Significa repensar o papel da escola para que ela seja determinante como elemento no caráter pedagógico, proporcionando a apropriação necessária àqueles que estão inseridos nela de modo que contribua para a emancipação desses indivíduos.

Para compreendermos a educação como elemento de transformação social, precisamos compreender seus elementos intrínsecos:

[...] a educação se revela como fator de transformação social, também, em seu caráter intrínseco de apropriação do saber historicamente acumulado, na medida em que, através dela, a classe revolucionária se apodera da ciência, da tecnologia, da filosofia, da arte, enfim, de todas as conquistas culturais realizadas pela humanidade em seu desenvolvimento histórico e que hoje se concentram nas mãos da minoria dominante. Esse saber, ao ser apropriado pela classe dominada, serve como elemento de sua afirmação e emancipação cultural na luta pela desarticulação do poder capitalista e pela organização de uma nova ordem social (PARO, 2010, p. 156).

O discurso atual vai propor que a escola seja o instrumento capaz de equalizar as condições sociais. Tal discurso faz parte de uma perspectiva econômica, apresentada pelo capitalismo considerando que a escola seja capaz de resolver os problemas de ordem estruturais da sociedade. Decorridos os estudos, percebemos que este discurso também recebe o apoio do Governo Federal e de organismos

internacionais, ligados aos interesses econômicos de entidades como o Banco Mundial (BM).

Na análise de alguns autores como Evangelista (2013) e Paro (2010), a escola aqui está sendo utilizada como pretexto diante da possibilidade de melhoria em sua qualidade de ensino para contribuir apenas para formar uma mão de obra suficiente capaz de reproduzir a força de trabalho e atender aos interesses da classe dominante. Reforça Paro (2010, p. 165) que a escola não possui o “poder de corrigir as injustiças provocadas pela ordem capitalista”, mas diante de sua reflexão pode sim ser um dos instrumentos utilizados pelas camadas populares para se apropriar do conhecimento e participar da sociedade provocando sua emancipação.

A escola só será capaz de ser um instrumento de transformação social se, necessariamente, se afirmar “enquanto instância privilegiada de apropriação do saber” (PARO, 2010, p. 167). Nossa compreensão é que a escola pode assumir-se como instrumento de mudanças, mas não provocará uma transformação social sozinha. Pois não é a única responsável por esta transformação na sociedade. E, com relação à qualidade, consideramos que ela é capaz de oferecer uma educação de qualidade à medida que superar simultaneamente todos os problemas que lhe afeta. Compreendemos que a escola se configura como uma das instâncias da sociedade, importante e necessária para provocar as mudanças em uma determinada comunidade, mas para isso precisa atuar em direção à melhoria da aprendizagem dos alunos.

É na ação consciente do gestor que as mudanças desejadas pelos educadores e pela comunidade podem ocorrer na escola. Para isso enfrentará o desafio de articular uma prática educacional e o cotidiano se valendo de uma maior interação com a comunidade e com os demais educadores, favorecendo a participação desses em prol desse processo emancipatório.

Assim, o discurso a ser defendido pode levar em consideração e deixar claro que a escola será mais um dos instrumentos a se utilizar para provocar as mudanças nesta comunidade se, principalmente, cumprir intencionalmente seu papel, garantindo os objetivos educacionais, junto às camadas populares, de apropriação do saber historicamente sistematizado, de modo consciente e crítico diante da realidade em que se encontra.

A discussão sobre a realidade da escola é um caminho em que se desvelam a sua não neutralidade e o gestor transita neste território diariamente. Assim, é possível perceber a intencionalidade de uma classe dominante que se faz presente no interior da escola com estratégias que são capazes de “manter-se como classe hegemônica”. Assim

sua ação intencional pode reforçar esses interesses ou contrariar. Para este autor, há uma intencionalidade de retirar da escola seu “caráter revolucionário”, afirma Paro (2010, p. 179).

A análise nas Leis Ordinárias nº 2.553/05 que cria e implanta o sistema municipal de ensino, e pela Lei nº 2.861/09 de Aparecida de Goiânia – GO, que institui as normas para a gestão democrática nas unidades escolares do município, nos indica que estão em consonância e respeito às legislações estadual e federal como já referendadas, mantendo os mesmos princípios para criação do sistema de ensino e preconizando uma atuação democrática e participativa dentro da rede municipal. Consideramos um aprofundamento como essas leis civis revelam sua prática, principalmente no que diz respeito à instituição da gestão democrática na unidade escolar. Esta foi compreendida na observação e em entrevista com os gestores diante dos posicionamentos e formas de atuação em promover e garantir a participação coletiva daqueles que integram sua unidade escolar.

Uma constatação que se impõe no estudo das leis citadas acima é que predominantemente se imprime uma ideologia presente no ideário liberal e democrático. Este ideário parte da “crença de que a universalização e a diversificação do ensino promovem a igualdade de oportunidades e são a garantia de um regime democrático”, assim a política educacional vem justificar os pressupostos e a relação com “a democratização, o nacionalismo e o desenvolvimento econômico do país” para se pensar o sistema de ensino e as bases de seu gerenciamento por meio da atuação dos gestores escolares (PATTO, 2010, p. 117).

Na base desses documentos, o discurso de democracia se fundamenta no capitalismo liberal, pressupondo:

[...] que todos os indivíduos são ‘livres’ e ‘iguais’ para ‘escolher’, através do voto, os representantes políticos que desejam, sendo a escolha deles, o reflexo da ‘vontade popular’. A liberdade e a igualdade, juntamente com a propriedade, são, no entanto, bandeiras da revolução francesa (burguesa), e não representam a forma de liberdade plena dos indivíduos, mas apenas a liberdade para a propriedade privada dos meios de produção (LINAURO NETO, 2010, p.1).

Sendo possível enxergar que por meio desses documentos legais se regula o exercício da democracia mediante a condição de ampliação dos direitos e garantias individuais denominados pelos estudiosos, como: Estado Democrático de Direito¹⁹. O

¹⁹ Seus fundamentos estão assentados nos pilares da democracia e dos direitos fundamentais, surge como uma forma de barrar a propagação de regimes totalitários que, adotando a forma de Estado Social, feriam

que para Linauro Neto (2010, p. 2) “nada mais é que ditadura da burguesia”, pois toda a vida social e em âmbito educacional, nos permitimos afirmar a partir da análise dos documentos citados, está organizada pela burguesia para atender as suas necessidades de controle social.

De antemão, tarefa difícil para os gestores, como reflete Gracindo (2008, p. 227), uma vez que “toda lei expressa uma política e encaminha uma forma de gestão, sendo sua versão final resultante desse jogo de forças políticas”. Assim, o que verificamos é que a LDBEN/96 é resultante do momento histórico de retomada da própria democracia no Brasil. Nesse sentido, para pensar a gestão da educação, é preciso pensar também a articulação política e a forma desta ser colocada em prática pelo município, pois não estão dissociadas. Dentre as várias competências destinadas ao sistema municipal de ensino, pela legislação federal, está sua responsabilidade para criar, coordenar e fiscalizar.

É interessante percebermos o tempo que levou para que o município de Aparecida de Goiânia – GO conseguisse efetivar o cumprimento do artigo 14²⁰ da LDBEN/96. A aprovação da legislação que institui as normas para a gestão democrática no município ocorre 13 anos depois com a consolidação da Lei Ordinária n^o 2.861, em 13 de novembro de 2009. A Secretaria de Educação afirma que já ocorreram três pleitos para a eleição dos gestores escolares, sendo o primeiro em 2009, o segundo em 2011 e o terceiro em outubro de 2013, portanto, um processo ainda novo no município.

Este aspecto será analisado e aprofundado na apresentação dos dados, quando teremos a oportunidade de perceber alguns aspectos de como se deu, de fato, tal processo em outubro de 2013. De antemão, o que percebemos por entrevista concedida a um jornal local do município com o atual Secretário da Educação, Domingos Pereira, é que das 58 escolas municipais e dos 9 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), apenas duas não apresentaram chapas para a eleição. Aspecto intrigante diante das discussões nacionais e da importância que se configura o processo de gestão democrática no contexto da municipalização. Isto é, a participação dos profissionais da educação e da própria comunidade pode ampliar e construir a democracia no interior da escola. Por que ainda é relutante essa participação, mesmo que seja por uma pequena

as garantias individuais, maculando a efetiva participação popular nas decisões políticas (LA BRADBURY, 2006).

²⁰ Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Lei n. 9394/96, de 20/12/1996).

parcela dos profissionais do sistema de ensino? Observamos que alguns gestores eleitos no último pleito, já haviam sido gestores da unidade escolar por nomeação dentro do município. Neste aspecto, há uma relação direta com sua atuação e liderança dentro da escola? Pretendemos compreender se há essa relação ou não.

Observamos nesta entrevista que o esclarecimento do secretário, ao jornal local, enfatiza que:

Essas escolas serão geridas por um diretor pró-tempo, a partir do fim desse processo eleitoral, e ele responderá pelo cargo por 90 dias. Tempo suficiente para que as unidades se mobilizem, organizem suas chapas e realizem nova eleição (PEREIRA, 2011).

Percebemos que apesar do processo ser muito novo para o município, há um aspecto que corrobora com a afirmativa de D. Oliveira (2008) ao se referir para o fato de que a gestão democrática não está totalmente equacionada no país, situação que identificamos no município. Várias escolas promoveram a eleição para gestor escolar validando apenas a composição de chapa única para participação do processo de eleição, o que não amplia o espaço para o diálogo e o debate dentro da escola com os profissionais e a comunidade. Entendemos que a composição de uma chapa única não se traduz em consenso e inibe o exercício democrático de discussão das dimensões que podem elevar a melhoria e promoção de uma educação de qualidade.

A SME de Aparecida de Goiânia – GO divulgou na entrevista concedida ao jornal Opção que, aliado ao processo de eleição dos gestores, inclui-se curso de formação antes de serem empossados nos cargos, previsto para o mês de dezembro do mesmo ano do pleito eleitoral, pois tomariam posse logo na primeira quinzena de janeiro de 2012. O mandato é de dois anos e permite uma reeleição consecutiva. A expectativa da Secretaria de Educação é que o processo de eleição democrática seja um fator contribuinte para o desenvolvimento das unidades escolares do município, de acordo com a fala do secretário (PEREIRA, 2011).

É importante verificar se, na visão dos gestores escolares o processo democrático traz contribuições para sua prática na gestão dentro da escola. Quais são as contribuições desse processo? Na entrevista realizada com nove dos gestores pesquisados, fizeram destaque para algumas iniciativas que já são vivenciadas em sua escola, mas apontam a necessidade de se promover o debate e ampliar oportunidades para a formação contínua, compreendendo aqui sua relevância para contribuir com o modo de liderar na escola.

Segundo Paro (2010), o desafio do gestor é permanente e vem sendo colocado entre dois focos de pressão:

[...] de um lado, professores, pessoal da escola em geral, alunos e pais, reivindicando medidas que proporcionem melhores condições de trabalho e promovam a melhoria do ensino; de outro, o Estado, não satisfazendo a tais reivindicações e diante do qual o diretor deve “responder pelo cumprimento, no âmbito da escola, das leis, regulamentos e determinações” dele emanadas, evitando, inclusive, que as ações dos primeiros venham a representar quaisquer ameaças aos interesses dominantes. Assim, como educador que é, e identificado com os objetivos legítimos da instituição que dirige, ele se sente compelido a atender às justas reivindicações da escola e da comunidade ou pelo menos – no caso de ser impotente para atendê-las – engajar-se como uma voz a mais a exigir soluções dos órgãos superiores. Entretanto, em seu papel de gerente (é assim que ele é colocado diante do Estado), ele sente sobre si todo o peso de constituir-se no responsável último pelo cumprimento da lei e da ordem na escola e tem consciência de que poderá ser punido por qualquer irregularidade que aí se verifique (PARO, 2010, p. 201).

É na luta pela democratização dos processos e no debate em favor de uma educação de qualidade, que no âmbito das políticas educacionais, identificamos que a escola acaba assumindo o “papel de vanguarda” dos princípios dessa sociedade. Na conjuntura entre os interesses ideológicos de uma determinada classe que domina e os limites de outra que precisa de acesso à educação básica, é que se dão “as oportunidades de educação” que, certamente, não serão as mesmas para todos os grupos sociais e nem do mesmo modo em cada escola (PATTO, 2010, p. 132-133).

2.2. Em defesa de uma educação de qualidade, uma gestão democrática e participativa e direito à equidade educacional

Paulo Freire (1982, p. 3), ao discorrer sobre uma escola possível, falava do óbvio em nossas práticas e nos alertava afirmando que “nem sempre o óbvio é tão óbvio quanto à gente pensa que ele é”. O educador brasileiro nos convida com esta afirmação a nos aproximar dessa obviedade que se apresenta diante dos nossos olhos e tomá-la na mão, entrar em suas rachaduras e ver de dentro e por dentro essa escola que ainda se mostra à população em sua contemporaneidade.

Assim, percebemos que a escola pública brasileira possui muitas dificuldades para proporcionar àqueles que participam dela sua emancipação. Na análise das políticas educacionais atuais promovidas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, trazemos a lembrança da reflexão de Paulo Freire por considerar que se

faz necessária. Primeiro porque, quando ouvimos discorrer apenas sobre os poucos resultados da escola pública brasileira, muitas vezes chegamos à conclusão com tais resultados que não somos capazes de promover a emancipação pela escola. É importante considerar que as políticas públicas promovidas para o desenvolvimento da educação não assumem uma posição de neutralidade, mas de aplicação dos interesses ideológicos daqueles que se concentram no topo da estrutura social.

Ao abordar a questão de necessidade da escola pública em promover uma educação de qualidade, pretendemos valorizar o papel da escola em nossa sociedade, pois é ela responsável por desenvolver o conhecimento, as habilidades e atitudes e, certamente, poderá formar melhor os indivíduos para viverem e conviverem em sociedade, seja com a natureza ou consigo mesmo (GRACINDO, 1994 apud GRACINDO, 2008).

Ao saber, atribui-se o conceito de ser responsável pelo:

[...] domínio dos fundamentos, dos processos do aprender, das estruturas do pensamento, que levam ao permanente aprender a fazer e a reprocessar as informações que fundamentam o saber e o fazer.

Para desenvolver no educando essa dimensão do aprender, a metodologia de ensino requer, para além das receitas prontas, o desenvolvimento do raciocínio, da capacidade de criação e de inovação. Ensinar a aprender, muito mais do que ensinar a fazer (GRACINDO, 2008, p. 156).

Por isso, temos certa dificuldade em acreditar que a política educacional atual, baseada na avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, seja o melhor instrumento para a atribuição do índice e que este revele se estamos ou não oferecendo uma educação de qualidade.

Na prática atual, o IDEB acaba sendo um instrumento para se verificar se o ensino foi garantido, mas não consegue considerar as especificidades nem as necessidades locais. Não consegue representar toda a complexidade que envolve o processo de ensinar e aprender nem as demandas do cotidiano da escola. Não consegue considerar todas as dimensões que envolvem a promoção de uma educação de qualidade que envolve uma efetiva construção de uma escola pública capaz de oferecer uma educação de qualidade. Embora, mesmo considerando que no último processo avaliativo tenha sido privilegiado um questionário aos gestores e professores que resultou num relatório de fatores associados, questionamos: Quais políticas educacionais foram arroladas de 2011 para 2013? Como ocorrerá o monitoramento do sistema diante das necessidades que precisam ser garantidas para a melhoria da escola pública? Estamos

considerando que a visão dos gestores escolares será de fundamental importância para que estas questões sejam respondidas.

Deste modo, uma educação de qualidade baseada em princípios democráticos como é a tônica deste trabalho, não pode se submeter a um processo unilateral. É preciso ampliar as discussões para que o processo de monitoramento da educação considere as especificidades e as finalidades educativas da escola. Assim, não corremos o risco de a escola apenas promover práticas intencionais visando à preparação dos alunos para o processo de avaliação do sistema. Mas que possamos construir uma dimensão pedagógica alicerçada pelo currículo e por práticas que sejam capazes de preparar pessoas para possuírem conhecimentos, habilidades e atitudes. De modo a conceber uma escola capaz de torná-las cidadãos incluídos, que sejam capazes de “construir cidadania” para promoverem sua emancipação.

Por isso, a gestão escolar numa perspectiva democrática e participativa garantida pela LDBEN/96 enquanto direito ainda enfrenta desafios em sua realidade escolar e toma importância na discussão aqui construída. Nossa vivência dentro da escola nos permite considerar que, muitas vezes, esses desafios enfrentados pelo gestor são vividos solitariamente. Consideramos que, para a promoção de uma educação de qualidade, a estrutura pedagógica que determina a finalidade da educação não pode ser cerceada de modo unilateral como vem ocorrendo pela ampla expansão dos atuais processos avaliativos da escola.

Ao recorrermos à análise de Piletti e Rossato (2010, p. 29) verificamos que “a centralização do poder decisório” se constitui no ponto de vista da trajetória da história da educação brasileira, um dos entraves que corroboraram para o “desenvolvimento do ensino básico e, em particular à sua democratização”, ocorreram diante dos seguintes entraves: “o controle financeiro, a burocracia administrativa e a padronização didática”. Na fala da gestora 3 que atua na EM3, esse aspecto fica claro e evidenciado. Apesar de comentar com empolgação as verbas recebidas pela escola e o trabalho realizado no atendimento das crianças no Programa Mais Educação, confirma “não falta à verba”, mas fala da falta de estrutura para atender bem aos objetivos do programa. Pois, apesar do dinheiro chegar à escola, ela considera que acaba oferecendo o atendimento sem a qualidade que desejaria. Cita como exemplo que as crianças que participam desse programa ficam os dois turnos na escola, umas fazem atividades curriculares pela manhã e extracurricular à tarde e vice-versa, precisam se alimentar na calçada em frente às salas de aula “com os pratinhos no colo”, pois na escola não possui

refeitório. A destinação da verba não prevê a mudança na infraestrutura, apenas para a aquisição de recursos didáticos e pagamento dos educadores do programa.

Para se constituir como um sistema organizacional sólido e aberto, um dos primeiros passos desta educação escolar (ou uma escola) “é definir seus objetivos do modo mais democrático possível” por meio de vários elementos, dentre eles: leis, portarias, regimentos, didática, currículo, etc. de modo que se possa “estabelecer e dividir, de maneira interdependente, tarefas e responsabilidades, visando uma ação organizada rumo aos objetivos estabelecidos” (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 29). Compreendemos na entrevista com os gestores e leitura dos documentos já citados que legislam o sistema educacional no município de Aparecida de Goiânia – GO que a concepção democrática que permeia esses elementos não se constitui como um passaporte para validar a prática. Isso porque, do ponto de vista da gestão escolar, impera uma relação de dependência do sistema de ensino e do ponto de vista da estrutura neste sistema que estratifica essa relação.

A educação, no presente estudo, “é entendida como um sistema aberto, dinâmico e não estático, a gestão educacional deve guiar-se por concepções e processos democráticos” (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 34). Assim, princípios como a descentralização, a autonomia e a delegação de competências vão permitir uma ampla participação de todos os envolvidos (pais de alunos, professores, gestores, comunidade local e poder público), de modo que “possam realizar um arranjo educacional que permita coordenar, avaliar, fiscalizar e construir um sistema de ensino capaz de dar respostas efetivas ao contexto no qual está inserido”, como afirmam Piletti e Rossato (2010, p. 34).

Para os autores:

[...] As reformas educacionais mundiais expressam essa tendência e identificam as escolas como espaços de mudança, tendo como referência conceitos como autonomia, gestão descentralizada e avaliação. Por sua vez, o atendimento às necessidades sociais e culturais da população, sobretudo as referentes à inclusão social, requer uma escola de qualidade social e pedagógica que socialize a cultura, a ciência e a arte, enquanto direito universal. (LIBÂNEO, 2006 apud PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 36).

Neste sentido, compreendemos que a escola poderá se tornar um espaço privilegiado para a construção de um projeto emancipatório, favorecendo este “arranjo educativo” apontado por Piletti e Rossato (2010). Para isso, poderá privilegiar ações conscientes para que esta escola consiga planejar, coordenar e efetivar a tarefa de aprender e ensinar, deste modo compreendendo que a responsabilidade é de todos;

poderá mobilizar e definir normas para que a gestão democrática se constitua como a participação de toda a comunidade escolar e poderá construir um projeto pedagógico que se constitua mediante uma participação integrada dos educadores dessa escola com a comunidade local por meio dos conselhos. Assim, poderíamos atingir novas fases de gestão pautada pela autonomia pedagógica, administrativa e financeira, na visão desses autores liderados por um gestor escolar com intencionalidades claras e objetivas do tipo de escola que precisa e pretende oferecer a esta comunidade.

O modo como tais políticas educacionais chegam a nossas escolas municipais por meio de indicadores avaliativos do processo de ensino, consideramos que não contribuem para a consolidação de uma educação de qualidade, pois, em vez do esforço se concentrar naquilo que ainda é uma necessidade para o sistema de ensino no município, o esforço se direciona para metas e números que o município precisa garantir para obter recursos. E, apesar de alguns pesquisadores acreditarem que “não dá para maquiagem a situação da qualidade do ensino” (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 198), consideramos que, na prática, o esforço é um dado apenas para superar os números e não a efetiva qualidade, se caracterizando pelo controle do sistema e responsabilização dos profissionais, mas não corrobora de modo efetivo para uma mudança de concepção da atuação daqueles que fazem a educação acontecer.

Durante o estudo, percebemos que alguns pesquisadores e até educadores, ao discutirem a temática sobre uma educação de qualidade, denotam que a queda da qualidade na escola pública brasileira está associada ao fato dela hoje não conseguir alcançar os usuários do sistema, influenciados pela ideologia liberal burguesa. Isso, por “não conseguir alcançar para os atuais usuários o objetivo que alcançava para os de décadas passadas”. Tal situação tem levado os profissionais da educação “ao desânimo e à total falta de perspectiva para seu trabalho” constata o autor (PARO, 2000, p. 86). Nossa compreensão é de que a escola precisa refletir sobre seu Projeto Político Pedagógico (PPP): quais são os objetivos a que se propõe no atendimento a esses usuários? A escola está dialogando com a comunidade escolar para compreender o seu papel nesta dada realidade?

Essa influência ideológica nos permite considerar a perspectiva dos sujeitos que fazem a escola e que estão na escola, como levar em conta os estudos que se denominam chamar de fracasso escolar em que, ao se contrapor diversos aspectos, como: história da vida familiar, a prática pedagógica, maneira de se perceber a família e a criança pobre a partir dos estereótipos e preconceitos, os modelos disciplinares, as relações do processo ensino-aprendizagem, as atitudes assumidas pelos profissionais e

as relações hierárquicas que ocorrem no interior da escola e da sala de aula, se percebeu como tais aspectos estavam diretamente refletidos na ação pedagógica empreendida dentro da escola (PATTO, 2010).

Portanto, tecemos algumas considerações em defesa de uma educação pública de qualidade, numa escola que esteja democratizada, que seja amplamente participativa e com reais condições de promover a equidade educacional.

Para isso, a escola precisa se prover de: 1. Educadores e gestores imbuídos em assumir e manter um ato comprometido²¹ com a educação oferecida aos alunos oriundos, principalmente, da periferia e das classes economicamente desfavorecidas, isto é, o principal usuário dessa escola. 2. Condições adequadas no sistema, no ensino e aos professores para oportunizar condições de se privilegiar um processo de ensino-aprendizagem que não desconsidere as condições sociais dos alunos, mas que superem a crença de que ela é determinante ou limitante. 3. Um ensino que se aproxime da linguagem, do modo de pensar, do interesse, da cultura e do anseio das crianças e jovens desse tempo contemporâneo (como ser histórico²²) sem ignorar as influências advindas de suas condições sociais e valorizando seu universo cultural para daí propiciar uma prática para a emancipação científica. 4. Reflexão do currículo dentro da escola, pois “o ponto de partida para toda reflexão a respeito dos fins da educação pública deve ser a aceitação de que a apropriação do saber como um valor universal coloca-se como um direito inquestionável de toda a população” (PARO, 2000, p. 87-88), mas que este currículo não continue a domesticar nossos estudantes inseridos no sistema público de ensino.

Nesse sentido, pensar em uma escola pública contemporânea de boa qualidade passa, necessariamente, pela construção de uma equidade educacional. De modo que possamos preparar nossas crianças e jovens em razão do “acesso à cultura” como “direito universal do indivíduo enquanto ser humano pertencente à determinada sociedade”.

Concordamos e reforçamos:

Resta ainda refletir sobre a maneira como percebemos a função política da escola, muitas vezes diminuída a uma simples relação com os partidos políticos. Mas a função política da escola vai muito além da prática dos

²¹ Ato comprometido é a condição em ser capaz de agir e refletir, expressão utilizada neste trabalho porque representa a primeira condição descrita nos estudos de Paulo Freire que deve ser assumida pelos educadores que querem atuar para uma mudança na educação e na sociedade.

²² Para Paulo Freire (1979, p.8) “O tempo para tal ser ‘seria’ um perpétuo presente, um eterno hoje”. Enquanto que um ser histórico é um ser imerso em seu contexto, pelo ato comprometido é capaz de se relacionar com o seu mundo para transformá-lo.

partidos políticos. Ora compreendendo política como uma ação intencional que visa influenciar/intervir na realidade, vemos que ela é muito mais ampla que as ações partidárias tradicionais. Assim, a função política da escola, e também dos sistemas e redes de ensino, está estreitamente ligada à sua prática pedagógica, visando agir sobre a realidade social. Mas como seria essa influência, essa intervenção intencional sobre a realidade? Serviria para manter ou para mudá-la? (GRACINDO, 2007, p. 19).

Para Gracindo (1997 apud GRACINDO, 2008, p. 228), na tônica da legislação educacional, a gestão democrática, apresenta vários dilemas, dentre eles: “quantidade versus qualidade; centralização versus descentralização; [...] questões políticas versus questões pedagógicas”. Por isso, a defesa é que o gestor escolar possa atuar frente a sua própria realidade, intensificando principalmente as necessidades pedagógicas. Para isso, precisa conhecê-la muito bem monitorando os processos pedagógicos e acompanhando os avanços e retrocessos de seus resultados. O que percebemos é que a legislação não ajuda a direcionar a atuação do gestor escolar, principalmente porque não abrange todos os desafios e diversidades de problemas que este profissional enfrenta diariamente em seu cotidiano.

Hoje, há condições para que o sistema de ensino do município promova um levantamento da realidade educacional e traduza essas necessidades em um plano educacional para atuar em sua própria realidade, apesar das limitações que ainda se impõem ao sistema nacional de modo que a escola consiga ampliar sua atuação frente ao perfil de aluno que participa desta escola e do tipo de educação que se pretende oferecer.

Uma gestão, efetivamente, democrática, precisa assumir alguns compromissos:

o resgate do sentido público da prática social da educação; a construção de uma educação cuja qualidade seja para todos; uma ação democrática tanto na possibilidade de acesso de todos à educação, como na garantia de permanência e sucesso dos alunos; uma educação democrática que se revele numa prática democrática interna, em nível de sistema e de escola; uma gestão que situe o homem, nas dimensões pessoal e social, como centro e prioridade de sua ‘gerência’ (GRACINDO, 2008, p. 228).

