

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Rubia Manoel Gonçalves**

**As relações de poder e o clima escolar:** as reuniões pedagógicas no contexto de uma escola  
da rede municipal de Juiz de Fora

JUIZ DE FORA

2019

**Rubia Manoel Gonçalves**

**As relações de poder e o clima escolar:** as reuniões pedagógicas no contexto de uma escola da rede municipal de Juiz de Fora

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira, gestão e práticas pedagógicas.

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Eduardo Magrone

JUIZ DE FORA

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Gonçalves, Rubia Manoel.

As relações de poder e o clima escolar : as reuniões pedagógicas no contexto de uma escola da rede municipal de Juiz de Fora / Rubia Manoel Gonçalves. -- 2019.

89 f.

Orientador: Eduardo Magrone

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Clima Escolar. 2. Relações de Poder. 3. Qualidade da Educação. I. Magrone, Eduardo, orient. II. Título.

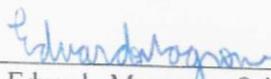
Rubia Manoel Gonçalves

**A relação de poder e o clima escolar:**  
as reuniões pedagógicas no contexto de uma escola da rede municipal de Juiz de Fora

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 12 de setembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Dr(a). Eduardo Magrone - Orientador(a)  
Universidade Federal de Juiz de Fora

  
\_\_\_\_\_  
Dr(a). Maria da Assunção Calderano  
Universidade Federal de Juiz de Fora

  
\_\_\_\_\_  
Dr(a). Denise Bianca Maduro Silva Passades  
Universidade Federal de Minas Gerais

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus, por estar presente em todos os momentos da minha vida, até mesmo quando a fé me faltava.

Ao meu filho Eduardo, por toda paciência do mundo quando o amparo da minha companhia não lhe era suficiente. Por tantas vezes ter caminhado sozinho, pois eu não tinha tempo nem mesmo ânimo, devido aos compromissos assumidos. Independente de minhas ausências, manteve-se um filho amoroso e companheiro, o que muito me orgulha, pois será sempre aquele que preenche meu coração com amor.

Ao Edno, por sempre ter acreditado em meu potencial, por ser um incentivador e um grande parceiro de vida – com o qual muito pude aprender através da convivência e que me ajudou a crescer pessoal e profissionalmente – e por ser um exemplo de força e competência em tudo aquilo que faz.

À minha querida mãe, por nunca ter desistido de mim, fornecendo-me, mesmo que impossibilitada de acompanhar meu crescimento, subsídios para seguir em frente sempre.

Às minhas queridas irmãs, Danila e Ana Paula, por terem formado uma família maravilhosa, da qual tenho muito orgulho em fazer parte. Minhas irmãs são exemplos de caráter, competência e força. Por tê-las como minhas companheiras de luta, e por terem me proporcionado sobrinhos que enchem meu coração de felicidade.

Ao meu pai, Ivan Danilo, que fez questão de acompanhar a conclusão desta etapa da minha vida, que é tão importante para meu crescimento acadêmico.

Às minhas amigas queridas Renata Rainho – por estar sempre disposta a me ajudar a concluir esta tarefa e ser uma pessoa tão doce, que muitas vezes acalma meu coração – e Flaviany Vianelo – por nunca desistir de mim, mesmo quando tive que me ausentar, estando do meu lado com seu ombro amigo para ouvir minhas lamentações e sendo um exemplo de bondade no qual tento me espelhar.

Ao meu professor e orientador, Eduardo Magrone, por ser tão paciente e conduzir meus pensamentos de forma tão sábia e se colocar sempre à disposição para me ajudar a concluir esta pesquisa.

À Edineia, por ter sido tão generosa ao contribuir significativamente para o início dos meus estudos.

À diretora da escola-pesquisa, por abrir, sem hesitar, as portas da instituição para o desenvolvimento deste trabalho. Ainda a agradeço, por sua paciência e dedicação em fornecer todos os dados necessários.

Agradeço a todos os professores dessa escola, por permitirem a minha presença em seu espaço, e a todos os demais funcionários que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão do tema pesquisado.

Agradeço ainda aos professores que compõem a banca de defesa desta dissertação, por cederem seu tempo e pelas valiosas considerações na defesa de um tema tão importante para minha formação pessoal e profissional.

Cabe agradecer ainda ao incentivo da Prefeitura de Juiz de Fora, que viabilizou meu trabalho de pesquisa, oferecendo-me uma licença remunerada durante o tempo dedicado à dissertação.

## RESUMO

Nossa pesquisa tem como objetivo geral compreender a relação entre “clima escolar” e qualidade do ensino, contemplando, por conseguinte, as relações de poder – que se constituem entre os diferentes agentes atuantes no interior do microssistema escolar. Temos como *locus* privilegiado de observação as reuniões pedagógicas coletivas e mensais. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa através de um estudo de caso, no qual fazemos observações para conhecer o desenvolvimento das reuniões, com análise dos seguintes elementos: como são preparadas e conduzidas as discussões; como funciona a dinâmica das interações; quais são os agentes participantes dos encontros; se/como as relações de poder se estabelecem durante as reuniões; de que forma acontece a participação dos presentes; quais assuntos são priorizados e como podem interferir na composição do “clima escolar”. A pesquisa ocorre em uma escola da rede pública municipal e possibilitou analisar os limites e as possibilidades apresentadas durante as reuniões pedagógicas em prol da qualidade do ensino. As estratégias de pesquisa utilizadas são: observação-participante, entrevistas semiestruturadas, análise documental e pesquisa bibliográfica. Pesquisamos livros e artigos sobre “clima escolar” e “educação escolar”, destacando-se os seguintes autores: José Carlos Libâneo, Romualdo Portela de Oliveira, Gilda Cardoso de Araújo, Candido Alberto Gomes, Ana Cristina Prado de Oliveira e Andrea Paula Souza Waldheim, Juliana Frizzoni Candian, Wagner Silveira Rezende, Maria Silva Pinto de Moura Librandi da Rocha e Graziela Serroni Perosa, Britro e Costa, Heloísa Lück, Vitor Henrique Paro, Max Weber, Jerônimo Jorge Cavalcante Silva, Amartya Sen, Gerard Lebrun, Juan Casassus, Julvan Moreira de Oliveira, Maria da Assunção Calderano, Lecir Jacinto Barbacovi, Tania Quintaneiro, Maria Lígia de Oliveira Barbosa, Márcia Gardênia Monteiro de Oliveira, entre outros. Desse modo, identificamos uma considerável discrepância entre o tratamento dispensado aos professores temporários e efetivos, bem como dificuldades na interação entre gestores e professores. Essas dificuldades consistem em: falta de profissionais para substituição de professores ausentes, espaço físico inadequado e conflito de interesses, o que compromete parcialmente a qualidade das relações entre os sujeitos e do ensino na escola pesquisada. Tais considerações contribuem para a composição do “clima escolar”, suscitam uma revisão do “fazer pedagógico” e incentivam novas pesquisas.

Palavras-chave: Clima escolar. Relações de poder. Qualidade do ensino.

## ABSTRACT

Our research has the general objective to comprehend the relation between the “school climate” and quality education, contemplating, therefore, the power relations – which are constituted between the different acting agents within the school microsystem. We have the collective and monthly pedagogical meetings as prime locus of observation. Therefore, we conduct a qualitative research through a case study, in which we make observations to learn about the development of the meetings, with analysis of the following elements: how discussions are prepared; how they are conducted; how the dynamic of these interactions works; who are the participating agents in the meetings; if/how the power relations establish along the meetings; how the present subjects participate; which subjects are prioritized and which of them can interfere with the composition of the “school climate”. This study happens at a municipal public school and it enables to analyze the limits and the presented possibilities during the pedagogical meetings, in order to improve school quality. The research strategies are: participating-observation, semi-structured interviews, document analysis and bibliographic research. We research books and articles about “school climate” and “school education”, highlighting the following authors: José Carlos Libâneo, Romualdo Portela de Oliveira, Gilda Cardoso de Araújo, Candido Alberto Gomes, Ana Cristina Prado de Oliveira e Andrea Paula Souza Waldheim, Juliana Frizzoni Candian, Wagner Silveira Rezende, Maria Silva Pinto de Moura Librandi da Rocha e Graziela Serroni Perosa, Britro e Costa, Heloísa Lück, Vitor Henrique Paro, Max Weber, Jerônimo Jorge Cavalcante Silva, Amartya Sen, Gerard Lebrun, Juan Casassus, Julvan Moreira de Oliveira, Maria da Assunção Calderano, Lecir Jacinto Barbacovi, Tania Quintaneiro, Maria Lígia de Oliveira Barbosa, Márcia Gardênia Monteiro de Oliveira, among others. Thereby, we identify a substantial variance between the treatment offered to temporary and permanent teachers, so as the difficulties in the relationship between directors and teachers. These difficulties consist of: lack of professionals to substitute absent teachers, inadequate physical space and conflict of interests, which partially compromise the quality of the relations between the subjects involved and the quality of the education in the researched school. Such issues contribute to the composition of the “school climate”, evoke a pedagogical review and encourage new researches.

Key words: School Climate. Power Relations. Quality of Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACVM	Ajuda de Custo para Valorização do Magistério
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
DIAE	Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
JF	Juiz de Fora
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PEE	Plano Estadual de Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PJF	Prefeitura de Juiz de Fora
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SINPRO	Sindicato dos Professores de Juiz de Fora
SE	Secretaria de Educação Municipal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>O CLIMA ESCOLAR E AS RELAÇÕES DE PODER NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL: ENCONTROS E DESAFIOS.....</b>	<b>15</b>
2.1	A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E O CLIMA ESCOLAR .....	17
2.2	O MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA: O CONTEXTO ESCOLAR E AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS.....	23
2.3	O PAPEL E A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NA FIGURA DO DIRETOR(A) .....	28
<b>3</b>	<b>A ESCOLA E A INFLUÊNCIA DAS RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM.....</b>	<b>39</b>
3.1	AS RELAÇÕES DE PODER.....	40
3.2	O DIRETOR (A) ESCOLAR E AS RELAÇÕES DE PODER .....	46
<b>4</b>	<b>O CONTEXTO DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS: UM ESTUDO DE CASOS.....</b>	<b>51</b>
4.1	UM ESTUDO DE CASO.....	51
4.2	AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS: UMA PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO.....	55
4.3	AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS E/OU QUE SE ESTABELECEM NO COTIDIANO ESCOLAR.....	57
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>75</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>81</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas dos professores .....</b>	<b>86</b>
	<b>APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas da direção .....</b>	<b>88</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nosso país apresenta uma realidade socialmente desigual, e tal situação faz emergir a preocupação com a educação pública de qualidade, já que esta tem forte potencial para promover mudanças e alterar o fosso dessa desigualdade. Portanto, trata-se de assegurar o direito de acesso, permanência e também promover a “*garantia da qualidade* no atendimento ofertado”, como prevê a Constituição Federal de 1988, no inciso VII do artigo 206.

A imersão no campo educacional implica a compreensão das expectativas em torno da educação e do contexto escolar, bem como uma análise da qualidade do ensino. Os resultados das avaliações em larga escala no ensino público são exemplos de instrumentos que contribuem para conhecer a realidade educacional. Através dessas avaliações, é possível observar que o ensino público brasileiro é suscetível a críticas negativas, que se apresentam também nas mídias, como, por exemplo, a matéria divulgada com a manchete “O ensino público no Brasil: ruim, desigual e estagnado” (Época, 2015), que destaca a ineficiência da educação escolar, de acordo com os baixos índices alcançados em avaliações em larga escala, como ENEM e PISA.

O município de Juiz de Fora apresenta o total de 114.492 matrículas na Educação Básica, conforme dados publicados na “Sinopse Estatística da Educação Básica” (Inep, 2018), realizada a partir do Censo 2017. À rede municipal, cabe a responsabilidade de atender 42.504 matrículas, o que corresponde a 37% do atendimento. Segundo dados publicados pelo Ministério da Educação (MEC), o município não atingiu, pela terceira vez consecutiva, a meta estabelecida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>1</sup> (Tribuna de Minas, 2018).

É necessário considerarmos que a escola pública do município de Juiz de Fora apresenta grandes desafios, quer seja para alcançar um grau de eficácia de acordo com os parâmetros considerados pelos sistemas de avaliações em larga escala, quer seja pelos desafios cotidianos que perpassam pelas condições de trabalho e pela organização do ensino.

Os dados descritos acima instigam nosso interesse como pesquisadores, e, a partir deles, nos questionamos inicialmente: quais seriam as causas do baixo desempenho? O

---

<sup>1</sup> “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino”. (PORTAL MEC, 2019).

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>2</sup> pode contribuir para responder a questão apresentada (pois aponta um componente que tem ganhado destaque como fator que influencia a qualidade da educação escolar: o “clima escolar”)?

Segundo Rocha; Perosa (2008), ao discutir o que constitui uma “boa” escola, destaca o SAEB (2003), que em nota oficial, destaca dois eixos distintos como fatores explicativos das desigualdades educacionais:

O primeiro diz respeito às condições de vida do aluno, de sua família e de seu contexto social, cultural e econômico. O segundo refere-se à própria escola e pode ser descrito por meio dos professores, diretores, projetos pedagógicos, insumos, instalações, estrutura institucional, ‘clima’ da escola e relações intersubjetivas no cotidiano escolar. (ROCHA; PEROSA, 2008, p. 427 e 428).

O documento intitulado *SAEB 2015: Microdados da ANEB e da ANRESC (Prova Brasil)*, no item 3.2, também corrobora no sentido de valorizar o “clima escolar” como elemento influenciador da qualidade do ensino público. Através dos *Questionários Contextuais*, diretores e professores “são convidados a fornecer informações sobre sua formação profissional, nível socioeconômico e cultural, estilo de liderança, formas de gestão, práticas pedagógicas, clima acadêmico, clima disciplinar, recursos humanos e pedagógicos” (BRASIL, 2016, p.8). Os resultados ratificam a relevância dada ao “clima escolar”.

Diante do cenário exposto, optamos por realizar uma pesquisa em uma escola municipal da zona leste de Juiz de Fora, com o objetivo de compreender a relação entre “clima escolar” e qualidade do ensino. A temática implica conhecer as relações de poder que compõem o “clima escolar” – que se constituem entre os diferentes agentes atuantes no interior do microssistema escolar –, tendo como *locus* privilegiado de observação as reuniões pedagógicas coletivas e mensais realizadas no interior dessa escola.

Nossa pesquisa visa a compreender com um olhar externo/crítico quais as reais dificuldades enfrentadas no exercício das funções educacionais e qual a influência das relações de poder que são estabelecidas no interior da unidade escolar. Dessa forma, procuramos conhecer os fatores que influenciam a qualidade do ensino oferecido, especialmente em relação à composição do “clima escolar”.

---

<sup>2</sup> Site: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>

A escolha da temática partiu também da experiência profissional da autora desta dissertação, que atua como docente da rede municipal há catorze anos, em diferentes instituições. Empiricamente observamos as variações existentes entre as escolas e os elementos que intuitivamente acreditamos influir na qualidade, a saber: os contextos sociais, as políticas educacionais e a forma como se estabelecem e como eram conduzidas as relações de poder no microsistema. Tal curiosidade de compreender o que diferenciava a qualidade do ensino em escolas da mesma rede desencadeou este estudo acadêmico.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que uma educação de qualidade é composta por vários fatores e sujeitos que interagem no processo de ensino-aprendizagem, constituindo práticas, as quais ocorrem de forma diferenciada no cotidiano escolar. A qualidade é, portanto, um processo em construção, e os agentes envolvidos são sujeitos ativos, que constroem suas práticas nas unidades escolares e são capazes de influenciar e sofrer influência do ambiente interno e externo às instituições escolares.

Em vista disso, é preciso ter clareza de que cada escola, de maneira sistemática e consistente, apresenta variações, nuances e peculiaridades próprias, possuindo um modo particular de interpretar seus desafios e de assumir responsabilidades.

Lück (2011) ressalta a importância de se conhecer o contexto escolar e suas peculiaridades:

Pode-se compreender que, apesar de semelhanças entre si, cada estabelecimento de ensino apresenta seu modo próprio de ser, possui uma história diferenciada, uma identidade e imagem própria, explicável por um conjunto de fatores e de características subjetivas, devido aos dinâmicos processos sociais que ocorrem no interior da escola. (LÜCK, 2011, p. 35).

Diante de contextos diferenciados e subjetivos, o “clima escolar” ganha um conceito multidimensional, construído a partir de uma variedade de fatores: “[...] assim como constituído a partir de influências as mais diversas – influências essas que são, ao mesmo tempo, causa e consequência do modo de ser e de fazer da escola” (LÜCK, 2011, p. 38). Tal fato determina a impossibilidade de uma perspectiva única a respeito desse fenômeno sociocultural, pois sua conceituação e seu estudo variam de acordo com a perspectiva e o olhar interpretativo do pesquisador.

A imersão no campo possibilita uma análise mais particular do modo de “ser e fazer” de uma escola, ou seja, de sua identidade, que advém do próprio sistema educacional e, ao mesmo tempo, assenta-se sobre um processo de relacionamento interpessoal, humano e cultural (LÜCK, 2011). Desse modo, a análise do “clima escolar” tem como recorte a

observação das reuniões pedagógicas que acontecem no contexto escolar e seus desdobramentos.

Casassus (2002) contribui para o estudo da temática, pois argumenta que, para analisar dimensões mais sutis, que afetam o trabalho docente, é necessário levantar os aspectos psicológicos, uma vez que, nos encontros coletivos, “os docentes expressam angústias produzidas pelas pressões a que estão submetidos, pela solidão na qual realizam seu trabalho e pela incerteza quanto ao seu resultado”. (CASASSUS, 2002, p.121).

Na perspectiva acima, Hargreaves e Pekrum et al., (2000 *apud* CASASSUS 2002, p. 121) apontam que “A literatura documenta que existe uma relação positiva entre o estado de satisfação do docente e o bom desempenho dos alunos e, inversamente, entre o estado de insatisfação do docente e o mau desempenho de seus estudantes”.

Isso nos permite ressaltar dois aspectos relevantes, a saber: em primeiro lugar, a importância do papel desempenhado pelo docente para a qualidade do atendimento oferecido; e, em segundo, a influência que as relações estabelecidas no ambiente escolar podem ter sobre os profissionais que ali atuam.

Cabe descrevermos, a seguir, a organização das reuniões pedagógicas que ocorrem no interior de cada escola. As reuniões objetivam planejar e avaliar o processo educativo – as pautas são diversificadas e contemplam assuntos administrativos e pedagógicos. Elas são remuneradas (10% do salário base) e facultativas. Ademais, as reuniões são importantes, porque possibilitam que o coletivo da escola (docentes, gestores e coordenadores pedagógicos) se reúna mensalmente ao longo do ano letivo para deliberações.

O objetivo da nossa pesquisa perpassa pela análise de algumas condutas referentes a tais encontros: os preparativos anteriores, a organização das dinâmicas, as pautas que geram discussões, os agentes envolvidos, o nível de participação, os assuntos priorizados, bem como se/como a(s) relação(ões) de poder se estabelece(m) e como as deliberações feitas nas reuniões podem interferir no “clima escolar”.

A forma como a reunião pedagógica é conduzida pode contribuir para a formação pessoal e profissional dos agentes envolvidos, para o aprimoramento da qualidade do ensino ou ainda é reduzida a mera obrigação burocrática em prol da bonificação financeira individual<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Conforme Lei Municipal nº 11.169 de 22 de junho de 2006 que “dispõe sobre pagamento de adicional ao servidor do Quadro de Magistério, para comparecimento a reunião de planejamento e pedagógica e dá outras providências”.

Defendemos que este estudo contribui para análise dos limites e das possibilidades do espaço das reuniões pedagógicas e como as relações de poder se estabelecem nesse contexto, ou seja, como as hierarquias formais e informais se relacionam, entram em conflito e/ou se harmonizam. A observação-participante ocorreu no período de outubro a dezembro do ano de 2018 com foco no planejamento, na tomada de decisões e soluções de problemas.

O movimento da pesquisa gerou uma autorreflexão e instigou um repensar sobre as relações de poder presentes no âmbito escolar, em especial nas reuniões pedagógicas.

Assim sendo, esta dissertação está estruturada em três capítulos. O Capítulo I, intitulado: *O Clima Escolar e as relações de poder no contexto de uma escola da rede municipal: encontros e desafios*, apresenta definições quanto ao conceito de clima escolar e como ele é importante para a qualidade da educação. O capítulo também busca entender como as relações estabelecidas no microsistema, muitas vezes, se apresentam como relações de poder, influenciando, de alguma forma, o clima de cada escola, podendo, assim, interferir em seu aproveitamento. Ainda, contextualiza a educação no município e a regulamentação das reuniões pedagógicas. Na tentativa de se aprofundar no contexto escolar, o primeiro capítulo descreve a importância e as atribuições da gestão escolar para o clima instaurado. A partir da perspectiva de que o clima influencia na qualidade do atendimento educacional e considerando sua incapacidade de ser medido em si mesmo, no capítulo é possível compreender a ideia de divisão do clima escolar em quatro grupos de contexto no interior da escola, sendo esses apenas para fins analíticos e didáticos, pois, na prática, eles se misturam.

O capítulo II, denominado *A escola e a influência das relações que se estabelecem no processo ensino-aprendizagem*, descreve a diversidade humana que compõe o espaço escolar, a fim de entender a importância do docente no processo ensino-aprendizagem. Decorrente dessa diversidade, ele busca compreender como as relações intersubjetivas influenciam diretamente no clima escolar, se configurando como relações de poder como partes constituintes dessas relações. Além disso, o capítulo tem por objetivo descrever o conceito de poder que ampara os estudos feitos nesta pesquisa. Por fim, ele averigua a importância da figura do diretor enquanto representação de um líder, para articulação de interesses diversos, e a relação de poder inerente ao cargo ocupado de diretor escolar.

O capítulo III *O contexto das reuniões pedagógicas: um estudo de caso* prima por esclarecer a metodologia utilizada na pesquisa de campo. Além disso, ele analisa as verificações feitas, decorrentes da observação-participante nas reuniões pedagógicas e das entrevistas semiestruturadas. Logo, no intuito de conhecer a realidade da escola pesquisa, o terceiro capítulo preocupa-se em realizar algumas considerações e analisar os dados.

Por último, as *Considerações Finais* têm a prerrogativa de compreender como as relações estabelecidas no interior de uma dada unidade escolar podem, de alguma forma, contribuir não somente para o funcionamento da unidade de ensino, mas principalmente para a qualidade do ensino ofertado. Ademais, destaca o quão complexas são essas conexões, que aparecem muitas vezes enquanto relações de poder entre os grupos e/ou pessoas. O capítulo, dessa forma, enfatiza que tais ligações, muitas vezes, podem entrar em conflito com os objetivos educacionais e com o próprio sistema de ensino.

## **2 O CLIMA ESCOLAR E AS RELAÇÕES DE PODER NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL: ENCONTROS E DESAFIOS**

Nosso trabalho teve como foco de estudo a educação pública, pensada a partir da perspectiva de que deveria oferecer condições iguais para que seus integrantes estejam aptos a concorrer com jovens de outras realidades sociais, de modo a oferecer um atendimento de qualidade. Assim, é preciso salientarmos o que seria essa igualdade de oportunidades, não sendo a educação, portanto, apenas mais um fator de reprodução social.

Partindo do pressuposto de que a escola pública está vinculada às políticas que a mantêm, entendemos que a elaboração dessas políticas, que atendem a demandas da sociedade de forma geral (sejam elas na educação, na saúde etc.), parte do entendimento de “igualdade” para sua consolidação. Em busca do detalhamento dessa questão, Sen (2001) salienta as chamadas teorias “igualitaristas de oportunidade”. De acordo com sua perspectiva, “as pessoas devem ser compensadas por certas desigualdades nas quotas de recursos de que dispõem para levar a cabo planos de vida e realizar o que valorizam” (SEN, 2001, p. 12). Assim, a sociedade é responsável por compensar seus membros diante das desigualdades pelas quais eles não podem ser responsabilizados, fazendo uma oposição entre “circunstâncias” – fatores sobre os quais o sujeito não tem controle – e “escolhas” – fatores que podem ser controlados por decisões individuais e pelos quais podem ser responsabilizados (SEN, 2001).

