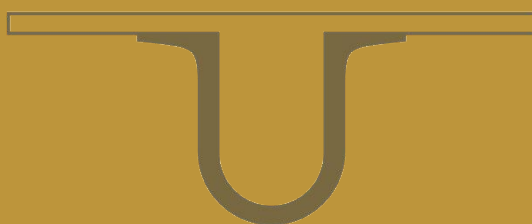




UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Danieli Tavares

TRANSFORMAÇÕES NA DINÂMICA DA GESTÃO ESCOLAR
“ARTES DE FAZER” EM MODELOS ORGANIZACIONAIS DE
PORTUGAL E DO BRASIL

Tese no âmbito do Doutoramento em Estudos Contemporâneos orientada pelo Professor Doutor António Gomes Ferreira e pelo Professor Doutor Luís Mota e apresentada ao Instituto de Investigação Interdisciplinar da Universidade de Coimbra.

Abril de 2019

Instituto de Investigação Interdisciplinar

TRANSFORMAÇÕES NA DINÂMICA DA GESTÃO ESCOLAR

“Artes de fazer” em modelos
organizacionais de Portugal e do Brasil

Danieli Tavares

Tese no âmbito do Doutoramento em Estudos Contemporâneos, orientada pelo Professor Doutor António Gomes Ferreira e pelo Professor Doutor Luís Mota e apresentada ao Instituto de Investigação Interdisciplinar da Universidade de Coimbra.

Abril de 2019



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Aos meus pais, à minha irmã e ao meu sobrinho,
que estão comigo desde sempre.

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta tese não foi, de todo, um exercício solitário. É resultado de esforços solidários de pessoas que contribuíram das mais diversas maneiras para o seu desenvolvimento.

Desempenharam fundamental papel o Doutor António Gomes Ferreira e o Doutor Luís Mota, orientadores científicos. Apesar das solicitadas agendas, o auxílio à condução do texto foi indispensável ao longo do nosso percurso que, por vezes árduo, se tornou bastante compensador.

Os gestores das escolas elegidas no estudo, que nos concederam a entrada facilitada no terreno alvo da investigação. Agradeço a cada um e em conjunto por abrirem as portas, solícitos à concessão de narrativas, informações e opiniões necessárias à concretização do estudo.

Os queridos, Humberto, Marcia, Mônica e Maria da Luz, companheiros nesta viagem, que me prestaram esclarecimentos naquelas dúvidas que, por vezes, pareciam atravancar o caminho. As amigas portuguesas Telma e Carla, que me presentearam com tardes de leveza, saborosos cafés e sincera amizade. A amiga arretada Emanuela, que esteve comigo no moinho da vida. As *housematers* Katalin e Marisa, que partilharam a vida, a cultura e o espaço, aceitando, incluso, o som do meu saxofone pelos cantos da casa.

Os membros do júri, pelas orientações que enriqueceram as discussões.

A Maria Helena, pelos *e-mails*. A sensibilidade no trato comigo foi impecável.

A CAPES, pela concessão de Bolsa na modalidade Doutorado Pleno no Exterior, apoio financeiro fundamental no desenvolvimento da investigação.

O artista lituano Ceslovas Cesnakevicius, que generosamente autorizou-me utilizar sua obra “Next Station” na ilustração da capa desta tese, embora, a partir da nova diagramação não me seja mais possível.

E, como os últimos podem ser os primeiros, a minha família, os meus amados pais, Aparecido e Isaura, âncoras em quem encontrei a força para começar, mudar e nunca desistir, a minha irmã Daiana, de admirável prontidão no envio de livros e materiais do outro lado do oceano; e, o Eduardo, cujo amor e paciência transcendem as páginas aqui escritas.

A todos quero expressar a minha gratidão e grande reconhecimento.

Indicação de Financiamento

Tese de doutoramento financiada com recursos do Ministério da Educação da República Federativa do Brasil (MEC), subsidiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com uma bolsa na modalidade de Doutorado Pleno no Exterior (BEX) sob o processo 0568/13-9.

A paisagem imaginária de uma pesquisa sempre tem algum valor, mesmo que destituída de rigor.

Michel de Certeau

RESUMO

A presente investigação tem como objetivo central averiguar os sentidos da gestão praticada nas escolas. Envereda-se, assim, por um estudo de caso múltiplo, e opta-se por um paradigma qualitativo no sentido de interpretar realidades e cotidianos que podem ser potenciadores de reflexão. A investigação empírica alcança diretores de agrupamento de escolas e escolas não agrupadas, professoras coordenadoras, supervisora pedagógica, subdiretores e coordenadoras de estabelecimento de ensino, aos quais foram feitas entrevistas individualizadas. As escolas estão localizadas em Votuporanga-SP e Iturama-MG, no Brasil, e, em Coimbra, Cantanhede, Figueira da Foz, Porto e Leiria, em Portugal. Ao lançar o olhar sobre os modos de fazer gestão, buscamos elementos interpretativos na teoria das práticas de Michel de Certeau. Ponderamos que os resultados não podem ser generalizáveis, permitindo, contudo, concluir que as práticas de gestão, embora sejam conduzidas pelas máximas “aprendizagem do aluno” e “melhoria das escolas”, carecem da “natureza educativa” ao passo que estão travestidas em atividades “burocráticas”, evidência significativa nas práticas de gestão em estudo. Na “arte de fazer” dos gestores, as necessidades e vontades de mudança estão latentes na articulação dos programas orientadores, na relação da escola com a comunidade envolvente, na comunicação interna e externa; no envolvimento das gestoras na escola, sustentado no trabalho colaborativo e na articulação entre as diversas estruturas educativas, no envolvimento da dimensão emocional do aluno. Embora a investigação se prenda aos aspectos da organização escolar, averiguamos que grande parte dos desafios narrados encontra-se no funcionamento escolar. Por último, é de referir que a capacidade de reflexão sobre o fazer gestão e a capacidade de reinventar o cotidiano não são suficientes para se ultrapassar constrangimentos no que diz respeito à gestão administrativa e pedagógica, à gestão curricular, à gestão de ensino, à gestão de sala de aula.

Palavras-Chave: Práticas de Gestão, Cotidiano Escolar, Componente Educativa.

ABSTRACT

The main objective of this work is to investigate the meanings of management practiced in schools. Thus, a multiple case study is used and a qualitative paradigm is chosen, in order to interpret everyday life and realities that can be reflection enhancers. The empirical investigation was destined to the directors of grouping of schools and non-grouped schools, coordinating teachers, pedagogical supervisors, subdirectors and educational coordinators. To all of them were made individual interviews. The schools are located in Votuporanga-SP and Iturama-MG, in Brazil, and Coimbra, Cantanhede, Figueira da Foz, Porto and Leiria in Portugal. In the ways of management, the interpretive elements in Michel de Certeau's theory of practices is what we are looking for. We consider that the results can not be generalizable, but allow us to conclude that management practices are driven by the maximal "student learning" and "school improvement", missing the "educational nature" while being transposed in "bureaucratic" activities. In the "art of making" of managers, the needs and wills of change are latent in the articulation of the guiding programs, in the relationship of the school with the surrounding community, in internal and external communication; In the involvement of the managers in the school, sustained in the collaborative work and in the articulation between the diverse educative structures, in the involvement of the emotional dimension of the student. Although research focuses on aspects of school organization, we find that a large part of the challenges are found in school functioning. Lastly, it should be noted that the ability to reflect on doing management and the ability to reinvent everyday life are not enough to overcome constraints regarding administrative and pedagogical management, curriculum management, teaching management, management of the classroom.

Key words: Management Practices, Daily School, Educative Component.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo central averiguar los sentidos de la gestión practicada en las escuelas. Se ve, así, por un estudio de caso múltiple, y se opta por un paradigma cualitativo en el sentido de interpretar realidades y cotidianos que pueden ser potenciadores de reflexión. La investigación empírica alcanza directores de agrupamiento de escuelas y escuelas no agrupadas, profesoras coordinadoras, supervisora pedagógica, subdirectores y coordinadoras de establecimiento de enseñanza, a los cuales se realizaron entrevistas individuales. Las escuelas están ubicadas en Votuporanga-SP e Iturama-MG, en Brasil, y, en Coimbra, Cantanhede, Figueira da Foz, Porto y Leiria, en Portugal. Al lanzar la mirada sobre los modos de hacer gestión, buscamos elementos interpretativos en la teoría de las prácticas de Michel de Certeau. Los resultados no pueden ser generalizables, permitiendo, sin embargo, concluir que las prácticas de gestión, aunque sean conducidas por las máximas “aprendizaje del alumno” y “mejora de las escuelas”, sino carecen de la “naturaleza educativa” mientras que se trafican en actividades “burocráticas”, evidencia significativa en las prácticas de gestión en estudio. En el “arte de hacer” de los gestores, las necesidades y voluntades de cambio están latentes en la articulación de los programas orientadores, en la relación de la escuela con la comunidad envolvente, en la comunicación interna y externa; En la participación de las gestoras en la escuela, sostenido en el trabajo colaborativo y en la articulación entre las diversas estructuras educativas, en la participación de la dimensión emocional del alumno. Aunque la investigación se atiene a los aspectos de la organización escolar, averiguamos que gran parte de los desafíos narrados se encuentran en el funcionamiento escolar. Por fin, es de señalar que la capacidad de reflexión sobre el hacer gestión y la capacidad de reinventar lo cotidiano no son suficientes para superar las limitaciones en lo que se refiere a la gestión administrativa y pedagógica, a la gestión del currículo, a la gestión de la enseñanza, a la gestión de clase.