Nessa visão, percebemos que a discussão do tema pode ser um instrumento essencialmente político que ao ser resgatado dentro da escola, poderá conduzir ações na busca de uma verdadeira transformação da realidade que se apresenta hoje, frente aos resultados que nossa escola pública vem oferecendo à sociedade. É assumir uma atitude de não conformismo e nem de considerar que tudo está bom, só porque algumas escolas atingiram as metas propostas pelo MEC ou porque estamos oferecendo o básico.

Em suma, ao garantir o direito de aprender na escola às nossas crianças e jovens, é possível pensarmos nas possibilidades de estarem preparados para o trabalho e exercício da cidadania. Seja para seu ingresso na universidade, seja para contribuir com o desenvolvimento econômico ampliando, assim, suas oportunidades sociais. Desta forma, não se trata de a escola promover a equidade social, mas de promover a equidade educacional por meio de uma educação de qualidade alicerçada pela competência política e formal daqueles que fazem a educação, respeitando primeiramente os objetivos dessa escola pública e respeitando o direito dos usuários desse sistema, consequentemente ampliando as oportunidades dessas crianças e jovens frente às vulnerabilidades sociais que enfrentam em seus cotidianos.

Se a escola assumir em sua especificidade de atuação o compromisso com a cidadania de seus usuários, privilegiando em seu espaço a construção de um Projeto Político Pedagógico alicerçado pelas suas necessidades e pautado pela construção de conhecimento, habilidades e atitudes que forme um indivíduo capaz de ser competente e intervir em sua realidade, será capaz de ser uma escola para a emancipação.

CAPÍTULO 3 – O MUNICÍPIO DE APARECIDA DE GOIÂNIA – GO: PERSPECTIVAS DA GESTÃO E DO GESTOR ESCOLAR

Este capítulo apresenta a investigação realizada com os gestores que atuam no sistema de ensino municipal de Aparecida de Goiânia – GO. Pretendeu-se analisar a atuação do gestor escolar, procurando elencar elementos do seu perfil e seu papel enquanto liderança, por ser o profissional responsável pela escola, bem como compreender como consegue contribuir para a articulação e concretização de objetivos educacionais de modo que garantam a aprendizagem dos alunos que estão inseridos no sistema de ensino deste município.

Nossa análise incidiu sobre o perfil, suas atribuições e práxis pedagógica diante da ação consciente que articulam para impulsionar uma educação de qualidade no município e viabilizar uma gestão democrática e participativa.

Em 20 de agosto de 2012, o então secretário de educação, afirma em evento público, que o município de Aparecida de Goiânia – GO conta com 58 escolas municipais e 9 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), número com o qual estamos trabalhando nesta pesquisa em 2013. No decorrer, do ano desta pesquisa, novas unidades de CMEIs que estavam em construção foram concluídas para atender as crianças do Ensino Infantil. Desse grupo de escolas, a SME nos autorizou a coleta de dados em 15 escolas que estão localizadas nas diversas regiões do município.

Os gestores pesquisados atuam em escolas que atendem o segmento de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino. Uma dessas escolas já está com a implantação do período integral e duas com o atendimento à educação infantil, sendo um gestor para cada unidade escolar.

Ao analisar a atuação do gestor escolar, enquanto sujeito e objeto de estudo, elencamos elementos do seu perfil e do seu papel compreendendo como esse profissional em educação é capaz de promover uma ação consciente para estabelecer mudanças nas práticas escolares, de modo, que possa efetivamente articular os objetivos educacionais garantindo a aprendizagem dos alunos e consolidando uma educação de qualidade.

As visitas realizadas nas escolas municipais e entrevistas realizadas com os gestores nos permitiram identificar contradições em algumas informações assinaladas no questionário. Tal aspecto demandou um processo de reflexão e busca no referencial teórico dos elementos que permitissem as conclusões necessárias no momento da

interpretação desses dados. Por isso, para compor a apresentação dos resultados, em alguns momentos, usaremos nossas anotações das observações feitas durante as visitas nessas escolas. Estas foram essenciais para a finalização dos estudos pretendidos nesse trabalho, além da análise dos dados coletados no questionário.

A análise dos resultados se pauta sob a ótica das legislações vigentes, isto é, em âmbito nacional da LDB/96 e em âmbito municipal das Leis Ordinárias de nº 2.553/05, que cria e implanta o sistema municipal de ensino, e de nº 2.861/09, que institui as normas para a gestão democrática nas unidades escolares do município, que se justificam por normatizar a prática desses gestores.

Caracterizamos o perfil dos gestores dessas unidades escolares em consonância com os resultados que oferecem ao município, considerando as ações que promovem em sua escola e os desafios que enfrentam para consolidar o ensino e a aprendizagem dos alunos que atendem no ensino fundamental.

Para isso, levantamos alguns dados e informações do município de Aparecida de Goiânia – GO e do seu sistema de ensino. Consideramos as boas práticas desenvolvidas e que já ocorrem na construção de uma escola democrática e participativa no município, principalmente entre as escolas pesquisadas.

Procuramos evidenciar a voz e o fazer desses gestores escolares compreendendo que, a partir da aplicação do questionário e da realização da entrevista semiestruturada, mesmo que apenas com parte dos gestores que integram o sistema de ensino desse município, pudemos ampliar nossa reflexão para além da prática que já ocorre, vislumbrando quais as perspectivas de atuação podem promover para a oferta de uma educação de qualidade.

Assim, a consolidação do presente estudo nos revela informações que podem ser utilizadas pelo próprio sistema de ensino no enfrentamento dos desafios que se apresentam. E, anúncios de boas práticas que também podem ser utilizadas na troca de experiências entre os gestores e na capacitação dos mesmos, pois se revelaram desejosos para aprender, conscientes das necessidades para aprimorar sua prática e esperançosos para atingir sempre melhores resultados de modo que, no enfrentamento dos desafios da realidade escolar, possibilitem uma educação de qualidade às crianças desse município.

3.1. Aparecida de Goiânia – GO: um município, várias realidades

Desde a década de 1980, a grande tese defendida pelos pesquisadores em educação era que a “descentralização da educação básica, por meio da municipalização”, fortaleceria o poder local e contribuiria para uma efetivação da qualidade da educação (SILVA et al., 2009, p. 73), mas a municipalização do ensino fundamental ainda se constitui como um desafio. E, nem sempre oferece os resultados de aprendizagem esperados pela sociedade ou pela própria escola.

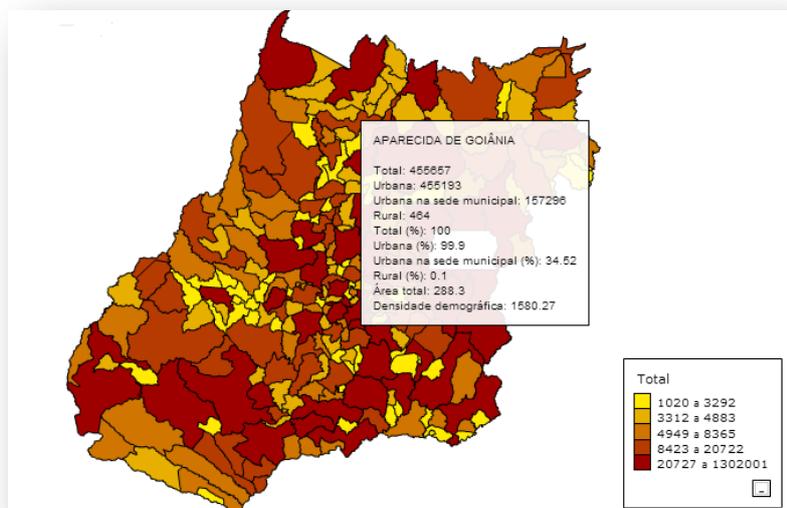
Nesse sentido, o estudo de caso analisa a gestão escolar implantada nas escolas públicas desse município e como esta se constitui enquanto um instrumento democrático e participativo capaz de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

O município, campo de estudo, localiza-se na região metropolitana de Goiânia, fazendo limites com a capital e com os municípios de Senador Canedo, Hidrolândia e Aragoiânia. De acordo com a sinopse do censo demográfico 2010, sua estimativa de crescimento da população para 2013 é de 500.619 habitantes considerado o segundo município mais populoso do estado, ficando atrás somente da capital, Goiânia.

Em 2009, no aspecto econômico, o município ostentou um PIB de 5.148.640.000 reais, sendo um dos principais centros industriais do estado. A distância entre a capital Goiânia e a sede do município é de apenas 18 quilômetros. Apesar do crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) do município, este enfrenta algumas dificuldades no oferecimento de serviços sociais e essenciais de qualidade. Para os estudiosos isso decorre devido ao crescimento populacional desordenado pelo qual passou o município de Aparecida de Goiânia – GO (SILVA et al., 2009, p. 75).

A extensão territorial e população residente no município aparecem em destaque na figura (2), pois a ocupação do município se configura como um caso atípico no estado de Goiás.

Figura 2 – População residente, total, urbana total e urbana na sede municipal, em números absolutos e relativos, com indicação da área total e densidade demográfica, segundo as unidades da federação e os municípios – 2010



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

(1) Exclusive a população residente nas áreas urbanas isoladas.

A cidade apresenta uma taxa de crescimento geométrico populacional em 2013 de 3,19%. E o número total de eleitores contabilizados no município em 2012 foi de 272.068 pessoas. Em 2010 sua taxa de alfabetização foi considerada 95,04% na população acima de 10 anos, de acordo com o Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (IMB), esses dados foram divulgados no site da Secretaria do Estado de Gestão e Planejamento (SEPLAN).

A realidade da extensão territorial de Aparecida de Goiânia – GO é conhecida no estado por sua “ocupação desordenada”, resultando em sérios desafios para a administração municipal. Vários são os problemas percebidos pela população, tais como: degradação ambiental; segregação social; demanda por serviços de infraestrutura pública (saneamento, saúde, educação, iluminação etc.); bairros que apresentam baixa qualidade de vida; violência; grande número de lotes vazios em determinadas regiões do município, dentre outros (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2013).

Para realizarmos a coleta de dados foi necessário enfrentar a diversidade da extensão do município, perfazendo a distância e localização em que se encontrava cada uma das escolas dos gestores pesquisados. Evidenciamos por considerar as diferenças peculiares entre essas escolas, pois estão distantes entre si e com realidades em suas estruturas físicas, muito diferentes. Algumas localizadas em bairros com ruas sem asfalto e com pouca infraestrutura. Outras em bairros com fama de “perigosos” pelos

índices de envolvimento dos jovens com a violência urbana e tráfico de drogas no município. Outras localizadas no entorno de condomínios de luxo que se instalaram, posteriormente, diante do crescimento da cidade. As escolas visitadas se concentram na zona urbana sendo que uma dessas escolas está nos limites entre uma área urbana e a área rural.

Oficialmente a cidade surgiu em 11 de maio de 1922, com a doação de terras e com a ajuda de moradores do local que proporcionaram a construção da “capela da padroeira do arraial, recebendo mais tarde o nome de Igreja de Nossa Senhora Aparecida”. Até hoje, a igreja é o símbolo da cidade, sendo conhecida, atualmente, como “Praça da Matriz” (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2013).

Dez anos atrás, o município era denominado de “Cidade Dormitório²³”, hoje é chamada de “Cidade Industrial²⁴” e pretende ser conhecida, num futuro próximo, como “Cidade Tecnológica e Sustentável²⁵”, afirmam as expectativas de projeção do município para 2022 em texto produzido pelo secretariado da cidade.

O crescimento violento ocorrido no interior do país entre a década de 1920 e 1950 em razão da chegada da ferrovia ao Estado propiciou a muitas famílias, inclusive estrangeiras, se estabelecerem nas cidades goianas, provocando crescimento populacional, econômico, educacional, dentre outros (PÁDUA, 2007).

O cerrado goiano, diante do contexto nacional, enfrentou grande movimento de imigração denominado “Marcha para o Oeste” como menciona a historiadora Pádua (2007, p. 623). Entretanto, o surto migratório, não foi um acaso. É preciso considerar a construção de Brasília no meio-norte do estado, a transferência da capital de Goiás para Goiânia em 1935, consumando sua mudança com a transferência de órgãos do governo e consolidando-se em 1942 com o batismo cultural da cidade.

²³ Era denominada assim porque concentrava poucas atividades econômicas, em grande parte possuía residência de pessoas que trabalham ou exerciam suas atividades em outra(s) cidade(s) mais próxima(s). Neste caso, a grande maioria dos trabalhadores de Aparecida de Goiânia se dirigia para a cidade de Goiânia para exercerem alguma atividade profissional. Terminologia identificada nos estudos de Cecília Oliveira (2007, p. 17), cujo estudo reforça que naquele momento do estudo 40% da população não trabalhavam no município.

²⁴ Entre os anos de 2002 e 2006, a Federação das Indústrias do Estado de Goiás (Fieg), registrou que enquanto Goiás teve elevação de 35% na expansão da atividade industrial, Aparecida de Goiânia registrou 54% no mesmo período. Disponível em: <<http://sistemafieg.org.br>>. Acesso em: 7 set. 2013.

²⁵ A expressão utilizada por Campos e Silva (2013) tem como objetivo alcançar metas de desenvolvimento tecnológico e sustentável para o ano de centenário da cidade. Para isso, têm-se promovido discussões no plano diretor e foram estabelecidos três macroprojetos: 1) desenvolvimento do polo tecnológico; 2) construção de infraestrutura para o aeroporto executivo e anel viário; 3) ocupação sustentável da Serra da Areia. Declaração feita por Marcos Alberto Bernardo Campos e Thatianne Dias da Silva – Secretária de Indústria, Comércio, Trabalho, Tecnologia e Turismo – SIC-TTT, Aparecida de Goiânia, Goiás. **Aparecida 2022: Cidade Tecnológica e Sustentável**. Disponível em: <<http://www.aparecidatec.com.br>>. Acesso em: 7 set. 2013.

A articulação com São Paulo foi visível e fator a se considerar. A nova capital Goiânia com a valorização das terras “atraiu investidores de outros centros” (PÁDUA, 2007, p. 629), para esta região. Os anos de 1930 como afirma a historiadora, consolidam-se pelo início de mudanças, rupturas e transformações:

[...] a passagem dos anos 1930 representou um marco para Goiás, embora não tenha provocado mudanças imediatas na ordem sócioeconômica regional. A população continuou ruralizada em todo o Estado. As estruturas – vida social e material, refletida na organização produtiva, nas relações de trabalho, na arrecadação tributária e nas despesas administrativas do governo – persistiram quase que idênticas ao passado (PÁDUA, 2007, p. 626).

Esse marco representou mais tarde, nos anos de 1940 uma expansão territorial incentivada pela Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG) diante de um movimento imigratório de projetos governamentais que promoveram vários assentamentos na região do planalto central brasileiro. Com Aparecida de Goiânia – GO, não foi diferente, lotes eram distribuídos gratuitamente na área da CANG, sendo difundida a utilização de rotação de culturas.

Pesquisadores descrevem que para conter e frear essa demanda, foi criada a Lei nº 4.526/1971 conhecida como “Lei do Parcelamento do Solo”, esse esforço demandou ações tanto por parte do próprio município quanto do Governo do Estado para também limitar esses loteamentos (SILVA et al., 2009, p. 74).

Emancipada pela Lei Estadual nº 4.927, de 14 de novembro de 1963, Aparecida de Goiânia – GO desmembrou-se de Goiânia. E, apesar do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)²⁶ que leva em consideração três componentes: expectativa de vida ao nascer; educação e renda per capita e, indicar para uma situação de crescimento da cidade, tal índice não revela a capacidade do município em proporcionar uma real qualidade de vida à população que mora nele. Aos 91 anos de sua fundação, o município conta com muitos desafios para superar.

²⁶ O IDHM brasileiro segue as mesmas três dimensões do IDH Global: longevidade, educação e renda. E adequa a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais, analisando os 5.565 municípios brasileiros. Surgiu no início dos anos de 1990 com o objetivo de construir medidas/indicadores da realidade social vivenciada pela população brasileira. São mais de 180 indicadores de população, educação, habitação, saúde, trabalho, renda e vulnerabilidade, com dados extraídos nos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010 (ATLAS BRASIL, 2013).

Quadro 1 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)

Aparecida de Goiânia – GO	
IDHM 1991	0,445
IDHM 2000	0,582
IDHM 2010	0,718

Fonte: Atlas Brasil 2013 – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (IBGE, 2013).

O crescimento nos três últimos anos em que o índice foi avaliado como indica o quadro (1) não aproxima Aparecida de Goiânia da capital Goiânia, apesar de sua proximidade física. Goiânia apresenta um IDHM 0,799 e posição 45 no *ranking* e o município de Aparecida de Goiânia enfrenta uma posição nacional de 1.362, entre os municípios avaliados, ficando atrás de vários municípios goianos, respectivamente: Catalão – IDHM 0,766 (274); Itumbiara – 0,752 (508) e Anápolis - IDHM 0,737 (850) na análise e divulgação do Atlas Brasil/2013. Na análise desse documento, o município é caracterizado como uma cidade que oferece alto desenvolvimento humano. O IDHM considera como um dos seus indicadores a educação. E, apesar de o Brasil ter demonstrado avanços, subindo de 0,493 para 0,727 entre o período de 1991 e 2010, o município está distante do ideal de se aproximar do indicador 1²⁷.

Nos últimos anos o poder municipal tem realizado vários esforços para “ampliar e modernizar os setores da economia do município, na expectativa de gerar empregos e riqueza”, conforme afirmam pesquisadores (SILVA et al., 2009, p. 76). Entre 1998 e 2005, conseguiu implantar 131 empresas gerando mais de 4,2 mil novas oportunidades de trabalho nos setores de serviços, comércio e indústria de transformação.

No decorrer dos estudos e visitas nas escolas do município nos deparamos com uma realidade bastante complexa. Em algumas regiões há a necessidade de construção de mais escolas e em outras a ampliação das mesmas para atender a demanda, em âmbito municipal. Isso vem sendo feito pela SME diante das ações empreendidas e que presenciamos, tanto divulgadas pelos gestores quanto diante do investimento realizado em 2013, apesar dessa oferta de escolarização ser dividida com a rede estadual e privada.

A preocupação com a oferta de vagas no ensino fundamental é declarada pelas gestoras 11 e 12 e se manifestam em suas ações intencionais e verdadeiras. Na EM11, chegamos durante um telefonema da gestora com a equipe da SME e

²⁷ O IDHM para a educação considera os seguintes indicadores: muito baixo desenvolvimento humano (0.000 até 0.499); baixo desenvolvimento humano (0.500 até 0.599); médio desenvolvimento humano (0.600 até 0.699); alto desenvolvimento humano (0.700 até 0.799); muito alto desenvolvimento humano (acima de 0.800) sendo que o indicador 1 é o máximo nessa escala de referência, cf. Atlas Brasil, 2013.

presenciamos sua argumentação, com propriedade, na defesa de construção de duas novas salas de aula para a escola. Para a construção dessas salas, a gestora defendia um espaço que, segundo ela, só serve para receber água da chuva e juntar alguns entulhos.

Já na EM12, a gestora estava realizando uma despedida com os alunos do 5º ano. Relatou-nos de forma espontânea o seu desapontamento com a SME para o atendimento aos alunos do segmento de 2ª fase do ensino fundamental. Especificou que fez algumas defesas para a permanência desses alunos em sua escola, sem sucesso. Sabemos que a municipalização tem acarretado atribuições ao município que são divididas com o estado no atendimento às crianças e jovens.

A argumentação da gestora 12 difere da gestora 11, pois tem sala de aula disponível e vários professores especialistas na equipe docente para dar a sequência neste atendimento. Mas, o município vem priorizando o atendimento à Educação Infantil e à 1ª fase do ensino fundamental. Para manter o atendimento desses alunos nesta escola, a SME teria apenas que complementar o quadro docente com dois professores das disciplinas que não possuem a habilitação específica, reforça a gestora 12.

Essa escola possui uma excelente estrutura física e na região não há outras escolas de ensino fundamental para o atendimento da 2ª fase deste segmento, afirma a gestora 12. O bairro faz divisa com bairros de Goiânia e esses alunos precisam ir para as escolas estaduais e municipais da Capital se quiserem prosseguir os estudos.

O município é o segundo em importância no número de oferta de matrículas no Estado. Em quantidade, é o terceiro em número de escolas como indica o quadro (3). No quadro (2) identificamos o número de matrículas do município em comparação com a capital Goiânia e outra principal cidade do Estado, Anápolis. O município de Aparecida de Goiânia se configura como o segundo em importância após a capital do estado na oferta de vagas ao ensino fundamental por meio da rede municipal, detendo 38,53% em relação a capital.

Quadro 2 – N° de matrículas no ensino fundamental entre 3 municípios goianos

Ensino Fundamental	Goiânia	Anápolis	Aparecida de Goiânia
Total de Matrículas 2012	172.744	49.204	69.522
Escola privada 2012	61.007	12.411	15.113
Escola pública estadual 2012	32.946	9.431	24.244
Escola pública federal 2012	508	0	0
Escola pública municipal 2012	78.283	27.362	30.165

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) – Censo Educacional 2012. Nota: Atribui-se zeros aos valores dos municípios onde não há ocorrência da variável.

No quadro (3) a oferta do número de escolas, a partir dos dados oficiais registrados pelo Censo Escolar/2012 indica que Aparecida de Goiânia – GO se posiciona como o terceiro município em número de escolas em relação a dez municípios goianos, sendo que Goiânia é o principal responsável e Anápolis o segundo município no número de escolas para o atendimento do ensino fundamental.

Quadro 3 – Oferta do nº de escolas de ensino fundamental entre 10 municípios goianos

Municípios	Quantidade de escolas
Goiânia	163
Anápolis	64
Aparecida de Goiânia	56
Luziânia	41
Águas Lindas de Goiás	40
Formosa	37
Cavalcante	30
Novo Gama	29
Catalão	20
Niquelândia	20

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) – Censo Educacional 2012.

Na tabela (1) identifica-se a evolução dessas matrículas entre a rede pública neste município no período entre 2007 e 2012. Verificamos nos dados apresentados que a rede estadual teve um decréscimo de 36% no número de matrículas, em relação à rede municipal no período entre 2007 a 2012. Enquanto, o sistema de ensino da rede municipal apresentou um crescimento de 17% no número de matrículas realizadas entre o mesmo período. Observamos que o número total de matrículas no município de Aparecida de Goiânia – GO em 2012 é menor do que o apresentado em 2007.

Tabela 1 – Evolução das matrículas por rede de ensino: Aparecida de Goiânia – GO

Ano	Dependência Administrativa		
	Rede Estadual	Rede Municipal	Total de matrículas
2007	37.356	25.781	63.137
2009	30.533	28.748	59.281
2012	24.244	30.165	54.409

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) – Censo Educacional 2012.

Os gestores foram questionados sobre o nível de evasão em suas escolas. E, 61% consideram que é baixo o nível de evasão, 13% consideram médio, 13% apontam que é inexistente em suas escolas e 13% dos pesquisados não responderam ao

questionário. Entre essas escolas que não responderam apenas uma unidade escolar estava em seu primeiro ano de funcionamento, portanto, realmente não tinha dados sistematizados de sua realidade em relação à questão da evasão escolar. A evasão escolar não é responsável pela redução do número de matrículas em 2012, consideram os gestores.

Na entrevista, os gestores evidenciaram que possuem mais problemas com a transferência entre escolas no próprio município ou para outros estados do que problemas com a evasão. O município recebe várias famílias oriundas, principalmente, do Pará, do Maranhão, da Bahia, do Tocantins e do Piauí. A gestora 12 nos fala que quando essas famílias não conseguem se estabelecer direito ou não conseguem arrumar empregos, retornam aos seus estados de origem. Acompanhou a situação de uma família que solicitou a transferência no meio do ano letivo para retornar à sua cidade, Maranhão. No início do ano seguinte, retornaram para o município e a criança tinha ficado o semestre anterior sem prosseguir os estudos.

Indagamos aos gestores e na SME porque diante do número de matrículas realizadas, ainda assim o município de Aparecida de Goiânia possui menos escolas que outros municípios do estado. Identificamos que para atender esta demanda, no decorrer dos dois últimos anos, o sistema de ensino promoveu investimentos para a implantação de novas unidades no município, construindo novas escolas e salas de aulas, visando à ampliação na oferta e atendimento para as crianças em fase escolar no ensino infantil e fundamental. Estão realizando a construção de vários CMEIs para garantir o atendimento na educação infantil e executaram obras de reformas, construindo novos espaços físicos nas unidades já em funcionamento e outras que apresentavam necessidades específicas, como: a falta de quadras, bibliotecas, salas para os gestores, secretarias, dentre outras melhorias. Segundo divulgação feita pela assessoria de imprensa da Prefeitura em 07 de agosto de 2013, foram mais de R\$23 milhões de investimentos realizados neste ano (DIAS, 2013). Mesmo assim, 26% dos gestores pesquisados ressaltam a necessidade de reforma na estrutura física de suas escolas, 44% consideram que estão com boas instalações, 18% consideram que a estrutura da escola é regular e 12% afirmam que é suficiente.

O problema mais crítico e preocupante enfrentado pelo município de Aparecida de Goiânia – GO e que reverbera para dentro da escola é a violência urbana, principalmente pelo envolvimento dos adolescentes e jovens, inseridos nesta violência. Alguns desses acontecimentos são amplamente divulgados nos noticiários locais e manchetes dos principais jornais de circulação no estado. Tais notícias denunciam o

quão crítico é o problema no município: alto índice de homicídios, adolescentes e jovens envolvidos com o tráfico de drogas, violência de diversas naturezas e falta de estrutura e saneamento básico em bairros mais periféricos. Este aspecto é realçado como preocupante pelos gestores escolares que indicam a necessidade de um maior investimento e acesso ao lazer e à cultura, pois grande parte dos bairros no município não possui nenhuma opção, principalmente de lazer nem para as crianças ou para esses jovens.

Podemos exemplificar o ocorrido em uma escola de tempo integral, bem conceituada pela estrutura e atendimento oferecido, situada no bairro Jardim Tiradentes que foi invadida e teve vários ambientes destruídos, como conta esta manchete: “Escola municipal é depredada por vândalos” (O POPULAR, 19/08/2013). Outra ilustração trata de crime de chacina envolvendo jovens, noticiada depois do desaparecimento de cinco estudantes que “mataram aula [...] dando desculpas diferentes aos familiares [...], o grupo se reuniu dizendo que ia tomar banho em um córrego no Setor Colina Azul. Nenhum foi visto mais com vida” (O POPULAR, 29/08/2013).

A tensão externa vivida entre a escola, alunos e seus familiares aparece de forma sutil durante as entrevistas, revelando a incerteza social vivida pelos alunos e suas famílias, desvelando como se dá o pensamento desses gestores que tentam explicar as condições de pobreza e agressividade vividas no contexto familiar e social por essas crianças, diante de acontecimentos que rondam o entorno ou são vividos pela própria escola, como observamos nos relatos que se seguem.