No intuito de melhor vislumbrar essa ideia, Sen (2001) entende que uma “vida boa” é uma vida de escolhas genuínas; e, para isso, é preciso que os sujeitos saibam fazer essas escolhas. Assim sendo, o autor esclarece:

A perspectiva da capacidade é uma concepção de igualdade de oportunidades que destaca a liberdade substantiva que as pessoas têm para levar suas vidas. Ela focaliza o que as pessoas podem fazer ou realizar, quer dizer, a liberdade para buscar seus objetivos. As “oportunidades reais” (ou “substantivas”) de que uma pessoa dispõe para realizar, entre outras coisas, “objetivos ligados ao bem-estar” [wellbeing objectives] são representadas por sua “capacidade” [capability] (SEN, 2001, p. 13).

Para o autor, oportunidades reais ou substanciais envolvem mais do que disponibilidade de recursos: é preciso que as pessoas tenham “capacidades”, que envolvem poderes para optar

por fazer ou deixar de fazer, ou seja, “formar”, “escolher”, “buscar”, “revisar” e “abandonar” objetivos, sem os quais não seria possível fazer escolhas genuínas.

Nessa abordagem, oportunidades reais não podem ser medidas apenas por recursos materiais, mas por funções cujos valores são determinados por alguns fatores, entre eles: recursos, talentos, condicionamentos, direitos, expectativas, escolhas anteriores, consequências controláveis ou não de ações individuais ou coletivas, autoestima, poder de iniciativa, voz na comunidade, processos decisórios, entre outros (SEN, 2001). Nesse contexto, pontua:

[...] um modo mais adequado de apreciar a igualdade “real” de oportunidades deve ser por intermédio da igualdade de capacidades (ou da eliminação das desigualdades claras nas capacidades, pois as comparações de capacidades são caracteristicamente incompletas). (SEN, 2001, p. 37).

Ao refletirmos sobre essas proposições, nos surgiu o seguinte questionamento: como, em uma sociedade com tamanha diversidade humana e desigualdade social, seria possível alcançar tal objetivo, isto é, garantir “igualdade de capacidades” a seus integrantes para fazer escolhas genuínas?

De forma a compreender ainda mais a proposta do autor, enfatizamos que Sen (2001) rompe ainda outras duas ideias: a de que o bem-estar possa estar atrelado apenas ao domínio do indivíduo sobre bens e serviços, como é considerado pela economia tradicional, que tem como variável a renda; e a de que a liberdade de uma pessoa também pode ser avaliada pela extensão do conjunto de oportunidades representadas por pacotes alternativos de bens e serviços. Sendo assim, consideradas essas abordagens puramente instrumentais e deficientes, haja vista que é imprescindível ir além, é fundamental que o indivíduo seja capaz de desenvolver a capacidade de fazer escolhas genuínas.

A fim de compreender melhor essa questão, o autor ainda ressalta a teoria de “Justiça com equidade”, de John Rawls (1971), considerada, por Sen (2001), como a mais importante apresentada neste século<sup>4</sup>. Nela, destaca um par de princípios fundamentais para o entendimento de igualdade:

1- Cada pessoa tem igual direito a um esquema plenamente adequado de liberdades básicas iguais que seja compatível com um esquema similar de liberdades para todos. 2- As desigualdades sociais e econômicas devem satisfazer duas condições. Em primeiro lugar, devem estar associadas a

---

<sup>4</sup> Para mais detalhes, consultar *Desigualdade reexaminada*, de Amartya Sen (2001, p.12-134).

cargos e posições abertos a todos sob condições de igualdade equitativa de oportunidades; e, em segundo, devem ser para o maior benefício dos membros da sociedade que têm menos vantagens. (RAWLS *apud* SEN, 2001, p. 129-130)

Para Sen (2001), essa ideia transformou seu modo de pensar o assunto, mudando o interesse por desigualdades apenas de resultados e realizações para as de oportunidade e liberdade. Um ponto importante a ser considerado é o fato de que, na última, as igualdades de liberdade para buscar os fins não podem ser criadas a partir da igualdade na distribuição de bens primários; é preciso que sejam examinadas as variações interpessoais na transformação de bens primários em capacidades para tentar alcançar os fins e objetivos almejados, isto é:

Se nossa preocupação é com a igualdade de liberdade, não é mais adequado exigir a igualdade de seus meios do que buscar a igualdade de seus resultados. A liberdade se relaciona com ambos, mas não coincide com nenhum. (SEN, 2001, p.143)

No que diz respeito à realidade escolar como objeto desta pesquisa, as considerações trazidas pelo autor nos levam a compreender que a escola, por se configurar em uma das possibilidades acessíveis a toda população garantida pela Constituição Federal de 1988, pode ser vista como um dos poucos instrumentos que oferecem ao educando essa “igualdade de liberdade”. Logo, ela possibilita a “capacidade” de fazer escolhas genuínas, no intuito de minimizar algumas desigualdades pré-existentes. Para que isso de fato ocorra, não deve ser garantido apenas o acesso à educação, mas devem ser cumpridos os fins propostos pela instituição, oferecendo um atendimento de qualidade capaz de atender às demandas do público.

Ao fazermos uma análise das ideias propostas, considerando que a perspectiva de que o atendimento de qualidade poderia ser o meio para se alcançar o fim proposto pelo autor, salientamos que o espaço escolar funciona mediante representação da diversidade humana e pode ser percebido a partir das relações construídas no dia a dia, aparecendo, algumas vezes, enquanto “relações de poder”.

As relações de poder presentes no contexto de uma unidade escolar nos instigam a considerar que a composição do “clima escolar” de cada instituição é relevante e pode reverberar ou não na qualidade do ensino ofertado, sendo essas relações capazes de influenciar as ações dos sujeitos que integram esse espaço.

## 2.1 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E O CLIMA ESCOLAR

Na sociedade brasileira contemporânea, a educação escolar já avançou níveis significativos em relação ao acesso e à permanência dos alunos no Ensino Fundamental, porém, no que tange à qualidade do ensino oferecido, ainda são necessárias melhorias. A educação de qualidade é um “processo em aberto” e requer mudanças e pesquisas permanentemente. Existem políticas públicas específicas que buscam mensurar a qualidade do ensino, como é o caso das avaliações em larga escala e os indicadores de qualidade, que merecem destaque na busca pela qualidade do ensino.

Na avaliação feita pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que acontece a cada três anos, o Brasil ocupou a 59ª posição no *ranking* de educação, em uma lista com 70 países, no ano de 2015 (Globo, 2018). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) também evidenciou problemas na qualidade do ensino oferecido, no entanto detalha que há diferenças no ensino nacional, o qual varia de acordo com a região do país e outros elementos socioeconômicos.

O IDEB<sup>5</sup> aponta que o estado de Minas Gerais ficou em terceiro lugar entre os estados com o melhor rendimento nas avaliações, com o índice de 6.3 em relação à meta projetada de 6.0 (para escolas públicas e privadas). O município de Juiz de Fora também apresenta uma expectativa positiva – se comparada à média nacional –, mas, em 2015, não alcançou a meta de 5.7, ficando com 5.4 (referente às escolas públicas).

Os sistemas de avaliação em larga escala foram criados como instrumentos para acompanhar o desempenho dos estudantes e monitorar os sistemas educacionais ao longo do tempo. É preciso ainda considerarmos que eles podem ser usados como auxílio na definição e no refinamento de políticas educativas, já que produzem indicadores que contribuem para a discussão da qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas e também revelam as disparidades na qualidade pelo Brasil. Conforme descreve Barbosa (2011):

[...] as desigualdades de trajetórias escolares e sociais estão associadas às dificuldades que as escolas, por princípio, universalistas, têm em lidar com a diversidade de identidades que pode ser encontrada nos sistemas latino-americanos, que se tornaram mais abrangentes. Assim, a entrada de alunos oriundos de grupos sociais mais pobres ou de grupos étnicos anteriormente excluídos das escolas acaba por não produzir maior igualdade de oportunidade: as crianças vão à escola, mas essa passagem não abre reais

---

<sup>5</sup> “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.” (PORTAL MEC, 2019)

possibilidades de participação social, não abre real acesso à cidadania. (BARBOSA, 2011, p.23)

Guiomar Namó de Mello (1994) também contribui para uma análise sobre a qualidade do ensino, porque destaca nove fatores que delinearíamos a questão da qualidade educacional. Entre eles Barbosa (2011) descreve como mais significativo:

[...] a percepção e as expectativas que os professores têm em relação aos seus alunos; o tempo efetivo de ensino; os objetivos ou a proposta central do Plano Político Pedagógico da Escola e o grau em que a escola consegue atrair a participação dos pais no desenvolvimento e no aprendizado de suas crianças. (BARBOSA, 2011, p. 29).

Os fatores supracitados podem contribuir não somente para analisar os fazeres pedagógicos de uma escola e seu funcionamento, mas se desdobram também na compreensão da composição do “clima escolar” presente em uma escola com foco na qualidade.

Diante de tais apontamentos, é possível salientarmos que o conceito de qualidade é amplo e variável. Desse modo, Oliveira e Araújo (2005, p. 8) analisam sobre outro enfoque:

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

A palavra qualidade tem diversos sentidos atribuídos ao longo da história educacional, porém cabe esclarecer que nossa pesquisa terá como parâmetro a concepção de qualidade vinculada à avaliação em larga escala. Não objetivamos medir a qualidade da escola pesquisada, mas sim compreender a importância do “clima escolar” na constituição de uma educação de qualidade. Destacamos a importância das relações estabelecidas e como elas podem interferir nesse “clima escolar” direta ou indiretamente, atentando-nos para as relações de poder identificadas durante as reuniões pedagógicas.

É necessário, portanto, a compreensão dos instrumentos utilizados nas avaliações em larga escala, nos moldes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O SAEB tem como objetivo avaliar a qualidade indicada pelo desenvolvimento cognitivo dos estudantes “a partir de diretrizes e de matrizes curriculares para as diferentes etapas e níveis de escolarização”, nos quais “são preparados exames padronizados que, em tese, aferem o

conhecimento que o aluno tem dos conteúdos prescritos para essa etapa ou nível de escolarização” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, 12).

A constatação do nível de desempenho de cada escola e rede de ensino por si só não garante que haverá ações em prol das melhorias necessárias. Pesquisas descritas por Lück (2011) destacam a ineficiência de esforços que buscam a melhoria da qualidade do ensino. As ações fracassam por desconsiderarem a natureza do modo de “ser e fazer” da escola, seus processos sociais internos, os valores assumidos em suas decisões e as respectivas ações. Despertamos, dessa forma, nossos olhares para a importância de se levar em consideração aspectos sutis, relativos à forma como os atores do processo se associam, como fazem a leitura e enfrentam seus desafios, como se comunicam e se relacionam entre si, “como definem as relações de poder e de influência de uns sobre os outros” (LÜCK, 2011, p. 32).

É preciso pontuarmos que por meio dessas circunstâncias peculiares surgirão orientações e apontamentos para enfrentamento do baixo desempenho dos estudantes. Compreender como as escolas interagem com as proposições vindas dos sistemas de ensino, se incorporam ou não as suas práticas, como é o comportamento do coletivo diante dos desafios, se/como se organizam são pontos que podem contribuir para as soluções dos problemas. Essas questões formam um conjunto de comportamentos, ações e reações que retratam um “clima” e uma cultura organizacional da escola que, apesar de forte efeito nos resultados educacionais, é de difícil identificação, dado seu caráter tácito e subjacente, comumente não submetido à fácil observação, ao estudo e à compreensão de seus significados pelos participantes do contexto escolar ou do sistema de ensino (LÜCK, 2011).

Com isso, entendemos que as particularidades compõem a identidade de uma escola, a qual é construída no fazer coletivo e histórico dos sujeitos que a constituem. Isso nos permite afirmar que conhecer o clima e a cultura organizacional da escola possibilitará alinhá-la a objetivos educacionais de elevado valor social e criar condições para uma melhor atuação, que tenha como objetivo a qualidade do ensino.

Para Lück (2011, p. 40-41), um ensino de qualidade não deve estar pautado sobre:

[...] conhecimentos formais estanques, e sim sobre saberes socialmente valorizados e necessários para o enfrentamento dos desafios de desenvolvimento pessoal e social dos alunos, mediante a ampliação de seu universo cultural, que, por consequência, deve fazer parte da escola. (LÜCK, 2011, p.40-41)

Ademais devemos evidenciar que esses saberes variarão de acordo com as necessidades pré-existentes no contexto escolar, determinadas, muitas vezes, pelo público atendido, sem perder o foco nos objetivos da educação.

A autora ainda salienta que, para se cumprir com a proposta de um ensino de qualidade, capaz de realizar os objetivos propostos pelos fundamentos da Educação, é imprescindível que o clima e a cultura organizacional da escola sejam conhecidos: “[...] e que de sua observação, análise e compreensão não só se promova a melhoria do processo como também a correspondente aprendizagem e formação” (LÜCK, 2011, p.40). Para ela, o conhecimento do “clima organizacional” de cada unidade de ensino é fundamental para que o gestor escolar tenha possibilidade de agir efetivamente como líder e orientador do trabalho educacional e seja capaz de mediar as mudanças nas práticas pedagógicas (LÜCK, 2011). Assim sendo, o estudo do clima pode ser uma das estratégias a se somar às ações do gestor educacional, na tentativa de promover um ambiente favorável à qualidade do ensino.

Outro ponto a ser abordado é que, apesar de intimamente associados, os dois termos – “clima organizacional” e “cultura organizacional” – não são sinônimos. Logo, necessitamos esclarecer as caracterizações particulares de cada conceito. Segundo Lück (2011), é possível encontrarmos mais referência à “cultura organizacional”, por seu caráter duradouro, denso, potente e sistemático na determinação de comportamentos, do que sobre o “clima organizacional”. No entanto, o “clima organizacional” é mais estudado, devido à facilidade de observação desse fenômeno e realização de seu estudo. Sendo assim, entender esses conceitos e fazer sua diferenciação representam assumir um olhar inquisitivo sobre o comportamento, ações e reações, expressas na escola, o que possibilitaria aos gestores escolares promover, de forma mais aprofundada e eficiente, sua gestão e liderança no processo educacional.

Para Lück (2011, p.71), “cultura organizacional” da escola corresponde “ao conjunto de tradições, conhecimentos, crenças e manifestações pelo senso comum, cujo conteúdo é passado de uns para os outros mediante contato pessoal” de diferentes formas, “sem consciência por quem passa e por quem recebe”. Refere-se ainda “a tudo que diz respeito às práticas interativas”, que apresentam certa regularidade, condicionando “seu modo de ser e de fazer, a peculiaridade e singularidade do estabelecimento de ensino”, sendo descrita, pela autora, como o folclore das organizações (LÜCK, 2011, p. 73). Essa noção considera tanto os aspectos do desenvolvimento humano como das condições do ambiente e do contexto escolar.

Assim, a fim de estreitar as diferenças entre os dois conceitos, Lück (2011, p. 65) descreve:

Em geral, identifica-se que o clima organizacional constitui-se na expressão mais à superfície da cultura organizacional e, por isso, mais facilmente observável, caracterizada pelas percepções conscientes das pessoas a respeito do que acontece em seu entorno. O clima é, pois, identificável pelas representações que estas pessoas fazem sobre tudo o que compõe seu ambiente de vivências e que lhe provoca estimulações, que passam por suas percepções, motivando seu posicionamento a respeito, assumindo a partir dos significados construídos em relação a esse conjunto de coisas. (LÜCK, 2011, p.65)

A autora apresenta o clima organizacional como corresponde a “um humor, estado de espírito coletivo, satisfação de expressão variável segundo as circunstâncias e conjecturas do momento” (LÜCK, 2011, p. 65), podendo ser temporal e eventual. O estado de humor pode ser resultado de elementos externos (não só de elementos culturais), como uma reforma do prédio escolar, introdução de novas tecnologias ou o falecimento de alguém, entre outros. É visto como “a maneira como as pessoas pensam, percebem, interpretam e reagem à organização, a normas formais e a comportamentos e costumes no interior da escola”, ou seja, ele é a “fotografia do momento, o humor, que varia conforme alterações e acontecimento” (LÜCK, 2011, p. 66).

As ponderações apresentadas até aqui acerca do “clima organizacional” enfatizam seu caráter subjetivo, portanto devemos explorar as características particulares de cada uma das perspectivas possíveis. Em face dessa subjetividade, é importante que estejamos imersos no contexto escolar, a fim de aprofundarmos a pesquisa com familiaridade e naturalidade no ambiente e, concomitantemente, realizarmos uma observação com um olhar analítico e hermenêutico.

Não se faz necessário validarmos um conceito em detrimento do outro, já que é preciso considerarmos a diversidade de questões que se colocam à frente da unidade escolar. A diferenciação só se faz necessária a título de informação, pois, embora ligadas ao mesmo conjunto de significados, em que uma não existe sem a outra, suas fronteiras são definidas apenas arbitrariamente, conforme a lógica adotada pelos estudiosos.

Optamos por utilizar, nesta pesquisa, o termo “clima escolar” como sinônimo do termo “clima organizacional”, já que aquele é mais presente entre os autores estudados. Nessa perspectiva, esclarecemos que o conceito de “clima escolar”, adotado neste estudo, coincide com a concepção de Silva (2001, p.52), que o define como o "conjunto de efeitos subjetivos percebidos pelas pessoas, quando interagem com estrutura formal, bem como o estilo dos administradores escolares, influenciando as atitudes, crenças valores e motivação dos professores, alunos e funcionários”.

Silva (2001) esclarece que o “clima escolar” é visto como um elo entre a estrutura organizacional da escola, a liderança exercida pelos gestores escolares e o comportamento e a atitude dos professores. Tal esclarecimento ratifica a relevância de estudarmos as relações que se estabelecem no interior da instituição escolar e como as relações de poder se consolidam, uma vez que os gestores são capazes de formar opiniões, influenciar atitudes e comportamentos, interferindo diretamente no dia a dia da escola e no bem-estar dos que ali atuam.

É inegável que vários fatores influenciam o clima organizacional da escola, tais como a violência, a baixa participação das famílias, as discontinuidades de políticas públicas, a desvalorização dos professores, as propostas metodológicas e curriculares desatualizadas, os recursos financeiros escassos, entre outros. Esses fatores dificultam a conquista de resultados satisfatórios para o bom desempenho educacional, mas é no cotidiano que os sujeitos se deparam com essas dificuldades e constroem formas de lidar e reagir. É no âmbito escolar que o “clima organizacional” pode influenciar a qualidade da educação de muitas instituições e pode contribuir como um elemento para vencer barreiras que se instauram nas vivências educacionais.

Diante de tais circunstâncias, as relações de poder se interligam na constituição do “clima escolar” e, por isso, se tornam também objeto desta dissertação. Como já mencionado, para Lück (2011), o clima é uma fotografia do momento, um estado de espírito coletivo, logo acreditamos que esse clima sofre a interferência das relações que se estabelecem em cada unidade de ensino. Portanto, as “relações de poder” devem ser consideradas como um fator capaz de influenciar no “clima escolar” e conseqüentemente na qualidade da educação oferecida.

## 2.2 O MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA: O CONTEXTO ESCOLAR E AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS

O “clima escolar” não se constrói em um vácuo social, mas sim através das interações entre indivíduos localizados em configurações sociais específicas. Por isso, conhecer o cotidiano escolar, observando os agentes internos e externos, se torna imprescindível para nosso trabalho. Além de considerarmos as legislações, as diretrizes, as políticas educacionais, a proposta político-pedagógica e o nível de capacitação dos profissionais, devemos conhecer as interações pessoais, pois elas trazem um olhar realista das práticas e das *tessituras* construídas nas unidades de ensino. Tal olhar é focado na perspectiva dos sujeitos envolvidos,

não somente nos agentes externos. Dessa maneira, defendemos que a interação social na escola acontece por meio de seus representantes/sujeitos, ou seja, professores, diretores, serviços gerais, secretários, pais e alunos. Esses participantes vivenciam, no cotidiano escolar, uma rotina – que tem sua própria estrutura e forma de funcionamento – e são responsáveis por concretizar o “clima” que ali irá se instaurar, por meio da interação social e de uma dada configuração das relações sociais (ROCHA; PEROSA, 2008).

Baseando-se nessa perspectiva interacionista, isto é, quando o enfoque é dado nas interações entre os agentes, Candian e Rezende (2013) definem o “clima escolar” como sendo um conjunto de características sociais, psicológicas e culturais. Elas se constituem por fatores organizativos, a saber: estruturais, pessoais e funcionais. Tais fatores interagem entre si em um processo dinâmico que certifica à escola uma espécie de estilo ou ambiente com características próprias, as quais, por sua vez, influenciam a forma pela qual a instituição de ensino desenvolve seus processos educativos.

A pesquisa sobre o “clima escolar” requer um olhar aberto, receptivo, esclarecido e perspicaz sobre o modo de pensar e de fazer da escola, a forma como enfrenta os desafios, quais são as prioridades assumidas e o que é deixado de lado no cotidiano escolar. De acordo com essa abordagem, Lück (2011) destaca como aspecto importante a compreensão da escola como espaço cultural. Assim, são necessárias, de um lado, a contextualização externa social e política da instituição de ensino e, de outro, suas práticas internas, cotidianas e tudo que as compõe, como as tomadas de decisões e as relações de poder que expressam dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar.

O intuito desta pesquisa remete à valorização das vivências que acontecem no interior da unidade escolar como capazes de influenciar direta e indiretamente o funcionamento da escola, a partir dos processos socioculturais construídos nos estabelecimentos de ensino. Acreditamos que essas vivências e as relações que se estabelecem durante o convívio profissional são capazes de interferir em seu funcionamento, bem como afetar o “fazer pedagógico” e, consecutivamente, o processo de ensino-aprendizagem.

Candian e Rezende (2013) definem ainda que o “clima escolar” não pode ser medido por si mesmo. Portanto, a operacionalização do conceito deve ser feita através das percepções que um agente ou mais de um dos envolvidos (alunos, professores, equipe diretiva, comunidade e demais profissionais) consegue ter do ambiente educacional, o qual pode ser descrito e/ou compreendido pelas relações que se estabelecem no interior de uma unidade escolar. Para tanto, é preciso conhecer a realidade em que a escola está inserida e os sujeitos (docentes e discentes) envolvidos.

Dessa forma, cabe apresentarmos, em linhas gerais, a organização do sistema educacional do município de Juiz de Fora, contexto em que é realizada nossa pesquisa. A cidade atende hoje a 15.581 crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Censo, 2017) e apresenta um total de 101 escolas, sendo 25 para o atendimento exclusivo da Educação Infantil.

O município possui sistema próprio de ensino, independente da rede estadual, e conta com o Plano Municipal de Educação (PME), aprovado pela Lei nº 13.502, de 28 de março de 2017. Este é um instrumento de planejamento da política educacional, com 11 diretrizes e 18 metas a serem cumpridas. O PME, enquanto documento norteador, estabelece estratégias para o cumprimento dessas metas no prazo de 10 anos a contar da data da publicação da lei. No que se refere ao PME, vale destacarmos, no Art. 2º, o inciso “IV- melhoria da qualidade da educação” e o inciso “VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”. Esses e outros incisos visam à garantia de um atendimento educacional de qualidade para o município, entretanto o destaque é justificável, já que, das 65 escolas que tiveram participação no IDEB (2015), apenas 17 atingiram as metas estabelecidas para cada instituição.

O quadro funcional da rede municipal é composto por aproximadamente 60% de professores temporários/contratados e somente 40% de professores concursados/efetivos (Tribuna de Minas, 10/06/2018), o que gera grande rotatividade de docentes nas escolas. A ausência de concursos por tempo superior a dez anos acarretou um quadro de instabilidade para os docentes, que a cada ano letivo atuam em escolas diferentes e, por vezes, não completam um ano na unidade escolar, pois os professores também são contratados como substitutos para cobrir diferentes tipos de licenças (remuneradas, sem remuneração, médicas).

A rotatividade dos docentes tende a acarretar quebra pedagógica e dificuldades na sequência dos trabalhos apresentados nos Projetos Político Pedagógicos das escolas e implica também uma “insegurança” entre os professores, já que não eles têm garantia de empregabilidade nem de escola de preferência.