Palabras clave: Prácticas de Gestión, Cotidiano de las Escuelas, Componente Educativo.

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

AA	Auto Avaliação
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AE	Avaliação Externa
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP	Aprendizagem em Processo
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APM	Associação de Pais e Mestres
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Conselho de Escola
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CF	Constituição Federal
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DE	Diretoria de Ensino
DGIP	Diretoria Geral de Instrução Pública
DL	Decreto-Lei
DOU	Diário Oficial da União
EACEA	Agência Europeia para a Educação, Audiovisuais e Cultura
EC	Emenda Constitucional
EE	Encarregados de Educação
ESE	Escola Superior de Educação
ETI	Escola de Tempo Integral
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FORGEST	Formação em Gestão e Tecnologia de Informação e Comunicação para as Escolas
FPAE	Fórum Português de Administração Educacional
FPCEUL	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de

	Lisboa
GEPE-ME	Gabinete de Estudos e Planeamento da Educação do Ministério da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAE	Instituto de Pesquisas e Administração da Educação
ISEF	Instituto Superior de Educação Física
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LC	Lei Complementar
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ME	Ministério da Educação (Portugal)
MEC	Ministério da Educação (Brasil)
MG	Minas Gerais
MGME	Melhor Gestão Melhor Ensino
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OQ	Observatório da Qualidade
PAP	Plano de Ação Participativo
PCAGP	Professor Coordenador de Apoio a Gestão Pedagógica
PEI	Programa de Ensino Integral
PGR	Procuradoria-Geral da República
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RBAE	Revista Brasileira de Administração da Educação
RBPAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
RAE	Revista Administração Educacional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SP	São Paulo
SPCE	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TGA	Teoria Geral da Administração
UE	União Europeia
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UM	Universidade do Minho
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
USP	Universidade de São Paulo

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição da amostra por cargo.....	142
Tabela 2. Distribuição da amostra relativamente à idade.....	143
Tabela 3. Amostra de gestores com formação na área Administração Escolar.....	199
Tabela 4. Conteúdos manifestos nos fundamentos da gestão.....	208
Tabela 5. Conducentes da ausência dos pais/EE.....	298

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 Modelos de gestão legislados e praticados (antes de 1974 até 2016).....	47
Quadro 2 Distinção entre gestão e liderança.....	110
Quadro 3 Representação numérica de escolas e gestores.....	141
Quadro 4 Caracterização das escolas selecionadas no estudo.....	146
Quadro 5 Identificação dos gestores e código atribuído.....	155
Quadro 6 Categorização das entrevistas.....	159
Quadro 7 Os sentidos do fazer gestão na escola: dimensões de análise e objetivos.....	187
Quadro 8 Identificação dos gestores e ano de admissão no cargo.....	192
Quadro 9 Atividades externas à gestão na escola.....	197
Quadro 10 Análise subcategorial - Motivações expressas sobre o fazer gestão.....	207
Quadro 11 Análise subcategorial - Órgão de apoio à gestão.....	213
Quadro 12 Expressão numérica na identificação do apoio à gestão.....	215
Quadro 13 Análise subcategorial - Situações recorrentes de intervenção dos gestores.....	218
Quadro 14 Análise categorial - Atribuição às mudanças na postura.....	227
Quadro 15 Análise categorial - Adesão ao modelo de ensino.....	234
Quadro 16 Representação das escolas com projetos de ensino/tempo integral.....	236
Quadro 17 Competências e Macroindicadores no PEI.....	245
Quadro 18 Análise subcategorial - Fatores preponderantes na percepção da população estudantil.....	247
Quadro 19 Análise subcategorial - Conducentes de adaptação do espaço escolar.....	255
Quadro 20 Análise subcategorial - Programa MGME.....	267
Quadro 21 Análise subcategorial - Programa PIP.....	270

Quadro 22 Análise subcategorial - Programa Incluir para Emergir.....	274
Quadro 23 Análise subcategorial - Sujeitos participantes nos objetivos e metas da escola.....	282
Quadro 24 Análise subcategorial - Presença dos pais/EE na escola.....	292
Quadro 25 Representação temática sobre a participação dos pais/EE na escola.....	297
Quadro 26 Análise subcategorial - Prêmio Gestão Escolar.....	300
Quadro 27 Análise subcategorial - O Novo PNE do Brasil.....	305
Quadro 28 Análise subcategorial - Dispositivos Legais de Portugal.....	306
Quadro 29 Análise categorial - Avaliações.....	310

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Condutores expressos no âmbito do fazer gestão.....	211
Gráfico 2. Recorrências no cotidiano do fazer gestão.....	225

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Quadro do magistério nas escolas PEI.....	244
---	-----

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	9
Nota Introdutória.....	9
Capítulo I. ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: DISCIPLINA, CAMPO E ESTUDOS EM PORTUGAL E NO BRASIL.....	11
1. A administração escolar em Portugal: referência ao campo da disciplina.....	11
2. A administração escolar no Brasil: referência ao campo do pensamento.....	27
Capítulo II. PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DA GESTÃO ESCOLAR.....	45
1. A gestão escolar em Portugal após a Revolução de 1974.....	46
2. A gestão escolar no Brasil a partir de 1985.....	56
3. A gestão democrática, colegial e participativa: uma referência incontornável.....	60
4. Reforma educativa e gestão.....	66
Capítulo III. ORGANIZAÇÕES.....	69
1. A teoria da organização e a teoria da administração.....	69
1.1. Administração: conceitos e funções.....	71
2. Abordagens à teoria das organizações.....	73
2.1. A teoria das organizações fundamentada no pensamento clássico e sistêmico.....	73
2.2. A teoria das organizações em três momentos cronológicos.....	78
3. Organizações: conceitos e características	79
3.1. Abordagem estruturalista das organizações.....	84
3.2. Dimensões estruturais das organizações.....	86
3.2.1. Teoria da burocracia nas organizações.....	88
4. Associação dos conceitos aos estudos da escola.....	91
4.1. Clima e cultura organizacional.....	94
4.2. Escola: objeto social plural.....	99

Capítulo IV. A LIDERANÇA EM GESTÃO ESCOLAR.....	103
1. A liderança em Portugal e no Brasil.....	103
2. Teorias de estilos de liderança.....	105
3. Liderança em contexto escolar.....	107
4. Liderança e gestão.....	110
5. Liderança para os princípios da autonomia.....	113
6. O cotidiano nas discussões sobre liderança e gestão.....	114
 Capítulo V. O FAZER GESTÃO: CONTRIBUTOS TEÓRICOS.....	117
1. O fazer gestão e a gestão escolar.....	117
2. Os processos cotidianos e o fazer gestão.....	119
2.1. As práticas cotidianas.....	120
2.2. A narrativização das práticas.....	122
3. Espaço e lugar: onde transitam os sujeitos.....	123
 Nota Conclusiva: Do contexto da gestão escolar à construção do objeto de estudo da investigação.....	125
 PARTE II – CONDUÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO.....	129
Nota Introdutória.....	129
 Capítulo VI. CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	131
1. A construção do objeto de estudo: considerações de ordem epistemológica.....	131
1.1. Princípios epistemológicos subjacentes à construção do objeto de estudo.....	131
1.2. Uma perspectiva sociológica na investigação sobre o “fazer gestão”.....	132
1.2.1. A ancoragem “além Certeau”.....	134
2. Metodologia.....	138
2.1. Tipo de estudo.....	138
2.2. Estratégia de Investigação.....	139
2.3. A escolha do terreno empírico.....	139
2.4. A entrada no terreno.....	142
2.4.1. Contexto biográfico dos gestores: idade e sexo.....	142

2.4.2. Contexto local das escolas.....	144
2.4.3. Contexto “estadual” das escolas no Brasil.....	146
2.4.4. Contexto “territorial” em Portugal.....	149
2.4.5. Contexto do alargamento da escolaridade obrigatória.....	151
3. Instrumentos de recolha e análise da informação.....	154
3.1. As entrevistas.....	154
3.2. A construção do guião de entrevista.....	157
3.3. Gravação e transcrição.....	158
3.4. Análise de conteúdo e análise do discurso.....	158
3.5. Metodologias comparativas aplicadas à educação.....	162
4. Sobre a validade do processo de investigação desenvolvido.....	163
6. Limitações da investigação.....	164
Capítulo VII. SUJEITOS E COMPETÊNCIAS GESTORAS NA ESCOLA.....	167
1. Órgãos de gestão em Portugal.....	167
1.1. Diretor, Subdiretor e Coordenador de Estabelecimento.....	168
1.1.1. Diretor.....	168
1.1.2. Subdiretor.....	170
1.1.2.1. Conselho Administrativo.....	172
1.1.3. Coordenador de Estabelecimento.....	172
2. Diretor e Professor Coordenador em São Paulo.....	172
2.1. Diretor.....	173
2.2. Professor Coordenador.....	175
3. Diretor, Vice-diretor e Supervisor Pedagógico em Minas Gerais.....	178
3.1. Diretor.....	178
3.2. Vice-diretor.....	180
3.3. Supervisor Pedagógico.....	181
4. Os conselhos de escola em São Paulo e Minas Gerais.....	183
Nota conclusiva: Proposta de análise do fazer gestão no âmbito da investigação educativa.....	186