A gestora da EM2 observa no questionário que obteve bons resultados gerais no decorrer do ano letivo. Em relação ao nível de aprovação obteve um percentual de 90% de alunos aprovados; quanto à evasão, possui um nível considerado muito bom, pois é zero e no processo de alfabetização seus alunos estão entre os níveis considerados de bom a excelente. Ao analisar seu próprio resultado, a gestora 2 deixa escapar na entrevista: “Toda escola deveria ser militar.” Ao questionarmos sobre sua fala reforça que toda escola militar é boa porque consegue aliar disciplina e eficiência nos resultados – o que consideramos ser parte do seu imaginário. Não aprofundamos com a gestora o que pensa a respeito do conceito de disciplina e nem o que defende como eficiência. Observamos uma ampla divulgação no município de parcerias que estão se estabelecendo com o estado para a abertura de novas escolas militares diante de projeções para 2014, de modo que ocorra o atendimento aos jovens e adolescentes no município.

Entretanto, apoiada no pensamento de Foucault, Patto (2010, p. 308) nos fala dos “corpos dóceis” e “que o controle disciplinar do corpo requer um sistema preciso de comando”. Revela em sua pesquisa que a disciplina, a ordem e a submissão aparecem no discurso de vários educadores de modo que possam provocar um comportamento desejado. Possivelmente, o comportamento desejado aqui pela gestora dessa unidade escolar.

O depoimento da gestora da EM8 também reforça o argumento de Patto (2010) sobre a desvalorização social da clientela e o preconceito vivido pelas crianças que estão inseridas na escola pública, expressando que “não se vê mais alunos pulando o muro” em sua escola. Tal fato acontecia antes, se referindo às situações de fuga que ocorriam durante o período de aula, no início de sua gestão. Após intensa atuação com os alunos conseguiu mudar essa realidade.

No entanto, tem muitos problemas com pequenos furtos nos finais de semana. Relata que uma vizinha da escola ajuda a olhar, ligando sempre que acontece algo e comunicando o que está ocorrendo. Há grades em várias janelas, principalmente em ambientes que possuem objetos mais caros (TVs, equipamentos de som, computadores e outros) e os muros de sua escola estão bem pichados.

Em nenhum momento na fala da gestora 8 reflete a transgressão como um fenômeno vivido pela escola. Não percebe que a atitude de “pular o muro”, isto é, a transgressão, continua acontecendo e vai se revelando em pequenos detalhes. Seja no muro pichado, seja ao pularem o muro de fora para dentro. É uma escola com vários problemas em sua estrutura física: janelas com vidros quebrados, limpeza precária, dentre outros aspectos observados.

Percebemos uma fragilidade na segurança em várias escolas do município, algumas sem pessoas específicas no portão para receber os visitantes ou acompanhar quem entra e quem sai da unidade escolar. Em várias escolas, não há calçadas, apenas uma pequena rampa cimentada para acesso ao portão e não há guaritas para acomodar os profissionais que trabalham na portaria. Algumas pessoas que desempenham essa atividade são profissionais remanejados de outras funções e grande parte se acomoda apenas numa cadeira disposta ao sol ou próximo das secretarias da escola, na área de cobertura mais próxima. Grades e reforço em portas com cadeados extras não são realidade apenas da EM8, situação semelhante foi percebida em outras unidades escolares. Nesta escola, no dia da entrevista, a gestora nos relata que estava há poucos minutos, bastante aflita porque um aluno de apenas sete anos estava desaparecido. A

criança tem feito o trajeto de sua casa para a escola sozinha. O fato ocorreu no dia anterior, depois que saiu da escola durante o retorno para casa.

A gestora 8 já havia conversado e orientado esta família sobre os riscos de tal situação, mas a mãe não havia tomado providências. Explica que a criança tinha sido encontrada e estava no Conselho Tutelar. A gestora tinha informações de que a mãe também estava, naquele momento, prestando esclarecimentos e acreditava que agora ela ia “se assustar e ver que é grave esta situação”.

Na EM8, no dia em que fomos entregar o questionário, percebemos um grupo de alunos brincando livremente na rua enquanto aguardavam o transporte escolar. Isso ocorria sem a supervisão de nenhum funcionário da escola, todos estavam envolvidos com a faxina e com o planejamento semanal por ser uma sexta-feira. O grupo brincava com estalinhos, jogando-os nos pés uns dos outros e se arriscavam correndo no meio da rua. De início essa ilustração nos pareceu que não era uma preocupação da escola, mas depois do contato com a gestora 8, apenas nos revelou que a organização, em dias de planejamento, precisa ser repensada pelos profissionais da escola.

Ponderamos quanto à importância de uma maior preocupação em relação à segurança que precisa ser compreendida e mediada pelo gestor da unidade escolar. Sabemos que pesa sob sua responsabilidade a segurança patrimonial e humana, mas sempre há uma maior cobrança no que diz respeito ao patrimônio estrutural e material da escola. A segurança que enfatizamos vai além da preocupação com esse patrimônio da escola, não desmerecendo sua importância. Mas, que se dê, fundamentalmente, pela preocupação com o patrimônio humano que vive em nossas escolas, isto é, bem estar e proteção aos seus profissionais e alunos.

Nesse sentido, uma escola nos chamou a atenção tanto pelos recursos de tecnologia já usados na segurança, quanto na postura e atitudes do gestor 7. A EM7 é a única que visitamos que possui um excelente sistema de câmeras. Várias câmeras foram espalhadas em todas as salas de aula e em diversos ambientes da escola sendo tudo acompanhado pelo gestor de sua sala por um monitor enquanto realiza diversas atividades ao mesmo tempo, dentre elas: reunião com pais e responsáveis, conversas com os alunos e orientações aos funcionários. No portão, fomos recebidos, tivemos que nos identificar e fomos acompanhados até a secretaria da escola. O gestor 7 relata que tinha profissionais que maltratavam as crianças, dos quais pediu a remoção de sua escola. E, a escola possui muitos casos de violência doméstica. Por isso, também tem um celular que é de uso específico para os assuntos da escola, disponibilizou o número

às famílias, funcionários e alunos. Isso tem ajudado a identificar casos de vulnerabilidade e recebimento de denúncias. Não há intermediários entre o gestor e a comunidade, fez questão de enfatizar. Mantém uma excelente parceria com o poder público, faz contatos com a Promotoria e Conselho Tutelar quando necessário. Tem tudo documentado e registrado, principalmente os atendimentos às famílias sobre as preocupações concernentes aos seus filhos e nos mostrou alguns exemplos dessas intervenções realizadas. Considera que, “se a família está bem, a escola vai bem”. Diz que o mais importante é que conseguiu estabelecer uma relação de confiança na escola.

Para o gestor 7, os alunos, as famílias e os profissionais da escola sabem que ele não é omissivo e que, quando a informação chega até sua pessoa, será encaminhada de algum modo. Chegou à escola a partir de uma nomeação da SME, mas foi eleito no último processo de eleição para continuar o trabalho. Reconhece que é difícil criar uma responsabilidade compartilhada naqueles que estão diretamente inseridos na educação e frisa que não deixa ninguém fazer o que quer na escola. Este sentimento de posse e pertença aparece de modo conflituoso o tempo todo na fala do gestor. Desvelando o quanto é difícil articular a participação de todos. Se despojar de uma prática autoritária para se aproximar mais de uma gestão democrática e participativa. Afirma que não toma decisões sem o respaldo do Conselho Escolar, assim não age sozinho. Reforça que sempre se resguarda com registros em atas, principalmente nas demandas de necessidades para a escola ou para os alunos. Nas situações pedagógicas e que demandam a avaliação dos profissionais de sua unidade escolar, envolve os coordenadores pedagógicos para deliberar e tomar decisões.

A democratização encontra limites como nos revela essa afirmativa:

Todas essas medidas democratizantes, todavia, não conseguiram modificar substancialmente a estrutura da escola pública básica, que permanece praticamente idêntica à que existia há mais de um século.
[...] é imprescindível que os meios utilizados não se contraponham aos fins visados. (PARO, 2011, p.19-21).

Ao se referir às eleições como forma de escolha de um dirigente escolar e aos mecanismos democratizantes, como: a formação de Conselhos Escolares e Associação de Pais, o autor considera que esses mecanismos se constituem como um importante horizonte para a democratização da escola contemporânea reforça Paro (2011, p. 18-19), que o interior da escola em sua estrutura²⁸ não se dispôs a mudar. Por

²⁸ Em relação ao conceito de estrutura nos apoiamos em no alerta que Paro (2011) faz ao se referir ao estudo de outros pesquisadores para a “impropriedade de se restringir [...] ao aspecto meramente

isso, o conflito presente na fala de alguns gestores nos indica que é possível uma atuação forte, influente e participativa com o apoio do Conselho Escolar, não é uma realidade percebida em todas as escolas da rede municipal. Apesar de já ter sido sancionado, pela Lei nº 2.867 de 25 de novembro de 2009²⁹, a criação do Conselho Escolar em cada unidade escolar e CEMEIs, desse município.

Pouco foi mencionado sobre o uso desse mecanismo democrático e participativo que pode ser mais amplamente explorado pelas escolas do município. Na entrevista fizemos indagações sobre como se dava essa atuação nas escolas. Na fala de vários gestores parece haver pouco interesse dos pais e até mesmo dos profissionais da escola. No entanto, essa participação é garantida na legislação (Lei nº 2.867/09), considerando a atuação do gestor parte integrante e indispensável para articular e assegurar seu funcionamento. E ao qual creditamos importância enquanto mecanismo legítimo para assegurar uma gestão democrática e participativa.

Em algumas das escolas há o relato de ter o Conselho Escolar já constituído, as principais atividades de atuação descritas foram: reuniões no decorrer do ano para definição de aplicação de verbas e apresentação da prestação de contas por parte do gestor que ocorre a cada trimestre. Apenas uma gestora afirmou que não foi composto este grupo, formalmente, em sua escola, mas possui o grupo que atua com a Caixa Escolar.

É relevante destacar que nesta legislação identifica-se que no artigo 4º, inciso I, que dispõe sobre a obrigatoriedade do Conselho Escolar, percebemos que a lei reforça o apoio e incentivo à livre organização estudantil, dando-lhes condições e meios adequados para que esta participação ocorra na escola. Mas, parece ser uma realidade inviável e distante nas escolas do município. A resposta para esta afirmação se encontra no artigo 8º, desta mesma lei, que dispõe das condições para os membros desse conselho. No inciso II, a idade mínima para essa participação é de 12 anos. Como o município está dirimindo a 2ª fase do segmento do ensino fundamental, este aspecto também não será fomentado dentro da escola, de modo que os alunos possam participar ativamente. Apenas o gestor da EM7 faz um relato de participação ativa dos alunos

administrativo” (CÂNDIDO, 1974 apud PARO, 2011, p. 19) e dispõe que diante do “dinamismo que extrapola sua ordenação intencional”, vividos dentro da escola pelo grupo social, caracteriza estrutura como “um modo de existir ou de operar, envolvido por valores, costumes, rotinas, que lhes emprestam certa “regularidade” que não pode deixar de ser considerada no estudo da escola (PARO, 2011, p. 19).

²⁹ A definição dos objetivos de atuação do Conselho Escolar, na respectiva lei citada, prevê em seu artigo 1º um “caráter consultivo, deliberativo e fiscalizador no âmbito de sua competência” e no artigo 2º, parágrafo I compete ao Conselho Escolar – “criar mecanismo de participação da comunidade escolar no processo de construção na qualidade de ensino e no aprimoramento do projeto político pedagógico. Emitir parecer [...] submetidos à apreciação pela Direção, ou por membro da comunidade escolar”.

colaborando com algumas questões do interesse deles, nesta escola. Relata que teve que solicitar que a cozinha refizesse o arroz de uma das panelas que estava sendo servido num determinado dia, pois os alunos foram lhe comunicar que estava muito salgado e que estavam comendo com dificuldade. A acolhida em cada situação do dia-a-dia fortalece a atuação desse gestor. Promoveu reflexões com a equipe da cozinha e destacou como importância que, neste caso, não era o desperdício de uma panela, mas a qualidade do que estava sendo servido aos alunos. Ao provar o lanche junto com os alunos e ao ter cuidado em vários detalhes em sua escola, o gestor 7 está tentando criar uma cultura para a qualidade. Foram vários os exemplos e situações mostradas pelo gestor, revelando o tipo de trabalho que está tentando imprimir dentro da escola. Sabemos que a análise da vida cotidiana, da cultura³⁰ escolar e de uma dada realidade demanda uma análise e investigação para além das rotinas das práticas sociais e das relações interpessoais e, não dispomos de condições para fazer isso neste trabalho e, não se caracteriza como objeto de investigação.

A escola pública, no enfrentamento dos desafios que lhe cercam não pode desconsiderar as necessidades de sua comunidade local, podendo envolver outros órgãos públicos e os mecanismos democratizantes já previstos à disposição no município pode corroborar como agentes e corresponsáveis para o oferecimento de uma educação de qualidade de modo que a própria escola, seja o canal que assegure às crianças e jovens da região uma ampla participação para a construção de um projeto emancipador pra que a escola represente o acesso ao interesse daquilo que é necessário na ampliação cultural e proporcione equitativamente as oportunidades de aprendizagem, garantindo às crianças do ensino fundamental um bom desempenho acadêmico. Essas questões nortearam nossas preocupações e nos ajudaram durante o percurso nos 15 bairros em que atuam os gestores pesquisados neste município. Foi possível perceber o quão desiguais as melhorias chegam a cada escola ou mesmo em cada canto do município, sejam elas estruturais ou educacionais.

³⁰ Cf. Dicionário de Filosofia. Num sentido mais filosófico, a cultura pode ser considerada como um feixe de representações, de símbolos, de imaginário, de atitudes e referências.

3.2. O sistema de ensino municipal: constituição e atualidade

De modo geral, os sistemas municipais de ensino assumem hoje, numa dimensão política em colaboração com os Estados e a União, um compromisso para que a universalização da educação básica se concretize. Deste modo, a articulação da política nacional de educação, tem fortalecido esses sistemas e, é na gestão escolar, que metas e objetivos educacionais se transformam em ação.

Sobre o sistema municipal de educação de Aparecida de Goiânia – GO, percebemos que os autores (SILVA et al., 2009, p. 78-79), afirmam caracterizar-se no sentido de que este vem criando sua própria identidade. Há uma preocupação com a ampliação do atendimento à população em idade escolar, isto tem sido a tônica do município. Quanto à estrutura organizacional, esses autores relatam que, a partir de 1997, essa estrutura foi ampliada. Até 2005, o sistema de ensino municipal era denominado de Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). A partir, da Lei nº 2.553/2005 que cria e implanta o sistema municipal de ensino de Aparecida de Goiânia – GO, esta passa a aparecer nos documentos do município como Secretaria Municipal de Educação (SME).

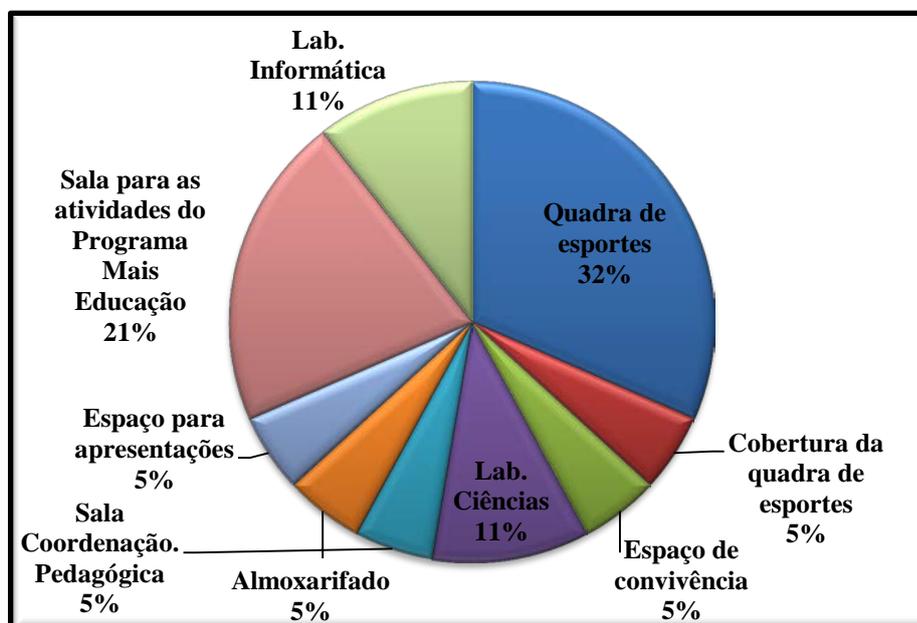
Esta organizada sob a forma de Superintendências: a Pedagógica, responsável pelas atividades de ensino, portanto, os planos, projetos, trabalhos pedagógicos, inspeção e inclusão. E a Administrativa, que atende as responsabilidades de prestação de contas, aquisição de materiais, estatísticas, contabilidade, recursos humanos, coordenação de eventos, recepção, infraestrutura e outros.

Um dos destaques feitos por estes autores é que nos últimos anos houve uma preocupação com a melhoria da estrutura física das escolas municipais, pois grande parte delas “construídas anteriormente eram de placas e com dependências administrativas precárias” (SILVA et al., 2009, p. 79), aspecto que já evidenciamos e comprovamos em algumas das escolas visitadas. Assim, a partir de 2001, várias delas passaram por reformas e construção de ambientes que antes não existiam como: quadras esportivas, área de lazer coberta, laboratório de informática, biblioteca, dentre outras dependências.

Questionamos aos gestores se faltavam ambientes na estrutura física das escolas e 80% responderam que sim, indicando que ainda há a necessidade de investimento nas estruturas físicas nas escolas do município; 14% consideram que não há essa necessidade e 6% não responderam. No gráfico (1), evidenciam-se espaços que faltam e são necessários citados pelos gestores. Chamou nossa atenção não ser

ressaltada a instalação de refeitório na resposta ao questionário, pois verbalmente esse espaço foi mencionado como uma necessidade por várias vezes na fala dos gestores, durante a entrevista.

Gráfico 1 – Espaços que faltam na realidade escolar



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na rede municipal está ocorrendo a implantação de um projeto de climatização. De acordo com os gestores, a proposta prevê a instalação dos equipamentos em todas as unidades escolares. Percebemos que apenas uma das escolas visitadas ainda não recebeu a instalação de aparelhos de ar condicionado, mas segundo a gestora já está prevista a instalação. Nas demais escolas visitadas já foram instalados os equipamentos, beneficiando os alunos e profissionais em sala de aula, afirmam os gestores.

A gestora da EM2 possui a maior parte das salas de aula, construídas com placas de cimento, como retratada na realidade da pesquisa feita em 2005 no município (SILVA et al., 2009). Relata que sua escola foi a primeira da rede a instalar o ar condicionado nas salas de aula. Para isso, a iniciativa se deu pela própria escola. Fez várias festas com o envolvimento da comunidade, arrecadou dinheiro deliberou esta necessidade junto com os profissionais e os pais em reunião. Fez a aquisição dos aparelhos e contou com a ajuda da SME para instalação dos equipamentos. Verbaliza com orgulho que sua atitude influenciou a tomada de decisão da SME para implantar nas demais escolas, o equipamento. Os demais ambientes da escola receberam depois os equipamentos e, hoje, toda a sua estrutura é climatizada. Esta unidade escolar é outro

exemplo positivo do cuidado que imprime aos detalhes, dentre eles observamos durante a visita: limpeza, organização e atenção dos funcionários. A EM2 possui excelente estrutura física. A escola foi pintada recentemente e apresenta uma boa conservação do prédio e dos mobiliários, em todos os ambientes que visitamos.

Está havendo uma preocupação com a dimensão intraescolar, como apontada por Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.22), por parte do sistema de ensino. A atuação sobre o plano do sistema de ensino promove a “qualidade do ambiente escolar e das instalações também concorre para a definição de condições de oferta de ensino de qualidade”.

Observamos que essa dimensão tem sido uma preocupação da SME de Aparecida de Goiânia – GO. A importância se dá porque a estrutura física da escola também pode propiciar o desenvolvimento de um ensino de qualidade, apesar de não ser levada em consideração na avaliação por uma educação de qualidade nos atuais instrumentos utilizados pelo poder público. Compreendemos que os instrumentos atuais avaliam o aproveitamento ou rendimento escolar dos alunos. A estrutura física da escola é pouco considerada e apenas aparece como um dos fatores associados nesta avaliação.

Reforçam Dourado, Oliveira e Santos (2007) que uma estrutura física apropriada e escolas em boas condições de manutenção, proporcionam um elemento subjetivo da qualidade para que, a escola, possa se considerar eficaz e possa produzir resultados satisfatórios.

Outro insumo assertivo é quanto ao oferecimento e uso de materiais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Aparece como uma situação bastante positiva na avaliação dos gestores no questionário respondido. No quadro (4) eles reconhecem que há o oferecimento de materiais pedagógicos suficientes para o desenvolvimento das aulas pelos professores. Este aspecto foi observado na visita realizada em várias escolas. Também se percebe que a porcentagem entre os que fazem uso do material é bem maior do que entre aqueles que não usam o material disponível na escola, na avaliação dos gestores.

Quadro 4 – Material Pedagógico/ Uso dos Materiais Pedagógicos

A escola oferece material pedagógico suficiente para o desenvolvimento das aulas pelos professores?		Há material pedagógico que a escola possui e não é utilizado? (vídeos, livros, mapas, etc.)	
Sim	54%	Sim	20%*
Não	0	Não	67%
Em parte	46%	Em parte	13%*

*Os materiais mencionados foram a filmadora e alguns livros não utilizados pela equipe pedagógica.

Em várias escolas, observamos que os materiais didáticos ficam à disposição e bem organizados em estantes nas salas dos professores para conhecimento dos docentes e para que possam fazer uso na sala de aula. Em outras escolas, percebemos que haviam materiais acomodados tanto na sala dos professores quanto na sala do diretor.

É essencial que todo o material pedagógico fique organizado em um único local e à disposição dos professores para que diante das necessidades de uso, este saiba o que tem disponível em sua escola e, que tenha a clareza do tipo de material que pode contar para o desenvolvimento dos seus objetivos educacionais. Esse aspecto, também propicia à equipe docente identificar o que falta, podendo ser o próximo investimento realizado pela gestão da escola.

Os autores, afirmam que construir dimensões e definir fatores de qualidade para a educação, acima de tudo serve para:

[...] a escola não requer apenas a identificação de condições mínimas, mas de condições que articulem a natureza da instituição aos objetivos educativos e à fase de desenvolvimento da vida das crianças, adolescentes e jovens. De qualquer modo, a qualidade da escola implica a existência de *insumos (input) indispensáveis*, de condições de trabalho e de pessoal valorizado, motivado e engajado no processo educativo a ser definido em consonância com as políticas e gestão da educação de cada país [...] (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 7, grifo dos autores).

No entanto, os demais planos contidos na dimensão intraescolar importantes para promover uma educação de qualidade também precisam receber a devida atenção por parte de ações que estão sendo realizadas no município. Na visão dos gestores escolares, percebemos que alguns estão plenamente satisfeitos com as ações desencadeadas pela SME, outros nem tanto, pois ficou claro que os investimentos não chegam igualmente para todas as escolas.

Na visão de Libâneo (2001, p. 53), a presença da qualidade na escola está diretamente ligada aos “atributos ou características da sua organização e funcionamento quanto ao grau de excelência baseado numa escala valorativa” que deve ser definido pelos profissionais da escola e, que orientará o trabalho promovido pela escola. Este defende a “qualidade social³¹” do ensino “por meio dos processos de aprendizagem numa escola que inclua a todos” (LIBÂNEO, 2001, p. 57-59), compreendendo que o

³¹ O autor compreende por qualidade social à qualidade cognitiva dos processos de aprendizagem em consonância com as exigências sociais e educacionais contemporâneas, envolvendo o modo como os conteúdos são ensinados nas escolas, isto é, na efetividade desses conteúdos para a vida cultural e prática dos alunos.

currículo e os processos de ensino e aprendizagem correspondam às exigências e obrigatoriedade da escolarização ao se consolidar nas atividades-fim. Para isso, o projeto pedagógico curricular é o instrumento de articulação entre fins e meios diante dos objetivos educacionais da instituição.

A mesma estrutura da SME de Aparecida de Goiânia – GO e secretário de educação foram mantidos nas duas gestões da administração do prefeito Maguito Vilela, eleito nas eleições de 2009 e 2012. O sistema de ensino criado e implantado desde 2005 assume a incumbência burocrática de “organizar, manter e desenvolver os órgãos e as instituições oficiais de ensino, integrando-se às políticas e planos educacionais da União e do Estado de Goiás” (Lei 2.553/2005). Percebemos que as políticas educacionais de âmbito federal, estão sendo implantadas na rede e também ocorrem políticas locais que são garantidas pela assessoria técnica da SME. No entanto, reafirmamos que as políticas educacionais e investimentos não chegam de forma igual, nem igualmente para todas as escolas.

Patto (2010, p. 193-194) considera que “melhorar a qualidade do ensino através de prescrições técnicas, visando sua maior eficiência e produtividade” pode até visar objetivos democratizantes. Mas basta percorrer cada unidade escolar do município para que a escola por si só nos mostre “a distância que separa a intenção de um dispositivo legal e a realidade”, como nos alerta esta autora.

Diante da política educacional para ampliar o tempo da criança na escola percebemos que todas as unidades escolares visitadas já estão inseridas no Programa Mais Educação. O programa está regulamentado desde 2010 e se constitui como uma importante estratégia do MEC para ampliar a jornada escolar das crianças para um mínimo diário de 7 horas. Elas estão envolvidas em atividades regulares e optativas, como: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica como prevê o programa.