O fim da rotatividade dos docentes depende de homologação de concurso e da junção de esforços administrativos que promovam um ambiente de trabalho mais estável a esses profissionais. Os “professores contratados” precisam de um tempo, muitas vezes, maior para se adaptar à rotina da/na escola, conhecer as necessidades e potenciais da comunidade atendida, conhecer o estilo de trabalho dos seus pares, integrar-se com os educandos, entender as normas de funcionamento (Regimento) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola,

entre outros aspectos importantes para o bom funcionamento. Tais ações são exigidas todo início do ano escolar, pois a rotatividade impõe uma nova realidade anualmente.

Uma ação que pode contribuir para a inserção e integração dos “professores contratos” e “professores efetivos” é a promoção das reuniões pedagógicas mensais instituídas no município de Juiz de Fora. As reuniões são realizadas nas escolas e podem ser compreendidas como um momento privilegiado de troca de experiências e interação entre o coletivo de profissionais. Elas promovem um encontro com todos os funcionários, inclusive os que atuam em turnos diferentes na mesma escola.

Diante da relevância das reuniões pedagógicas, optamos por observar esses encontros para atingir o objetivo deste trabalho. Durante observação-participante das reuniões, analisamos o trinômio: clima escolar/relações de poder/qualidade do ensino.

As reuniões pedagógicas são regulamentadas pela Lei Municipal nº 11.169 de 22 de junho de 2006, a qual “dispõe sobre pagamento de adicional ao servidor do Quadro do Magistério, para comparecimento a reuniões de planejamento e pedagógica e dá outras providências”. Em seu primeiro artigo, “fica instituída a obrigatoriedade de realização de reuniões de Planejamento e Pedagógica, com o objetivo de planejar e avaliar o processo educativo das Escolas Municipais”, sendo obrigação de todas as escolas a construção desse espaço para planejar e discutir questões que visem a atender às demandas da escola.

Essas reuniões devem ser ofertadas em todas as unidades, cumprindo, assim, a exigência regulamentada pelo Decreto do Executivo nº 8.985 de 01 de setembro de 2006. Em seu Art. 3º, encontra-se a seguinte passagem sobre as reuniões de planejamento e pedagógicas: “[...] somente poderão ser realizadas em dias que não coincidam com o período das 05 (cinco) horas extraclasse já remuneradas de cada professor, em período de recesso escolar, bem como não poderão ser realizadas em horário de aula dos alunos”. Por sua vez, o Art. 4º determina que essas reuniões sejam realizadas durante o ano letivo, num total de 42 (quarenta e duas) horas, e distribuídas da seguinte forma: a) inciso I – “02 (duas) reuniões de 03 (três) horas cada, sendo uma no início do ano letivo para planejamento, e outra, no final do segundo semestre letivo para avaliação, ambas marcadas pela Secretaria de Educação/JF, no calendário-modelo”; e b) inciso II – “nas 36 (trinta e seis) horas restantes, as reuniões serão realizadas com duração de 04 (quatro) horas, sendo uma reunião por mês, ou com duração de 02 (duas) horas, sendo 02 (duas) reuniões por mês”. Ainda sobre a realização das reuniões, o parágrafo único do decreto supracitado institui: “fica vedada a suspensão de aula para a realização de reuniões pedagógicas e/ou de avaliação”.

Assim, fica instituída ao estabelecimento de ensino a possibilidade do oferecimento de um segundo momento, a fim de atender à situação conforme descrito na redação do Decreto do Executivo nº 10.986, de 17 de novembro de 2011, que acrescenta dispositivos ao Decreto nº 8985/2006. Nesse sentido, no Art. 5º, inciso IV, lê-se:

O servidor que no impedimento de comparecimento às reuniões de planejamento e pedagógicas, mediante comprovação de efetivo exercício na regência em outro sistema de ensino, de participação em cursos de formação em Educação e/ou licenciamentos médicos, através de documento timbrado e assinado pelo responsável da respectiva Unidade de Ensino ou Instituição, terá o direito de frequentar a reunião na segunda opção de horário, se oferecido pela escola. (JUIZ DE FORA, 17/11/2017, p. 1).

Uma vez esclarecida a regulamentação oficial da reunião pedagógica, devemos abordar o contexto em que a Lei se concretiza. Por exemplo, faz-se necessária a compreensão de que, de acordo com as restrições quanto a horários, a reunião da equipe pedagógica só pode acontecer no período do contra turno ou, então, aos sábados, respeitando a organização do calendário de cada unidade escolar. Na prática, a reunião pode acontecer à noite, depois de uma jornada de trabalho exaustiva. Muitos docentes frequentam a reunião depois de 8 horas de trabalho em dois turnos. A realização desse encontro aos sábados implica uma extensão de mais um dia de trabalho na semana, que é acrescido aos sábados pré-estabelecidos como “sábados letivos”.

Desse modo, a reunião, que tem por objetivo planejar e avaliar o processo educativo, pode ter o seu propósito comprometido, visto que os participantes já se encontram cansados e desgastados pela longa jornada diária.

É garantida a participação nas reuniões de planejamento e pedagógicas dos seguintes servidores (JUIZ DE FORA, 01/09/2006, p. 1), em seu Art. 2º:

- a) inciso I – “Diretor - é o servidor cuja atividade consiste em representar e fazer representar a unidade escolar, administrando-a de modo a efetivar participação comunitária no processo decisório e na sua gestão”;
- b) inciso II – “Vice-Diretor - é o servidor cuja atividade consiste em exercer as atribuições do diretor escolar quando do seu afastamento, assessorando-o em todas as suas atribuições”;
- c) inciso III – “Professores Regentes - são aqueles servidores cuja atividade se dá no âmbito da sala de aula de uma determinada escola municipal e que têm sob a sua

- supervisão um certo número de alunos e que participam do processo ensino/aprendizagem regular”;
- d) inciso IV – “Coordenadores Pedagógicos - são os servidores cuja atividade consiste em acompanhar e participar do processo educacional no seu tríplice aspecto de planejamento, controle e avaliação”; e
- e) inciso V – “Secretários Escolares - são os servidores cuja atividade consiste em realizar trabalhos no campo do secretariado municipal, das escolas municipais”.

Como observado acima, a Lei deixa claro quais profissionais podem participar da reunião e como deve ser a sua organização. Todavia não esclarece: a quem cabe o planejamento da reunião? Quais aspectos devem ser levados em consideração para seu planejamento? Assim, sem ter essas especificidades descritas na legislação, podemos compreender que os diretores terão papel importante nas definições das pautas a serem discutidas. O gestor possui atribuições pedagógicas e administrativas, desempenhando, portanto, um cargo de muita responsabilidade, inclusive na condução das reuniões.

### 2.3 O PAPEL E A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NA FIGURA DO(A) DIRETOR(A).

Entender a conduta assumida pela figura do diretor é de fundamental importância na tentativa de vislumbrar as relações que se estabelecem no interior de uma unidade escolar. Considerando a hierarquia estabelecida nas atribuições do cargo, a responsabilidade de responder por todos os acontecimentos da escola, administrar as verbas recebidas e definir como elas serão usadas são algumas das atividades desempenhadas no exercício da função de diretor que caracterizam o cargo como sendo de liderança. Sendo assim, é possível dizermos que o desempenho da função está pautado em uma relação de poder já existente. Essas são algumas das especificidades que nos permitem afirmar que a conduta assumida na gestão escolar se torna um fator importante para a qualidade do “clima escolar”.

Silva (2001, p.52) pontua que o “clima escolar” se relaciona ao papel desempenhado pela liderança, sendo este compreendido “no sentido de reforçar a motivação interna, as expectativas e as buscas das pessoas, tratando-as como seres humanos dignos de respeito, erguendo autoestima e promovendo um *clima favorável* entre elas”.

São essas caracterizações que nos possibilitam valorizar o papel desempenhado por esse líder que, por assim dizer, é de grande importância para o objetivo desta pesquisa, a qual

busca compreender a influência das relações de poder que se estabelece(m) na configuração do “clima” da escola estudada.

Para tal análise, vale ainda ponderarmos que, de acordo com Silva (2001), embora a escola seja regida por normas que dizem respeito à obrigação escolar, aos horários e ao emprego do tempo, ela, ainda assim, pode ser vista como uma instituição dotada de autonomia, mesmo que relativa, porque não se limita a reproduzir as normas e os valores do macrossistema. Silva (2001) nos auxilia a compreender como a autonomia se concretiza, a forma como se organizam o tempo e o espaço na escola e a forma de atender às demandas dos sujeitos envolvidos etc. A autonomia é relativa, já que é necessária também a adequação às normas estabelecidas pelos órgãos mantenedores, mesmo quando não atendam às necessidades da escola.

Vale ressaltar que, nessa perspectiva, a figura do diretor é de fundamental importância para proposição de ações capazes de articular os diversos interesses que se fazem presente no funcionamento de uma unidade de ensino, isto é, capaz de imprimir sua personalidade. Porém, é preciso que se tenha a clareza de que podem existir restrições que não estão necessariamente estabelecidas diretamente nas normas que regulamentam o funcionamento da escola. Existem restrições que se fazem presentes e delimitam ainda mais a autonomia da escola sem estarem previamente estabelecidas, como a falta de recursos financeiros, materiais, de estrutura e de pessoal para atender às necessidades.

A partir dessas considerações, fica visível que é essencial ter o conhecimento das práticas vividas no interior da escola e das relações que se estabelecem nesse local para que essa instituição de ensino seja compreendida mais fidedignamente. A autonomia da escola perpassa pelos seguintes aspectos: (i) a construção do regimento e do PPP (documentos que visam a contemplar as normas de funcionamento e organização); (ii) a organização da grade curricular (parte obrigatória e diversificada) e dos projetos pedagógicos que ali serão executados; (iii) a organização das rotinas (horário de entrada/saída e o funcionamento do recreio); (iv) a distribuição dos afazeres dos funcionários de serviços gerais (cantineira e ajudante de cozinha); e (v) a distribuição dos espaços para atendimentos.

Independente das opções organizacionais da escola, as unidades de ensino são “acompanhadas” pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/JF), que regulamenta o funcionamento e repassa os recursos financeiros. A relação entre a SE/JF e as unidades escolares é complexa, por vezes até conflituosa. Quando não há consenso entre as partes, a tendência é a de que as escolas se adequem às exigências burocráticas, independentemente dos anseios coletivos, já que as unidades de ensino são subordinadas a esse órgão. Em

contrapartida, o apoio da SE/JF pode facilitar o desenvolvimento de ações que o coletivo da escola julgue importante, pois os recursos, o incentivo e a divulgação dos trabalhos via SE/JF respaldam essas ações. Outra interação entre SE/JF e gestores que pode ser observada é quando estes buscam o apoio daquela para conter a resistência da própria equipe escolar em algumas situações.

Tais considerações demonstram que a SE/JF interfere direta ou indiretamente nas relações que se estabelecem dentro da unidade escolar. Desse modo, práticas que estão ligadas à gestão, a seus efeitos e a suas contribuições para alterações nos relacionamentos e no funcionamento da escola afetam a construção do “clima escolar”, que poderá ser favorável ou não.

Silva (2001) observa a proposta elaborada por Guillon e Mirshawlka (1994) para o campo empresarial. Nessa abordagem, os autores salientam que a melhor forma de administração seria a partir da conjugação do esforço de todos, com muito treino, mudança de postura, discussões, desafios e motivação. Esses fatores podem ser vistos como empecilhos quando se trata da realidade vivenciada hoje pela rede municipal, em que a rotatividade da equipe pedagógica é muito grande. Silva (2001, p.52) ainda acrescenta que, para que isso funcione na escola, é importante “o desenvolvimento de um sistema de sugestões dirigido pelos próprios funcionários”, através de uma gestão que dê abertura para construção de um ambiente participativo, onde as ações são construídas pelo coletivo. Assumindo que essa deve ser uma conduta criada pelo gestor escolar, as formas como as ações desse profissional são definidas irão interferir diretamente na convivência entre os agentes atuantes, sendo essa uma relação de poder a ser considerada.

No que tange ao ambiente educacional, essa interação também pode acontecer por meio de seus representantes, ou seja, os professores, diretores, pais e alunos, confrontados à frente de uma unidade escolar, com sua rotina, estrutura e funcionamento. Eles são responsáveis por concretizar o “clima escolar” por meio da interação social e de uma dada configuração dessas relações sociais (ROCHA; PEROSA, 2008).

Na realidade vivenciada pelas escolas municipais de Juiz de Fora, essa liderança, diretor(a) da instituição de ensino, teria como uma de suas atribuições a construção desse espaço para planejar e discutir questões que visem a atender às demandas da escola. Uma vez que o diretor se encontra na gestão de uma unidade e é o responsável para que se faça valer as normas também impostas pelo sistema de ensino, subentende-se que uma de suas responsabilidades é garantir que esse momento cumpra os objetivos determinados. Portanto, uma de suas atribuições é o preparo das reuniões pedagógicas. Logo, suas escolhas muito

podem dizer sobre sua prática. Dessa forma, é fundamental para nossa pesquisa ter conhecimento de algumas questões, a fim de respondê-las ao longo deste trabalho:

- a) Quais são as regras estabelecidas para a existência dessas reuniões?
- b) Quais são os agentes envolvidos no preparo?
- c) Qual é a pauta?
- d) Quem dirige essa reunião?
- e) Qual é o tempo gasto em cada tema (administrativo ou pedagógico)?
- f) A quem é, de fato, garantida a participação?
- g) Qual é a importância dessa reunião para os demais participantes?

Devido à importância da figura do gestor escolar para entender a composição do clima que se estabelece, é preciso levarmos em consideração como se dá a eleição desse funcionário. O processo eleitoral acontece a cada 3 anos, podendo cada chapa ser reeleita uma única vez consecutiva de modo a permanecer até 6 anos na direção, salvo algumas exceções específicas. Essa situação pode afetar diretamente o clima durante e após a conclusão do processo.

A eleição para diretores das escolas municipais teve início a partir da Lei 9.611, de 05/10/99, modificada pela Lei 10.308 de 30/09/2002, que “dispõe sobre as eleições de diretor e vice-diretor nas escolas da rede pública municipal de Juiz de Fora”. Esse processo é visto como democrático, pois possibilita que seja eleita uma pessoa da comunidade escolar, e não que a nomeação aconteça a partir de indicações por parte da Secretaria de Educação e personalidades políticas, como era feito anteriormente. Sendo dessa forma, a eleição é considerada pela categoria como uma conquista. Entretanto, destacamos que, durante esse processo, os ânimos também se alteram devido à disputa entre colegas de trabalho. Nesse momento, posicionamentos em relação às chapas que disputam a eleição tornam visíveis ideias, às vezes, omitidas durante as relações, descortinando, nesses casos, as relações de poder existentes ali atuantes.

Diante desse panorama, ponderamos que tais comportamentos podem ser motivados pelas relações que se constroem no interior de uma unidade escolar, as quais podem exercer influências umas sobre as outras. Ademais, fatores como as constantes mudanças de professores e coordenadores pedagógicos no município indicam que a situação vivenciada pela rede pode gerar uma dificuldade para a escolha consciente de seus representantes. Isso se justifica, pois além do conhecimento da proposta de campanha, os eleitores devem

compreender a realidade escolar, suas necessidades e as práticas dos profissionais candidatos. Sendo assim, essa conjuntura, provocada pelo grande número de contratações, tende a interferir no “clima escolar” não só no que refere à escolha do diretor, como também na adaptação, a cada ano, à realidade de cada escola, ocasionando certa instabilidade no que diz respeito ao comportamento e funcionamento da instituição de ensino.

Dessa forma, a troca da gestão e a troca sem discriminação de funcionários dificultam o trabalho desenvolvido, pois acarreta, quase sempre, uma nova formação de equipe. Esses movimentos favorecem o surgimento de um desconforto nos profissionais, provocado por uma ansiedade, já que, a cada mudança de escola, eles se veem diante de uma nova liderança com posturas, comunidades, espaço, disponibilidade de recursos distintos, ou seja, uma nova realidade para se adaptar/interagir.

Diante dos fatos descritos, compor uma equipe coesa pode vir a ser uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos gestores no exercício de seus mandatos, visto que o sucesso do seu trabalho depende do apoio da equipe de profissionais que ali atuam, como também de planejamentos e/ou estratégias que o ajudem a vencer as barreiras que se formam ao longo do mandato, sejam elas decorrentes das relações que se estabelecem ou de questões materiais. Tais dificuldades podem estar atreladas a vários fatores, sendo alguns de ordem externa e/ou interna à escola. São eles: implementação de políticas, recursos financeiros, acúmulo de funções, qualificação para função, disputa de poderes, entre outros.

Em Juiz de Fora, a capacitação dos diretores é garantida pela Lei 9.611/99, Capítulo III, Art. 38, que diz: “caberá à Gerência de Educação Básica oferecer curso de qualificação de 40 horas aos Diretores e Vice-Diretores eleitos, considerando os aspectos político, administrativo, financeiro e pedagógico do exercício dos cargos, com frequência obrigatória”. Isso deixa transparecer que, apesar de o cargo ser ocupado por professores, secretários ou coordenadores eleitos das escolas, há pré-requisitos<sup>6</sup> que se fazem necessários no uso de suas atribuições.

O curso oferecido pela Secretaria de Educação/JF, conforme Lei Complementar, muito pode dizer sobre a concepção administrativa dos órgãos responsáveis e os valores imbuídos em suas ações – mesmo que não seja um dos objetivos trazer à tona essa discussão no momento. Isso é determinante para as relações de poder existentes e afeta o andamento da escola.

---

<sup>6</sup> Para maiores detalhes, pedir acesso à Secretaria Municipal de Educação/JF para consulta do Edital Nº 005/2017 – SE Processo Eletivo para cargos de Diretores e Vice-Diretores das Escolas Municipais de Juiz de Fora, item 5.

Vale ainda destacarmos que o “clima escolar” instaurado durante as eleições para diretor das escolas municipais, que envolve, muitas vezes, duas ou mais chapas, se estende para além das eleições. Tal questão pode vir a dificultar o envolvimento do grupo, porque a forma como é montada a equipe pedagógica não advém do perfil do gestor eleito. Assim, durante o processo das eleições, algumas relações de poder existentes, até então invisíveis aos olhos dos candidatos, tornam-se aparentes. Ademais, gestão e profissionais que atuaram em oposição à chapa eleita encontram, ocasionalmente, dificuldades relacionais no momento posterior a posse de uma das chapas. Lembramos que, na rede municipal, os profissionais que compõem a equipe docente ingressam por concurso público ou através de contratos temporários, o que pode gerar dificuldades na hora de montar ou formar uma equipe para que se estabeleça um “clima escolar” favorável. Ainda ressaltamos que, embora a forma como se constitui a equipe pedagógica de uma escola esteja atrelada ao “Edital de Contratação” anual e aos concursos públicos, não é possível ignorar o fato de que todo funcionamento das escolas públicas está, de certa forma, ligado a um clima político que reverbera nas escolas da rede, tendo em vista que os cargos ocupados dentro da Secretaria de Educação/JF e as políticas públicas implementadas estão atrelados à composição política da prefeitura.

Mediante essas dificuldades, focalizamos a influência do desempenho da função de diretor escolar e da relação de poder proveniente do cargo. Essa influência é decorrente da posição de liderança, ou seja, uma atribuição da função do diretor, que se configura como o representante daqueles que estão na escola junto à Secretaria de Educação. Ele é também um articulador das determinações vindas do órgão responsável pela adequação da rede como um todo para atendimento de crianças em fase escolar. Entretanto, esclarecemos que essa não é a única relação de poder estabelecida no contexto escolar, uma vez que os interesses dentro desse ambiente podem se sobrepor uns aos outros quando se há objetivos diversos.

Logo, faz-se necessário salientarmos como a atitude dos profissionais que atuam no contexto escolar pode ser influenciada por quem desempenha o papel de diretor. Mesmo que isso não aconteça de forma direta, o profissional, compreendido como uma autoridade, pode dificultar ou tornar o ambiente de trabalho mais “leve”, já que assume responsabilidades inerentes ao cargo e nele imprime sua personalidade.

Dada à importância dessa figura no contexto escolar, ratificamos a ideia de Silva (2001) no que diz respeito à tentativa de reforçar a motivação interna, sendo o diretor capaz de promover um “clima escolar” favorável no ambiente de trabalho, pois desempenha o papel de líder de um grupo, no qual atuará como mediador de ideias e como ponte entre os

diferentes segmentos e turnos distintos, se deparando, muitas vezes, com obstáculos acarretados por interesses conflitantes.

O “clima escolar”, como já fora esclarecido anteriormente, não pode ser medido em si, mas apreendido a partir de como é percebido, isto é, a operacionalização desse conceito é feita com base nas percepções que os agentes envolvidos têm acerca do ambiente escolar. Na tentativa de vislumbrar melhor essa ideia, os autores Candian e Rezende (2013) afirmam ainda que o clima escolar pode ser dividido em quatro grandes grupos de contexto, a saber: contexto imaginativo, contexto institucional, contexto inter-relacional e contexto normativo. Os pesquisadores destacam que os fatores composicionais desses grupos perpassam, ao mesmo tempo, mais de um desses contextos.

Nesse sentido, os autores descrevem essas divisões da seguinte forma:

- Contexto imaginativo: envolve a percepção, especialmente por parte dos alunos, do ambiente escolar como incentivador da criatividade e da imaginação, onde eles se sentem estimulados a compreender e experimentar o mundo a partir de suas próprias percepções e concepções, ou se, ao contrário, ele se constitui como um ambiente rígido, tradicional e sem inovações.
- Contexto institucional: envolve as percepções dos alunos acerca da orientação acadêmica no contexto da instrução do ensino; ou seja, acerca de como os alunos percebem o interesse (ou o desinteresse) dos professores pela aprendizagem; e também se o ambiente é propício para atingir os objetivos educativos e adquirir habilidades.
- Contexto inter-relacional: envolve a percepção da qualidade e da frequência com que as relações são estabelecidas no ambiente escolar, assim como a percepção acerca da preocupação, no nível do aluno, que os professores e diretores têm, diante de seus problemas e dificuldades; ou seja, diz respeito ao contexto de qualidade interpessoal de confiança e bem-estar entre os agentes.
- Contexto normativo (regulatório): envolve as percepções sobre a severidade com que se desenvolvem as relações de autoridade no interior da escola, assim como as percepções acerca do nível de participação dos agentes no estabelecimento das regras que coordenarão suas ações, além do grau de respeito pelo cumprimento de tais regras. (CANDIAN; REZENDE, 2013, p. 29 e 30)

Entretanto, segundo Candian e Rezende (2013), é fundamental pontuar que a divisão entre os contextos é apenas analítica e didática, pois, tendo em vista a complexidade das relações, tais agrupamentos, na prática, misturam-se um ao outro. Esse aspecto nos leva à compreensão de que, dentro do contexto escolar, diferentes posturas podem ocorrer tanto em turnos distintos quanto em diferentes salas de aula, de modo que determinadas práticas sejam promovidas ou não pelas relações de poder que compõem o espaço. A partir desse

entendimento, as relações estabelecidas e vividas nas unidades de ensino devem ser compreendidas, na tentativa de perceber o “clima escolar” e também tentar transformá-lo, para que ele possa atender às atividades-fim. Em busca de entender melhor como os contextos mencionados se relacionam com nossa pesquisa, averiguamos as diferentes relações construídas e as normas que regem o sistema escolar da escola pesquisada. Para tanto, apoiamo-nos nos dois últimos contextos mencionados acima, ou seja, o “inter-relacional” e o normativo.

A escola em análise é dotada de uma autonomia relativa, isto é, está vinculada a um sistema de ensino e a uma Secretaria de Educação regida por normas de funcionamento. Logo, deve cumprir currículos aprovados em todas as instâncias de governo federal, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica – e o Plano Nacional de Educação (PNE) – que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Por fim, o governo municipal ainda opera tendo em vista sua própria legislação, representada pela Proposta Curricular da Rede e várias Resoluções Municipais. Diante desse panorama, podemos questionar se a autonomia das escolas é meramente simbólica ou relativa, pois tantas regulamentações podem engessar o funcionamento da escola.

Uma autonomia comprometida dificulta o desempenho do diretor, que convive com o fato de ser eleito pelo corpo docente e pela comunidade para representá-los ao mesmo tempo em que assume um cargo de confiança da Secretaria de Educação/JF. A função de representar interesses de ambos os lados complica ainda mais o papel do gestor, pois lutar por interesses conflitantes, ser o articulador entre interesses profissionais e garantir o cumprimento de tarefas são condutas que exigem muita flexibilidade.

