

Universidade Federal de Juiz de Fora

Nathalia Krepker

**Gestão pedagógica no contexto de uma escola pública na periferia de
Juiz de Fora: desafios e possibilidades**

Juiz de Fora – MG

2018

Nathalia Krepker

**Gestão pedagógica no contexto de uma escola pública na periferia de
Juiz de Fora: desafios e possibilidades**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, área de concentração Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Magrone

Juiz de Fora – MG

2018

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

Krepker, Nathalia.

Gestão pedagógica no contexto de uma escola pública na periferia de Juiz de Fora : desafios e possibilidades / Nathalia Krepker. -- 2018.

122 f.

Orientador: Eduardo Magrone

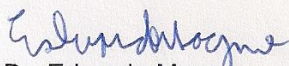
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Gestão pedagógica. 2. Equipe gestora. 3. Contexto social adverso . I. Magrone, Eduardo, orient. II. Título.

NATHALIA KREPKER

**Gestão pedagógica no contexto de uma escola pública na periferia de Juiz de Fora:
desafios e possibilidades**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

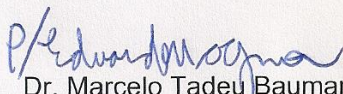


Dr. Eduardo Magrone

Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF



Dr(a). Elita Betânia de Andrade Martins
Faculdade de Educação – UFJF



Dr. Marcelo Tadeu Baumann Burgos

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PUC-RIO

Juiz de Fora, 03 de julho de 2018.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho, embora assinado por mim, não é um trabalho solitário. Ele é fruto do encontro e das oportunidades que tive durante todo o processo. Agradeço, carinhosamente, a todos e todas que contribuíram com o meu caminhar até aqui. Assim, expresso minha gratidão...

A Deus, meu amparo nos momentos mais difíceis.

Ao meu companheiro de vida, André, meu principal incentivador, que pacientemente compreendeu meus momentos de ausência.

Aos meus pais, Bernadete e Claudimiro, meus maiores bens, que abdicaram de inúmeras coisas a meu favor. A todos os meus familiares que colaboraram de tantas maneiras para que pudesse me dedicar a essa empreitada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Eduardo Magrone, por suas ricas contribuições que ajudaram a tecer a investigação e por respeitar meu tempo nesse processo de aprendizagem.

A Prof.^a Dr.^a Elita Betânia de Andrade Martins e ao Prof. Dr. Marcelo Burgos, que gentilmente aceitaram dialogar com a pesquisa, com tamanha presteza e dedicação.

Aos membros da equipe gestora da escola pesquisada, pelo carinho com que me acolheram e por aceitarem o desafio de participar desse estudo.

Aos meus colegas de trabalho da E. M. Henrique José de Souza, que partilham cotidianamente comigo a crença numa escola pública de qualidade para todos.

Aos meus queridos alunos, de hoje e de ontem, que renovam minha esperança em dias melhores.

“Por melhores que sejam os processos de gestão escolar, pouco valor terão, caso não produzam resultados efetivos de melhoria da aprendizagem dos alunos”. Heloisa Lück

RESUMO

A presente dissertação analisa a gestão pedagógica, através da atuação da equipe gestora, em uma escola pública na periferia de Juiz Fora que apresenta resultados positivos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A pesquisa parte da premissa de que a gestão escolar, sobretudo na dimensão pedagógica, é um dos elementos capazes de favorecer o êxito escolar a despeito da origem social dos alunos. O estudo em questão tem como referencial teórico as contribuições de Fernando Abrucio, José Francisco Soares, Pam Sammons, entre outros autores, filiados à matriz de análise e interpretação da escola denominada de “escolas eficazes”. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada no estudo de caso, com a utilização dos seguintes instrumentos metodológicos: observação não participante, questionário e entrevistas semiestruturadas. Os resultados mostram que a liderança pedagógica exercida pela coordenadora, o acompanhamento do trabalho docente e o Laboratório de Aprendizagem podem ser considerados os principais aspectos que contribuíram para o sucesso da gestão pedagógica na escola investigada. Contudo, as reuniões pedagógicas burocratizadas e a falta de estratégias coletivas que possam minimizar os impactos negativos do contexto na aprendizagem dos alunos são alguns dos desafios a serem enfrentados pelo grupo gestor. Nesta perspectiva, considerando a relevância do tema, a pesquisa buscou contribuir para o fortalecimento do debate sobre a centralidade da dimensão pedagógica na gestão escolar e auxiliar os gestores a refletirem sobre como suas ações podem colaborar na melhoria dos processos educativos, num contexto social adverso.

Palavras-chave: Gestão pedagógica. Equipe gestora. Contexto social adverso.

ABSTRACT

The present dissertation analyzes the pedagogical management, through the performance of the management team, in a public school in the outskirts of Juiz Fora that presents positive results in the Basic Education Development Index (IDEB). The research is based on the premise that school management, especially in the pedagogical dimension, is one of the elements capable of promoting school success despite the social origin of the students. The study in question has had as theoretical reference the contributions of Fernando Abrucio, José Francisco Soares, Pam Sammons, among other authors, affiliated to the matrix of analysis and interpretation of the school called "effective schools". This is a qualitative research, based on the case study, using the following methodological tools: non-participant observation, questionnaire and semi-structured interviews. The results have shown that the pedagogical leadership exercised by the coordinator, the monitoring of the teaching work and the Learning Laboratory can be considered the main aspects that contributed to the success of the pedagogical management in the investigated school. However, bureaucratic pedagogical meetings and the lack of collective strategies that can minimize the negative impacts of the context on the student learning are some of the challenges to be faced by the management group. In this perspective, considering the relevance of the topic, the research has sought to contribute to the strengthening of the debate on the centrality of the pedagogical dimension in school management and to help managers reflect on how their actions can contribute to the improvement of educational processes in an adverse social context.

Keywords: Pedagogical management. Management team. Adverse social context.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 REVISÃO DA LITERATURA	10
1.1 Administração versus Gestão Escolar	10
1.2 Gestão escolar: fator de promoção da eficácia e a centralidade da dimensão pedagógica	17
1.3 Atribuições da equipe gestora	27
2 CAMINHOS DA PESQUISA	35
2.1 Procedimentos metodológicos	35
2.2 Cenário da Pesquisa	42
2.2.1 A escola	43
2.2.2 Perfil dos participantes	52
3 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	57
3.1 Uso do tempo coletivo	57
3.1.1 Formação em contexto	66
3.2 Atuação da equipe gestora na gestão pedagógica	71
3.2.1 Acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem	81
3.3 Gestão pedagógica num contexto social adverso	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES	112

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 definiu a educação como um direito de todos. Como consequência dessa garantia constitucional, o Brasil, através de um pacto federativo, como prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, promove políticas educacionais que, em seus desenhos, objetiva expandir a oferta e alcançar a qualidade educacional em todos os níveis e modalidades de ensino. Nessa linha, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) prevê, como uma das metas, fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. De acordo com a meta estabelecida, fomentar a qualidade da educação básica é enfrentar a desigualdade social existente no Brasil. Implica, dentre outras questões, melhorias nos processos de organização e gestão do trabalho escolar.

No país, de acordo com os dados do IBGE/Pnad, de 2015, são atendidas 97,7% da demanda de crianças em idade escolar (faixa etária de 6 a 14 anos). Porém, é importante ressaltar que, embora a expressiva quantidade de matrículas, a maioria dos alunos não está aprendendo o mínimo que deveria, de acordo com a etapa de sua vida escolar. De acordo com os resultados da Prova Brasil de 2015¹, 30% dos alunos do 9º ano do ensino fundamental aprendeu o esperado nas competências de leitura e interpretação de textos. Frequentar a escola e não adquirir as habilidades mínimas evoca, imediatamente, à questão de injustiça, na contramão da educação como direito público subjetivo numa sociedade democrática promotora de inclusão social. A democratização do acesso não tem sido acompanhada da garantia do direito de aprender.

Em sociedades desiguais como a brasileira, as desigualdades sociais acabam por exercer enorme influência nas desigualdades escolares. Assim, o desempenho escolar dos alunos tende a modificar de maneira acentuada de

¹ Classificação não oficial, disponível no site *QEdU* com base nos resultados da Prova Brasil/2015.

acordo com seu nível socioeconômico, porém essa correlação não pode ser entendida como causalidade.

As pesquisas sobre eficácia escolar apontam que, mesmo diante de uma realidade desigual, algumas escolas conseguem que seus alunos progridam acima do esperado, tendo em vista suas condições sociais. Ao analisarem quais fatores intraescolares concorrem para melhoria dos níveis de aprendizado, esses estudos abrem espaço para que as escolas e seus profissionais possam refletir sobre os processos escolares e propor ações efetivas, capazes de afetar positivamente o desempenho acadêmico de seus alunos. Dentre as características das escolas eficazes, descritas por Sammons (2008), a liderança profissional dos gestores é um dos aspectos que podem contribuir para a eficácia escolar. Na literatura brasileira, Bonamino e Franco (2005), também destacam a organização e gestão da escola como um fator importante, capaz de influenciar no desempenho dos alunos. Nesse sentido, a gestão escolar, especialmente na dimensão pedagógica, ocupa cada vez mais destaque na literatura educacional sobre a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, uma das questões recorrentemente enfatizada pelas pesquisas é que quando a escola tem uma direção que atua no sentido de propiciar a colaboração entre professores, implementando um estilo participativo de gestão, os alunos apresentam melhores resultados (BONAMINO, 2005, p. 36).

Sendo assim, é relevante discutir sobre a atuação dos gestores na gestão escolar, a partir do entendimento de que a gestão pedagógica é a área de convergência de todas as dimensões, pois compreende a articulação, organização e avaliação das ações direcionadas a promoção da aprendizagem dos alunos (LÜCK, 2009). Tendo em vista a centralidade da dimensão pedagógica na melhoria dos processos educativos, a análise, no contexto da gestão escolar, pretende verificar quais ações podem contribuir no desempenho favorável de uma escola. A pesquisa realizada não pretende atribuir os resultados da escola somente à gestão pedagógica realizada, uma vez que existem fatores múltiplos que concorrem para a aprendizagem dos alunos.

No estudo em questão, o ponto de origem da investigação busca compreender o que é uma gestão pedagógica eficaz, traduzida nas seguintes perguntas: como a gestão pedagógica revela-se numa escola que tem apresentado resultados positivos no IDEB? Quem exerce a liderança pedagógica? Quais obstáculos enfrentados pela equipe gestora e quais fatores são facilitadores na gestão pedagógica? Partindo dessas questões, a investigação objetiva apurar como se dá a gestão pedagógica, na atuação dos gestores e nas práticas desenvolvidas no contexto escolar, em uma escola pública na periferia de Juiz Fora, na qual o ensino e a aprendizagem foram exitosos em relação às outras escolas do município e às expectativas sociais. O objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Analisar o uso do tempo coletivo no contexto da escola;
- Investigar a atuação do grupo gestor na gestão pedagógica;
- Averiguar quem exerce a liderança pedagógica na escola;
- Identificar as práticas de gestão que colaboram nas questões pedagógicas;
- Apontar os desafios e obstáculos encontrados pelos gestores num contexto social adverso.

A dissertação está organizada em três capítulos. O capítulo I trata dos aspectos teóricos relacionados à gestão escolar. A primeira seção discorre sobre o histórico da administração escolar no Brasil, a fim de contextualizar a evolução conceitual na área da gestão escolar. A segunda aborda, a luz das pesquisas sobre escolas eficazes, a gestão escolar como um dos fatores que concorre para a eficácia, com destaque para sua dimensão pedagógica, objeto desse estudo. O capítulo encerra-se com um breve histórico das funções de diretor e coordenador pedagógico no país e na rede de ensino pesquisada, para analisar a atuação dos mesmos na gestão pedagógica.

O capítulo II, estruturado em duas seções, dedica-se ao percurso metodológico escolhido e a descrição do cenário da pesquisa. A investigação está fundamentada em uma abordagem qualitativa, baseada no estudo de caso. A primeira seção trata da metodologia aplicada e das estratégias utilizadas, tais como: a observação não participante das reuniões coletivas da escola, a aplicação de um questionário para traçar o perfil dos participantes e a

entrevista individual com os membros da equipe gestora (diretor, vice-diretora e coordenadora pedagógica) para investigar a atuação dos mesmos na gestão pedagógica. Posteriormente, descreveu-se a escola e o perfil do grupo gestor.

A interpretação dos resultados apresenta-se no capítulo III, dividido em três seções. A análise foi dividida em categorias, as quais se constituem em questões significativas na efetivação da gestão pedagógica. A primeira sessão versa a categoria: uso do tempo coletivo e a formação em contexto, sua relevância e como acontece na escola pesquisada. A segunda destina-se a categoria: atuação da equipe gestora na gestão pedagógica e o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, evidenciando as funções desempenhadas por cada um dos gestores no cotidiano escolar. A terceira e última sessão ocupa-se dos desafios enfrentados pela equipe gestora na gestão pedagógica da escola, inserida num contexto social adverso. Por fim, são realizadas as considerações finais sobre o estudo em questão.

Nesta perspectiva, considerando a relevância do tema, a pesquisa busca contribuir para o fortalecimento do debate sobre a centralidade da dimensão pedagógica na gestão escolar e auxiliar os gestores a refletirem sobre como suas ações podem colaborar na melhoria dos processos educativos e, por conseguinte impactar positivamente na aprendizagem dos alunos.

1 REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo se propõe a delinear as contribuições científicas no campo da gestão escolar. Inicialmente, será tratado sobre o histórico da administração escolar no Brasil, a fim de contextualizar a evolução conceitual na área para gestão escolar. A luz das pesquisas sobre escolas eficazes, pretendemos compreender a gestão como um dos fatores que concorre para a eficácia, com destaque para sua dimensão pedagógica, objeto desse estudo. Posteriormente, discorreremos um breve histórico das funções de diretor e coordenador pedagógico no país e na rede de ensino pesquisada, para analisar a atuação dos mesmos na gestão pedagógica.

1.1 Administração versus Gestão Escolar

A origem da palavra “administrar” vem do latim *administrare*, que significa o ato de gerir, de governar, de dirigir negócios públicos ou privados (Lombardi, 2012) é um termo antigo e difundido. Mais recentemente, surgiu o termo gestão que é compreendido como o resultado das transformações oriundas do campo da administração, em um determinado contexto histórico. De acordo com Cury (2007, p. 493), “gestão é um termo que provém do latim e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar”. No campo educacional, ambos os termos, administração ou gestão escolar, dizem respeito à organização do trabalho nas escolas. Na literatura especializada, encontramos aproximações e distanciamentos entre os termos:

Os termos gestão e administração [da educação] são utilizados na literatura educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos. Algumas vezes, gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa; em outras, seu uso denota a intenção de politizar essa prática. Apresenta-se também como sinônimo de gerência, numa conotação neotecnicista, e, em discursos mais politizados, gestão aparece como a nova alternativa para o processo político administrativo da educação (GRACINDO; KENSKI, 2001, p. 113).

Independente da terminologia adotada, a administração ou gestão escolar ocupa um papel de destaque no cenário educacional brasileiro. Atualmente, muitos educadores e pesquisadores² dedicam-se a discutir a importância da organização e gestão da escola, como um dos elementos para a melhoria da qualidade da educação. Ao se debruçarem sobre o modo de gerir uma instituição escolar pública, busca-se sua especificidade, levando em conta as características do elemento estudado e propõem-se a esclarecer como se passa na prática as relações entre todos os envolvidos.

Para melhor entendimento da evolução conceitual dos termos administração e gestão escolar, faz-se necessário analisar a construção teórica no campo educacional e seu contexto de produção. Lombardi (2012, p. 22) destaca que: “a administração escolar deve ser entendida como resultado de um longo processo de transformação histórica, que traz as marcas das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade”. Essa análise contribui também para a reflexão acerca da importância de sua dimensão pedagógica, que envolve as ações de planejar, organizar, acompanhar e avaliar todo o processo de ensino e aprendizagem.

No Brasil, os primeiros estudos sobre administração escolar reportam-se à década de 1930, quando começou a surgir no país uma demanda por educação, devido ao avanço da industrialização e urbanização:

Pode-se identificar que o campo da administração escolar constitui-se a partir de uma demanda da própria sociedade, quando o capitalismo industrial lança suas bases e impõe a necessidade de formação de mão-de-obra, constituindo-se o processo educativo escolar como espaço para o atendimento desta necessidade (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 282).

Nesse contexto, os debates no terreno educacional eram protagonizados por duas principais correntes: o movimento escolanovista, de ideais progressistas, e a escola tradicional, representada pelos setores conservadores da sociedade. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova³ surge em

² Bonamino (2009), Libâneo (2013), Lück (2007/2009), Paro (2002/2010/2011)

³ Com o título “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, o documento escrito em 1932, por 26 educadores e intelectuais, é um marco inaugural do projeto de renovação educacional no país.

oposição à escola tradicional, na defesa de uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória para todos. Mesmo diante de novos anseios para a educação, a organização escolar obedeceu a um modelo de administração autoritário e centralizado, com a importação dos princípios da administração privada para a administração pública, predominante até a década de 1980. As reivindicações dos escolanovistas estavam direcionadas para a necessidade de qualificação científica de todos os profissionais da educação, porém ainda não existiam no Brasil estudos no campo da administração escolar. Dessa forma, os primeiros escritos seguiram o modelo fabril de administração de visão racionalista e científica. Porém, a escolha dos dirigentes escolares não seguia critérios técnicos, sendo baseada no clientelismo, prática comum no âmbito escolar de então. Destacam-se, no cenário brasileiro, as produções de Ribeiro (1938) e Leão (1939), autores pioneiros nos estudos sobre administração escolar, defensores dos princípios da administração geral, da racionalidade, eficiência e cientificidade.

Dessa forma, a administração escolar brasileira alicerça suas bases nas proposições da administração científica de Taylor e Fayol⁴, fundamentada na organização racional do trabalho, com separação entre planejamento e execução, buscando a máxima eficiência da empresa na obtenção do lucro. Essa aplicação da lógica empresarial nas escolas, juntamente com seus princípios e métodos, desconsiderou os fins específicos da educação. Nesse sentido, Lombardi (2012) destaca que a administração escolar passou a adotar os princípios da racionalidade instrumental, como se os mesmos fossem universais e pudessem ser aplicados de forma mecânica em todas as organizações. No entanto, numa sociedade dominada pelo capitalismo, sua estrutura e regras tendem a se propagar nas instituições, inclusive na escolar.

Ao final da década de 1940, o país começa a se adequar, de maneira mais forte, às exigências do capital internacional. Esse alinhamento do país à política norte-americana foi se expandindo cada vez mais, com a entrada do capital estrangeiro no país. Assim, o sistema educacional passa atender às necessidades do modelo de desenvolvimento econômico adotado. A

⁴ Henry Fayol (1814-1925) viveu na França e foi contemporâneo do americano Frederick Taylor (1856-1915), sendo ambos representantes da escola de administração científica, a qual defendia a aplicação do método científico na administração, com o objetivo de garantir o melhor custo/benefício ao sistema produtivo.

concretização da industrialização no país e a conseqüente necessidade de mão de obra qualificada colocam a educação num papel de destaque nos discursos políticos. A partir da década de 1960, a sociedade civil clama por maior participação no âmbito da educação, porém sem conquistar grandes modificações relacionadas à expansão das oportunidades escolares. Nesse período, a administração escolar no Brasil refletiu o processo de industrialização que atendia ao capital internacional. A dissociação entre planejamento e execução avançou para o campo educacional, especialmente após o golpe civil-militar de 1964, instaurando a lógica tecnicista na organização escolar.

Com o fim do milagre econômico da década anterior, a década de 1980 foi marcada no Brasil por um agravamento da crise econômica, com altos índices de inflação e aumento da dívida externa. Como consequência desse quadro, organismos internacionais como Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) começam a exercer forte influência na política interna brasileira, sobretudo, nas décadas de 1980 e 1990. Então, as prescrições desses organismos passaram a orientar a educação no país, definindo as políticas públicas adotadas na área.

A partir da década de 1980, a organização escolar começa a passar por movimentos de mudanças, pois “a sociedade civil reivindicava, frente ao contexto de redemocratização do país, a participação nas instituições sociais, dentre elas as educacionais” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 282). No cenário mundial, a crise do sistema capitalista exigiu mudanças nas relações no mundo do trabalho, que passou a incorporar princípios de flexibilização, participação e autonomia, com a defesa do Estado descentralizado, para garantir a livre circulação do capital. Drabach e Mousquer ressaltam a importância da análise do contexto econômico para a compreensão dos movimentos de mudança na área da administração escolar:

Ao reportar para o contexto econômico em que se dão cada um destes movimentos de mudança no campo da administração e gestão escolar, podem-se identificar, paralelamente, mudanças na configuração do mundo do trabalho, com implicações na organização do trabalho e na administração deste campo (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 277).

Com a forte pressão dos movimentos sociais pela reabertura política e redemocratização do país, iniciou-se um processo de descentralização da educação brasileira, e o termo Gestão Democrática do Ensino Público apareceu, pela primeira vez nas constituições brasileiras em 1988, sendo legitimado após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96. Esta diretriz buscou introduzir um novo tipo de organização escolar em oposição ao modelo vigente até então, centralizador e burocrático apoiado na teoria administrativa empresarial. As críticas ao modelo tecnocrático apontavam a necessidade dos processos administrativos na escola serem orientados por outra lógica que não a empresarial, considerando a gestão escolar como um processo político e pedagógico. É importante destacar que a gestão democrática do ensino público foi uma conquista de educadores e movimentos sociais, como fundamento balizador de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Enquanto princípio da educação nacional, a gestão democrática pressupõe decisões participativas e compartilhadas no cotidiano escolar, com democratização das relações de poder no interior das escolas, alinhados aos fins da educação. Esse novo modo de administrar uma realidade é traduzido pelo diálogo, corresponsabilidade e participação coletiva de todos os membros da comunidade escolar para o desenvolvimento de um projeto pedagógico comprometido com a qualidade e a formação de sujeitos capazes de interagirem com a sociedade. É importante considerar que essa nova proposição vai de encontro a uma realidade educacional concreta por vezes distante. A instauração de processos democráticos, numa estrutura escolar viciada e que naturaliza o poder vertical, não é um processo fácil. Romper com o paradigma estabelecido envolve modificações complexas na cultura escolar, que, muitas vezes, não são desejadas pelos responsáveis pelas redes de ensino ou atores educativos.

Ao surgir na literatura educacional o conceito de gestão escolar como substitutivo de administração escolar, propõe-se mais do que a adoção de uma nova terminologia e sim uma mudança de paradigma. Nesse sentido, afirma Lück (1997, p.4):

A gestão ressalte-se, não se propõe a depreciar a administração, mas sim a superar suas limitações de enfoque dicotomizado, simplificado e reduzido, e a redimensioná-la, no contexto de uma concepção de mundo e de realidade caracterizado pela visão da sua complexidade e dinamicidade, pela qual as diferentes dimensões e dinâmicas são utilizadas como forças na construção da realidade e sua superação, sem precisar reinventar a roda.

Cabe ressaltar que esse movimento de mudança na organização escolar foi pensado para a escola popular de massa, ou seja, para a escola pública, gratuita e para todos. O que não se aplica às escolas privadas, que funcionam como empresas, com fim principal de obter lucro. Essas instituições atendem a uma clientela selecionada, que paga pelo serviço educacional, visando à formação humana para se viver em sociedade e usufruir melhor da cultura, da arte, ou seja, dos bens culturais com pretensão de acesso aos cursos e profissões de privilégio no mercado.

Para o presente estudo, será adotada a terminologia gestão escolar para demarcar essa mudança de paradigma, apesar de comumente existirem no cenário educacional práticas de gestão autocráticas e hierarquizadas, nas quais o diretor é o chefe que manda e controla tudo e todos, pois ainda se considera a direção uma função superior na hierarquia escolar e de controle do trabalho alheio.

Nas últimas décadas, vários mecanismos de participação vêm sendo promovidos para a democratização da gestão escolar, tais como: conselho de classe, conselhos escolares, grêmios estudantis, etc. Outro mecanismo importante, presente em várias redes de ensino público do país, é a escolha democrática dos dirigentes escolares. É importante destacar que a eleição de diretores não garante por si só a democratização da gestão, faz-se necessário sua articulação aos demais mecanismos de participação, para que se efetive o exercício democrático nas escolas. Infelizmente não é uma raridade encontrar, em escolas públicas brasileiras, diretores eleitos pela comunidade escolar que assumem uma postura autoritária, centralizadora, baseada no lema “aqui quem manda sou eu”. Dessa forma, o espaço escolar passa a ser um espaço privado, de propriedade do diretor. Esquinsani, baseada no conceito Weberiano de patrimonialismo destaca que:

E neste formato patrimonial tudo se permite. Desde as relações domésticas potencializadas no espaço público (que passam pelas relações de compadrio e pelos privilégios ofertados apenas a alguns), até a apropriação privada do Estado ('minha escola', 'meus alunos', 'minha comunidade', 'meus professores'...) (ESQUINSANI, 2012, p. 8).

Ainda de acordo com a autora, uma gestão patrimonialista não é capaz de construir um percurso autônomo de decisão, muito menos de participação. Uma gestão escolar pautada em práticas patrimonialistas é submetida à vontade do diretor que está acima de qualquer necessidade coletiva. Sem falar nos vícios eleitorais no qual o diretor atende às necessidades individuais de quem o apoiou durante sua campanha, que podem estar na contramão das demandas coletivas da instituição escolar.

No âmbito da escola básica de ensino fundamental, frequentemente, a gestão é considerada como sinônimo de direção escolar. No entanto, a organização e gestão da escola não estão relacionadas somente à direção, pois, na perspectiva da gestão democrática, todos os atores educativos são corresponsáveis pelos processos de ensino e aprendizagem.

Abrucio (2010, p. 272) destaca que, desde a Constituição Federal de 1988, o Brasil passou por duas ondas de reformas: a democratização do ensino e a avaliação externa, “a primeira pela ampliação da oferta e da aproximação da escola dos ditames democráticos, ao passo que a segunda o fez colocando o tema da qualidade da Educação no centro da discussão”. Nesse sentido, atualmente, enfrenta-se os problemas de aprendizagem que coloca a qualidade do ensino como foco das discussões sobre a educação pública. O desafio da aprendizagem invade o contexto educacional brasileiro e expõe a fragilidade do sistema de ensino em garantir qualidade e equidade. “Falta agora iniciar uma terceira onda de reformas, destinada a produzir transformações na gestão da aprendizagem (ABRUCIO, 2010, p.272)”.

O desenvolvimento de algumas políticas públicas, tais como: avaliação em larga escala com estabelecimento de metas, incentivos financeiros, programas de responsabilização (*accountability*), ampliação da jornada escolar, ainda não foram suficientes para sanar o déficit educacional brasileiro. A qualidade do ensino público é um grande desafio, especialmente em um país com grande extensão territorial como o Brasil, com realidades díspares. Logo,

a gestão escolar e seus aspectos, merecem cuidadosa análise para que possa contribuir para a qualidade da educação, com a diminuição das desigualdades intraescolares.

1.2 Gestão escolar: fator de promoção da eficácia e a centralidade da dimensão pedagógica

Os estudos sobre a qualidade da educação, através de abordagens diversas, buscam identificar os fatores mais relevantes que podem favorecer o sucesso escolar, nos aspectos intraescolares e extraescolares. É fato que existe uma multiplicidade de fatores que exercem influência no desempenho dos alunos, assim há importante relação entre os resultados com o que é realizado nas escolas. Tratar dos fatores intraescolares não significa minimizar a importância dos fatores extraescolares, pois as escolas não controlam o contexto no qual se inserem. Cada contexto social é peculiar e exerce influência sobre as ações e processos escolares. Com efeito, a origem social do aluno exerce enorme influência no seu desempenho, especialmente em sociedades desiguais como a brasileira, na qual as desigualdades sociais exercem grande peso nas desigualdades escolares. Conforme nos aponta Soares:

Esses fatores externos definem limites claros para a atuação da escola. Às vezes, esses limites são tão estreitos que muitas escolas públicas brasileiras argumentam que pouco ou nada podem fazer. No entanto, há grande disparidade de desempenho entre os alunos de escolas públicas submetidas a condições semelhantes. Ou seja, há fatores internos associados ao melhor desempenho dos alunos. O conhecimento desses fatores é o primeiro passo para a melhoria dos resultados escolares. O uso desses fatores em projetos de intervenção escolar, embora necessário, não é substituto para a busca de uma organização social que produza uma sociedade mais justa, mais rica, menos violenta, que utilize mais adequadamente seus recursos e valorize a educação. (SOARES, 2004, p.87)

Todavia, há uma correlação entre o nível socioeconômico e o desempenho escolar que não pode ser entendida como causalidade. As condições de vida da maioria dos alunos que frequentam o ensino público no Brasil, não atendem ao mínimo de suas necessidades básicas. Pinto (2011) contribui para esclarecer mais este ponto, o autor afirma que o esgarçamento

das relações humanas, que vivemos em nossa sociedade, se reflete no espaço escolar como negação do pedagógico, ou seja, quanto pior essas condições, maior o desafio a ser enfrentado pelos educadores.