Os gestores, apesar de acreditarem no programa e reconhecerem sua importância, foram apresentando tanto às contribuições significativas advindas deste como as dificuldades que são enfrentadas em algumas unidades escolares e, que, nem sempre são dirimidas pelo sistema de ensino, ficando a cargo do gestor escolar sua resolução. Algumas dessas atividades estavam ocorrendo durante a nossa visita na escola e nos chamaram a atenção tanto aspectos positivos quanto preocupantes. Apontamos algumas dessas questões e tecemos um breve comentário no quadro (5):

Quadro 5 – Programa Mais Educação

Contribuições	Preocupações
<p>Diversificação quanto ao tipo de oficinas oferecidas. Identificamos que ocorrem oficinas diversas, como: leitura e letramento, matemática, capoeira, artes plásticas, coral, dança, teatro, violão, horta, meio ambiente, xadrez, dentre outras.</p>	<p>Faltam refeitórios em todas as unidades escolares visitadas. O almoço e lanches são servidos na sala de aula ou no pátio com as crianças sentadas no chão. Em uma escola a gestora aproveitou os pés velhos das carteiras estragadas, comprou madeirite e embaixo de uma tenda organizou um refeitório limpo e com bebedouro gelado para acomodar bem as crianças.</p>
<p>Reforço e retomada de conteúdo diante das dificuldades apresentadas pelas crianças, com atividades direcionadas as dificuldades e diferenciadas. São elaboradas a partir de diagnóstico, previamente realizados pelos professores regentes. Todos descreveram o quanto esta ação auxilia positivamente na recuperação dos conteúdos e garantia de aprendizagem.</p>	<p>Não possuem ambientes adequado e planejado para o descanso entre o final da atividade escolar e o início do programa ou vice versa. Em uma das escolas a Biblioteca se transforma em local para descanso. A gestora espalha colchonetes e almofadas, disponibiliza música, vídeos e desenhos para que as crianças descansem um pouco, antes do início da atividade no próximo turno. Em outra as atividades de artes visuais estão ocorrendo embaixo de uma tenda improvisada, pois na escola não há uma sala disponível. Outra escola promove a oficina de capoeira no pátio, muito próximo das salas de aulas. Destaca a gestora que é o único espaço que possui para que as crianças não fiquem ao sol. Em sua escola há espaços para ampliação e construção de ambientes alternativos. A falta de ambiente disponível e diversificado para atender as finalidades educativas e para acomodar, adequadamente o contingente de crianças nos dois turnos foi uma preocupação verbalizada pelos gestores entrevistados.</p>
<p>Pessoas da própria comunidade são convidadas a participarem como monitor(a), o chamado educador popular. Numa das escolas, identificamos uma experiência muito positiva, levada a sério e com planejamento. Um morador do bairro, antigo agricultor, acompanha a horta da escola com as crianças inseridas, nesta oficina. A horta é exibida com orgulho pela gestora diante da diversidade de hortaliças, condimentos e legumes que estão produzindo e auxiliando a promover qualidade na merenda escolar. A</p>	<p>Não há uma “definição fechada” quanto à formação dos profissionais que podem atuar no programa, aponta o próprio manual (Mais Educação – Passo a Passo). A falta dessa definição se, aliada à falta de cuidado do gestor, pode não trazer uma experiência significativa para os alunos ou para o desenvolvimento do programa. Em uma escola percebemos três atividades sendo desenvolvidas ao mesmo tempo, utilizavam uma sala de aula e uma área coberta ao lado. Os três grupos divididos realizavam as seguintes atividades: jogo</p>

<p>experiência prática desse agricultor é valorizada na comunidade e, a pequena renda do programa ajuda a manter a família do agricultor aposentado.</p>	<p>com bola, luta entre meninos e dança de hip hop. Ficamos nos questionando qual seria a real intenção destas propostas que ocorria na sala de aula, pois o grupo de meninos lutava entre si, simulando socos e chutes, enquanto o grupo das meninas realizava uma coreografia sem o acompanhamento de nenhum educador e com boa autonomia. Duas profissionais da EM10³² estavam sentadas em frente à sala de aula conversando, sem se darem conta do que ocorria no interior da sala. Conversavam e olhavam revistas de cosméticos.</p>
<p>Aquisição de materiais, ampliando o acervo de recursos pedagógico. Na entrevista com os gestores, observamos o cuidado para fazerem boas aquisições. Em uma escola, há um grupo de violão. Em outra, estão compondo aos poucos uma banda marcial e adquirindo fantasias para apresentação do grupo de teatro, várias já foram confeccionadas para compor o acervo da escola. E, percebemos a aquisição de vários jogos, principalmente do xadrez adquiridos por uma escola. Dentre os recursos já adquiridos com a verba do programa, também foram citados, aparelhos de som e microfones por várias unidades escolares.</p>	<p>Cansaço por parte dos alunos que integram o programa. Alguns gestores verbalizam que, apesar das crianças gostarem muito das oficinas, algumas crianças ficam muito cansadas e isso acaba prejudicando sua participação na atividade regular.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Diante do quadro acima, dos objetivos e perspectivas de atendimento do programa, compreendemos que os recursos estão chegando às escolas. No entanto, a forma como são aplicados esses recursos e como se dá a qualidade das atividades

³² Apesar de três contatos telefônicos feitos diretamente com a gestora, pois tínhamos um enorme interesse em conhecer melhor a realidade desta unidade escolar por estar localizada em um dos bairros em região próxima ao presídio do município e, apesar de nossa insistência, não conseguimos falar diretamente com a gestora, temos consciência das dificuldades do período em que foi contatada sendo final de ano letivo com fechamento de bimestre e de prestação de contas. Ela estava na escola, mas não se disponibilizou em nos atender, permanecendo algumas dúvidas, principalmente diante das observações feitas no local. Em uma sala ao lado da biblioteca da escola, observamos produtos de cosméticos espalhados pela mesa, aos quais alguns profissionais estavam olhando, nos deu a impressão que uma comercialização ocorria naquele espaço. No portão, quem nos recebe é uma aluna Portadora de Necessidade Especial (PNE) que, alegremente, chama um funcionário da escola para nos conduzir até à Secretaria. Esta aluna não parecia estar envolvida em nenhuma atividade direcionada. E, por fim outro aspecto que nos chamou a atenção foi quanto à instalação da secretaria que fica no fundo de um corredor. Para se dirigir até lá, as pessoas passam neste corredor numa extensão de várias salas de aulas dos dois lados, sendo que na maioria das escolas, a secretaria é um dos primeiros ambientes que um visitante possui acesso para informações, evitando comprometer a segurança dos usuários da escola, aspecto que pode ser repensado em suas instalações.

desenvolvidas em cada unidade escolar, nem sempre garantem as igualdades de oportunidades que são anunciadas neste programa.

Assim, concordamos com Patto (2010, p. 197-198), ao dizer que, na história da educação brasileira, “os objetivos declarados nem sempre coincidem com seus objetivos reais”. Para Patto (2010, p. 198), uma proposta ou um programa nem sempre ocorrerá na “realidade à sua imagem e semelhança”.

Acreditam 73% dos gestores que é possível recuperar os conteúdos dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Atribui-se a esta justificativa, às seguintes ações: uso de atividades diferenciadas; apoio direto do professor e da equipe gestora; recuperação paralela; realização de diagnósticos constantes; montagem de agrupamentos e reforço escolar no contra turno – Programa Mais Educação. Porém, 27% dos gestores sinalizam que, às vezes, nem sempre é possível garantir essa recuperação da aprendizagem. Alguns fatores impedem a total execução das propostas, como: pouco tempo pedagógico; falta de apoio da família; alguns alunos apresentam necessidades educacionais, mas não possuem um laudo de especialistas, comprovando sua dificuldade e tornando difícil a recuperação. Há escolas que ainda não conseguiram um diagnóstico de especialistas para identificar as dificuldades de alguns alunos apesar de percebê-las no dia a dia. Manter o acompanhamento pedagógico dessas atividades do programa também aparece como um fator que atrapalha, dizem os gestores. Os alunos faltosos indicados ao programa e o número reduzido de funcionários da escola também dificultam a garantia dessa recuperação da aprendizagem.

Nesse sentido, o Programa Mais Educação promove estratégias para a:

[...] ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e os diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola com seus gestores, professores, estudantes e funcionários. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, dos adolescentes e dos jovens. O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral busca-se reconhecer as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2013, p. 4).

Por isso, o sistema de ensino, os gestores escolares e a comunidade local precisam refletir e avaliar permanentemente, até que ponto o programa proposto está, de fato, contribuindo para o desenvolvimento pedagógico, científico, cultural e de lazer

como fora idealizado. Também se faz necessário, mais uma vez, destacar a importância de atuação do Conselho Escolar, na fiscalização dessas atividades para que sejam garantidas de modo satisfatório ao que se propõe.

3.3. A gestão escolar: por uma gestão mais democrática e participativa diante do perfil e perspectivas de atuação dos gestores

As exigências que se fazem na escola brasileira, atualmente, diante das transformações e reformas nacionais pelas quais, a educação vem sofrendo, aliadas às iniciativas em âmbito estadual e municipal, além de alterar algumas de suas práticas pedagógicas, propõem que a educação atinja “padrões internacionais, tanto na sua quantidade quanto na sua qualidade” (LÜCK et al., 2002, p. 9).

Em relação à quantidade percebemos que no âmbito nacional, o governo federal, está amplamente empenhado em mensurar por meio de processos avaliativos os resultados da escola. Já quanto à questão da qualidade entendemos, neste estudo, que nossa defesa se dá na forma participativa de dirigir e liderar esta escola e na garantia de se promover o processo de ensino-aprendizagem, representando uma equidade educacional às crianças brasileiras inseridas no contexto escolar, principalmente neste município.

No início dos estudos, tivemos uma primeira oportunidade de observação ao participarmos da premiação feita pela SME de Aparecida de Goiânia aos gestores das escolas que obtiveram bons resultados no IDEB/2011. O evento ocorreu no dia 03 de setembro de 2012, no auditório da própria SME, homenageando os gestores de 17 escolas municipais que atingiram a média no IDEB/2011. Houve a entrega de uma placa comemorativa, sendo que o número de escolas, neste evento, representa apenas 29% do sistema de ensino.

O Secretário Municipal de Educação, Domingos Pereira, declarou com entusiasmo que a Escola Municipal Cidade Vera Cruz 2 (uma das escolas visitadas), foi a única escola que recebeu a maior nota na avaliação, atingindo a média 6,0 – meta estabelecida pelo MEC – e, que deve ser conquistada por todas as escolas brasileiras para que possam ser consideradas como de boa qualidade dentro dos padrões internacionais. Em momento algum, na fala do Secretário de educação, foi apresentada preocupação com o resultado geral do sistema de ensino. Nossa preocupação de imediato durante o evento, diante do próprio resultado apresentado pelas 58 escolas,

pois apenas uma escola havia atingido a meta federal (6,0), sendo que esta média deverá ser o parâmetro nacional até 2021. Isso é um aspecto preocupante e precisa ser levado em consideração pelos gestores do sistema de ensino. A premiação teve como objetivo estimular as escolas para que continuem buscando os melhores resultados para os alunos da rede municipal.

Na tabela (2) identificamos a série histórica dos resultados do IDEB pelo sistema de ensino municipal de Aparecida de Goiânia – GO. Em relação ao primeiro segmento do ensino fundamental, nosso foco de estudo, percebeu-se que o IDEB observado na avaliação de 2011 supera a meta projetada.

Tabela 2 – Série histórica do IDEB do sistema de ensino - Aparecida de Goiânia – GO

IDEB – Aparecida de Goiânia – GO								
Segmento/Ano	4ª série / 5º ano				8ª série / 9º ano			
	2005	2007	2009	2011	2005	2007	2009	2011
Metas Projetadas	-	4.1	4.4	4.8	-	3.3	3.4	3.7
IDEB Observado*	4.0	4.1	4.4	4.9	3.3	3.3	3.6	3.4

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) – IDEB/2011.

*Até o fechamento deste trabalho não havia sido divulgado os resultados do processo no ano de 2013.

Na documentação solicitada pela SME de Aparecida de Goiânia – GO para autorização da pesquisa com os gestores foi encaminhado carta indicando a necessidade de aplicação do questionário. Indicava uma amostragem compondo 50% de escolas com baixos resultados e 50% de escolas com bons resultados, contemplando as diversas regiões do município, cujo objetivo era compreender os desafios que esses gestores enfrentam na realização das demandas de suas escolas e indicação de boas práticas por estes gestores na construção de uma educação de qualidade no município. O primeiro aspecto solicitado não se concretizou diante das escolas propostas pela SME.

Quanto à distribuição de escolas para participarem da pesquisa abrangendo todas as regiões do município, percebemos que esta questão foi prontamente observada pela SME e, assim, conseguimos visualizar realidades bem distintas. Visitamos escolas que estão localizadas na periferia do município e outras em bairros mais centralizados e com melhores condições de infraestrutura. Há escolas consideradas pela SME como “modelo³³” no município e escolas que ainda possuem salas de aula construídas com placas de cimento ou que apresentam poucos investimentos em sua infraestrutura.

³³ Modelo vem do latim *modulus*. A palavra é entendida como paradigma, forma ideal. Objeto que serve de parâmetro para a construção ou criação de outros. Qualquer coisa ou pessoa que se toma como

O sistema de ensino do município, nos últimos anos, apresentou crescimento significativo no segmento que vai até a 4ª série/5º ano do ensino fundamental. Mas, aponta resultados preocupantes no segundo segmento que vai até a 8ª série/9º ano do ensino fundamental, mantendo-se no mesmo índice entre os anos de 2005 e 2007 e, com queda do índice em 2011, tanto em relação ao resultado que já apresentava em 2009 quanto em relação à sua meta projetada.

Na análise desses dados, no site do INEP, identificamos que as escolas em que os gestores foram pesquisados não apresentavam nenhum resultado na 2ª fase do segmento de ensino fundamental. Na entrevista, esta questão foi esclarecida pelos próprios gestores, pois confirmamos que o sistema de ensino do município não está mais realizando o atendimento neste segmento de ensino fundamental em todas as escolas, ficando na responsabilidade do estado a maior parte por essa oferta.

Aspecto esse que, no futuro, merece um estudo por se tratar de uma tendência em âmbito nacional diante das proposições na legislação educacional e diante do que essa medida poderá representar para a oferta do 2º segmento de ensino fundamental.

No quadro (6), identificamos em ordem alfabética as escolas autorizadas para a aplicação do questionário e entrevista aos gestores, conforme a definição da SME de Aparecida de Goiânia – GO, bem como, evidenciamos seus resultados. Ressaltamos que as visitas e entrevistas não seguiram esta ordem, pois tivemos que considerar a disposição dos gestores e localização de algumas escolas para realizarmos as visitas, entrega do questionário e consolidação das entrevistas.

Quadro 6 – Escolas autorizadas pela SME para participação da pesquisa

4ª série/5º ano do Ensino Fundamental						
Escolas Municipais Aparecida de Goiânia – GO	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011	Meta IDEB 2011	Status*
E.M. Alexandre Garcia Carrera	4.3	4.5	4.6	5.0	 5.1	
E.M. Amélia Cândida Brasil	4.0	4.3	4.3	5.0	 4.8	
E.M. Antônio Alves Neto	3.5	3.8	4.6	4.4	 4.3	
E.M. Antônio de Souza Lopes		3.2	4.1	4.9	 3.7	
E.M. Guiomar Rosa de Oliveira	4.1	4.3	3.6	5.6	 4.9	
E.M. Joana Angélica Rissares	3.5	3.6	4.0	4.8	 4.3	
E.M. João Cândido da Silva	-	-	-	5.4	-	
E.M. José Moreira Gontijo	3.7	4.0	4.6	4.8	 4.6	
E.M. Manoel Cabral da Silva		4.7	3.5	4.9	 4.6	

inspiração ou ideal a ser imitado ou copiado. No município pesquisado há a existência de escolas consideradas modelo no âmbito da estrutura, do programa integral e no atendimento à Educação Infantil, cf. Dicionário de Filosofia.

E.M. Maria Gomes da Silva	4.2	3.4	4.0	4.7	 5.0	
E.M. Nova Olinda	4.0	3.9	4.1	4.3	 4.8	
E.M. Olentino Xavier da Costa	3.7	3.9	4.1	4.6	 4.5	
E.M. Retiro do Bosque**	-	-	-	-	-	
E.M. Vera Cruz II	4.9	4.5	5.3	6.0	 5.7	
E.M. Vilmar Gonçalves da Silva	4.5	4.5	4.7	5.1	 5.2	

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) – Ideb.

*O status se refere ao resultado comparativo da própria escola entre 2009 e 2011.

** (-) Não existem resultados para esta escola e nem meta projetada.

Verificamos que, das 15 escolas autorizadas pela SME de Aparecida de Goiânia – GO para que seus gestores participassem do estudo, apenas uma escola apresenta decréscimo em seu resultado comparativo entre ela mesma e o IDEB avaliado nos anos de 2009 e 2011. Algumas das escolas que foram pesquisadas fazem parte do grupo das 17 escolas que atingiram meta no IDEB/2011 e seus gestores receberam premiação do município pelos resultados apresentados.

A EM João Cândido da Silva, apesar de nova no sistema de ensino do município e de não ter meta projetada para 2011, apresentou bom resultado, se verificarmos com o projetado para esta escola para o IDEB/2013 que será um índice de 5.6. E a EM Retiro do Bosque não foi avaliada em 2011, pois teve sua inauguração após a avaliação do MEC, mas será avaliada no processo que comporá o IDEB/2013. Das escolas selecionadas, observamos que quatro delas não conseguiram atingir a meta projetada para o IDEB/2011.

Nesta cerimônia de premiação, algumas preocupações inquietaram nosso pensamento e não foram apresentadas pelo secretário e nem por sua equipe técnica pedagógica o que seria proposto pela SME às escolas que não atingiram os resultados esperados. Na entrevista com os gestores, percebemos que essas escolas foram acompanhadas pela Secretaria Municipal de Educação. Relatam seus gestores, que há uma cobrança por melhores resultados e seus professores foram inseridos em programas de formação continuada que ocorreram entre 2012 e 2013.

Nessas escolas, alguns gestores voltaram sua atenção para os alunos que possuem dificuldades, mas também passaram a acompanhar mais de perto as séries/anos que são avaliados pelo IDEB. Identificamos em alguns relatos que, além do processo avaliativo proposto pelo MEC, há um movimento na própria escola para que as crianças sejam continuamente avaliadas. Observamos que esse indicador avaliativo do ensino mais tenciona a relação aluno/professor, professor/gestor, gestor/SME do que corrobora para o desenvolvimento de ações e propostas de formação dos profissionais da educação (principalmente, gestores e professores), por parte do sistema de ensino.

No contato direto com os gestores, identificamos que as escolas que não atingiram o IDEB nas avaliações anteriores, isto é, em 2009 e 2011 tiveram uma atenção especial por parte da SME. Elaborou-se plano de ação específico para a superação das dificuldades apresentadas e receberam verba para implementar as ações previstas. Uma das escolas que vivenciou esta situação em 2009 conseguiu superar seu resultado em 2011, mas desabafa a gestora 2: “Nenhum diretor ou professor quer ver resultados ruins”. E, reconhece que, se não tiver uma boa equipe pedagógica, não produz bons resultados.

Nesta escola, por exemplo, o índice de ausência dos seus professores é baixíssimo e considera que isso possibilitou um melhor trabalho na aprendizagem dos alunos para que pudessem atingir a meta do IDEB/2011. Os coordenadores e assistentes pedagógicos vão para a sala de aula quando há uma necessidade de ausência dos professores, não manda aluno de volta para casa e, quando precisa, até a própria gestora vai para dentro de sala de aula para tomar a leitura dos alunos, verificar cadernos e aplicar atividades de sondagem.

Assim, no quadro (7) aparecem as ações promovidas com foco na atuação dos gestores do município, após o último resultado do IDEB/2011. Verifica-se que há uma maior incidência no acompanhamento das dificuldades dos alunos, motivo de 40% dos gestores destinarem sua ação para esses alunos após os resultados consolidados³⁴ pelas escolas. Essa resposta fica evidenciada no questionário como uma preocupação do gestor.

Duas escolas não responderam este item no questionário, sendo que, em uma delas, isso ocorreu porque a escola iniciou suas atividades neste ano, portanto, não possui resultados consolidados. Em duas outras escolas, mesmo tendo atingido suas metas, os gestores observaram que apresentam um maior empenho por parte de suas ações ao acompanhamento sistemático das dificuldades dos alunos, principalmente, entre aqueles que ficam abaixo da média por dificuldades de aprendizagem ou que apresentam alguma reprovação anterior.

³⁴ Resultados consolidados são aqueles apresentados após a finalização de todas as análises e servem tanto para subsidiar as políticas públicas educacionais quanto para a utilização em pesquisas e estudos técnicos, cf. informações no site do próprio INEP.

Quadro 7 – Resultado consolidados

Ações promovidas pela própria escola diante dos resultados do IDEB/2011	Acompanhamento das dificuldades	40%
	Intensificou a recuperação	20%
	Formação docente pela rede	20%
	Estudo do currículo	14%
	Buscou apoio de voluntários	2%
	Buscou apoio na própria rede	2%
	Formação docente	2%
Nível de aprovação nos últimos anos (2011/2012) por escolas	100%	6%
	Entre 90% a 70%	81%
	Não responderam	13%
Nível de alfabetização nos últimos anos (2011/2012) por escolas	Excelente	6%
	Bom	81%
	Regular	0%
	Insuficiente	0%
	Não responderam	13%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O município vem atingindo bons resultados tanto no aspecto de aprovação quanto no alcance dos objetivos de alfabetização nos últimos anos, avaliam os gestores pesquisados. O gestor 7, em seu relato na entrevista, destaca o acompanhamento que faz junto à coordenação da escola e com a equipe docente, pontuando que nenhum aluno é reprovado se não houver um intenso acompanhamento por parte de todos de sua equipe técnica e pedagógica.

O gestor 7 exige da equipe relatórios da situação educacional e pedagógica do aluno em cada bimestre, registros de atendimento aos responsáveis e de intervenção com o aluno. Essas intervenções devem ser mediadas pelo professor acompanhado da coordenação pedagógica e, também por ele, o gestor da escola. Definiu com a equipe que para esses casos, é necessário a composição de um portfólio de todas as atividades que foram desenvolvidas com os alunos em dificuldades de aprendizagem para que, no conselho de classe final, todos possam definir sobre a situação do aluno em questão com segurança. Essa medida fez com que a escola reduzisse seus índices que eram elevados quando iniciou sua primeira gestão na EM7.

Como o evento de premiação foi um marco no início das observações para a pesquisa, na aplicação do questionário, fizemos referência se observavam que, no sistema de ensino, havia a influência de reformadores empresariais na política do município, por compreendermos, que este se configura como uma oportunidade para a ampliação de práticas que favorecem a meritocracia dentro do sistema de ensino. Mas, o

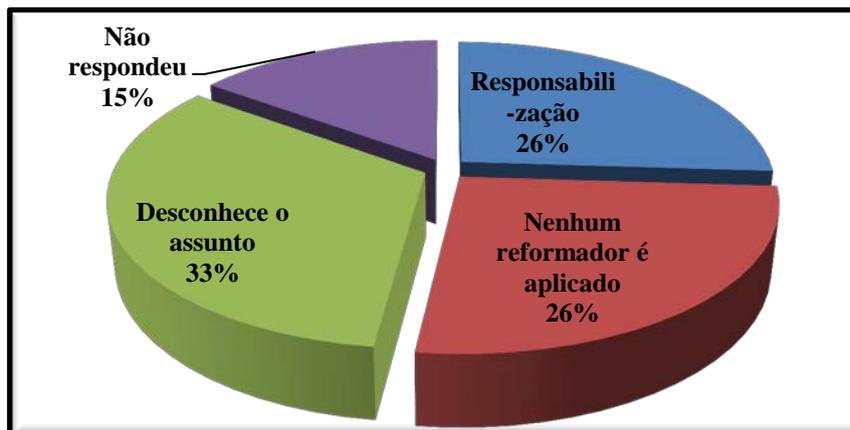
que são reformadores empresariais? Qual a sua relevância nas práticas de um sistema de ensino?

Segundo Freitas (2012), os reformadores empresariais vêm aparecendo na política educacional, envolvendo a combinação de três aspectos: a responsabilização dos profissionais em educação, a meritocracia premiando profissionais ou as escolas que se destacam por atingirem resultados e compromissos com a aprendizagem dos alunos e, a privatização que aparece sob a forma de algumas estratégias oportunistas, inserindo a possibilidade de concessões por meio de bolsas, verbas e *vouchers* às instituições particulares, ou mesmo, a privatização de administração da gestão de escolas públicas por empresas particulares. Tudo isso aliada a uma política econômica liberal do capitalismo atual que prevê “a igualdade de oportunidades e não de resultados” (FREITAS, 2012, p. 383). No entanto, para este autor, a ênfase dada ao esforço pessoal desconsidera as diferenças sociais, que, no caso da escola, passam a ser denominadas “diferenças de desempenho”. A ênfase no desempenho como vem ocorrendo tira do foco as questões de “desigualdade social” que demandariam uma ampla discussão por parte do sistema de ensino.

Observamos que o evento de premiação aos gestores se enquadra em um dos riscos alertados por Freitas (2012, p. 385) e, pode atuar como um efeito negativo nas práticas desse sistema de ensino. Principalmente porque sua base é a meritocracia aplicada aos professores e as suas escolas. Esse autor afirma que essa proposta de premiação “não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação”. Dentre essas consequências, acredita que, ao invés de promover uma concorrência saudável no sistema, propicia uma competição danosa (FREITAS, 2012).

Apesar de o evento se constituir em dos aspectos desses reformadores empresariais, poucos consideraram que essa prática já estava presente no sistema de ensino do município. Alguns gestores durante a entrevista questionaram sobre o que se tratava os reformadores empresariais e mediante a caracterização feita pela pesquisadora, identificaram algumas práticas de responsabilização que já ocorre no município. No gráfico (2), os gestores mostram que a grande maioria, considera que nenhum reformador é aplicado no município ou desconhecem o assunto.

Gráfico 2 – Sobre os reformadores empresariais



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Identificamos que outros gestores, mesmo tendo respondido que desconheciam o assunto e que não era aplicado nenhum reformador empresarial no município, fizeram destaques no questionário na questão que solicitava que indicassem a presença dos efeitos desses reformadores empresariais na política do sistema de ensino do município, como demonstra a quadro (8).

O aspecto mais preocupante e que ameaça uma gestão democrática e participativa é a falta de autonomia, revelam 9% dos gestores. Quanto a este aspecto, nós nos deteremos de modo mais específico, ao analisar como vem ocorrendo essa gestão mais adiante, nesse capítulo.

Outros dois efeitos são preocupantes nos reformadores empresariais e são sinalizados pelos gestores, 26% consideram que há pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para as avaliações externas nas práticas atuais, seguido de 13% que consideram que há pouco investimento na formação dos professores. Este, em nossa análise, representa o aspecto mais preocupante de todos os efeitos diante do prejuízo que tal prática pode causar ao sistema de ensino.

Quadro 8 – Efeitos dos reformadores empresariais

Aspectos reconhecidos pelos gestores	
Estreitamento curricular.	6%
Pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para as avaliações externas.	26%
Há segregação entre as escolas da rede.	13%
Há algum mecanismo de incentivo para a melhora das notas dos estudantes.	20%
Há pouco investimento na formação dos professores.	13%
Política de responsabilização dos professores pelos baixos resultados.	13%
Há alguma ameaça para o desenvolvimento de uma gestão pública, democrática e participativa. Qual aspecto percebe que pode ser uma ameaça? Falta de autonomia	9%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Esta sinalização, apesar de ser uma amostra pequena em relação ao município, confirma algumas preocupações atuais que precisam ser repensadas pelo próprio sistema de ensino.

Diante disso, concordamos com Patto (2010, p. 197) ao afirmar que as lutas e pressões feitas em favor dessa educação pública sempre ocorrem diante de um processo de “manobras das classes hegemônicas” e, se configuram, em certo sentido como forma de responder às pressões dessas classes. A luta por uma educação de qualidade nos diz um pouco da necessidade de acreditar e, principalmente de lutar para que essa educação pública de qualidade se torne uma realidade presente não apenas em algumas escolas, mas em todas as escolas deste município.

O gestor escolar é aquele com “a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços” (LÚCK, 2013, p. 16). Nas escolas do município de Aparecida de Goiânia – GO, o peso dessa responsabilidade não é diferente e nem o deveria de ser. Este, ao mesmo tempo, administra também as tensões tanto do sistema de ensino quanto dos profissionais de sua escola. Assim, o questionário aplicado aos gestores escolares nos permitiu traçar uma amostragem do perfil e dessa perspectiva de atuação que envolve esses profissionais.