A compreensão dessas características é importante para sistematizarmos as dificuldades que estão implícitas no exercício da função desempenhada pelo diretor. Para tanto, destacamos que o primeiro contexto mencionado, isto é, o “inter-relacional”, pode ser percebido a partir das relações que os agentes envolvidos estabelecem entre si. Essas ações são decorrentes de uma interação no desempenho de suas atividades laborativas e de interesses comuns entre eles, acarretando, muitas vezes, as condições de uma convivência saudável e respeitosa entre os sujeitos. Já no que se refere ao segundo contexto, o “normativo”, sua percepção se dá a partir da forma como a dinâmica de trabalho dos agentes é conduzida, como eles participam (se só no cumprimento ou também na construção das regras

de convivência e/ou normas de funcionamento) e como isso interfere no cumprimento dessas regras e normas.

É também possível mencionarmos, de acordo com os contextos acima referidos, que as relações de poder estabelecidas nesse ambiente de trabalho influenciam, de alguma forma, a atitude e a conduta de trabalho desses profissionais, o que vai influenciar o “clima escolar”. Uma vez delimitada essa questão, devemos explorar como se configuram essas relações de poder entre os agentes envolvidos e como elas podem influenciar o “clima escolar”. Posteriormente, temos que destacar o nível de participação e de interação entre os agentes atuantes e/ou como esses indivíduos participam na construção e execução das normas de funcionamento.

As normas, apesar de vindas muitas vezes da Secretaria de Educação/JF, podem ser adequadas à realidade de cada escola. Por exemplo: o calendário escolar, que inicialmente vem com sugestões do órgão competente, pode sofrer alterações/ajustes, dentro do possível, a fim de atender a questões específicas de cada unidade. O fechamento do calendário também pode ser conduzido de forma a manipular uma organização que atenda a interesses particulares e de um grupo, o que geraria, nesses casos, uma interferência na qualidade interpessoal de confiança e bem-estar entre os agentes na escola.

O exemplo do calendário nos faz refletir como, durante as reuniões pedagógicas, poder-se-á identificar os momentos de fato democráticos e de construção coletiva, além dos momentos de conflitos de interesses e manipulação. A condução da reunião interferirá direta ou indiretamente na atitude dos profissionais e nos desdobramento das decisões tomadas.

É preciso considerarmos que a reunião pedagógica se configura a partir do contexto “inte-relacional”, sobre o qual nos referimos anteriormente, e é importante conhecermos os conflitos existentes no interior da escola, mesmo sem a pretensão de contemplarmos todos esses contextos. Assim, podemos nos ater aos que são possíveis de serem identificados a partir das relações de poder que se estabelecem nas relações intersubjetivas.

Dentro do ambiente escolar, acreditamos ser possível identificar interesses comuns ou divergentes, o que muito tem a esclarecer sobre o “clima” instaurado no contexto educacional, interferindo de certa forma nas interações entre os indivíduos e, conseqüentemente, no funcionamento da instituição de ensino. Escolhas como definição de calendário com emendas de feriado, apresentação de trabalhos no decorrer do ano letivo, distribuição de turmas de acordo com as prioridades pré-estabelecidas na escola e planejamento da dinâmica de trabalho entre as disciplinas ministradas são apenas algumas das questões que podem deixar transparecer as relações de poder no interior da escola.

A partir do momento em que o “clima escolar” é percebido por meio da compreensão que os agentes têm sobre ele, dada à diversidade de considerações que circundam o tema, devemos ponderar a importância do papel desempenhado pelo diretor no cumprimento das normas pré-estabelecidas na instituição e na condução das relações junto ao corpo docente e discente, sempre com a preocupação de garantir que ambos os interesses sejam levados em consideração. Desse modo, essas ações estão relacionadas ao poder inerente do cargo exercido. Todavia, ao evidenciarmos esse aspecto, devemos ter a clareza de que a conduta em assegurar esse “bem-estar” entre as relações é uma forma de garantir também que o diretor consiga exercer o seu papel com qualidade, a fim de alcançar um clima compatível com o aproveitamento escolar, conforme vem sendo destacado em análises feitas decorrentes dos instrumentos de avaliação em larga escala.

Ademais, a relevância do tema se dá não só na tentativa de fazer valer um direito estabelecido na Constituição Federal de 1988, seção I (*Da Educação*), Art. 206, parágrafo VII, que discorre sobre a garantia de padrão de qualidade, mas também no intuito de viabilizar uma qualidade de oportunidade. Para tanto, é preciso que se tenha em vista que a escola ainda é um dos poucos serviços públicos acessíveis a toda população devido à obrigatoriedade de sua oferta.

Os argumentos apresentados até aqui, sobre a importância do “clima escolar” para a construção de uma educação de qualidade, remetem-nos ao ambiente escolar como um espaço que funciona mediante representação da diversidade humana em seus mais diferentes aspectos, sejam eles sociais, econômicos, físicos, emocionais ou de outra natureza. Portanto, entender esse desafio e fomentar ações na busca da construção desse clima favorável é indispensável quando o objetivo é assegurar um ensino público de qualidade, a partir de um ambiente escolar menos conflituoso capaz de vencer barreiras históricas.

As escolas apresentam necessidades, muitas vezes, diferentes umas das outras, ainda que façam parte de um mesmo sistema de ensino. Essas particularidades demandam ações pontuais que devem contar com envolvimento de todos e sofrem interferências da(s) relações de poder ali estabelecidas. Para que se encontrem soluções que atendam às demandas de cada escola, deve-se considerar a participação dos agentes na estipulação de regras que coordenarão suas ações e o cumprimento dessas normas, conforme descreve o contexto normativo.

Defendendo que o atendimento ofertado na educação seja de qualidade satisfatória e que, assim, venha a cumprir com seu papel social, ressaltamos a importância de cuidar da educação de um país como o Brasil, o qual, apesar de garantir constitucionalmente a

igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, não consegue assegurar um nível ideal de aproveitamento dos alunos que frequentam o ensino público. Outros dados apresentados pelos sistemas de avaliação em larga escala, como a notícia publicada no jornal Folha de São Paulo de 19 de julho de 2018, apresentam índices que apontam o fraco desempenho nacional em avaliação mundial – PISA/2015 –, na qual 61% dos participantes nem sequer concluiu a primeira etapa. Diante de tal constatação, faz-se necessário refletirmos sobre quais seriam os fatores capazes de contribuir com os resultados obtidos.

Nesse sentido, é possível notarmos a interferência dos fatores extraescolares que envolvem a origem sócio-econômica-cultural dos participantes do processo educativo. Por sua vez, há também os fatores intraescolares, que envolvem as relações estabelecidas e a forma como se desenvolvem no contexto educacional. Isso sem desconsiderarmos, é claro, a influência política como parte integrante nos dois fatores, os quais devem ser levados em consideração quando o objetivo é a superação das desigualdades educacionais do nosso país. Logo, os fatores intraescolares são percebidos a partir das relações construídas no ambiente educacional e são capazes de interferir no “clima escolar”, os quais descrevemos melhor no capítulo subsequente.

### **3 A ESCOLA E A INFLUÊNCIA DAS RELAÇÕES DE PODER QUE SE ESTABELECEM NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

O funcionamento de uma escola é muito interessante e complexo, pois é de fato um rico espaço de convivência entre sujeitos diversos com funções e culturas diferenciadas. Nesse local, convivem professores(as), funcionários(as) dos serviços gerais, cozinheiros(as), diretor(a), vice-diretor(a), coordenador(a) pedagógico(a), estudantes de diferentes faixas etárias e seus familiares. Todos são sujeitos provenientes de contextos sociais variados. Assim sendo, a escola é um local de convergência e de divergência das múltiplas culturas, que estão presentes nos indivíduos e em cada grupo que integra essa instituição.

Ela tem identidade própria e se constitui a partir da interação entre o corpo docente, discente e os demais envolvidos. Além disso, seu objetivo central é a formação dos educandos. Apesar de existirem regras comuns a todas as escolas, há também flexibilidade, visto que são firmadas alterações no PPP e no Regimento das Escolas. É comum ocorrerem mudanças a cada ano, de acordo com as novas demandas da comunidade escolar, dos gestores e dos órgãos competentes.

Os(as) professores(as) são agentes importantes no processo de composição e diferenciação do “clima escolar” de cada unidade, porque interagem entre si de forma diversificada e também interferem diretamente na qualidade do ensino. A (in)satisfação desses profissionais influencia o funcionamento da escola e as interações entre os docentes/docentes, docentes/estudantes e docentes/gestores. As interações, por sua vez, são permeadas por relações de poder, já que perpassam por relações hierárquicas, por divergências de pensamentos e de interesses. Esse aspecto pode gerar situações conflituosas, contribuindo para um clima não favorável entre os profissionais e interferindo, dessa forma, na convivência entre o indivíduo e os grupos.

O “clima escolar” também sofre influência dos agentes externos, pois varia devido ao contexto social, político, cultural e econômico em que ocorre. Entretanto, mesmo cientes de que os fatores extraescolares são capazes de interferir no funcionamento das escolas, o mais relevante é fazermos, neste estudo, um recorte metodológico, evidenciando a dinâmica interna dos estabelecimentos de ensino e as interações entre os seus integrantes, já que tais pontos são os responsáveis diretos por garantir a qualidade do ensino.

Nessa perspectiva, pesquisas apontam para importância dos docentes na garantia da qualidade do ensino ofertado:

Já de longa data, pesquisas internacionais (Montimore, 1997) convergem para conclusões que apontam a escola e particularmente o professorado como um dos elementos mais influentes no processo de aprendizagem. Professores, por meio das práticas pedagógicas, podem influenciar significativamente trajetória escolar dos alunos, contribuindo para o sucesso escolar, especialmente daqueles com maiores dificuldades educacionais (BRITO; COSTA, 2010, p. 500).

Para Rocha e Perosa (2008), situações vivenciadas no dia a dia de uma unidade escolar materializam-se a partir de um conjunto de aspectos estruturais que a envolve, sendo alguns destes: estatuto ao qual é pertencente; número total de alunos; composição, formação e tempo na escola dos integrantes da equipe; e ocupação e escolaridade dos pais. Segundo as autoras, as análises sobre essas operações e sobre as condições que as engendram tornam “possível a reconstrução e a compreensão do ‘clima’, no qual estão assentadas as relações intersubjetivas na escola” (ROCHA; PEROSA, 2008, p. 433), diferindo um estabelecimento de ensino do outro.

Diante de tais colocações, é preciso levarmos em consideração as relações vividas no cotidiano, a fim de se compreendermos o “clima escolar” estabelecido. Sendo assim, ao observarmos que as relações intersubjetivas têm influência direta no clima da escola, podemos dizer que as relações de poder, que são partes constituintes dessas relações intersubjetivas e que se configuram no interior da unidade escolar, descrevem a dinâmica desses estabelecimentos de ensino.

De acordo com dados do *Censo Escolar de Educação Básica 2016: Notas Estatísticas* (fevereiro de 2017), a escola pública é responsável por 80% do atendimento educacional entre as escolas municipais e estaduais, já a rede privada, por 18,4% desse atendimento; sendo as escolas públicas compostas em grande parte pela população de baixa renda. Esses dados revelam que, quando o objetivo é entendermos a ineficácia do atendimento nas escolas públicas constatada pelas avaliações em larga escala, é possível identificarmos que as disparidades sociais e econômicas do país se inter-relacionam com as desigualdades escolares. A partir dessa percepção, justifica-se considerarmos o contexto ao qual a escolha da escola pública está inserida como um dado relevante, objetivando compreendermos o clima escolar através das relações de poder que se configuram em seu funcionamento.

### 3.1 AS RELAÇÕES DE PODER

O “poder” subjaz de uma relação de forças e, por isso, é importante destacarmos que essas “forças” implicam mais ou menos poder entre as pessoas e os grupos. As relações de poder se apresentam de forma “explícita” ou “oculta”, mas coexistem em contextos diversos.

De acordo com Lebrun (2013), é possível compreender força como:

Se, numa democracia, um partido tem peso político, é porque tem força para mobilizar um certo número de eleitores. [...] Assim, força não significa necessariamente a posse de meios violentos de coerção, mas de meios que permitam influir no comportamento de outras pessoas [...] Em suma, a força é a canalização da potência, é a sua determinação. E é graças a ela que se pode definir a potência na ordem das relações sociais ou, mais especificamente, políticas. (LEBRUN, 2013, p. 11 e 12)

Diante de tais considerações, podemos afirmar que existe “poder” quando a potência determinada por certa força se explica de maneira muito precisa, ou seja, não age sob o modo de ameaça ou chantagem, mas sim sob o modo da ordem dirigida a alguém que, presume-se, deva cumpri-la.

Segundo Barbosa e Quintaneiro (2009, p.127), o conceito de “poder” em Weber (1984) é:

[...] a probabilidade de impor a própria vontade dentro de uma relação social, mesmo contra toda a resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade, não se limitando a nenhuma circunstância social específica, dado que a imposição da vontade de alguém pode ocorrer em inúmeras situações. (WEBER, 1984 *apud* BARBOSA; QUINTANEIRO, 2009, p. 127)

Na concepção weberiana, o “poder” não garante por si só a obediência de um determinado grupo, por isso o autor se empenha em descrever também os conceitos de “disciplina”, “dominação” e “autoridade”. De acordo com esse estudioso, a “disciplina” é a obediência habitual, sem resistência nem crítica, já a “dominação” é:

[...] um estado de coisas pelo qual uma vontade manifesta (mandato) do dominador ou dos dominadores influi sobre os atos de outros (do dominado ou dos dominados), de tal modo que, em um grau socialmente relevante, estes atos têm lugar como se os dominados tivessem adotados por si mesmos e como máxima de sua ação o conteúdo do mandato (obediência). (WEBER, 1984 *apud* BARBOSA; QUINTANEIRO, 2009, p. 128)

Buscando compreender melhor esse conceito, vale destacarmos que, segundo Weber (2016), a dominação pode ser compreendida como a probabilidade de encontrar a obediência a uma determinada ordem, podendo ter seu fundamento em diversos motivos de submissão. Sendo assim:

A dominação, isto é, a probabilidade de encontrar obediência a uma determinada ordem, pode ter o seu fundamento em diversos motivos de submissão (retirar): pode ser determinada diretamente de uma constelação de interesses, ou seja, de considerações racionais de vantagens e desvantagens (referente a meios e fins) por parte daquele que obedece; mas também pode depender de um mero “costume”, ou seja, do hábito cego de um comportamento inveterado; ou pode, finalmente, ter o seu fundamento no puro afeto, ou seja, na mera inclinação pessoal do dominado. (WEBER, 2016, p. 543)

De acordo com o autor supracitado, existem três bases de legitimidade da dominação, a saber: a “dominação legal”, a “dominação tradicional” e a “dominação carismática”.

A “dominação legal” aparece sob a forma de “estatuto”, sendo seu tipo mais puro a dominação burocrática. A ideia básica é a de que “qualquer direito pode ser criado e modificado mediante um estatuto sancionado corretamente no que diz respeito à sua forma” (WEBER, 2016, p. 544). Assim sendo, a associação que domina é eleita ou nomeada. Nesse caso, a obediência não está atrelada ao direito próprio, mas à regra estatuída que estabelece, ao mesmo tempo, quem e em que medida deve obedecer, bem como aquele que manda deve também obedecer a uma regra própria – “lei” ou um “regulamento” (WEBER, 2016).

A “dominação tradicional” tem como tipo mais puro a dominação patriarcal, isto é, existe em virtude de crença na santidade das ordenações e dos poderes senhoriais. Logo, “a associação de domínio é de caráter comunitário”. O tipo daquele que manda é o “senhor”, e os que obedecem são os ‘súditos’. Obedece-se à pessoa em virtude de sua dignidade própria, santificada pela tradição: por fidelidade” (WEBER, 2016, p. 546 e 547). As ordens têm seus conteúdos fixados pela tradição, cuja violação, por parte do senhor, colocaria em risco a legitimidade do seu próprio domínio. O quadro administrativo nesse tipo de dominação é formado por dependentes pessoais do “senhor”: “o que domina as relações do quadro administrativo não é o dever ou a disciplina objetivamente ligados ao cargo, mas a fidelidade pessoal do servidor” (WEBER, 2016, p. 547).

Entretanto, a “dominação tradicional” também pode aparecer no tipo de estrutura estamental. Nesses casos, os servidores não estão ligados, necessariamente, ao senhor, sendo pessoas independentes, de posição própria, que angariam proeminência social.

Por sua vez, a “dominação carismática” acontece:

[...] em virtude da devoção afetiva à pessoa do senhor e a seus dotes sobrenaturais (carisma) e, particularmente, a faculdades mágicas, revelações ou heroísmo, poder intelectual ou de oratória; o sempre novo, o extraordinário, o inaudito e o arrebatamento emotivo que provocam, constituem aqui a fonte da devoção pessoal. (WEBER, 2016, p. 550 e 551).

O tipo mais puro da “dominação carismática” é a dominação do profeta, fundamentada em condutas cujos sentidos não são racionais e quem manda é o líder. Nela, “obedece-se exclusivamente à pessoa do líder devido às suas qualidades excepcionais e não em virtude de uma posição estatuída ou de uma dignidade tradicional, ou seja, enquanto seu carisma subsiste” (WEBER, 2016, p. 551). Tal tipo de dominação não possui um conceito racional de “competência”, sendo seu quadro administrativo definido segundo carisma e vocações pessoais; não devido à qualificação profissional.

De acordo com Barbosa e Quintaneiro (2009, p. 130), é imprescindível atentarmos ainda para fato de que qualquer uma dessas formas de dominação pode converte-se na outra ou destruí-la, isto é, a forma tradicional pode ser rompida com o surgimento do carisma, instituindo um tipo de dominação baseado na “entrega extracotidiana à santidade, heroísmo ou a exemplaridade de uma pessoa e às regras por ela criadas ou reveladas”. Assim, conforme Weber (2016):

A subsistência da grande maioria das relações de domínio de caráter fundamental legal repousa, na medida em que contribui para sua estabilidade, na crença na legitimidade sobre bases mistas: o hábito tradicional e o “prestígio” (carisma) figuram ao lado da crença – igualmente inventada, no final das contas – na importância da legitimidade formal. [...] Contudo, para a subsistência continuada da submissão efetiva dos dominados, em todas as relações de domínio é de suma importância o fato primordial da existência do quadro administrativo e de sua atuação ininterrupta no sentido de executar as ordenações e de assegurar (direta ou indiretamente) a submissão a elas. (WEBER, 2016, p. 553).

Segundo o sistema teórico weberiano, a “dominação carismática” é uma relação social especificamente extracotidiana e puramente pessoal. Portanto, caso haja o desaparecimento do portador do carisma e essa autoridade do senhor passe a seus sucessores (subsistindo o carisma), a relação do domínio tende a se tornar rotineira, cotidiana. No entanto, é fundamental atentarmos que, tendo como base que a validade efetiva da dominação carismática está pautada no reconhecimento da pessoa concreta como carismaticamente

qualificada e acreditada por parte dos súditos, essa relação pode facilmente ser interpretada por desvio, no sentido de um reconhecimento livre pelo fundamento de legitimidade democrática (WEBER, 2016). Nesse aspecto, “o reconhecimento converte-se em “eleições”, e o senhor, legitimado em virtude do seu próprio carisma, converte-se em detentor de poder por graça dos súditos e em virtude de mandato” (WEBER, 2016, p. 556).

Para Barbosa e Quintaneiro (2009, p. 131), Weber aponta consequências negativas no processo de racionalização do homem, pois o “sentido em que o processo de evolução vem ocorrendo é tal que ‘limita cada vez mais o alcance das escolhas efetivas abertas aos homens’”. Nesse sentido, esse processo é descrito como desencantamento do mundo: “o mundo de deuses e mitos foi despovoado, sua magia substituída pelo conhecimento científico e pelo desenvolvimento de formas de organização racionais e burocratizadas” (BARBOSA; QUINTANEIRO, 2009, p. 131). Assim, sai-se do universo habitado pelo sagrado para o que é manipulado pela técnica e pela ciência. Isso nos dá a falsa impressão ou crença de que, se quiséssemos, poderíamos ter esse conhecimento a qualquer momento, como se pudéssemos dominar todas as coisas pelo cálculo.

Barbosa e Quintaneiro (2009) pontuam que não pode ser atribuído ao processo de intelectualização e racionalização um conhecimento maior e geral das condições sob as quais vivemos: devemos observar que a história não é feita apenas de progressos lineares em direção aos mundos burocráticos. Assim, podem haver a descontinuidade e o estado de crise. Isso ocorre quando há desintegração das estruturas constitucionais consolidadas, quando as rotinas são insuficientes para dominar um estado de crescente tensão, pressão ou sofrimento, surgindo, nesse momento, como agente de ruptura, a figura de um líder ou profeta portador de carisma, personalidade, o que não é acessível a qualquer pessoa (BARBOSA; QUINTANEIRO, 2009).

De acordo com a ênfase dada a essa figura do líder, capaz de transcender os limites da rotina, as autoras destacam que Weber “abre espaço para um tipo de liderança capaz de produzir mudanças significativas em relações sociais marcadas pela racionalidade – seja na esfera política ou na religiosa, num tipo de dominação tradicional ou burocrática” (BARBOSA; QUINTANEIRO, 2009, p. 132). Nesse modelo de liderança, construído através do carisma, o profeta ou salvador apresenta a possibilidade de romper com os poderes hierocráticos tradicionais dos mágicos ou sacerdotes ou colocá-lo a seu favor, como, por exemplo, na domesticação das massas. No entanto, nessa liderança carismática de cunho religioso ou político, com seu caráter renovador e irracional, o carisma pode ser tomado pela lógica dura das instituições e rotinizado ou adaptado ao cotidiano, retomando, dessa maneira,

o caminho da institucionalização tradicional ou racional novamente (BARBOSA; QUINTANEIRO, 2009).

Nessa perspectiva, consideramos que as formas de dominação podem ser entendidas pela forma de organização dos grupos nos quais estão imersas e pelas atitudes subjetivas de cada indivíduo que irá conduzi-la. Com isso, inferimos que a dominação não é um fenômeno exclusivo da esfera política, mas um elemento essencial que percorre todas as instâncias da vida coletiva, inclusive, no âmbito escolar.

Diante do exposto, voltemos nossos olhares para as relações de poder vivenciadas nas escolas, mais precisamente nas escolas públicas municipais de Juiz de Fora. As escolas têm uma “autonomia relativa” – pois possuem uma organização interna, permeada por práticas no cotidiano que permitem a construção de uma identidade própria (eleição de diretores, propostas pedagógicas, horário de funcionamento, etc.), ao mesmo tempo em que estão atreladas à Secretaria de Educação, às determinações sistêmicas (como a organização do sistema escolar) e dependem financeiramente de verbas públicas. Nesse sentido, a escola tem “amarras”, que podem ser vistas como forças que vão determinar, de certa maneira, parte de seu funcionamento. Sob esse cenário, constituem-se algumas das relações de poder existentes entre SE/gestores e SE/ docentes.

A “autonomia relativa” da escola refere-se às regulamentações vindas dos órgãos competentes, legislações e políticas que influenciam diretamente no funcionamento das escolas e, concomitantemente, na capacidade que cada escola tem de se organizar diante das regulamentações, criar suas resistências e constituir sua identidade.

O ideário de Weber pode ser usado para analisar as relações de dominação presentes nas escolas, embora não tenha sido o objeto direto de estudo desse autor. As relações complexas e os aspectos que envolvem o funcionamento de uma instituição escolar instigam verificarmos que as relações que ali se estabelecem perpassam por diferentes tipos de dominação e relações de poder.

Na tentativa de uma melhor compreensão de como a escola se constitui como objeto de nossa pesquisa, ressaltamos que aquela precisa ser entendida enquanto espaço público, envolvendo pessoas de diferentes faixas etárias, com formações social e acadêmica diversas e permeada de diferentes interesses políticos. Uma vez considerada essas questões e dada a importância de que a instituição ofereça um atendimento de qualidade, é preciso entendermos que, nesse espaço, também estarão presentes diferentes relações de força. Logo, aparecem lutas por melhores condições salariais, reconhecimento e um ambiente físico adequado, mais segurança no exercício da função, reivindicação de participação da família, diferentes

vínculos empregatícios, entre outros aspectos. Tais questões acabam se traduzindo em disputas e, não raro, se manifestam na forma de relações de poder no interior da escola.