Nesse ponto de vista, López (2005) destaca que a deterioração das condições de vida das famílias compromete as condições de educabilidade, compreendida como o conjunto de pré-disposições desenvolvidas antes do ingresso na escola e que concorrem para uma trajetória escolar exitosa. Assim, as políticas educativas apresentam alcance limitado:

Cada vez son más los escenarios sociales en los que la situación social hace obstáculo a las prácticas educativas, y consecuentemente, cada vez más los sistemas educativos se ven confrontados con dificultades frente a las cuales solos no pueden, y necesitan de la articulación con otras políticas de Estado para poder garantizar logros en el aprendizaje de los niños y adolescentes (LÓPEZ, 2005, p.108)

Para tanto, a escola deve realizar um diagnóstico preciso, elaborando um planejamento estratégico focado na aprendizagem, com apoio da comunidade e da rede de ensino. Uma prerrogativa para que esse movimento de mudança ocorra é a escola olhar para seus processos internos e possuir conhecimento substancial sobre seu contexto de atuação. Portanto, uma gestão escolar com ênfase nas questões pedagógicas não pode deixar de se ater aos efeitos das condições socioeconômicas, nas quais sua clientela está submetida.

Nessa perspectiva, mesmo diante dos limites impostos pela realidade, a escola pode fazer diferença na vida de seus alunos. Dentre os estudos sobre os processos escolares internos, destacam-se as pesquisas sobre eficácia escolar, que buscam identificar quais os fatores intraescolares que concorrem para o desempenho dos discentes e procuram responder a questão: por que escolas semelhantes apresentam resultados diferentes relacionados ao rendimento de seus alunos?

A pesquisa em eficácia escolar origina-se nos Estados Unidos e na Inglaterra. A mais importante delas, o Relatório Coleman (1964-1966), com o título de “Igualdade de Oportunidades Educacionais”, foi encomendada pelo governo norte-americano. O Relatório Coleman revelou que as escolas pouco se diferenciavam entre si e que os fatores determinantes para o desempenho

dos alunos eram a origem socioeconômica e o grupo étnico. Na investigação inglesa, conhecida como Relatório Plowden, a variável atitude dos pais era a que mais influenciava o sucesso dos alunos. Ambas as investigações apontaram que fatores extraescolares seriam os responsáveis pelas diferenças de desempenho dos estudantes, o que possibilitou, naquele momento, uma leitura de que a escola frequentada não fazia diferença.

Esses resultados provocaram uma reação da comunidade científica. Os estudos que se seguiram buscaram apontar falhas na metodologia utilizada por Coleman e apresentar a importância de analisar os processos escolares, definindo outras variáveis de investigação que exerceriam influência significativa no desempenho dos alunos, ou seja, a escola fazia diferença, mesmo diante da grande relevância do nível socioeconômico e cultural dos discentes. Muitos daqueles estudos ratificaram as descobertas do Relatório Coleman, mas já apontavam novos rumos sobre o debate da eficácia escolar. Os estudos que se seguiram (Madaus et al., 1980; Mortimore et al., 1988), através de novas metodologias, com maior interesse no funcionamento da escola, buscaram analisar variáveis ligadas aos processos que acontecem no interior das instituições educativas. A ideia de eficácia passa a ser concebida como um atributo da escola, não podendo ser considerada para o sistema escolar como um todo. As causas e características da eficácia escolar passam a ser o foco das pesquisas. Sim, as escolas não eram todas iguais e podiam fazer a diferença.

Para Brooke (2010, p.2):

Estudos de eficácia escolar, que comparam os resultados de escolas enquanto 'controlam' estatisticamente as condições em que operam, procuram identificar os fatores que explicam por que algumas delas têm rendimento maior com os mesmos alunos que outras escolas.

A partir do estudo realizado por Sammons (2008), foi possível reconhecer alguns fatores recorrentes na maior parte das investigações, ou seja, as “características-chaves” das escolas eficazes. Esses fatores oferecem um referencial na compreensão da eficácia escolar, porém transplantá-los para qualquer realidade, em qualquer tempo, é desconsiderar a especificidade de cada contexto, primordial para uma análise crítica e coerente do conceito de

escolas eficazes. As escolas não são todas iguais, assim, não é possível estabelecer receitas prontas. O estudo contribui para indicar características que podem ser pertinentes na compreensão dos processos escolares, considerando sempre os contextos nos quais as escolas estão inseridas.

Sammons (2008) aponta a liderança profissional como um dos fatores relacionados à gestão que concorrem para a eficácia escolar. De acordo com a autora, a literatura aponta três características relacionadas à liderança eficaz: propósito forte, envolvimento de outros funcionários no processo decisório e a autoridade profissional nos processos de ensino e aprendizagem. Uma liderança eficaz demanda dos gestores escolares uma multiplicidade de conhecimentos para o exercício de suas funções e ações, voltadas para o pedagógico no cotidiano escolar.

Isso implica envolvimento e conhecimento sobre o que acontece na sala de aula, incluindo o currículo, estratégias de ensino e o monitoramento do progresso do aluno (Rutter et al., 1979; Mortimore et al., 1988a). Na prática, isso requer prover uma variedade de apoios aos professores, incluindo estímulo e assistência prática (Levine; Stark, 1981; Murphy, 1989). Isso também envolve o diretor projetar um perfil “competente”, através de ações, tais como: locomover-se frequentemente na escola, visitar as salas de aula e manter conversas informais com os professores (Sizemore; Brossard; Harrigan, 1983; Mortimore et al., 1988a; Pollack; Watson; Crispeels, 1987; Teddlie; Kirby; Stringfield, 1989). Isso também requer avaliar as maneiras com que os professores trabalham, descritas por Scheerens (1992) como “um dos pilares da liderança educacional” (SAMMONS, 2008, p. 355).

Na literatura educacional brasileira, de acordo com Bonamino e Franco (2005), um dos fatores relacionados à eficácia envolve a organização e gestão da escola. De acordo com os autores, esse fator está associado à importância do reconhecimento da liderança do diretor escolar e ao empenho coletivo dos docentes em prol da aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, os autores afirmam que, quando a gestão escolar desenvolve um trabalho pautado na participação e estimula a colaboração entre os docentes, o alunado tende a apresentar melhores resultados.

Outra investigação intitulada “Identificação dos Perfis de Liderança e Características Relacionadas à Gestão Pedagógica em Escolas Eficazes”, de Bonamino e Polon (2009), indicou que as escolas com os melhores resultados nas avaliações externas, considerando a proficiência média em leitura dos

alunos, apresentam uma gestão escolar com o perfil predominantemente pedagógico, definido por especial atenção às atividades de orientação e acompanhamento do planejamento escolar e também ao desenvolvimento de atividades de formação continuada. Esse perfil traduz-se pela ênfase dada pelo diretor às ações voltadas para o acompanhamento da atividade docente, tais como: assistir as aulas dos professores e orientá-los quanto ao exercício da função.

Soares (2007, p.153) destaca, a partir de um estudo com abordagem multidisciplinar, que a gestão escolar e o ensino são dois processos importantes, capazes de afetar o desempenho dos alunos. Nesse sentido, o funcionamento da escola, por meio de suas práticas de gestão, pode fazer diferença na aprendizagem de seus alunos.

Os estudos citados evidenciam que o perfil de liderança exercida pelo gestor escolar pode afetar os resultados dos alunos. No entanto, cabe ressaltar que a influência que a gestão escolar exerce no desempenho acadêmico dos alunos se realiza de forma indireta. Nas palavras de Sammons (2008, p. 355):

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

Os resultados dos estudos apresentados consideram o modo como a gestão escolar opera como uma das variáveis relacionadas à eficácia escolar, porém, quando associada a outras, tais como: recursos escolares, formação docente, baixa rotatividade do corpo docente, clima escolar, participação das famílias, etc. podem exercer um impacto na melhoria da qualidade. No entanto, alguns fatores dependem diretamente dos sistemas de ensino e não das escolas. Dessa forma, a articulação entre as dimensões intra e extraescolares é primordial para a efetivação de uma educação de melhor qualidade para todos. A multiplicidade de fatores existentes no âmbito escolar deve ser entendida numa perspectiva inter-relacional.

Com base nas leituras realizadas para a pesquisa, é possível afirmar que a gestão escolar é composta por três grandes dimensões: política, administrativa e pedagógica, indissociáveis e interdependentes. A dimensão

política trata dos mecanismos de participação da comunidade escolar na construção e efetivação do projeto pedagógico. A dimensão administrativa envolve os recursos humanos, financeiros e materiais, ou seja, as condições para que o projeto pedagógico seja concretizado. A dimensão pedagógica compreende as ações e estratégias diretamente relacionadas à aprendizagem dos alunos, tais como: currículo, recursos didáticos, projetos escolares e avaliação. Nesse sentido, a gestão escolar, como atividade meio, precisa estar impregnada dos fins da escola, o que significa a prevalência do pedagógico em todas as suas dimensões, pois as atividades meio, apesar de não possuírem relação direta com o processo de aprendizagem, concorrem para a efetivação das condições básicas, para que o mesmo se realize.

Lück (2009) apresentou um estudo sobre as dimensões básicas da gestão escolar, com a proposta de desenvolvimento de competências profissionais para essa função complexa e importantíssima na educação. De acordo com a autora, as dimensões básicas da gestão escolar podem ser reunidas em duas grandes áreas, de acordo com sua natureza: a) dimensões de organização que reúnem aspectos orientadores e normativos e objetivam garantir uma estrutura básica e fornecer os subsídios necessários à prática pedagógica; b) dimensões de implementação que buscam promover ações educativas a favor da aprendizagem, capazes de gerar transformações no contexto escolar. Sendo que todas as dimensões possuem, como foco principal, a promoção da aprendizagem dos alunos.

É relevante destacar que essas áreas e dimensões da gestão escolar não podem ser compreendidas isoladamente, pois são inter-relacionadas e interdependentes umas das outras. Na prática da gestão escolar, as dimensões precisam ser compreendidas nessa perspectiva de interação, como um processo dinâmico, contribuindo para uma visão sistêmica por parte da equipe gestora. Por equipe gestora, entendem-se os profissionais que atuam fora da sala de aula: diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico. Todos esses profissionais são responsáveis por canalizar o esforço coletivo dos atores escolares em prol do aprendizado dos alunos. Apesar de o diretor ser visto como responsável maior pela escola, a gestão escolar não pode ser centralizada em uma única pessoa, mas sim em uma equipe que atua como mediadora dos processos escolares.

Lück (2009, p. 95) ressalta a centralidade da gestão pedagógica que, na opinião da autora, “é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos”, todas as demais dimensões devem dar subsídio aos processos de ensino e aprendizagem. Assim, todas as dimensões relacionadas à gestão escolar precisam convergir para a gestão pedagógica. Quando falamos em gestão pedagógica, nos referimos aos processos de organização, coordenação, liderança e avaliação das ações e estratégias direcionadas à aprendizagem dos alunos. (LÜCK, 2009, p. 96)

A proposição de uma investigação com foco na gestão pedagógica não objetiva dissociá-la das demais dimensões, mas priorizar sua relevância para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. A identificação de fatores que favorecem ou dificultam as ações da equipe gestora na promoção de uma gestão pedagógica compartilhada constitui outro aporte relevante.

Diante da primazia do pedagógico na gestão escolar, esse aspecto revela-se empiricamente como o ponto nevrálgico na grande maioria das escolas brasileiras. Abrucio (2010), a partir dos resultados da pesquisa “*Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas*” enfatiza que “se fosse especificar qual é o ponto mais frágil das escolas estudadas, seria a gestão da aprendizagem (p. 272)”. No que se refere à gestão pedagógica ou gestão da aprendizagem, o estudo apontou os seguintes problemas: mau uso do tempo de trabalho coletivo, tempo insuficiente dedicado à gestão pedagógica e dificuldade dos gestores em mudarem a prática de sala de aula. O levantamento desses fatores que dificultam a gestão pedagógica aponta importantes condições que devem ser analisadas pelas escolas para intervenções que busquem a superação dos problemas.

Outra questão relevante diz respeito ao envolvimento do diretor com as questões pedagógicas. Lück (2009) nos aponta que, de maneira geral, o distanciamento do diretor dos processos pedagógicos que acontecem nas salas de aula se deve ao entendimento que esse espaço é um lugar sagrado do professor, sendo assim, qualquer ação nesse sentido não é interpretada como colaboração, mas como algo que fere a autonomia docente, falta de confiança em sua competência e fiscalização do seu trabalho.

Essa cultura de distanciamento do diretor em relação à ação pedagógica está associada à cultura do individualismo e do corporativismo comumente registrados em nossas escolas, cujo antídoto é, por certo, o fortalecimento da noção de que todos estão a serviço da melhoria da qualidade do ensino e de que essa melhoria é processo dinâmico que demanda ação conjunta e colaborativa, assim como o desenvolvimento da competência dos professores na realização desse trabalho, que pode ser facilitado pelo feedback de outro profissional (LÜCK, 2009, p. 101).

Nessa linha, Carnoy (2009), a partir da pesquisa que comparou o desempenho acadêmico em três países, Brasil, Chile e Cuba, identificou, como um dos problemas organizacionais das escolas brasileiras, a falta de liderança pedagógica dos gestores. Segundo o autor, os gestores, somente em casos graves, fazem críticas ao desempenho dos professores, muitas vezes, os mesmos não se sentem capazes e preparados para intervir na prática de ensino docente, o que revela em parte uma formação insipiente para o exercício da função.

Os problemas relacionados à dimensão pedagógica da gestão escolar apontam para a necessidade da equipe gestora desenvolver estratégias para observar e compreender como é desenvolvido o processo de ensino e aprendizagem em suas escolas, acompanhando de perto o trabalho docente. Esses profissionais, que atuam fora da sala de aula, desempenham um papel decisivo nas intervenções pedagógicas que promovem de fato uma mudança qualitativa no desempenho do alunado. Portela e Atta (apud POLON e BONAMINO, 2005, p. 2) ressaltam aspectos imprescindíveis à gestão pedagógica, a construção do currículo e a formação continuada dos docentes que:

c) Deve priorizar, quanto às ações, a liderança do processo de construção e reconstrução permanente de um projeto curricular comprometido com a conquista de bons resultados por todos os alunos, bem como o aperfeiçoamento permanente das práticas docentes através de projeto de formação continuada eficaz (PORTELA & ATTA, 2001).

Dentre as pesquisas mais recentes no campo da gestão escolar desenvolvidas no Brasil, destacam-se as de abordagens qualitativas. Os estudos se dedicam, especialmente, a investigar casos de sucesso

relacionados à atuação da gestão escolar (BASTOS, 2012; GALVÃO, 2012; SCHATNER, 2012; XAVIER, 2012; OLIVEIRA, 2015; SILVA, 2015). Os trabalhos tratam do efeito indireto da gestão escolar no desempenho do alunado e destacam a centralidade da dimensão pedagógica para uma gestão pautada na melhoria da qualidade da aprendizagem. Nesse sentido, as pesquisas apontam como pontos importantes: atuação da equipe gestora de forma integrada; planejamento sistemático e coletivo das atividades de acordo com a proposta curricular; acompanhamento, por parte da equipe gestora, do que acontece nas salas de aula, com *feedback* para os docentes; maior tempo destinado à gestão pedagógica pelos gestores; apropriação e utilização dos dados das avaliações internas e externas como uma das ferramentas da gestão pedagógica.

As pesquisas de Gomes (2013), Gadelha (2016), Silva (2015), partindo dos contextos analisados, identificaram algumas lacunas no trabalho da gestão escolar em sua dimensão pedagógica. As principais questões levantadas foram: ausência de uma cultura de planejamento, avaliação e replanejamento das ações desenvolvidas; atuação isolada dos membros da equipe gestora, gerando ações desconectadas, incapazes de influenciar positivamente no desempenho dos alunos; falta de formação continuada para gestores e docentes para melhor desempenho de suas funções; pouco envolvimento dos diretores nas questões pedagógicas devido ao excesso de trabalho burocrático; número reduzido de profissionais envolvidos na gestão escolar.

Um dos aspectos ainda pouco abordados no campo diz respeito à relação entre os membros da equipe gestora (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico). Esses estão em raras vezes afinados em torno do mesmo objetivo, com discursos e práticas coerentes entre si. Nesse sentido, Abrucio (2010, p. 264) destaca em sua pesquisa que “uma das coisas mais obscuras nas escolas estudadas é a relação entre o diretor e a coordenação pedagógica”. Nessa situação, essa relação que deveria ser de cooperação, pode se configurar na prática em atuações descoordenadas, com total delegação de poder ao coordenador pedagógico e omissão do diretor na área pedagógica, ou ainda ocorrer um desvio de função da coordenação pedagógica que desempenha outras atribuições, sem se dedicar as suas atividades propriamente. Quando coordenação pedagógica e direção trabalham em

sintonia, com bom entrosamento, essa relação tende a favorecer uma gestão pedagógica mais eficaz.

Como dito antes, as pesquisas analisadas demonstram que a gestão escolar pode influenciar indiretamente nos resultados das escolas. As investigações validam, em seus estudos, que a gestão pedagógica ocupa papel central na gestão escolar, focada na aprendizagem dos alunos. Assim, por parte da equipe gestora, uma gestão pedagógica eficaz envolve as seguintes ações:

- Construção e reconstrução do currículo junto ao corpo docente com definição clara do que deve ser ensinado;
- Suporte ao professor de caráter construtivo, acompanhamento sistemático da ação pedagógica e com *feedback* aos docentes;
- Ações e estratégias pedagógicas definidas coletivamente a partir dos dados de aprendizagem;
- Formação em contexto a partir de temas que emergem da prática docente e que agregam a ação pedagógica;

Aliado a esses elementos, é salutar um ambiente agradável e propício à aprendizagem, fruto de uma relação de empatia entre os diversos atores escolares. Todavia, a formação de uma equipe é condição *sine qua non* para a efetivação dos pilares expostos. Para a construção de um grupo não basta somente reunir pessoas, visto que é um processo lento e difícil, o qual implica em lidar com diferenças e divergências. Um bom clima relacional, não exclui a existência de conflitos, mas para essa construção é fundamental um corpo docente estável. Construir uma equipe coesa, baseada no respeito mútuo, é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho coletivo. Nessa linha, Nóvoa acrescenta:

Hoje, a complexidade do trabalho escolar exige o desenvolvimento de equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estou a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho (NÓVOA, 2012, p. 17).

Longe de prescrever modelos ideais de gestão, os estudos apontam possíveis caminhos e alternativas para os desafios impostos à gestão pedagógica das escolas públicas, comprometidas com a melhoria da qualidade e promoção da equidade. Os processos de gestão que organizam e definem a rotina escolar merecem cuidadosa análise, considerando os contextos de atuação das equipes gestoras e os fatores extraescolares que interferem na dinâmica escolar. Uma gestão, com foco na área pedagógica, precisa construir junto a sua equipe um projeto pedagógico que busque neutralizar alguns fatores presentes em seu contexto, que impedem a melhoria da qualidade da aprendizagem e a redução das desigualdades intraescolares.

1.3 Atribuições da equipe gestora

Como vimos, a gestão escolar é uma tarefa que deve ser compartilhada entre os diversos atores presentes na escola, pois depende do trabalho coletivo de todos os segmentos. De acordo com os princípios da gestão democrática, todos os profissionais que atuam na escola são corresponsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. O comprometimento e a participação de toda a comunidade escolar constituem-se em fatores determinantes para o sucesso de um projeto pedagógico.

Nesse sentido, a atuação da equipe gestora (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico) necessita ser articulada e coerente com os objetivos educacionais. Compreendendo que a coordenação pedagógica é parte integrante e inerente da gestão escolar, juntamente com a direção, há a necessidade de trabalharem em sintonia, pois são articuladores do projeto pedagógico. É extremamente importante a construção de uma relação harmoniosa entre direção e coordenação pedagógica, no sentido de possuírem a mesma linha de trabalho, pautados no Projeto Político Pedagógico. Todas as ações pensadas por esses profissionais precisam ter como foco a aprendizagem dos alunos. Quando o trabalho da equipe gestora é realizado de forma desarticulada, na qual cada um cumpre suas tarefas sem a integração entre as diversas dimensões, há um grande obstáculo para uma gestão

pedagógica eficaz, porque ela acontece sem unidade de propósitos. A coordenação pedagógica, enquanto responsável pela organização do trabalho pedagógico na escola, necessita encontrar respaldo por parte da direção, pois esse aspecto tende a constituir um facilitador tanto na ação do coordenador, quanto na do diretor.

Discutir sobre o papel desses profissionais na gestão pedagógica das escolas e conhecer suas atribuições contribuem para refletir sobre a importância da atuação integrada no contexto escolar. Para tanto, faz-se necessário conhecer a construção da identidade profissional de diretores e coordenadores pedagógicos, compreendida como uma construção social, perpassada por fatores múltiplos que acabam por determinar as funções que desempenham nas escolas.

Quando se fala em gestão escolar, a figura do diretor é a primeira que vem a mente. O diretor escolar é considerado a autoridade máxima e responsável maior pela escola. Essa visão é confirmada nos documentos oficiais, pelas redes de ensino e também pelas pessoas que convivem no cotidiano escolar. É para o diretor que se dirigem os interesses, demandas e problemas que envolvem os diferentes atores que atuam nas escolas.

Este é, em geral, não apenas o encarregado da administração escolar, ao zelar pela adequação de meios a fins – pela atenção ao trabalho e pela coordenação do esforço humano coletivo —, mas também aquele que ocupa o mais alto posto na hierarquia escolar, com a responsabilidade por seu bom funcionamento (PARO, 2010, p.770).

O diretor é, ao mesmo tempo, porta voz do sistema escolar e porta voz da escola junto ao sistema escolar, assumindo, por vezes, um papel contraditório como mediador das instâncias superiores com sua equipe, com interesses por vezes antagônicos. O papel de executivo escolar, dado ao diretor, como responsável primeiro pelo que acontece nela, é fruto da herança de uma administração escolar unipessoal e centralizada, na qual o mesmo é o controlador, fiscalizador e executor das determinações legais e dos seus superiores, ou seja, o intermediário entre o poder público e os professores que exerce uma função estritamente administrativa, sem envolvimento com as

questões pedagógicas. Romper com esse modelo não é uma tarefa simples, especialmente em países de tradição autoritária como o Brasil.

As mudanças na sociedade e na organização do trabalho, que aconteceram desde o início dos anos de 1980, provocaram alterações nas expectativas em relação ao papel a ser desempenhado pelos diretores escolares. Neubauer e Silveira (2008, p. 22) refletem sobre a mudança no perfil esperado dos diretores escolares que, na década de 1980: “deveria atuar como uma liderança democrática e criar as condições ideais de maior participação da comunidade na escola.” Já, durante a década de 1990, surge a necessidade de um novo perfil de diretor como mediador e motivador de um projeto pedagógico coletivo “que estabeleça as opções e estratégias mais adequadas para que a escola atinja a necessária qualidade, isto é, garanta o domínio de um conjunto de habilidades e competências a todos os seus alunos” (NEUBAUER; SILVEIRA, 2008, p. 22).

Dessa forma, o maior objetivo do diretor é construir o compromisso com a aprendizagem, prezando pela qualidade do fazer pedagógico da escola, que pressupõe um ambiente de gestão compartilhada, pois é impossível gerir todo o processo de ensino e aprendizagem sozinho.

Tanto a figura do diretor, quanto do coordenador foram construídas a partir do modelo empresarial de administração. Assim como ocorreram mudanças no papel do diretor escolar, a coordenação pedagógica passou pelo mesmo processo, fruto também de uma tradição prescritiva e controladora.

A função de coordenação pedagógica nas escolas é marcada por um conjunto de expressões para designar o mesmo trabalho desenvolvido pelo pedagogo ao acompanhar as atividades do corpo docente (PINTO, 2011, p. 80).

É recente a história da coordenação pedagógica no país, que foi iniciada a partir dos anos de 1990, como substitutiva da função de supervisão pedagógica. No Brasil, a supervisão educacional surge efetivamente na Primeira República (1889-1930), sob a denominação de Inspeção Escolar com o papel de controlar e fiscalizar o cumprimento da legislação nas ações dos docentes. Em 1939, com a criação do curso de Pedagogia, inicia-se a formação dos especialistas em educação. Com a promulgação do Parecer n.

252 de 1969, do Conselho Federal de Educação, passam a ofertar as habilitações de supervisão escolar, orientação educacional e administração escolar no curso de Pedagogia. Essa reformulação do curso passou a formar não só os especialistas de ensino, mas também o professor para o curso Normal.

O perfil “especialista de ensino”, nesse sentido, está referido ao contexto tecnicista em que a formação era pensada. A concepção pedagógica dominante era centrada na divisão social e técnica do trabalho que tinha como referência a perspectiva empresarial do taylorismo/fordismo (PINTO, 2011, p. 91).

Na lógica da racionalização das tarefas educacionais e da divisão técnica do trabalho escolar, a supervisão pedagógica, criada num contexto de ditadura, buscava imprimir maior controle sobre o processo pedagógico, na qual importavam somente os meios. Sobretudo, com um papel de fiscalização, essa função expressava os ditames do regime militar instaurado no país. Ao longo das décadas seguintes, a crítica passa a questionar as diferentes habilitações, apoiada na argumentação de que as mesmas geravam uma visão fragmentada do trabalho escolar, prejudicando a visão do todo.

Já na década de 1990, a escola passa a reivindicar o perfil do pedagogo como articulador e coordenador das ações pedagógicas no âmbito escolar. Assim, a supervisão pedagógica começa a ganhar novos contornos, no sentido de trabalhar junto ao professor no processo ensino-aprendizagem e não como fiscalizadora do trabalho do docente. Aos poucos, o termo supervisão pedagógica começa a entrar em desuso, sendo substituído por coordenação pedagógica.

Em outras palavras, isso significa dizer que não há mais lugar para a realização de um trabalho pedagógico isolado e fragmentado, onde impera a superioridade hierárquica autoritária entre os profissionais da educação no contexto escolar (SANTOS, 2012, p. 34).

É relevante destacar que aos poucos algumas redes de ensino iniciaram a extinção do cargo de orientador educacional, enxugando assim o número de profissionais que atuavam na gestão escolar, “substituindo os especialistas – administrador, supervisor, orientador – pelo pedagogo unitário, profissional multitarefa” (KUENZER, 2002B, p. 49). Os anseios da escola passavam pela

ressignificação da atuação dos especialistas, mas foram usados pelo poder público como argumento para recusá-los e propor o fim dessas funções, desconsiderando a contribuição dos mesmos no trabalho coletivo desenvolvido no interior das escolas.

Esse movimento de mudança aconteceu tardiamente no espaço da pesquisa: a rede municipal de ensino de Juiz de Fora. No sistema municipal, os cargos de supervisor pedagógico e orientador educacional foram extintos a partir da Lei n. 10.113 de 18/12/2001, a qual criou a classe de provimento efetivo de coordenador pedagógico. De acordo com a referida lei, consta a síntese das atribuições para o cargo de coordenador pedagógico:

Articular e coordenar juntamente com a Direção e demais funcionários de Unidade Escolar a elaboração e o encaminhamento de proposta pedagógica de Escola, acompanhando-a e avaliando-a permanentemente em seu desenvolvimento, bem como o desempenho da Escola como um todo.