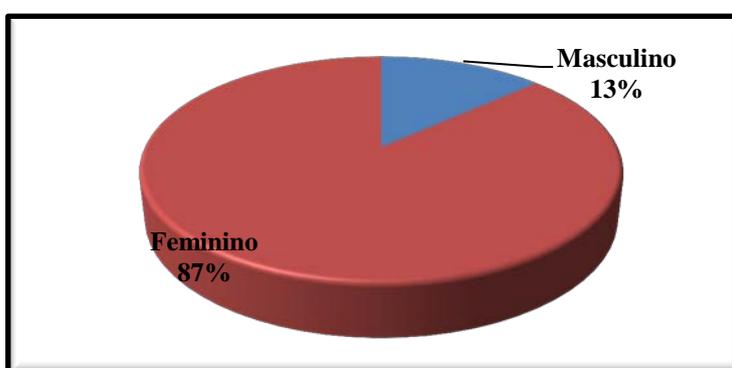
Há um amplo espaço para a discussão da gestão democrática a ser desenvolvido no município de Aparecida de Goiânia – GO. Trata de se considerar, se há de fato, um interesse verdadeiro em se fazer uma escola pública para as camadas populares, embasada pelos princípios de democracia e participação. Paro (2000, p. 57), percebe que parte da “omissão dos pais soa como que uma resposta à omissão da própria escola em suas obrigações”. No entanto, percebemos na atuação de vários gestores uma ação consciente para construção de uma educação de qualidade com alto nível de preocupação com o ensino que é oferecido em suas escolas e com o envolvimento da comunidade.

É claro que encontramos no percurso dessa realidade escolar, dificuldades que precisam do envolvimento e da participação da própria comunidade escolar. Compreendemos que a gestão da escola precisa traduzir os esforços impressos em torno de objetivos educacionais e comuns que anseia a comunidade escolar, principalmente porque utilizam e dependem dessa escola pública.

3.3.1. Caracterização do perfil dos gestores

Afirmam Abreu e Silva (2011, p. 27-28) que há uma forte presença feminina nesta atividade, apesar de nem sempre ter sido assim. Isso se dá pelo fato de existir uma “feminização do magistério”, aspecto que se justifica apenas com a conquista feminina que teve início no final do século XIX e se consolidou no século XX, diante da expansão da escola para atender as camadas populares. Na amostra do município de Aparecida de Goiânia – GO, essa realidade se confirma.

Gráfico 3 – Gênero

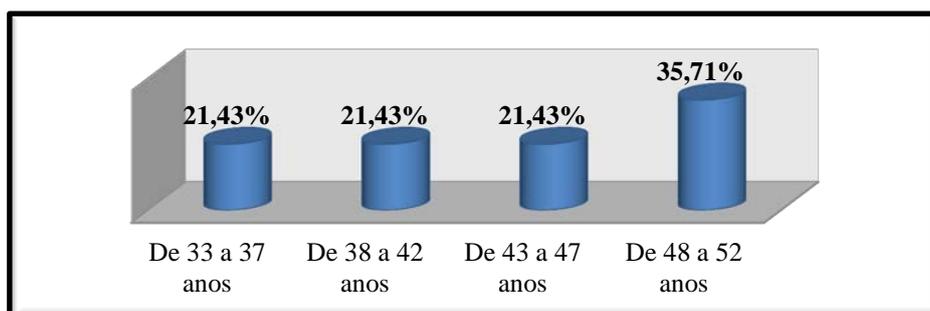


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Há uma maior presença e participação das mulheres na gestão das escolas atualmente. São professoras que, em sua maioria, tiveram seu ingresso na educação pelo magistério atuando com os(as) anos/séries iniciais.

Em relação à idade, apenas um dos gestores não respondeu em que faixa etária se encontrava. Observamos na entrevista que os profissionais com mais experiência na educação e com especializações estão entre os gestores eleitos. Sendo distribuídos em 64,29% entre 33 a 47 anos e 35,71% na faixa etária entre 48 a 52 anos.

Gráfico 4 – Idade



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em síntese, a realidade dos gestores no município de Aparecida de Goiânia não é diferente do cenário dos educadores brasileiros, conforme pesquisa realizada pelo INEP em 2009 e intitulada “Estudo exploratório sobre o professor brasileiro” com base no Censo da Educação Básica 2007. A pesquisa afirma que existem no Brasil mais de 1,8 milhões de professores efetivos naquela data de referência. Desses profissionais, “mais de 1,54 milhão (81,6%) são mulheres, 68% têm mais de 33 anos e 55% estão na faixa de 30 a 45 anos” (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 215). Reforçamos este aspecto, pois os gestores são integrantes desse grupo de educadores que atuam no município e foram eleitos ou nomeados por comporem o quadro de servidores da Rede Municipal de Educação (RME).

3.3.2. Formação profissional

A formação inicial e continuada pelos profissionais em educação, principalmente dos gestores, no contexto da educação brasileira, se constitui como ponto crucial e estratégico para a consolidação de uma educação de qualidade frente as “exigências colocadas para os sistemas de ensino, em decorrência das mudanças no mundo do trabalho e das políticas educacionais vigentes” (AGUIAR, 2008, p. 193).

Para Aguiar (2008), as reformas tanto na América Latina quanto no Brasil configuraram um novo formato organizacional nos sistemas de ensino e nas escolas diante da necessidade de descentralização e de uma política para impulsionar a melhoria da qualidade na educação. Essa autora afirma que os gestores, a partir do Plano Decenal de Educação para Todos – 1993 – 2003, ficaram em evidência, ocasião em “que os problemas concernentes à profissionalização dos gestores estiveram em foco” (AGUIAR, 2008, p. 194).

A compreensão da autora quanto à mudança na estrutura organizacional se pautou, sobretudo, na “capacidade gerencial de todas as esferas do poder público para impulsionar as mudanças pretendidas”. Para ela, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), havia a “necessidade de superar as práticas clientelistas, a incompetência e o tradicionalismo das ações administrativas” (AGUIAR, 2008, p. 195).

Aguiar (2008, p. 207), defende o necessário aprofundamento nos estudos para o bom desempenho na atuação profissional para o educador que pretende enveredar pelo campo da gestão. A atuação deste profissional “requer o desenvolvimento de

determinadas competências/habilidades que precisam ser tematizadas e experienciadas no decorrer do programa de formação”, de modo que, seja articulada de forma sistematizada a teoria e a prática.

Paro (2011, p. 53) considera que há duas posições bem definidas em relação à formação do gestor escolar. Uma que advoga em favor da formação técnica específica diante dos argumentos de que o diretor tem funções específicas e diferentes das funções de professor. E, outra posição, a qual defende, pauta-se pela argumentação de que a formação do diretor é essencialmente educativa, portanto, semelhante “da formação dos demais educadores escolares”. Acredita que o pouco de específico, ou de “técnico não educativo [...] não exige uma formação regular diferenciada [...]”. Argumenta que numa gestão escolar que se pretende democrática, “todos os educadores são potenciais candidatos à direção escolar, não justificando diferenças em sua formação”. Portanto, considera que “no próprio exercício da função diretiva escolar” esse educador é capaz de atender aquilo que lhe será exigido, em termos de conhecimentos técnicos.

Quanto à formação inicial no Ensino Médio, nem todos os gestores fizeram o magistério. Dentre os pesquisados 54% revelaram ter feito o magistério como formação inicial; 7% fez outro tipo de curso neste segmento, porém não discriminou qual curso teria feito e, 7% cursou o Técnico em Contabilidade. Nem todos marcaram a formação realizada neste segmento, esse grupo representa 32% dos pesquisados.

Diante da exigência prevista na LDB/96 quanto à graduação no ensino superior para os profissionais da educação, percebemos que 100% dos gestores pesquisados possuem graduação em curso superior. Dentre os gestores pesquisados, identificamos que 80% cursaram Pedagogia, 13% cursaram Letras e 7% cursaram Direito, sendo que destes, dois fizeram duas graduações, distribuídas nas instituições descritas no quadro (9).

Quadro 9 – Instituições de Ensino Superior (IES)

UEG	60%
Faculdade Alfredo Nasser	19%
Faculdade Padrão	7%
UFG	7%
PUC Goiás	7%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A maioria fez sua graduação em instituições do próprio município, na Capital Goiânia e em Anápolis, verifica-se também que 60% dos gestores participantes nesta pesquisa fizeram seu curso de Pedagogia na UEG.

Foi possível perceber que todos os gestores possuem especialização, alguns possuem mais de uma especialização, em áreas diversas como: Docência Universitária, Gestão Escolar, Psicopedagogia, Educação Infantil, Alfabetização, Gestão da Aprendizagem, Inclusão, Métodos e Técnicas Científicas e Letramento.

Nesse grupo, observamos que 13% fizeram mais de um curso superior. E, ao ser questionado qual curso realizaram 7% não especificaram o curso de graduação que cursaram. Outra informação obtida é que 7% fizeram complementação pedagógica entre os gestores pesquisados, pois sua graduação era em área distinta da Pedagogia.

Questionados se a SME oferecia algum tipo de formação aos gestores, verificamos que 81% responderam que a SME oferece uma formação aos gestores eleitos e que é realizada antes de serem empossados, 6% consideram que em parte há uma formação pela SME e 13% não responderam a questão.

Na entrevista, os gestores esclareceram que essa formação oferecida pela SME é um curso obrigatório com certificação aos gestores eleitos, antes de tomarem posse. Neste curso são abordadas as diretrizes da rede municipal de ensino e o seu funcionamento geral. Alguns gestores indicam terem participado de outros cursos, como: informática básica; atendimento na Educação Infantil e, por último, uma formação com foco na avaliação institucional que o sistema de ensino pretende implantar.

Durante a entrevista, os gestores manifestaram considerações relevantes quanto ao aspecto da formação proporcionado aos educadores de modo geral. Para a gestora da EM14, é preciso rever e considerar a formação como parte do trabalho do profissional em educação, principalmente quando esta é oferecida pela própria rede. Fez este destaque, pois afirma que algumas dessas formações são oferecidas aos gestores fora do horário de trabalho, principalmente à noite ou finais de semana. Verbaliza que o sistema e a escola podem se organizar para não haver prejuízos nas atividades internas da escola, de modo que, os profissionais não precisem comprometer outros horários fora do seu horário de trabalho.

As gestoras EM3 e EM14 apresentam o mesmo pensamento quando se fala da questão da formação para os professores que atuam em sua unidade escolar. Dizem que, no caso dos professores, há também duas dificuldades que precisam ser reconhecidas pela SME. Uma é para aqueles que atuam em outras redes (estadual ou

particular), pois demandam de negociações nos outros ambientes de trabalho e, a segunda questão, indicam críticas, ao excesso de formação ocorrido durante o ano letivo, pois afirma que “se no último bimestre você falar em discutir qualquer questão referente à formação no planejamento, todos vão te olhar com raiva, pois estão exaustos” reforça essa dificuldade, a gestora da EM3.

Assim, verificamos que a formação continuada em Aparecida de Goiânia – GO, na visão dos gestores, está associada muito mais a um trabalho cansativo, árduo e exaustivo do que a ideia de melhoria da qualidade das práticas educativas ou uma oportunidade para se consolidar uma educação de qualidade. Consideramos que tal aspecto poderá ser repensado tanto por parte do sistema de ensino quanto pelos próprios gestores.

3.3.3. Hábitos e tipos de leituras

Sabemos que o desenvolvimento e crescimento profissional dos gestores escolares, “recebem relativamente pouca atenção se comparado com a capacitação de professores” (LÜCK et al., 2002, p. 96). Para Lück (2002), geralmente os gestores assumem os novos cargos sem receberem a capacitação devida. No município de Aparecida de Goiânia – GO, há uma intenção inicial para o desenvolvimento dessa capacitação, mesmo que limitada por alguns aspectos como ilustra o relato dos gestores. Mesmo assim, indica a necessidade de continuidade nessa formação.

Por isso, a busca pessoal pelo crescimento e desenvolvimento profissional é importante por parte do próprio gestor escolar. Seja ela, a partir de programas de capacitação promovidos pela SME, visando o aperfeiçoamento educacional e à melhoria da qualidade de ensino em suas unidades escolares, ou seja, um elemento do perfil desse gestor em ampliar seu hábito e tipos de leituras fundamentais para o gerenciamento de suas unidades escolares e enfrentamento do dinamismo que cerca a escola contemporânea.

Nesse sentido, os gestores foram questionados se tinham hábito frequente de leitura e as respostas foram: lê com frequência 73% e lê pouco 27% dos gestores, refletindo uma situação bastante positiva no município a partir da visão dos gestores. Demonstram que é significativo o hábito de leitura, pois estão inseridos em um campo de atuação que o aperfeiçoamento contínuo, exige muita leitura, atualização e

preparação para o exercício de sua atuação à frente de uma instituição escolar e na liderança de uma equipe técnica, dos alunos e da comunidade.

No quadro (10), indicaram as preferências que envolvem esse hábito de leitura. No questionário, a pergunta era apresentada com os tipos descritos na tabela abaixo e o gestor respondia quais itens se referiam ao seu tipo de leitura, podendo marcar mais de uma opção. As opções selecionadas pelos gestores demonstravam o hábito de leitura já desenvolvido.

Quadro 10 – Tipos de Leitura que os gestores realizam

Livros Pedagógicos	25%
Jornais	23%
Revistas	18%
Artigos Científicos	14%
Livros de Literatura	9%
Outros	11%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Verificamos que o tipo de leitura praticada entre os gestores é bastante diversificado. Vale a pena ressaltar, nessa análise, que 39% realizam leitura de livros pedagógicos e artigos científicos, aspecto relevante para a promoção do seu próprio crescimento e aprimoramento do seu desempenho. A experiência de leitura desses gestores pode incidir, positivamente, sobre o repertório de leitura dos demais profissionais da escola, principalmente dos demais educadores.

No último item, os gestores indicaram outros tipos de leituras que eles realizam, em destaque, 7% mencionaram as leituras religiosas, para isso, utilizam a Bíblia ou livros religiosos – evangélico/espírita/católico.

Outro tipo de leitura que aparece no questionário como realizada por 4% dos gestores é a leitura de livros jurídicos, indicam que utilizam a própria legislação que normatizam seu trabalho e estatutos. Tal aspecto, nos chamou a atenção e foi reforçada na fala do gestor 7 que considera que a apropriação desse tipo de leitura ajuda o gestor escolar a defender os direitos dos alunos e a protegê-los, bem como defender os direitos dos profissionais que atuam na educação.

3.3.4. Tempo de atuação na educação

A experiência na educação é fator fundamental, mas não determina seus resultados. Não percebemos que é dada ênfase por parte dos estudiosos em relação ao tempo de atuação do gestor, mas sim às atitudes e ações com que lidera a frente da gestão da escola.

No quadro (11), os gestores apresentam quanto tempo já estão atuando na educação, percebe-se que 74% estão a mais de 10 anos, portanto são gestores experientes. No entanto, a Lei nº 2.861/09 do município de Aparecida de Goiânia – GO, dispõe que o candidato que pleitear concorrer deve ter uma experiência mínima de três anos no exercício de atividades docentes ou de suporte pedagógico direto no sistema educativo do município, devendo estar há um ano inserido na instituição a que pretende se candidatar.

Quadro 11 – Tempo de atuação na educação

De 1 a 5 anos	14%
De 6 a 10 anos	6%
+ de 10 anos	74%
Não responderam	6%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

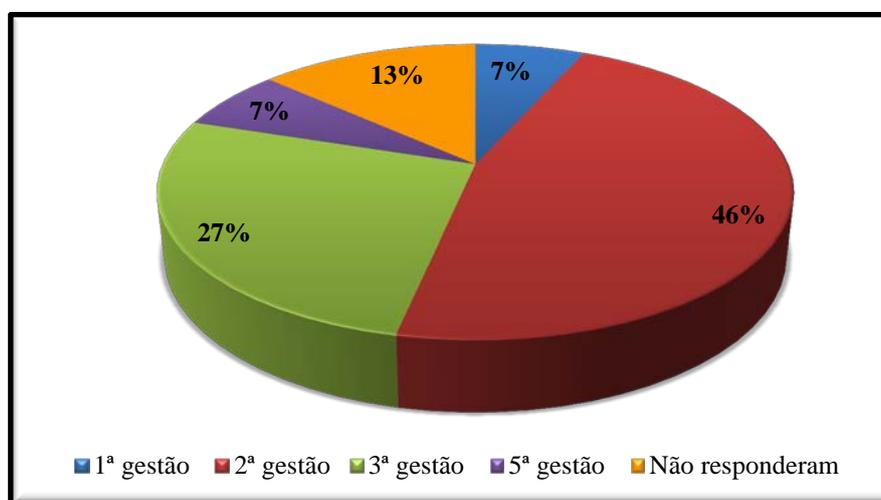
Para Lück (2002, p. 15), numa gestão democrática e participativa, a responsabilidade do gestor é de articular e envolver a comunidade escolar no “estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, na manutenção de padrões de desempenho e na garantia de organização” dos objetivos pedagógicos e educacionais, a serem atingidos pela escola.

Verificamos, portanto, que numa perspectiva de gestão democrática e participativa, não é a experiência do gestor escolar que vai respaldar sua atuação, mas sua capacidade de organização dos processos decisórios envolvendo democraticamente a comunidade escolar, o conhecimento que possui da realidade educacional e sua vivência na escola.

3.3.5. A reeleição e o tempo de gestão no município

A Lei nº 2.861/09 do município de Aparecida de Goiânia – GO define que o tempo de gestão dispõe um mandato de dois anos para o gestor escolar eleito, sendo permitida apenas uma recondução consecutiva. O gráfico (6) nos revela que alguns gestores, por terem sido também nomeados pela SME, já estão em sua 5ª gestão no cargo como gestor escolar. Isso ocorre mesmo que não tenham sido reeleitos na mesma escola. Identificamos que ocorre no município uma prática de nomeação quando a escola não consegue validar o processo eleitoral.

Gráfico 5 – Quantas gestões já atuou no município



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No gráfico (6), identificamos que entre os gestores pesquisados a maior parte deles já está em sua 2ª gestão na própria escola. Contudo, 34% dos gestores já estão na 3ª ou 5ª gestão considerando sua passagem por outras unidades escolares e atuação nesta mesma função.

A reeleição é legítima numa perspectiva de gestão democrática, mas a nomeação se configura como algo intrigante diante de sua utilização no município. Apesar de indicado pela SME como algo temporário, não é o que ocorre como identificamos, pois os gestores nomeados não foram substituídos em 90 dias a partir de uma retomada do processo de eleição. Paro (2000, p. 70), destaca que o “alheamento da questão da participação na escola pública” precisa ser examinado quanto aos fatores externos e internos da própria unidade escolar. No município pesquisado, a prática de nomeação vem ocorrendo em algumas escolas da rede sem que haja uma reflexão dos educadores sobre tal prática.

3.3.6. Satisfação profissional e salarial

Sabemos que duas das condições para o desenvolvimento de uma educação de qualidade são o nível de satisfação profissional e salarial que cercam os profissionais da educação e um plano de carreira no qual estes profissionais estejam inseridos no sistema de ensino do município. Outra consideração a se fazer é quanto ao sentimento de valorização que possuem no desempenho de suas funções.

Os gestores apresentaram no questionário um alto índice de satisfação profissional, 73% responderam que estão plenamente satisfeitos profissionalmente e 27% se consideram parcialmente satisfeitos.

Observamos que o município, por meio da Lei ordinária nº 2.606/2006, possui o plano de cargos e salários aos servidores da SME. Deve ser mencionada diante do papel que cumpre na garantia dos direitos desses profissionais e por normatizar também as atribuições do Diretor das escolas municipais.

A mesma satisfação profissional não é medida em relação à satisfação salarial. Reconhecem que o município não está com o nível salarial defasado em relação há outros municípios do Estado, mas asseguram que é uma luta que precisa ainda ser incorporada pelos trabalhadores em educação, de modo que, beneficie todos os profissionais inseridos na educação e que não seja uma luta dos professores. Entre os gestores, 80% consideram médio o nível de satisfação salarial e 20% consideram baixa a satisfação salarial em relação a sua perspectiva de trabalho.

Em relação a este aspecto, o gestor 7 mencionou a importância de se conhecer a legislação que assegura os direitos dos trabalhadores em educação, para que possam lutar pelos direitos dos profissionais de sua escola. Ilustrou como respondeu a uma solicitação da SME para fazer o corte de ponto dos professores da escola que estavam em greve, só conseguiu fazer a defesa porque conhecia muito bem a legislação e enviou um documento de volta, defendendo o direito de greve dos professores e, para isso, argumentou utilizando a própria legislação que assegura aos profissionais esse direito. Não houve nenhuma contestação na sequência do processo. Afirma o gestor: “[...] sei que é função do Secretário, solicitar isso da escola, por isso o Diretor da unidade escolar também precisa conhecer bem a legislação, para emitir uma defesa com base na lei”.

3.3.7. Dificuldades e desafios na realidade escolar

Os gestores escolares convivem no dia a dia e atuam diretamente envolvendo outros agentes, como: os professores, funcionários, alunos e pais. O trabalho diário nem sempre é permeado por tranquilidade, pois várias situações e problemas cercam o dia-a-dia das escolas. E, diante de uma perspectiva de escola que se quer fazer democrática, é claro que entre esses protagonistas a relação não se dá isenta de condicionantes político-sociais e ideológicos.

A realidade escolar se apresenta realçando outros desafios que impedem ou atrapalham a realização dos objetivos educacionais. Alguns dos aspectos acabam revelando posicionamentos, pensamentos e ideologias presentes no trabalho escolar e que repercutem na atuação dos gestores diante do que pensam sobre cada um dos aspectos: indisciplina, as causas do fracasso escolar, uma análise da própria gestão, dentre outros.

Os gestores foram questionados sobre quais eram os maiores problemas enfrentados na escola. Inicialmente, destacou-se que 28% dos problemas decorrem da indisciplina na escola, aspecto que demanda uma atuação direta e presente do gestor. Outro relevante aspecto sinalizado e, representa 25% são os alunos com dificuldades de aprendizagem. Em seguida, 13% dos gestores consideram que o excesso de alunos por sala de aula e 11% a falta de material escolar para os alunos também são problemas atual. Neste aspecto, o gestor 5 nos conta que no ano letivo de 2013, conseguiu fazer parceria com uma empresa do município para obter alguns materiais para os alunos de sua escola, dentre estes materiais: cadernos e mochilas. Apesar de ser o menor dos problemas, 3% dos gestores consideram que há falta de materiais aos professores. Finalizando, esta questão, 20% apontam outros aspectos como problemas enfrentados na escola, sendo que 5% atribuem à falta de maior participação da família; 5% a falta de compromisso de alguns professores; 5% atribuem a desestrutura familiar diante do envolvimento com o tráfico e uso de drogas por integrantes da família e, 5% oriundos de alunos com dificuldades vindos de outros estados: Pará, Maranhão, Tocantins, Bahia e Piauí, são desafios a serem enfrentado pela escola.

Quando questionados, sobre quais são os maiores problemas enfrentados com os pais ou responsáveis, percebemos que as respostas dadas direcionam para um juízo de valor. Patto (2010, p. 414), afirma que a “desvalorização social da clientela e o preconceito em relação a ela”, confirmam um determinado modo de produzir

conhecimento na escola. Os gestores de Aparecida de Goiânia – GO indicam em 37% que os maiores problemas enfrentados com os pais ou responsáveis estão no desinteresse do desenvolvimento escolar dos seus filhos; 21% atribuem como problema a transferência para a escola da responsabilidade pela educação dos filhos; 21% consideram que há pouco ou nenhum envolvimento com a escola; 15% consideram que falta apoio ao trabalho pedagógico da escola e 3% consideram que as reclamações em relação a brigas ou acidentes na escola e 3% dos problemas enfrentados estão relacionados à estrutura e moradia das crianças que estão sob a responsabilidade de tios e avós, causas diretamente relacionadas às famílias dos alunos.

Essas constatações novamente retratam o quanto é forte e influencia o pensamento dos profissionais em educação, o discurso das diferenças culturais e de naturalização do fracasso escolar, este sim é o desafio presente e a se enfrentar dentro da escola. Quem são os indisciplinados e desinteressados? Que famílias não participam, transferem a responsabilidade e são desestruturadas? São crianças e famílias empobrecidas pelo sistema econômico, de periferia e com desvantagens sociais e diferenças culturais que, nem sempre, são levadas em consideração pelo sistema de ensino ou mesmo pela escola.

Propõe Patto (2010, p. 420) uma reflexão para que “além do modelo gerencial que administra as relações, as ideias em vigor a respeito da clientela” se repense essa estrutura que também administra o modo como “a vida na escola, em geral, e dos contatos que nela se dão, em particular”. Considera que essas relações são estruturadas e definem acessos, conquistas e, em algumas vezes, condiciona os fracassos vividos dentro da escola.

Os estudos de Patto (2010, p. 71) se constituem referência no que se entende por fracasso escolar. Ainda está muito presente na realidade escolar e nas suas relações a culpabilização no desempenho individual, aspecto que nesta pesquisa aparece na visão dos gestores e que tratamos no primeiro capítulo sobre a educação de qualidade, amplamente difundida pelas avaliações em larga escala, presente no sistema de ensino.

Nesse sentido, os gestores acabaram reforçando em suas respostas, o preconceito e o estereótipo em que os alunos e suas famílias são submetidos diante de uma responsabilização, reforçando a “teoria da carência cultural³⁵”. Pouco se atribui à

³⁵ Afirma a pesquisadora que os programas educacionais destinados às classes empobrecidas movimentam-se sobre “um terreno minado de preconceitos e estereótipos sociais [...]”. A defesa que se faz nesta “tese da inferioridade congênita ou adquirida, irreversível ou não, dos integrantes das classes subalternas” não questiona as condições de vida, nem as divisões sociais em classes desta sociedade (PATTO, 2010, p. 76).

própria escola e aos profissionais o que deveria ser garantido plenamente na formação dessas crianças, mediante a oferta de uma educação de qualidade. Apesar de se considerar a realidade social e de identificarmos que vários elementos contribuem para o distanciamento dessa oferta de qualidade, creditamos que ao garantir na escola uma boa formação e a equidade educacional, consolidamos o direito à educação.

Este aspecto precisa ser amplamente discutido e melhor debatido pela escola e por seu sistema de ensino ao pretender-se uma educação de qualidade e emancipadora aos indivíduos desse município. Caso contrário, a escola será apenas um instrumento para reproduzir e manter a mesma divisão de classes, já estabelecida em nossa sociedade.

Patto (2010, p. 251), reforça que as respostas, sentimentos, observações e políticas educacionais não são “neutras, porque técnica e cientificamente” acabam justificando de forma “depreciativa” o fracasso dessa clientela ou da escola, mesmo que não se tenha razões ou a intenção de fazê-lo. Para a pesquisadora, quanto “menor o poder do usuário, maior o poder dos profissionais da escola”. Neste caso, no confronto dos objetivos que deveriam os unir, acabam criando um distanciamento pela postura dos profissionais da escola em manter e insistir numa culpabilização que não os faz assumir e garantir o que deveriam dentro da escola, diante da formação profissional para a qual foram preparados.

Questionados sobre o que poderia influenciar no sucesso escolar do aluno, 23% dos gestores atribuíram que a principal influência está no apoio familiar que pode ser promovido pelos pais. Creditam 20% dos gestores que a influência vem do interesse do próprio aluno e 3% relegam as condições econômicas desfavoráveis como fator que pode interferir. Nos itens discriminados, haviam opções que estavam relacionadas diretamente à escola e ao trabalho docente. Nestes itens, 19% consideraram que o desempenho do professor pode influenciar o sucesso escolar do aluno; 14% consideraram que a recuperação da aprendizagem dos alunos é um atributo que influencia e, 11% e 10% respectivamente, consideraram que o tipo de material didático ofertado ao aluno e as condições físicas da escola promovem influência no sucesso escolar dos educandos.