PARTE III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	189
CAPÍTULO VIII. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	191
1. Identificação da formação, de cargos e funções.....	191
1.1. Gestão de cargo e função.....	191
1.2. Formação acadêmica dos gestores.....	199
1.2.1. Lei Complementar 100 e a gestão em Minas Gerais.....	204
2. Percepções sobre o fazer gestão.....	205
2.1. Fundamentos e princípios.....	206
2.1.1. Motivações expressas.....	206
2.2. Identificação do apoio à gestão.....	212
2.2.1. Ação dos gestores e gestão do tempo.....	217
2.3. Atribuição às mudanças na postura.....	227
3. “Paisagem em transição”	232
3.1. Adesão ao modelo de ensino.....	233
3.1.1. Notas sobre o projeto Escola de Tempo Integral e o Programa de Ensino Integral.....	243
3.2. Percepção sobre a população estudantil.....	246
3.3. Espaços escolares.....	254
3.4. Programas nas escolas.....	266
3.4.1. Programa MGME.....	267
3.4.2. Programa PIP.....	270
3.4.3. Programa Incluir para Emergir.....	274
3.4.4. Notas sobre os Programas.....	276
4. Relações inter e extraescolares na gestão.....	280
4.1. Colaboração e participação.....	280
4.1.1. Sujeitos participantes nos objetivos e metas da escola.....	281
4.1.1.1. A evocação do currículo.....	288
4.1.2. Presença dos pais/EE na escola.....	292
4.1.3. Prêmio Gestão Escolar.....	299
4.2. Recurso aos normativos legais.....	303
4.2.1. O novo PNE do Brasil.....	304
4.2.2. Dispositivos Legais de Portugal.....	306
3. Avaliações.....	309

4. Sentidos outros.....	322
CAPÍTULO IX. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	331
CONCLUSÕES.....	345
BIBLIOGRAFIA.....	357
ANEXOS.....	393
ANEXO A.....	395
ANEXO B.....	403
ANEXO C.....	407
ANEXO D.....	411
ANEXO E.....	417
ANEXO F.....	453

INTRODUÇÃO

A construção do trabalho de investigação sobre o fazer gestão se iniciou com o objetivo de compreender como se manifestam as práticas cotidianas em diferentes contextos de escolas e quais os sentidos ali determinantes, em especial, de tentar perceber a dimensão educativa ocasionada na natureza desses fazeres.

Cientes de que é a pergunta de partida que dá corpo a toda a investigação, e a par das dificuldades de sua formulação, quanto à clareza, exequibilidade e pertinência, formulamos a questão de partida *para que concorrem os sentidos da gestão praticada nas escolas?* Procuramos *o que*, na realidade, faz sentido e *como* faz sentido para os gestores entrevistados (diretores, vice-diretores, professores coordenadores, supervisor pedagógico e coordenadores de estabelecimento).

A questão de partida assim enunciada coloca-se em articulação com o principal objetivo da pesquisa, interpretar as maneiras de se fazer gestão e os sentidos evocados pelos sujeitos que a pratica. Tendo presente a formulação da questão de partida e o objetivo central da investigação, já é possível explanar a atividade de investigação que pretendemos desenrolar no “contexto da descoberta”, centrando-nos na formulação de uma linha interpretativa com base num conjunto de informações que permitem alargar a problemática, e não no “contexto da prova” que teria como objetivo primordial a verificação de uma dada teoria (Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1994, p. 95), ou de um dado componente.

Nesse estudo, o confronto com as questões emergidas em pesquisas anteriores, com outras perspectivas teóricas e com a observação da realidade social, conduziu-nos a precisar três questões de investigação que clarificam a questão de partida e orientam a concretização da pesquisa: 1) O que significa fazer gestão na escola?, 2) Como se processam os sentidos nos modos de se fazer a gestão no cotidiano da escola?, 3) Como se insere (se se insere), no contexto da gestão escolar, a natureza educativa?

Essas questões de investigação, assim definidas, estão indissociáveis dos nossos principais objetivos: contribuir para a reflexão sobre os contornos atuais da gestão escolar, no contexto da escola contemporânea, do trabalho organizativo e das relações profissionais; contribuir para clarificar como se estabelecem as articulações dos modos de fazer gestão tanto na dimensão administrativa e pedagógica, como ao nível da forma como

esses mesmos fazeres são identificados, interpretados e valorizados pelos seus protagonistas; contribuir para a exploração da noção da natureza da gestão através de um duplo processo, a saber, a análise teórica do conceito e a análise das representações dos sujeitos sobre o tema.

São estas questões e objetivos de investigação que, na lógica da pesquisa realizada, indicam o que pretendemos dar a conhecer, isto é, tirar a fina poeira que encobre o cotidiano da gestão exercida na escola.

Desta forma, julgamos poder contribuir para uma visão menos “unidimensional da realidade social” (Santos, 1989, p. 90) na medida em que privilegiamos, no decurso da pesquisa, a consideração de atores com diferentes funções, fazeres e concepções face à atividade cotidiana, segundo uma lógica que prevê a construção do objeto de estudo como um processo, não como um procedimento prévio ao início da mesma.

O trabalho de construção do objeto de estudo teve por base dois pressupostos teóricos decorrentes da exploração da temática a partir de leituras de textos da área, bem como de análises e resultados de pesquisa.

No primeiro, *o fazer gestão não tem uma relação única com os normativos legais*, entendemos que a gestão na escola não se efetiva no equilíbrio entre as normas e as atividades empíricas em que se propõem à organização escolar, e, por isso, chamamos a atenção para a ampliação do fazer nas relações sociais cotidianas.

Pelo fato de se tratar de uma investigação em Ciências da Educação, cuja proposta incide em constituir uma aproximação às práticas de gestão, recorreremos a uma multiplicidade de referentes disciplinares que, no caso da nossa pesquisa, alguns extravasam o campo da Educação. É o caso, por exemplo, de contributos que recolhemos da área da Sociologia e da Administração Educacional.

Esta é também uma característica da investigação realizada, inserida no curso de Doutoramento em Estudos Contemporâneos do Centro de Investigação Interdisciplinar do Século XX da Universidade de Coimbra, em que a construção do objeto de estudo obriga-nos à intersecção de campos temáticos e disciplinares habitualmente diferenciados e paralelos. Tal como constata Alves e Ambrósio (2008), a análise das relações entre os modos de fazer a gestão e os processos cotidianos “exige um esforço de articulação, no domínio do estudo, entre disciplinas tradicionalmente independentes e [...] urge procurar

construir, senão novos, alternativos modelos teóricos de referência” (idem, p. 09), de sentidos.

Neste contexto, e conscientes da impossibilidade de dominar efetivamente todas as perspectivas disciplinares, procuramos, somente, contribuir para a construção de inter-relações entre abordagens paralelas que, a nosso ver, beneficiariam nosso estudo com a finalidade de melhor compreender as relações entre o fazer gestão e os sentidos evocados.

Como segundo pressuposto, consideramos que *os sentidos convocados nos modos de fazer gestão nas escolas não são os únicos, nem talvez os fundamentais, para compreender o exercício, mas que ajudam a explicar as práticas no espaço construído*. Em referência a Certeau (2014), as invenções ocultas transitam no emaranhado de astúcias sutis e eficazes, pelas quais cada um inventa para si mesmo uma “maneira própria” de caminhar pela “floresta dos produtos impostos” (Certeau, 2014, *s.i.*¹). “A invenção do cotidiano: artes de fazer” foi o esboço sobre a teoria das práticas cotidianas projetado por nosso olhar para extrair de seus ruídos as maneiras de fazer a gestão na escola, que, majoritárias na vida social, não aparecem muitas vezes senão a título de representação do cargo e da função.

Tendo em conta estes pressupostos teóricos², evitamos as perspectivas que procuram, de forma restrita, estabelecer ligações diretas e unívocas entre gestor e estilos de liderança, gestor e estruturas de poder, gestor e normativos legais. A orientação subjacente ao nosso trabalho é a de que o fazer gestão só é analisável, por um lado, como um processo que decorre do contexto organizativo de escola, por outro, enquanto resultante da colaboração de grupos de atores identificados cada qual com as suas lógicas próprias.

Sob esse entendimento, desde o início ficou-nos evidente que para realizarmos esse percurso seria da maior importância tanto o registro dos fazeres “como o registo do que eles significam para as pessoas que os praticam, e no contexto em que eles se verificam” (Amado e Silva, 2013, p. 147).

No que diz respeito a pertinência “social” e “científica” do tema de investigação, os estudos referentes à gestão escolar no Brasil e em Portugal são expressivos. Identificamos que no domínio da administração escolar, a investigação sobre os diretores

¹ Contracapa do livro.