É possível destacarmos alguns agentes que interagem entre si no ambiente escolar: docentes, discentes, funcionários dos serviços gerais, gestores, familiares dos discentes, membros da comunidade e técnicos da Secretaria de Educação. Além disso, como observado na pesquisa de campo, vale evidenciarmos que, por se tratar de uma escola que atende da Educação Infantil ao primeiro segmento do ensino fundamental, foi observado que seu corpo docente é composto, em grande parte, por mulheres, tendo apenas um professor e um funcionário da limpeza do sexo masculino. O público atendido é composto por crianças de 4 a 10 anos aproximadamente, e seu funcionamento acontece nos turnos manhã, intermediário e tarde. A título de informação, esclarecemos que o horário intermediário funciona como uma jornada ampliada oferecida em algumas escolas como educação integral, em que alunos do turno da manhã ficam até mais tarde para participar de projetos e os do turno da tarde chegam mais cedo para o mesmo fim.

Para compreendermos melhor essas relações estabelecidas no convívio do exercício da função, explicitamos que o funcionamento da escola é atravessado por práticas de dominação, definindo, de certa forma, as relações de poder que ocorrem em seu dia a dia.

Na tentativa de vislumbrarmos o funcionamento da instituição escolar, faz-se necessário, no entanto, focalizarmos a figura do líder. Em convergência com os postulados de Weber, essa figura se apresenta como o diretor no interior da escola. Nesse sentido, observando-o como possuidor de um papel de destaque nas três formas de dominação descritas anteriormente e considerando a escola como instituição burocratizada, é preciso pensarmos que uma vez compreendido como o responsável pela instituição de ensino, seu papel é de destaque. Dada à importância de suas atribuições, ele possui a função de articulador, tendo acesso às famílias, ao corpo docente, aos funcionários da limpeza, à cozinha, a secretários e também aos órgãos mantenedores, confirmando, dessa forma, a importância em desempenhar um papel de liderança. Sendo o diretor – o responsável legal por responder frente aos órgãos mantenedores e fiscalizadores desse espaço e também visar à garantia de um atendimento que seja no mínimo satisfatório –, esse gestor deve-se colocar frente à equipe como um articulador entre os diferentes interesses dos participantes.

Mediante tais ponderações, depreendemos que a gestão escolar é de grande importância para o funcionamento da unidade de ensino e para a composição do “clima escolar”. Cabe, então, analisarmos atentamente a função desempenhada pelo diretor(a) nesse contexto.

### 3.2 O DIRETOR(A) ESCOLAR E AS RELAÇÕES DE PODER.

Ao apontarmos a importância da figura do líder para articulação de interesses diversos dentro do ambiente escolar, observamos a relação de poder inerente do desempenho da função do diretor escolar, isto é, entre os gestores e os demais profissionais que integram o contexto escolar. Logo, quanto à figura do diretor, observa-se:

Nos meios políticos e governamentais, quando o assunto é a escola, uma das questões mais destacadas diz respeito à relevância de sua administração, seja para melhorar seu desempenho, seja para coibir desperdício e utilizar mais racionalmente os recursos disponíveis. Também na mídia e no senso comum acredita-se de modo geral que, se o ensino não está bom, grande parte da culpa cabe à má administração de nossas escolas, em especial daquelas mantidas pelo poder público. (PARO, 2015, p. 17 e 18).

No que tange à gestão (ou administração de forma geral), Paro (2015, p.18) a descreve como sendo a “utilização racional de recursos para realizar fins, independente da natureza da coisa administrada”, incluindo, dessa maneira, os “vários ‘setores’ da empresa ou os vários locais ou momentos do processo a que ela se refere”, ou seja, administração de pessoal, de material, financeira, de atividades-meio, atividades-fim, etc. De acordo com essa perspectiva, pontua:

Esse conceito mais rigoroso e abrangente de administração permite compreender que a mediação a que se refere não se restringe às atividades-meio, porém perpassa todo o processo de busca de objetivos. Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si, pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado). (PARO, 2015, p. 19).

Nas escolas públicas, o(a) diretor(a) é o responsável por todos os processos que elas desempenham, pois é o gestor quem responde, “em última instância, pelo bom funcionamento da escola – onde se deve produzir um dos direitos sociais mais importantes para a cidadania” (PARO, 2015, p. 21). Dessa forma, é responsabilidade do diretor(a) administrar interesses políticos, pessoais, recursos financeiros e/ou a falta deles, atividades pedagógicas, atendimento das famílias, problemas de disciplina, entre outros aspectos.

Em consonância com a ideia do autor, frisamos que, dentro do contexto escolar, as ações do diretor não podem estar restritas às funções administrativas (atividades-meio), devendo estar juntas ou, até mesmo, interligadas às atividades pedagógicas (atividades-fim). Paro (2015) ainda traz a consideração de que não há uma separação obrigatória entre esses dois processos, podendo os dois coexistirem em uma mesma atividade, o que traz ainda mais complexidade para função ou dificulta o exercício do cargo de diretor escolar.

No município de Juiz de Fora, o diretor passa por um processo eleitoral com votação aberta a pais, professores e funcionários; e, após eleito, suas ações devem estar articuladas ao Plano de Ação proposto durante a campanha, às políticas da Secretaria de Educação e, também, às políticas e Legislações do MEC. Ratificamos que se trata de uma “autonomia relativa”, já que as ações dos gestores devem ser articuladas entre as instâncias de poder, nas quais coexistem diferentes interesses.

O(a) diretor(a), ao tomar posse de seu cargo comissionado, passa a receber um adicional de 40% do salário-base. Tal gratificação poderá ser incorporada ao salário definitivamente, após cinco anos no exercício da função. A partir de movimentos de lutas sindicais, o diretor escolar passou a ter direito também à redução de carga horária, prevista na Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que tem por objetivo instituir o **piso salarial** profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. O gestor tem cargo de 40 horas, mas tem que cumprir vinte seis horas e quarenta minutos de forma presencial, na escola.

Sob a ótica do cumprimento da legislação supracitada, a redução da carga horária do diretor pode ser compreendida como um benefício. Contudo, na prática, as escolas que não têm vice direção ou que atendem a três turnos exigem maior tempo de permanência do(a) diretor(a). Por isso, alguns desses profissionais estendem voluntariamente sua carga horária, como é o caso da gestora da escola pesquisada. Essa profissional afirmou que, por “amor à escola”, não faz essa redução e permanece lá o dia todo, sem nem mesmo tirar horário de almoço. Isso, para a unidade, pode ser uma vantagem, uma vez que viabiliza a articulação entre os turnos através de uma pessoa que conhece todos os afazeres. Por outro lado, a opção pessoal da diretora não garante, por si só, o bom desenvolvimento da instituição e, conseqüentemente, não estimula um plano organizacional para que a escola funcione sem a presença da gestora.

Frente a inúmeras atribuições e acúmulo de funções do(a) diretor(a), o foco da nossa pesquisa se voltará para análise pontual e crítica do papel do(a) diretor(a) no que tange às suas ações em prol de um “clima escolar” favorável, que promova o bom desempenho da

aprendizagem. A análise ocorreu durante as reuniões pedagógicas, momento que abre possibilidades de mediações entre os profissionais e a gestão escolar.

Segundo Paro (2015):

Se se considera o caráter mediador da administração sua ação na escola perpassa todos os momentos do processo de realização do ensino, incluindo não apenas as atividades-meio, mas também as atividades-fim, pois a ação administrativa só termina com o alcance do fim visado. (PARO, 2015, p. 25)

Nas reuniões pedagógicas, garantidas pela Lei Municipal nº 11.169 de 2006 – conforme anteriormente descrito –, é de responsabilidade do diretor possibilitar um espaço de planejamento e discussão de questões pedagógicas, a fim de atender às demandas da escola e assegurar a qualidade do atendimento. No entanto, salientamos que a participação nessas reuniões não é obrigatória. Todavia, ao profissional que optar por participar, será acrescido ao seu salário um adicional de 10%, que é visto como uma conquista da categoria, fruto de greve por melhores condições de trabalho.

Mesmo sendo atribuída ao diretor escolar a responsabilidade de garantir o momento da reunião pedagógica, não se assegura que sua participação aconteça de forma efetiva. É preciso que o gestor tenha clareza da importância de seu papel, de que esse pode ser um momento para articulação do coletivo e de que é necessário conduzi-lo para que, de fato, cumpra seu propósito.

Há uma expectativa comum que o(a) diretor(a) apresente propostas para atender às carências da escola, na tentativa de promover seu bom funcionamento e visando à construção de um “clima escolar” favorável ao desenvolvimento das ações educativas. É na prática, na forma como as reuniões são conduzidas e as ações desenvolvidas, que se abrem as possibilidades para compreender quais relações de poder estão presentes e quais grupos têm os interesses atendidos.

É relevante esclarecermos como as estruturas de dominação permeiam o contexto das reuniões pedagógicas e como se destacam nas relações estabelecidas. Para tanto, temos que compreender por quem a liderança é exercida nesses encontros coletivos e a forma como são conduzidos.

Diante de tal objetivo, mais uma vez a figura do(a) diretor(a) escolar ganha destaque, entretanto, para que essa figura alcance os objetivos propostos, é de extrema relevância uma boa administração. Assim, é necessário observar a condução dos trabalhos e a capacidade de mediar as informações e ações com/para o grupo. Essa tarefa é desafiadora, pois, mesmo

sabendo que o(a) diretor(a) tem representatividade, que fora eleito pelo coletivo da comunidade escolar, não são garantidas a apreciação e a colaboração de todos. Diante de tal aspecto, é fundamental considerarmos a importância do caráter mediador da administração escolar que, segundo Paro (2015), deve perpassar todos os momentos do processo de realização do ensino, incluindo atividades-meio e atividades-fim. Em especial, são mencionadas aquelas que se dão na relação educador-educando. Dessa forma, não pode haver uma concorrência entre o administrativo e o pedagógico. Logo, conquistar a equipe pedagógica e conduzi-la a fim de garantir um “clima escolar” favorável implica superar diversos obstáculos que o diretor pode encontrar ao administrar, tais como: diferentes vínculos empregatícios (contratados, efetivos e terceirizados), discordâncias de pensamentos e condutas assumidas, atendimento de demandas individuais e demanda da comunidade, etc. Sendo assim, Paro (2015, p.25) conclui:

Na verdade, se o administrativo é a boa mediação para a realização do fim, e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo. É, portanto, o pedagógico que dá a razão de ser ao administrativo, senão este se reduz a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir. (PARO, 2015, p.25)

Nesse sentido, com o intuito de melhor sistematizar as questões apresentadas até aqui, contextualizamos, na sequência, a realidade vivida na pesquisa de campo.

## 4 O CONTEXTO DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS: UM ESTUDO DE CASO

As reuniões pedagógicas são um dos poucos momentos em que é possível trazer as demandas da comunidade escolar e discutir o funcionamento da escola como um todo. Nela, reúne-se o maior número de professores junto à coordenação e direção, podendo, assim, funcionar como um momento para troca de experiência, discussão de normas e regras do funcionamento da escola, planejamento e/ou formação continuada. Desse modo, as reuniões são essenciais para que a escola consiga se organizar e planejar suas ações. Porém, diante de tantas necessidades, mesmo acontecendo uma vez por mês com a duração de 4 horas, esse tempo não é suficiente para atender a todas as necessidades que surgem na escola. Por esse motivo, os dados apresentados por nós, neste capítulo, têm como propósito descrever, pontualmente, algumas das dificuldades encontradas no contexto escolar, na tentativa de melhor identificarmos a realidade vivida em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora/MG. Assim, buscamos, através do estudo de caso desenvolvido nesta dissertação, inspirar futuras pesquisas que possam contribuir cada vez mais com o aprimoramento e a qualidade da educação no país.

### 4.1 UM ESTUDO DE CASO

Para alcançar os objetivos deste trabalho, realizamos um estudo sob uma abordagem qualitativa, tendo como aporte o direcionamento de Bogdan e Biklen (1994, p.47 a 50), que descrevem, da seguinte forma, as características dessa investigação:

1-Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2-A investigação qualitativa é descritiva; 3-Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4-Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e 5- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.47 a 50)

Nossa pesquisa tem como unidade de análise, como temos salientado ao longo do texto, uma escola pública municipal, localizada na zona Leste do município de Juiz de Fora, cujo atendimento se restringe à educação infantil e ao primeiro segmento do ensino

fundamental. Nessa unidade, a autora desta dissertação teve a oportunidade de atuar no período de dois anos, fazendo parte do quadro efetivo de professores nesse intervalo e conhecendo, em parte, as demandas da comunidade e da própria escola. Posteriormente, entretanto, ela foi transferida, por motivos pessoais, para uma outra instituição de ensino da rede. Assim, a pesquisadora já não atuava mais na escola alvo por cerca de dois anos quando realizou este estudo.

A escolha dessa escola se deu pela facilidade de acesso geográfico e pela disponibilidade da equipe diretiva, que aceitou a pesquisa com muita generosidade. Para sua realização, este trabalho assegura a privacidade dos participantes e da escola pesquisada, por isso todos os nomes adotados neste estudo são fictícios.

É importante entender que apenas o momento de observação-participante das reuniões pedagógicas não seria suficiente para definirmos algumas questões importantes para o trabalho. Desse modo, resolvemos fazer também uma entrevista semiestruturada, a fim de compreendermos individualmente qual o entendimento e qual a expectativa das pessoas que optam por participar das reuniões, considerando que esses encontros não são obrigatórios.

Nosso trabalho levou em consideração a necessidade de esclarecer algumas dificuldades encontradas, pela unidade escolar, para promover a qualidade do atendimento diante do atual quadro da educação pública do município de Juiz de Fora. Assim, temos como proposta fazer um estudo observando o momento das reuniões pedagógicas, buscando analisar em detalhes os limites e as possibilidades desse espaço e como a(s) relação(ões) de poder(es) se estabelecem, podendo, com isso, influenciar na composição do clima escolar. Tal fator, muitas vezes, é associado, por diversos estudiosos, ao rendimento educacional.

O funcionamento de uma unidade de ensino através de uma gestão democrática exige o contato mais direto com o coletivo de professores. A escola pesquisada não promove ações extras nesse sentido, mas valoriza as reuniões pedagógicas mensais como instrumento de comunicação e planejamento.

As reuniões pedagógicas destacam-se, portanto, por promover o encontro entre o grupo de docentes e equipe diretiva, o que instiga também a observações sobre às relações que se estabelecem entre os pares nessas reuniões coletivas. Dentro desse contexto, é importante, para nossa análise, observarmos aspectos relacionados à organização e a condução de tais interações. Os aspectos observados são: a organização (como é feita sua preparação, quais agentes estão envolvidos no preparo e qual prioridade é dada na escolha dos temas da pauta); a condução (quais são os pontos trabalhados e a ênfase dada a cada um, qual é a proposta de duração da reunião e qual é a sua duração real, quem lidera a reunião e como

lidera, que tipos de intervenções são feitas e quem menos intervém); e o funcionamento (onde acontece, como é estruturado o espaço, se há pausa, etc. –, qual é o objetivo principal de cada reunião e seu impacto na composição do “clima escolar”).

Portanto, delimitamos o espaço das reuniões pedagógicas que acontecem no contexto escolar – conforme assegurada em Lei Municipal de nº 11.169, de 22 de junho de 2006, que “dispõe sobre o pagamento de adicional ao servidor do quadro de magistério para comparecimento a reuniões de planejamento e pedagógicas e dá outras providências” – para fazermos observações acerca das “relações de poder” que se apresentam nesse momento e como essas relações são capazes de influenciar, até mesmo em momentos posteriores às reuniões, o “clima escolar”.

De acordo com os autores Candian e Rezende (2013, p. 30), “na incapacidade de mensurar o clima em si mesmo, é preciso construir um índice do clima”. Portanto, para investigação do fenômeno, é vital construir instrumentos de aproximação, que auxiliem o entendimento daquilo que se pretende estudar. Nesse sentido, na tentativa de mensurar o “clima escolar” da instituição pesquisada, coletamos e registramos dados decorrentes das observações feitas durante as reuniões pedagógicas mensais de outubro, novembro e dezembro. São utilizados, como apoio, estudos feitos em referências bibliográficas de livros, artigos, dissertações e teses, que tratam dos temas clima e educação escolar, tendo como objetivo buscarmos um embasamento para realização de nossa pesquisa de campo com foco na influência que a “relação de poder” tem sobre o “clima escolar”.

Decorrente das observações feitas, o foco da análise é identificar se/qual/como alguma relação de poder se manifesta nesse momento, como esta ecoa nas demais atividades desenvolvidas na escola e se/como influencia, de alguma forma, o “clima escolar”.

Ao considerarmos como foco da pesquisa as “relações de poder”, que se manifestam no interior da escola, não podemos deixar de pensar na figura do diretor, ao qual cabe a competência de liderar a instituição escolar, de forma a atender às solicitações administrativas e pedagógicas. Faz-se necessário, no entanto, ressaltarmos que essa liderança acontece em um espaço de grande complexidade, onde emergem diversos contratempos, como a falta de profissionais (professores, serviços gerais, secretários, coordenador e direção), conflitos entre alunos/alunos, alunos/profissionais, professores/professores, pais/profissionais da escola, atendimento aos pais, crianças passando mal, entre outros. Isso dá a essa figura um papel muito importante, e, para melhor compreendê-la, é essencial destacar:

Liderança implica uma relação de influência sobre pessoas, organizações, seus processos sociais e os resultados de sua atuação. Por consequência, implica uma relação de poder. Porém, não se deve confundir liderança com poder, pois este pode ser exercido mediante manipulação, coerção e medo e não mediante o exercício de liderança, que pressupõe uma influência orientadora, estimuladora, motivadora, inspiradora e conscientizadora. (LÜCK, 2014, p.55).

Uma vez ressaltada a importância do líder que conduz o coletivo de maneira a vencer barreiras que atravessam o contexto escolar, salientamos que a forma como são encaminhadas as reuniões pedagógicas também podem dizer muito sobre o perfil da liderança. Segundo Rocha e Perosa (2008, p. 431 e 432), de acordo com relatório SAEB-2003 (Brasil, 2004), uma boa escola:

[...] aponta para a importância de que os alunos sejam conduzidos a um bom relacionamento coletivo, produtivo e prazeroso. Indica ainda, como condição essencial para que isso seja atingido, que os professores acreditem em seus alunos e que sejam colocadas em ação estratégias para a integração efetiva da comunidade ao cotidiano escolar. Entende-se ser responsabilidade direta dos professores e diretores a criação deste bom ‘clima’ de relações no caso destes últimos, cabe-lhes, sobretudo, exercer sua liderança, o que pode ser traduzido pela necessidade de motivar e gerir a comunidade escolar, incluída, aqui, a sua equipe. (ROCHA; PEROSA, 2008, p. 431 e 432)

A pesquisa qualitativa é o caminho para alcançarmos os objetivos propostos. Para tanto, usamos estudos acerca das temáticas clima e educação escolar. Assim, como já apontado, almejamos um embasamento para realização da nossa pesquisa de campo com foco na influência que a relação de poder tem sobre o clima escolar, com o objetivo de desenvolver este estudo de caso.

As entrevistas foram realizadas com 10 agentes envolvidos no funcionamento da instituição escolar municipal pesquisada, sendo esses: professores do primeiro segmento do ensino fundamental, coordenador e diretor.

Através desta pesquisa, analisamos como as possíveis “relações de poder” que subjazem das relações estabelecidas entre os sujeitos (professor/professor, professor/equipe diretiva) podem afetar o desenvolvimento do trabalho dos professores, de forma a contribuir para um clima bom ou ruim.

Diante de tal proposição, ressaltamos que tais práticas vividas na escola acompanhada também podem ocorrer em outras escolas do município, partindo do pressuposto de que a situação contratual do regime de trabalho e o vínculo ao órgão da Secretaria de Educação são comuns a todas.

## 4.2 AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS: UMA PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO

Na realidade das escolas municipais de Juiz de Fora, as reuniões pedagógicas podem acontecer no final do dia – posteriores a uma jornada de trabalho – ou aos sábados, conforme definição da equipe ou da direção. É necessário considerarmos que a reunião é muito importante para o andamento do ano letivo e do desenvolvimento das atividades educacionais, pois planejam ações e/ou discutem questões que envolvem o dia a dia da escola e a qualidade do ensino ofertado.

Por esses fatores, é que optamos por observar as reuniões pedagógicas no intuito de percebermos as relações que se estabelecem entre os integrantes desse grupo. A realidade de hoje não obriga a participação do corpo docente, mas, considerando a relevância do momento para o desenvolvimento de um trabalho coletivo que favoreça a todos profissionais que ali atuam, esses compromissos devem ser muito bem pensados, a fim de garantir um real aproveitamento desse tempo e incentivando a presença da maioria dos integrantes do grupo em todas as reuniões.

As reuniões pedagógicas tratam de assuntos diversos de cunho informativo e temáticas administrativo-pedagógicas. Elas também podem ser usadas para sanar dificuldades que surgem no decorrer do ano letivo, realizar planejamento, articular a equipe, possibilitar a formação continuada ou, até mesmo, apresentar as angústias geradas pelo desempenho da função. São os limites e as possibilidades de tal espaço; e, a partir da forma como as reuniões são conduzidas, procuramos entender como a(s) relação(ões) de poder se estabelecem e como podem influenciar, até mesmo, nos momentos posteriores às reuniões, compondo, dessa forma, um “clima escolar”.

Após estabelecermos o momento de observação para análise, é necessário tentarmos compreender as condutas que trazem à tona considerações relevantes para este trabalho. Assim, foram realizadas anotações em um caderno de campo e gravações das reuniões. Não transcrevemos as gravações, usando-as somente como suporte para garantir o entendimento real da situação vivida.

A rede municipal de Juiz de Fora apresenta uma peculiaridade, pois possui um número excessivo de professores contratados/ temporários, o que implica uma relação diferenciada na escola, que, por vezes, é conflituosa. A coexistência de professores efetivos/concursados (que têm remuneração melhor, estabilidade na carreira e não são expostos à avaliação de desempenho) e professores contratados/temporários (que têm salários menores, sem estabilidade e passíveis à avaliação de desempenho) gera, por si só, uma grande diferença.

Os professores efetivos têm direitos diferenciados, visto que são os primeiros a selecionar as turmas que pretendem trabalhar e os dias de trabalho, cabendo aos professores contratados apenas as opções que sobram – as quais são ofertadas a eles quando vão escolher a vaga. Essas questões podem criar situações conflituosas, mesmo que veladas, já que um grupo pode se incomodar com o “favorecimento” de outro grupo. Essa organização, que privilegia os professores efetivos, apesar de cultural, está descrita no PPP da escola e/ou no regimento escolar.

Tal relação entre professores efetivos e contratados pode também ser identificada como uma relação de força, pois algumas decisões sobre o funcionamento da escola partem das demandas dos professores efetivos, cabendo aos professores contratados se adequarem. Ou seja, o “poder de decisão” está, na maioria das vezes, nas mãos dos professores efetivos e dos gestores, que também são professores ou secretários efetivos. Assim, podemos citar como exemplos de ações dos professores que interferem no funcionamento: a organização de horários de funcionamento, o planejamento de calendário, a manutenção de alguns projetos e a revisão da grade curricular.

A realidade vivenciada na escola selecionada para este estudo exemplifica o problema enfrentado por toda rede municipal, pois o número de professores contratados é maior do que o de professores efetivos. Na primeira reunião de janeiro (a qual tivemos acesso via ata), já foi possível identificarmos 22 contratados e 17 efetivos, valores que se alteraram ao longo do ano, considerando que a escola iniciou o ano letivo ainda sem todas as contratações realizadas e, posteriormente, chegando ao valor aproximado de 33 contratados. Destacamos o fato de esse valor ser apenas aproximado, pois não nos foi fornecida a cópia do segundo momento da reunião para precisão dos dados.

Os professores contratados, apesar de certa rotatividade, conseguem retornar para a mesma escola quando é de interesse do profissional. Isso, contudo, depende de sua classificação na lista de contratos e de uma boa avaliação de desempenho. Em caso de avaliação negativa por duas vezes, há uma penalidade: o servidor temporário é impossibilitado de ter contrato por um ano na rede municipal. Cabe à direção e aos coordenadores a responsabilidade de realizar a avaliação de desempenho.