A legislação aponta para um novo perfil na atuação do coordenador pedagógico. Suas atribuições diferem das atribuições dos cargos extintos de orientador educacional e supervisor pedagógico, pois estes não estavam articulados com a direção escolar, sendo responsáveis por planejar, controlar e avaliar o processo educativo, conforme o Anexo I A2 da Lei n. 9.212 de 27/01/1998.

ORIENTADOR EDUCACIONAL

Acompanhar e participar do processo educacional no seu tríptico aspecto de planejamento, controle e avaliação, considerando implicações das relações interpessoais, no âmbito da comunidade escolar.

SUPERVISOR PEDAGÓGICO

Acompanhar e participar do processo educacional no seu tríptico aspecto de planejamento, controle e avaliação.

De acordo com a legislação, o papel a ser desempenhado pelos coordenadores pedagógicos na rede municipal de Juiz de Fora é de articulador, coordenador e mediador da proposta pedagógica escolar, numa perspectiva de uma gestão compartilhada com a direção e os demais atores do cenário educativo. Atualmente, a Resolução 01/2005 é o documento que rege as atribuições para as equipes gestoras da rede municipal. O quadro de pessoal

das escolas municipais está estruturado em dois grupos: pessoal técnico e administrativo, e pessoal docente. Sendo as funções de diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico inscritas no pessoal técnico e administrativo. Essa divisão inicial demonstra a separação entre o trabalho docente e o trabalho não docente, o que sugere uma cisão entre as dimensões administrativa e pedagógica.

A resolução supracitada define em artigo 3º o que compete ao diretor:

- I – representar a unidade escolar sob sua direção, coordenando-a de modo a efetivar a participação comunitária no processo decisório e administrativo;
- II – prestar assistência à escola em todos os turnos, permanecendo alternadamente em pelo menos dois turnos, de modo que haja sempre um dirigente respondendo pela escola durante o período de funcionamento regular da mesma;
- III - cumprir e fazer cumprir a legislação de ensino e as normas baixadas pela Secretaria;
- IV - participar da construção, execução e avaliação coletiva, do Projeto Político - Pedagógico da escola que representa;
- V – coordenar as ações dos recursos humanos afetos à sua área de competência;
- VI – administrar os recursos financeiros e materiais recebidos do Poder Público, bem como por aqueles provenientes de doações de terceiros, festas e eventos ocorridos em nome da escola;
- VII – administrar, com responsabilidade pública, as ações pertinentes aos recursos destinados ao Caixa Escolar, prestando as contas devidas e responsabilizando-se publicamente pelas mesmas;
- VIII – zelar, de forma integrada, pelo cumprimento dos planejamentos e da Proposta Política Pedagógica homologada por todos os profissionais da escola;
- IX – acompanhar e prover as condições necessárias ao desenvolvimento das ações inerentes ao pessoal técnico;
- X - acompanhar e promover as condições necessárias ao desenvolvimento de todos com estratégias de recuperação para aqueles com dificuldade de aprendizagem;
- XI – articular-se com as famílias e a comunidade criando processos de integração da sociedade com a escola;
- XII – coordenar as atividades da secretaria e demais setores da escola;
- XIII - informar aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução do Projeto Político - Pedagógico da escola;
- XIV – informar ao Ministério Público e autoridades competentes, sempre que necessário, sobre a situação de alunos menores, infrequentes;
- XV – administrar com responsabilidade pública, as ações inerentes ao zelo pela merenda escolar, bem como prestar contas dos gêneros alimentícios recebidos;
- XVI – observar, com rigor, os prazos de validade dos gêneros alimentícios recebidos, tomando as providências cabíveis em caso de vencimento destes.

As atribuições do diretor escolar na rede municipal de ensino de Juiz de Fora englobam, em sua maioria, ações direcionadas para a dimensão administrativa e política e pouco voltadas diretamente para a área pedagógica. Neste aspecto, é definida uma atuação do diretor, em linhas gerais, não especificando o que realmente se espera dele em relação à gestão pedagógica das instituições escolares.

Ao vice-diretor cabe um papel de coadjuvante das funções do diretor, sem apontar o envolvimento claro do mesmo com as questões pedagógicas. A ele cabe exercer as atribuições do diretor quando da ausência ou afastamento do mesmo, alternar a presença com o diretor nos turnos que a escola funciona e exercer junto a ele as funções decisórias e administrativas (Resolução 01/2005, Art. 4º).

As ações de organização, coordenação e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, que envolvem a gestão pedagógica, estão presentes, de maneira mais clara e específica, nas atribuições do coordenador pedagógico, conforme estabelece seu Artigo 21º:

- I – Coordenar junto com a direção processo de construção, implementação e avaliação coletiva do Regimento Escolar, do Projeto Político-Pedagógico e da Organização Curricular da escola;
- II – Desencadear ações que promovam a formação em contexto considerando os aspectos que permeiam a realidade escolar;
- III – Organizar e coordenar reuniões coletivas para planejamento, desenvolvimento e tomada de decisões referentes às ações educativas, no âmbito da escola, considerando as diretrizes teórico-metodológicas propostas pela Secretaria de Educação;
- IV – Prestar assistência pedagógica aos professores;
- V – Orientar o processo avaliativo discutindo: concepção de conhecimento, aprendizagem, desenvolvimento e de avaliação, bem como as estratégias a serem utilizadas;
- VI – Promover, junto com o corpo docente, conselhos de classe e reuniões de pais e/ou responsáveis;
- VII – Realizar a orientação dos alunos, junto com a direção e corpo docente, articulando o envolvimento da família no processo educativo;
- VIII – Orientar e incentivar a participação dos alunos na organização de grêmios e outras atividades culturais.
- IX – Cooperar na busca de soluções para questões disciplinares que interferem no processo pedagógico, junto com a direção e o corpo docente.

Considerando as atribuições do coordenador pedagógico, ele se configura, na rede de ensino municipal, como o principal agente da gestão pedagógica. A extensa e complexa lista de atribuições do coordenador

pedagógico indica o mesmo, como responsável maior pelo acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. É de sua responsabilidade o desenvolvimento dos pilares da gestão pedagógica: construção e reconstrução do currículo, suporte ao professor, construção de ações e estratégias a partir dos dados de aprendizagem e formação em contexto. Sendo que suas ações estão apoiadas na premissa da gestão compartilhada, ora com o diretor, ora com os docentes. Esse papel de protagonista dado ao coordenador pedagógico revela na concepção da rede municipal de Juiz de Fora a importância dada a sua atuação como liderança pedagógica na promoção e melhoria da qualidade, mas também demonstra uma responsabilidade concentrada a respeito do desempenho e aprendizagem dos alunos.

Por se tratar de um estudo de caso que envolve a pesquisa de campo, justifica-se antes da interpretação dos resultados, a apresentação da metodologia e dos procedimentos de busca por resposta, sobre a atuação dos gestores na gestão pedagógica. No próximo item, do capítulo dois, serão apresentados os caminhos escolhidos no processo de pesquisa, o local onde foi realizada e a apresentação dos participantes da mesma.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

O presente capítulo trata do percurso metodológico e as estratégias utilizadas para a realização da pesquisa. O estudo, de abordagem qualitativa, envolveu a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Na pesquisa documental foram utilizados os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básico (IDEB) para a seleção da escola, posteriormente o Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico e Quadro Informativo Escolar, os quais possibilitaram melhor caracterização do cenário da pesquisa. A pesquisa de campo envolveu a observação não participante das reuniões coletivas da escola, a aplicação de um questionário para traçar o perfil dos participantes e a entrevista individual com os membros da equipe gestora para investigar a atuação dos mesmos na gestão pedagógica.

2.1 Procedimentos metodológicos

A pesquisa é definida como a busca de respostas para um problema. Nesse sentido, a metodologia escolhida pelo pesquisador necessita estar adequada ao questionamento da pesquisa. Gatti (2001, p. 71) ressalta que "a busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica". Dessa forma, o que determina o percurso é o problema que se deseja investigar. No estudo em questão, o ponto de origem da investigação busca compreender o que é uma gestão pedagógica eficaz, traduzida nas seguintes perguntas: como a gestão pedagógica revela-se numa escola que tem apresentado resultados positivos no IDEB? Quem exerce a liderança pedagógica? Quais obstáculos enfrentados pela equipe gestora e quais fatores são facilitadores na gestão pedagógica?

A realização de uma pesquisa necessita que o pesquisador desenvolva "um olhar científico, curioso, indagador e criativo" (GOLDENBERG, 2004, p. 11). O pesquisador iniciante é tomado pela apreensão quanto às fases que sua pesquisa deverá percorrer e quanto ao caminho mais adequado aos seus objetivos e ao foco do estudo. No entanto, mesmo para aqueles que são

experientes, não é possível que o pesquisador possa prever com rigidez todo o processo de investigação. Segundo Goldenberg (2004, p.13):

Nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas. O pesquisador está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado — o "possível" para ele.

Dessa forma, a metodologia não pode ser compreendida como uma “camisa de força” para a pesquisa. Ela serve de orientação e base para a investigação a ser realizada. Cabe ao pesquisador escolher a abordagem que melhor adéqua-se ao seu objeto de estudo, para que possa atingir os propósitos e chegar a uma compreensão do problema estudado.

Para a presente investigação acerca da gestão pedagógica, a qual será realizada especificamente em uma escola municipal de Juiz de Fora, optamos por um enfoque qualitativo, pois é o mais adequado para investigar o problema em seu processo, retratando o fenômeno dentro de uma análise que busca aprofundar a reflexão sobre determinado grupo e as particularidades do contexto. Conforme nos assinala Goldenberg:

Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc (GOLDENBERG, 2004, p. 14).

Um estudo de natureza qualitativa privilegia o ambiente natural em que ocorre o fenômeno como fonte principal para a coleta de dados, sendo estes predominantemente descritivos. Dessa forma, o pesquisador necessita estabelecer um contato estreito com o campo de investigação, no qual ocorrem os fenômenos, pois os mesmos são influenciados pelo contexto no qual se inserem. Nessa perspectiva, é fundamental o contato direto do pesquisador com os sujeitos investigados, ou seja, a proximidade do mesmo com seu objeto de estudo. Esse mergulho profundo na realidade social, na qual se insere o objeto, não é possível pela análise estatística, ou seja, não comporta uma análise especificamente numérica.

O interesse neste estudo de cunho qualitativo é apurar como a gestão pedagógica de uma escola pública revela-se na atuação dos sujeitos e nas práticas desenvolvidas no contexto escolar. É fundamental ressaltar sobre a complexidade do cotidiano escolar que apresenta múltiplas dimensões relacionadas ao objeto de pesquisa. Algumas dessas dimensões já foram reveladas a partir da revisão da literatura, porém, com o avanço do estudo, novos aspectos podem emergir:

O pesquisador deve estar preparado para lidar com uma grande variedade de problemas teóricos e com descobertas inesperadas, e, também, para reorientar seu estudo. É muito frequente que surjam novos problemas que não foram previstos no início da pesquisa e que se tornam mais relevantes do que as questões iniciais (GOLDENBERG, 2004, p. 35).

Nessa perspectiva, o estudo de caso qualitativo foi adotado como delineamento da pesquisa, pois consiste numa estratégia de investigação que busca retratar a complexidade de um fenômeno em seu contexto natural. Yin (2001, p.32) define o estudo de caso como um estudo empírico que pesquisa um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência.

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2001, p.19).

De acordo com Yin (2001, p. 29), o estudo de caso, enquanto metodologia de pesquisa, ainda é alvo de críticas sobre sua utilização. Os principais questionamentos apontam que é um método mais fácil e com pouca base para generalização e aplicação dos resultados. De fato, os estudos de caso não são generalizáveis para uma população, mas, a partir do conjunto de resultados encontrados, é possível levantar proposições teóricas que sejam aplicáveis a contextos semelhantes, permitindo o que Yin define como "generalização analítica". Em relação à ideia de facilidade do método, Alves-Manzotti (2006, p. 648) destaca que os "estudos de caso não são fáceis de

ser realizados, ao contrário, eles se revestem de grande complexidade, o que exige o recurso de técnicas variadas de coleta de dados”.

Como toda estratégia de pesquisa, o estudo de caso apresenta vantagens e limitações. O conhecimento das limitações por parte do pesquisador constitui importante ferramenta para o desenvolvimento da investigação, por identificar os percalços possibilita a correção dos rumos. Para a pesquisa em questão, o estudo de caso configurou-se como estratégia metodológica que permite melhor entendimento sobre como acontece à gestão pedagógica, promovida pela equipe gestora de uma escola, seus desafios, obstáculos e práticas facilitadoras.

Em função do tempo previsto para a investigação, optou-se pela análise de somente uma escola. A delimitação do foco de investigação define o desenvolvimento da pesquisa, e considerando a limitação do tempo, não seria possível examinar todos os aspectos que envolvem o fenômeno. Assim, a investigação teve como foco principal a gestão pedagógica realizada pela equipe gestora em uma escola pública na periferia de Juiz de Fora. Como equipe gestora, compreende-se: diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico. Essa escolha parte do pressuposto de que estes são os principais responsáveis pela gestão pedagógica. O estudo foi delimitado na atuação da equipe junto aos anos iniciais do ensino fundamental, pois é nesse segmento que a trajetória escolar começa a ser definida, abrangendo um momento importantíssimo na escolarização que é a alfabetização. Não se discute que os professores sejam imprescindíveis no processo de gestão pedagógica, no entanto a participação dos mesmos não será analisada no estudo, o que não significa desconsiderar sua importância.

Dentro da abordagem definida como estudo de caso qualitativo de natureza descritiva e explicativa, foram definidos os seguintes instrumentos metodológicos: pesquisa documental, observação não participante, questionário e entrevista individual semiestruturada.

A pesquisa documental foi realizada em dois momentos. Primeiro para definição da escola e, posteriormente, para melhor conhecimento do campo de pesquisa. Inicialmente, para a escolha da escola a ser pesquisada, foi realizado um levantamento no banco de dados do portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), especificamente, na página do Índice da

Educação Básica (IDEB) – Resultados e Metas, para verificar a evolução dos resultados das escolas municipais de Juiz de Fora de 2007 a 2015. Foram selecionadas, nesta fase, duas escolas que possuíam bons resultados no IDEB, nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, a partir da orientação da banca de qualificação do projeto, considerou-se que as escolas selecionadas deveriam ser substituídas por outras que possuísem Índice de Nível Socioeconômico (INSE) menores. Uma vez que, no Brasil, existe forte correlação entre aprendizado e nível socioeconômico, seria mais interessante investigar uma realidade que apresentasse avanços em condições sociais pouco favoráveis.

Retornando ao levantamento, definimos que buscaríamos uma escola que apresentasse crescimento no IDEB e com INSE menor. A opção por somente uma escola foi feita, tendo em vista o tempo para a realização do estudo, uma vez que duas instituições exigiriam maior tempo para seu desenvolvimento. Foram utilizados também os dados disponíveis no *site QEdu*, relacionados ao desempenho da escola na Prova Brasil. A escola selecionada atendeu aos critérios definidos, e em especial, está inserida em um contexto social adverso, questão que será mais bem tratada na descrição do cenário da pesquisa.

É relevante destacar que, ao fazer a escolha da escola a ser pesquisada a partir do IDEB, são reconhecidas as limitações e potencialidades do índice. É o único indicador educacional em escala nacional disponível e isso não pode ser ignorado. Através de um recorte de um dado momento da aprendizagem, o IDEB traz duas informações importantes sobre o desempenho dos alunos e fluxo escolar a serem consideradas pelas escolas. No entanto, são insuficientes para dar conta da complexidade de variáveis que envolvem os resultados escolares e da realidade vivenciada pela escola. Calderano, Barbacovi e Pereira (2013) fazem as seguintes considerações sobre o índice:

O Ideb não vê as condições de trabalho, de ensino e de aprendizado, dentro das quais operam professores e alunos. O Ideb não propicia um diagnóstico pedagógico sustentado que venha subsidiar e fomentar um trabalho de recuperação de escolas que apresentam problemas, tampouco reconhece que as condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem estão na esteira dos resultados a serem alcançados (CALDERANO; BARBACONI; PEREIRA, 2013, p. 23).

O IDEB não foi criado para ser um retrato dos processos escolares, nem tão pouco para desvelar a complexidade de seus contextos. É fato que a comparação dos indicadores educativos aponta para as escolas e seus profissionais, a responsabilização tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso de seus alunos. Rezende (2014) discute sobre os problemas de interpretação da avaliação em larga escala, vista ora como vilã, ora como redentora da educação. De acordo com o autor, essas leituras “em torno da avaliação educacional, o que fazem é produzir um afastamento do que, de fato, o instrumento avaliativo pode oferecer e de quais seus limites” (REZENDE, 2014, p. 158). O uso indevido dos resultados distorce o objetivo principal da avaliação em larga escala, que fornece características e indícios que possam ser geradores de políticas públicas, com a finalidade de melhoria dos resultados e da qualidade do ensino. A avaliação externa apresenta sua relevância, na medida em que oferece informações para as escolas, as quais precisam ser compreendidas num sentido mais amplo, integrando todas as variáveis que colaboram para a qualidade da educação.

O segundo momento da pesquisa documental utilizou como fonte o Quadro Informativo Escolar para obtenção de informações sobre espaço físico e quadro de pessoal, o Regimento Escolar para identificar as atribuições da equipe gestora e o Projeto Político Pedagógico (PPP) para conhecer o histórico da escola e os projetos desenvolvidos pela mesma.

Para a pesquisa de campo, foram utilizados três instrumentos: o questionário, a observação não participante e a entrevista semiestruturada. Com o intuito de traçar o perfil dos participantes, foi aplicado um questionário individual para os membros do grupo gestor: diretor, vice-diretora e coordenadora pedagógica. Essa estratégia buscou conhecer melhor a trajetória dos sujeitos pesquisados, ou seja, o lugar social⁵ de fala dos entrevistados, através de questões que pudessem revelar seu perfil social, econômico e profissional.

A observação não participante focalizou as reuniões pedagógicas realizadas na escola, por ser este o lócus privilegiado da gestão pedagógica,

⁵ Sobral (2012) discute o conceito de lugar social de Pêcheux baseado nas proposições de Flauhault e nos princípios do dialogismo bakhtiniano.

sendo o momento de encontro coletivo previsto no calendário escolar. A observação como instrumento de pesquisa vai além de ver e ouvir, porque consiste, muitas vezes, em apreender emoções, percepções e atitudes. Foi estabelecido um roteiro prévio de observação com o objetivo de verificar se existia um uso eficiente do tempo coletivo, direcionando o olhar para os seguintes aspectos: espaço destinado às questões pedagógicas, tempo para formação em contexto, propostas efetivas de solução para os problemas levantados, participação dos membros da equipe gestora. As reuniões acontecem mensalmente com a duração de quatro horas, sendo que foram observados quatro encontros durante a realização da pesquisa de campo.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os membros da equipe gestora da escola (diretor, vice-diretora e coordenadora pedagógica), com o objetivo de investigar sobre a atuação de cada um na gestão pedagógica e os desafios enfrentados pelos mesmos. Foram feitas três entrevistas, uma com cada membro, a partir do mesmo roteiro de perguntas.

Marconi e Lakatos (2003, p.195) definem entrevista como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. A entrevista permite um contato direto, face a face, oferecendo maior oportunidade de o pesquisador observar reações e gestos do entrevistado. No entanto, o entrevistador precisa estar atento para não induzir ou influenciar as respostas do entrevistado, nem fazer interpretações equivocadas.

Entretanto, é necessário considerar que na entrevista o pesquisador está presente e, da mesma forma como pode auxiliar o entrevistado, pode igualmente inibi-lo a ponto de prejudicar seus objetivos. Daí por que a adequada realização de uma entrevista envolve, além da estratégia, uma tática, que depende fundamentalmente das habilidades do entrevistador (GIL, 2002, p. 118).

Devido a maior flexibilidade que a entrevista semiestruturada oferece, o pesquisador necessita cuidar para que o foco da investigação não seja desviado, redirecionando o entrevistado ao tema quando necessário. Outro aspecto a ser considerado refere-se aos imprevistos que podem surgir, pois a entrevista pode não ocorrer da forma planejada, sendo necessário ao pesquisador saber contornar os problemas apresentados.

As afirmações de Gatti (2002) destacam os cuidados na utilização dessa estratégia metodológica:

Então, há muitos detalhes a cuidar. Por exemplo, se se escolhe fazer entrevistas, a primeira questão é: tenho experiência para realizá-las? Claro que um caçador para usar determinada arma deve conhecê-la, e o pescador deve conhecer as características das varas de pescar ou das redes, e ambos devem saber usá-las com certa perícia. É preciso definir como e onde se vai lançar as iscas, as redes, as armadilhas para se poder capturar aquilo em que se está interessado. Que perguntas fazer, como fazê-las, que palavras usar, como tratar o silêncio, como manter o diálogo em clima aberto. Cada palavra de uma entrevista tem que ser ponderada. Uma entrevista rica é aquela em que o pesquisador consegue um diálogo real com o entrevistado, em que não predominam as respostas-chavões, que nada acrescentam (GATTI, 2012, p. 16).

O instrumento foi aplicado a partir de um roteiro de perguntas com flexibilidade, permitindo ao entrevistado desdobramentos do tema inicial que poderiam colaborar para a investigação. As entrevistas foram realizadas no ambiente e horário de trabalho da equipe gestora, mesmo prevendo interrupções, visto que a rotina diária desses profissionais poderia trazer elementos importantes para o estudo. As entrevistas foram gravadas em áudio, mediante autorização prévia dos sujeitos pesquisados, perfazendo um total de 238 minutos de gravação, com posterior audição para interpretação dos resultados obtidos.

A partir da revisão bibliográfica e dos resultados produzidos na pesquisa de campo foram elaboradas três categorias de análise: a) uso do tempo coletivo, dividida na subcategoria: formação em contexto; b) atuação da equipe gestora na gestão pedagógica, dividida na subcategoria: acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem; c) gestão pedagógica num contexto social adverso. Essa divisão busca contemplar os principais aspectos que envolvem a gestão pedagógica, a serem observados e efetivados pela equipe gestora.

2.2 Cenário da Pesquisa

O foco da investigação foi uma escola municipal de ensino fundamental em Juiz de Fora, que apresenta crescimento no IDEB dos anos iniciais e está inserida em um contexto socioeconômico desfavorável. Nesta seção,

apresenta-se uma descrição da escola, nos seguintes aspectos: localização, estrutura física, atendimento, clientela, tempo escolar, quadro de profissionais, projetos desenvolvidos e evolução do IDEB. As informações foram produzidas a partir das primeiras visitas à escola e são provenientes do Quadro Informativo Escolar, do Projeto Político Pedagógico, do Regimento Escolar, dos dados disponíveis no *site* do INEP e do *site* *QEdu*, sobre os resultados do IDEB da instituição. Posteriormente, apresenta-se o perfil dos sujeitos da pesquisa: diretor, vice-diretora e coordenadora pedagógica. Neste tópico, as informações foram obtidas a partir do questionário respondido pelos mesmos.

2.2.1 A escola

A escola está situada na região noroeste da cidade de Juiz de Fora, em um dos bairros da cidade de grande vulnerabilidade social. É um bairro, essencialmente residencial, que foi construído a partir de um processo de ocupação irregular, realizado por famílias sem teto, provenientes de bairros do entorno que sofriam muito com enchentes e por moradores de rua. O bairro está localizado em uma região de relevo acentuado, com a maioria de suas moradias construídas sem orientação profissional, sendo uma área suscetível a deslizamentos de terra. Na década de 1990, o poder público municipal iniciou o processo de regularização e urbanização do bairro, mas ainda persistem graves problemas sociais, econômicos e ambientais.

Quanto aos equipamentos públicos presentes no bairro destacam-se: a escola, o Curumim⁶ e uma creche comunitária. A Unidade Básica de Saúde (UBS), utilizada pelos moradores, fica localizada em um bairro vizinho. No entanto, devido à rivalidade entre esses bairros, os moradores são impossibilitados, muitas vezes, de ir até a UBS buscar atendimento. Da mesma forma, as famílias de crianças e adolescentes do bairro vizinho evitam frequentar a escola pesquisada.

⁶ É um serviço de proteção social oferecido a crianças de 05 a 14 anos, em situação de vulnerabilidade pessoal e/ou social. O atendimento acontece em horário complementar ao período escolar. Nos Curumins são desenvolvidas diversas atividades artísticas, culturais e esportivas. Em Juiz de Fora, o serviço é desenvolvido pela Secretaria de Desenvolvimento Social (SDS) em parceria com a Associação de Apoio Comunitário (AMAC).

De acordo com Moura (2011, p. 31) “é comum seus moradores serem estigmatizados em função do seu local de moradia, cuja imagem está comumente associada à violência e ao tráfico de drogas”. Muitos moradores são discriminados ao procurarem emprego em outras regiões da cidade. Em conversas informais na escola, obteve-se a informação de que muitos moradores fornecem endereço de outro bairro para conseguirem trabalho.

A instituição escolar foi inaugurada oficialmente no dia 28/05/2001, porém suas atividades foram iniciadas no dia 05/02/2001 como classe anexa, vinculada a outra escola municipal que já existia na redondeza.

O espaço físico é bastante amplo e bem cuidado. A construção é em formato de U, composta por dois pavimentos: térreo e primeiro andar. Ao entrar pelo portão principal, encontra-se primeiramente no térreo a sala da secretaria da escola que possui uma janela para atendimento ao público. Passando pelo segundo portão que dá acesso ao interior da escola, temos uma sala de auditório, uma sala de jogos, duas salas de aula que atendem a pré-escola (1º e 2º Período), um pátio aberto em frente a essas salas de aula, banheiros, bebedouro, uma sala dos professores com banheiro privativo, uma sala da direção, uma ampla cozinha com despensa separada, um refeitório e uma sala de brinquedoteca. A construção conta com escadas e rampas de acesso para o primeiro andar, o que garante a acessibilidade de todos. Esse andar possui uma sala pequena utilizada como secretaria pelo Centro de Estudos Supletivos Custódio Furtado de Souza (CESU), uma sala de informática com doze computadores em funcionamento, uma sala de multimeios (TV, DVD e projeção), uma sala recurso com cinco mesas do alfabeto⁷, uma sala de laboratório de aprendizagem, uma sala de Educação Física que abriga os materiais esportivos, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de biblioteca, cinco salas de aula e dois banheiros que não são utilizados, servindo como almoxarifado. Nas paredes da escola existem murais brancos, tanto no térreo como no primeiro andar, destinados à exposição de trabalhos realizados pelos alunos, o que evita a danificação da pintura. Durante o tempo

⁷ É um computador com software educativo e recursos multidisciplinares. A mesa conta com animações, recursos sonoros e blocos coloridos que possibilitam a interação da criança com diversas atividades. Também apresenta recursos de acessibilidade para alunos com necessidades educativas especiais. Foi desenvolvida pela empresa Positivo Informática/SA. Em 2011, foram compradas 140 unidades pela Secretaria de Educação, distribuídas para 28 escolas municipais.

de realização da pesquisa, esses murais estavam constantemente com trabalhos dos alunos em exposição. Na parte externa, a escola possui estacionamento, quadra de esportes coberta e um pequeno parque para a educação infantil. O espaço físico é bem conservado e organizado, logo favorece a acolhida e o bem estar de todos nos espaços escolares. Instalações com melhor estado de conservação é uma característica favorável à eficácia escolar no Brasil, pois há uma grande diferença de recursos entre as escolas do país. Apesar disso, “a pura e simples existência de recursos escolares não é condição para que os recursos façam diferença: faz-se necessário que eles sejam efetivamente usados” (ALVES e FRANCO, 2008, p. 494-495).

Atualmente, a escola atende a 275 alunos e funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite. A instituição atende do 1º período da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental, com um total de quinze turmas e organização seriada. No turno da manhã, acontece o atendimento aos anos finais com cinco turmas, perfazendo um total de 79 alunos. No turno da tarde, a escola atende a duas turmas de educação infantil e sete turmas dos anos iniciais, perfazendo um total de 185 alunos. No turno da noite, funciona a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com uma turma multisseriada de anos iniciais de 11 alunos. Nesse turno, a escola também é utilizada como um dos postos regionais do Centro de Estudos Supletivos Custódio Furtado de Souza (CESU), que oferece curso na modalidade semipresencial para jovens e adultos.