² Os pressupostos são retomados ao longo da Parte II, referente à construção do quadro teórico-metodológico.

de escolas constitui uma linha de trabalho expressamente investigada em Portugal³. No Brasil, o tema sobre o diretor escolar está entre os principais abordados pelas pesquisas em Gestão Escolar, conforme nos permite conhecer a tese de Souza (2006)⁴.

Vários estudos desenvolvidos nestes países têm vindo a cobrir questões, por um lado, referentes a princípios e práticas de gestão em uso, motivações e condições para o exercício do cargo, tipos de liderança, características fundamentais dos “bons diretores”, funções e tarefas; por outro, observamos um conjunto de investigações associadas à análise de diferentes “modelos de gestão” e ao modo como os gestores constroem a sua identidade profissional e exercem a sua função.

No entanto, pouco se tem escrito sobre as dimensões do fazer gestão, no contexto da descoberta, para além de modelos verificáveis e estatísticos. Com base na escassa produção que procura abordar o “fazer gestão” na relação com a natureza educativa e o cotidiano da organização escolar, mais a necessidade de experienciar percursos outros para a compreensão da gestão escolar praticada, justificamos a construção desta tese de doutoramento.

O livro *Diretor Escolar: educador ou gerente?*, de Vitor Paro (2015), chegou-nos como um presente, endossando o sentimento de que não estamos sozinhos e ratificando o mérito “social” e “científico” do tema. Paro (2015), na obra referida, chamou a atenção para a natureza educativa que carece conduzir o trabalho dos diretores de escola. Corroboramos com esse pensamento e asseguramos que a natureza educativa há de encaminhar as dimensões administrativas e pedagógicas da gestão exercida por diferentes sujeitos na escola, para além da figura do diretor.

³ Informação resultante do levantamento que realizamos nos repositórios das Universidades portuguesas até janeiro de 2016. Bruno Miguel de Jesus Marques Santos, em 2009, já afirmava ser a linha de trabalho mais explorada no âmbito da Administração Educacional, em trabalho de dissertação de Mestrado *O gestor escolar segundo a Inspeção-Geral da Educação*.

⁴ Ao realizar o levantamento dos temas principais abordados pelas pesquisas em Gestão Escolar no período compreendido entre 1987 e 2004, Ângelo Ricardo de Souza (2006) identifica que os trabalhos que tomam a Direção Escolar como objeto são numericamente expressivos e chegam a atingir quase a quinta parte de toda a produção sobre a gestão escolar e, mesmo estando presentes ao longo de todo o período analisado, sua presença é maior na década de 1980 quando responde por quase 50% de todos os trabalhos do período compreendido entre 1987 e 1990. A tese de doutoramento de Souza, intitulada *Perfil da Gestão Escolar no Brasil*, apresenta um inestimável levantamento bibliográfico da pesquisa brasileira sobre gestão escolar, produzida entre 1981 e 2001. A partir da análise dos bancos de dados da ANPEd (1999), da CAPES (2004) e de um projeto de pesquisa da PUC-SP (Marin; Bueno; Sampaio, 2003), o levantamento identificou um conjunto de 183 trabalhos de mestrado e doutorado em educação que examina a problemática da gestão escolar. O objetivo do estudo foi identificar a tendência dominante da pesquisa científica na área e mostrar a variedade de abordagens no estudo da administração escolar ao longo do período investigado. Gestão democrática da educação, direção escolar e conselho de escola são os principais temas elencados no levantamento de Souza (2006).

No nosso estudo colaboram diretores de escola e de agrupamento de escolas, professoras coordenadoras, vice-diretores, supervisora pedagógica, coordenadoras de estabelecimentos de ensino, portanto, gestores em contextos organizativos de escolas de Votuporanga-SP e de Iturama-MG, no Brasil; gestores de agrupamento de escolas e escolas não agrupadas em Coimbra, em Cantanhede, em Figueira da Foz, em Leiria e no Porto, em Portugal. Quanto ao papel dos diretores, os dispositivos legais, em Portugal e no Brasil, tendem, na sua grande maioria, a apresentarem-no ainda associado ao gerente de uma empresa, ou, mais especificamente, ao trabalho administrativo. No entanto, em se tratando das maneiras de fazer a gestão na organização educativa, pretendemos contribuir para clarificar os seus limites, contornos e implicações no campo das práticas.

O texto de tese está estruturado em Introdução, três partes principais, Conclusões, a Bibliografia e os Anexos.

A primeira e segunda parte do trabalho, respectivamente “Fundamentação teórica” e “Condução do estudo empírico”, estão constituídas por uma nota introdutória, os capítulos e a nota conclusiva.

A Parte I detém-se na discussão-problemática das ideias no campo da administração escolar e educacional. Com este propósito buscamos, no capítulo 1 “Administração escolar: disciplina, campo e estudos em Portugal e no Brasil”, explorar as condições de gênese da administração da educação, incluindo suas áreas temáticas e suas atuais perspectivas de desenvolvimento. No capítulo 2 “Perspectivas históricas da gestão escolar” buscamos evidenciar, numa identificação limitada a informações extraídas da literatura especializada, as tendências discursivas sobre a gestão escolar nos estudos do campo, nos dispositivos legais. O tema do capítulo 3 “Organizações”, amplia o referencial teórico a que nos propusemos, servindo-nos à mobilização de conceitos como organização, administração, gestão e burocracia, imprescindíveis nos estudos sobre as escolas, na medida em que nos prestamos a entendê-la por meio de investigações que não desconsiderem a sua identidade na relação com a organização, com a sua estrutura e dimensão.

No capítulo 4 “A liderança em gestão escolar”, reunimos algumas discussões que circundam a gestão das escolas e a liderança. É inquestionável que o tema da liderança é hoje um tópico importante de reflexão e discussão no âmbito da administração e da gestão escolar. De tal forma que “se converteu verdadeiramente num tema de moda, um tópico de

atualidade” (Lorenzo Delgado, 2005, p. 367) e um excelente campo de investigação. Apesar da multiplicidade de estudos “o fenómeno da liderança escolar continua a ser mal conhecido” (Sanches, 1998, p. 49), não devendo esquecer-se que a expressão e os conceitos relacionados são fenómenos relativamente recentes, tendo sido incorporados no discurso educativo no final da década de 1980. É, portanto, natural a nossa preocupação de nos dedicar a temática no capítulo proposto, sugerindo um caminho voltado às práticas e a efetiva natureza educativa inerente às práticas. O capítulo 5 “O fazer gestão: contributos teóricos” põe em questão o conhecimento da dimensão “fazer gestão na escola” na relação com os processos cotidianos, oferecendo-nos uma perspectiva importante e intencional para o estudo do material empírico, que implica não reduzir a análise da gestão escolar à mera descrição dos seus processos de concepção ou de execução, importando, sobretudo, apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade, como sugere Dourado (2007).

A Parte II “Condução do estudo empírico”, começa por mostrar a equivalência, aparentemente óbvia, entre pensar e reconhecer algo em dimensões teóricas e metodológicas. Nela, apresentam-se referências contextuais necessárias ao desenvolvimento do trabalho, sem o objetivo de circunscrever o “estado da arte”, entretanto, com a perspectiva de identificar lacunas, ainda que existentes somente no percurso desta investigação. No capítulo 6 “Construção do objeto de estudo e metodologia da investigação” procuramos apresentar a lógica subjacente, no plano metodológico, ao percurso investigativo percorrido, justificando as opções seguidas neste domínio e tornando possível a compreensão dos princípios e procedimentos que orientaram o trabalho de investigação. Especificamos a metodologia e as técnicas de recolha e análise da informação necessária ao desenvolvimento da investigação e à construção do respectivo objeto de estudo. No âmbito da metodologia, apresentamos a justificativa da escolha do paradigma interpretativo, do carácter qualitativo no estudo e da estratégia de investigação que consideramos mais adequada, ou seja, o estudo de caso. Os instrumentos de recolha e análise da informação baseiam-se especialmente na entrevista semiestruturada (Amado e Ferreira, 2013) a sujeitos significativos da gestão escolar. Assim, é utilizado um guião de entrevista com um conjunto de questões que procuramos formular, com algum grau de uniformidade a todos os participantes do estudo. No capítulo 7 “Sujeitos e competências

gestoras na escola”, trazemos as especificidades dos papéis atribuídos aos gestores informantes que colaboram com o nosso estudo, no âmbito dos dispositivos legais.

Na Parte III “Apresentação e análise dos dados”, dedicamo-nos ao trabalho empírico da investigação, reunindo a apresentação, a análise e a interpretação dos dados obtidos nas entrevistas. No capítulo 8 “Apresentação dos resultados”, realizamos a análise de conteúdo em articulação com a análise do discurso, ambas inseridas no conjunto das metodologias de análise qualitativa de dados na investigação social. A interpretação dos resultados é feita através da análise de conteúdo que se focaliza nas narrativas dos sujeitos, pela identificação dos temas principais e da frequência da sua ocorrência (Spencer *et al*, 2003). Com os dados arrolados, buscamos na análise do discurso os valores de sentido gerados nos discursos dos sujeitos com o propósito de identificar os contratos e conflitos observados nos relacionamentos humanos, os espaços e a composição estrutural do discurso. No capítulo 9 discutimos os resultados, procurando respeitar as informações que nos foram confiadas nos contextos de realização das entrevistas.