Dada a necessidade de superação do fracasso escolar, Patto (2010, p. 427) manifesta que, o educador, enquanto “interlocutor qualificado”, possa colaborar com outros grupos de educadores e que a escola possa ser conciliadora, criando “espaço e tempo para que reflitam coletivamente sobre sua experiência”.

No questionário, foram consideradas como causas do fracasso escolar presentes na escola atual, pelos gestores: a falta de apoio familiar (43%); as dificuldades

de aprendizagem (30%); o desinteresse do aluno (20%) e as condições econômicas desfavorecidas (7%). Portanto percebemos que, em grande parte, essas causas ainda estão relacionadas às famílias e ao próprio estudante.

Já em relação ao que deveria ser de competência da escola, os próprios gestores atribuem que as causas podem estar localizadas no desempenho do professor (73%) e na evasão escolar (13%). Na visão dos gestores, outras causas aparecem: o envolvimento com drogas (7%), sendo este, um atributo dado pelo envolvimento da família e não do aluno nesta fase de escolarização. Por fim, consideram que o cansaço em relação à jornada de trabalho dos professores, pois alguns atuam em duas ou três escolas, é um aspecto que compromete a competência pedagógica (7%).

Ao analisarem a possibilidade de esgotar os conteúdos previstos durante o ano letivo, 53% consideram que, na maioria das vezes, é possível esgotar o conteúdo, mas 20% dos gestores revelaram preocupação e afirmam que nunca se esgota todo o conteúdo e 27% que quase nunca é possível esgotarem todo o conteúdo previsto. Tal situação favorece a distância na equidade educacional entre as escolas se umas conseguem e outras não. Para os gestores, o que mais atrapalha são as quantidades de ações, projetos e programas que a escola, hoje, precisa realizar. Isso, muitas vezes, inviabiliza que todos os conteúdos sejam garantidos aos alunos em sala de aula. Superar o risco de não se garantir os conteúdos previstos, reforça um dos desafios que os gestores precisam intensificar em suas ações.

Nesse sentido, entendemos que a unidade escolar, além de promover reflexões com sua equipe sobre este aspecto, poderá repensar o que está sendo garantido e o que não está sendo garantido aos alunos na apropriação dos conhecimentos que são necessários para que esta escola desempenhe seu papel emancipador.

Segundo Paro (2011, p. 22-23), é preciso refletir se o que não está sendo garantido é um programa “conteudista”³⁶ porque a imensa maioria das pessoas, considera que a “educação consiste apenas e tão somente na passagem de conhecimentos”. Para o autor, há conhecimentos que não podem ser deixados de serem, plenamente, garantidos pela escola.

Atualmente, o esforço das escolas se concentra em garantir um amplo processo de alfabetização a todas as crianças em idade escolar até os 8 anos, por meio

³⁶ Na visão desse pesquisador, essa expressão se dá por tratar-se propriamente de conteúdo no sentido pleno que ele deve ter em educação, mas de um conteúdo minguado, reduzido a conhecimentos e informações, e cuja “transmissão” é hipervalorizada ainda em nossa escola como fim em si mesma.

do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa³⁷. Há indicações dos gestores pesquisados, que é possível apoiar-se nos próprios programas já desenvolvidos dentro da escola para garantir a recuperação da aprendizagem dos conteúdos aos alunos, evitando novas ações que tirem o foco dos objetivos essenciais que precisam ser garantidos em cada ano/série.

O excesso de atividades e ações se manifesta na fala de alguns gestores, ao apresentarem suas preocupações com o cumprimento e garantia de todas as propostas contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP). Percebemos que todos elaboraram o PPP da escola. Este foi enviado e depois devolvido pela SME com intervenções e contribuições, mas ainda assim “nem todas as ações previstas puderam ser plenamente garantidas pela escola”, afirma a gestora da EM8. Na visão da gestora, várias ações e projetos foram desenvolvidos pela própria escola e, algumas ações, que foram previstas no PPP não serão garantidas até o final do ano.

Os gestores entrevistados consideram que é possível a atuação numa perspectiva pedagógica para dirimir as dificuldades de aprendizagem sinalizadas. No entanto, a realidade escolar propõe vários desafios, dentre eles: liderar os diferentes pontos de vistas da equipe pedagógica; articular com os grupos e profissionais as tomadas de decisões e consideram que o essencial é a preservação daquilo que é bom e que já funciona bem na escola, pois nem sempre há uma continuidade do trabalho pedagógico de uma gestão para outra. Sinalizam vários gestores durante a entrevista, considerando este aspecto como o de maior entrave.

Outros aspectos dessa realidade escolar são apresentados pelo gestor da EM7. Ele conta com ampla participação da comunidade, com um Conselho Escolar atuante e apresenta a prestação de contas online disponível para toda a comunidade. Na visita à escola, presenciamos *in loco* um telão com a prestação de contas apresentada aos pais, pois estava em reunião. Para esse gestor, é essencial que a comunidade escolar saiba como ele está empregando os investimentos dentro da escola.

A gestora da EM6 relata que recebeu a gestão da escola com uma dívida de R\$3.000,00 da última gestão. Se não pagasse, a escola corria o risco de fechar porque foi autuada pela Receita Federal, inserida há 11 anos na mesma escola, desabafa:

³⁷ O referido programa faz parte de mais uma estratégia do Governo Federal para se garantir a plena alfabetização das crianças, considera que, sem exceção, o momento certo para ocorrer esta alfabetização é até o final do terceiro ano do ensino fundamental, quando completam oito anos de idade. Essa estratégia faz parte do Compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE de 2007, firmado por todos os estados e municípios com o governo federal e meta do novo Plano Nacional de Educação. O programa está sendo amplamente discutidos pelo município e vários professores da rede estão em formação para atenderem aos objetivos do programa em suas escolas.

Eu, minha equipe, todos os profissionais da escola e a comunidade, assumimos essa dívida sozinhos porque a SME afirmava que não podia fazer nada. Assumi a gestão e o dever de pagar era meu. A dívida foi parcelada. Pagamos tudo. Hoje, a escola não deve nada. [...] Quando terminar minha gestão, não vou embora daqui como muitos fazem. Vou ficar e fiscalizar (Informação verbal da Diretora da EM6).

Acrescenta-se a esse relato outra questão evidenciada durante as entrevistas com os gestores. Percebe-se que é comum que, após concluírem o tempo de gestão, os profissionais da gestão anterior acabam indo para outra unidade escolar. Aspecto que precisaria ser melhor investigado pela própria rede com mais propriedade e profundidade como foco específico, pois apesar de ressaltarem que a descontinuidade do trabalho e das ações na escola é um dos aspectos que entram a conquista de uma educação de qualidade, percebemos que alguns gestores não permanecem atuando na própria escola com o objetivo de melhorá-la.

A gestora da EM2 se posiciona também da mesma forma que a gestora da EM6. Reconhece-se como educadora, não manifesta o desejo de sair de sua escola, mas de ajudá-la a atingir uma educação de qualidade. Acrescentou em seu relato que ao voltar para a sala de aula, terá também condições de ajudar sua escola a continuar promovendo melhorias nos resultados diante da experiência já adquirida nas duas gestões que passou dentro da sua escola. Este aspecto não foi expressivo, apesar de ter surgido, espontaneamente, no relato de alguns gestores. Deixando no ar que não ficariam na escola ou, ao se referirem à gestão anterior, afirmaram que essas pessoas já não estavam mais em sua unidade escolar porque tinham ido para outras unidades da rede.

Os gestores indicam as tensões vividas pela exigência do cargo e desgastes na administração de ideais diferenciados dentro da própria escola. Assim, as dificuldades e os desafios na gestão gera um desgaste neste profissional, aspecto evidenciado por alguns gestores, mas não se caracteriza como uma realidade geral no sistema de ensino do município. Afirmam alguns gestores entrevistados, a preocupação com a falta de fidelização que ocorre na escola contemporânea. A atual forma como esses gestores circulam dentro da rede de ensino, migrando para outras escolas para serem eleitos ou porque são nomeados pela própria SME não possibilita criar uma identidade e fidelidade em suas unidades escolares, concluem alguns gestores.

Algumas ações são compreendidas em âmbito local, isto é propostas e desenvolvidas pela própria escola. Mas há aquelas ações que são propostas em âmbito

municipal, isto é, são projetos que vêm da própria SME e que não podem deixar de serem executadas. Exemplificaram, neste caso, o projeto “Escola da Inteligência”. Consideram que foi um projeto muito significativo, pois envolveu todos os professores e gestores. Após participarem de formação na SME, desenvolveram várias atividades dentro da escola. A gestora 6 relata que no momento de atuar com as famílias, não foi possível promover nenhuma ação neste ano, fará isso no próximo ano letivo. Isso se dá diante da quantidade de tarefas que teve que desenvolver ao longo do ano letivo, reconhece que a família precisaria ser atingida pelas ações desse programa, mas este ano já não consegue mais promover nenhuma ação. A preocupação da gestora 6 é pertinente porque reconhece que a escola pode e precisa atuar mais com as famílias, considerando assim, a possibilidade de provocar uma importante contribuição para o efetivo acompanhamento dos filhos dentro do ambiente escolar, aspecto que também é sinalizado nos dados da realidade escolar.

Outro aspecto analisado no questionário foi à educação inclusiva. Esta significa uma “ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” defende a Secretaria de Educação Especial do MEC (BRASIL, 2007 apud PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 141-144). Portanto a conquista desse direito à educação escolar visa “criar ou fortalecer modalidades educativas destinadas a coletividades que historicamente foram excluídas da sociedade”, reforçam os autores.

Nesse sentido, podemos dizer que a educação inclusiva é uma realidade presente nas escolas do município. Entre os gestores pesquisados, 100% afirmaram que atendem alunos de inclusão em suas unidades escolares, sendo que este quantitativo de atendimento varia entre as escolas: 31% atendem entre 1 a 5 alunos; 23% atendem de 5 a 10 alunos e um total de 46% realiza atendimento para mais de 10 crianças. Outros aspectos aparecem de modo significativo no questionário e apresentam que a maioria possui profissionais preparados, estrutura adequada e materiais para realizar o atendimento as crianças que precisam desse trabalho diferenciado, como confirma o quadro (12).

Quadro 12 – Educação Inclusiva no município

Profissionais	Estrutura	Materiais	Equipe Multidisciplinar
Possui profissionais preparados	Possui estrutura adequada as necessidades	Possui materiais adequados	Possui equipe multidisciplinar
80%	60%	46%	20%

Possui estrutura adequada as necessidades	Não possui estrutura adequada	Não possui materiais adequados	Não possui equipe multidisciplinar
14%	26%	27%	34%
Não especificou	Não especificou	Não especificou	Não especificou
6%	14%	27%	46%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nas 15 escolas visitadas a partir da indicação feita pela SME, observamos que algumas já estão com os ambientes plenamente adaptados com rampas, corrimão, portas e banheiros com acessibilidade para o Portador de Necessidades Especiais (PNE) e salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). No dia da nossa visita a EM3 tinha uma equipe de trabalho da área de manutenção da SME, realizando a adequação em rampas, afixando corrimão e a sala de AEE está sendo estruturada. Na EM14, a gestora comenta que na última semana de aula, é que recebeu um telefonema da SME questionando se a escola ainda queria o profissional habilitado para prestar o AEE que haviam solicitado. Atenderam um aluno com baixa visão durante todo o ano letivo. A gestora comenta que dispensou porque, naquele momento, a equipe da escola já tinha feito tudo o que podia por ele e considera que “ele poderia ter ido além”, reconhecendo o potencial, o esforço e a capacidade cognitiva do aluno, mas enfatiza que “na última semana de aula não dava mais para esse profissional fazer um trabalho efetivo”. Seu desabafo veio carregado de esperança para que no início do próximo ano letivo possam começar atuando com o profissional qualificado e sala já estruturada para esse atendimento necessário no município. Foi na EM4 que identificamos uma excelente estrutura e organização na sala de AEE, além de uma experiência muito significativa da profissional, que é habilitada, com formação específica em Psicopedagogia para realizar o atendimento as crianças.

A sala de recursos multifuncionais, nesta escola, possui uma diversidade de recursos pedagógicos para o atendimento especializado. Alguns foram adquiridos e outros produzidos pela própria educadora, como o alfabeto em braile³⁸ porque há um aluno com baixíssima visão. A profissional está atuando com base nas diretrizes do programa e sua fala condiz com a visão que deve ter um educador inclusivo. Afirma, em determinado momento da conversa: “eu é que tenho que me aproximar do aluno, não é ele que tem que se aproximar de mim”, enquanto apresentava a sala, demonstrando a funcionalidade dos materiais de trabalho e como realizava seu registro de

³⁸ Sistema de leitura em relevo de modo que os deficientes visuais possam ler. A professora utilizou materiais recicláveis para criar as fichas que estão afixadas em varal para o trabalho com os alunos.

acompanhamento. Percebemos, que em sua fala, destacam-se algumas características do educador inclusivo: estar disposto a atuar com a diversidade, principalmente com grupos de alunos que sofrem ou sofreram preconceitos; comprometido em atuar com várias deficiências, com os transtornos e mesmo com aqueles que possuem altas habilidades/superdotados; garantir que o tempo deste aluno, neste ambiente, não seja ocioso ou desperdiçado; buscar a ampliação do conhecimento técnico para compreender e diagnosticar, mesmo que inicialmente, as dificuldades.

A professora relata que há alunos que precisam de atendimentos especializados de outros profissionais fora da escola e é preciso reconhecer essas necessidades, pois há casos que sozinha não poderia ajudar a criança. Atendia dois alunos e, ao perceber nosso olhar para uma mesa que estava um pouco torta, relatou que apesar do equipamento estar quebrado, o lado mais baixo está ajudando-a a posicionar um aluno cadeirante enquanto a mesa apropriada não chega, apesar de a escola já ter solicitado o equipamento. Revela sua atitude com a possibilidade de oferecer aprendizagem e desenvolvimento a esses alunos o tempo todo.

Uma educação de qualidade que se quer fazer inclusiva deve oferecer aos profissionais e as crianças portadoras de necessidades especiais as condições necessárias para superar os desafios e ampliar as oportunidades. Por certo, o exemplo entre as três escolas reforça a possibilidade de se identificar as que se destacam num sistema de ensino ou que realizam, reconhecidamente, uma educação de qualidade:

Ignorar a existência de tais escolas diferenciadas, tratando a totalidade da rede como se fosse constituída apenas por escolas problemáticas é um incrível erro de estratégia que se vai repetindo, a cada novo programa de reforma educacional (MACHADO, 2009, p. 99).

Neste sentido, para esse autor, o ideal a ser buscado é que as ações e iniciativas possam transformar a situação atual na qual se encontram cada unidade escolar. Para isso, a rede de ensino se constitui em um importante articulador para que na parceria com esse gestor, possam suprir a formação dos gestores e ampliar sua autonomia para as demandas da escola, diante das especificidades e das necessidades mais emergentes em cada unidade escolar. São competências do sistema de ensino atendendo as prioridades da unidade escolar, de modo que seja garantida uma educação inclusiva que, na prática, esta seja capaz de ampliar tanto o acesso de forma democrática quanto realizar o atendimento com dignidade à diversidade humana.

3.3.8. Uma gestão democrática e participativa como possibilidade de construção de uma educação de qualidade

A gestão democrática e participativa empreendida e constituída no município de Aparecida de Goiânia – GO, enquanto princípio se caracteriza como um paradigma. Durante os estudos, identificamos que alguns autores defendem que é, “um objetivo a ser sempre perseguido e aprimorado” (GRACINDO; BORDIGNON, 2008, p. 165).

A gestão escolar é uma importante ferramenta para a área educacional. E, à medida que se democratiza, ampliando a participação da comunidade escolar, a gestão se afasta das práticas autoritárias anteriores, que orientavam muito mais para um planejamento tecnocrata do que para uma gestão comprometida com uma participação da comunidade escolar (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 169).

O ingresso no cargo de direção nas unidades escolares vem ocorrendo em sua maioria, de acordo com os gestores pesquisados, por meio de eleição direta. No grupo pesquisado, 87% foram eleitos³⁹ pela comunidade escolar e apresentaram suas propostas para a comunidade. E apenas 13% ingressaram de forma indireta por nomeação da SME.

A gestora da EM9 foi nomeada para a escola no início do ano letivo de 2013 por ocasião da inauguração e começo das atividades, nesta unidade escolar. E, em outra unidade escolar, a nomeação ocorreu porque a escola não conseguiu validar nenhum gestor no último pleito eleitoral. Situação vivida por outras unidades escolares como já havíamos indicado no início desse estudo.

O posicionamento do Secretário de Educação, em entrevista ao Jornal Opção (PEREIRA, 2011), afirmava que após 90 dias, nessas escolas, seriam articuladas novas eleições. No entanto, já havia decorrido deste prazo quando realizamos as entrevistas e, pelo relato da gestora da EM4 que estava no cargo por nomeação, afirma que, isto não ocorreu em sua escola e nem nas demais que tiveram a mesma situação. Entre os 15 gestores pesquisados, o processo de eleição para a escolha do gestor escolar nos revela que o município encontra dificuldades apesar de já previsto em legislação.

Outro ponto a se considerar em relação ao pleito eleitoral organizado no município é que dos 13 gestores eleitos acima, 100% concorreram em chapa única. Fato

³⁹ Lei nº 2.861/09 - Artigo 1º. A eleição da direção das Escolas e dos Centros Municipais de Educação Infantil CEMEIs da Rede Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, é um instrumento de gestão democrática previsto no artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal, artigo 14, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 – LDBEN.

curioso, uma vez que, na legislação que institui as bases para essa gestão no município pressupõe uma perspectiva que se diz democrática e participativa. A composição dessas chapas para o processo eleitoral, entre os gestores pesquisados, se deu da seguinte forma: 68% formaram a chapa com a participação de diversos profissionais da escola para os cargos efetivos e possuem os pais e alunos atuando no Conselho Escolar ou Caixa Escolar. Em 26%, a composição ocorreu apenas com professores e 6% com a participação de profissionais de outras áreas da escola como coordenação e secretaria.

A gestão prevista pela SME no município de Aparecida de Goiânia – GO não prevê uma direção colegiada⁴⁰, sendo definidos apenas os cargos de Diretor da unidade escolar e do secretário geral em eleições que se dão “diretas e secretas”, como afirma o disposto no capítulo I, artigo 2º, nos termos desta lei municipal. Esses cargos estão subordinados diretamente às medidas da Secretaria Municipal de Educação.

O mecanismo que dispara o ingresso do gestor, não determina, mas pode auxiliar a gerar uma boa ou má gestão na unidade escolar, assim nos alerta Ferreira (2008), uma vez que envolve todos que estão inseridos na escola:

Depreende-se daí, que de uma boa ou má administração da educação dependerá a vida futura de todos que pela escola passarem. Uma boa ou má gestão educacional exercerá uma influência relevante sobre a possibilidade de acesso às oportunidades sociais da vida em sociedade, pois a organização da escola e sua gestão revela seu caráter excludente ou includente. A administração da educação, diante destas questões indubitáveis, defronta-se com a responsabilidade de avançar na construção de seu estatuto teórico/prático a fim de garantir que a educação se faça com a melhor qualidade para todos possibilitando, desta forma, que a escola cumpra sua função social e seu papel político institucional (FERREIRA, 2008, p. 296).

Nesse sentido, propomos algumas questões que ponderamos para a reflexão por parte do sistema de ensino e pelos próprios gestores. 1. A composição de uma única chapa, em boa parte das escolas, de início, aparece no cenário do município como um consenso estabelecido na unidade escolar, mas a fala da gestora da EM6 já descrita evidencia que, após concluírem a gestão poucos permanecem na instituição, revelando a tensão que fica na unidade escolar se a gestão anterior não consegue realizar um bom trabalho. 2. A falta do debate dentro da unidade escolar entre os profissionais e a comunidade é danosa para um processo democrático e participativo, pois deixa de

⁴⁰ Num colegiado diretivo a figura do diretor é substituída por uma equipe de coordenação, experiência implantada no sistema de ensino de Aracaju que instituiu uma direção colegiada com três coordenadores (geral, administrativo e pedagógico) que compõem uma “equipe de coordenação da unidade escolar”. A experiência apesar de estar funcionando neste município desde 2003, de ter a adesão da secretaria de educação e de ser considerada inovadora, também não conseguiu substituir a figura do diretor, revela a secretária de educação que há escolas em que: “coordenadores gerais mandam na escola [...] Eles é que dão o tom, eles é que decidem tudo. É o velho diretor...” (PARO, 2011, p. 68-71).

estreitar o diálogo entre aqueles que são responsáveis para garantir uma educação pública de qualidade e aqueles que são usuários dessa educação pública. 3. Não há uma formação ou subsídios que favoreçam o surgimento de novos líderes dentro da unidade escolar, aspecto que pode ser fortalecido se várias chapas são compostas dentro da instituição para que todos os profissionais da unidade escolar sintam que a responsabilidade deve ser partilhada por todos que querem fazer uma educação de qualidade, em sua unidade escolar. 4. Há a necessidade de ampliar a participação da comunidade escolar para debater e conhecer profundamente o tipo de educação que será oferecido aos seus filhos, de modo que, a escola possa cumprir sua função institucional, tanto pedagógica ao garantir uma equidade educacional quanto social privilegiando práticas que superem a exclusão, a desigualdade e a injustiça. 5. Garantir a criação, funcionamento e atuação participativa do Conselho Escolar, de modo que este cumpra seu papel na fiscalização dos recursos financeiros, que sejam devidamente bem gerenciados e empregados aos fins que se destinam e, que a escola esteja comprometida com uma educação de qualidade para as camadas populares.

Relatam, os gestores, participantes dessa pesquisa que a eleição para o cargo de Coordenador Pedagógico é realizado anualmente nas unidades escolares pela equipe docente. Eles identificam que, apesar de positiva essa escolha, substituindo a antiga nomeação, e de considerarem uma prática democrática, isso não ajuda a fortalecer a gestão da escola, pois a cada ano este profissional é substituído. Às vezes, aquele que era professor no ano anterior e, ainda não tem uma experiência nesta função, demora um pouco para tomar conhecimento de suas atribuições, se adaptarem e atuarem liderando junto com a gestão da escola na obtenção de melhores resultados. Reforçamos que esta ponderação aparece como um destaque por parte dos gestores entrevistados. Aspecto, que indica apenas que pode ser repensado pelo sistema de ensino, pois consideram que a prática de escolha, reforça o princípio democrático e participativo, uma vez que este coordenador pedagógico integra também a equipe que lidera a gestão na escola.

Há evidências de boas iniciativas dentro do município para o desenvolvimento de uma gestão escolar disposta a ser democrática e participativa. Mas, o princípio democrático⁴¹ carece de instrumentos, verdadeiramente, participativos de modo que na prática diária, essa gestão possa se consolidar como tal. As ações

⁴¹ Do latim *principium* cf. Dicionário de Filosofia. É uma lei geral que explica o funcionamento da natureza, e da qual outras leis mais específicas podem ser consideradas casos particulares. No caso da gestão democrática, é o conjunto de pensamentos e ações que orientam tanto a forma como deve se dar a constituição dessa gestão atual e como a postura de condução dos gestores escolares é compreendida numa dimensão política e exprime uma participação que respeita o direito da comunidade escolar e supere práticas autoritárias nas relações interpessoais dentro no cotidiano escolar.

individuais, que em determinado momento, são articuladas pelo gestor escolar, ainda não promovem uma participação efetiva dos pais e dos próprios profissionais da escola.

Entre os problemas mais comuns citados pelos gestores que podem atrapalhar o oferecimento de um ensino de qualidade, se destacam o gerenciamento de aspectos pedagógicos, sendo evidenciado pelos gestores que 50% há pouco comprometimento dos alunos com os estudos; 15% ao aumento da violência dentro da escola; 12% são atribuídos à falta de profissionais qualificados para o atendimento aos alunos de inclusão e a falta de cumprimento do currículo estabelecido; 8% consideram que a formação dos professores da Educação Básica é deficiente e há pouco investimento na estrutura da escola e 15% atribuem à falta de recursos financeiros e citam entre outros: falta de maior envolvimento dos pais, nas atividades escolares dos filhos; falta comprometimento do corpo docente; consideram que a desestrutura familiar atrapalha o desenvolvimento pedagógico do aluno e que precisa haver uma mudança de valores no sentido da escola para a família.

Em todas as questões do questionário, em que se exigia uma análise do gestor para os problemas que envolvem os resultados de sua escola, de sua realidade escolar ou para se posicionar em relação a uma educação de qualidade, identificamos que as respostas dadas, ora incidem sobre os alunos ora sobre suas famílias.

Tal fato, nos chama a atenção para o que nos alerta Patto (2010, p. 339), no que diz respeito a uma mentira poderosa validada há anos pela escola quando se refere ao fracasso escolar, atribuindo os problemas da escola ao “fracasso social” e a “incapacidade pessoal” do indivíduo. Outra consideração remete-nos, a um questionamento feito por Paro (2000, p. 80), ao refletir sobre as condições de trabalho dos educadores e ao fracasso de aprendizagem dos alunos, afirma o autor que muitas vezes, que na procura pela responsabilização, a escola também não avalia seu próprio trabalho e nem reconhece o “quanto este é ineficiente”, ele questiona: “Mas como se pode afirmar que o aluno não aprendeu sem reconhecer que a escola não ensinou?”. Certamente, se na escola alguém não aprende é porque alguém não ensinou.

A escola acaba se valendo das supostas igualdades de oportunidades que são dadas a todos dentro da instituição, para validar aquilo que não consegue obter como resultado positivo no processo ensino-aprendizagem. Entendemos que, a escola, só distribuirá a oportunidade de igualdades quando conseguir garantir que o currículo seja cumprido e quando o acesso ao conhecimento se reverter em escolarização eficiente às crianças das camadas populares. Uma educação de qualidade na escola pública poderá

transpor a idealização e se solidificar no sistema, no ensino, nos profissionais e no aluno.

Em relação à participação e atuação direta dos gestores na gestão pedagógica da escola, verificamos que 67% indicam que sua atuação é permanente e 33% dos gestores consideram que é boa. Responderam 100% dos gestores que realizam acompanhamento aos alunos que apresentam baixo rendimento. No entanto, 40% deles sinalizam que conseguem acompanhar diretamente esses alunos por meio de gráficos e tabelas de evolução dos rendimentos bimestrais. Os 60% restante destacam que esse acompanhamento fica a cargo do coordenador pedagógico e, muitas vezes, do próprio professor.

Sobre as atribuições dos gestores, mediante sua função e atividades que consideram mais importantes, além das respostas dadas no questionário, analisamos as Diretrizes Gerais – Organização e Funcionamento da Rede Municipal de Educação – 2013/2014 e a Lei Municipal nº 2.606/2006 que dispõe sobre o Plano de cargos e salários dos servidores da SME.