As diferenças apresentadas entre professores efetivos e professores contratados revelam nitidamente uma das “relações de poder” presentes no contexto escolar. Durante as entrevistas, observamos que as diferenças no tratamento entre efetivos e contratados geravam insatisfação nos professores da escola pesquisada.

Os professores contratados também reclamaram de não se sentirem representados pelo sindicato dos professores (SINPRO), especialmente por causa do atraso no pagamento da rescisão dos contratos, que o sindicato não conseguiu evitar, e também do adiamento do ano letivo, o que atrasou as contratações. Entretanto, as reclamações eram informais, durante as reuniões pedagógicas; quando se falava nas situações propostas pelo sindicato, ninguém se manifestava contra. Foi possível percebermos um “silêncio controlado”, compreendido, por nós, como uma outra relação de poder: a que existe entre as instituições escola/sindicato.

#### 4.3 AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS E/OU QUE SE ESTABELECEM NO COTIDIANO ESCOLAR.

Durante as reuniões, muitas observações puderam ser feitas, entre elas a forma como era conduzida, os conteúdos trabalhados e a participação e/ou omissão dos participantes.

A diretora, aqui denominada por Celeste, deu declarações sobre as dificuldades que enfrenta na sua gestão. Quando questionada a respeito de como são preparadas as reuniões, Celeste respondeu que gostaria de planejá-las conjuntamente com as coordenadoras, mas como cada uma trabalha em um turno, nem sempre esse trabalho coletivo é possível. A direção então esclareceu que conversa com ambas as coordenadoras separadamente e faz a pauta.

Nas reuniões, averiguamos que, apesar de as coordenadoras estarem presentes e assumirem a abertura das reuniões, a participação da diretora era sempre muito ativa, mostrando dominar todos os assuntos colocados, o que é coerente com a fala da direção de que, devido à dificuldade em reunir os dois turnos para planejamento, acaba por centralizar mais as pautas, mesmo que tivesse o interesse de que essa conduta fosse diferente.

Na primeira reunião observada, houve um momento em que a diretora informou que teria que fazer o Quadro de Previsão de Turmas e Professores para o ano seguinte, a fim de ser enviado à Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/JF). É nesse quadro que consta o número de professores efetivos e a situação que eles se encontram na escola: se estão em sala, de licença ou cedidos a outro departamento ou secretaria. Também são colocadas informações referentes à quantidade de turmas, manutenção e/ou inclusão de projetos e existência de criança com alguma deficiência (o que na rede, hoje, gera um adicional de 20% no salário do profissional). Essas informações auxiliam a própria SE/JF na hora de fazer o processo de transferência e de contratação, pois é a partir desse quadro que surgem as vagas disponíveis.

Celeste comentou que esse momento seria um pouco “chato” para os contratados, pois só os efetivos poderiam escolher, mas que seria interessante saberem quais vagas sobrariam. Porém, como no momento aconteceram conversas paralelas, a diretora disse aos professores contratados que se quisessem ir ajudar a preparar o café (porque haveria uma confraternização especial), poderiam sair da sala. Percebemos que a maioria saiu do recinto, entretanto outros optaram por permanecer e acompanhar o processo.

Essa é uma situação comum, já que anualmente é necessário preencher o quadro informativo. Nesses momentos, fica ainda mais evidente, apesar do não dito, o desconforto para alguns. Muitos contratados preferem retornar para a escola, o que não é garantido. Na escola pesquisada, há vários professores que conseguem o retorno, pois são bem classificados na lista de classificação.

Uma das professoras contratadas, depois de ver o fechamento do quadro, contou que não voltaria para escola. Ao ser questionada sobre o porquê da afirmação, ela disse que não teria a vaga que queria, pois, outra professora, que estaria melhor classificada, já havia anunciado que pretendia assumir a turma. A escolha de turmas é a constatação de que os professores contratados, além de terem que vivenciar todas as dificuldades durante o processo de contratação, são acometidos pela angústia de não saberem seu futuro profissional, tendo que passar por essa instabilidade todos os anos, por um longo período, uma vez que o último concurso da rede municipal de ensino aconteceu em 2008.

O momento da escolha de vagas foi conduzido pela diretora Celeste, ainda que pudesse contar com o apoio da coordenadora efetiva. Tendo ela feito todo processo, tentou dar transparência ao preenchimento do quadro, passando todas as informações pertinentes, como: a ordem de quem escolheria as vagas, quais turmas e projetos estariam disponíveis para serem assumidos, as orientações vindas da SE/JF sobre o cargo de docência compartilhada, entre outros informes.

A escolha de turmas seguiu, majoritariamente, as normativas internas, mas houve uma exceção durante essa reunião. Na hora da escolha, a professora Pâmela não estava presente, mesmo ciente da data da reunião. A diretora, para manter a sequência das escolhas de turma, optou por ligar para a professora ausente lhe dando o direito de escolha. Pâmela preferiu dar continuidade ao projeto de leitura, em que já atuava.

No entanto, a professora Beatriz, que possuía dois cargos na escola, um de vínculo efetivo e outro de contrato, estava presente e escolheria depois da professora Pâmela. Ela também tinha interesse na vaga da sala de leitura, o que gerou um impasse.

Conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, no item “17 – *Critérios para escolha de turma, professores e horário*”, está estabelecido que, na reunião pedagógica que precede o envio do Quadro Informativo a SE/JF, serão definidos coletivamente “o dia de atividade extraclasse dos professores efetivos e a escolha dos professores referência para as turmas se efetivará levando em consideração o maior tempo de efetivo exercício na escola”. O documento ainda acrescenta que ausências devem ser justificadas, o que não ocorreu com a professora Pâmela. Ela não compareceu para definir a situação no coletivo nem se justificou, mesmo assim a diretora aceitou sua escolha via telefone.

Nesse momento, foi possível perceber a insatisfação da professora Beatriz, que queria a vaga. Beatriz retomou o assunto indagando sobre as cláusulas do PPP, pois não achava justo um professor ausente ter poder de preferência na escolha de turmas. Celeste disse que teria que “ver”, mas que achava que Pâmela tinha direito, pois o PPP da escola observa também o tempo da professora na instituição. A diretora contou com o apoio da coordenadora, que reforçou sua interpretação. Assim, embora tenha ocorrido uma tentativa de transparência administrativa, ficou visível que a interpretação da diretora prevaleceu independente de opiniões contrárias. Ademais, o caso mostrou que nem todos têm conhecimento das orientações que regem o funcionamento da instituição. É válido de nota que o projeto não está disponível com fácil acesso.

Durante as escolhas de turma, outra pauta foi levantada. Dora questionou se, no ano subsequente, a divisão de conteúdo atual seria mantida, ou seja, uma professora lecionaria Matemática e outra lecionaria Português para três salas do mesmo ano.

Cabe esclarecer que, na rede municipal, há uma organização dos professores que dividem a mesma turma. Existe Professor *Referências I*, *Referência II* e, quando necessário, há ainda um *Referência III*, a fim de fechar a carga horária do aluno e do profissional. Os professores nessa escola, chamados de referência um, são responsáveis pelo conteúdo de Matemática e Português de acordo com o quadro de “Organização Curricular do Ensino Fundamental Anos Iniciais” de cada ano, entregue pelas escolas à SE/JF. Essa divisão é uma forma de definir o profissional que passa a maior parte do tempo na mesma classe, tornando-se, dessa forma, uma referência para os pais. Como esse quadro é uma forma de organização da escola, ele também pode alterar o número de matérias lecionadas pelos professores, tendo em vista o número dado de cada matéria e a quantidade de aulas dadas pelo professor.

Celeste informou que, no ano posterior, não seria mais possível manter tal configuração, afirmando que a escola se adequaria à orientação da Secretaria, pois essa

situação estava em dissonância com a Resolução do município. Nela, é determinado um número máximo de professores por turma, o que, segundo a fala da diretora, seria de três professores contando com o professor de Educação Física. A organização atual não estava em consonância e, no ano seguinte, seria corrigida.

A professora, não satisfeita, questionou que já acontecia assim e que dava certo. A diretora entrevistou explicando que o fato tinha começado a ocorrer por conta da redução de carga horária dos profissionais de vinte horas para treze horas e vinte minutos. Beatriz enfatizou que concordava com Dora e que também preferia do modo atual, sustentado sua argumentação com experiências em outras escolas. Nessa hora, Celeste solicitou o apoio da coordenadora Michele, que trouxe para discussão o argumento de que a forma proposta pela professora Beatriz (um profissional de Português, outro de Matemática e um terceiro de História, Geografia e Ciências para as três turmas) acabaria por refletir a mesma estrutura vigente, com quatro professores por turma. Celeste ainda reforçou que isso não atendia às normas da prefeitura. Dora insistiu em seu ponto de vista, defendendo a eficácia da atual estrutura, uma vez que os alunos do 5º ano conseguiam entender tal funcionamento.

A diretora e a coordenadora não apresentaram mais argumentos, solicitaram que fossem escolhidas as “gavetinhas” que cada profissional ocuparia e afirmaram que, em outra oportunidade, reveriam essa situação, pois precisariam mexer no pedido de contratação.

No momento das discussões levantadas, uma professora que estava trabalhando na escola como Apoio Pedagógico se aproximou para nos questionarmos, de forma particular, se na pesquisa tinha uma questão que “envolvesse os professores que não querem se adequar às demandas da escola”. Isso deixou transparecer a posição da professora em relação às demais colegas de trabalho, demonstrando que uma das dificuldades enfrentadas na escola é a aceitação do grupo, no caso os efetivos, que são resistentes às mudanças propostas, sem avaliar se essa era uma organização que funcionava ou não.

Logo, é claro para nós que o poder de decisão da diretora interfere diretamente nas ações pedagógicas e na organização escolar. Por um tempo, a escola assumiu um posicionamento contrário à resolução da rede municipal; porém, em outro momento, passou a defender o posicionamento da resolução, mesmo com resistências.

Percebemos que a preocupação da direção foi promover as condições necessárias para elevar a aprendizagem dos alunos, visto que muitos professores por turma de anos iniciais não é a melhor recomendação pedagógica. Entretanto, quando a gestora resolveu realizar esse movimento em prol da qualidade do ensino, encontrou resistência por parte de duas professoras, que, por motivos pessoais, defendiam a organização atual.

Com efeito, os interesses das professoras efetivas parecem estar mais sintonizados com a pretensão de manter suas funções em turmas consideradas intuitivamente menos desafiadoras do ponto de vista pedagógico, ao relatarem que as turmas, nessa faixa etária, são difíceis.

A estratégia de argumentação da diretora percorreu aspectos que foram da legislação vigente à experiência da própria da escola e de outras unidades de ensino do mesmo sistema. Enfim, a questão permaneceu em aberto para que todos tivessem “mais tempo” para avaliar a situação.

A forma como a escola organiza os horários e as distribuições das turmas implica uma relação de poder, pois ela provém de escolhas que contaram com a intervenção da diretora, alteraram a dinâmica da escola e geraram insatisfações de professores que não se sentiram contemplados com as mudanças. Portanto, a organização é um ponto sensível, que gera conflitos de interesses e insatisfação.

Uma preocupação é que o ambiente de insatisfação possa se estender para além do círculo das reuniões pedagógicas, influenciando negativamente o “clima escolar”. Essa situação também diz muito sobre a importância da direção para tal clima, pois ela tem que alinhar interesses pedagógicos aos interesses dos profissionais que ali atuam e que apresentam divergências de opiniões.

Na reunião do mês seguinte, a diretora trouxe o retorno da SE/JF, que estabeleceu que não poderia mais ser feito a adequação por divisão de conteúdo, respondendo, assim, aos questionamentos das professoras Dora e Beatriz na reunião anterior. A determinação da SE nos remete a outra relação de poder que envolve a unidade escolar e a Secretaria de Educação. Essa é uma relação mais hierárquica e burocrática do que a vivenciada entre diretor(a) e docentes no âmbito escolar. A relação com a SE/JF evidencia que a autonomia da escola é relativa e que essa relação de poder favorece e/ou prejudica aspirações das escolas ou interesses individuais.

As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, revelaram que os profissionais contratados identificavam formas diferenciadas de tratamento, não só em relação ao direito de escolha de turmas, mas também a vulnerabilidade de vínculo empregatício temporário e a pouca importância dada a esses profissionais, que sentem que poderiam contribuir mais com seus posicionamentos ou suas ideias. Essa diferença de tratamento é uma interpretação feita pelos próprios professores e coordenador contratados; já os professores efetivos não fizeram menção à existência de formas diferentes de tratamento.

Cabe destacar que além da presença do diretor como líder e articulador do “clima escolar”, os coordenadores pedagógicos têm também uma função de grande importância na promoção da harmonia da escola. Essa função carrega a responsabilidade de atender a diferentes interesses entre professores, pais, alunos e direção. Podemos considerar que o coordenador também desempenha uma relação de poder com os professores, considerando que pode ser visto como uma ponte entre direção e professores, pois coordena as atividades e participa da avaliação de desempenho dos professores. Logo, seus posicionamentos perpassam ambas as esferas.

Com relação aos pais, podemos dizer que esse profissional, novamente, estabelece uma relação de poder, pois interfere direta ou indiretamente nos atendimentos realizados e no modo como as demandas são resolvidas. Os responsáveis pelos alunos podem ir diretamente à direção para fazer reclamações e/ou questionamentos ou indiretamente através de ouvidoria. Nesse último caso, a ação traz um transtorno para as escolas, que precisam responder à SE quanto às reclamações, deixando à vista suas falhas.

Segundo o relato de uma das coordenadoras (contratada), em relação à comunidade, a maior dificuldade é estimular o comprometimento dos pais em prol do desenvolvimento dos filhos e o acompanhamento nos deveres de casa. Em relação ao grupo de professores, ela relatou que, às vezes, encontra certa resistência. Quando questionada por parte de quais profissionais ocorrem essas resistências, afirmou ser “um pouco de todos os lados”. Ressaltou que, por parte dos professores efetivos, a resistência a inovações é mais acentuada. Ao ser perguntada a que atribuía essa resistência, observou que “a resistência do novo é muito grande”, o medo e a comodidade dificultam as ações visando à qualidade do ensino.

Diante das respostas, foi indagada se não encontrava espaço para o diálogo, então afirmou que “sim”, que há esse diálogo, mas que mesmo assim “há esse pezinho atrás”, o que deixa subentendido que nem todos os acordos são cumpridos. Entretanto, a coordenadora não identificou esse aspecto como sendo algo somente negativo, pois considerou que “a escola já tem a sua forma de funcionar, as ideias e a dinâmica já de muitos anos” e que essas situações não são impedimentos para o desempenho do seu trabalho. Desse modo, de acordo com a profissional, as experiências vividas são algo rico que sempre contribuem para seu aperfeiçoamento, podendo trazer e levar a práticas que funcionam entre as escolas. As propostas, por vezes, são aceitas e, outras vezes, são ignoradas, no entanto a escola mantém seu ritmo próprio.

Por sua vez, a diretora Celeste, durante a entrevista, afirmou que uma dificuldade para sua gestão é rotatividade das coordenadoras pedagógicas, pois, nos últimos três anos, a escola

teve três coordenadoras diferentes em um dos turnos. Celeste ponderou a demora para que esse profissional novato conheça o andamento da escola, os demais profissionais e a comunidade. Assim sendo, até que o coordenador consiga exercer sua função com propriedade, a cada ano é um recomeçar para a gestão. Apontou ainda que a rotatividade tem um agravante, pois interfere nos trabalhos realizados para as avaliações em larga escala, uma vez que não há sequência e acompanhamento do trabalho pedagógico.

Na tentativa de compreender melhor a problemática da rotatividade, perguntamos, à diretora, por que mesmo havendo mais professores contratados do que efetivos na escola pesquisada, o quadro informativo aponta apenas uma vaga para transferência (supomos que se houvesse maior oferta de cargos vagos, haveria maior procura e, conseqüentemente, mais professores efetivos para escola). A diretora informou que isso ocorre por dois motivos: primeiro, porque atualmente há uma média de cinco professoras que possuem suas vagas garantidas na escola, mas estão usufruindo de licença ou estão cedidas para trabalhar na SE ou em outra escola; segundo, porque alguns professores contratados trabalham com projetos: informática, sala de leitura, laboratório de aprendizagem, dança e nos cargos de docência compartilhada. Tais projetos não são considerados cargos para efetivação, pois são temporários e podem ser suspensos pela SE, visto que sua continuidade não é assegurada.

No decorrer da entrevista, nossa atenção foi despertada pela fala da professora Cristina, que, ao se referir às dificuldades enfrentadas em relação ao aprendizado dos alunos, afirmou que não cabia a ela, como contratada, resolver questões pertinentes ao baixo desempenho dos alunos. Isso, segundo a professora, é de maior reponsabilidade dos professores efetivos, que darão continuidade ao trabalho nos anos subsequentes.

A professora Cristina também classificou as reuniões pedagógicas como improdutivas e justificou que elas deveriam ser aproveitadas para resolver, de forma mais direta, problemas que envolvessem as turmas. Questionada se havia levado suas considerações para o coletivo, informou que era muito tímida e que não gostava de se manifestar. Os relatos nos remetem a uma análise: o fato de a professora ser contratada pode contribuir para não se sentir pertencente ao grupo e comprometer, dessa forma, sua participação mais efetiva e a qualidade do ensino.

As “relações de poder” que envolvem diferenças contratuais na escola pesquisada geram certo receio por parte dos professores temporários em se manifestar nas reuniões pedagógicas. A existência da avaliação de desempenho constrange parcialmente a manifestação de opiniões divergentes da equipe diretiva, pois há uma dúvida sobre a manutenção do cargo. O medo foi observado por alguns professores e não apareceu como

uma preocupação da gestora na escola pesquisada. Foi possível percebermos ainda que, durante as reuniões, há poucas intervenções por parte dos professores, havendo apenas uma participação maior quando se trata de relatar casos do cotidiano escolar, como queixas isoladas, em forma de relatos, sem, às vezes, identificarmos proposições que viessem gerar mais polêmicas em termos de funcionamento da escola (como, por exemplo, os posicionamentos em relação às medidas tomadas para sanar as dificuldades apresentadas).

Na entrevista com Carla, a questão das divergências entre trabalhos de efetivos e contratados foi apontada. Ao relatar as dificuldades enfrentadas no exercício de sua função, a entrevistada fez menção à falta de companheirismo e comprometimento entre os colegas de trabalho com o uso de espaços coletivos. Um exemplo dado foi que sua sala fica próxima ao refeitório, que, por possuir horários diferenciados de merenda, possui grande movimentação de alunos e professores, o que acaba por comprometer suas aulas, uma vez que não há uma conscientização por parte dos professores em fazer com que os alunos moderem o nível de barulho. Diante do apontamento, ela foi questionada como procedia nesses casos. A profissional relatou que já solicitou auxílio algumas vezes, mas que, no início, surtiu efeito, porém, com o tempo, como se tornou recorrente, deixou de fazer a solicitação. Isso nos leva a crer que, diante da rotatividade de profissionais, esse ponto é algo que tem que ser levado em consideração e trazido à tona com certa frequência, pois, ano após ano, o corpo docente muda, o que faz com que a equipe nova não tenha conhecimento dessa dificuldade vivida pela escola. Ao nos referirmos à reunião como o momento propício para fazer tais acertos, a professora afirmou que prefere não falar nas reuniões, porque “as pessoas levam tudo para o lado pessoal”.

Carla ocupa dois cargos na escola pesquisada e, por isso, trabalha nos dois turnos. Durante a entrevista, ela apontou que percebe uma diferença na organização da escola e no rendimento dos alunos entre os turnos, afirmando que é “como se fossem duas escolas diferentes”. Questionada a que atribui à diferença, ela diz que tem uma suposição: acredita estar relacionada ao fato de que, à tarde, a maior parte dos profissionais serem efetivos e há ocorrência de “muitas fofocas”. Sobre o turno da manhã, pontuou que, mesmo a maioria dos professores sendo contratada, os profissionais já são mais antigos na escola e conseguem se articular melhor.

Carla se referiu à diretora como uma pessoa que “tem um coração do tamanho do mundo” e disse que muitos se aproveitam dessa situação para não cumprir com tudo aquilo que é proposto, pois têm a certeza de que não serão advertidos. Na visão de Carla, essa situação é capaz de desestimular outras pessoas a se comprometerem com as atividades

escolares. A ausência de intervenção da gestora, quando o planejamento prévio das atividades não é cumprido, é notada pela professora como um desestímulo para os professores que se comprometem com as ações acordadas.

Tal fato nos remete mais uma vez para a importância do papel desempenhado pela figura do diretor escolar enquanto líder, com todas suas atribuições administrativas/pedagógicas, conforme às considerações feitas por Paro (2015), descritas anteriormente. Verificamos que a liderança só se estabelece de fato se o gestor conseguir alcançar as atividades-fim, ou seja, conseguir fazer a mediação entre os diversos profissionais, familiares e alunos.

Já ao que tange à importância entre a relação educador-educando, em uma das reuniões pedagógicas, verificamos algumas dificuldades apresentadas pela diretora. Celeste mencionou que, em meio a tantas atribuições, estava ficando sobrecarregada, sem conseguir sanar todas as demandas, pois grande parte do seu tempo era consumido para atendimento de alunos. Estes vão à direção com o intuito de buscar apoio por desentendimento com professor ou com outros alunos, além dos casos decorrentes de problemas disciplinares que o próprio professor encaminha para direção.

Algumas professoras se posicionaram nesse momento, esclarecendo que, muitas vezes, os alunos não avisam que vão à diretoria. Eles simplesmente pedem para ir ao banheiro e vão até a diretora. Tal fato pode ocorrer, talvez, pela referência que a diretora representa ou por somente assim os discentes conseguirem ser atendidos.

Ademais, as professoras colocaram que um dos agravantes era que, além da direção ficar junto com a secretaria, a posição da mesa piora a situação, pois fica de frente para a porta, sendo de fácil acesso a todos que chegam até a secretaria. Celeste aproveitou essa oportunidade e disse que é tudo muito difícil, visto que as pessoas não estão sabendo respeitar nem mesmo a porta fechada, pois alguns entram sem bater e a interrompem, mesmo quando está em atendimento.

A partir dessa colocação, foram surgindo muitas sugestões de onde poderia ser a sala ou em que posição a mesa deveria ficar. Todavia, todas as sugestões foram rebatidas por dificuldades que já tinham sido enfrentadas, deixando transparecer que a diretora gostaria que os professores pudessem evitar esses acontecimentos e não que fornecessem propostas de como encontrar um lugar onde não fosse incomodada. Até porque, a estrutura física da escola não ajuda muito, uma vez que o espaço é reduzido.

Mediante esse fato, acreditamos que duas interpretações são cabíveis: ou a diretora não consegue a compreensão do grupo e opta por não ser, talvez, enfática quanto à sua

demanda (definir como se darão os atendimentos aos docentes) ou a posição da mesa serve como instrumento de controle da rotina escolar. Na tentativa de melhor esclarecermos a segunda suposição, vale atentarmos para o fato de que a sala fica localizada dentro da secretaria (onde ficam o ponto, os diários e onde acontece o atendimento externo), na entrada da escola, funcionando junto à sala da coordenação. Ou seja, o espaço está localizado em um ponto considerado, por ela própria, como de fácil identificação e acesso a algumas demandas da escola. Quanto à posição da mesa, a disposição pode ser classificada como privilegiada por não ficar escondida no fundo da sala. Se considerarmos que, por estar de frente para porta, Celeste consegue visualizar alguns acontecimentos que talvez queira acompanhar de perto, entendemos que essa localização favorece a execução de todas as demandas inerentes ao exercício de sua função.

Esse acompanhamento pode ser entendido como uma tentativa de dar conta de todas essas funções, já que é de sua responsabilidade o funcionamento da instituição. Além disso, a diretora é o elo entre um turno e outro, visto que não há vice-diretor e as coordenadoras dos turnos da manhã e da tarde são diferentes. Entretanto, salientamos que isso não significa a garantia de eficiência, principalmente quando as ações não surtem o efeito esperado. A tentativa de acompanhar de perto os acontecimentos da escola nos ajudou a entender um pouco mais sobre a relação de poder exercida pela gestão. Tentar ter controle e dominar o que acontece na instituição pode ter relação com a responsabilidade assumida. Outrossim, ela pode julgar que o cumprimento das normas estabelecidas pela escola prejudica a qualidade do atendimento ofertado. Porém, a relação de poder estabelecida entre direção e corpo docente e discente não é a única identificada, conforme abordado até aqui.