Aprender os sentidos do fazer gestão na escola, na sua aproximação com o real, é uma história que revela as fragilidades do sistema de ensino, da organização do trabalho na escola, dos pensamentos e teorias contumazes, dos homens e espaços educativos. E “a história está nisso, ainda que não seja senão isto: o lugar privilegiado onde o olhar se inquieta” (Certeau, 2012, p. 81). Parece-nos uma mirada de primeira grandeza, que condiciona a própria forma como desenvolvemos a investigação.

Acrescentamos à história, o esforço humano coletivo, visto que “o mundo deve estar feito de histórias, porque são as histórias que a gente conta, que a gente escuta, recria, multiplica, são as histórias que permitem transformar o passado em presente e que também permitem transformar o distante em próximo” (Galeano, *s.d.*).

Tal assertiva retira-nos a originalidade, mas nos permite encontrar com os outros homens. Distancia-nos, aproxima-nos e nos convida a caminhar. E nós vamos em frente.

PARTE I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nota Introdutória

A influência da administração geral na administração escolar já foi suficientemente constatada por vários estudos, dos quais, sem a pretensão de mostrar-nos exaustivos, pretendemos indicar. A questão da especificidade da educação evidencia a artificialidade no transplante de ideias e modelos de administração escolar. Vitor Paro (2015) enfatiza que “[...] não faltam aqueles que são a favor de uma maior ‘eficiência’ da administração escolar [...]”, sendo que “a justificativa comum é a de que o ensino é importante e é por isso que se deve realizá-lo da forma mais racional e eficiente; portanto, é fundamental o modo como a escola é administrada” (Paro, 2015, p. 18). A justificativa supõe a administração como mediação para a realização de fins. Retomar ideias no contexto português e brasileiro permite-nos compreender a relevância dos objetivos e mediações da administração educacional e escolar.

A busca pelo contexto do campo da administração escolar proporciona elementos para o conhecimento dos seus atuais desenvolvimentos teóricos e praxiológicos e permite-nos alicerçar o objetivo geral desta tese, apreender os sentidos e as dimensões nas práticas de gestores de escolas de Votuporanga (São Paulo) e Iturama (Minas Gerais) da amostra brasileira, bem como de gestores de escolas dos distritos do Porto, de Coimbra e de Leiria, da amostra de Portugal. As ideias dão-nos pistas na busca pela compreensão de especificidades e simultaneidades em práticas de gestão nos contextos escolares selecionados no estudo.

Desta forma, pretendemos realçar que o objeto de estudo, os sentidos da gestão na escola, não é algo que exista independentemente de um dado espaço e tempo. Trata-se de um objeto que é construído, como afirmaremos noutra lugar⁵, sendo que nessa construção existem certamente condicionantes, que importa identificar, decorrentes do contexto em que a mesma tem lugar.

⁵ No Capítulo 6 “Construção do objeto de estudo e metodologia da investigação”, da Parte II.

No Capítulo 1, procuramos dar conta da contextualização da investigação, reconhecendo as condições de gênese da administração da educação, incluindo suas áreas temáticas e suas atuais perspectivas de desenvolvimento, em Portugal e no Brasil. No Capítulo 2, de forma breve, apresentamos as principais modificações que têm vindo a caracterizar as práticas de gestão nos dispositivos legais e nas concepções da gestão democrática, colegial e participativa. Estas abordagens contribuem para conferir novos contornos à situação dos gestores face às práticas, aos estudos do campo, convocando investigações e propostas indispensáveis ao trabalho aqui proposto. No Capítulo 3, a teoria das organizações permite a compreensão da organização escola. No Capítulo 4, reunimos algumas discussões que circundam a gestão das escolas e a liderança, sinalizando a necessidade de estudos que se apoiam no cotidiano para o desenvolvimento dos temas. No Capítulo 5, a noção de “fazeres” é contextualizada em associação à gestão escolar.

Os cinco capítulos que compõem a Parte I “Fundamentação teórica” orientam-se a considerar as ideias e os estudos no campo da Administração Escolar, com a perspectiva de identificar os contributos teóricos e empíricos mais relevantes produzidos ao longo do século XX e início do século XXI, sobretudo nas circunstâncias que atravessam o campo nos dois países.

Pode-nos ser apropriado pensar a expressão “vasta teia de reciprocidades negadas” (Santos, 1993, p. 6-7), utilizada por Boaventura de Sousa Santos no artigo *Descobrimientos e Encobrimientos*, como uma metáfora para as (ocultações de) ideias apresentadas em encontros com a realidade da administração escolar em Portugal e no Brasil.

CAPÍTULO I. ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: DISCIPLINA, CAMPO E ESTUDOS EM PORTUGAL E NO BRASIL

Os autores a serem apresentados neste capítulo são aqueles destacados na produção portuguesa e brasileira do século XX. Certamente que existam outros, no entanto, os autores e obras aqui elegidos expressam as principais ideias do seu tempo, objetivo maior dessa parte do trabalho.

Não percorremos as características de uma divisão do pensamento, pelo menos entre os autores do período denominado de “clássico” (1930 até 1980), como também entre os autores do período denominado de “crítica ao clássico” (entorno dos anos 1980), que diz respeito ao debate sobre a administração escolar ser ou não uma especialidade da administração geral, e as consequências desta relação, porque, embora seja uma revisão salutar, pertinente na própria denominação do campo, buscamos dialogar com os autores no conjunto de “ideias” que a administração escolar congrega nas vertentes política, científica e disciplinar.

Isso não significa, em absoluto, a desvalorização de outros trabalhos não apresentados, considerando que a produção de uma pesquisa denominada “estado da arte” não é objeto desta tese.

1. A administração escolar em Portugal: referência ao campo da disciplina

Ao procurar levantar os escritos pioneiros sobre administração escolar em Portugal, evidenciamos que, em geral, a produção existente tende a abordar a área curricular (curso de formação) e o domínio de investigação. Para enfrentar o desafio da “ausculta”, nos valem dos estudos de Lima (1991, 1992, 1997, 2011), dos estudos de Barroso (2005, 2007, 2009) e dos estudos de Silva (1996).

A caminhada por algumas das produções de Lima (1991, 1992, 1997, 2011)⁶ refundou a constatação que o interesse que as questões organizacionais e administrativas

⁶ Desde meados da década de 1980, o autor defende o aprofundamento teórico e conceitual dos estudos em Administração Escolar em Portugal. Quatro publicações apresentam-se reconhecidamente pertinentes: os artigos “O Ensino e a Investigação em Administração Educacional em Portugal. Situação e Perspectivas”, publicado pela SPCE (1991); “Organizações educativas e administração educacional em editorial”, publicado na *Revista Portuguesa de Educação* (1992), “Para o estudo da evolução do ensino e da formação em administração educacional em Portugal”, publicado na *Revista da Faculdade de Educação*, v. 23, n. 1-2, São Paulo, jan./dez.(1997) e o livro *Administração Escolar: Estudos*, publicado pela Porto Editora, em 2011.

da educação vieram despertar no início da década de 1990, em termos de estudo e de investigação, de formação e até mesmo de política educativa e de discussão pública, não tem precedentes em Portugal. Conforme Lima (1992), a segunda metade da década de 1980, especialmente a partir da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e dos trabalhos produzidos no âmbito da Comissão de Reforma (1986-88) representou um ponto de viragem que o início da década de 1990 havia confirmado.

Do ponto de vista das políticas, das orientações normativas e das práticas, os dois temas em questão, a organização e a administração da educação, vinculam-se ao período de construção de um aparelho central de controle de Estado sobre a educação escolar e à criação da escola pública, entretanto, enquanto objetos de estudo no quadro das Ciências Sociais e, nomeadamente no âmbito das Ciências da Educação, as ocorrências são recentes (Lima, 1992). No quadro das Ciências Sociais, especificamente no âmbito das Ciências da Educação, a administração escolar, enquanto tema investigado, enquanto objeto de estudo, fazem-se acontecimentos recentes, “ao contrário do que sucede em vários países, sobretudo no Norte da Europa e nos Estados Unidos da América” (idem, p. 01). Lima afirma que “embora não seja difícil encontrar explicações para esse facto, as suas razões permanecem ainda por estudar e por esclarecer de forma aprofundada” (ibidem).

A designação Administração Escolar foi utilizada, em combinações variadas, desde finais do século XIX e princípios do século XX como título de várias disciplinas universitárias (Lima, 2011). No I Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação⁷, Licínio Lima propôs que a respectiva Seção da Sociedade (embrionária na época) adotasse como designação a expressão Administração Educacional. O estudioso “[...] chamava a atenção para a necessidade de alargar o âmbito do estudo da organização escolar e da sua administração, de forma a compreender a análise de outras organizações educativas de tipo não escolar [...]” (Lima, 2011, p. 07), no sentido de abarcar os fenômenos de administração educacional ilimitados à escola.