Nas Diretrizes Gerais, descrito no capítulo IX – dos critérios para exercícios de função nas instituições da SME de Aparecida de Goiânia – GO, no item 9.2 - Escolas Municipais de Ensino Fundamental, que dispõe sobre a função do Diretor Escolar, o documento oficial do município apenas cita que ele deve ter:

Graduação completa em Pedagogia, ou em Área do Conhecimento (Licenciatura Plena); experiência de, no mínimo, 3 anos em sala de aula; ser efetivo e estável da Rede Municipal de Educação; eleito, conforme Lei Municipal n.º 2.861/2009, pela Comunidade Escolar (DIRETRIZES GERAIS/SME - APARECIDA DE GOIÂNIA – GO, 2013, p. 57).

O documento que orienta a organização e o funcionamento da rede de ensino do município não deixa claro quais são as atribuições dos gestores escolares, apenas indica aspectos dentro da legislação municipal para que o mesmo possa atuar na função de diretor em uma das unidades escolares. Observamos que nem as atribuições do Coordenador Pedagógico são detalhadas, apenas a função de Assistente Educacional das Escolas Municipais de Ensino Fundamental é detalhada em suas atribuições:

Orientar a entrada e saída dos alunos na escola; participar da implementação das ações pedagógicas para melhorar o desempenho, a frequência e o sucesso dos alunos; informar aos pais ou responsáveis e auxiliá-los sobre o desempenho de seu filho em conjunto com o coordenador pedagógico; auxiliar nas recreações; participar das atividades dos Projetos Educacionais da Unidade de Ensino; verificar a pontualidade e assiduidade dos professores e demais funcionários; elaborar horário de aula, de acordo com a matriz

curricular; verificar o tempo destinado ao desenvolvimento das aulas e demais atividades pedagógicas da Unidade de Ensino; garantir a participação efetiva dos alunos nas aulas e em outras atividades educacionais; colaborar com a direção, no sentido de possibilitar aos alunos o cumprimento dos seus direitos e deveres estabelecidos no Regimento Escolar; respeitar a hierarquia da Unidade de Ensino (APARECIDA DE GOIÂNIA – GO, DIRETRIZES GERAIS/SME, 2013, p. 58).

Identificamos que as atribuições dos gestores escolares aparecem de forma mais descritiva, na Lei nº 2.606/2006 que dispõe sobre o Plano de cargos e salários dos servidores da SME, no anexo VI. Abaixo no quadro (13), apresentamos as atribuições do gestor escolar em consonância com a do coordenador pedagógico, objetivando identificar o que se diferenciam ou se aproximam, diante da missão e atribuições requeridas pela RME nessas funções:

Quadro 13 – Descrição dos cargos e funções do Diretor Escolar e Coordenador Pedagógico da RME de Aparecida de Goiânia – GO

Diretor Escolar	Coordenador Pedagógico Geral
Missão: Compreender os princípios da educação e atuar na organização e funcionamento do cotidiano escolar, no âmbito administrativo, pedagógico e comunitário decidindo, orientando e animando os servidores, na construção de um ambiente coeso e com qualidade educacional.	Missão: Serem presenças educadoras, qualificadas e animadoras das ações pedagógicas desenvolvidas em toda a escola, coordenando o processo de integração e continuidade das atividades curriculares entre os diferentes níveis de ensino, exigindo fidelidade de todos à proposta pedagógica (projeto pedagógico e regimento) e ao calendário da escola.
Atribuições: Garantir o cumprimento do projeto pedagógico, regimento interno e calendário escolar; participar da Diretoria Colegiada contribuindo para o planejamento participativo institucional e integrado; gerenciar, coordenar, acompanhar e avaliar todas as atividades desenvolvidas na escola; ser responsável pelo levantamento, aplicação e priorização de recursos financeiros na escola junto à Secretaria; administrar o funcionamento de todos os setores, promovendo um bom ambiente de trabalho, cooperação, e humanização entre os servidores; gerenciar adequadamente os servidores, administrando e repassando todos os recursos materiais, informações pertinentes às atividades escolares; manter-se atualizado em relação à legislação, pesquisa e inovações educacionais, congregando esforços para	Atribuições: Viabilizar, articular e acompanhar o trabalho dos coordenadores e orientadores educacional e disciplinar; acolher e discutir as necessidades de cada etapa e apresentar ao colegiado; monitorar as atividades dos coordenadores de fase; cumprir e fazer cumprir as leis de ensino, as determinações da entidade mantenedora, bem como os dispositivos da proposta pedagógica; responder por todas as atividades de cada etapa e apresentar ao colegiado; propor junto ao corpo docente aperfeiçoamento do projeto pedagógico e projeto de formação continuada, sistema de avaliação e normas disciplinares; coordenar o trabalho de elaboração final de calendário escolar; coordenar os eventos previstos no calendário escolar e fazer avaliação do processo e dos envolvidos no mesmo; selecionar, coordenar e garantir o repasse

<p>uma atuação comunitária; escolher de acordo com o perfil estabelecido pela Secretaria de Educação os coordenadores pedagógicos e assessores da unidade escolar; representar a unidade escolar nos eventos oficiais, cívicos e sociais; responsabilizar-se pelo patrimônio e manutenção do bem público.</p>	<p>de atividades de formação continuada; participar da banca de seleção de professores e coordenadores de fase; coordenar a avaliação de fechamento do ano letivo; propor e planejar a jornada pedagógica.</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O quadro (13) nos indica que as atribuições entre o gestor escolar e o coordenador pedagógico se diferem. O gestor possui atribuições mais amplas no gerenciamento e funcionamento da unidade escolar, enquanto o coordenador pedagógico está envolvido diretamente com aspectos pedagógicos e educacionais da unidade. Ao verificarmos as respostas dadas, pelos gestores, no quadro (14), diante das atividades que consideram ser a demanda de maior importância no exercício de sua função, tecemos alguns comentários, sob os dois quadros apresentados:

1. Os gestores atribuem maior importância ao acompanhamento do desempenho acadêmico dos alunos (28%) do que ao cumprimento do projeto pedagógico (21%), consideramos que esta situação, reflete o atual processo de avaliação pelo qual a escola, vem sendo exigida, nesta contemporaneidade.

2. A perspectiva de uma diretoria colegiada é anunciada por meio da lei municipal nº 2.606/2006, mas como já indicado, anteriormente, essa forma de atuação ainda não ocorre dentro das escolas do município. Primeiro porque não é eleita uma diretoria colegiada, mas um gestor e um secretário geral. Segundo porque a eleição do coordenador pedagógico, necessariamente, não coincide com a eleição do gestor escolar da unidade, tal situação pode ser analisada e repensada pelo sistema de ensino, pois é considerada pelos gestores como uma prática positiva.

3. As atribuições descritas no Plano de Cargos e Salários dos servidores da SME são de 2006, isto é, foram pensadas e sancionadas, pela gestão anterior a do atual Secretário de Educação do município, não encontramos atualização neste documento.

4. Por último, observamos que os gestores consideram a atividade de gerenciamento do Conselho Escolar de menor importância (9%), ao longo do trabalho. Consideramos que esse instrumento se caracteriza como importante e fundamental para impactar, significativamente, enquanto mecanismo de participação e atuação da comunidade escolar.

Quadro 14 – Atividades que os gestores consideram importantes

Acompanhamento do desempenho dos alunos	28%
Gerência dos recursos financeiros	23%
Atendimento aos pais	21%
Elaboração do PPP	
Planejamento e participação em reunião de pais	
Elaborar e executar o PDE	19%
Garantir o bom funcionamento do Conselho Escolar	9%
Manutenção geral da escola	
Planejamento e participação do conselho de classe	
Planejamento e participação em reunião de professores	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A questão posta nessa pesquisa compreende que a ação consciente que o gestor desenvolverá, principalmente no aspecto pedagógico, está intimamente relacionada ao nível de liderança e ação colaborativa que consegue empreender dentro da unidade escolar, por meio da articulação e cooperação com os coordenadores, assistentes pedagógicos, equipe docente e Conselho Escolar. É claro, sem desconsiderar os entraves já mencionados no seu dia a dia ou no próprio sistema, para conseguirem executar todas as ações propostas.

A mobilização que se pretende nas atribuições dos gestores escolares deve reunir esforços tanto de sua equipe pedagógica quanto do sistema de ensino para que possam considerar os aspectos relevantes para que a escola consiga garantir uma educação de qualidade.

A conquista de uma educação de qualidade precisa se traduzir, por parte do sistema de ensino e da gestão da escola, num esforço coletivo dos profissionais e da comunidade escolar, para que se conquiste uma equidade educacional digna de um processo educativo que se destaque pela garantia de ações conscientes, promovidas pelos gestores e apoiados pela Secretaria de Educação de modo que proporcionem ao município:

- a) professores em quantidade suficiente para atender a toda a demanda;
- b) políticas de valorização do magistério;
- c) professores com formação técnica adequada e politicamente conscientes de seu importante papel social;
- d) pessoal de suporte pedagógico e de apoio administrativo em quantidade e qualidade suficientes;
- e) materiais pedagógicos e equipamentos auxiliares necessários ao trabalho docente;
- f) prédios, salas e espaços educativos em condições satisfatórias (ventilação, iluminação, tamanho, mobiliário);
- g) recursos financeiros necessários para a manutenção e desenvolvimento do ensino – administrados de forma democrática (GRACINDO; BORDIGNON, 2008, p. 167).

Assim, apesar dos autores citados acima reforçarem a crença na complexidade que é projetar uma educação de qualidade para um município, também nos indicam uma esperança diante da amostragem realizada no sistema de ensino de Aparecida de Goiânia – GO, reafirmando nosso entendimento de que a busca por uma educação de qualidade não pode se reduzir a um indicador avaliativo apenas do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Mas que, para se fazer, uma educação de qualidade, é preciso se considerar como este princípio de gestão democrática e participativa é vivenciado pela escola, pelos profissionais e pela comunidade escolar. Assim, muito mais que um processo de avaliação do sistema de ensino é preciso apurar quais outras causas incidem sobre os desafios no oferecimento dessa educação de qualidade.

Concordamos com a afirmação de Patto (2010, p. 413), sobre as possibilidades de superação da escola pública e de periferia em rever medidas, tendo em vista “a superação das dificuldades com que a escola pública elementar⁴² brasileira se defronta na consecução de sua tarefa de socializar conhecimentos”. Para isso, precisa considerar que, no centro de atuação do sistema de ensino (no caso do município), deve estar a escola como prioridade. E, por sua vez, no centro de atuação da escola devem ser munidos de capacitação, o gestor escolar e seus profissionais, garantindo as oportunidades de ensino-aprendizagem aos alunos enquanto que à comunidade escolar deve-se assegurar uma ampla participação.

A ação do gestor escolar, enquanto liderança responsável pela unidade escolar deve se voltar para a articulação e participação coletiva dos profissionais e da comunidade escolar. Do ponto de vista técnico, na atuação com os educadores, deve promover e garantir um melhor desenvolvimento do aluno, considerando-o como sujeito do processo e razão de ser de toda e qualquer escola (GRACINDO; BORDIGNON, 2008, p. 168).

E, do ponto de vista ético e político, precisa ampliar e articular os espaços democráticos, pois são eles que propiciam o pleno exercício desse princípio e produzem a cidadania porque “favorecem a relação rica e complexa, indivíduo/sociedade quando e onde os indivíduos e sociedade podem desenvolver-se, regular-se e controlar-se mutuamente, no consenso, da diversidade e antagonismos” (FERREIRA, 2008, p. 303). A democracia defendida por esta autora diz respeito às “autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer do indivíduo”.

⁴² O termo atual utilizado nos documentos oficiais é “educação básica”.

A falta de autonomia dentro da escola é considerada como o aspecto que mais tem limitado a prática dos gestores. A falta dela aparece como um risco para o desenvolvimento de uma gestão pública, democrática e participativa. Indicam 54% dos gestores que, a autonomia é limitada para o bom desenvolvimento das funções, 40% consideram que possuem uma boa autonomia e 6% consideram que essa autonomia é suficiente para o bom desenvolvimento das atribuições do gestor.

Diante disso, é possível concordar que o princípio democrático precisa ser ressignificado⁴³, na perspectiva de atuação dos gestores, que implique:

[...] processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do 'jogo' democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 1998 apud FERREIRA, 2008, p. 304).

Assim, o pressuposto fundamental da gestão democrática e participativa só se dá na efetiva participação de todos desde a construção do seu projeto de trabalho à sua prática educativa. De modo que, apesar de reconhecida sua necessidade no âmbito educacional, a autonomia precisa se materializar a partir da construção do Projeto Político Pedagógico até o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Para isso, há que se fortalecerem os instrumentos participativos já existentes na realidade de uma gestão democrática. Isto é, consideramos que a elaboração do PPP não pode ser apenas fruto de uma apresentação à comunidade, mas repensado junto com ela pelos profissionais competentes pela sua elaboração e execução. É papel do gestor ampliar a participação do Conselho Escolar. E, se fazer presente na elaboração e atuação do planejamento coletivo com a equipe docente para que o aprofundamento do estudo e reflexão da equipe técnica da unidade escolar possam se traduzir em subsídios para a tomada de decisões coletivas, reforçando a autonomia da escola.

Por último, questionamos aos gestores sobre quais dos planos consideram que deveriam ser fortalecidos, para se garantir uma educação de qualidade. Identifica-se uma crença, pela maioria dos gestores, que deveria ser fortalecida a figura do professor. Destacam 60% dos gestores que precisa haver mais investimento na formação dos profissionais, devendo-se fortalecer o profissional para a gestão da sala de aula. Em

⁴³ O emprego da palavra no contexto ao que se pretende se faz necessário diante das indicações de que o uso da expressão “princípio democrático” faz parte muito mais do universo do discurso do que o entendimento da prática nos levou a concluir, havendo um distanciamento entre o conceito e princípio vivenciados no espaço escolar.

seguida, 20% consideraram que deve ser fortalecida a estrutura da escola e 20% consideraram que devem ser fortalecidos o próprio sistema de ensino e o aluno.

Nossa crença nos estudos de Dourado, Oliveira e Santos (2007) é que as dimensões intraescolar e extraescolares precisam se constituir enquanto foco de atuação de todo o sistema de ensino para que a escola possa ser realmente bem-sucedida, todos os planos devem ser igualmente, visualizados em suas necessidades por aqueles que lideram tanto o sistema de ensino quanto a própria escola.

O que temos percebido é que uma gestão efetivamente democrática e participativa enquanto princípio não é rejeitado por aqueles que estão na escola. O desafio a ser enfrentado pelos gestores escolares requer uma mudança na atuação. Estes precisam atuar para além de um processo de eleição que se diz democrática. A atuação “requer o domínio dos fundamentos da educação e da pedagogia”. Tal competência promove a base indispensável para o desenvolvimento do “conhecimento dos processos de gestão de uma organização”, por meio de uma formação permanente. Requer a competência política na articulação coletiva que demande requisitos básicos como: “sensibilidade para perceber e se antecipar” aos movimentos, mas aos acontecimentos da realidade. Requer uma postura reflexiva, uma capacidade comunicativa para mediar e negociar conflitos nas relações interpessoais vividos no cotidiano, sem negação, mas frente a uma perspectiva de atuação e cumprimento do papel a que se propõe a escola, que é mudar realidades e emancipar seus indivíduos pela apropriação do conhecimento (GRACINDO; BORDIGNON, 2008, p. 174).

Frente à amplitude e complexidade dos temas trazidos neste estudo, podemos considerar até o momento que, para se promover uma efetiva educação de qualidade, é preciso que, naquilo que compete à escola, ela possa atuar e interferir tendo profissionais da educação altamente comprometidos com a competência formal e política, que estes profissionais tenham clareza do tipo de educação se pretende oferecer no município.

Ao fortalecer a perspectiva de atuação do gestor escolar numa concepção democrática e participativa, é preciso pensar na proposição de mudanças dentro da escola, em busca do desenvolvimento de uma “sociedade do conhecimento, que, por sua vez, fundamentam a concepção de qualidade na educação e definem, também, a finalidade da escola” (GRACINDO; BORDIGNON, 2008, p. 148).

A premissa de atuação do gestor escolar além da responsabilidade legal deve-se pautar pelo enfrentamento de uma liderança que favoreça a participação

coletiva, de modo que, o gestor seja capaz de provocar as mudanças necessárias na unidade escolar e enfrentar os desafios sociais que cercam o dia a dia na escola.

Por isso, durante o contato com a realidade no município e entrevista com os gestores, conseguimos enxergar algumas contradições e várias necessidades ainda presentes na escola pública. Mas, sobretudo, nos fez elevar nossa crença na possibilidade de enfrentar os desafios se tivermos profissionais e gestores escolares comprometidos em fazer uma educação pública de qualidade e emancipadora.

Os gestores pesquisados conseguem efetivar em sua maioria a participação da comunidade escolar para as demandas de suas unidades escolares. Mesmo diante da identificação de uma participação ainda restrita como nos revelaram esses gestores, pois essa participação se esbarra na estrutura de funcionamento da própria escola, que ainda é hierarquizada pelas funções distribuídas, no interior, dessa escola contemporânea.

Os desafios presentes na realidade escolar podem ser superados diante da responsabilidade que o gestor escolar chama para si, isso é inquestionável. Mas, também pela forma como compartilha com sua equipe pedagógica, com os funcionários e com a comunidade escolar aquilo que pode mudar dentro da escola. Numa perspectiva de gestão democrática e participativa todos são chamados a se responsabilizar.

Nesta escola contemporânea, essa liderança vem se traduzindo pelas ações conscientes que esses gestores promovem. Identificamos que, para que essas ações possam provocar a equidade educacional, prioritariamente é preciso focar na possibilidade de proporcionar oportunidades de aprendizagem para todas as crianças.

Assim:

As boas escolas estão constantemente revendo a série de oportunidades de aprendizagens que proporcionam como um meio de satisfazer todas as necessidades do aluno e de expandir uma a uma as oportunidades de aprendizagem. Aprendizagem personalizada diz respeito a ajudar toda criança e todo jovem a ter um desempenho melhor para satisfazer o seu potencial e lhes dar motivação para serem aprendizes independentes pela vida afora (BRIGHOUSE; WOODS, 2010, p. 82).

O gestor escolar do ponto de vista pedagógico, ao garantir que isso ocorra dentro de sua escola proporcionará condições em que se possa oferecer uma real oportunidade para se promover a equidade educacional, necessária para a emancipação dos usuários do sistema de ensino público, deste município, deve considerar que as práticas pedagógicas precisam satisfazer às necessidades de sua clientela, que neste caso são oriundas das camadas populares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos para a aplicação do questionário e para a entrevista com os sujeitos desse estudo – os gestores escolares – com a certeza de que enfrentam muitos desafios. Portanto, nossa intenção foi a de não desprezar, nenhum desses desafios, à medida que iam sendo apresentados pelos gestores. Cabe agora, nessa reflexão, considerar que esses desafios estão presentes tanto na função como na atuação do gestor escolar. Fazem-se presentes no interno e externo da unidade escolar em seu dia a dia. E, apesar de o desafio social vivido pelas crianças, ser considerado o principal obstáculo, por refletir diretamente na realidade escolar, na visão dos gestores que fazem parte dessa escola contemporânea, não é esse o desafio que determina os resultados que a escola oferece à sociedade. Contudo, compreendemos nesse estudo, que o principal desafio a ser superado é o educacional, pois é o elemento essencial para que se possa construir um projeto de educação para a emancipação e para que se ofereça uma educação pública de qualidade, no município de Aparecida de Goiânia – GO.

Ao discutir a primeira temática, educação de qualidade, acreditamos que o presente estudo, nos possibilita repensar essa escola contemporânea, por se constituir enquanto espaço institucionalizado e local para se promover o ensino e a aprendizagem, diante de um projeto emancipador. Por isso, a epígrafe que norteou nossos estudos, nos diz respeito desse espaço institucionalizado. Desse modo, a luta por uma educação de qualidade, pode favorecer a construção de uma escola que “não crie a desigualdade”, mas que se decida por favorecer e criar oportunidades de aprendizagens a todas as crianças e jovens que necessitam da escola pública (GADOTTI, 2010, p. 11).

Apesar dos vários avanços nas últimas décadas, envolvendo as políticas educacionais, em torno do objetivo de se perseguir uma educação de qualidade, atualmente tais políticas, favorecem um amplo processo avaliativo do sistema de ensino e dos seus indivíduos, mas nem sempre fortalecem cada unidade escolar no município pesquisado. As ações promovidas por meio dessas políticas nivelam as escolas como se todas tivessem as mesmas demandas e necessidades, ao invés de, intensificar os investimentos naquilo que, de fato, cada uma necessita para oferecer melhores oportunidades de ensino e aprendizagem.

Uma educação de qualidade é um processo em construção e se tornará uma realidade em todas as escolas, quando as várias dimensões que compõem sua complexidade, forem enfrentadas, não enquanto desafio, mas como um objetivo a ser

perseguido. Demandam tanto profissionais com atitudes diferenciadas quanto sistemas fortalecidos em garantir que o acesso, a permanência das crianças e jovens se efetivem por meio da progressão no processo ensino e aprendizagem.

O fato de hoje termos o acesso à escolarização enquanto direito só se constituirá como tal quando toda criança que se matricular numa escola conquistar o direito de aprender na escola diante de um processo que respeite suas condições adversas e que garanta sua emancipação por meio do acesso aos bens culturais e científicos e que, também, lhe permita permanecer neste sistema de ensino.

Assim, escola contemporânea é entendida durante o estudo, como o *locus* apropriado para se assegurar oportunidades de aprendizagem, garantindo prioritariamente sua função e em busca de um eficiente “projeto educacional emancipatório” (BRZEZINSKI, 2008, p. 12), às camadas populares desta sociedade e no município de Aparecida de Goiânia – GO, construído dentro da escola pela participação da comunidade escolar.

Construir uma educação pública de qualidade requer uma escola com condições necessárias e indispensáveis para articular os objetivos educativos (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007). Para isso, terá que vencer a desvalorização social e o preconceito presente nas relações com seus usuários inseridos na escola pública, pois estes aspectos ainda se fazem presentes nas práticas educativas, na forma como prestamos o atendimento, na estrutura que oferecemos nas escolas e no modo como tratamos os conteúdos pedagógicos, seja cumprindo ou deixando-os de garantir.

A discussão da segunda categoria analisada neste trabalho, gestão escolar, nos possibilitou compreender melhor a perspectiva de atuação democrática e participativa, considerando a importância de liderança do gestor escolar como o profissional, responsável em garantir que os objetivos da educação se efetivem nas escolas públicas e que seja capaz de ser agente da comunidade e da equipe escolar para a mudança e melhora nos resultados. Ele é capaz de liderar e influenciar promovendo ações que possam mudar a práxis pedagógica e, mesmo diante da complexidade em sua realidade escolar, pode efetivar uma educação de qualidade.

Cabe ao gestor escolar, assumir com eficiência aquilo que é responsabilidade da escola. Para isso, cada escola, de um sistema de ensino precisa vencer suas desigualdades educacionais e atuar nas dimensões mais necessárias. Durante o percurso, nessa pesquisa e, desenvolvimento dos estudos, percebemos o quanto as desigualdades nas dimensões intraescolares e extraescolares distanciam uma unidade escolar da outra.

Essas desigualdades ocorrem de diversas formas, dentre elas: a falta de profissionais especializados; salas de aula com os recursos adequados para o atendimento especial aos alunos de inclusão, pois ainda não é oferecida em todas as unidades escolares com a qualidade preconizada pelas diretrizes do próprio município; estruturas físicas mal conservadas e degradadas em algumas unidades diante da falta de elementos básicos como uma calçada, uma rampa de acesso ou vidros nas janelas; formação continuada para suprir as demandas das unidades escolares naquilo que se apresenta enquanto deficiente em seu sistema de ensino; maior valorização salarial para que se traduzir em satisfação profissional mediante atualização do plano de cargos e salários; apoiar cada escola em sua especificidade para que o sistema de ensino se torne atraente e possa atrair os melhores profissionais para essas unidades ou para a rede como um todo, dentre outros fatores anunciados pelos gestores.

Em torno da categoria educação de qualidade, compreendemos que não há um consenso entre os estudiosos sobre qual conceito caracteriza-a como tal. Sendo possível inferir que se trata de um tema complexo, dinâmico e histórico diante das demandas e exigências da sociedade, pois aquilo que se configurou como qualidade no século passado já não atende aos interesses dessa contemporaneidade. Para que uma escola ou um sistema de ensino possam proporcionar uma educação de qualidade, precisam atuar sobre as dimensões e necessidades do próprio sistema de ensino, da escola, dos alunos e dos professores numa ação articulada.

O estudo nos permitiu traçar algumas circunstâncias que envolvem o tema educação de qualidade. A essas circunstâncias, tecemos as seguintes considerações a partir das premissas: a) uma educação de qualidade precisa estar alimentada pela esperança que os profissionais possuem ao se comprometerem com a educação das classes populares; b) uma educação de qualidade precisa estar alimentada pela solidez de concepções mais humanistas de educação, considerando que se pretende fazer uma educação para todos e não assistencialista; c) uma educação de qualidade precisa ser fomentada pelo Estado por meio de políticas públicas que não desconsiderem o que a própria escola já faz e que valorize os profissionais da educação no país; d) uma educação de qualidade precisa considerar a possibilidade de formação específica para os gestores, para que, enquanto lideranças, possam assumir as responsabilidades ao exercício de sua autoridade na escola auxiliando-a a construir um projeto de emancipação; e) uma educação de qualidade precisa ampliar e instrumentalizar a própria comunidade escolar para uma participação mais colaborativa.

Em relação a uma gestão escolar democrática e participativa, no decorrer dos estudos, verificamos que se configura como um desafio para o município de Aparecida de Goiânia – GO e para a própria prática dos gestores, mas não é impossível. Apesar de ser um processo já amplamente instituído dentro do sistema de ensino, conseguem articular uma prática privilegiando a eleição para os gestores, mas não conseguem explorar de modo satisfatório os mecanismos democratizantes.

Creditamos ao objetivo político de democratização da gestão na escola pública, uma oportunidade para a construção de espaços para a discussão, para o debate, para a reflexão sobre as necessidades da escola e para a tomada de decisões coletivas. De modo que, seja empreendido no contexto escolar, um ambiente favorável e centrado no processo ensino e aprendizagem para que se efetive uma educação de qualidade.

Para isso, o gestor ao liderar numa perspectiva de atuação de gestão democrática e participativa precisa estar disposto a rever as práticas já desenvolvidas em sua unidade escolar. E, a partir da análise dos seus resultados, necessita de disposição para articular a participação da comunidade escolar, compreendendo que esta é essencial para tornar a escola esse ambiente comprometido com o ensino e aprendizagem dos seus usuários.

No entanto, a própria estrutura da escola precisa ser repensada, pois, como se configura no contexto atual, demonstra que não transformou sua estrutura burocratizada, mantém os mesmos modelos administrativos de tempos atrás, não conseguiu romper com as formas de lidar e liderar processos que possam favorecer uma cultura para a aprendizagem dentro da escola. O gestor é aquele que solitário, na maioria das vezes, continua encontrando dificuldades para articular as tomadas de decisões. Sejam democratizadas, colegiadas e participativas, não garantindo a articulação de todos e respondendo sozinho, principalmente, pelos resultados da unidade escolar.