Tendo em vista o recorte da pesquisa, do total de 155 alunos matriculados nos anos iniciais, 78 estão cadastrados no Programa Bolsa Família do Governo Federal. É um programa nacional de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza que busca garantir o direito de alimentação e o acesso à educação e saúde. Um dos critérios para receber o benefício está relacionado à frequência escolar que deve ser de 85% para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos. Esse dado revela que 50,32% dos alunos dos anos iniciais possuem renda per capita familiar que pode variar de R\$85,00 a R\$170,00, de acordo com o critério de renda estabelecido pelo programa, ou seja, metade das famílias desse segmento escolar vive em situação de pobreza ou pobreza extrema.

O Projeto Político Pedagógico (2015, p.2) destaca que, considerando as condições socioeconômicas de sua clientela, inicialmente o tempo escolar foi organizado em ciclos.

As carências financeiras e sociais vivenciadas pela grande maioria dos alunos (muitos apresentam problemas de desnutrição grave, muitos deles constantemente doentes) são fatores que nos levaram a direcionar as atividades pedagógicas para melhor atender ao processo de escolarização a que nos propomos e principalmente na construção de um Projeto Político Pedagógico mais inclusivo e humano por isso a equipe optou inicialmente pela proposta de organização escolar baseada na Proposta dos Ciclos de Formação.

A justificativa apresentada sinaliza, na concepção da escola, uma relação entre o regime de ciclos com a pobreza. Essa organização do tempo escolar propõe maior flexibilidade nos tempos de aprendizagem, de acordo com as características de todos os alunos, porém é um engano concebê-la como uma proposta direcionada a contextos sociais desprivilegiados. “Não significa, portanto, *“dar mais tempo para os mais fracos”*, mas, antes disso, é dar o tempo adequado a todos” (LIMA, 2002, *on-line*).

Em 2009, a escola passa a organizar seu tempo escolar de forma seriada, mas não encontramos registros sobre esse caminho percorrido pela escola em seus documentos oficiais, tampouco os motivos que os levaram até essa mudança direta ou indiretamente. Em uma das reuniões pedagógicas observadas, durante uma reflexão sobre avaliação, o diretor colocou que hoje identifica que o regime de ciclos não deu certo na escola porque as práticas escolares eram de seriação, ou seja, não houve uma mudança de concepção.

Quanto ao quadro de profissionais, a escola tem um total de 40 professores distribuídos da seguinte forma: treze professores de anos finais, três professores de educação infantil, nove professores de anos iniciais, dois professores para EJA, oito professores de projetos intracurriculares e três professores de projetos extracurriculares. Nos anos iniciais, somente dois professores são efetivos, o restante é contratado. A mesma situação ocorre no total geral de docentes, nove efetivos e trinta e um temporários. Esses dados demonstram uma grande rotatividade no corpo docente da escola, aspecto que prejudica a construção de uma equipe escolar estável. A instituição conta com dois funcionários efetivos e cinco funcionários terceirizados para as funções de

cozinha e limpeza, sendo três funcionários de serviços gerais, uma cozinheira e uma ajudante de cozinha. A secretaria da escola possui duas secretárias, sendo uma contratada e uma efetiva. Na coordenação pedagógica, a escola conta com três pedagogas, sendo uma efetiva e duas contratadas. Uma coordenadora contratada atende os anos finais no turno da manhã, uma coordenadora efetiva atende a educação infantil e os anos iniciais no turno da tarde e há ainda uma coordenadora contratada para atender a EJA que possui carga horária menor, pois atende somente uma turma. A direção da escola é composta pelo diretor e pela vice-diretora, ambos efetivos, que encerraram o mandato eletivo em 2017. Para o ano letivo de 2018, a escola passará a contar somente com o cargo de diretor. De acordo com o edital do processo eletivo para diretores escolares que aconteceu no final de 2017, a escola perdeu o cargo de vice-diretor, visto que não atende ao número mínimo de alunos e turmas, critério este adotado pela Secretaria de Educação do município. Essa situação será tratada posteriormente, pois foi um aspecto importante abordado durante as reuniões coletivas e entrevistas. A diminuição do número de alunos ocorre nos anos finais do ensino fundamental. Dentre as possíveis causas está o programa de dependências oferecido pelas escolas da rede estadual, no qual o aluno pode prosseguir nos estudos e cursar as disciplinas que foi reprovado no ano anterior, sistema que não é oferecido pela rede municipal.

A escola desenvolve um projeto extracurricular de ampliação da jornada escolar, subsidiado pelo Programa “Novo Mais Educação” do Ministério da Educação (MEC). O projeto Jornada Estendida consiste na organização de grupos de alunos de diferentes turmas que permanecem na escola por no mínimo sete horas diárias, sendo quatro horas do ensino regular mais três horas de atividades complementares. Para a extensão da jornada, os alunos são atendidos no contraturno escolar, com o objetivo de melhorar a aprendizagem através do acompanhamento pedagógico e do desenvolvimento de atividades artísticas, culturais ou esportivas. Na escola pesquisada, o projeto atende somente os anos iniciais das turmas do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, perfazendo o total de 24 alunos atendidos. Dentre as atividades oferecidas no projeto estão: laboratório de aprendizagem (Português e Matemática), teatro, dança e artes visuais.

Quanto aos projetos intracurriculares, destaca-se três deles: Ler e escrever com prazer, Pasta Viajante e a Gincana Multidisciplinar. O primeiro visa despertar nos alunos o interesse e gosto pela leitura, através de um momento no qual todas as turmas param todos os dias para leitura de um mesmo texto. O projeto “Pasta Viajante” objetiva promover a leitura em família, através de uma pasta, contendo diversos portadores de textos (revistas, cruzadinhas, livros, história em quadrinhos, etc.) que o aluno leva para casa por um período determinado. A Gincana Multidisciplinar busca promover a aprendizagem através de diversas atividades, tornando o processo educativo mais dinâmico e envolvente. As atividades buscam integrar as diferentes disciplinas e são desenvolvidas em torno de um tema definido coletivamente.

De acordo com os dados do IDEB/INEP, a escola possui Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) no nível III, que corresponde na escala de classificação⁸ a médio. O INSE foi calculado, a partir das informações dos questionários preenchidos pelos alunos na Prova Brasil de 2011 e 2013. De acordo com a nota técnica divulgada pelo INEP, esse nível é descrito pelas seguintes características:

Nível III - (40;50]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.

Ao se contrastar o INSE com o número de alunos inscritos no Programa Bolsa Família, se constata dados contraditórios. Uma vez que uma quantidade expressiva de alunos que participam do programa está na linha de pobreza ou pobreza extrema. Situação econômica que difere do nível em que se encontra a escola no INSE. É relevante destacar que ambos os dados possuem fontes distintas e consideraram períodos diferentes. No caso do Programa Bolsa Família, é um levantamento censitário, e o INSE é amostral. De fato, o INSE

⁸ O indicador busca situar as condições socioeconômicas dos alunos atendidos pela escola, definidas pela posse de bens domésticos, escolaridade dos pais, renda e contratações de serviços pelas famílias. A escala é composta por sete grupos: muito baixo, baixo, médio baixo, médio, médio alto, alto e muito alto.

traz algumas informações, mas não há nenhum outro estudo sobre índice socioeconômico dos bairros da cidade.

Quanto ao IDEB, ao analisarmos o índice médio das escolas municipais de Juiz de Fora referente aos anos iniciais em 2015, a situação é preocupante. O município atingiu 4,9 no índice, abaixo da meta estabelecida para 2015 que foi de 5,4. A partir dos dados do IDEB de 2015 para os anos iniciais, o *site QEdu* elaborou uma escala de classificação para cada uma das escolas sobre a situação das mesmas em relação ao índice. Para tanto, foi considerado três parâmetros em relação ao IDEB: a) se atingiu a meta prevista para 2015; b) se cresceu em relação ao IDEB anterior; c) se atingiu o valor de referência 6,0. A combinação desses três aspectos mostra a situação das escolas do município de acordo com a seguinte escala de classificação:

Tabela 1

Classificação	Percentual de escolas
Manter (escolas que atingiram a meta; cresceram no IDEB e superaram o 6,0)	1,7%
Melhorar (escolas que atingiram a meta e cresceram no IDEB)	20,7%
Alerta (escolas que não foram bem em dois dos três parâmetros analisados)	39,7%
Atenção (escolas que não atingiram a meta; não cresceram no IDEB e estão abaixo de 6,0)	37,9%

Elaborada pela autora a partir dos dados disponíveis no *site QEdu*.

De acordo com a tabela 1, a situação do município de Juiz de Fora é desfavorável em relação ao IDEB, pois 77,6% das escolas municipais estão em estado de alerta e atenção, ou seja, não apresentaram crescimento no índice e não atingiram a meta projetada.

Ao analisarmos a evolução do IDEB nos anos iniciais, a escola investigada tem apresentado crescimento em todas as edições desde 2007, conforme demonstra a tabela 2.

Tabela 2

IDEB/Ano	Meta projetada	Índice alcançado
2007	3,7	3,4
2009	4,0	3,8
2011	4,5	4,2
2013	4,7	5,1
2015	5,0	5,2

Elaborada pela autora a partir dos dados disponíveis do IDEB/INEP.

Cabe destacar que nos anos finais do ensino fundamental, não há dados do IDEB de 2013 e 2015, pois o número de alunos no 9º ano estava abaixo dos requisitos necessários para ter o desempenho calculado. O último resultado é do IDEB de 2011, no qual nos anos finais a escola obteve 2,4, bem abaixo da meta estabelecida de 3,6. De acordo, com as informações levantadas pela pesquisa, considerando o fluxo escolar nos anos finais do ensino fundamental, a escola tem uma expressiva taxa de reprovação nesse segmento, especialmente no 6º ano. Essa constatação mostra uma ruptura, quando comparada aos resultados que a escola apresenta nos anos iniciais do ensino fundamental, questão esta que merece ser ponto de origem para investigação futura.

Na Prova Brasil, os resultados dos alunos são apresentados em pontos numa escala de proficiência (Escala SAEB). Cada nível corresponde a um intervalo na escala, com descrição das competências que os alunos já dominam. Essa espécie de régua do aprendizado expressa os percentuais de alunos que: desenvolveram as habilidades esperadas, ainda estão desenvolvendo, estão abaixo e além do esperado. É possível inferir qual o domínio dos alunos em relação às competências avaliadas, assim o valor de proficiência depende de uma leitura pedagógica, capaz de oferecer subsídios para o estabelecimento de metas de aprendizagem. A partir de discussões promovidas pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação,

composto por diversos especialistas em educação, foi elaborado uma classificação de acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil. Os resultados dos alunos são distribuídos em quatro níveis: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. Os dados de todas as escolas estão disponíveis no *site QEdu*. Considerando a distribuição dos alunos por nível de proficiência na disciplina de Português nos anos iniciais, a escola pesquisada apresentou avanços importantes:

Tabela 3

Proficiência em Português		
Percentual de alunos		
Níveis	2011	2015
Proficiente e Avançado	20%	38%
Insuficiente	40%	14%

Elaborada pela autora a partir dos dados disponíveis do *site Qedu*.

Essa evolução nos resultados dos anos iniciais apresenta uma melhora significativa no desempenho dos alunos em Português. A situação da escola pesquisada está bem mais confortável, quando comparada a situação média do município.

Todos esses aspectos colaboraram para a escolha dessa escola para o desenvolvimento da pesquisa, especialmente por estar inserida em um contexto social adverso no qual seus desafios são maiores. Os dados levantados sobre o desempenho da escola pesquisada no IDEB revelam, em parte, que o desempenho dos alunos, ao longo dos anos, tem apresentado avanços importantes, mas são insuficientes para retratar a complexidade do cotidiano escolar, vivenciado pela instituição e para avaliar o impacto da gestão pedagógica realizada pela equipe gestora. A pesquisa realizada não pretende atribuir esses avanços somente à gestão pedagógica realizada, uma vez que existem fatores múltiplos que podem concorrer para esses resultados. A investigação procurou destacar o processo da gestão pedagógica na escola em estudo. O objetivo foi verificar como se dá a gestão pedagógica, como ela ocorre na instituição, seus desafios e limites, de modo que se possam conhecer os detalhes desse processo em um espaço escolar, onde o ensino e

a aprendizagem foram exitosos em relação às outras escolas do município e às expectativas sociais.

2.2.2 Perfil dos participantes

O diretor possui 23 anos de experiência no magistério e faz parte do quadro de docentes efetivos da instituição na disciplina de Inglês. Trabalha na escola pesquisada há 15 anos, sendo seis anos como gestor, divididos entre os cargos de vice-diretor e diretor. Totalizando a atuação na gestão escolar em outras escolas, ele possui 14 anos de experiência nessa área educacional. Quanto à sua formação acadêmica, o diretor possui graduação em Letras e especialização em Ensino da Língua Inglesa. Coursou a maior parte do ensino médio em escola pública. A jornada de trabalho do diretor e vice-diretor escolar, na rede municipal de ensino, é de 40 horas semanais, porém o diretor afirma trabalhar 60 horas semanais.

A vice-diretora possui 23 anos de experiência na educação e trabalha na escola investigada há 14 anos como docente efetiva dos anos iniciais do ensino fundamental. Na gestão escolar, atua a três anos, sendo essa sua primeira experiência nessa área. Sua jornada de trabalho semanal é de 40 horas. Possui graduação em Letras, com especialização na área de Letras-Língua Portuguesa. Coursou o ensino médio em escola pública.

Os gestores não possuem nenhum tipo de formação voltada para a área da gestão escolar, fator este que pode comprometer o êxito do trabalho. Para o exercício da função de direção, a Secretaria de Educação ofereceu um curso de capacitação durante o primeiro ano de mandato, obrigatório para diretor e vice-diretor.

A coordenadora pedagógica dos anos iniciais possui 25 anos de experiência no magistério. Atua na escola pesquisada há 17 anos, sendo 10 anos na gestão escolar. A profissional possui dois cargos efetivos na escola, um na coordenação e outro como professora dos anos iniciais no Laboratório de Aprendizagem. Possui formação acadêmica em Pedagogia e especialização em Fundamentos em Prática Interdisciplinar (1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental). No ensino médio, fez o Curso Normal em escola pública. Sua jornada de trabalho na coordenação pedagógica é de 22 horas semanais.

Como capacitação para o exercício de sua função, a Secretaria de Educação oferece mensalmente uma reunião para coordenadores pedagógicos.

Na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, é garantido aos docentes, coordenadores pedagógicos, diretores e vice-diretores o cumprimento de 1/3 de sua carga horária para atividades extraclasse que não precisam ser cumpridas dentro da escola, conforme prevê a LBD 9.394/96, em seu artigo 67, inciso V: Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; e também a Lei do Piso, Lei Federal 11.738/2008, em seu artigo 2, parágrafo 4º: Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Garantir o cumprimento de parte da jornada para atividades extraclasse constituiu-se um ganho para o magistério municipal. Essa questão é um ponto nodal, já que reduziu o tempo de trabalho dos gestores que deve ser cumprido dentro da escola. Em tese, considerando a atual jornada de trabalho de 40 horas, a carga horária a ser cumprida na escola pela direção é de 26 horas e 40 minutos por semana. As inúmeras demandas que envolvem a gestão escolar exigem dos profissionais muitas horas de trabalho e dedicação, especialmente em relação à gestão pedagógica. Portanto, a redução da carga horária pode constituir-se num fator prejudicial.

Dessa forma, não é possível ignorar o fator tempo como um elemento importante para uma educação escolar de qualidade. Atualmente, diretores, coordenadores e professores, em sua maioria, possuem mais de um vínculo empregatício para garantir a subsistência de sua família. Outra questão que merece destaque é a falta de incentivo à carreira do magistério para que o professor permaneça na sala de aula, assim, conseqüentemente os cargos de gestão podem representar, para alguns, apenas um avanço em termos salariais, devido à gratificação acrescida ao salário, sem que haja um verdadeiro compromisso com um projeto de escola. Logo, é importante defender uma carreira do magistério com dedicação exclusiva em uma escola, mesmo reconhecendo que é uma reivindicação que está muito longe de ser atendida, mas que ofereceria condições mais dignas de trabalho e poderia favorecer melhores resultados.

Ainda dentro do perfil dos membros da equipe gestora foi aplicado um questionário com o objetivo de conhecer melhor o lugar social de fala dos entrevistados, ou seja, conhecer esses atores educativos do ponto de vista social. A classe do magistério, categoria muito ampla, pode apresentar perfis⁹ bem distintos, dependendo da etapa escolar atendida (educação básica ou ensino superior), da rede (pública ou privada), região do país e escolaridade. As tabelas, a seguir, apresentam o perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa:

Tabela 4

Perfil Social			
	Diretor	Vice-diretora	Coordenadora Pedagógica
Sexo	Masculino	Feminino	Feminino
Cor	Branco	Branca	Parda
Religião	Católica	Católica	Católica
Idade	De 41 a 45 anos	De 41 a 45 anos	De 41 a 45 anos
Estado Civil	Casado	Casada	Casada
Residência	Alugada	Alugada	Casa Própria
Filhos	02	0	01
Escolaridade Paterna	5 ^a a 8 ^a série	5 ^a a 8 ^a série	1 ^a a 4 ^a série
Escolaridade Materna	Ensino Médio Completo	1 ^a a 4 ^a série	1 ^a a 4 ^a série
Ocupação Paterna	Serviços	Funcionário Público	Construção Civil
Ocupação Materna	Em sua casa, prestação de serviços.	No lar	No lar
Renda Familiar	De 6 a 10 salários mínimos	De 6 a 10 salários mínimos	De 6 a 10 salários mínimos

⁹ A pesquisa “O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...” (UNESCO, 2004) revela um perfil heterogêneo entre os docentes brasileiros.

	(R\$ 5.622,00 a R\$ 9.370,00)	(R\$ 5.622,00 a R\$ 9.370,00)	(R\$ 5.622,00 a R\$ 9.370,00)
Ensino médio	Ensino Médio Tradicional / Maior parte em escola pública	Curso Normal/ Todo em escola pública	Curso Normal/ Todo em escola pública
Escolaridade	Especialização	Especialização	Especialização
Experiência no magistério	23 anos	23 anos	25 anos

Elaborada pela autora a partir dos questionários respondidos pelos gestores.

Tabela 5

Posse de bens no domicílio			
	Diretor	Vice-diretora	Coordenadora Pedagógica
TV	3 ou mais	1	3 ou mais
TV de plasma, LCD, LED ou OLED	2	1	2
Aparelho de DVD	2	Não tem	1
Rádio	1	1	Não tem
Microcomputador	3 ou mais	2	1
Tablet	3 ou mais	1	1
Automóvel	1	1	1
Máquina de Lavar Roupa	1	1	1
Máquina de Lavar Louça	Não tem	Não tem	Não tem
Geladeira	2	1	1
Freezer	Não tem	1	Não tem
Telefone Fixo	1	1	1
Telefone Celular	3 ou mais	2	3 ou mais

Iphone	1	Não tem	2
Acesso à internet	1	2	2
TV por assinatura	1	Não tem	Não tem

Elaborada pela autora a partir dos questionários respondidos pelos gestores.

Os dados produzidos a partir dos questionários indicam semelhanças entre os participantes da pesquisa quanto à religião, faixa etária e renda. Quanto ao padrão de consumo, verifica-se pouca variação na posse e quantidade de bens. Ao se comparar a escolaridade dos gestores a de seus pais, os dados sinalizam uma mobilidade social ascendente entre as gerações, com o aumento do grau de instrução. Quanto à classificação social, não é possível afirmar com exatidão que os participantes da pesquisa fazem parte do mesmo grupo, pois a classe social não pode ser delimitada somente pela renda, uma vez que a mesma é resultado da combinação das dimensões cultural e material. No entanto, considerando os dados apresentados, os entrevistados aproximam-se mais da classe trabalhadora do que da classe média tradicional. Essa nova classe trabalhadora brasileira é definida por Souza (2012) como “batalhadores brasileiros”. De acordo com o autor, os batalhadores geralmente frequentaram escola pública, não possuem privilégios de nascimento, trabalham em mais de um emprego e incorporaram disposições como disciplina e pensamento prospectivo. Possivelmente, essas características podem ser relacionadas à maioria dos docentes que atuam na Educação Básica pública.

No item seguinte apresenta-se a interpretação dos resultados a luz dos referenciais teóricos que balizam essa pesquisa. Após audição das entrevistas, é o momento de ampliar as respostas para as perguntas que delimitaram a pesquisa, a fim de entender como acontece a gestão pedagógica em uma escola pública que se situa num contexto social adverso, porém apresenta nos últimos dados do IDEB um êxito na aprendizagem de seus alunos.

3 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo refere-se à interpretação dos resultados alcançados a partir dos instrumentos metodológicos aplicados durante a pesquisa de campo, tais como: a observação não participante das reuniões coletivas e as entrevistas semiestruturadas realizadas com os integrantes da equipe gestora. Tendo em vista a revisão da literatura sobre o tema pesquisado, optou-se por proceder à análise dividida em categorias e subcategorias, as quais se constituem em questões importantes na efetivação da gestão pedagógica. A primeira sessão trata da categoria: uso do tempo coletivo, sua relevância e como acontece na escola pesquisada. A formação em contexto foi considerada como subcategoria, pois é uma ação preponderante a ser efetivada no espaço das reuniões coletivas. A segunda sessão destina-se a categoria: atuação da equipe gestora na gestão pedagógica, evidenciando as funções desempenhadas por cada um dos gestores no cotidiano escolar. Dentro dessa categoria, destaca-se o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, como uma subcategoria, priorizando as ações da equipe gestora nesse aspecto. A terceira e última sessão ocupa-se dos desafios enfrentados pela equipe gestora na gestão pedagógica da escola, inserida num contexto social adverso.

3.1 Uso do tempo coletivo

Na gestão pedagógica, os encontros coletivos da equipe escolar constituem-se em um dos aspectos que necessita da atenção da equipe gestora. Esse momento, dependendo da maneira como é conduzido, pode somente cumprir uma exigência legal, com avisos intermináveis e espaço de lamentações, ou ser um lugar de reflexão sobre a prática pedagógica e construção de ações compartilhadas entre todos os atores educativos. Garantir que os encontros sejam condizentes com seus objetivos de planejar, avaliar e promover a formação em contexto exige planejamento coletivo, realizado em

conjunto pelos membros da gestão. Para compreender como esses encontros acontecem no universo pesquisado, faz-se necessário um breve histórico.

As reuniões pedagógicas na rede municipal de ensino de Juiz de Fora foram instituídas pela Lei n. 11.169 de 22/06/06, após um movimento grevista, com o objetivo de planejar e avaliar o processo educativo das escolas. As reuniões, previstas no calendário escolar, acontecem mensalmente, com duração de quatro horas, de presença facultativa e com remuneração adicional para os participantes. Ao longo dos anos, a remuneração adicional, iniciada em 4%, foi sendo reajustada e, atualmente, corresponde a 10% sobre os vencimentos. Em 2011, a Lei n. 12.249 instituiu a incorporação de 5% aos vencimentos para os servidores efetivos do quadro do magistério municipal, que foi concedida àqueles que participaram de pelo menos 30 reuniões pedagógicas. Dessa forma, os servidores efetivos, após essa incorporação, recebem 5% de adicional. No calendário escolar, a primeira reunião é destinada ao planejamento e a última destinada à avaliação do ano letivo, ambas com duração menor de três horas. Os encontros são espaços privilegiados, às vezes o único para reunir a equipe escolar, não só para tratar das questões pertinentes ao cotidiano das instituições educativas, sobretudo, para análise do processo de ensino e aprendizagem.

Na escola pesquisada, foram observadas quatro reuniões pedagógicas. As mesmas acontecem aos sábados, e a frequência dos docentes é satisfatória, o que garante a representação coletiva. A pauta é entregue aos docentes no início da reunião, não há divulgação prévia da mesma. Na maioria dos encontros, a reunião foi dividida em dois momentos, o primeiro, geral, com todos os docentes da escola, liderado pelo diretor, e o segundo, mais específico, separado por turno, liderado pela coordenadora pedagógica. É importante destacar que o primeiro momento ocupou a maior parte do tempo nas reuniões observadas, especialmente quanto à fala do diretor, geralmente discutindo as demandas e dificuldades do dia-a-dia, e os problemas sociais da clientela que interferem na vida escolar dos alunos. Essa questão demonstrou o grande peso que o contexto social exerce no ambiente escolar, também no trabalho da equipe gestora que, de acordo com o que foi observado nas reuniões, ocupa grande parte de sua rotina com a resolução de conflitos.

De acordo com as entrevistas, a definição das pautas é realizada pela direção e a coordenação, a partir do olhar dos mesmos em relação às demandas do cotidiano e as dificuldades enfrentadas pelos docentes. A equipe gestora é que determina o que será tratado na reunião, elegendo quais são as prioridades para o momento. Dessa forma, nem sempre os temas tratados irão corresponder às necessidades e expectativas dos docentes, uma vez que podem ser de interesse exclusivo da gestão.

A organização e o planejamento dos encontros coletivos devem garantir que esse espaço de ações compartilhadas seja utilizado, prioritariamente, como a nomenclatura define, para fins pedagógicos.

Uma reunião pedagógica bem organizada requer os mesmos cuidados que o planejamento de uma boa aula, ou seja, ela precisa ter início, meio e fim. Precisa ter objetivos claros e pauta bem definida. Caso contrário, estas preciosas horas podem ser desperdiçadas, transformando-se em meros momentos de recados (ROMANO, 2013, p. 94).

Na realidade pesquisada, os gestores reconhecem que o planejamento das reuniões não acontece da maneira como gostariam. Nas palavras da coordenadora:

Não tem sido legal, já foi [...] nos últimos anos a gente não tem conseguido sentar direção e coordenação efetivamente pra tá planejando isso aí, a direção tem planejado a parte dela sozinha e a coordenação planeja a dela sozinha, o que é uma perda, é preciso rever isso, a gente tem que pensar juntos (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

Nesse sentido, a vice-diretora acrescenta:

Isso se perdeu, devido ao tempo, corre-corre, não temos assentado para conversar, não conseguimos conciliar os horários (VICE-DIRETORA, 2017).

Na percepção do diretor:

O que eu acho da reunião de hoje: muito distante, nós não conseguimos fazer um trabalho de acompanhamento legal, a gente senta com a coordenação no meio do caminho, no meio da semana e vai conversando, vai falando (DIRETOR, 2017).

As falas dos entrevistados revelam a necessidade de reuniões periódicas entre os membros da equipe gestora para melhor organização e planejamento dos encontros coletivos. Todavia, esse aspecto sozinho não garante o sucesso das reuniões pedagógicas. A organização e o planejamento, imprescindíveis às ações educativas, não são suficientes para garantir o compromisso de todos com as questões coletivas. Para tanto, faz-se necessário promover o envolvimento de todos na tomada de decisões que influenciarão no trabalho pedagógico, aumentando o pertencimento de todos os profissionais à escola.

Quanto à dificuldade, apontada pela vice-diretora, de conciliar um horário para reunir todos os profissionais da equipe gestora, um dos aspectos que contribui para esse entrave é o fato do diretor e da vice-diretora não possuírem dedicação exclusiva, além de gestores escolares, eles atuam também como docentes em outras escolas.

Ao avaliarem a periodicidade atual da reunião pedagógica, a equipe gestora lembrou que a escola promovia reuniões semanais até o ano de 2014, com duração de duas horas, que, na avaliação dos mesmos, eram mais produtivas. Todos os profissionais, em suas falas, deram destaque às reuniões que aconteciam com maior frequência e por turno de trabalho.

Nossa escola tinha reuniões semanais, a gente tinha um tempo coletivo semanal, e era muito bom, era tudo definido coletivamente, inclusive as pautas, e era ótimo. Nós estudávamos, nós pegávamos os problemas daquela semana, discutíamos, resolvíamos, pensávamos juntos que ações íamos desenvolver, era muito bom, um sonho de escola, de planejamento mesmo (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

Eu aprendi muito, muito nessas reuniões. Eram reuniões realmente pedagógicas, a gente vinha, a gente tinha um momento de estudo, aquele estudo coletivo, parecia que a gente interagia mais, sinto muita falta [...] as coisas fluíam mais, a gente falava dos nossos problemas, escutávamos os nossos problemas, o que a gente podia fazer, a gente construía mais (VICE-DIRETORA, 2017).