Lima justifica que não se tratava de “abandonar uma designação tradicional – em uso no domínio académico pelo menos desde 1890, em livro do francês Gabriel Compayré -, ou de substituir por outra conceitualmente mais lata” (Lima, 2011, p. 7), mas de

⁷ Realizado no Porto entre 30 de novembro e 2 de dezembro de 1989.

inscrever a Administração Escolar, reconhecendo-lhe a relevância, enquanto componente teoricamente integrada no campo mais vasto e variado da Administração Educacional. Lima reitera que a expressão *administração educacional*, entendida em sentido lato, designa uma área curricular interdisciplinar, admitindo-se mesmo que possa, enquanto tal, compreender as teorias de gestão da educação. Embora associada valorosamente à disciplina de *Organização e Administração Escolar*, “esta pode ser entendida como uma componente daquela, a par de outras disciplinas - sociologia das organizações educativas, teorias da administração escolar, métodos e técnicas de administração escolar, técnicas de gestão escolar, etc” (Lima, 1991, p.101).

Para os objetivos deste capítulo, não faremos distinção semântica entre os termos *administração*, *gestão*, *governança* ou *governação*, tampouco entre suas classificações adjetivas ou possessivas, *educacional*, *educativa*, *escolar*, *da educação*, *da escola*, *do ensino*. Já existe extensa literatura sobre a definição e utilização desses termos (Werle, 2002, p. 147-160; Cury, 2002, p. 164; Lima, 2002, p. 17-19; Sander, 2005, p. 41-54), para os quais Sander (2005, p. 09) chamou a atenção. Na realidade, os termos têm sido utilizados com diferentes significados, refletindo distintas influências políticas e pedagógicas, teóricas e práticas, ao longo da história da educação portuguesa e brasileira. Entretanto, administração, organização e gestão ressurgirão contextualizados no capítulo 3, no seio do desenvolvimento das teorias organizacionais e gerenciais.

As produções de Lima (1991, 1992, 1997, 2011) e de Barroso (2005, 2007) introduzem duas discussões fundamentais no contexto português. Lima desenvolve estudos para explicar que a *organização* e a *administração educacional* são temas que surgem em diferentes momentos, em campos distintos e com vertentes plurais, como já anunciamos, e, Barroso (2005, 2007), debruçando-se sobre o estudo das políticas educativas e da organização escolar (2005)⁸, apresenta-nos como referência teórica principal o contributo de duas disciplinas: a Administração Educacional e a Sociologia das Organizações. Importando-se, por isso, a apresentar uma breve síntese da mudança recente destas disciplinas, bem como identificar os seus principais contributos para a descrição, a interpretação e a análise da educação como fenómeno político social e organizativo.

Lima (1992, p. 3) identifica o percurso do desenvolvimento da Ciência Administrativa ocorrido a partir do século XX, arguindo que não foi “minimamente

⁸ Ver Barroso, *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005. (Temas Universitários nº 3)

seguido em Portugal”, embora algumas iniciativas de racionalização e de reorganização à defesa de teorias e princípios da administração ocorressem, na educação, a partir da década de 1960. Esse percurso é descrito pelo autor como a ausência de uma tradição que pudesse retomar os temas da democratização do ensino, da descentralização, da autonomia, da participação e da gestão num quadro teórico e disciplinar bem definido, quer em termos de uma perspectiva sociológica das organizações, quer em termos da Ciência Administrativa, quer no âmbito das emergentes Ciências da Educação. Em termos de estudos e investigação, o autor menciona a democratização política no país, ocorrida após o 25 de Abril de 1974, como sendo um marco divisor de águas. O percurso histórico educacional apresentado por Lima (1997) vai explicitando porque “o desenvolvimento e a tentativa de qualificação da Administração Educacional, ocorrida depois de 1974, no contexto da formação de professores, toma por referência privilegiada a vertente política” (idem).

Em 1997, o autor retoma⁹ a discussão no texto *Para o estudo da evolução do ensino e da formação em administração educacional em Portugal*¹⁰ - resultante da Conferência proferida no 1º Congresso do Fórum Português de Administração Educacional¹¹ - e expõe que a utilização da designação “Administração Educacional” ilustra as dificuldades sentidas, ao longo das décadas de 1980¹² e 1990, em termos da construção académica de uma área, seja pela falta de tradição, seja pelos antecedentes históricos.

Nas duas publicações, de 1992 e de 1997, Lima apresenta as incongruências da tentativa de “reconceptualização”¹³ da Administração Educacional ocorrida a partir do 25 de Abril de 1974 (a disciplina foi “repolitizada”¹⁴, em termos de referências democráticas,

⁹ Retoma, no sentido de reevoca. A administração escolar e o governo das escolas é tema de investigação de Lima de longa data, como o próprio afirma no livro “Administração Escolar: Estudos”, destacando o exercício de reinventar, refazer e retomar ideias, conceitos e estudos.

¹⁰ Publicado na *Revista da Faculdade de Educação*, v. 23, n. 1-2, São Paulo, jan./dez.1997.

¹¹ Ocorrido na cidade Faro, em fevereiro de 1997.

¹² “[...] as primeiras reflexões sobre a disciplina de *Organização e Administração Escolar* são tornadas públicas em meados dos anos oitenta. Vitor Boavida (1984), então docente da Universidade de Aveiro, reflectirá sobre o processo de desenvolvimento curricular da disciplina naquela Universidade, e uma equipa da Universidade do Minho discutirá ‘A contribuição das perspectivas sociológica e organizacional para a formação de professores’ (Formosinho et al., 1986)”; orienta Lima (1997, *s.i.*). As contribuições de Manuel Jacinto Sarmento para o estudo dos conflitos na formação de professores são também reportadas por Lima (1992).

¹³ Mantemos a expressão utilizada por Lima (1992) no editorial “Organizações educativas e administração educacional em editorial”, publicado na *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), IE – Universidade do Minho.

¹⁴ A expressão “repolitizada”, a exemplo de “reconceptualização” revela a retomada, o retorno às questões de natureza teórica e metodológica a que Lima (1997) considera indispensável.

acompanhando muito de perto os universos jurídicos e normativos que consagravam a “gestão democrática” das escolas) no contexto da formação de professores e descreve as tendências que se assinalam no período de reforma da educação (1986-1988) despontando mudanças significativas na década de 1990.

O texto de 1997, com mais densidade de investigação¹⁵, apresenta significativas informações sobre os projetos de ensino e investigações, inicialmente inibidos por diversas formas na sua emergência, depois, subjugados à lógica dominante, pela via normativa, operando como elementos socializadores e reprodutores, sobretudo no âmbito da formação para o magistério.

Como é possível evidenciar, as produções de Lima (1991, 1992, 1997, 2011) representam um conjunto de abordagens científicas e de contribuições para o desenvolvimento da respectiva área de estudo¹⁶, a qual, o autor admite e defende, está inserida numa perspectiva sociológica.

A obra *Administração Escolar: Estudos* (2011), contemplada na Coleção Educação e Formação¹⁷, reúne estudos sobre a interpretação de algumas das mais relevantes dimensões que caracterizam a administração escolar e a organização das escolas em Portugal, bem como sobre questões de natureza teórica e metodológica, matéria que o investigador considera essencial à consolidação do campo e ao trabalho de compreensão das políticas e das práticas de administração escolar.

Os estudos de Barroso (2005, 2007) apresentam respeitáveis reflexões sobre um conjunto diversificado de temas relativos ao processo de definição e aplicação das políticas

¹⁵ Lima (1997) afirmou que esta é uma matéria que conhecemos mal do ponto de vista histórico, *uma história por (re)conhecer*, como também afirmava em 1989, no primeiro esforço de síntese apresentado ao 1º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Lima, 1991) e no texto de 1992. “E foi neste sentido que entendi que se tratava, também, de uma história por reconhecer, isto é, de um passado que marcou de forma indelével as representações escolares em torno do que só muito recentemente começámos a conceptualizar como “administração educacional”.” (Lima, 1997, p. 02)

¹⁶ Segundo Lima (1992), “Organizações Educativas e Administração Educacional” não representa somente o tema elegido para a *Revista Portuguesa de Educação*, mas, além disso, uma perspectiva de trabalho e de proposta que no início da década de 1990 vinha sendo desenvolvida há alguns anos na Universidade do Minho, através da publicação de trabalhos, da realização de projetos de investigação, e até da criação de uma disciplina com tal designação. Vale ressaltar que o Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração Escolar foi o primeiro Mestrado criado em Portugal neste domínio e constitui-se como um projeto de formação que toma como referências privilegiadas três áreas científicas obrigatórias: Administração Educacional, Política Educativa e Metodologia da Investigação. O Curso concede relevância às abordagens sociológicas da educação e das organizações e da administração educativa, bem como à análise das relações entre política e administração da educação, a distintos níveis. Online <http://www.ie.uminho.pt/Default.aspx?tabid=7&pageid=73&lang=pt-PT>

¹⁷ Coordenada por José Augusto Pacheco.

educativas e às características principais da organização escolar e sua gestão, sobretudo, na realidade portuguesa.