Assim sendo, fica explícito que as observações das reuniões pedagógicas trouxeram outras questões, passíveis de análise, que envolvem “relações de poder”. Entre as pautas, destacamos os informes dados pela direção sobre as notícias vindas da Secretaria de Educação. Todo mês, a direção e a coordenação da escola têm reuniões na SE/JF, onde são apresentadas mudanças, notícias a respeito de pagamento e outras questões que envolvem os profissionais e a escola como um todo. No ano da realização desta pesquisa, as notícias vindas da SE a respeito de pagamentos de salário, décimo terceiro e Ajuda de Custo para Valorização do Magistério (ACVM) – que é um recurso anual para compra de material ou para aperfeiçoamento profissional – não foram boas. Mudanças nas datas de pagamento, parcelamento do décimo terceiro, o não pagamento da ajuda de custo e o corte de projetos significaram perdas para a categoria. As notícias apresentadas sobre as perdas se desdobraram

em inquietações e desconfortos para os professores mesmo após a reunião, o que afeta o “clima escolar”.

Outra pauta a destacarmos refere-se a um desabafo da diretora, dia em que pontuou as dificuldades enfrentadas no exercício de sua própria função, destacando a falta de comprometimento de alguns professores que não cumprem as normas estabelecidas da escola (normas repassadas no início do ano letivo), os cuidados com a higiene no uso dos banheiros e as interrupções de professores quando está em atendimento de porta fechada. Relatou ainda as horas que trabalha a mais, pois a escola não tem vice-direção. Com todas essas colocações, julgamos que a direção tentou sensibilizar o corpo docente em busca de apoio, almejando assegurar o cumprimento das atividades, o cuidado com o espaço e o respeito das normas da escola para favorecer a convivência. Em relação aos apontamentos da direção, alguns se manifestaram como se não acreditassem que tal situação ocorria de fato, apoiando sua postura como se fosse uma advertência e desaprovando tais situações vividas. Já em outros, percebemos uma troca de olhares de desacordo, talvez à manifestação de alguns, ou então à proposta trazida em reunião por não acreditarem ser aquele o momento ideal.

Diante da conduta de Celeste, pudemos estabelecer uma correlação entre sua fala e o que Weber (2016) denominou de “dominação carismática”. Esta se relaciona com a devoção afetiva de um líder e de seus dotes sobrenaturais (carisma), o arrebatamento emotivo, sendo esses fatores capazes de, por assim dizer, despertar a devoção das pessoas que o cercam, como foi a pretensão da diretora. Vale ressaltar que os termos definidos por Weber (2016) como dominação carismática obedecem exclusivamente à pessoa portadora do carisma enquanto ele subsiste. Nesse tipo de dominação, não é o conceito racional de competência que delimita a relação; embora competência técnica e carisma possam coexistir.

É possível notarmos também que, em alguns momentos, a gestora usa a dominação legal, descrita por Weber (2016). Nela, há o vínculo a um sistema de ensino único regido por leis e normas de funcionamento para alcançar seus objetivos e evitar polêmicas com o grupo de professores.

Essas situações vivenciadas nas reuniões pedagógicas nos levam a pensar como o papel da direção é complexo e difícil. Agir em prol das atividades-fim, conforme descrito por Paro (2015), e conseguir adesão do grupo a suas sugestões exigem os requisitos propostos por Weber (2016). Isso seria uma forma de dominação capaz de conduzir o grupo, mas que talvez não seja de domínio dos candidatos. Tais situações nos levam a refletir sobre como acontece a escolha do diretor escolar na rede municipal, que é por eleição.

Faz-se necessário, portanto, mencionarmos que quando não há interesse de nenhuma das pessoas que conheça o contexto escolar em formar uma chapa para concorrer à eleição de diretores, vem uma pessoa indicada pela SE assumir a função. Isso pode gerar um conflito de interesses, dos profissionais que ali atuam, considerando que essa pessoa representa o órgão mantenedor e que não conhece a realidade daquela escola. Tal observação é comprovada diante da fala de alguns professores quando questionados acerca de insatisfações em relação à gestão atual: “se não definirmos na eleição, quem virá assumir é uma pessoa da Secretaria de Educação que não conhece a realidade da escola, ou seja, dos males o menor”.

Um dos temas recorrentes nas reuniões pedagógicas são as questões disciplinares. De acordo com relatos feitos por Celeste, trata-se de um tema difícil de ser abordado nas reuniões e que surge mesmo sem estar na pauta. É importante esclarecermos que a escola tem Regimento e que as questões disciplinares são descritas com normas claras.

Conforme exposto no *Título VIII do Regime Disciplinar*, Art. 96, o aluno que deixar de cumprir ou transgredir de alguma forma as disposições contidas no Regimento Escolar ficará sujeito às seguintes ações:

- I – Advertência oral com registro na ficha do aluno, com assinatura do mesmo;
- II – Advertência por escrito pelo coordenador ou diretor, o aluno que pela segunda vez, não observar o disposto no caput deste artigo. A advertência será registrada no livro de ocorrências; e
- III – Convocação dos responsáveis para reunião, visando à participação conjunta da família e escola.

As professoras apresentaram insatisfação em relação às atitudes adotadas frente aos atos indisciplinados e defenderam que os casos graves deveriam ter punições mais severas. A professora Carla ainda alertou que há casos em que a terceira advertência é realizada e, ainda assim, há pais que não comparecem à escola. Diante da omissão dos responsáveis, nada é feito por parte da direção. Observamos novamente relatos de omissão da gestora, mesmo diante de críticas explícitas. A diretora se justificou afirmando que, de seu ponto de vista, não existem casos graves de indisciplina na escola.

A gestão perpassa por diversas funções, e a falta de posicionamentos mais assertivos deixa uma lacuna no andamento das ações. Conforme descrito anteriormente por Paro (2015), a participação do gestor em todas as atividades da escola é fundamental em todos os processos

de realização do ensino, como atividades-meio e atividades-fim, uma vez que também faz parte da ação administrativa que o ensino aconteça de forma efetiva.

Com base na fala da professora, percebemos que a direção escolar não consegue o apoio dos responsáveis dos alunos indisciplinados, e, desse modo, os problemas persistem. Nesses casos, a escola teria como opção pedir ajuda à SE/JF através do Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando (DIAE). Todavia, Celeste afirmou que uma das dificuldades enfrentadas é a lentidão por parte do órgão no retorno dos casos. Ela não percebe eficiência na solução dos problemas, mesmo quando esse departamento chama a família, pois o comportamento das crianças dificilmente se altera. Celeste relatou que já vivenciou casos em que os estudantes demonstraram revolta, pois sofreram castigos e agressões físicas após a ida dos pais à SE/JF, o que justifica, para ela, a sua não adesão em grande parte dos casos.

Na intenção de compreender como a diretora Celeste avalia sua própria gestão, a questionamos sobre os avanços que conseguiu identificar em seu mandato. Ela destacou que reduziu a infrequência e a evasão escolar e que, em sua administração, houve uma grande procura por vagas na unidade. Garantiu que se preocupa em acompanhar o trabalho pedagógico e que parte do seu tempo é dedicado à mediação de conflitos, atendendo professor e familiares dos estudantes. Essa, segundo Celeste, é uma tarefa complexa, já que os assuntos são difíceis de serem abordados.

Os conflitos exigem uma investigação dos fatos, e Celeste citou um exemplo: quando um pai reclama de um professor, as partes precisam ser ouvidas e os diferentes pontos de vista considerados. Nos casos em que o professor está errado, o educador é aconselhado, por Celeste, a evitar o erro, o que nem sempre surte efeito. Diante do relato da diretora de que os desfechos dos casos nem sempre são eficazes, perguntamos os procedimentos adotados posteriormente. Na entrevista, questionamos se Celeste já utilizou de atitudes mais severas, como fazer uma avaliação negativa do professor contratado ou colocar um professor efetivo à disposição da SE, caso em que o professor precisa optar por outra escola.

A diretora esclareceu que nunca tomou essas atitudes porque “trabalha mais com o coração do que com a mente”. No entanto, não resolver situações de conflito de forma eficaz pode prejudicar o “clima escolar” e, conseqüentemente, o aproveitamento escolar. Amenizar os conflitos pode ter a intenção de preservar a imagem da escola na comunidade, bem como “resguardar” as relações pessoais entre gestão e professores e/ou funcionários terceirizados. Não obstante, tais atitudes podem ser vistas como relações de força entre professores e gestão, tendo em vista a postura da diretora de não resolver de forma definitiva os problemas recorrentes. Algumas análises são possíveis frente à atitude da diretora: os vínculos afetivos

entre os profissionais podem definir ações de ambas as partes (fazendo com que se evite desgastes emocionais) ou medidas mais rígidas podem mexer com a vida pessoal dos profissionais (e a diretora não quer se responsabilizar por isso).

Retomando a análise das reuniões pedagógicas, devemos considerar uma ponderação da professora Flávia, que acredita que tais reuniões não atendem a sua expectativa de planejamento coletivo das ações pedagógicas nem de troca de conhecimento sobre os alunos. Ela apontou que a reunião apresenta pautas importantes diversas, mas que não soluciona as carências que considera mais relevante. A professora identificou como ponto positivo para o “clima escolar” a transparência e a flexibilidade da gestora, no entanto, posteriormente, avaliou que essa flexibilidade, por vezes, prejudica a própria direção em alguns aspectos.

Flávia, em relação ao coletivo da escola, pontuou que, em algumas situações, consegue perceber a falta de comprometimento de alguns profissionais, em especial professores contratados, o que pode ser um fator desestimulante para os professores efetivos, que se comprometem com as normas da escola. Citou como exemplos questões de divisão do espaço e cumprimento do horário, onde afirmou que alguns professores atrasam de forma recorrente, o que ainda assim não é solucionado. Isso, segundo ela, acaba por desmotivar aqueles que cumprem com seus horários. Também falou da questão do barulho provocado pelos alunos que circulam pela escola e que não tem a compreensão de alguns professores, conforme também abordado por Carla. Flávia, ainda, considerou que essas questões, mesmo que pequenas do seu ponto de vista, devem ser solucionadas por parte da gestão. Quando perguntada se encontrava espaço nas reuniões para trazer essas dificuldades, pontuou que se sente muito à vontade para fazê-lo e que sempre o faz, embora, às vezes, não alcance o efeito esperado.

Durante a entrevista, Flávia citou, também como um fator desmotivador, a falta de comprometimento das famílias em relação ao desenvolvimento dos filhos, identificando o turno da manhã como o mais fácil de “lidar”. Por outro lado, a professora salientou a questão de as salas serem pequenas, comportando um número reduzido de alunos em relação ao previsto pela SE, o que faz o tamanho das turmas um fator favorável. Um ponto que considerou falho na escola é a atuação da coordenação, pois acredita que esta não consegue atender à função.

Em contrapartida, a coordenadora Mônica destacou as dificuldades enfrentadas no exercício de seu serviço. Ela relatou que não consegue desenvolver as suas atribuições pedagógicas por haver muitas demandas de indisciplina, ocorrendo uma transferência de autoridade do professor para a coordenação. Mônica acredita que os conflitos poderiam ser

resolvidos pelos próprios professores, encaminhando para a coordenação apenas casos graves. Questionada se vinha trabalhar motivada, a coordenadora relatou que sempre inicia o ano letivo animada, mas os conflitos que vão surgindo, como problemas de relacionamento entre professores, a desmotivam e desmotivam outros professores também.

Mônica entende que os conflitos entre os professores contribuem para problemas relacionados à indisciplina na turma, dando origem a situações que talvez não existissem, se houvesse harmonia. Indagada se conseguia perceber relações entre os profissionais capazes de influenciar outros profissionais positiva e/ou negativamente, ela disse que sim e que isso acontecia não só entre professores, como também entre funcionários terceirizados. Já quando questionada como procedia nesses casos, comentou que tanto ela quanto a direção sabem que podem tomar medidas mais efetivas, contudo prevalece o sentimental; ou seja, tomar medidas que pudessem afetar o profissional e o pessoal não era uma possibilidade para elas.

Assim, diante das afirmações colocadas, concluímos que não há uma total omissão, pois as profissionais chamaram seus funcionários para uma conversa, mesmo não tendo surtido o efeito desejado, visto que os problemas voltaram a acontecer.

Mônica ponderou que as reuniões poderiam ser planejadas de forma a atender questões relacionadas às “atividades-fim”, porém destacou ser muito difícil e que suas tentativas foram frustrantes. Ela narrou uma situação que acontecera em anos anteriores, quando propôs aos professores, em reunião, que trouxessem temas relevantes para serem abordados ao longo do ano letivo. Contudo, a adesão foi mínima, e a atividade não surtiu o efeito esperado.

Os fatos relatados até aqui, nos levam a pensar que uma das dificuldades enfrentadas pela escola, capaz de interferir no “clima escolar”, é trabalhar com grupos rotativos. A constante troca de profissionais dificulta o estabelecimento de uma cultura escolar que funcione, já que essa cultura é construída no cotidiano do corpo docente e discente que compõe o espaço. Isso não acontece do dia para noite nem em apenas um ano.

Mônica ainda pontuou como uma falha de sua parte a falta de uma cobrança mais incisiva em relação aos prazos e às proposições de trabalhos. Como exemplo, evidenciou um projeto de valores, pensado para tentar trabalhar questões relacionadas à disciplina, que não teve adesão do grupo. Indagada se achava que as reuniões surtiam o efeito esperado, enfatizou que não, ou seja, nem tudo que era proposto pelo coletivo tinha um engajamento por parte do grupo.

Em seus relatos, Mônica levantou outro ponto que cabe destacarmos, pois ratifica o posicionamento de outros entrevistados: a falta de participação da família em casos de crianças que apresentam problemas de indisciplina e dificuldade de aprendizagem. Segundo a

coordenadora, esse é um ponto muito difícil de ser resolvido porque, sem a parceria com a família, o professor tem dificuldade em dar andamento ao seu trabalho.

Conforme os constantes questionamentos feitos durante as reuniões pedagógicas, como falta de acompanhamento das famílias, a falta de recursos que venham a sanar problemas de indisciplina em sala de aula, tanto por parte da escola quanto da família, e retornos de acompanhamentos médicos quando solicitado pela escola, é preciso considerarmos que grande parte do público atendido pelas escolas públicas é formada por crianças social e economicamente menos favorecidas. Esse fator externo é um problema que influencia no contexto escolar, mas que, muitas vezes, extrapola o campo de atuação da escola. De acordo com fala de Celeste, quando se busca uma forma de resolver situações de indisciplina através de atendimentos às famílias, ela tem acesso a relatos que acabam por comovê-la (como situações em que as famílias passam por problemas pessoais que envolvem questões econômicas ou estruturais). Isso dificulta ainda mais a tomada de medidas eficientes.

Mediante os posicionamentos esclarecidos por Mônica acerca das relações interpessoais e como tais relações interferem em sua motivação para o trabalho, bem como a falta de comprometimento dos professores como algo desestimulante, algumas análises podem ser realizadas. Assim, cabe uma relação com resultados encontrados em outra pesquisa que ratifica informações afins. A pesquisa educacional *A formação, o trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: interpretando os constructos junto aos professores* parte de um trabalho investigativo na perspectiva colaborativa, desenvolvido no município de Juiz de Fora em quatro escolas da rede estadual de ensino que atendem ao primeiro segmento do ensino fundamental. Sobre ela, destacamos:

A rotatividade dos professores é grande e não há incentivo algum para que bons professores fiquem nas escolas que demandam maior energia emocional e profissional, criando, entre os alunos, a ideia de que “ninguém nos aguenta”. Isso é tão nítido que, quando um professor “fura” o esquema e acaba “adotando” a escola, isso institui uma diferença significativa para a escola e para os alunos. (BARBACOVÍ; CALDERANO; PEREIRA, 2013, p.21)

Nesse sentido, a valorização do trabalho do professor como um agente capaz de interferir na qualidade do atendimento nos leva a acreditar ainda mais na importância desse profissional para composição do “clima escolar”.

Os depoimentos de Mônica e Celeste quanto às relações interpessoais que se estabelecem entre os alunos/professores, professores/direção e alunos/direção são de fato um

desafio para as escolas. As relações de poder precisam ser revistas e as insatisfações precisam ser pontuadas para que sejam resolvidas ou amenizadas.

Fatores ligados aos vínculos contratuais, a conduta da coordenação e direção, a “omissão” das famílias, a indisciplina e a desmotivação favorecem a composição de um “clima escolar” não muito favorável, o que gera um desequilíbrio na instituição.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante os apontamentos apresentados nesta pesquisa, consideramos que o “clima escolar” pode ser um fator capaz de potencializar a qualidade do atendimento educacional, entretanto sua composição é fluída e complexa.

Conhecer o “clima escolar” implica conhecer a realidade da instituição, por isso é preciso levar em conta que a escola sofre influência de fatores extra e intraescolares. É justamente da relação que se estabelece entre os fatores internos e externos que a escola compõe sua identidade.

Dessa forma, a imersão no contexto escolar possibilita a aproximação com a identidade da escola. Nossa pesquisa defendeu que cada unidade de ensino é um ambiente de diversidade humana em seus mais diferentes aspectos: políticos, sociais, econômicos, físicos e emocionais. As discussões analíticas apresentadas durante este trabalho demonstraram que o “clima escolar” é construído a partir das relações interpessoais e perpassa pelas “relações de poder”.

No caso da escola pesquisada, as “relações de poder” observadas permearam as relações interpessoais, o desenvolvimento das atividades–fim, o uso dos espaços físicos, a postura da direção com a equipe e a relação entre a direção e a Secretaria de Educação.

As “relações de poder”, muitas vezes, se apresentaram como conflituosas nos mais diversos aspectos, interferindo de forma direta tanto na convivência saudável entre os profissionais quanto no aproveitamento educacional dos estudantes. A segunda suposição pôde ser percebida a partir da fala da diretora em uma das reuniões pedagógicas, na qual foi relatado o comportamento de uma aluna que já estudava na escola e elogiado o trabalho de uma professora em relação a essa criança: “a Bela (aluna) é uma outra criança esse ano”. Tal fato demonstra que quando há uma ação efetiva do professor, é possível sim ter um rendimento do aluno. Isso torna o tema “clima escolar” e a influência das “relações de poder” ainda mais relevantes nesta análise.

As “relações de poder” e os conflitos são previsíveis nos espaços coletivos, no entanto, dependendo da forma como são vivenciados, podem afetar as relações de maneira negativa. A análise e reconstrução dos dados por meio das observações feitas nas reuniões e nas entrevistas semiestruturadas nos permitiram compreender o “clima escolar” a partir da divisão

de contexto apontada por Candian e Rezende (2013), destacando-se dois agrupamentos: o “contexto inter-relacional” e o “contexto normativo”.

O “contexto inter-relacional” apresentou-se na medida em que observamos os vínculos empregatícios diferenciados no desenvolvimento da mesma função. Tal fator gera, por si só, conflitos de interesses ou perspectivas diversas, dificultando, por vezes, o estabelecimento de vínculo ou comprometimento com a própria escola.

O “contexto normativo” relaciona-se à pesquisa de forma a envolver “as percepções sobre a severidade com que se desenvolvem as relações de autoridade” (CANDIAN; REZENDE, 2013, p. 29), sendo interpretadas como as ações adotadas pela gestão da escola e/ou pela coordenação. Nesse sentido, verificamos as dificuldades enfrentadas pela diretora a cada ano. A gestora não tinha uma coordenadora efetiva em um dos turnos e considerou que a chegada de uma nova coordenadora contratada a cada ano não atende às demandas da escola e dificulta a continuidade das normatizações escolares.

As reuniões pedagógicas observadas aconteceram sempre de forma “harmoniosa”, sem desrespeito por parte dos integrantes e sem conflitos diretos. Todavia, foi possível identificarmos certa omissão por parte dos participantes, que optaram por se manter apenas como expectadores, sem conflitos diretos, principalmente os contratados, que sempre ficavam muito calados. Quando falavam, a maioria de suas intervenções se resumia a relatos de vivências em sala de aula (como “contar casos”), evitando, assim, um desgaste maior nos encontros.

Durante as entrevistas semiestruturadas, percebemos que existiam alguns problemas de relacionamentos interpessoais entre os docentes, mas os problemas não foram mencionados durante as reuniões nem influenciaram diretamente o andamento das pautas.

É preciso considerar que a equipe diretiva também sofreu impactos com as dificuldades das relações interpessoais entre seus integrantes. Embora os conflitos não tenham sido expostos explicitamente nas reuniões, direção e coordenação ponderaram que, diariamente, a resolução de conflitos ocupa grande parte de seu tempo, precisando mediar situações-problemas entre professores/professores, professores/estudantes, professores/familiares e coordenação/professores. Cada atendimento implica desdobramentos, pois sempre envolve outros sujeitos, que não estão ligados diretamente à situação, que discordam das providências tomadas para resolver o problema e que, por empatia, podem se sensibilizar ou até mesmo se envolver diretamente. Isso confere uma maior proporção aos conflitos interpessoais dentro de um espaço escolar, que nem sempre têm um desfecho consensual.

Conforme mencionado anteriormente, a unidade escolar, apesar de semelhanças compartilhadas com outras instituições, apresenta seu modo próprio de ser, uma história diferenciada, devido aos dinâmicos processos sociais que ocorrem no interior dela (LÜCK, 2011). Portanto, conhecer essa identidade é um diferencial não só para as relações que se estabelecem, como também para o processo de ensino e aprendizagem, que se configura a partir de um clima favorável.

Um dos fatos apreendidos durante a pesquisa, que cabe destacarmos, é que o grande fluxo na troca de profissionais prejudicou as relações interpessoais e fez com que membros da equipe não conhecessem (ou demorassem a conhecer) os seus pares, a proposta pedagógica, a comunidade, a organização; enfim, a própria “cultura da escola”. Nesse sentido, a rotatividade dos profissionais dificultou o fortalecimento do grupo e o sentimento de pertencimento à escola, o que gerou uma contribuição menos efetiva e duradoura.

Segundo Oliveira (2013, p. 104), quando “o interesse coletivo deixa de fazer parte dos objetivos e das preocupações nas relações interpessoais e grupais”, tornando as possibilidades coletivas de interação cada vez mais “substituídas pelos interesses de sobrevivência e dos negócios”, criam-se fatores capazes de prejudicar o “clima escolar”.

O fato de a rede municipal de educação ter regime de trabalho diferenciado intensificou o “clima escolar”, uma vez que se instituiu uma diferença de interesses entre os integrantes no mesmo espaço e na mesma função. Esse fato provocou conflitos, fazendo com que o interesse social e a qualidade da educação não fossem as principais preocupações do coletivo.

A conduta passiva da gestora diante dos problemas apresentados com a equipe docente e com os funcionários não apresentou resultados positivos nem ocasionou mudanças comportamentais na visão dos professores. Diante da escolha em “agir mais com o coração”, alguns professores relataram valorizar essa postura, contudo acreditam que, de alguma forma, tal princípio prejudica o funcionamento da escola como um todo, pois acaba por desmotivar algumas ações. Ao que se refere a opção de não colocar os professores efetivos que apresentaram problemas na escola à disposição da Secretaria de Educação nem fazer avaliações negativas dos professores contratados, mais uma vez a direção gerou insatisfação por parte de alguns entrevistados. Apesar de entenderem esse posicionamento, eles o avaliaram como uma provável fonte de desmotivação em outros profissionais, mesmo que não tenham apresentado outra opção eficaz. Tal postura foi repetida pela coordenadora efetiva, que também relatou estar mais comprometida em não prejudicar a vida pessoal e profissional da equipe (efetivos e temporários).

A postura comum, inicialmente, nos pareceu ser uma conduta humanizada, conforme descrito por outros profissionais: “a diretora tem um coração bom, até demais”. Tais atitudes podem contribuir para evitar conflitos entre gestores e alguns docentes e funcionários, mas simultaneamente elas também contribuem para que os problemas sejam protelados indefinidamente. No entanto, são necessários a compreensão e o comprometimento por parte de quem ocupa o cargo de direção. Entender que a “relação de poder”, que se configura no exercício da função, é inerente a essa função e que não deve ser vista como poder de punição (e sim como atividades-meio para se alcançar atividades-fim) é fundamental durante o ofício quando o objetivo é construir uma educação de qualidade. Caso não, tal omissão pode acarretar comodismo para alguns e desestímulo para outros. Assim, entendemos que evitar o confronto direto pode ser uma estratégia de sobrevivência por parte da gestão escolar, todavia se omitir diante de algumas situações também pode comprometer um “clima escolar” favorável para o bom funcionamento da escola.