O diretor explicou que, inicialmente, a reunião era obrigatória:

Na época era aliada ao Projeto Político Pedagógico, então a presença não era se você queria, quando você vinha para a escola, você sabia que era condição participar dessa reunião (DIRETOR, 2017).

Na opinião dos entrevistados, a mudança na periodicidade das reuniões pedagógicas representou grande perda para a equipe escolar. Para os gestores nas reuniões semanais, acontecia uma participação coletiva efetiva na tomada de decisões e também havia uma cultura de formação em contexto durante os encontros, fatores que contribuíam para os processos educativos desenvolvidos. Apesar da avaliação positiva da reunião semanal, a mesma passou a ser mensal para atender a uma exigência legal. De acordo com o que foi levantado pela pesquisa, esse formato não poderia ser realizado, pois violava o Artigo n. 34 da LDB, que define que a jornada escolar incluirá pelo menos quatro horas diárias de trabalho efetivo em sala de aula. Para realizar essa reunião semanal, os alunos eram dispensados às 15 horas, ou seja, em um dia da semana a jornada escolar possuía duas horas. Para repor essa carga horária, a escola ampliava o tempo do aluno ao longo dos quatro dias da semana, compensando as duas horas em que os mesmos foram dispensados mais cedo para a realização da reunião pedagógica. Assim, a carga horária mínima de 800 horas anuais não deixava de ser garantida aos alunos. O argumento legal, utilizado para impedir esse formato de reunião, revela um excesso de burocracia, desconsiderando o que é melhor para a realidade escolar.

De acordo com as entrevistas, é possível afirmar que a equipe gestora enfrenta dificuldades para realizar, nas reuniões mensais, o mesmo trabalho colaborativo que acontecia nas reuniões semanais. O acúmulo de assuntos a tratar em uma reunião, a falta de organização e planejamento coletivo prévio que estabeleça quais as prioridades prejudica os encontros. Esses entraves demandam da equipe gestora uma melhor organização não só do tempo, mas, sobretudo da dinâmica da reunião tornando a mesma mais formativa do que informativa. Demandam também maior mobilização de todos os envolvidos e menos burocratização da vida escolar.

Apesar de todos os profissionais da equipe gestora defender como prioridade as questões pedagógicas, nem sempre é o que ocorre. De acordo com a vice-diretora:

Reunião pedagógica, então eu acho assim, o diretor tem que passar os informes, tem, mas aí o que estava acontecendo nos informes, parecia assim eu nunca trabalhei, aí o diretor tinha que explicar sabe o be-a-bá. Aí as reuniões, a coordenadora da tarde elaborava a pauta dela, a coordenadora da manhã do turno da manhã, aí ficava mais a reunião da direção do que a outra parte que é importante (VICE-DIRETORA, 2017).

O trecho acima demonstra que a dinâmica das reuniões pedagógicas reflete uma política institucional centrada na figura do diretor. A expressão utilizada pela vice-diretora: “reunião da direção”, sugere uma organização hierarquizada, não compartilhada. Nesse sentido, a coordenadora pedagógica fez uma crítica ao tempo gasto pela direção durante as reuniões:

O tempo está passando muito rápido, a direção às vezes, muita das vezes ocupa um espaço muito grande na reunião, com as questões que são próprias da direção e que vai se alongando muito e a parte pedagógica mesmo tem ficado muito pequena (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

Muitas das questões abordadas nas reuniões poderiam ser tratadas de forma mais objetiva, utilizando outras formas de comunicação (circulares, quadro de avisos, etc.), evitando dispêndio de tempo desnecessário. Considerando as falas dos entrevistados, percebe-se uma colonização da reunião pedagógica por parte das questões administrativas, descaracterizando o principal objetivo das reuniões que é planejar e avaliar os processos educativos. Nesse sentido, Torres (2003, p. 47) colabora:

Não se pode diminuir a importância das discussões de temas vinculados ao administrativo, ou mesmo as emergências do cotidiano, uma vez que fazem parte e se inserem como elementos de um projeto pedagógico mais amplo; mas faz-se necessário reposicionar e resgatar os objetivos das reuniões; qualquer discussão deveria voltar-se para a reflexão sobre a ação de maneira ampla, não comportando reuniões comumente divididas em três partes: o início, com avisos gerais; num segundo momento, discussão sobre os problemas e dificuldades do dia-a-dia; e, finalmente, análise das questões pedagógicas.

Dessa forma, é importante que a equipe gestora desenvolva uma visão dialética das diferentes dimensões da gestão escolar, uma vez que são interdependentes e, portanto, não comportam uma separação rígida. O fio condutor de todas as dimensões da gestão precisa ser a promoção da

aprendizagem dos alunos, ou seja, fornecer os subsídios necessários para o desenvolvimento integral dos educandos (LÜCK, 2009). Da mesma forma, as reuniões pedagógicas necessitam de organização a partir desse objetivo, como expresso nas palavras da coordenadora pedagógica:

Pra mim esse momento é tudo, esse momento coletivo é o momento da gente sentar e pensar como efetivamente esse aluno vai aprender. Como vamos levar o aprendizado, qual é a melhor forma desse aluno aprender [...] apesar de todas as dificuldades dele, apesar de toda realidade cruel que ele vive, a gente quer que ele aprenda (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

Durante uma reunião pedagógica, na qual foi realizado um conselho de classe, a coordenadora fez interferências para que a análise dos docentes fosse relacionada às questões da aprendizagem, sobre os avanços e dificuldades dos alunos. No entanto, a maior parte dos docentes concentrou sua análise nas questões de comportamento dos alunos. Diante das queixas dos professores, sobre questões sociais e disciplinares, a coordenadora pedagógica pontuou que as famílias sempre são chamadas à escola para conversas, mas que, infelizmente, muitas vezes, não é possível contar com elas. Segundo ela, é necessário que a equipe pense em estratégias para solucionar ou minimizar as situações que interferem negativamente no desempenho escolar dos discentes. Durante toda a reunião, a coordenadora pedagógica atuou redirecionando a reflexão para o processo de ensino e aprendizagem, sem desconsiderar as questões trazidas pelos docentes.

Na realidade pesquisada, as questões relacionadas às condições de vida dos discentes, exercem grande peso nos problemas que a equipe escolar enfrenta no cotidiano. A questão do comportamento dos alunos não se confunde com a questão pedagógica, porém, na prática, mostram estar juntas, possivelmente por colocar em xeque a autoridade do professor e a organização escolar. Assim, faz-se necessário que a equipe gestora atue junto aos docentes na busca de alternativas e estratégias que garantam as condições mínimas para a aprendizagem, voltadas para o aluno real, aquele que adentra a sala de aula todos os dias.

Uma prática positiva foi observada na última reunião do ano, na qual foi realizada a avaliação do trabalho desenvolvido pela escola. Para tanto, a

direção elaborou e aplicou dois instrumentos: uma autoavaliação e uma avaliação institucional. Os docentes foram convidados a responder os questionários durante a reunião. A avaliação institucional foi dividida entre: área e espaços escolares, espaços de uso restrito, equipe gestora, projetos e ações para os problemas enfrentados pela escola. O diretor destacou que os docentes deveriam ficar à vontade para fazerem suas críticas e apontamentos, pois não seriam entendidas como questões pessoais e sim como sugestões para mudanças necessárias. Como esse momento ocorreu na última reunião pedagógica do ano letivo, a devolutiva da avaliação seria enviada para o grupo através de um aplicativo de mensagens. Assim, a devolutiva não foi discutida com o grupo que participou do processo, uma vez que devido a grande rotatividade docente, muitos não estarão na escola no ano seguinte.

De acordo com o diretor, a equipe gestora passou a utilizar os resultados do questionário de avaliação da escola na organização das pautas das reuniões e na revisão do Projeto Político Pedagógico. Mobilizar a equipe escolar para um olhar crítico das práticas escolares em seus aspectos pedagógicos, físicos e humanos, possibilita a equipe gestora conhecer com maior profundidade o trabalho desenvolvido pela escola, bem como mapear aspectos que devem ser aprimorados. No entanto, o instrumento utilizado limitou-se a traçar um diagnóstico, sendo que o mesmo não é capaz de agir e promover as mudanças necessárias. Os dados levantados têm que se tornar objeto de reflexão conjunta com todos os participantes do processo, a fim de construir coletivamente propostas de redirecionamento das práticas escolares, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos.

Ainda dentro do planejamento das reuniões pedagógicas, a equipe gestora precisa organizar coletivamente as pautas, buscando evitar que alguns assuntos tomem mais tempo que o necessário. Silva e Cunha (2016) relatam suas experiências como gestores de uma escola municipal e apresentam quais ações foram adotadas para aperfeiçoar a dinâmica das reuniões pedagógicas:

- a) Criação de um grupo de discussão virtual para melhor comunicação e divulgação prévia da pauta;
- b) Tempo limite para informes e para intervenção dos participantes;
- c) Mesas e cadeiras dispostas em círculo;

- d) Lanche disponibilizado durante toda reunião para evitar a interrupção das discussões;
- e) Definição de uma mesa condutora dos trabalhos com rotatividade entre os docentes.

De acordo com os autores, as estratégias adotadas foram capazes de otimizar o tempo durante as reuniões pedagógicas e legitimar a participação coletiva na solução de problemas.

Ao construir coletivamente esse novo formato de reunião, conseguimos aumentar o pertencimento de todos os profissionais a escola, ao mesmo tempo em que possibilitamos a muitos uma nova experiência na condução de reuniões e administração de conflitos. Desmistificamos também a crença na imprescindibilidade da direção escolar para a condução dos debates e, com isso, reforçamos o compromisso com as questões coletivas e com o ambiente de trabalho, dando um caráter mais político para as discussões dos problemas escolares (SILVA e CUNHA, 2016, p. 24).

Das ações listadas, na escola pesquisada, foram observados dois pontos: a organização em círculo e durante a realização dos conselhos de classe, a reunião não foi interrompida para lanche. As demais estratégias sugeridas poderiam favorecer os encontros coletivos, promovendo melhor organização, maior aproveitamento e participação. A condução das reuniões pedagógicas pela equipe gestora é algo naturalizado na rotina da maioria das escolas, como também o papel passivo dos docentes durante os encontros coletivos. Assim, “o resultado da reunião se mostrará mais em função de quem a conduz do que da participação efetiva de todos” (TORRES, 2003, p. 50). Romper com essa estrutura de organização demanda formação, reflexão e amadurecimento da equipe escolar. Formar uma equipe é muito mais que reunir profissionais, supõe um quadro de docentes efetivos, com unidade de propósitos e relações interpessoais confortáveis na escola. No entanto, essas condições estão bem distantes do quadro atual da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, na qual existe uma grande rotatividade de docentes nos últimos anos. O último concurso público foi realizado em 2008, atualmente, a maioria¹⁰ dos profissionais é contratada temporariamente. Na realidade investigada, não é diferente, dos nove docentes que atuam nos anos iniciais, apenas dois são

¹⁰ De acordo com o Sindicato dos Professores de Juiz de Fora, 60% dos docentes são temporários. Porém a Prefeitura de Juiz de Fora não confirma esse dado.

efetivos. No quadro geral de docentes da escola, a situação é semelhante, nove efetivos e trinta e um contratados.

Como vimos, as reuniões pedagógicas são oportunidades de avaliar a prática pedagógica, através da produção de novos saberes e troca de experiências. Na escola investigada, apesar de existir uma distância entre o que é desejável e o real, as reuniões pedagógicas contam com a presença coletiva dos profissionais, porém com maior destaque para o relato de problemas do cotidiano e pouca reflexão sistemática. Nesse sentido, a dinâmica das reuniões precisa ser repensada para que esse importante instrumento pedagógico possa ser mais produtivo, ultrapassando o diagnóstico dos problemas e dificuldades, constituindo-se num espaço de ações partilhadas entre gestores e docentes. Para tanto, faz-se necessário romper com uma organização burocratizada, caracterizada por uma divisão hierárquica forte, centralizada no diretor. Assim, as reuniões deixam de ser palco da gestão, para ser um espaço democrático, de construção coletiva de estratégias e formação contínua dos educadores.

Logo, falar do planejamento coletivo de estratégias, para que o processo de aprendizagem se concretize, passa também pelo desenvolvimento da equipe escolar, ou seja, pela formação continuada dos docentes que ocorre na própria escola, com temas que emergem da prática. Tendo em vista a importância da formação em contexto, a mesma foi considerada uma subcategoria dentro dos encontros coletivos e será discutida na próxima seção.

3.1.1 Formação em contexto

Atualmente, a formação continuada objetiva contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, baseada em dois paradigmas: “as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional” (UNESCO, 2009, p.203). Entretanto, as deficiências presentes na formação inicial, modifica essa premissa:

Com problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial (UNESCO, 2009, p.200).

Nesse sentido, a formação em contexto, ou seja, a formação acontece no interior das escolas é uma estratégia importante dentro da gestão pedagógica. Para tanto, as reuniões pedagógicas configuram-se em um espaço de excelência, de modo que é o *locus* privilegiado para agregação dos docentes.

Os encontros são oportunidades de formação, uma vez que, neles, os docentes podem, através da análise compartilhada, aprender novos conhecimentos, trocar experiências e avaliar suas práticas. Ao propiciar esses momentos formativos na escola, é possível vislumbrar mudanças na prática docente que possam refletir positivamente na aprendizagem dos alunos. Nóvoa, ao tratar da formação de professores, afirma que essa reflexão partilhada entre os docentes torna-se lugar privilegiado na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para os problemas educativos.

Em primeiro lugar, a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas (NÓVOA, 2012, p. 7).

Na escola pesquisada, existe um movimento por parte da equipe gestora em promover momentos de formação durante as reuniões pedagógicas. Os temas são definidos pela coordenadora pedagógica, a partir das dificuldades que a mesma observa que emergem da prática pedagógica dos docentes. Cabe destacar que, no Regimento Escolar, a formação em contexto é delegada como uma atribuição da coordenação pedagógica. Esse aspecto não consta nas atribuições do diretor escolar. Para tanto, ela elabora um cronograma anual de formação com temas pré-definidos, mas o mesmo não é cumprido. Um dos temas de estudo proposto para os docentes é o trabalho de produção de texto nos anos iniciais do ensino fundamental. Durante a entrevista, a coordenadora destacou a importância do mesmo e o impacto que a falta de um trabalho sistemático vem provocando nos resultados da escola.

Por exemplo, produção de texto é uma coisa que não tem sido feito muito na escola. É uma prática que tem ficado de lado. Isso pra mim é fundamental. Até se a gente for olhar os resultados da ANA¹¹, você percebe que o nível de leitura é melhor que o nível de escrita. No geral, se você for pegar os resultados da escola, você vai perceber que a leitura na escola é melhor que a escrita. Isso é uma coisa que tem me preocupado muito. Então, assim, uma das primeiras coisas que eu coloco nas primeiras reuniões do ano é isso aí, produção de texto e tento voltar sempre nisso. (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

Diante das lacunas no trabalho pedagógico com produção de texto nos anos iniciais, a coordenadora busca, a partir desse diagnóstico, discutir junto aos docentes estratégias para o desenvolvimento dessa competência, reorientando a prática pedagógica através do estudo coletivo e do acompanhamento sistemático da ação pedagógica. No entanto, as estratégias utilizadas pela mesma ainda não impactou nos resultados de maneira satisfatória.

Em dois encontros observados, o momento destinado à formação aconteceu no final da reunião cujo tempo foi insuficiente. A coordenadora pedagógica externou sua insatisfação, porque não estava conseguindo desenvolver o cronograma de formação junto aos docentes. Segundo ela, o tempo para tratar das questões pedagógicas fica em segundo plano, devido à discussão de assuntos específicos dos outros turnos. Alguns dos docentes presentes externaram a mesma insatisfação, ratificando a crítica feita pela coordenadora. O tema de estudo coletivo proposto nessa reunião foi o trabalho com ortografia na sala de aula. A partir de um ditado de palavras, a coordenadora provocou uma reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida pelos docentes na sala de aula. Foram sugeridos livros que tratam do tema e também sugestões de atividades para serem desenvolvidas nos anos iniciais. No entanto, a coordenadora não conseguiu esgotar o assunto e ficou de enviar aos docentes o restante do material sobre o tema. É importante ressaltar que os docentes ficaram além do horário previsto de término da reunião, demonstrando grande interesse pelo tema. O estudo compartilhado proporcionou novos conhecimentos para os professores, bem como sugestões

¹¹ A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa, destinada aos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Seu objetivo é aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática.

de estratégias a serem desenvolvidas junto aos alunos. Todavia, os saberes construídos necessitam ser incorporados na prática docente, provocando mudanças que promovam avanços na aprendizagem dos alunos.

Em outro momento, destinado ao estudo coletivo, promovido pelo diretor, tratou-se do tema avaliação. Foram exibidos dois vídeos, e o diretor solicitou aos docentes que procurassem relacioná-los com o processo avaliativo realizado na escola. Durante a discussão promovida a partir dos vídeos, os docentes concluíram que precisavam fazer, de forma mais sistemática, o registro da aprendizagem do alunado. O diretor destacou que, nas conversas com os professores, os mesmos demonstram conhecer quais competências os alunos adquiriram ou não, mas falta à escola sistematizar essas informações para o planejamento de estratégias pedagógicas adequadas, capazes de promover impactos positivos na aprendizagem. Novamente, a formação aconteceu ao final da reunião, terminando no ápice da reflexão sem a definição de novas estratégias. Uma das possibilidades para essa situação seria a inversão da pauta, na qual o momento destinado à formação acontecesse primeiro, assim os demais assuntos seriam tratados posteriormente.

É importante sinalizar que o fator tempo foi utilizado para justificar a dificuldade na efetivação de mudanças na prática docente. Sem dúvida, a otimização do tempo é importante, mas não pode ser visto como causalidade, eximindo os atores escolares do compromisso com a aprendizagem dos alunos.

De acordo com o diretor, uma das estratégias desenvolvidas pela equipe gestora, para estimular o trabalho colaborativo entre os docentes, foi a apresentação por parte dos professores de suas experiências, durante as reuniões pedagógicas, relatando boas práticas desenvolvidas durante as aulas.

Quando a gente começou a fazer as reuniões de forma mais dinâmica, as pessoas apresentando o trabalho delas, tendo voz pra falar, as pessoas têm aquela motivação pra fazer. Então, quando é mais dinâmico e a gente consegue que todos participem, que veem que aquela reunião não é do diretor nem do coordenador, que é uma reunião da escola, as coisas fluem melhor (DIRETOR, 2017).

Dar protagonismo aos professores durante as reuniões promove a corresponsabilidade da equipe escolar com a organização e planejamento dos encontros, descentralizando sua condução como exclusividade da equipe gestora. A reunião deixa de ser do diretor, para ser uma reunião da escola. O diretor acredita que divulgar e promover a troca de experiências entre os docentes é também uma forma de valorização, capaz de atingir mais o professor e estimular mudanças positivas em suas práticas. Dessa forma, essa estratégia é capaz de promover o aumento da responsabilidade e compromisso coletivo de todos os educadores.

A valorização é muito importante. Quando a gente traz alguém de fora, eu já senti assim é mais profissional, é, mas não é tão bem recebido. Não surte tanto efeito, quando é o profissional da escola que faz. Eu acho que serve de estímulo, porque o meu colega que trabalha na escola que eu trabalho, que eu sei os problemas que tem, que eu sei o quê que é o cotidiano, se ele tá conseguindo fazer, beleza. Agora, uma pessoa de fora quando vem falar de alguma coisa que não está aqui no dia a dia, já não é bem recebido. Eles não falam, mas assim a fisionomia deles é tipo: ai que saco, ah tá, vem fazer. Como eu dou uma liberdade muito grande, já escutei de alguns profissionais que me conhecem há mais tempo, é um saco, vem ele aqui dá aula. Quando é o colega, é aquela coisa assim ele consegue, então vou fazer, eu também posso. Entendeu a receptividade é outra (DIRETOR, 2017).

Dar visibilidade às práticas exitosas que foram realizadas pelos próprios docentes, torna o momento formativo mais significativo, dado que o mesmo está muito mais relacionado ao contexto escolar. Além de construir uma cultura colaborativa de reflexão compartilhada pela equipe escolar. No entanto, durante as reuniões observadas, não foi presenciada essa prática relatada pelo diretor. Dessa forma, é possível inferir que essa prática ainda não está consolidada na dinâmica das reuniões pedagógicas.

Contemplar a formação de professores no local de trabalho pressupõe investir na formação do formador dos professores. De acordo com a coordenadora, a Secretaria de Educação realiza reuniões mensais com os coordenadores pedagógicos que objetivam a formação continuada desses atores educativos. Nesse sentido, a equipe gestora precisa ter condições de também refletir sobre sua própria prática e questionar o fazer pedagógico no cotidiano escolar. Assim, direção e coordenação pedagógica poderão assumir o compromisso em promover a formação em contexto.

Na escola observada, existe uma preocupação, por parte da equipe gestora, em promover momentos formativos durante as reuniões coletivas. Entretanto, faz-se necessária a adesão dos docentes, levando os educadores à conscientização de uma nova postura, através do desenvolvimento de novas competências que possam ser traduzidas em mudanças na prática pedagógica. Tendo em vista a complexidade do cotidiano escolar, garantir que a formação em contexto contribua no trabalho docente, para além dos discursos, envolve saberes teóricos, práticos e interpessoais. Essa é uma tarefa desafiadora para a equipe gestora, uma vez que os mesmos são articuladores e interlocutores de uma proposta pedagógica coletiva. Contudo, merece destaque dialogar sobre a atuação dos membros da equipe gestora e a importância da sintonia entre os mesmos. Assunto este que será tratado na próxima seção.

3.2 Atuação da equipe gestora na gestão pedagógica

As atribuições da equipe gestora são muitas e de naturezas distintas: política, administrativa e pedagógica. E estão voltadas para públicos diversos: pais, alunos, professores, funcionários, comunidade e a rede de ensino. No cotidiano escolar, algumas demandas inesperadas ou esperadas acabam, muitas vezes, servindo como justificativa para uma atuação menos pedagógica dos gestores. Na realidade pesquisada, como na maioria das escolas, essa questão não é diferente.

Considerando o que consta no Regimento Escolar em relação às atribuições delegadas a cada um dos membros da equipe gestora, fica claro que a gestão pedagógica da escola é de responsabilidade, quase que exclusiva, da coordenação pedagógica. As atribuições do diretor e vice estão ligadas à gestão pedagógica de maneira indireta, mais no sentido de prover as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Sem dúvida, oferecer as condições necessárias é essencial, por outro lado, não é esperado que a direção exerça de fato a liderança pedagógica. Essa questão pode ser considerada um possível entrave simbólico, que contribui para o mau funcionamento da gestão pedagógica. Sendo que a “liderança precisa de uma bagagem prévia para ser criada e exercida” (ABRUCIO, 2010, p. 254), o que requer conhecimentos teóricos, práticos e capacidade de mobilizar a equipe

escolar em torno de um mesmo propósito. Exercer a liderança pedagógica não é um dom natural.

Em relação à formação dos gestores escolares para o exercício da função, a Secretaria de Educação (SE) oferece aos eleitos um curso de formação obrigatório, com carga horária mínima de 40 horas, que na opinião do diretor:

Um curso de capacitação ao longo da gestão que em quase nada ofereceu de novo. Tive que fazer o caminho das pedras com minha experiência anterior, com ajuda de amigos e muitos telefonemas (DIRETOR, 2017).

A avaliação do diretor questiona a contribuição da formação oferecida pela rede de ensino municipal para o exercício da gestão escolar. A formação dos gestores é uma questão que demanda investimentos, na capacitação dos mesmos, para o enfrentamento dos diversos desafios no cotidiano escolar. Para tanto, Carnoy ressalta que:

Formar uma geração de gestores educacionais como líderes pedagógicos não é simples. Requer um investimento considerável em cursos de gestão para diretores escolares (ou supervisores externos), precedidos por uma redefinição do papel dos diretores como líderes pedagógicos, com habilidade para avaliar o desempenho dos alunos e a prática docente (CARNOY, 2009, p. 205).

Em relação à assistência oferecida pela Secretaria de Educação, os gestores apontaram que as visitas à escola não são frequentes. De acordo com a vice-diretora e a coordenadora, a maioria delas, acontece para verificar questões mais técnicas e organizacionais. Os gestores destacam que gostariam que esse acompanhamento fosse mais frequente, mas reconhecem que há um esforço para atender as demandas da escola que são encaminhadas para a SE. Já o diretor percebeu uma mudança nesse aspecto após um fato:

Não acho que a gente era acompanhado, porque quando nós tivemos um salto nas avaliações externas ninguém fez comentário nenhum (Secretaria de Educação). [...] Pra gente era uma grande vitória. [...]. Em 2016, a Secretaria Estadual de Educação, numa conferência que teve [...] uma das representantes da secretaria falou em alto e bom tom da nossa escola que: se a escola com os problemas que a gente tem conseguiu melhorar, porque as escolas do estado não estão

melhorando. [...] Tinha pessoas presentes da Secretaria Municipal de Educação. [...] Teve que uma pessoa de outro sistema verificar isso, comentar [...] pra gente ser reconhecido. [...] (DIRETOR, 2017).

De acordo com a pesquisa “Caminhos do direito de aprender” (UNICEF, 2010), a relação entre a escola e a rede de ensino, através da participação efetiva do prefeito e dos dirigentes municipais foi apontada como um fator decisivo para a melhoria dos resultados das escolas investigadas. Assim, na realidade pesquisada, falta um acompanhamento mais frequente do poder público acerca do trabalho desenvolvido pela escola. Porém, essa questão necessita de maior detalhamento em estudo futuro, para compreensão das políticas e da garantia das condições de ensino por parte da Secretaria Municipal de Educação, pois os avanços poderão ser potencializados com o interesse e esforço coletivo de ambas as partes.

Retomando a análise dos aspectos intraescolares, a partir das informações produzidas durante a pesquisa de campo, é possível afirmar que a coordenadora pedagógica é quem de fato exerce a liderança pedagógica na instituição. Assim ela define sua atuação:

Das minhas atribuições, que eu considero muito importante, é esse acompanhamento do trabalho do professor, porque pra mim é muito importante que esse conhecimento chegue ao aluno. Eu tenho muito medo que isso se perca, muito, muito medo. Então pra mim tem que tá muito claro pra elas (professoras) que tem um planejamento na escola, que aquele planejamento deve ser cumprido e, se não der pra ele ser cumprido, a gente vai sentar e discutir porque ele não foi cumprido, como que aquele planejamento vai ser cobrado nas avaliações, como ele vai ser descrito nos relatórios dos meninos. Pra mim, minha principal atribuição é essa (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

Esse trabalho de acompanhamento da prática docente definido pela coordenadora pedagógica compreende o planejamento, passa pelas estratégias e atividades desenvolvidas e termina na avaliação das habilidades consolidadas pelos alunos. Nesse sentido, a coordenadora aponta que seus principais colaboradores são os professores e destaca a importância do trabalho docente:

Diretamente são os professores, porque meu trabalho depende dos professores. Tudo que eu passo, o planejamento, tudo que eu tento coordenar, tento orientar, quando eu vejo que eles estão fazendo

aquilo, que eles estão fazendo algo diferente, mas também que é inovador, que eu nunca tinha pensado naquilo antes e que eles trazem pra mim. Meus principais parceiros são os professores (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

A atuação da coordenadora pedagógica junto aos professores mostra que seu trabalho “só faz sentido se não perder de vista que seu fim último é a melhoria da aprendizagem dos alunos” (PINTO, 2011, p. 153), oferecendo um suporte pedagógico numa relação de cooperação. Na realidade investigada, é possível afirmar que existe uma relação de equipe entre a coordenação pedagógica e os professores. A profissional tem a consciência de que seu trabalho não acontece isoladamente, mas na articulação com os diferentes atores escolares, especialmente os docentes.