Sobre esse assunto, ao abordar o estudo das políticas públicas¹⁸, Barroso *et al* (2007) explicita que o ensino e a investigação em Administração Educacional iniciam-se na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (FPCE-UL) nos finais da década de 1980, tendo sido marcados, desde o início, por uma abordagem política e sociológica da administração da educação, com particular enfoque nos contributos da sociologia das organizações para o “estudo da escola” e do trabalho do gestor escolar¹⁹.

Estes eventos narrados por Barroso tornaram-se tema para a publicação do texto “A administração educacional e a abordagem sociológica das organizações educativas” em 2007, no acervo digital da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), no Brasil, originalmente publicado na obra “Políticas educativas e organização escolar” (2005).

Na obra “Políticas educativas e organização escolar”, Barroso (2005) evidencia que a Administração Educacional como ciência, disciplina ou campo de estudo nasceu sob o signo da ambiguidade, “comprimida” entre dois territórios de conhecimentos e práticas, anteriormente constituídos, mas, ainda em processo de afirmação: as Ciências da Educação e as Ciências da Administração e Gestão. O primeiro, segundo Barroso, está reduzido à importância das questões administrativas e organizativas da escola a um campo de aplicação da Pedagogia e da Didática Geral, devidamente “assistidas” pela Psicologia da Educação enquanto disciplina credibilizadora de uma “área de estudos” em busca de estatuto e reconhecimento científico²⁰. O segundo, reivindicando o monopólio dos estudos administrativos e organizacionais e fazendo do sistema educativo e das escolas um campo de aplicação das teorias da administração e organização, em afirmação crescente no comércio e indústria desde os primeiros anos do século XX (Barroso, 2005, p. 11-12).

¹⁸ “As Políticas Educativas como objeto de estudo e de formação em Administração Educacional”, trata-se de um *Sisifo*, subordinado ao tema “*Conhecimento, decisão política e acção pública em educação*”, que resultou de uma reflexão conjunta- de João Barroso, Luís Miguel Carvalho, Madalena Fontoura e Natércio Afonso-realizada no cruzamento de um programa de formação e de um projeto de investigação. O *dossier* foi publicado na *Revista de Ciências da Educação*, nº 4, set./dez. 2007, ISSN 1646-4990.

¹⁹ Ver a este propósito, Barroso (2001). *Teorias das organizações e da administração educacional. Relatório da disciplina*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (Relatório das provas para obtenção do título de agregado. Documento policopiado).

²⁰ Ver a este propósito Correia (1998).

Ao propósito de disputa, Rui Canário (1996) considera que “a territorialização das práticas e das políticas educativas” pode construir-se a partir de distintos “pontos de entrada” e não, necessariamente, a partir da escola. Esta disputa de territórios e de dependências era agravada pelo fato de, quer as Ciências da Educação, quer as Ciências da Administração e Gestão estarem, também elas, num processo de afirmação “juvenil”, perante os que consideravam que a educação e a administração não passavam de campos de práticas, dispensando, por isso, o saber teórico de que se reclamavam aquelas disciplinas (Barroso, 2005).

Por tudo isto, a “Administração Educacional nasceu sob o signo da inutilidade ou da redundância” (Barroso, 2005, p. 12). Segundo Barroso, “inutilidade” porque, a exemplo do que era dito das próprias “administração” e “educação”, a administração da educação, para ser bem exercida, necessitava unicamente do respeito das normas e das regras que fixavam os procedimentos e as rotinas a adotar. E quanto ao resto, o “saber” de profissionais experimentados era suficiente para resolver, com bom senso, os casos particulares que fossem surgindo. “Redundância” porque existiam disciplinas que ofereciam teorias e conhecimentos que interpretavam o que se passava nos serviços da administração e nas escolas, quer no que se refere à tomada de decisão, organização do trabalho e afetação de recursos (as Ciências da Administração), quer no que diz respeito à organização da escola (tempo, espaços, currículo), ao trabalho dos professores e dos alunos (métodos de ensino) e à relação pedagógica na sala de aula (Pedagogia e Didática). Frente tal exposição o autor questiona “para que era preciso a Administração Educacional” (idem, 2005, p. 12).

A partir das dificuldades expressas por Barroso (2005, 2007), percebemos que a Administração Educacional, enquanto disciplina autônoma, só muito recentemente tenha dado os primeiros passos como “disciplina acadêmica” em instituições de ensino superior e como área de estudo científico. O surgimento desta disciplina começa por ser um fenômeno estritamente norte-americano, na primeira metade do século XX, que depois se estende progressivamente ao Canadá e Reino Unido, principalmente a partir da década de 1970 e, mais tarde ainda, na década de 1980 em outros países da Commonwealth (Bush, 1999). Na Europa continental, o aparecimento desta disciplina ainda é mais recente, meados de 1980 a 1990 e, no caso dos países da Europa do Sul, com sistemas

administrativos bastante centralizados e com uma história bastante peculiar (Barroso, 2005).

O aumento recente de estudos e formações na área, bem como a sua própria visibilidade social, estão intimamente ligadas ao desenvolvimento de políticas educativas de descentralização e autonomia das escolas e de reforço da sua componente de gestão, como meio de promover a eficiência e eficácia da escola e a qualidade do seu ensino (Barroso, 2005).

Barroso (2005) alerta que romper com a tradição legalista e normativa não parecia possível, mesmo se já imaginável na altura, tendo em vista que os primeiros projetos ficaram consideravelmente dependentes das formações e das experiências anteriores dos respectivos docentes, mas também do contexto político e do quadro jurídico em construção a partir do 25 de Abril de 1974.

O trabalho que Lima realizava em 1989, também sinalizava e problematizava algumas ocorrências históricas, nomeando algumas designações de disciplinas e seus respectivos cursos. E, embora considerasse escasso e superficial o registro que apresentava, chamava a atenção para o fato de a variação terminológica observada não permitir identificar uma disciplina; entre outras referia as disciplinas de “Organização e Legislação Comparada” (Escolas Normais Superiores de Lisboa e de Coimbra, regulamentadas em 1911), “Administração, Organização e Legislação” (proposta apenas por João Camoesas, em 1923), “História da Educação, Organização e Administração Escolar” (nas Secções de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras de Lisboa e de Coimbra, criadas em 1930), “Legislação e Administração Escolares” (no plano curricular das Escolas do Magistério Primário, aprovado em 1942); conforme apuramos no texto do autor (Lima, 1997).

Com base nesta agenda, foi iniciado em 1995 um projeto de investigação, orientado por Lima, cujo objetivo era estudar a evolução do ensino de disciplinas, na formação de professores, associadas à área a que atualmente chamam Administração Educacional, ou que de algum modo focalizavam a escola do ponto de vista das suas regras, estruturas e formas de organização. Os dados preliminares do trabalho, que o autor considerou fragmentários em consideração ao quanto anunciava haver para investigar neste domínio, foram apresentados no âmbito de prestação de Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, por Guilherme Silva (Universidade do Minho), em 1996, e as marcas do elevado interesse de Lima em prosseguir o estudo.

A diversidade das realizações, o número de disciplinas existente e até a sua articulação privilegiada com os respectivos contextos políticos e sociais, saíram reforçados naquele trabalho preliminar (Silva, 1996 *apud* Lima, 1997). Na sequência do estudo, Silva (1996 *apud* Lima, 1997) registra as seguintes ocorrências, até 1974: “Pedagogia prática, conhecimento da legislação e administração do ensino, quanto é indispensável ao professor primário” (constante no Regulamento da Escola Normal de Lisboa, 1862); “Legislação do Ensino” (na mesma escola, 1864); “Pedagogia: conhecimento da legislação do ensino primário” (Decreto de 16 de Agosto de 1870); “Pedagogia, methodologia; legislação relativa às escolas primarias” (Regulamento de 28 de Julho de 1881 da Direcção Geral de Instrução Pública); “Legislação e especialmente a escolar” (Decreto de 29 de Março de 1911); “Legislação do Ensino Primário” (Lei n.º 233 de 7 de Julho de 1914); Organização e legislação comparada do ensino secundário” (Curso de Habilitação ao Magistério Liceal, 1915-1916); “Legislação comparada do Ensino Primário” (Decreto n.º 4778 de 10 de Agosto de 1918); “História da educação, organização e administração escolares” (Secções de Ciências Pedagógicas nas Faculdades de Letras, criadas pelo Decreto n.º 18.973 de 28 de Outubro de 1930); “Legislação e Administração Escolares” (Decreto-Lei n.º 32.629 de 16 de Janeiro de 1943); “Orientação e Organização Escolares” (Ramos de Formação Educacional das Faculdades de Ciências, a partir de 1971).

Para Silva (1996) e Lima (1997), este legado normativista, de raiz jurídica e administrativa, marcou profundamente as primeiras realizações em torno da disciplina de *Organização e Administração Escolar*, criadas depois de 1974 no contexto dos cursos de formação de professores segundo o “modelo integrado”, nas Universidades de Aveiro, de Évora e do Minho.

A partir da década de 1980, outras universidades e, principalmente, escolas superiores de educação, começam a desenvolver novos projetos, que em curto tempo se juntariam a cursos de estudos superiores especializados, cursos de pós-graduação e de mestrado, e cursos de licenciatura em Ciências da Educação, voltando a assistir-se a uma considerável diversidade de designações disciplinares e de orientações.