É preciso ter clareza que o corpo docente efetivo também demonstra força e insatisfação quando discordam de determinadas ações, podendo, assim, não fazer adesão das proposições vindas da equipe diretiva. Logo, uma vez envolvida emocionalmente com esse espaço e com os profissionais que ali atuam, a direção da escola fica restrita a apelos emocionais e a pedidos de colaboração quando sua postura se assenta sobre não tomar medidas que afetariam a vida pessoal dos colegas de trabalho.

A postura descrita acima nos remete a uma análise a respeito do cargo de direção, que perpassa por múltiplas facetas. Por isso, cabe pontuarmos que o gestor, ao assumir a direção, é funcionário de carreira, ocupa o cargo de direção temporariamente (mandato de 3 anos) e representa a comunidade escolar, inclusive os docentes. Futuramente, o profissional retornará para sala de aula e estará subordinado a um outro gestor, que será eleito dentre o atual corpo docente efetivo. Mesmo não sendo este o caso da gestão atual, pois Celeste afirmou que se aposentará ao concluir seu mandato, esses são dados relevantes para entender que essa situação temporária também pode influenciar a postura adotada por gestores: eles podem priorizar condutas “solidárias”, ou ser “mais exigentes” com seus pares, na medida em que percebem a responsabilidade do cargo e o compromisso com a qualidade do ensino e o futuro da escola.

A reunião pedagógica pode ser compreendida como um microcosmo de um universo maior que é a educação pública municipal de Juiz de Fora. É preciso considerarmos que, durante tais reuniões, as orientações vindas da SE são repassadas, e a direção propõe pautas pedagógicas e administrativas, juntamente com a coordenação, em prol de uma melhor

organização da escola. Entretanto, fazer com que as reuniões tenham um efeito significativo, a ponto de conseguir mobilizar as práticas dos profissionais de forma coletiva, é uma tarefa desafiadora que perpassa pelas “relações de poder”, pela motivação individual, por um posicionamento crítico e responsável com os interesses sociais.

A postura adotada pela direção pode ser analisada de acordo com as contribuições de Weber (2016), já que foi possível observarmos que a diretora estabeleceu, quando julgou necessário, uma “dominação legal”. Segundo o autor, essa forma de dominação se apresenta “sobre a forma de ‘estatuto’, sendo seu tipo mais puro a dominação burocrática” (WEBER, 2016, p. 544).

A conduta da diretora se encaixou nessa definição no momento em que ela se apoiou nas resoluções e determinações vindas do sistema de ensino para, então, fazer com que o corpo docente “aceitasse” suas considerações. Foi possível constatar tal ação quando, em uma das reuniões, as professoras queriam atuar nas turmas por divisão de conteúdo. Nesse momento, a diretora tentou argumentar que, em decorrência de questões pedagógicas, não seria interessante realizar tal desejo. Em virtude da resistência e do questionamento por parte das docentes, a gestora deixou o caso em aberto dizendo que depois “veria” o que seria possível. Porém, na reunião subsequente, trouxe as determinações vindas da Secretaria de Educação como resposta negativa ao apelo das profissionais.

Entretanto, ressaltamos que, mesmo nesse caso, a obediência não está atrelada ao direito próprio, mas sim às regras vindas da SE ou de legislações que mantêm o sistema de ensino público, em que quem manda também obedece, ou seja, obedece à “lei” ou a um “regulamento” (WEBER, 2016). Logo, apesar de nossa percepção ter sido a de que a postura adotada nessa reunião foi a de “dominação legal”, pudemos observar, pelas entrevistas, que os professores não tinham essa percepção a respeito da direção, e a visão que prevalecia a respeito da diretora era a da “dominação carismática” (WEBER, 2016).

Nesse sentido, a forma de dominação que a diretora apresentou com mais frequência sobre a equipe de trabalho foi a “dominação carismática” (WEBER, 2016), a qual assenta-se sobre a “virtude da devoção afetiva à pessoa do senhor e a seus dotes sobrenaturais (carisma)” (WEBER, 2016, p. 550 e 551). Ela é vista como uma pessoa de bom coração, conforme descrito por alguns dos entrevistados, isto é, funciona como um “arrebamento emotivo que constitui aqui a fonte da devoção pessoal”. Dentro dessa perspectiva, a funcionária consegue o apoio dos profissionais a partir do seu carisma, a partir de suas “qualidades excepcionais e não em virtude de uma posição estatuída ou de uma dignidade tradicional, ou seja, enquanto seu carisma subsiste” (WEBER, 2016, p. 551). Não que ela não possua, necessariamente,

qualidades de acordo com o conceito racional descrito por Weber (2016), “competência”; todavia, no entendimento dos profissionais, as ações mais importantes da direção são a de proporcionar “tranquilidade” para que eles exerçam suas funções. Tais profissionais acreditam que a diretora não fará nada que possa prejudicá-los profissional e pessoalmente, e isso os tranquiliza.

A análise aqui apresentada é apenas uma das possíveis diante dos dados coletados, no entanto nos parece coerente a interpretação de que evitar os conflitos com a equipe de trabalho é uma estratégia, uma forma, um “meio de sobrevivência” encontrado não só pela diretora, como também por alguns outros profissionais que atuam nessa escola pública e que passam por situações que fogem de seu controle. Eles aprendem a sobreviver aos conflitos impostos: situação contratual, desqualificação profissional, violência da/na escola, falta de comprometimento das famílias em relação ao aprendizado de seus filhos, entre outros.

Existem várias formas de sobreviver às questões complexas que envolvem o sistema educacional, porém o que observamos comumente na escola foi a abstinência a fim de se evitar conflitos diretos, o que não impedia, contudo, que as insatisfações ficassem latentes e influenciassem o “clima escolar”.

Esta pesquisa revelou que tal situação propiciou situações diversas a professores contratados e efetivos, tais como: estar mais ou menos motivados pela estabilidade ou não no emprego, ter mais ou menos vínculo com a escola e seus pares, contribuir ou não com sugestões que melhorem a organização da escola e do ensino, estar mais ou menos preocupados em estabelecer vínculos interpessoais com os colegas de trabalho, comprometer-se ou não com a parceria com a comunidade. Embora trata-se de uma postura profissional individual, averiguamos, com certa fluidez, que, durante as entrevistas, professores contratados não conseguiam se adequar às normas estabelecidas pela escola, pois apresentavam menos vínculo com a unidade e menos preocupação com a sequência dos trabalhos. Por sua vez, professores efetivos, às vezes, apresentavam-se desmotivados, por não estarem de acordo com algumas medidas tomadas pela SE/JF e por julgarem que os professores novatos não seguiam a proposta pedagógica da escola e algumas regras de boa convivência. Tais indicações demonstram a importância dos vínculos, da ideia de pertencimento e de como que as interações são importantes para manter a motivação. Se a conduta do professor for individual, a escola dificilmente conseguirá organizar um trabalho coletivo de qualidade; e o agravante maior é que a desmotivação segue em cadeia.

A rotatividade entre professores apareceu de forma clara como um elemento influenciador no “clima da escola”. Trata-se de um conflito gerado pela (des)organização do

sistema escolar do município, que a escola não tem autonomia para resolver frontalmente. No entanto, se tal realidade afeta de modo direto a escola pesquisada, é importante que sejam criadas estratégias concretas para resgatar as interações interpessoais em prol de um interesse social maior, que é a educação de qualidade.

Entender a dinâmica educativa presente no contexto da instituição de ensino em análise nos remeteu à importância do papel desempenhado pelo diretor, mas também à relevância de uma gestão democrática, que não centraliza as ações apenas na equipe diretiva, mas que proporciona autonomia e responsabilidade a todos os membros da “comunidade escolar”. Caso a gestão siga apenas o perfil de seu líder, problemas estruturais podem permanecer mais tempo do que o necessário. A revisão do PPP, as ações de auto avaliação e as dinâmicas de interação pessoal podem ser iniciadas por todos os membros de uma gestão democrática. Assim, as reuniões pedagógicas podem servir a este fim, embora não sejam o único espaço.

É preciso, portanto, ter clareza de que a solução dos problemas educacionais não pode esperar políticas públicas (macro) milagrosas. Porém, é ingenuidade pensar que os sujeitos envolvidos no contexto escolar, imbuídos de realizar um trabalho cotidiano e complexo, perceberão sozinhos a dinâmica sociológica e política que os envolve. O “clima escolar” favorável a um ensino de qualidade precisa ser construído diariamente como um exercício coletivo de gestão democrática, formação em contexto, trocas de experiências, estudos sobre gestão de conflitos, maior divulgação das pesquisas científicas e também lutas sociais pela valorização da própria carreira de professor.

Portanto, este estudo buscou romper com uma visão ingênua, acrítica, legalista, formal-idealista, reprodutora e parcializada do processo educativo, na tentativa de compreender algumas de suas necessidades atuais, para que, dentro de um quadro de possibilidades, a educação formal seja mais eficiente. Nosso trabalho intenciona abrir caminhos para novas pesquisas científicas que aprofundem essa temática extremamente relevante, conforme demonstrado nesta dissertação.

## REFERÊNCIAS

BARBACOVI, Lecir Jacinto; CALDERANO, Maria da Assunção e PEREIRA, Margareth Conceição. O que o IDEB não conta? Considerações iniciais. In: CALDERANO, M. A.; BARBACOVI, L. J e PEREIRA, M. C. (org.). **O que o ideb não conta?** Processos e resultados alcançados pela Escola básica. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013 p. 11-30.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. **Desigualdade e Desempenho: Uma introdução à sociologia da escola Brasileira.** – 1ª Reimpressão. Belo Horizonte: Editora Fino Trato, 2011.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira e QUINTANEIRO, Tania. Max Weber. In: QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. OLIVEIRA, M. G. M. de. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim/ Weber.** 2ª ed. revista e atualizada. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 107-148.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação:** Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado, 1988. Brasília, D.F., 1988, 5 de out. de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 11 jul. de 2016.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, D.F: Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014...Disponível em: [pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 4 abr. de 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Brasília, D. F. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 30 de jul. de 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, D. F.: Publicado no D. O. U. em 23 de dez. 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 17 de set. de 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, D. F.: Publicado no D. O. U. em 17 de julho de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm). Acessado em: 17 de set. de 2017.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas.** Brasília, DF. Fevereiro de 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). Acessado em: 14 de mar. de 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a base. Ministério da Educação/Mec. Brasília, D.F.. Homologada em 20 de dez. de 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 14 de dez. de 2018.

BRASIL. **SAEB 2015**, Microdados da Aneb e da Anresc (Prova Brasil): Leia-me. Brasília, D. F.: Mec e Inep, nov. de 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: 10 de nov. de 2017.

BRITO, Márcia de Souza Terra e COSTA, Márcio da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte: v. 15, n. 45, set./dez., 2010.

CANDIAN, Juliana Frizzoni e REZENDE, Wagner Silveira. O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar. **Revista do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública**: Gestão Educacional, Juiz de Fora: v. 3, n. 2, 2013, p. 24 – 41.

CARVALHO, R.; CAPETTI, P. Avaliação mostra insuficiência de alunos na leitura e na matemática. **Jornal Tribuna de Minas**, Juiz de Fora, 10 de jun. de 2018. Disponível em: <https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/10-06-2018/avaliacao-mostra-insuficiencia-de-alunos-na-leitura-e-na-matematica.html>. Acesso em: 11 de jun. de 2018.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Tradução de Lia Zatz. Brasília: Plano Editora, 2002.

COMPROMISSO Todos pela Educação: Minas Gerais. **Ministério da Educação**. Brasília: 17 de mai. de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=10535>. Acesso em: jul. de 2016.

COMO tirar o brasil dos últimos lugares no ranking de educação? **Site do G1**, 16 de jan. de 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/especial-publicitario/elevacao-educacao/noticia/como-tirar-o-brasil-dos-ultimos-lugares-no-ranking-de-educacao.ghtml>. Acesso em: 15 de mai. de 2018.

DADOS do IDEB das escolas municipais. **Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=770042>. Acesso em: 23 de ago. de 2018.

DADOS das escolas municipais de Juiz de Fora. **Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=573672>. Acesso em: 15 de set. de 2018.

DADOS das escolas públicas do estado de MG. **Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=574572>. Acesso em: 15 de set. de 2018.

DADOS das escolas públicas dos estados participantes. **Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=574787>. Acesso em: 15 de set. de 2018.

DADOS do censo por cidade. **Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 de set. de 2018.

GOMES, Candido Alberto. **A escola de Qualidade para todos: Abrindo as camadas da cebola**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 281-306, jul./set. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27551.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2018.

GUIMARÃES, C. **O ensino público no Brasil: ruim, desigual e estagnado**. São Paulo: 5 de jan. de 2015. Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/01/bo-ensino-publico-no-brasilb-ruim-desigual-e-estagnado.html>. Acesso em: 22 de jun. de 2018.

JUIZ DE FORA. **Documento-Base para o Plano Municipal de Educação 2016-2025**. Juiz de Fora: Fórum Municipal de Educação. Disponível em: [https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/plano\\_educacao/arquivos/documento\\_base\\_pme.pdf](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/plano_educacao/arquivos/documento_base_pme.pdf). Acesso em 22 de ago. de 2016

JUIZ DE FORA. **Lei nº 13.502, de 28 de março de 2017** . Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Juiz de Fora, Publicado em Diário Oficial Eletrônico do Município de Juiz e Fora: em 29 de mar. de 2017. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/j/juiz-de-fora/lei-ordinaria/2017/1351/13502/lei-ordinaria-n-13502-2017-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 15 de mai. de 2018.

JUIZ DE FORA. **Lei Municipal de nº 11.169, de 22 de junho de 2006**. Dispõe sobre o pagamento de adicional ao servidor do quadro de magistério, para comparecimento a reuniões de planejamento e pedagógica e dá outras providências. Juiz de Fora: publicado em Tribuna de Minas em 23 de jun. de 2006. Disponível em: [http://jflegis.pjf.mg.gov.br/c\\_norma.php?chave=0000027063](http://jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000027063). Acesso em: 3 de out. de 2018.

JUIZ DE FORA. **Lei Municipal nº 9.611, de 5 de outubro de 1999**. Dispõe sobre as eleições de diretor e vice-diretor nas escolas da rede pública municipal de Juiz de Fora: publicado em Tribuna de Minas, em 6 de out. de 1999. Disponível em: <http://leismunicipais.com.br/a/mg/j/juiz-de-fora/lei-ordinaria/1999>. Acesso em: 23 de ago. de 2018.

JUIZ DE FORA. **Lei Municipal nº 10.308, de 30 de setembro de 2002**. Altera a Lei nº 9.611, de 05 de outubro de 1999 e dá outras providências. Juiz de Fora: publicado em Tribuna de Minas, em 1 de out. de 2002. Disponível em: <https://jflegis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000024127>. Acesso em: 23 de ago. de 2018.

JUIZ DE FORA. **Decreto do Executivo nº 8.985, de 1º de setembro de 2006**. Regulamenta a Lei Municipal de nº 11.169, de 22 de junho de 2006. Dispõe sobre o pagamento de adicional

ao servidor do quadro de magistério, para comparecimento a reuniões de planejamento e pedagógicas e dá outras providências. Juiz de Fora: publicado em Tribuna de Minas, em 2 de set. de 2006. Disponível em: [https://jflegis.pjf.mg.gov.br/c\\_norma.php?chave=0000027253](https://jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000027253). Acesso em 3 de out. de 2018.

JUIZ DE FORA. **Decreto Nº 10.986, de 17 de novembro de 2011**. Acrescenta dispositivos ao Decreto nº 8.985, de 1º de setembro de 2006, que regulamenta a Lei nº 11.169, de 22 de junho de 2006. Dispõe sobre o pagamento de adicional ao servidor do quadro de magistério, para comparecimento a reuniões de planejamento e pedagógicas e dá outras providências. Juiz de Fora: publicado no Diário Oficial Eletrônico, em 18 de nov. de 2011. Disponível em: [https://jflegis.pjf.mg.gov.br/c\\_norma.php?chave=0000034465](https://jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000034465). Acesso em: 3 de out. de 2018.

LEBRUN, Gérard. **O que é poder**. 14ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da Cultura e do clima organizacional da escola**. 2. ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 9 ed., Petrópolis, R.J.: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Angústias do cotidiano escolar: entre grades e cadeados. In: CALDERANO, M. A.; BARBACOV, L. J e PEREIRA, M. C.. **O que o ideb não conta?** Processos e resultados alcançados pela Escola básica. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013 p. 101-123.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de, ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte: nº28, p. 5-23, jan./abr, 2005. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782005000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782005000100002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em ago. de 2017.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?**. São Paulo: Cortez, 2015.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, da **Escola Municipal Professor João Panisset**. Direção: Josiane Souza Guilhermino López. Juiz de Fora: Rede Municipal de Ensino, 2014.

REDE municipal de educação não atinge metas no Ideb. **Jornal Tribuna de Minas**, Juiz de Fora, 3 de set. de 2018. Disponível em: <https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/03-09-2018/rede-municipal-de-educacao-nao-atinge-metas-no-ideb.html> Acesso em: 15 de set. de 2018.

REGIMENTO ESCOLAR, da **Escola Municipal Professor João Panisset**. Direção: Josiane Souza Guilhermino López. Juiz de Fora: Rede Municipal de Ensino, 2009.

RESULTADO do Pisa de 2015 é tragédia para o futuro dos jovens brasileiros, afirma ministro. **Ministério da Educação, Brasil**, 6 de dez. de 2016. Brasília, D. F. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/42741-resultado-do-pisa-de-2015-e-tragedia-para-o-futuro-dos-jovens-brasileiros-afirma-ministro>. Acesso em: 2 de dez. de 2018.

RESULTADOS e Resumos, dados do censo 2017. **Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 23 de ago. de 2018.

ROCHA, Maria Silva Pinto de Moura Librandi da e PEROSA, Graziela Serroni. Notas etnográficas sobre a desigualdade educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, versão on-line. Campinas, São Paulo: vol. 29, n. 103, p. 425-449, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 24 de jul. de 2018.

SALDAÑA, P. Alunos brasileiros não chegam ao fim de prova em avaliação mundial. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 de jul. de 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/07/alunos-brasileiros-nao-chegam-ao-fim-de-prova-em-avaliacao-mundial.shtml>. Acesso em: 11 de ago. de 2018.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. Tradução e apresentação de Ricardo Doninelli Mendes. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante. **Gestão escolar participativa e clima organizacional**. **Revista Gestão em Ação**. Salvador, B. A.: v.4, n.2, p. 49-59, jul./dez. 2001.

WEBER, Max. Os três tipos puros de dominação legítima. In: Weber Max. **Metodologia das ciências sociais**. Tradução de Augustin Wernet. 5ª Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2016. p. 543-557.

## APÊNDICE A - Roteiro das entrevistas dos professores

**FICHA INDIVIDUAL**

NOME: \_\_\_\_\_

VÍNCULO: (    ) Efetivo    (    ) Contratado

CARGO:    (    ) Diretor    (    ) Coordenador    (    ) Professor    (    ) Outro - Qual:  
\_\_\_\_\_

QUAL TURMA ATUA: \_\_\_\_\_ QUAL REFERÊNCIA: \_\_\_\_\_

TRABALHA EM OUTRA ESCOLA: \_\_\_\_\_

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORES

1- QUAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELA GESTÃO NO EXERCÍCIO DE SUAS FUNÇÕES?

- A) Como resolve?
- B) Onde busca apoio? Encontra?
- C) Como são solucionadas? Está de acordo com a solução dada?
- D) Você leva para o coletivo? Como?

2 – VEM TRABALHAR COM ENTUSIASMO NA MAIORIA DAS VEZES?  
TEM CONHECIMENTO DO RENDIMENTO DA ESCOLA AVALIADO PELAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA?

3 - COMO DESCREVE SUA RELAÇÃO COM OS DEMAIS PROFISSIONAIS DA ESCOLA:

- A) Há um momento de troca de experiência?
- B) Encontra apoio?
- C) Todos têm os mesmos direitos e os mesmos deveres?
- D) Há uma união da escola na realização das atividades?

4 – DIANTE DAS DIFICULDADES ENFRENTADAS COMO PROCEDE?

5 – COMO AVALIA O DESEMPENHO DA SUA TURMA? COMO AVALIA O SEU DESEMPENHO?

6 – COMO É O RELACIONAMENTO ENTRE OS ALUNOS?

7 – A QUEM OS ALUNOS RECORREM PARA RESOLVER OS CONFLITOS?

8 - COMO AVALIA O CLIMA DA SUA SALA DE AULA?

9 – VOCÊ VEM ÀS REUNIÕES PEDAGÓGICAS? QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO A ELAS?

10 – PARTICIPOU DE TODAS? O QUE ENCONTRA COMO MOTIVAÇÃO PARA PARTICIPAR?

11 – QUANDO FALTOU QUAL FOI O MOTIVO?

12 – COMO AVALIA AS REUNIÕES E COMO AVALIA SUA PARTICIPAÇÃO NELAS?

13 – AS REUNIÕES TEM O FORMATO QUE CONSIDERA IDEAL?

14 – TEM CONHECIMENTO DO RENDIMENTO DA ESXOLA NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS? COMO SOUBE?

15 – CONSIDERA IMPORTANTE SABER?

16 – COMO AVALIA O CLIMA DA ESCOLA?

17 – A QUE ATRIBUI O SUCESO OU O FRACASSO DA ESCOLA?

18 – QUAIS FATORES CONSIDERA INTERFERIR NO CLIMA ESCOLAR?

**APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas da direção**

<b>FICHA INDIVIDUAL</b>	
NOME: _____	
VÍNCULO: (    ) Efetivo    (    ) Contratado	
CARGO:    (    ) Diretor    (    ) Coordenador    (    ) Professor    (    ) Outro - Qual: _____	
QUAL TURMA ATUA: _____	QUAL REFERÊNCIA: _____
TRABALHA EM OUTRA ESCOLA: _____	

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA GESTÃO**

1- QUAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELA GESTÃO NO EXERCÍCIO DE SUAS FUNÇÕES?

2 – TEM CONHECIMENTO DOS RESULTADOS DA ESCOLA NAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA?

3 – COMO SOUBE E COMO USA ESSAS INFORMAÇÕES?

4 – COMO PREPARA AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS E QUEM CONTRIBUI?

5 – COMO SÃO DEFINIDOS OS TEMAS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS?

6 – QUAIS EXPECTATIVAS TÊM DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS?

7 – CONSIDERA AS REUNIÕES IMPORTANTES? POR QU?

8 – ACREDITA QUE FUNCIONA COMO DEVERIA FUNCIONAR, CORRESPONDE ÀS SUAS EXPECTATIVAS?

9 – CONFIA NA CAPACIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES?

10 – ENCONTRA ALGUMA DIFICULDADE EM SE RELACIONAR COM OS PROFESSORES?

11 – É SEMPRE ATENDIDA QUANDO SOLICITA ALGO?

12 – VEM TRABALHAR MOTIVADA NA MAIORIA DAS VEZES?

13 – COMO AVALIA SUA RELAÇÃO COM TODOS OS FUNCIONÁRIOS? COMO DESCREVERIA ESSA RELAÇÃO?

14 – JÁ RECEBEU RECLAMAÇÃO DE ALGUM PROFESSOR, POR PARTE DOS ALUNOS OU DOS PAIS? COMO PROCEDE NESSES CASOS?

15 – COMO AVALIA AS SEGUINTEs QUESTÕES:

- A) OS PROFESSORES SE IMPORTAM COM O SUCESSO OU O FRACOSSO DOS ALUNOS?
- B) OS PROFESSORES NÃO SÃO JUSTOS COM ALGUNS ALUNOS?
- C) OS PROFESSORES TRABALHAM PARA CONSTRUIR UM BOM CLIMA PARA OS ALUNOS? COMO?

16 – COMO VOCÊ DESCREVERIA O CLIMA DA ESCOLA?

17 – QUAIS OS FATORES QUE CONSIDERA QUE INTERFERE NO CLIMA DA ESCOLA?