Quanto ao diretor, o mesmo define sua atribuição como sendo, principalmente, de acompanhamento e organização da escola:

Minhas atribuições são várias, a gente acompanha o administrativo, a gente acompanha a organização da escola, organiza gincanas e projetos junto com os professores, autoriza, desautoriza, tem muitas conversas com os alunos. Pra mim o diretor tem o papel de estar em todas as frentes, quando ele não está, não que a gente dê conta de todas, mas a gente tem que tá sabendo de todas, participando de todas, pode não ser puxando, senão não anda, acompanhando tudo (DIRETOR, 2017).

O diretor, em sua fala, reconhece a importância de estar envolvido em todas as dimensões da gestão escolar, como principal responsável por tudo que acontece na escola, mas pode indicar também a falta de estabelecimento de prioridades, diante de tantas demandas. Sua função de articulação e coordenação do esforço coletivo depende da parceria com os demais atores educacionais, ou seja, da construção de uma gestão compartilhada. Na escola, a cultura do poder centralizado na figura do diretor ainda é forte. Diante dessa situação, o diretor pontuou:

Teve um stress na escola por conta disso. Como a direção estava sempre à frente, tudo era só resolvido com o diretor da escola, então, quando eu virei e falei assim nós vamos ver quais são as prioridades, o que realmente tem que chegar até mim, né. Tem coisa que eu tenho que saber, mas não tem que ser eu que tenho que resolver (DIRETOR, 2017).

Apesar da fala do diretor indicar uma tentativa de democratização do poder, isso não se traduziu em uma gestão compartilhada no universo pesquisado. O exercício da liderança profissional compartilhada é um dos fatores chaves relacionados à eficácia escolar. A construção de uma cultura colaborativa não é uma tarefa simples, mas é o caminho “para o desenvolvimento e manutenção de uma missão comum da escola e um clima de objetivos compartilhados” (SAMMONS, 2008, p. 354). Na escola em questão, o diretor destacou a coordenação como a principal colaboradora com seu trabalho. Quanto à atuação da vice-diretora, o diretor fez as seguintes considerações:

A vice-direção nem sempre, eu acho que é cultural o papel do vice-diretor nas escolas, é cultural, não é uma questão só de pessoa. Às vezes, as pessoas não assumem a responsabilidade do cargo, porque muitas vezes ela não assina por nada daquilo, quem assina é o diretor. Elas ficam meio a segundo plano, não que eu tratasse desse jeito. Mudar essa percepção de que ela não é segundo plano, que ela faz parte daquilo ali é muito difícil. Então, assim, primeiro eu acho que é uma coisa que precisava de mudar, porque tá aqui, responde igual a gente. São poucas as pessoas que eu conheci que conseguem, ver que eles são tão importantes quanto o diretor, que desenvolve o trabalho junto [...] apesar de toda liberdade que eu dei aqui na escola, não vi isso fluir, entendeu assim da forma. Minha pergunta era assim: por que você não resolveu, por que você não fez, né. O diretor tem que enxergar que ele não dá conta de tudo (DIRETOR, 2017).

A herança de uma administração escolar centralizada na figura do diretor contribui para uma visão do papel secundário atribuído ao vice-diretor. As atribuições delegadas ao vice-diretor também favorecem nesse sentido, uma vez que seu papel é de coadjuvante na gestão escolar, que deverá exercer as funções do diretor no caso de ausência ou afastamento do mesmo. Outro ponto a ser considerado é a diferença da gratificação recebida nos cargos que é de 40% para o diretor e de 25% para o vice-diretor. Apesar de o diretor desejar o maior envolvimento da vice-diretora nas decisões, essa é uma questão aberta a se efetivar na prática da gestão no universo pesquisado. A fala da vice-diretora relacionada à sua atuação reforça o que foi apontado pelo diretor:

Ajudo no que eu posso e no que eu devo ajudar, ajudo na prestação de contas, na organização da papelada, até mesmo a olhar diário (VICE-DIRETORA, 2017).

Tendo em vista sua atuação voltada mais para as tarefas burocráticas, a vice-diretora indicou que suas principais colaboradoras são as secretárias da escola. O maior envolvimento da direção nas tarefas administrativas pode revelar ainda o despreparo dos gestores para atuarem na gestão pedagógica, devido à falta de conhecimentos específicos da área pedagógica, as atividades burocráticas são privilegiadas (PINTO, 2011).

Além da falta de preparo específico, outras questões podem interferir na atuação da equipe gestora na gestão pedagógica. Ao serem questionados sobre as tarefas desempenhadas que não fazem parte da sua função, os membros da equipe gestora identificaram alguns elementos que prejudicam o desenvolvimento do trabalho. A coordenadora pedagógica identificou as questões disciplinares como um aspecto desgastante em seu cotidiano. Ela ressaltou que o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem e a assessoria pedagógica prestada aos docentes ocupam grande parte da sua rotina, sendo reconhecida pela mesma como sua função primordial.

Essas de ficar apagando incêndio, é problema com professor, é problema com aluno. E o que me ocupa muito tempo, mas eu gosto muito, porque eu acho que esse é o meu trabalho, é tomar leitura dos meninos, ler os relatórios dos professores, são coisas que ocupam muito tempo, que realmente você fica uma tarde naquilo ali, várias tardes. Separar materiais quando o professor está em dúvida e me pede (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

De acordo com as atribuições previstas, a busca de soluções para as questões disciplinares são de responsabilidade da coordenação pedagógica, direção e corpo docente, portanto, de todos. Apesar de defender que a disciplina não deveria fazer parte da atribuição da coordenação, a profissional acredita que necessita intervir nessas situações.

Você chega aqui uma hora da tarde e uma e quinze já tem um professor colocando um aluno para fora da sala de aula. E aí você, que é coordenador, tem que intervir de alguma forma: ou você vai falar pro menino voltar pra sala ou você vai levar ele pra sua sala ou você vai mandar um bilhete pro responsável, mas alguma atitude depende de você (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

No caso presente, é notório que as questões disciplinares não podem ser separadas das questões pedagógicas, uma vez que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Ainda dentro dessa questão, a coordenadora destacou a dificuldade dos docentes em lidar com as situações de conflito, dado que acabam por transferir o problema para aqueles que estão fora da sala de aula. Assim, as salas da direção e coordenação são reconhecidas pelos docentes como um espaço para encaminhar os problemas com os quais não querem lidar, retirando a responsabilidade dos mesmos com essas questões.

[...] o professor tem que saber mais lidar com esse tipo de situação. Eu sei que às vezes extrapola, sei que às vezes tem aluno que realmente é impossível ficar na sala de aula naquele dia determinado momento, mas sempre? Eu acho que tem alguma coisa aí na conduta do professor que precisa ser mudada, de alguma forma, ele tem que conquistar esse menino, porque eu vou lá, eu dou bronca, eu converso com ele, na minha sala [...], mas ele volta para o professor, aí eu não tô lá mais. O professor tem que encontrar meios de atingir esse menino [...] sei que tem dias que a gente não consegue [...] conscientizarem que esse problema eles tem que resolver (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

A colocação da coordenadora ressalta a responsabilidade do professor com o que acontece na sala de aula e o despreparo dos mesmos para lidar com as situações de conflito. A vice-diretora também questiona o compromisso docente com a gestão da sala de aula, e identifica que algumas situações não deveriam ser encaminhadas pelos mesmos para a direção.

Chamar atenção de aluno, coisa que o professor podia tá fazendo, às vezes uma coisa boba, às vezes me chama porque o menino não quer copiar matéria [...] Essa postura do professor, isso eu não vou resolver, vou deixar pra direção e pra coordenação resolver, isso me incomoda (VICE-DIRETORA, 2017).

O diretor apontou que a valorização do diálogo, como forma de resolução de conflitos, é um trabalho necessário no contexto escolar.

O que toma tempo no meu dia-a-dia, geralmente, são as conversas com os alunos. [...] Mas se não tivesse isso também, se não tiver essa conversa, essa perda de tempo, que não é uma perda de tempo improdutivo [...] a gente não vê mudança no comportamento. [...] Gasta a gente emocionalmente e até fisicamente. Parece que a gente fez um monte de coisas e não fez nada (DIRETOR, 2017).

Uma das tarefas que o diretor acredita não fazer parte, mas que o mesmo se sente responsável é entregar os alunos dos anos iniciais para os responsáveis na saída da escola. Na ausência do profissional, o diretor é quem assume a função de porteiro.

[...] a entrega dos alunos no portão na hora da saída, que a gente teria que ter um porteiro e a gente não tem. Isso é um fator desgastante que eu acho que não é da minha função, mas também passa por aquela coisa eu não quero que nenhum pai retorne aqui, meu filho não chegou em casa. Então a gente acaba assumindo isso, [...] Eu fico aqui além do horário porque tem pai que só vem depois do horário [...] (DIRETOR, 2017).

Quanto ao número de profissionais na equipe gestora, todos apontaram a necessidade de mais pessoas para atuar na gestão escolar. Cada um dos participantes defendeu um número ideal para a realidade escolar.

Eu acho que a escola necessitaria de três vices ou então dois vices e uma coordenadora pedagógica que atendesse dois turnos, entendeu, nós íamos ter a coordenadora que já estava no turno e uma outra que atenderia tanto o turno da manhã quanto o da tarde, ela ia integrar todos os assuntos que a gente tem (DIRETOR, 2017).

A coordenadora pedagógica destaca em sua fala a necessidade de um profissional que colaborasse nas questões interpessoais, corroborando o que foi apontado por todos, que os conflitos pessoais consomem maior parte do tempo na rotina de trabalho da equipe gestora.

Como a gente trabalha numa região complicada economicamente, nível social complicado, nós temos muitos problemas de disciplina. Então eu acho que a gente precisaria de mais uma pessoa para estar ajudando nessa parte pra eu poder deslanchar mais com meu trabalho pedagógico em si. [...]. Tipo uma orientadora, alguém que tivesse mais voltada pra essa parte do social, dos conflitos, da indisciplina, das relações sociais na escola. Não sei se seria uma orientadora, uma assistente social, uma psicóloga (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

A emergência na resolução de problemas já instaurados, somada à insuficiência de pessoal na gestão escolar que possa atender tantas necessidades, muitas vezes, fazem com que os gestores passem o dia “apagando incêndios”. Não há dúvidas que a escassez de profissionais para todas as demandas relacionadas à gestão escolar é um fator prejudicial para a

atuação dos gestores nas questões pedagógicas. Porém, é preciso ressaltar que uma boa gestão pedagógica propicia uma melhor organização do cotidiano escolar, através da proposição de ações que previna o estabelecimento de problemas. Para tanto, faz-se necessário refletir sobre os vícios presentes na organização e estrutura das escolas, para que o aumento de profissionais na gestão não represente mais para fazer do mesmo jeito.

Em relação à quantidade de profissionais na gestão escolar, a escola sofrerá uma perda no próximo ano. De acordo com o edital do processo eletivo para diretor escolar, na escola não haverá o cargo de vice-diretor a partir de 2018. A decisão está amparada pela Resolução 01/2005 que determina em seu Artigo 9º: um cargo de diretor e vice, para as escolas de zona urbana com no mínimo de 15 turmas e com funcionamento em três turnos. De acordo com o quadro de previsão de turmas para 2018, na escola em questão, haverá 14 turmas, inferior ao que determina a Resolução. Porém, é previsto no parágrafo único do mesmo artigo que, em situações especiais, a Secretaria de Educação poderá autorizar mais um vice.

Como forma de reverter essa situação, a escola organizou um abaixo-assinado junto à comunidade escolar, solicitando para a Secretaria de Educação à permanência do cargo de vice-diretor, mas o pedido não foi atendido. Esse fato gerou enorme preocupação na equipe escolar. Durante uma reunião pedagógica, uma professora questionou quem seria o responsável pela escola nos momentos de ausência do diretor e da coordenadora, quem resolveria os problemas que surgissem. Diante desse questionamento, o diretor enfatizou a importância da cooperação de todos para o bom funcionamento da escola, sendo necessário o grupo refletir sobre a função da gestão escolar. Aqui, surge uma contradição em relação ao papel secundário do vice-diretor, que pouco contribui na gestão, mas na sua ausência torna-se imprescindível para a escola. Em parte, perder o vice-diretor é ter menos uma pessoa para transferir os problemas disciplinares.

É inegável que a diminuição de profissionais na gestão prejudicará muito a organização da escola, especialmente, em um contexto de vulnerabilidade, no qual as demandas são maiores. Esse fato expõe a desconsideração por parte do poder público das reais necessidades e demandas da escola. Por outro lado, as falas dos docentes demonstram que os problemas do cotidiano

escolar são de responsabilidade da direção. Os docentes, na maioria das vezes, acabam por delegar a resolução de conflitos nas mãos da equipe gestora. Em relação a essa questão, o diretor disse:

Me preocupa porque as horas do diretor não vão contemplar o horário de funcionamento da escola, então quer dizer vai ter momentos que não vai ter diretor, também não vai ter vice. [...] aí vai sobrar pra coordenação, [...] a coordenação já tem um papel muito importante, quando ela começa a encarar todos os problemas de indisciplina que vier pela frente e não tiver ninguém aí vai se tornar um fardo, e aí vai ser prejudicado o pedagógico. Tem coisas que não passam pela coordenação de disciplina, já foi um acordo feito em reunião. Desacato com professor, palavões isso não é pra coordenação resolver, ou eu ou minha vice que resolve (DIRETOR, 2017).

Tanto a coordenadora pedagógica, quanto a vice-diretora demonstram extrema preocupação com a diminuição de um profissional na equipe gestora.

Complicadíssimo [...] não sei como vai ficar, porque a nossa escola precisa de um diretor e de um vice-diretor [...] É uma escola grande, no turno da tarde são muitos alunos, no turno da manhã um pouco menos, mas mesmo assim é uma dinâmica diferente. A demanda é muito grande, atendimento aos pais, à comunidade, aos alunos. Não sei como vai ser, tenho muito medo, acho que um diretor sozinho não dá conta dessa escola (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

Todas as questões levantadas pela equipe gestora poderão representar menor tempo dedicado à gestão pedagógica, uma vez que a mesma depende da inter-relação das condições materiais, condições profissionais e condições de vida dos alunos (PINTO, 2011). Nesse sentido, o diretor expressa, como uma das consequências, o desvio de função da coordenadora pedagógica, que, em vez de atuar nas atividades pedagógicas, passará a atuar como vice-diretora. A insuficiência de profissionais na gestão escolar contribuirá negativamente para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, acarretará numa atuação menos pedagógica da equipe gestora. Não obstante, isto não será resultado apenas da supressão do cargo, mas também fruto de um funcionamento precário da gestão escolar.

Desvendar como acontece na escola o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, por parte da equipe gestora, será tratado na próxima seção, como subcategoria dentro da atuação dos membros na gestão pedagógica.

3.2.1 Acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem

Acompanhar o processo de ensino e aprendizagem é uma tarefa de suma importância para melhoria dos resultados que a escola apresenta. Como já destacado anteriormente, essa atribuição é realizada primordialmente pela coordenadora pedagógica na escola pesquisada. Porém, de acordo com as informações obtidas, é possível afirmar que o diretor procura se envolver na gestão pedagógica, mais do que a vice-diretora. Assim, o diretor e a coordenadora se constituem em lideranças pedagógicas para o grupo de docentes. Nas palavras do diretor:

Eu converso muito com eles, então, se você falar pra mim assim qual sala você não sabe o que tá fazendo, não tem. Eu posso não saber o que tá fazendo hoje, agora, entendeu, mas eu sei qual é o planejamento deles, eu sei o que eles estão fazendo, porque eles querem me dar o retorno. Às vezes, eu acho que é um problema, quer me falar o quê que fez, o que surtiu de efeito (DIRETOR, 2017).

Sammons, (2008) ao discutir sobre liderança profissional como um dos fatores de eficácia escolar, destaca “a importância do diretor ter um envolvimento ativo e um conhecimento detalhado dos trabalhos da escola, por exemplo, através de visitas as salas de aula” (p. 371). O trecho acima demonstra que o diretor não se isenta das questões pedagógicas, ele procura dialogar com os docentes sobre o trabalho desenvolvido, construindo uma relação de confiança e cooperação com os mesmos. O diretor utiliza de situações do cotidiano para verificar a aprendizagem dos alunos, atento a tudo que acontece na escola.

A aprendizagem eu enxergo muito nos momentos das minhas conversas com eles. No Português como é que tá a fala, eu faço isso demais aqui. Eu preciso conversar com você, pergunto o que que é. Ah, é porque tá acontecendo um problema. Aí eu falo: escreve então pra mim que daqui a pouco eu te chamo, quando tiver um tempinho. [...] eu quero ver a escrita dele. Acompanho também nas gincanas que os professores têm feito, vejo como é a resposta deles, os trabalhos expostos, a qualidade. Nos conselhos de classe também. [...] Tem gente que leva susto por saber que eu estou de olho. Porque o fato das pessoas acharem que a gente saber tem que estar dentro da sala de aula do professor. Como eu ando muito nessa escola, você escuta aula do professor, você escuta a receptividade do aluno. Aí eu vejo boas práticas (DIRETOR, 2017).

Nessa mesma linha de colaboração, a coordenadora pedagógica realiza o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos professores da seguinte maneira:

Depois que eu passo o planejamento pra eles, eu procuro tá sempre conversando, como é que tá, se tá conseguindo desenvolver, se os meninos estão acompanhando. Peço que me mostrem as avaliações no final dos trimestres pra eu ver o quê que tem sido cobrado na avaliação, se tá de acordo com o planejamento, se tá de acordo com o que foi proposto pros meninos. Olho os cadernos uma vez a cada três meses. [...] converso muito com os professores, tá acompanhando, se não tá vamos colocar no laboratório. Esse aluno que já tá no laboratório, já apresentou alguma melhora, tem melhorado como é que tá na sala de aula. Procuro fazer esse acompanhamento aí, bem de perto (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

Outra estratégia utilizada pela coordenadora pedagógica é uma avaliação individual de leitura e escrita que a mesma realiza com todos os alunos dos anos iniciais. Os resultados são analisados pela direção e pelos professores, conforme destaca o diretor:

Cobro o relatório da coordenadora da leitura dos meninos, da tarde são todos e nós fazemos um gráfico. Antes era feito um, hoje nós passamos para quatro, deixo ela louca. Peço no início do ano e ao final de cada trimestre pra gente vê a evolução (DIRETOR, 2017).

Eu tomo leitura dos meninos pra ver como que tá a leitura. Tem o ditado conceitual que a gente sempre faz pra ver como está o nível de escrita dos meninos. Converso sempre com as professoras, olho os conceitos, os relatórios. A aprendizagem é acompanhada dessa forma [...] levo pros conselhos de classe a ficha de leitura que eu tenho, o quê que eu percebi na leitura do menino, a gente faz o confronto desses dados (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

Partindo das informações produzidas, é possível afirmar que existe uma relação de colaboração no trabalho do diretor e da coordenadora pedagógica. As estratégias de acompanhamento do progresso dos alunos, realizadas pela coordenadora, com a sistematização dos dados oferecem elementos importantes para a gestão pedagógica. O monitoramento do progresso é uma característica importante para a eficácia escolar, de acordo com Sammons:

Esses procedimentos podem ser formais ou informais, mas de qualquer maneira eles contribuem para um foco no ensino e aprendizagem e, frequentemente, desempenham um papel no

aumento das expectativas e nos incentivos positivos. Parece haver benefícios específicos no comprometimento ativo do diretor no monitoramento do desempenho e progresso dos alunos (SAMMONS, 2008, p. 370).

Na escola pesquisada, existe um acompanhamento frequente da prática docente, desempenhado pela coordenadora pedagógica que procura fazer intervenções em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores. Uma das mediações mais realizadas é a orientação sobre a utilização de materiais concretos durante as aulas.

Peço muito pra usar material concreto, peço muito. Acho que os nossos alunos estão numa idade que eles precisam do concreto. A nossa escola tem muito jogo pedagógico, muito livro de literatura, muito material concreto. Então, assim, eu acho que a prática pedagógica tem que passar por aí, esses meninos eles não vão aprender com cuspe e giz, não vão aprender desse jeito. Então tem que ter material diferente, tem que usar o jogo, tem que usar os livros de literatura, tem que pôr material na mão desses meninos (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

No entanto, a coordenadora percebe ainda dificuldades no uso de material concreto pelos professores.

Bastante resistência ainda. Primeiro que eu acho que eles não estão acostumados, porque a gente tem uma tendência a reproduzir da forma como a gente foi ensinado. Então, se nós fomos ensinados com muita teoria, muito cuspe e giz né, há um tendência natural em achar que isso é suficiente. Segundo, eu acho que dá trabalho, dá muito trabalho, né. Pra você levar um jogo pra uma sala de aula dá trabalho, tem a questão da disciplina, você tem que ter um domínio de sala, você tem que saber se organizar, tem que saber organizar os alunos, tem que ter um objetivo muito claro. Eu acho que dá trabalho, eu acho que é mais cômodo, mais fácil você dá uma aula expositiva lá na frente do que você pensar nessas outras formas. Nós temos jogos na escola ainda que eles estão fechados, apesar de serem mostrados em várias reuniões, eu faço questão de mostrar (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

Em relação às intervenções realizadas junto aos docentes, o diretor disse:

A gente chama pra uma conversa, e essa conversa não é do tipo, oh não está dando certo. O que você tá achando da turma. A gente força o professor a fazer uma autoavaliação. Nunca tive alguém que não se percebeu com problema naquela hora. A frase muito assim é: não estou dando conta. Quando a gente chama e conversa é recorrente. A gente tenta dar as sugestões, do que pode ser feito, sugestões da

prática. A gente já teve que dar sugestões esse ano aqui que eu acho um absurdo. É que o professor precisa ter o registro dele, nem que seja em tópico do que ele vai dar. [...] O plano de aula a gente tá tendo que ajudar individualmente algumas pessoas. Anos pra mim que no meu ponto de vista são críticos, você ter um segundo ano que o professor não sabe o que vai fazer com os meninos depois do diagnóstico, você ter um quarto ano que o professor também não sabe o que vai fazer, é muito sério (DIRETOR, 2017).

Uma das causas para as dificuldades que os docentes apresentam, o diretor acredita ser:

Má formação, eles tem a teoria e não tem a prática. Às vezes, até sabem, mas não lembram que aquilo é pra isso. Falta de experiência também, menos tempo de magistério. [...] Esse acompanhamento que eu e a coordenadora temos feito, a gente já chegou a fazer mês de aula, a gente fazer o planejamento da aula com o professor. Mas a gente não consegue fazer isso sempre, tem outras demandas (DIRETOR, 2017).

No país, a precariedade da formação inicial dos docentes é um dos desafios a serem enfrentados na gestão pedagógica. A falta de uma formação didática consistente, com ênfase nas práticas de ensino, é revelada na atuação dos professores. Além das competências que envolvem o ato de ensinar, os professores precisam estar preparados para as demandas sociais presentes nas escolas. Gatti (2014, p.39) destaca que os cursos de formação de professores oferecem “um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos”, insuficientes para o bom desempenho profissional.

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI, 2010, p. 1375).

Nesse sentido, a formação continuada que deveria ser um aprimoramento profissional, acaba por tornar-se uma formação básica, para preencher as lacunas da formação inicial. Essa constatação exige que a equipe gestora estabeleça ações para sanar as deficiências na formação inicial dos docentes.

Ainda sobre as dificuldades identificadas pelo diretor no trabalho docente, o mesmo entende que a escola tem que considerar as condições dos

docentes, suas dificuldades e limitações, e oferecer alternativas e caminhos para os problemas de formação.

A gente olha muito a criança, mas a gente tem um ser humano ali na frente que é o professor, que, às vezes, não consegue dar conta daquilo. Às vezes não teve formação pra aquilo, às vezes, não se adapta àquilo. Às vezes a gente tem um olhar muito aberto para o aluno, ah, ele consegue isso, mas não consegue aquilo. Mas o professor também é assim, consegue uma coisa e não consegue outra. E como é uma escola eu acho que a gente não pode penalizar, temos que encontrar os caminhos, mas isso não é fácil (DIRETOR, 2017).

Vale ressaltar, que os problemas de formação não estão somente no trabalho docente, mas também no trabalho dos gestores que, na maioria das vezes, não se sentem preparados para realizar intervenções na prática de ensino dos professores. Fazer críticas ao trabalho docente é uma questão pouco comum aos gestores escolares no Brasil, pois fere a autonomia do professor, assim dificilmente os mesmos são observados pela equipe gestora (Carnoy, 2009). Mesmo reconhecendo que algumas vezes seu trabalho não é bem recebido por alguns profissionais, a coordenadora não recusa a intervir no trabalho docente.

Esse acompanhamento que eu faço de perto, às vezes, cobro demais. Porque nós traçamos os objetivos que têm que ser cumpridos, esses objetivos são levados para os professores. Qual é o meu papel, ver se esses objetivos estão realmente sendo cumpridos. Então olho as avaliações, olho os cadernos dos meninos, faço anotações, tenho conversas com os professores, faço os professores refletirem junto comigo, se realmente aquilo que eles estão fazendo está de acordo com o que a gente pensou para aqueles alunos. Um acompanhamento muito sistemático por parte da coordenação, que, às vezes, desagrada, que, às vezes, não é bem-vindo, que, às vezes, é questionado, será que precisa tanto assim, mas precisa para as coisas fluírem, pra esses meninos aprenderem, para o conhecimento chegar até eles de verdade precisa (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

No delicado terreno das intervenções sobre o trabalho docente, Souza (2003, p. 29) nos alerta:

É preciso muito cuidado para abordar com os professores as questões relativas a sua atividade docente. Não se podem apontar erros diretamente, antes da construção de vínculos. Só quando os vínculos estão estabelecidos é que se torna possível lidar com as críticas, expor os não-saberes, confrontar-se com as faltas.

A construção de uma equipe coesa, na qual exista uma relação de confiança e de respeito mútuo é um processo difícil e demorado. No entanto, é indispensável para uma gestão pedagógica que possa gerar impactos positivos na aprendizagem dos alunos.

Quanto às principais preocupações relacionadas à aprendizagem dos alunos dos anos iniciais, todos os membros da equipe gestora apontaram o processo de alfabetização. Nas palavras da coordenadora:

Alfabetização, alfabetização bem feita. Porque eu acho que se eles passarem por esse processo da alfabetização com qualidade, eu acho que o resto deslança. A gente tem também o projeto de alfabetização, que também é lido numa das primeiras reuniões do ano, é passado pra todas as professoras, que quando seguido também esse projeto ele é muito bom, geralmente dá um resultado muito legal (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

Nos anos iniciais, a dificuldade no processo de alfabetização é a principal causa de rendimento escolar insuficiente. A principal estratégia adotada pela escola para os alunos que apresentam baixo rendimento é o Laboratório de Aprendizagem, que acontece no contraturno escolar. Nele é realizado um trabalho diferenciado, com adoção de estratégias diversificadas para a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos. Todos os membros da equipe gestora, em suas falas, deram destaque a essa estratégia, visto que apresenta resultados significativos na aprendizagem de alguns alunos.

O laboratório tem apresentado bons resultados, a gente fica muito em cima pra que a secretaria sempre autorize esse laboratório, porque a gente vê resultado nele. O que a gente não vê resultado no laboratório, a gente vê que não é problema de aprendizagem, são outros problemas que, às vezes, a família não quer encarar. A gente precisaria de mais vagas, também a gente não pode lotar o laboratório, senão vira outra sala de aula e a gente não consegue realizar o trabalho. A visão da secretaria de 20 alunos pra mim é muito. Tem que ser um atendimento individualizado, oito alunos tá de bom tamanho (DIRETOR, 2017).

A coordenadora pedagógica também ressalta a necessidade da escola ampliar o número de alunos atendidos pelo projeto.