O espaço democrático não se constitui na proposição de uma eleição para escolha do gestor escolar como alguns bem demonstraram, mas na legitimidade que exercem ao liderar e articular as tomadas de decisões. Respaldo por sua equipe técnica e pelo Conselho Escolar. A forma como vem ocorrendo esse processo dentro da escola, tira dela o espaço para a construção do diálogo, do debate e da reflexão. Ao fazermos essa consideração propomos que outros representantes sejam conclamados a participar intensamente das discussões dentro de sua escola, favorecendo um processo para o envolvimento de todos para que a escola melhore e ofereça uma educação de qualidade.

Nem sempre a gestão democrática é “representativa da própria unidade escolar” (PARO, 2011, p. 63). Em alguns contextos, os gestores estão atuando mediante uma nomeação e, em outros, após o consenso da unidade escolar um único gestor se fez representativo no processo de eleição. Nossa reflexão evidencia os prejuízos que a prática pode levar diante da falta de uma ampla discussão sobre a gestão empreendida pela própria escola.

Entendemos que é necessário dispor de formação continuada para que se efetive uma atuação a partir de equipes colegiadas para que possam deliberar e dirigir a escola numa perspectiva mais democratizada. Entendemos que a atuação do gestor escolar compreende uma ampla articulação e liderança no Conselho Escolar. Entendemos que alunos estimulados e atuantes em grêmios estudantis é uma realidade a ser perseguida no município de Aparecida de Goiânia – GO para que possam defender e serem agentes na construção de uma educação de qualidade e emancipadora.

Entendemos, no decorrer desse percurso, a necessidade de considerar como premissa fundamental que é possível se fazer uma educação pública de qualidade, como já nos inspiraram alguns dos autores estudados (PARO, 2000; MACHADO, 2009; GADOTTI, 2010; DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007) e, por conhecer de perto agora, algumas escolas do município que se configuram como referência para outras unidades escolares diante da estrutura que oferecem, do trabalho pedagógico que realizam, dos recursos didáticos que dispõem, do comprometimento dos profissionais com os resultados dos seus alunos e das habilidades dos seus gestores dispostos a uma liderança proposta em mudança de alternativas com esforço e foco centrado no processo pedagógico. Porém, tudo o que a escola não pode fazer é excluir aqueles que conseguiram ingressar no sistema educacional. Diante de toda a complexidade que envolve a concretização de uma educação de qualidade nas escolas públicas brasileiras, os educadores e, sobretudo, os gestores escolares, precisam continuar acreditando na possibilidade de realização dessa educação de qualidade, sem serem consumidos pelas adversidades presentes na realidade escolar.

Uma gestão escolar democrática e participativa pode se afirmar enquanto tal se conseguir garantir: 1. A democratização dos processos para escolha da equipe de gestão escolar se dispor de modo mais democrático a partir de uma ampla discussão e debate dentro da própria escola; 2. Novas formas de estrutura para que essa gestão democrática e participativa envolva todos os responsáveis pelos processos educativos para que se sintam responsáveis pela educação que se quer oferecer; 3. Assegurar e

estimular a participação dos Conselhos Escolares de modo que as tomadas de decisões e o acompanhamento envolvam todos os interessados pela melhoria dessa escola.

É preciso antes de tudo se inconformar com os resultados que fazemos na educação brasileira. Só diante do incômodo que nos mobilizou para essa pesquisa é que podemos intensificar os esforços necessários para mudar a educação que proporcionamos. Apesar de o cenário nacional indicar em pesquisas realizadas pelo MEC que das 200 mil escolas públicas apenas 62 oferecem um ensino de qualidade compatível ao dos demais países desenvolvidos, representando 31% das escolas no contexto nacional. Contudo, em âmbito municipal, a proporção não é muito diferente se pensarmos nos dados já apresentados nesse trabalho, em que, das 58 escolas, apenas 17 atingiram suas metas no IDEB/2011 sendo possível se sentirem privilegiadas, representam um grupo de apenas 29%, no contexto do município pesquisado.

Os gestores, além de enfrentarem o peso sob a responsabilidade dos resultados que oferecem à sociedade, cotidianamente precisam superar a falta de compromisso de alguns profissionais, fenômeno caracterizado pelas ausências. A dificuldade em articular a liderança e participação do Conselho Escolar, revelando um descompasso entre o proposto nesse mecanismo por meio de sua lei de criação e nos demais documentos do município. E, diante do que ocorre na prática da escola no dia a dia.

Consideramos que não se faz uma educação de qualidade sem que os princípios de respeito e responsabilidade estejam presentes na atuação do gestor escolar e dos demais profissionais envolvidos. Essa responsabilidade é traduzida pela liderança que o gestor escolar pode imprimir em suas ações para que a escola não amplie a desigualdade já vivenciada em sociedade, mas que garanta a equidade educacional. Sendo possível repensar com sua equipe escolar quais aspectos precisam mudar em sua escola.

Uma educação de qualidade não será privilegiada, mas deverá ser conquistada a partir de altas expectativas em relação à própria escola, seja pelos profissionais, pelos alunos e pela comunidade, a partir do enfrentamento dos desafios presentes no dia a dia da escola, criando um ambiente favorável para que ocorra o ensino e a aprendizagem dos seus usuários.

REFERÊNCIAS

ABREU, Sandra Elaine Aires de e SILVA, Maria Evangelina Pacheco. **A qualidade do ensino fundamental nas escolas públicas municipais de Anápolis**. Relatório de pesquisa. Anápolis, 2011.

AGUIAR, Márcia Angela. Gestão da educação e a formação do profissional da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ATLAS BRASIL. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/IDH/Atlas2013>>. Acesso em: 1 out. 2013.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

APARECIDA DE GOIÂNIA-GO. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.aparecida.go.gov.br/cidade.php?1=Histo%F3ria&op=4>>. Acesso em: 9 ago. 2013.

_____. **Lei ordinária nº 2.553**, de 23 de dezembro de 2005. Cria e implanta o Sistema Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia. Aparecida de Goiânia-GO, 2005. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/>>. Acesso em: 01 out. 2013.

_____. **Lei municipal nº 2.606**, de 26 de dezembro de 2006. Plano de Cargos e Salários dos Servidores da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Aparecida de Goiânia. Aparecida de Goiânia-GO, 2006. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/>>. Acesso em: 01 out. 2013.

_____. **Lei ordinária nº 2.861**, de 13 de novembro de 2009. Institui normas para a gestão democrática nas unidades escolares e centros municipais de educação infantil de educação do sistema educativo do município de Aparecida de Goiânia e dá outras providências. Aparecida de Goiânia-GO, 2009. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/>>. Acesso em: 01 out. 2013.

_____. **Lei ordinária nº 2.867**, de 25 de novembro de 2009. Cria o conselho escolar em cada unidade escolar e CEMEI's no município de Aparecida de Goiânia. Aparecida de Goiânia-GO, 2009. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/>>. Acesso em: 01 out. 2013.

_____. **Diretrizes Gerais – Organização e Funcionamento da Rede Municipal de Ensino – 2013/2014 – SME**. Aparecida de Goiânia-GO: Secretaria Municipal da Educação, 2013.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **IDEB/2011**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

_____. AÇÃO EDUCATIVA. **Indicadores da qualidade na educação**. Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores). São Paulo: Ação Educativa, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, 2013.

BRIGHOUSE, Tim; WOODS, David. **Como fazer uma boa escola?** Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre/RS: Artmed, 2010.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

CAMPOS, Francisco Itami. **Ciência política: introdução à teoria do Estado**. Goiânia: Ed. Vieira, 2009.

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H. **A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola**. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Ediouro, 2009.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (orgs.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2012**. São Paulo: Editora Moderna Ltda. 2012

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

DIAS, Ana Clara. Mais de R\$ 23 milhões investidos na construção de 17 Cmeis. **Notícias**. Disponível em: <<http://www.aparecida.go.gov.br/noticias.php?id=589>>. Acesso em: 07 ago. 2013.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: INEP, 2007. Disponível em: <<http://escoladgestores.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 fev. 2012.

_____; OLIVEIRA, J.F. Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009 201. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 fev. 2012.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas**. Publicado pela Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf>. Acesso em: 31 de mar. 2013.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia

Angela da S. (orgs.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

_____. Educação: o sonho possível. In: **O Educador**: vida e morte. BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. (Orgs.). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

_____. Sistemas municipais de ensino: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; BORDIGNON, Genuino. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOIÂNIA (GO). **Lei complementar nº 26**, de 28 de dezembro de 1998. Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Goiânia, 1998. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/>>. Acesso em: 01 out. 2013.

IBGE. **IDHM 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=520140&search=goias|aparecida-de-goiania>>. Acesso em: 9 ago. 2013.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LA BRADBURY, Leonardo Cacau Santos La. Estados liberal, social e democrático de direito: noções, afinidades e fundamentos. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 11, n.1252, 5 dez. 2006. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/9241>>. Acesso em: 21 dez. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade na escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

LINAURO NETO, Pereira de Souza. **Os limites formais da democracia no capitalismo e a construção da igualdade material entre os homens**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 30 de maio de 2010. Disponível em: <xa.yimg.com/ARTIGO+Democracia+e+Igualdade+Material+--+Linauro>. Acesso em: 21 dez. 2013.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. [et al.]. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Jornada Pedagógica, 2011, Salvador. **Indicadores para a qualidade na gestão escolar e ensino**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2011. Disponível em: <http://www.secult.salvador.ba.gov.br>. Acesso em: 7 set. 2013.

MACHADO, Nílson José. **Educação: competência e qualidade**. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículo e formação de professores: notas para discussão. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Cecília Araújo de. **Sistema municipal de ensino de Aparecida de Goiânia/GO: processo de criação, organização, institucionalização e gestão**. 2006, 111f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, Jan/Fev/Mar/Abr, nº 28, 2005.

O POPULAR. **Morte na Serra das Areias**. Disponível em: <http://www.opopular.com.br/editoriais/cidades/enterrado-o-corpo-de-neylor-assassinado-em-chacina> e <http://www.opopular.com.br/editoriais/cidades/escola-municipal-%C3%A9-depredada-por-v%C3%A2ndalos>. Acesso em: 7 set. 2013.

PÁDUA, Andréia Aparecida Silva de. A sobrevida da marcha para o oeste. **Revista Estudos**, Goiânia, v. 34, n. 7/8, p. 623-643, jul/ago. 2007. Disponível em: <http://seer.ucg.br/index.php/estudos/article/view/402>. Acesso em: 20 out. 2013.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Administração escolar**: introdução crítica. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

PEREIRA, Domingos. Festa da democracia em Aparecida. Aparecida de Goiânia, **Jornal Opção**, Edição 1848 de 05 a 11 de dezembro de 2011. Entrevista concedida por ocasião da eleição da educação. Disponível em: <<http://www.jornalopcao.com.br/posts/reportagens/festa-da-democracia-em-aparecida>>. Acesso em: 20 out. 2013.

PILLETI, Nelson; ROSSATO, Geovanio. **Educação Básica**: da organização legal ao cotidiano escolar. 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Políticas públicas, diretrizes e necessidades da Educação Básica e formação de professores. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade na escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

RODRIGUES, Cinthia. **Brasil tem 3,6 milhões de crianças e adolescentes fora da escola em 2011**. São Paulo, publicado em 06 de março de 2013. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-03-06>>. Acesso em: 15 mai. 2013.

SCHLEICHER, Andreas. **A melhoria da qualidade e da equidade na educação**: desafios e respostas políticas. São Paulo: Ed. Moderna, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2005.

SILVA, Cláudia Marcia R. B. [et al.]. O sistema municipal de educação de Aparecida de Goiânia de 1999 a 2005: dados iniciais do processo de municipalização. In: SILVA, Andréia Ferreira da; OLIVEIRA, João Ferreira de; LOUREIRO, Walderês Nunes (Orgs.). **A qualidade da educação básica municipal**: sistemas e escolas em Goiás. São Paulo: Xamã, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOARES, José Francisco. **Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos no ensino fundamental**. São Paulo: Ed. Moderna, 2007.

_____. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2005.

UNESCO. **Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável**: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organizadas pela UNESCO em 2008-2009. Novembro, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Plano Editora, 2003.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. A prática de regras na escola: ambiente autocrático X ambiente democrático. Revista Educação **Unisinos**. São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Vol. 10 nº1 – jan/abr 2006, p.45-55.

ANEXOS

Caro (a) Gestor (a) Escolar,

O referido **formulário** faz parte da pesquisa **Educação de qualidade e gestão escolar: desafios e perspectivas de atuação do gestor no município de Aparecida de Goiânia – GO**. Sua colaboração ao responder as questões abaixo é muito importante e valiosa. Informamos que a identidade tanto do gestor quanto da unidade escolar estará preservada pelo mais absoluto sigilo. Desde já agradecemos sua colaboração!

I - Caracterização da Unidade Escolar

Escola Municipal: _____

Segmentos oferecidos da Educação Básica	
	Educação Infantil
	Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano
	Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano
	Ensino Médio

Funcionamento dos turnos	
	Matutino
	Vespertino
	Noturno

II – Estrutura Física/Condições de trabalho

Em relação à estrutura física da escola, você considera que é:			
	Suficiente		Insuficiente
	Regular		Precisa de reformas
	Boa		Excelente

Em relação ao espaço pedagógico, você sente falta de algum em sua escola?	
	Sim
	Não

Qual (is)?	
	Biblioteca
	Laboratório de Informática
	Pátio coberto
	Quadra de esporte
	Outro(s). Qual (is)?

A escola oferece material pedagógico suficiente para o desenvolvimento das aulas pelos professores?	
	Sim
	Não
	Em parte

Há material pedagógico que a escola possui e não é utilizado (vídeos, livros, mapas, etc)?	
	Sim
	Não
	Em parte

Existe sala específica para o gestor escolar?	
	Sim
	Não

Em caso de negativa, a falta deste ambiente interfere na atuação?	
	Sim
	Não
	Em parte

Justifique:	

III - Dados consolidados da Instituição

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	
Resultados de 2009:	Resultados de 2011:
Atingiu a meta 2011: () Sim () Não	
Meta da escola para o IDEB de 2013:	
Caso sua escola não tenha atingido a meta em 2011, reflita se algumas das ações abaixo foram promovidas na gestão da escola:	

	Intensificou a recuperação dos conteúdos		Buscou apoio de voluntários/comunidade
	Formação dos docentes pela própria escola		Estudo do currículo pela equipe pedagógica (descritores, habilidades, competências etc)
	Acompanhamento das dificuldades dos alunos		Formação docente pela rede de ensino
	Buscou apoio na própria rede		Outras. Qual (is)?

Nível de aprovação nos últimos anos (2011/2012)	
	100%
	Entre 90% a 70%
	Entre 60% a 50%
	Abaixo de 50%

Nível de evasão nos últimos anos (2011/2012)			
	Alto		Baixo
	Médio		Inexistente

Nível de alfabetização nos últimos anos (2011/2012)			
	Excelente		Regular
	Bom		Insuficiente

IV - Realidade Escolar

Maiores problemas enfrentados pela escola:	
	Indisciplina
	Excesso de alunos
	Alunos com dificuldades de aprendizagem
	Falta de material escolar para os alunos
	Falta de material pedagógico para o professor
	Evasão
	Outro(s). Qual (is)?

Maiores problemas que você enfrenta com a equipe docente:	
	Faltas ao trabalho
	Deficiência no planejamento
	Falta domínio de conteúdo
	Falta domínio da disciplina em sala
	Falta de compromisso com o trabalho
	Falta de compromisso com a aprendizagem do aluno
	Falta de gestão da sala de aula pelo professor
	Outro(s). Qual (is)?

É possível para o professor esgotar todos os conteúdos previstos?			
	Sempre		Nunca
	Na maior parte das vezes		Quase nunca

Quais os maiores problemas que você enfrenta com os pais?	
	Falta de apoio pedagógico
	Transferência para a escola da responsabilidade na educação
	Desinteresse no desenvolvimento escolar dos filhos
	Pouco ou nenhum envolvimento com a escola
	Reclamações em relação a brigas, acidentes, etc.
	Outro(s). Qual (is)?

É possível promover a recuperação de conteúdos aos alunos com dificuldades de aprendizagem no decorrer do ano letivo?					
	Sim		Não		Às vezes
Justifique:					

O que você considera que pode influenciar no sucesso escolar do aluno?	
	Condições econômicas favoráveis
	Apoio familiar
	Interesse do aluno
	Desempenho do professor
	Estrutura física da escola
	Tipo de material didático ofertado ao aluno
	Recuperação da aprendizagem dos alunos
	Outro(s). Qual (is)?

Quais causas do fracasso escolar que você considera que ainda estão presentes em sua escola?	
	Falta de interesse
	Falta de apoio familiar
	Condições econômicas desfavorecidas
	Dificuldades de aprendizagem
	Desempenho do professor
	Evasão escolar
	Outro(s). Qual (is)?

V – Inclusão

A inclusão é uma realidade em sua escola?			
	Sim		Não
Relacione os itens que estão de acordo com sua resposta acima:			
	Possui profissionais preparados		Não possui profissionais preparados
	Possui estrutura adaptada as necessidades		Não possui estrutura adaptada
	Possui materiais adequados		Não possui materiais adequados
	Possui equipe multidisciplinar		Não possui equipe multidisciplinar
	Atende alunos de inclusão de 1 a 5 alunos		Nenhum aluno
	Atende alunos de inclusão de 5 a 10 alunos		
	Atende mais de 10 alunos		

VI - Perfil do Gestor

Sexo:		Idade:	
	Masculino		De 18 a 22 anos
	Feminino		De 23 a 27 anos
			De 28 a 32 anos
			De 33 a 37 anos
			De 43 a 47 anos
			De 38 a 42 anos
			De 48 a 52 anos
			Mais de 52 anos

Formação Pessoal/Profissional			
Ensino Médio		Ensino Superior	
	Magistério (Curso Normal)		Curso:
	Técnico profissionalizante		Instituição:
	Ensino Médio (Científico, 2º Grau, Colegial)		Ano de Conclusão:
	Outro:		

Pós-Graduação			
Indicar com um x se possui Pós-Graduação, indicar área, ano de formação e instituição formadora:			
	Especialização	Qual?	Ano/Instituição
	Mestrado	Qual?	Ano/Instituição
	Doutorado	Qual?	Ano/Instituição

Tempo de atuação na Educação		Gestão Escolar	
	1 a 5 anos		1ª gestão
	6 a 10 anos		2ª gestão
	+ de 10 anos		3ª gestão

Hábito de leitura	
	Lê com frequência
	Lê pouco
	Raramente lê

Indicar com um x qual(is) tipo(s) de leitura mais faz se marcou a 1ª e 2ª opção acima:	
	Livros de literatura
	Livros pedagógicos
	Artigos científicos
	Revistas
	Jornais
	Outros. Quais? _____

Satisfação Profissional	
	Plenamente satisfeito
	Parcialmente satisfeito
	Nenhuma satisfação

Satisfação Salarial	
	Muito alto
	Alto
	Médio
	Baixo
	Muito baixo

VII - Gestão Democrática

O ingresso no cargo ocorreu por meio de eleição direta?	
	Sim
	Não

Como foi organizado o pleito eleitoral?	
	Chapa única
	De 1 a 2 chapas
	Mais de 2 chapas

Como foi composta a chapa para processo de eleição do gestor escolar?	
	Apenas por professores
	Apenas por profissionais da escola
	Profissionais, pais e alunos

Foi apresentada proposta de trabalho por parte dos candidatos à comunidade escolar?			
	Sim		Não

É oferecida alguma formação ao gestor pela Secretaria Municipal?	
	Sim
	Não
	Em parte

Se sua opção foi SIM ou EM PARTE, aponte qual a formação direcionada pela Secretaria Municipal:	

Como você avalia a autonomia de que dispõe?	
	É suficiente e permite o bom desenvolvimento das funções
	É bom e permite o bom desenvolvimento das funções

<input type="checkbox"/>	É limitado e permite em parte o bom desenvolvimento das funções
<input type="checkbox"/>	É insuficiente para o bom desenvolvimento das funções

VIII - Gestão Pedagógica

Sua participação na gestão pedagógica da escola é:			
<input type="checkbox"/>	Permanente	<input type="checkbox"/>	Raramente
<input type="checkbox"/>	Boa	<input type="checkbox"/>	Nunca

Quais problemas são mais comuns em sua escola, que podem atrapalhar o oferecimento a um ensino de qualidade:	
<input type="checkbox"/>	Pouco comprometimento dos alunos com os estudos
<input type="checkbox"/>	Formação deficiente dos professores da Educação Básica
<input type="checkbox"/>	Pouco investimento na estrutura da escola
<input type="checkbox"/>	Falta de recursos financeiros
<input type="checkbox"/>	Falta de profissionais qualificados para o atendimento aos alunos de inclusão
<input type="checkbox"/>	Falta de cumprimento do currículo
<input type="checkbox"/>	Aumento da violência na escola (aluno/aluno; aluno/professor; professor/aluno)
<input type="checkbox"/>	Outro(s). Qual (is)?

É feito algum acompanhamento aos alunos que apresentam baixo rendimento?			
<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Em parte
Se sua resposta foi "sim" ou "em parte", quem lidera esse acompanhamento:			
<input type="checkbox"/>	Coordenador	<input type="checkbox"/>	Direção
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Próprios professores

Como é feito o planejamento anual/semestral? (Marque as opções que mais se aproxima de sua realidade)	
<input type="checkbox"/>	Mediado pelo coordenador pedagógico
<input type="checkbox"/>	Mediado pela Direção
<input type="checkbox"/>	Individualmente
<input type="checkbox"/>	Em grupo organizados com intenções interdisciplinares
<input type="checkbox"/>	Em grupo organizados por necessidades de áreas
<input type="checkbox"/>	Outro(s). Qual (is)?

Das funções que você exerce, qual considera mais importante? (Enumere cinco itens por ordem de importância.)	
<input type="checkbox"/>	Atendimento aos pais
<input type="checkbox"/>	Gerência dos recursos financeiros
<input type="checkbox"/>	Elaborar e executar o PDE
<input type="checkbox"/>	Manutenção geral da escola
<input type="checkbox"/>	Elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP)
<input type="checkbox"/>	Acompanhamento do desempenho dos alunos
<input type="checkbox"/>	Planejamento e participação do Conselho de Classe
<input type="checkbox"/>	Planejamento e participação em reunião de pais
<input type="checkbox"/>	Planejamento e participação em reunião de professores
<input type="checkbox"/>	Garantir o bom funcionamento do Conselho Escolar

IX - Formação Continuada

Há alguma formação continuada promovida pela rede:			
<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Em parte

Qual área você percebe que é necessária maior formação para sua equipe pedagógica?	
<input type="checkbox"/>	Língua Portuguesa
<input type="checkbox"/>	Matemática
<input type="checkbox"/>	Alfabetização
<input type="checkbox"/>	Informática
<input type="checkbox"/>	Demais componentes curriculares: Ciências, História, Geografia, Arte, etc.
<input type="checkbox"/>	Leitura e letramento
<input type="checkbox"/>	Outros:

X – Qualidade na Educação

<p>Você considera que algum dos aspectos abaixo é relevante para que a escola consiga garantir a oferta de uma educação de qualidade?</p> <p>Esta observação não estava contida no questionário aplicado: Nesta questão de pesquisa, consideram-se as dimensões extraescolares, sendo que nos dois últimos aspectos *um está diretamente ligado a ampliação do repertório sócio-cultural e o segundo **ao indicador de avaliação do ensino.</p>	
Dimensão extraescolar	
	Necessidade de projetos de combate à fome
	Necessidade de projetos de combate à violência
	Necessidade de projetos de combate às drogas
	Necessidade de parcerias para auxiliar as famílias
	Necessidade de ampliar a oferta de educação de jovens e adultos aos pais
	*Necessidade de projetos para acesso a cultura, lazer...
	**Necessidade de avaliações internas para conhecer melhor a realidade pedagógica
	Outros:

<p>Quais dessas dimensões você considera que interfere de forma mais positiva e que deveria ser fortalecida para se garantir uma educação de qualidade no município?</p>	
	Sistema
	Escola
	Professor
	Aluno

<p>Indique se percebe a influência de reformadores empresariais na política do município para garantir uma educação de qualidade:</p>	
	Meritocracia
	Responsabilização
	Privatização
	Nenhum reformador é aplicado no município
	Desconhece o assunto “reformadores empresariais”

<p>Indique se há presença dos efeitos dos reformadores empresariais na política do município para garantir uma educação de qualidade:</p>	
	Estreitamento curricular
	Competição entre profissionais e escolas
	Pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para as avaliações externas
	Há algum mecanismo de incentivo para a melhora das notas dos estudantes
	Há segregação entre as escolas da rede (escolas boas x escolas ruins)
	Há segregação entre as escolas da rede (escolas com maiores investimentos x escolas com menores investimentos)
	Há pouco investimento na formação dos professores
	Há uma política de responsabilização dos professores pelos baixos resultados
	Há alguma ameaça para o desenvolvimento da gestão pública, democrática e participativa da escola na rede. Caso perceba este aspecto, dizer qual(is) ameaça(s) percebe?

Caro (a) Gestor (a) Escolar,

A referida **entrevista semi estruturada** faz parte da pesquisa **Educação de qualidade e gestão escolar: desafios e perspectivas de atuação do gestor**. Sua colaboração ao responder as questões abaixo é muito importante e valiosa. Informamos que a identidade tanto do gestor quanto da unidade escolar estará preservada pelo mais absoluto sigilo. Desde já agradecemos sua colaboração!

Educação de Qualidade

O que precisaria mudar na escola pública para corroborar na oferta de uma educação de qualidade, principalmente no Ensino Fundamental?

As políticas públicas promovidas na rede municipal propiciam o desenvolvimento de uma educação para a equidade social?

O que você considera que realmente pode promover a equidade social a partir da educação?

Houve mudanças significativas no sistema para que sejam possíveis também mudanças nos resultados das avaliações que serão aplicadas em 2013?

Gestão Democrática e Participativa

O que você entende por gestão escolar pública, democrática e participativa? É possível?

Você considera que o Projeto Político Pedagógico (PPP) em sua escola promove ações para o desenvolvimento efetivo de uma educação de qualidade e uma gestão compartilhada?

Que características definem o perfil de um gestor que pretende atingir resultados mais eficazes na aprendizagem dos alunos para que o município possa oferecer uma educação de qualidade?

Intencionalidade Pedagógica

Analisa os resultados de sua escola bimestralmente/semestralmente ou anualmente? Como faz isso?

Considera os dados do IDEB para traçar estratégias junto com a equipe pedagógica? Como faz isso?

Articula momentos de formação continuada com a equipe pedagógica? Em quais momentos faz isso e como faz?

Acompanha os alunos com dificuldades de aprendizagem? Como faz o acompanhamento desses alunos?

Você conhece o material produzido pela ONG Ação Educativa em parceria com o INEP? Já utilizou em sua escola?



Concomitante a aplicação das perguntas será solicitado ao entrevistado à permissão para alguns registros fotográficos e/ou gravação da entrevista com o objetivo de oferecer uma narrativa fiel da fala do gestor. Durante a conversa com o gestor poderá surgir outras questões que não estão colocadas em pauta, neste instrumento semi estruturado, e que poderão ser alteradas pelo pesquisador diante das lacunas, omissões, inconsistências, realidades vividas ou experiências que se apresentem pelos sujeitos da pesquisa.