O laboratório de aprendizagem. Geralmente a faz a partir do terceiro ano, mas eu acho que precisaria a partir do segundo, mas não tem professor pra tudo, pra atender todos, porque o número de alunos com dificuldade de aprendizagem é bem grande (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

Na realidade pesquisada, o laboratório de aprendizagem não é uma estratégia a ser adotada por tempo determinado, como nos diz a coordenadora:

Uma outra coisa que a gente percebe aqui é o seguinte: o aluno é encaminhado para o laboratório no terceiro ano. Espera-se que as dificuldades dele sejam sanadas ali no terceiro e que ele não precise mais do laboratório no quarto e no quinto. Geralmente isso não acontece, apesar deles melhorarem muito, por exemplo, eles vêm pro laboratório sem reconhecer letra, sem identificar letra, sem identificar sílaba, com dificuldades enormes no processo de alfabetização. Então a gente faz todo um trabalho pra vencer isso ao longo do terceiro ano, geralmente a gente vence na maioria dos casos, mas ele ainda não fica pronto para ir para o quarto ano sem dificuldades, pra acompanhar a turma do quarto ano sem dificuldades. No outro ano, ele é indicado pro laboratório de novo, porque ele precisa (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

Na escola pesquisada, existe um diferencial que possivelmente é um dos fatores que contribui para os avanços na aprendizagem. Trata-se do Laboratório de Aprendizagem. A coordenadora pedagógica atua também como uma das professoras desse projeto, logo possui mais conhecimento sobre a aprendizagem desses alunos e consegue intervir de forma mais assertiva junto aos professores. Quando questionada sobre atuar nessas duas frentes de trabalho, a coordenadora disse:

[...] eu acompanho então eu sei das dificuldades deles né, e já venho pra cá como professora do laboratório já começo a trabalhar em cima disso facilita muito, mas [...] às vezes, você não vence. Você acha que tá avançando, aí tem um retrocesso enorme. É doído você perceber que ele melhora muito aqui no laboratório e ele chega na sala de aula e não demonstra aquilo que ele tá melhorando. Isso é muito comum de acontecer, ele não produz em sala de aula o que ele produz aqui no laboratório. Então, assim, a professora em sala de aula não percebe o quanto ele melhorou (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

A coordenadora destaca que, por atuar junto aos alunos com dificuldades, ela demonstra mais condições de argumentar e auxiliar os professores durante a análise dos progressos dos alunos. O trabalho pedagógico diferenciado, do Laboratório de Aprendizagem, que proporciona

avanços na aprendizagem dos alunos vai de encontro ao que é realizado na sala de aula regular, expondo a pouca habilidade dos docentes em lidar com as dificuldades que os alunos apresentam.

Dentro dessa questão, o vínculo que a coordenadora mantém com a atividade docente, sua experiência como professora faz com que sua atuação possa despertar novos olhares e ampliar as possibilidades do fazer docente.

Eu acho que é um facilitador, até pra eu conversar com as professoras no conselho de classe quando a gente vai falar desses alunos, eu tenho muito que falar deles, eu tenho muito argumento, eu tenho muito que defender a aprendizagem deles. Ah, mais não conseguiu, tá C no trimestre, que os nossos trimestres são conceitos: A, B, C. Geralmente eles são C no trimestre, porque não conseguiu acompanhar, mas melhorou muito em relação a ele mesmo, eu tenho muito a falar disso. A partir daí, fazer com que o professor comece a ter um novo olhar sobre aquele aluno. Eu fico assim: professor você já viu que aquele aluno começou a ler, você já viu que ele começou a escrever, presta atenção nele, porque às vezes o professor ainda não percebeu. Não tô falando mal do professor, porque é muito difícil isso na sala de aula, trinta, cada um num nível diferente (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

Outro ponto que merece destaque, no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, é a utilização dos resultados da escola nas avaliações externas. A equipe gestora reconhece a relevância dos resultados e entende que o instrumento, apesar dos seus limites, pode sinalizar algumas questões importantes para a gestão pedagógica. O diretor afirma que a escola procura analisar os dados disponibilizados pelas avaliações externas e também preparar os alunos para realização das provas.

Primeiro é mostrado pro grupo, assim que a gente tem a notícia, a gente espalha pro grupo. Eu nas reuniões, eu falo sobre elas, eu faço uma avaliação do que tem sido feito, a gente vê se tá alcançando ou não [...]. A gente pega as avaliações antigas e faz com eles, fazemos uma preparação para essa avaliação [...] Por mais que tenham críticas ao IDEB, nós todos temos, todo mundo tem, a gente tem que ver o que é de positivo para os alunos (DIRETOR, 2017).

A vice-diretora reitera a preparação dos alunos para a realização da avaliação, mas afirma que outras estratégias colaboram nos resultados.

A coordenadora tem orientado os professores como trabalhar. Então eu acho que é por isso que a gente tem conseguido um bom resultado ultimamente. Eu acho que o laboratório de aprendizagem

ajudou muito, o professor em sala de aula, a maneira como ele mostra para os alunos, passa pros alunos. O envolvimento da escola em si, inteira, eu acho que isso ajuda (VICE-DIRETORA, 2017).

A coordenadora pedagógica reconhece a importância e as limitações desse instrumento:

Procuro passar sempre para os professores os resultados, procuro analisar, procuro vê onde que a gente tá melhorando, quais são nossas maiores dificuldades, como eu já comentei anteriormente do resultado da ANA. É um fato notório que a leitura na nossa escola está melhor que a escrita. Então é um fato que eu tenho batido bastante nessa tecla, por isso que eu falo tanto em produção de texto, tanto em escrita, tanto em jogo pedagógico, porque eu acho que a gente precisa melhorar, acho que são nosso diagnóstico, do que realmente precisa melhorar na escola. Eu não tenho restrições quanto à avaliação externa, não. Acho que são bem-vindas, acho que não podemos julgar o nível da escola pelos resultados dessas avaliações não, mas acho que elas ajudam sim. [...] Acho que os resultados não são 100% fiéis a todo o processo que é desenvolvido na escola não, mas que ela sinaliza bastante coisa, eu acho que sim. [...] Elas dão um norte pra gente, o que realmente nós precisamos trabalhar com esses meninos (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

Nenhuma avaliação externa é capaz de dar conta dos processos pedagógicos desenvolvidos pela escola, esse não é o seu objetivo. Os resultados mostram os problemas, não as causas. Compreender os processos educativos que acontecem no interior das escolas exige imersão no cotidiano escolar e análise de suas práticas. Nesse sentido, para a equipe gestora está claro que a avaliação em larga escala não é capaz de solucionar os problemas enfrentados pela escola, mas a análise das falas dos entrevistados detecta as deficiências no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto aos possíveis fatores que têm contribuído para os resultados da escola, o diretor afirma:

Trabalho de todos, em segundo que assim quando a gente começa a ter resposta positiva, e a gente começa a divulgar essa resposta positiva, mesmo que ela seja pequena, eles acreditam neles. Melhora a autoestima (DIRETOR, 2017).

A coordenadora destacou a importância de pensar o trabalho da escola a partir das necessidades da clientela atendida, estabelecendo um

compromisso de fazer o melhor possível para oferecer uma educação de qualidade, como os principais fatores positivos.

Muita dedicação, acho que muito respeito por essa clientela que a gente atende, sabe. Muita consciência de que a gente tem que fazer o nosso papel muito bem feito, eu acho que é uma escola que se propõe realmente a fazer. Igual eu falei no início as coisas tem que acontecer aqui. Como eles não têm isso lá fora, eles não têm isso nos outros espaços, não têm outras referências de aprendizagem e conhecimento, eles têm que ter aqui. Nossa responsabilidade aqui é muito grande. A gente começa a trabalhar pensando nisso, então tudo é feito com muita seriedade (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

O amplo conhecimento do contexto escolar é um aspecto que colabora para o desenvolvimento de um trabalho integrado entre os diferentes atores educativos. Tratar dos fatores intraescolares não significa minimizar a importância dos fatores extraescolares. As escolas não têm controle sobre o contexto no qual se inserem. Cada contexto social é peculiar, influencia as ações e processos escolares. Conforme nos aponta Soares:

Entre os fatores contextuais o seu local, isto é, a cidade ou o bairro merece especial destaque. Para a maioria das escolas, o seu local de instalação determina o tipo de aluno que será atendido, já que os sistemas públicos, frequentemente, alocam o aluno à escola mais próxima de sua residência. Noutras palavras, para compreender uma escola deve-se começar por conhecer sua realidade “geográfica”. (SOARES, 2004, p. 86)

A relação que a escola estabelece com a sua clientela, especialmente em contextos sociais adversos, necessita ser objeto de reflexão por parte da equipe gestora, com vistas a minimizar seus impactos negativos no cotidiano escolar. A próxima seção trata dos desafios impostos à gestão pedagógica na escola pesquisada.

3.3 Gestão pedagógica num contexto social adverso

A escola pesquisada está inserida na periferia, num contexto social adverso, assim a maioria de seus alunos é exposta cotidianamente a todos os tipos de violência. A influência que o contexto social exerce no processo de ensino e aprendizagem interfere na gestão pedagógica da instituição. Ao

conhecer as condições reais de vida de sua clientela, a equipe gestora pode desenvolver estratégias adequadas para minimizar os efeitos impostos pelas questões sociais, ou seja, utilizar esse conhecimento a favor da aprendizagem de seus alunos. Nessa perspectiva, López (2005, p. 106) defende que:

Es posible argumentar que los sistemas educativos deben hacer el esfuerzo para que el alumno esperado, aquel al cual está dirigida su propuesta educativa, sea lo más parecido posible a aquel que entrará en sus aulas día a día.

Assim, a gestão pedagógica precisa direcionar-se ao aluno real, com sua realidade e circunstâncias, não para um aluno idealizado. Promover essa reflexão junto ao corpo docente é fundamental na avaliação das práticas educativas, bem como para que a equipe gestora busque uma articulação com outras políticas setoriais com outras possibilidades de alcance.

Os membros da equipe gestora trabalham há mais de 14 anos na escola, sendo que o diretor e a coordenadora moram em um bairro vizinho. Testemunharam o surgimento do bairro e o nascimento da escola, construíram uma relação de afeto com aquele lugar e conhecem muito bem o contexto no qual atuam. Possivelmente, esse é um fator que contribui para a gestão escolar, já que os gestores possuem amplo conhecimento da clientela escolar. O diretor relatou um pouco do histórico do bairro:

Não se conheciam como vizinhos, não se reconheciam como amigos, então era muito confuso e isso se refletia na escola. A escola também era muito confusa. O tempo foi passando, nós estamos com problemas muito graves de droga, prostituição. Então hoje a gente tem uma clientela que ainda continua carente, mas hoje eles brincam e conversam com a gente, eles falam meu barraco. O barraco deles hoje é de cimento, é de alvenaria, porque antes era de plástico, era de papel. Já aconteceu de caírem as casas, e eles virem para a escola. Muita coisa melhorou socialmente, mas não resolveu. Temos o desemprego, temos muitas pessoas na rua (DIRETOR, 2017).

O conhecimento das condições de vida dos alunos, revelado pelos gestores entrevistados, não aparece no Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada. Essa constatação demonstra que a escola necessita coletar e sistematizar as informações sobre os alunos e suas famílias, capazes de explicitar as características econômicas, sociais e culturais da clientela

atendida. Essas informações fornecerão a base para organização da gestão pedagógica e a construção de estratégias mais adequadas.

O desafio da gestão escolar diante de tais circunstâncias reside na compreensão dessa situação de vulnerabilidade social na qual a escola está inserida para posteriormente atuar nos elementos decorrentes dela. Caso contrário, os gestores escolares atuam apenas emergencialmente e sem muitos resultados, mesmo que imediatos, pois as citadas circunstâncias se multiplicam muito rapidamente (SILVA, 2013, p. 196).

A vice-diretora destaca que em função das necessidades da clientela, em alguns momentos, é fundamental um acolhimento, um olhar mais sensível.

Muito carente em todos os sentidos. Carente de afeto, carente de tudo. A gente passa até ser psicólogo quando a gente tá aqui, na posição que eu estou ocupando agora (VICE-DIRETORA, 2017).

Já a coordenadora pedagógica, que trabalha na escola desde a sua inauguração, destaca a partir da caracterização da clientela escolar, o quão é fundamental a educação escolar na vida das crianças da comunidade. Ela afirma:

Sou apaixonada por essa clientela escolar. [...] É um bairro muito pobre, [...] socialmente cheio de problemas com muita violência, com muita droga, com muita prostituição, com muito descaso das famílias, mas não é um descaso assim aquele descaso consciente, um descaso que as famílias não têm dado conta. As famílias não dão conta, os pais não têm dado conta da vida deles, muito menos dos filhos. Então, assim, são crianças que desde cedo não estão acostumadas a olhar no olho, a conversar [...]. Então falta isso neles, falta conversa, falta o carinho, falta o afeto, falta o amor, falta esse diálogo. E aí a gente tenta dá isso pra eles aqui na escola e aí o nosso trabalho é muito maior, eles não têm isso, não conhecem isso e a gente tem que fazer eles conhecerem, construir. Mas é muito gratificante quando a gente consegue. [...] Quando a gente vê que um aluno tá melhorando, que depois de várias conversas ele já consegue sentar, já consegue te olhar, já consegue entender o que você tá falando e dali a pouco a aprendizagem dele começa melhorar, é porque ele já tá mais centrado, mais calmo, é uma escola assim que faz a diferença. Não é uma clientela que a escola é indiferente, que o trabalho da escola se for feito ou não, não vai mudar tanto a vida daquela criança ou adolescente, aqui é fundamental (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

O depoimento da coordenadora revela um sentido de missão e comprometimento do trabalho realizado com as camadas mais pobres da

população. Sua concepção mostra que a escola precisa fazer diferença na vida dos alunos, ou seja, o que acontece dentro da escola é capaz de impactar no desempenho do alunado, especialmente em condições sociais adversas. Nesse sentido, Brooke e Soares (2008, p. 464) destacam que “há hoje ampla evidência empírica de que as escolas brasileiras podem ter um papel mais decisivo na melhoria do aprendizado cognitivo dos alunos”. Apesar de o nível socioeconômico ser um fator preponderante, o mesmo não é tomado, pela coordenadora, como impedimento à aprendizagem dos alunos. A relação que a escola estabelece com sua clientela, compreendendo suas condições de vida e necessidades, pode colaborar na construção de práticas educativas mais próximas do aluno real.

A coordenadora menciona a dificuldade do exercício do diálogo com os alunos, o que nos permite cogitar que essa prática não faz parte do cotidiano familiar da maioria dos alunos. A disposição para o diálogo, não é algo natural, e sim socialmente construído. Nessa perspectiva, Bourdieu afirma que:

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998, p. 41-42).

Na realidade pesquisada, as questões relacionadas às condições de vida dos discentes exercem grande peso nos discursos da equipe gestora. Em alguns momentos, as questões de ensino e aprendizagem acabam atropeladas pelos problemas sociais. Conviver e enfrentar todos os dias as questões sociais que adentram a escola, despertam um sentimento de frustração na equipe gestora. Nessa linha, a coordenadora afirma:

Não tem nada mais triste, mais frustrante que a gente chegar aqui e ouvir que fulano morreu, que cicrano levou um tiro, que o outro tá muito envolvido com droga, e aí você vai pesquisar e já foi nosso aluno. Isso acontece bastante. Então assim dá uma tristeza, uma sensação de impotência, então me preocupa muito esse futuro deles. [...] Você fica sempre pensando: será que vai dar certo, será que ele vai continuar por esse caminho ou ele vai se perder aí nessa condição miserável que ele vive, onde tanta coisa é oferecida pra ele.

Será que ele vai ser forte o suficiente para resistir a tudo isso. Isso fica o tempo todo, o tempo todo, martelando na cabeça da gente (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

O Diretor também destaca o grande peso dos problemas sociais na perspectiva de futuro da maioria dos alunos da escola.

Muitos querem, poucos conseguem, porque a vida lá fora é muito mais forte do que aqui na escola. Você vê que algumas famílias, eles querem mudar, estão buscando, mas a fome aperta, a necessidade né, aí vão por outros caminhos, até o desespero de não conseguir mudar a realidade. [...] A clientela hoje que a gente atende, é uma clientela que tem esperança de mudar, eles acreditam, mas estão sendo vencidos pela força social. Pela condição social e econômica deles, eles estão sendo vencidos. Pela urgência de sobrevivência (DIRETOR, 2017).

Os relatos do diretor e da coordenadora convergem para o pós-escola na vida dos alunos. Essa preocupação pode revelar, em certa medida, um entendimento próximo à ideia de redenção social¹² através da escola, como se a mesma tivesse poder absoluto sobre a sociedade. A escola sozinha não pode compensar as injustiças sociais presentes na sociedade. Há necessidade de efetivação de outras políticas públicas que possam reduzir as mazelas sociais, pois “estas são de responsabilidade do Estado (razão de sua existência) e de toda sociedade civil” (SILVA, 2013, p. 199). A escola não é o único fator para a transformação social, o que não significa ausentá-la de suas funções de promover a socialização do conhecimento e evitar que a desigualdade seja alimentada em seu interior. A efetivação de uma educação de qualidade para todos, ultrapassa os muros da escola, uma vez que necessita da articulação com outras políticas e serviços sociais.

Devemos sempre lembrar que o fato de a escola não ter como lidar sozinha com todas as questões que afetam a vida de seus alunos não fará com que esses problemas deixem de existir ou de desafiá-la. Pelo contrário: se não forem enfrentados, eles tenderão a se agravar e continuarão a se manifestar dentro da escola. Pois é para a escola que as crianças e adolescentes diariamente trazem seus pedidos de ajuda, ainda que balbuciantes ou silenciosos. E é na escola que pode ser garantido o direito a uma aprendizagem de qualidade (CASTRO e REGATTIERI, 2010, p. 60).

¹² SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

Ao serem questionados sobre quais fatores dificultam a melhoria da aprendizagem dos alunos, todos os membros da equipe gestora mencionaram a falta de envolvimento dos pais na escolarização dos filhos. Nas palavras da vice-diretora:

A falta de comprometimento dos pais, sabe. Põe na escola e deixa, isso me preocupa muito. [...] Falta do acompanhamento da família e indisciplina às vezes. Eu acho que não se aprende na bagunça, e a família tem que estar presente, tem mãe que não sabe nem a série que o filho está, não sabe nem o nome da professora (VICE-DIRETORA, 2017).

O diretor reiterou a fala da vice-diretora, destacando ainda a falta de comprometimento das famílias com as questões de saúde dos alunos.

Quando não é uma questão de aprendizagem, acho que falta esse acompanhamento de saúde mesmo. De saber qual é o problema que aquela criança tem, nós não somos médicos, a gente acha que é isso, acha que é aquilo. A secretaria tem procurado fazer aqui um acompanhamento de frequência e de mediação. A mediação que a gente pede com a família é essa: levar o menino ao médico, arrumar um acompanhamento psicológico. A secretaria tem ajudado, mas a gente não tem um respaldo da família. A família encontra mil e um obstáculos que a gente não sabe se é boa vontade, má vontade, ou se é realmente obstáculo. Não tem dinheiro pro ônibus, não consigo ir nesse horário, tô trabalhando (DIRETOR, 2017).

Diante da queixa dos gestores sobre a falta de participação das famílias, lugar comum entre os profissionais da educação, fica evidente a expectativa da escola em receber crianças que já possuem o conjunto de disposições facilitadoras do processo educativo. Cabe aqui, retomar a noção de educabilidade, desenvolvida por López (2005), para compreender a distância entre a escola e o mundo do aluno. O conceito de educabilidade compreende os atributos necessários para o êxito escolar, considerando as condições sociais em que isso é possível. Logo, convêm as seguintes indagações:

¿Pueden hoy las familias preparar a ese niño que la escuela espera el primer día de clases? En otros términos, el nuevo escenario social en que vivimos, ¿permite a las familias acceder a aquellos recursos que hacen que sus hijos sean educables? (LÓPEZ, 2005, p. 88)

Embora a parceria casa-escola seja identificada como uma das características relacionadas à eficácia escolar, realçar esse fator tende a

“passar a responsabilidade pela eficácia para os pais” (SAMMONS, 2008, p. 374). Os gestores, apesar de conhecedores das condições de vida de seus alunos, ainda esperam das famílias um comprometimento com a escolarização dos filhos, que em sua maioria, não têm condições de oferecer. Num contexto de pais com pouca escolaridade e longas jornadas de trabalho, há pouco tempo para o acompanhamento da vida escolar dos filhos. Assim, essa é uma realidade com a qual a escola tem que lidar em seu cotidiano.

Outro fator mencionado pelo diretor é a infrequência dos alunos, relacionada à violência que acontece no bairro, conforme afirma:

Eles têm muito medo, quando fala que aconteceu algum tiroteio, as mães ligam e falam que não vão mandar o filho. Às vezes aconteceu no final de semana, na segunda-feira, eles não mandam e ligam pra falar por que não vão mandar. Eu tenho várias justificativas com eles: nunca morreu ninguém aqui dentro, nunca ninguém levou tiro aqui, nunca a escola foi invadida por nenhum dos acontecimentos, mas também não posso garantir que não vai acontecer. Tento tranquilizar, mas assim não posso garantir que não vai acontecer (DIRETOR, 2017).

A coordenadora pedagógica identificou, dentro do envolvimento familiar, dois fatores que emperram a aprendizagem: a infrequência e a falta de valorização dos avanços dos alunos.

Primeiríssimo é a infrequência [...] nossos alunos são bastante infrequentes, principalmente no LA. Esse aí é um fator que dificulta muito, [...] ele tem que ter continuidade. [...] Outro fator é o acompanhamento em casa, faz muita diferença, a gente vê que a maioria não tem esse acompanhamento. [...] Por exemplo, ele tá aqui no laboratório, ele começou a aprender né, a família estimular, elogiar, incentivar, valorizar, isso aí faz muita diferença. Vou te dar um exemplo de um aluno que eu tinha aqui no laboratório no ano passado. Ele começou a ler, tinha uma dificuldade tremenda. Eu fui nas nuvens porque ele começou a ler, super feliz, vou falo com a professora da tarde. Um belo dia, a gente chama mãe aqui para conversar sobre um problema desse aluno, aí eu falo assim você já viu que seu filho começou a ler, aí ela vira pra mim e fala assim: ih já, tá uma chatice danada, ele não me dá sossego tudo, tudo esse menino quer ler (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

A falta de envolvimento dos pais na escolarização dos filhos não pode ser vista como único obstáculo à aprendizagem. Colocar nas mãos dos pais a total responsabilidade pelo êxito escolar “é o mesmo que admitir que a escola

só é capaz de ensinar a alunos que já vêm educados de casa” (CASTRO E REGATTIERI, 2010, p.60).

A análise da coordenadora não se concentrou somente nos fatores externos, anteriormente ela identificou um fator interno que dificulta a aprendizagem: pouco uso de material concreto pelos docentes. Ao olhar criticamente para seus processos internos, os gestores poderão construir junto com sua equipe, possíveis alternativas para os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Em relação às soluções para os problemas enfrentados, a vice-diretora sugere:

Chamando a família pra escola, não só em reunião. [...] Esse ano a gente presenciou uma cena que foi muito interessante. Nós chamamos uma mãe aqui, mas não era pra falar mal do filho, nós chamamos a mãe para conhecer quem era aquela família. Aí a mãe já chegou aqui falando assim, já sei que vocês tão me chamando pra poder falar mal do meu filho. A gente quer conhecer seu filho, sabe quando você vê aquele sossego na mãe, que ela sentou e falou a vida dela todinha pra gente. E aí a gente pode entender muita coisa do filho. Então eu acho quando a gente chama a família pra fazer oficinas, entende, pra eles participarem mais da vida do filho (VICE-DIRETORA, 2017).

Construir uma boa relação com as famílias dos alunos é um aspecto que deve ser observado pela escola, para que se desenvolvam atitudes favoráveis ao trabalho escolar. Considerando o nível socioeconômico das famílias, muitas vezes, “o ambiente e sobretudo os valores da escola são mais distantes desses pais que muitas vezes tiveram uma experiência limitada de escolarização” (SOARES, 2004, p. 90). Nessas condições, a coordenadora pedagógica afirma que é necessário um trabalho de conscientização junto às famílias de que essa criança precisa estar na escola, de convencimento que a frequência é essencial para o desenvolvimento progressivo da aprendizagem.

Infrequência tô sempre chamando os responsáveis, percebo que tá muito infrequente ao laboratório, a aula à tarde, a gente chama os responsáveis. A questão da infrequência à tarde na aula, a gente encaminha para a Secretaria de Educação, eles costumam chamar lá, a gente chama aqui também. Mas o laboratório em si, eu faço muito isso corpo a corpo, [...] começou a faltar mando um bilhete pra mães, peço a mãe pra vir aqui. [...] (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2017).

Esse trabalho de persuasão junto às famílias, realizado pela equipe gestora, é uma necessidade no contexto estudado, como uma das estratégias para garantir a frequência dos alunos, uma vez que se trata de crianças no início da escolarização. Entretanto, é importante destacar que, algumas situações ultrapassam os limites da escola e dependem da articulação com outros atores sociais, tais como: secretaria de educação, conselho tutelar, poder judiciário, no combate a infrequência escolar. Castro e Regattieri (2010, p. 58) colaboram nesse sentido:

A combinação desses dois vetores de encaminhamento – intra e extraescolares – potencializa que os profissionais da educação sintam-se seguros para ajudar seus alunos a enfrentar eventuais adversidades vividas pelo seu grupo familiar, assumindo seu papel na rede de proteção social. A família, por sua vez, pode passar a ter, além de maior respeito pela instituição escolar, a confiança necessária para assumir tarefas para as quais se julgava incapacitada. Como diz um slogan bastante propagado na área de projetos sociais, é preciso ajudar a família a se ajudar.

Apesar de toda complexidade do contexto, a sensibilidade da equipe gestora é importante para construir uma relação de afeto com os alunos, fato observado durante todo o percurso da pesquisa. Nas palavras do diretor:

[...] eles vão sentir muita falta de mim. Eles entram aqui pra me mostrar, a cartinha que eu fiz, olha o que eu fiz pra você, aí eu paro, eu leio. Eles ficam felizes, já teve menino de me perguntar, você tá lendo? Tô, tô lendo. [...] Tem aluno da EJA que entra aqui lê as coisas pra me mostrar que tá lendo. (DIRETOR, 2017).

Apesar de não ser um fator diferencial em relação à maioria das escolas, a construção de vínculos, especialmente em contextos de vulnerabilidade, é capaz de favorecer o desenvolvimento cognitivo e melhorar a autoestima dos educandos. Além de um olhar atento para as características de seus alunos, a equipe gestora não toma os desafios impostos pelo contexto como impedimento à aprendizagem dos discentes, mas reconhecem como fatores desfavoráveis ao trabalho pedagógico desenvolvido. Assim, falta à gestão pedagógica analisada, construir coletivamente estratégias para minimizar esses impactos negativos no contexto escolar.

No processo de gestão pedagógica, o caminho a ser percorrido é complexo e desafiador, uma vez que exige a construção de relações de

colaboração entre todos os envolvidos. Diante de um contexto complexo e muitas vezes imprevisível, faz-se necessário uma equipe coesa, com unidade de propósitos e definição clara dos objetivos a serem alcançados. Para tanto, a equipe gestora precisa promover o diálogo entre as condições concretas do cotidiano escolar e o contexto social, do qual a escola faz parte. Promover essa dinâmica através da reflexão coletiva dos problemas encontrados na prática pedagógica, com vistas à produção de saberes entre os docentes, é privilegiar a dimensão pedagógica como estruturante de todo o trabalho desenvolvido na escola. Para tanto, os caminhos escolhidos podem não ser os mesmos, contudo precisam estar comprometidos com a promoção da aprendizagem dos alunos, que pertencem às camadas mais oprimidas da população brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação refere-se a um estudo de caso sobre a gestão pedagógica de uma escola pública na periferia de Juiz de Fora, a qual tem apresentado crescimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais, desde a sua criação.

O foco da pesquisa na dimensão pedagógica buscou destacar a centralidade da mesma na gestão escolar e a importância das ações do grupo gestor nesse aspecto, de modo a promover e construir junto à equipe escolar, a melhoria dos processos educativos para a garantia do direito à aprendizagem. Partindo dessa proposição, a gestão pedagógica foi analisada dentro dos seguintes aspectos: uso do tempo coletivo e a formação em contexto; atuação da equipe gestora e o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem; e os desafios presentes num contexto social adverso.

Em relação ao tempo coletivo, a frequência dos docentes nas reuniões é satisfatória, o que não significa que exista uma participação efetiva. A dinâmica burocratizada das reuniões pedagógicas revelou uma estrutura hierárquica, centralizada na figura do diretor e marcada pela inércia docente. Assim, a reunião acaba por ser da direção, e pouco da equipe escolar. Para tanto, faz-se necessário um novo formato para os encontros coletivos, baseado em relações horizontalizadas, que promovam maior participação, pertencimento e corresponsabilidade de todos com os problemas escolares. Os relatos sobre os problemas e dificuldades do cotidiano ocupam a maior parte dos encontros, deixando a reflexão sobre as ações pedagógicas e a construção de estratégias coletivas em segundo plano. Há uma preocupação, por parte da equipe gestora, em promover a formação em contexto durante as reuniões coletivas, porém não tem sido garantida como prioridade em relação às outras demandas. Nas iniciativas observadas, os docentes mostraram bastante interesse nos temas tratados. Tendo em vista, a precariedade da formação inicial, esses momentos acabam por ter uma importância ainda maior na construção de saberes necessários à prática docente. Promover um uso mais eficiente do tempo coletivo, voltado para troca de ideias e análise

compartilhada das práticas pedagógicas, é um dos desafios a ser enfrentado pela equipe gestora. Entretanto, a rotatividade dos docentes é um aspecto que tem prejudicado a construção de uma equipe estável, comprometida com um projeto de escola.

Na atuação da equipe gestora, o fato dos profissionais possuírem mais de 20 anos de experiência no magistério e atuarem a muito tempo na instituição tende a ser um facilitador na gestão escolar, pois os mesmos possuem amplo conhecimento do contexto e uma boa relação interpessoal. Constatou-se que a coordenadora é quem exerce de fato a liderança pedagógica junto aos anos iniciais. Essa confirmação ratifica o papel de destaque dado a esse profissional, na rede de ensino municipal, coadunando com as atribuições definidas para essa função. No entanto, é importante refletir que o protagonismo do coordenador na gestão pedagógica, denota uma responsabilidade concentrada no mesmo a despeito do desempenho e aprendizagem dos alunos. A questão exposta pode ser compreendida como afastamento do diretor dessa dimensão, o que não ocorre na realidade da pesquisa. O diretor não é alheio às questões pedagógicas, pois procura realizar o monitoramento da aprendizagem através da parceria com o trabalho da coordenadora. Dos integrantes da gestão escolar, a vice-diretora é a figura que pouco atua na gestão pedagógica, assumindo um papel de coadjuvante, ligada mais as questões administrativas e burocráticas. Esse aspecto pode indicar que falta aos gestores uma formação pedagógica sólida, que os capacite para atuarem como lideranças pedagógicas.

Uma das principais queixas do grupo gestor relacionadas ao trabalho desempenhado diz respeito aos problemas disciplinares. De acordo com os resultados obtidos, a maioria dos professores transfere para os gestores a resolução dos problemas que ocorrem durante as aulas, o que revela o despreparo dos docentes para lidarem com as situações de conflito. Diante disso, não é possível desvincular a questão disciplinar da questão pedagógica, uma vez que interfere no processo de ensino e aprendizagem. Na ausência de uma reflexão coletiva mais sistematizada sobre as possíveis causas dos problemas, as soluções imediatas adotadas pelo grupo gestor, não são capazes de mudar esse cenário. A escassez de profissionais na gestão escolar, também foi apontada como um fator prejudicial à gestão pedagógica.

Não há dúvidas que diante de tantas demandas, o número de profissionais é insuficiente. Entretanto, é importante destacar que sem mudanças nas práticas pedagógicas e de gestão, o aumento de profissionais pode não diminuir as dificuldades enfrentadas pelos gestores.

Durante a investigação, verificou-se que o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, realizado pela coordenadora, é um dos elementos favoráveis na gestão pedagógica. O suporte oferecido pela mesma ao trabalho docente compreende desde o planejamento até a avaliação. O acompanhamento frequente das práticas de ensino, a análise dos dados das avaliações internas e externas são práticas consolidadas no trabalho da coordenadora. Outro ponto relevante envolve o respaldo do diretor nesse trabalho e o interesse do mesmo em integrar-se das questões pedagógicas, monitorando a aprendizagem através do retorno da coordenação pedagógica. Mais um fator favorável é o Laboratório de Aprendizagem, que acontece no contraturno escolar, no qual são adotadas estratégias diversas para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Além de um trabalho pedagógico mais adequado as necessidades dos educandos, a escola apresenta um diferencial: a coordenadora atua também como professora nesse projeto. Assim, sua atuação nas duas frentes de trabalho, tende a beneficiar ainda mais a gestão pedagógica.

Quanto aos obstáculos à aprendizagem, a participação das famílias na escolarização dos filhos foi apontada como fator principal pelos gestores. O envolvimento dos pais na aprendizagem de seus filhos é apontado por Sammons (2008), como uma das características ligadas à eficácia, mas a responsabilidade do sucesso escolar não pode ser delegada somente a participação das famílias na escolarização. Nessa perspectiva, o fracasso escolar é atribuído a fatores externos, considerando a família como um elemento condicionante para a aprendizagem. Num contexto social adverso, essa expectativa da escola exige das famílias algo que, em sua maioria, não é possível a elas. Assim, faz-se necessário desconstruir a ideia de que todas as famílias têm condições de ofertar aos seus filhos as disposições necessárias ao êxito escolar. A escola cabe à tarefa de refletir sobre seus processos internos e construir coletivamente estratégias que possam melhorar a parceria casa-escola, considerando seus limites e das famílias. Ainda dentro dos

obstáculos a aprendizagem, a infrequência dos alunos foi identificada como um problema no cotidiano escolar. Esse aspecto não depende somente da escola, mas da ação conjunta com outras políticas públicas que colaborem na garantia da frequência, condição essa fundamental para o desenvolvimento progressivo da aprendizagem.

A escola investigada, mesmo num contexto social adverso, apresenta resultados positivos nas avaliações externas dos anos iniciais. A trajetória da pesquisa mostra que esses resultados podem ser impactados pela gestão pedagógica realizada na instituição. Dessa forma, é possível afirmar que a escola pesquisada apresenta aspectos eficazes em sua gestão pedagógica, especialmente devido à liderança pedagógica da coordenadora, ao acompanhamento do trabalho docente e ao Laboratório de Aprendizagem. No entanto, é relevante destacar que esses aspectos são algumas das inúmeras variáveis que podem contribuir no desempenho dos alunos, uma vez que a aprendizagem é fruto de diversos fatores interligados e interdependentes. Os obstáculos a serem enfrentados são muitos, mas indispensáveis para que a gestão pedagógica seja aprimorada na escola, tendo como foco as práticas de ensino e o desempenho do aluno. Para tanto, é fundamental vontade política, apoio e articulação das redes de ensino para a superação das condições sociais e econômicas adversas presentes na realidade escolar. Assim, uma gestão pedagógica eficaz deve ser traduzida no foco incansável de oferecer as melhores oportunidades de aprendizagem, através da colaboração recíproca entre todos, considerando tanto as condições objetivas necessárias, quanto o contexto social do qual a escola faz parte. Na gestão escolar, a caminhada em direção à garantia do direito de aprender é longa, desafiadora e depende do compromisso e empenho de todos e de cada um dos atores escolares.

REFERÊNCIAS

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

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 36, n.º 129, setembro/dezembro, 2006, p. 637-651.

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. **A pesquisa em eficácia escolar no Brasil**. In: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco. (orgs.) Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.

BASTOS, Lúcia Helena Miranda. **Gestão educacional: uma análise qualitativa dos fatores que geram o êxito da escola**. 2012. 70 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1595>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Revista Educação On-line**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 2-13, 2005. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7378/7378.PDF>>. Acesso em: 19 mai. 2015.

BONAMINO, Alicia; POLON, Thelma Lucia Pinto. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres - Estudo Longitudinal - Geração Escolar 2005 - Pólo Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2009. 323p. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Presidência da República. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada no Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/default/shtm>>. Acesso em: 22 mai. 2015.

_____. Presidência da República. **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, DF, 16 jul. 2008. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 12 out. 2017.

BROOKE, Nigel. Eficácia escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM

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

CALDERANO, Maria da Assunção; BARBACONI, Lecir Jacinto; PEREIRA, Margareth Conceição. Considerações Iniciais. In: CALDERANO, Maria da Assunção; BARBACONI, Lecir Jacinto; PEREIRA, Margareth Conceição (Org.). **O que o Ideb não conta? Processos e Resultados alcançados pela Educação Básica**. Juiz de Fora: UFJF, 2013. p. 13-29.

CARNOY, Martln. **A Vantagem Acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola**. São Paulo: Ediouro, 2009

CASTRO, Jane M.; REGATTIERI, Marilza (Orgs.). **Interação família escola: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2010. 104 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia Go, v. 23, n. 3, p.483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p.258-285, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/drabach-mousquer.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Patrimonialismo e gestão da escola pública: possíveis repercussões na qualidade da educação. In: Encontro Nacional de Didática e práticas de Ensino, 16., 2012, Campinas. **Artigo**. Campinas: Junqueira&marin Editores, 2012. v. 3, p. 1 - 12. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3107p.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2017.

FERREIRA, Nilza Donizetti Dias. A equipe gestora e o investimento na formação dos professores. In: BOCCIA, Margarete Bertolo; DABUL, Marie Rose; LACERDA, Sandra da Costa. **Gestão escolar em destaque**. 5. ed. Jundiaí: Paco, 2013. Cap. 3. p. 57-80.

GADELHA, Anerolia Costa. **Desenvolvimento do Programa Mais Educação na Escola Estadual A: um estudo de caso sobre a gestão pedagógica**. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública)- Faculdade de Educação, UFJF, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3624> Acesso em: 12 jul. 2017.

GALVÃO, Jânua Caeli Gervásio. **As ações de gestão escolar que garantem o sucesso na implementação de uma política pública e impactam no desempenho dos alunos:** experiências das escolas mineiras. 2012. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1588>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

GATTI, Bernardete A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Revista Educação em Foco**. v. 7, n.1, 2002. Juiz de Fora. Minas Gerais: Editora Universidade Federal de Juiz de Fora.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p.1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2018.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 25, n. 57, p.25-54, jan.-abr. 2014. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2018.

GATTI, Bernardete A. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, 2001, p. 65-80.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

GOMES, Maria do Socorro Ferreira. **A gestão pedagógica no horário coletivo e seus desdobramentos na sala de aula**. 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13656>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

GRACINDO, R. V.; KENSKI, V. M. Gestão de Sistemas Educacionais: a produção de pesquisas no Brasil. WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (orgs.). **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil – 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados, 2001.

INEP/MEC. **Nota Técnica: Indicador de Nível Socioeconômico (inse) das escolas**. Disponível em: <download.inep.gov.br/.../nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf> Acesso em: 01 ago. 2017

KUENZER, A. Z. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: AGUIAR, M. A. S.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002b.

LAKATOS, E. M. de A.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEÃO, A. C. **Introdução à administração escolar: para as escolas de professores dos institutos de educação, universidades e faculdades de filosofia, ciências e letras**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1953 [1939].

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** - teoria e prática. São Paulo, Heccus, 2013.

LIMA, Elvira de Souza. **Ciclos de Formação em educação: uma reorganização do tempo escolar**. São Paulo: Sobradinho, 2002. Disponível em: <<https://frontierfloating.wordpress.com/2012/07/26/ciclos-de-formacao-em-educacao-reorganizando-o-tempo-escolar/>> Acesso em: 01 mai. 2018.

LOMBARDI, José Claudinei. A Importância da Abordagem Histórica da Gestão Educacional. In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. **História da Administração Escolar no Brasil: Do Diretor ao Gestor**. 2. ed. Campinas Sp: Alínea, 2012. Cap. 1. p. 15-28.

LÓPEZ, Néstor. **Equidad educativa y desigualdad social**. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires: IIPE – UNESCO, 2005.

LÜCK, Heloísa. A evolução da gestão educacional a partir da mudança paradigmática. In: **Revista Gestão Em Rede**. Nº 3, 1997, p. 13-18.

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

MADAUS, George F.; AIRASIAN, Peter W.; KELLAGHAN, Thomas. **School Effectiveness: A Reassessment of the Evidence**. New York: McGraw-Hill Book Company, 1980.

MORTIMORE, P.; SAMMONS, P.; ECOB, R. Expressing the Magnitude of Scholl Effects – a Reply to Peter Preece. **Research Papers in Education**, 3, 1988.

MOURA, Ingrid Helena de. **O processo de ocupação irregular com a atuação dos agentes modeladores do espaço e seus impactos ambientais: um estudo de Juiz de Fora**. 2011. 54 f. Monografia (Especialização) - Curso de Geografia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/nugea/files/2012/10/monografia-Ingrid.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

NEUBAUER, Rose & SILVEIRA, Ghisleine Trigo (2009) – **Gestão dos Sistemas Escolares** – Quais caminhos perseguir? Copyright ©: IFHC/CIEPLAN. São Paulo, Brasil. 2008.

NÓVOA, Antônio. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**: PPGE/UFES, Vitória, v.

18, n. 35, p.11-22, jun. 2012. Semestral. Disponível em: <www.portaldepublicacoes.ufes.br/educacao/article/download/4927/3772>. Acesso em: 12 mar. 2018.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, n. 350, set.-dez. 2009. Disponível em: <www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

OLIVEIRA, Marcos Paulo de. **O uso adequado do tempo como categoria de avaliação da gestão escolar**. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1376>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 11ª Ed. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo: Cortez, 2011. 248 p.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional**. São Paulo: Cortez, 2011. 184 p.

POLON, Thelma Lucia Pinto; BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica em escolas eficazes. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 2005, Rio de Janeiro. **Relato**. Rio de Janeiro: Anpae, 2005. p. 1 - 16. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0521.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA (Município). **Lei nº 10113, de 18 de dezembro de 2001**. Alteram as Leis n.ºs 8.710, de 31 de julho de 1995, e 9.212, de 27 de janeiro de 1998, e dá outras providências. 03910/1996. ed. Juiz de Fora, MG, v. 2. Disponível em: <https://jfl legis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000023932>. Acesso em: 12 out. 2017.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA (Município). **Lei nº 9212, de 27 de janeiro de 1998**. Dispõe sobre o sistema de planos de cargos, carreiras e vencimentos dos servidores públicos municipais da Administração Direta, das Autarquias, das Fundações Públicas e dos servidores públicos municipais integrantes do Quadro do Magistério Municipal, e dá outras providências. 03910/1996. ed. Juiz de Fora, MG, 27 jan. 1998. v. 1. Disponível em: <https://jfl legis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000023029>. Acesso em: 12 out. 2017.

REZENDE, Wagner Silveira. Alguns problemas de interpretação sobre a natureza da Avaliação Educacional em larga escala. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p.156-162, 2014.

RIBEIRO, José Querino. **Fayolismo na administração das escolas públicas**. São Paulo: Linotecnica, 1938.

ROMANO, Simone Santoro. Direção e coordenação pedagógica: foco no aluno. In: BOCCIA, Margarete Bertolo; DABUL, Marie Rose; LACERDA, Sandra da Costa. **Gestão escolar em destaque**. 5. ed. Jundiaí: Paco, 2013. Cap. 4. p. 81-104.

SAMMONS, Pam. **As características-chave das escolas eficazes**. In: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco. (orgs.) Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 335-382.

SANTOS, Marcos Pereira dos. Historiando a supervisão escolar no Brasil: da gerência empresarial burocrática à gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Marília, v. 13, n. 2, p.25-36, dez. 2012. Semestral. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/3285>>. Acesso em: 24 out. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SCHATTNER, Rúbia Mara. **Avaliação em Dois Momentos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: estudo de caso de uma escola eficaz. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1537>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA (Município). **Resolução 01/2005 - SE/JF**. Estabelece normas para a organização do quadro de Pessoal das Escolas Municipais. Juiz de Fora, MG, 26 out. 2005.

SILVA, Camila Godói da. **Dimensões da Gestão Escolar**:: saberes e prática do Diretor de Escola. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9860>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

SILVA, Geraldo Pereira da; CUNHA, Aurélio Braga da. Uma escola que nasceu buscando ser diferente. In: MAGRONE, Eduardo (Org.). **Escola do Herval**: a teimosia da esperança. Juiz de Fora: Caed; FADEPE, 2016. Cap. 1. p. 19-35.

SILVA, Irlene Nogueira da. **Práticas de Gestão Escolar**:: um estudo de caso da Escola Estadual Joaquim Maurício de Azevedo de Janaúba/MG. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2263>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

SILVA, Jadilson Lourenço da. Gestão escolar: a escola em situação de vulnerabilidade social. In: BOCCIA, Margarete Bertolo; DABUL, Marie Rose; LACERDA, Sandra da Costa. **Gestão escolar em destaque**. 5. ed. Jundiaí: Paco, 2013. Cap. 9. p. 187-200.

SILVA, Wudson Chaves da. **Estratégias de apropriação e utilização dos resultados das avaliações em larga escala**: o caso de uma escola estadual do Acre. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1369>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

SOARES, José Francisco. **Melhora do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación** 2004, Vol. 2, n. 2 Disponível em <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Soares.pdf> Acesso em: 11 out. 2016.

SOBRAL, Adail. Lugar social e sentido do discurso: um diálogo com M. Pêcheux a partir de F. Flauhault e da concepção dialógica de linguagem. **Revista Pró-língua**, João Pessoa, v. 7, n. 1, p.119-132, jun. 2012. Semestral. Disponível em: <www.periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/download/16144/9225>. Acesso em: 17 mai. 2018.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros**: nova classe média ou nova classe trabalhadora? 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012. 404 p.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003. Cap. 3. p. 27-34.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou uma exigência burocrática?. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003. Cap. 5. p. 45-51.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam... São Paulo: Moderna, 2004, 224 p. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf> Acesso em: 01 mai. 2018.

UNESCO. **Professores do Brasil**: impasses e desafios / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009. 294 p. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf> Acesso em: 01 mai. 2018.

UNICEF. **Caminhos do direito de aprender**: boas práticas de 26 municípios que melhoraram a qualidade da educação / Coordenação UNICEF – Brasília: DF: UNICEF, 2010. 124 p. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/br_caminhos_livro.pdf> Acesso em: 01 ago. 2018.

XAVIER, Fábio Camilo. **A Gestão Escolar como Fator de Superação da Influência Socioeconômica nos Resultados Educacionais**. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1594>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

APÊNDICES

Apêndice I – Roteiro prévio de observação

Gestão pedagógica - Uso do tempo destinado às reuniões coletivas

- ✓ Como são organizadas as pautas?
- ✓ Os profissionais recebem a pauta com antecedência?
- ✓ As pautas são cumpridas?
- ✓ Como é a participação dos membros da equipe gestora (diretor, vice-diretora e coordenadora pedagógica) – quem participa e como participa?
- ✓ Existe uma separação pela equipe gestora entre administrativo e pedagógico?
- ✓ Qual a frequência dos docentes, uma vez que a presença é facultativa?
- ✓ Qual é o espaço destinado às questões de ensino e aprendizagem nas reuniões?
- ✓ Quais as ações empreendidas durante as reuniões?
- ✓ Qual o tempo destinado à formação em contexto durante as reuniões?

Apêndice II - Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Mestrado em Educação

Pesquisa: Os desafios da gestão pedagógica no contexto de uma escola
pública em Juiz de Fora

Pesquisadora: Nathalia Krepker

Participante: _____

Função: _____

QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL

Perfil Social

01. Qual o seu sexo?

- a) Masculino.
- b) Feminino.
- c) Outro.

02. De acordo com as categorias do IBGE, como você se considera?

- a) Branco (a).
- b) Pardo (a).
- c) Preto (a).
- d) Amarelo (a).
- e) Indígena.

03. Qual a sua religião?

- a) Católica
- b) Protestante/Evangélica
- c) Espírita
- d) Umbanda/Candomblé
- e) Outra. Qual? _____.
- f) Sem religião

04. Qual a sua idade?

- a) Menos de 25 anos.

- b) De 26 a 30 anos.
- c) De 31 a 35 anos.
- d) De 36 a 40 anos.
- e) De 41 a 45 anos.
- f) De 46 a 50 anos.
- g) De 51 a 55 anos.
- h) Mais de 55 anos.

05. Qual seu estado civil?

- a) Solteiro (a).
- b) Casado (a) / mora com um (a) companheiro (a).
- c) Separado (a) / divorciado (a) / desquitado (a).
- d) Viúvo (a).
- e) Outro? Qual? _____.

06. Quanto à sua residência. Atualmente, você mora em uma moradia?

- a) Alugada.
- b) Casa própria.
- c) Outra situação. Qual? _____

07. Quantos (as) filhos (as) você tem?

- a) Um (a).
- b) Dois (duas).
- c) Três.
- d) Quatro ou mais.
- e) Não tenho filhos (as).

08. Até quando seu pai estudou?

- a) Não estudou.
- b) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
- c) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
- d) Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto.
- e) Ensino médio completo.
- f) Ensino superior incompleto.
- g) Ensino superior completo.
- h) Pós-graduação.
- i) Não sei.

09. Até quando sua mãe estudou?

- a) Não estudou.
- b) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
- c) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
- d) Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto.
- e) Ensino médio completo.
- f) Ensino superior incompleto.

- g) Ensino superior completo.
- h) Pós-graduação.
- i) Não sei.

10. Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

- a) Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.
- b) Na indústria.
- c) Na construção civil.
- d) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- e) Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.
- f) Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.
- g) Trabalhador fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador de carros, catador de lixo etc.).
- h) Trabalha em sua casa em serviços (alfaiataria, cozinha, aulas particulares, artesanato, carpintaria, marcenaria etc).
- i) Trabalhador doméstico em casa de outras pessoas (faxineiro, cozinheiro, mordomo, motorista particular, jardineiro, vigia, acompanhante de idosos/as etc.),
- j) No lar (sem remuneração).
- k) Não trabalha.
- l) Não sei.

11. Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

- a) Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.
- b) Na indústria.
- c) Na construção civil.
- d) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- e) Como funcionária do governo federal, estadual ou municipal.
- f) Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
- g) Trabalhadora fora de casa em atividades informais (feirante, ambulante, guardadora de carros, catadora de lixo etc.).
- h) Trabalha em sua casa em serviços (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato etc).
- i) Como trabalhadora doméstica em casa de outras pessoas (cozinheira, arrumadeira, governanta, babá, lavadeira, faxineira, acompanhante de idosos/as etc.).
- j) No lar (sem remuneração).
- k) Outro.
- l) Não trabalha.
- m) Não sei.

12. Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?

- a) Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.405,50).
- b) De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.405,50 a R\$ 2.811,00).
- c) De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.811,00 a R\$ 4.216,50).
- d) De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 4.216,50 a R\$ 5.622,00).

- e) De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 5.622,00 a R\$ 9.370,00).
- f) De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 9.370,00 a R\$ 28.110,00).
- g) Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 28.110,00).

13. Quais e quantos itens abaixo há em sua casa? Marque uma resposta para cada item.

	1	2	3 ou mais	Não tem
TV	(A)	(B)	(C)	(D)
TV de plasma, LCD, LED ou OLED	(A)	(B)	(C)	(D)
Aparelho de DVD	(A)	(B)	(C)	(D)
Rádio	(A)	(B)	(C)	(D)
Microcomputador	(A)	(B)	(C)	(D)
Tablet	(A)	(B)	(C)	(D)
Automóvel	(A)	(B)	(C)	(D)
Máquina de Lavar Roupa	(A)	(B)	(C)	(D)
Máquina de Lavar Louça	(A)	(B)	(C)	(D)
Geladeira	(A)	(B)	(C)	(D)
Freezer	(A)	(B)	(C)	(D)
Telefone fixo	(A)	(B)	(C)	(D)
Telefone celular	(A)	(B)	(C)	(D)
Iphone	(A)	(B)	(C)	(D)
Acesso à Internet	(A)	(B)	(C)	(D)
TV por assinatura	(A)	(B)	(C)	(D)

Formação Acadêmica

14. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- a) Todo em escola pública
- b) Todo em escola privada (particular).
- c) A maior parte em escola pública.
- d) A maior parte em escola privada (particular).
- e) Outro?Qual?_____.

15. Qual modalidade de ensino médio você concluiu?

- a) Ensino médio tradicional.
- b) Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro).
- c) Profissionalizante magistério (Curso Normal).
- d) Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo.
- e) Outra modalidade. Qual?
_____.

16. Qual é o seu nível de escolaridade completo?

- a) Ensino Médio – Magistério.
- b) Ensino Superior – Pedagogia ou Normal Superior.
- c) Superior – Licenciatura.

- d) Ensino Superior – Outros.
- e) Especialização (*mínimo de 360 horas*).
- f) Mestrado.
- g) Doutorado ou posterior.

Perfil Profissional

17. Há quanto tempo você leciona, considerando também o seu trabalho em outras escolas? _____.

18. Há quanto tempo você leciona nesta escola?

_____.

19. Há quanto tempo você atua na gestão, considerando também o seu trabalho em outras escolas?

_____.

20. Há quanto tempo você atua na gestão desta escola?

_____.

21. Qual o total de horas trabalhadas (jornada de trabalho), considerando o trabalho nesta escola e o trabalho extraclasse?

_____.

22. Que tipo de capacitação para sua atual função a Secretaria de Educação ofereceu?

_____.

Apêndice III – Roteiro de entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Mestrado em Educação

Pesquisa: Os desafios da gestão pedagógica no contexto de uma escola pública em Juiz de Fora

Pesquisadora: Nathalia Krepker

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

Bloco I: Gestão escolar

- 1- Quais são suas atribuições profissionais na escola? Quais tarefas que você desempenha que não fazem parte dessas atribuições?
- 2- Quais são as tarefas que ocupam o maior tempo em sua rotina?
- 3- Como você percebe essa situação entre suas atribuições e sua rotina de trabalho? O que você mudaria?
- 4- Na equipe escolar quais são seus principais colaboradores? As responsabilidades são divididas? De que maneira?
- 5- Em sua opinião, o número de profissionais na equipe gestora é suficiente? Por quê? Em sua opinião, o que poderia ser feito nesse sentido?
- 6- Como você caracteriza a clientela escolar? Quais as suas principais preocupações relacionadas à clientela?
- 7- De que forma a Secretaria de Educação acompanha o trabalho realizado pela escola? Com que frequência? Qual a sua avaliação em relação a esse acompanhamento?

Bloco II: Gestão Pedagógica

Tempo coletivo, planejamento e formação em contexto

- 1- De que maneira são definidas as pautas das reuniões pedagógicas?
Quem define?
- 2- Como elegem e quais são as prioridades para esse momento coletivo?
- 3- Como você percebe o planejamento da equipe gestora que antecede a reunião pedagógica? O que poderia ser feito nesse sentido?
- 4- Nas reuniões pedagógicas, como você avalia o aproveitamento dentro do roteiro previamente elaborado?
- 5- Qual a sua avaliação quanto à periodicidade e o tempo de duração da reunião pedagógica? Por quê?
- 6- Qual a sua percepção em relação ao que acontece na escola pós-reunião? Quais são suas principais preocupações em relação a isto?
- 7- Como as ações pedagógicas são planejadas na escola e quem participa desse processo? O que você mudaria nesse processo?
- 8- Você percebe uma unidade de propósitos no trabalho desenvolvido pelos docentes?
- 9- Como são definidos os temas para formação em contexto? Quem os define?
- 10- Como você percebe o impacto dessa formação no trabalho docente?

Acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem

- 11- Como você acompanha o trabalho realizado pelos docentes?
- 12- Quais os tipos de intervenção e orientação você costuma fazer em relação à prática pedagógica docente? Como você percebe a recepção dos professores?
- 13- De que forma a equipe gestora procura auxiliar os professores na melhoria contínua nos processos de ensino e aprendizagem?
- 14- Como a gestão acompanha o processo de aprendizagem dos alunos?
Em quais momentos? Quais são suas principais preocupações em relação a isto?

Estratégias desenvolvidas e desafios impostos pelo contexto

- 15- Quais ações e estratégias são promovidas para os alunos que apresentam baixo aproveitamento escolar? Qual a sua avaliação sobre as mesmas?
- 16- Quais fatores você acredita dificultar a melhoria na aprendizagem dos alunos? Por quê? Como você acredita que esses fatores possam ser minimizados?
- 17- Como você utiliza os resultados da escola nas avaliações externas?
- 18- Quais fatores você acredita contribuir para os resultados apresentados pela escola? Por quê?