Pelo que expusemos, no contexto dos estudos de 1989, Lima (1997) afirma ter dado conta da impossibilidade de continuar a recorrer à designação de “Organização e Administração Escolar” (disciplina dominante em meados da década de 1970 e início da de 1980) para abarcar a já então considerável diversidade de disciplinas em funcionamento.

Numa primeira fase ainda bastante ao redor da administração e organização escolar (“Organização e Gestão Escolar” - ISEF do Porto e ESE de Castelo Branco e de Viana do Castelo; “Organização e Gestão do Centro Educativo” - ESE de Bragança; “Gestão e Organizações Educativas” - ESE de Lisboa; “Administração Escolar” - ESE de Leiria; “Gestão e Administração Escolar” - ESE da Madeira) e, mais tarde, alargando o âmbito através de designações como “Organizações Educativas e Administração Educacional”, “Administração Educacional”, “Métodos de Administração Educacional”, “Direcção e Gestão Pedagógica da Escola”, “Recursos Humanos e Gestão da Formação” (todas na Universidade do Minho), ou ainda “Introdução à Administração Educacional”, “Organização do Sistema Educativo”, “Análise da Instituição Escolar”, “Planeamento e Gestão dos Serviços Educativos”, “Educação e Desenvolvimento Local”, “Métodos e Práticas de Administração Educacional” (todas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

Em inventário, João Barroso (1996b) atualiza a 1993-1994 mais um conjunto de cursos do ensino superior público e privado e ainda de ações de formação financiadas pela Formação em Gestão e Tecnologia de Informação e Comunicação para as Escolas (FORGEST), com efeito reforçando a visibilidade da referida diversidade terminológica e de perspectivas a que Lima (1997) vinha chamando atenção.

Lima (1992, 1997, 2011) e Barroso (2002, 2005) consideram que a influência da “sociologia das organizações educativas” na Administração Educacional foi importante para uma diversificação das perspectivas teóricas e disciplinares no estudo dos fenômenos administrativos e para um alargamento do seu campo empírico, em direção as dimensões culturais e micropolíticas, as estratégias dos atores e as dinâmicas da sua *ação organizada*²¹. Contudo, a evolução da agenda da política educativa (com a descentralização, a autonomia, a alteração dos processos de regulação, etc.), principalmente a partir dos finais dos anos 1980, veio favorecer a mobilização de outros contributos disciplinares, nomeadamente da sociologia política e da ciência política (Dutercq, 2000).

Ainda no terreno das influências, Lima (1992) chama a atenção para o aspecto político, isto é, a organização e a administração do sistema de ensino e de escolas, desde os

²¹ Na obra *Políticas educativas e organização escolar*, Barroso (2005) chama-nos a atenção para o redirecionamento da escola como organização para a ação organizada. A obra *Administração da Educação: Estudos*, Lima (2011) abre o item “O estudo da escola como organização em acção”, no Capítulo 5.

anos 1940, atraíam atenções e mobilizava alguns interesses já no início dos anos 1990. A produção legislativa, o debate político em torno da educação, o pensamento pedagógico português, as tomadas de posição de associações de professores, constituem indícios. Não obstante, pode-se afirmar que a reflexão sobre a organização e a administração educativas, em Portugal, foi quase sempre conduzida por impulso de legisladores e responsáveis da administração.

Neste contexto, de explosão de estudos e trajetórias distintas, a pressão para responder às exigências dos políticos e solicitações dos práticos foi bastante forte e se criaram condições para, em muitos casos, a Administração Educacional cair num simples “gerencialismo”, centrado na “correção” dos processos (racionalidade técnica), sem qualquer suporte na investigação ou nos contributos teóricos de outras Ciências Sociais, em especial a Análise Organizacional e a “Nova” Sociologia da Educação, afirma Barroso (2005).

Esse cenário, apoiando-nos nas palavras de Lima (1992, p. 2), converge na “tradição portuguesa de uma administração pública centralizada, cujas raízes podem ser encontradas nas experiências colhidas no quadro do desenvolvimento do velho Estado Nação”, como também, “na administração do império colonial, bem como no que à educação diz respeito mais diretamente, nas reformas pombalinas”.

As políticas e as reformas educativas empreendidas durante o Regime Liberal e a Primeira República (1910-1926) – assunto não discorrido nesta tese, mas pelo qual passamos os olhos:

[...] não são suficientes para fazerem abalar o modelo de centralização política e administrativa, que o Estado Novo reforçará. E se a reforma de Veiga Simão²², no início da década de 1970, atraiu as atenções e mobilizou a participação de importantes setores sociais em torno das questões educativas, não alterou, contudo, o que de essencial continha uma organização centralizada – os instrumentos de controle público e administrativo, o monopólio da imposição normativa e regulamentadora, a falta de autonomia das instituições escolares. (idem, 1992, p. 2)

²² O primeiro-ministro de então, Marcello Caetano, apresentou esta reforma ao País, num discurso proferido na rádio, em 17 de Janeiro de 1970, declarando estar o seu Governo decidido a levar a cabo “a grande, urgente e decisiva batalha da educação” (cf. Machado, 1973, p. 6 *apud* Stoer, 1983, p. 793). A importância desta reforma tornou-se clara quando da comunicação feita ao País, em 6 de Janeiro de 1971, pelo Ministro da Educação do Governo de Caetano, Prof. José Veiga Simão. No decurso da sua alocução, Veiga Simão apresentou as linhas gerais da sua reforma do ensino para Portugal, na forma de dois textos destinados a serem publicados, de molde a proporcionar uma ampla e aberta discussão: *Projecto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*. A seguir, e durante dois anos a Reforma Veiga Simão tornara-se finalmente lei em Abril de 1973 (Miller Guerra, Diário das Sessões, 1971, p. 165 *apud* Stoer, 1983, p. 793).

Parece evidente que “só a democratização política instaurada com o 25 de Abril de 1974 criou condições para que as questões organizacionais e administrativas da educação pudessem ser objeto de diferentes abordagens”, para além do plano político, “abrindo novas perspectivas e debates em torno da descentralização, da participação e da autonomia, e novas realizações (como é o caso da “gestão democrática” das escolas), mas também possibilitando o desenvolvimento do estudo e da investigação em administração educacional, desde logo no quadro da formação de professores” (Lima, 1992, p. 02).

Dando sequência ao texto e às ideias de Lima (1992)²³, ainda que o ensino na área de Administração Educacional remonte ao início do século XX, as experiências docentes desenvolvidas à época não promoveram reflexões notáveis, seja em termos de estudo e de investigação, seja em termos de consolidação de uma área científica. O ensino da administração escolar propunha então “fornecer uma informação geral sobre a organização e o funcionamento de ensino do sistema de ensino e das escolas, do ponto de vista jurídico e normativo, e não disponibilizar teorias e conceitos para a análise organizacional e administrativa da educação” (idem, 1992, p. 02), fenómeno ocorrido em alguns períodos no Brasil como se verá mais adiante.

Podemos considerar, a propósito dos estudos de Lima (1991, 1992), que a administração escolar enquanto disciplina foi perspectivada como uma contribuição para a socialização dos docentes em cursos de formação através do conhecimento da legislação e dos aspectos formais, e do apelo, mais implícito ou explícito, a obediência às normas instituídas e à resolução, em conformidade, dos problemas de implementação (Lima, 1991, p. 92-93).

Historicamente, o desenvolvimento da Ciência Administrativa, ocorrido a partir do início do século XX, não se prosseguiu em Portugal, embora alguns setores científicos e intelectuais tivessem conhecimento (Lima, 1992). Em um “país periférico, ruralista e industrialmente atrasado, as teorias organizacionais e administrativas, quase sempre de tipo empresarial, só depois da II Guerra Mundial conheceriam algum impacto e, ainda assim, limitado a poucos sectores” (idem, 1992, p. 3). Dos elementos que possivelmente compunham o “desinteresse”, Lima indica as políticas de condicionamento industrial, o corporativismo e a existência de monopólios. É a partir da década de 1950, e na educação

²³ Por se tratar de um conjunto de textos substancial para a construção do nosso conhecimento, o leitor vai perceber que, não por acaso, frequentemente recorreremos às produções de Lima (1991, 1992, 1997, 2011).

de 1960²⁴, que se assiste “a algumas iniciativas de racionalização e de reorganização e à defesa, frequentemente anacrónica de teorias e princípios da administração” (Lima, 1992, p. 3). Noutra vertente, em se tratando de estudo e de investigação, Lima alude a uma situação semelhante, indiciando as dificuldades de desenvolvimento das Ciências Sociais em Portugal e os vagarosos passos no impulso do ensino e da investigação em Ciências da Educação. A considerar os empenhados “trabalhos pioneiros no quadro das Ciências da Educação, a democratização política se revelou determinante” (idem).

Esse percurso pode explicar, segundo Lima (1992), porque o desenvolvimento e a tentativa de reconceptualização da Administração Educacional, decorrida após 1974, no contexto da formação de professores, segue privilegiadamente a vertente política. Seja por uma perspectiva sociológica das organizações, ou pela Ciência Administrativa, como no âmbito do progresso das Ciências da Educação, e, considerando o contexto da época, “os temas da democratização do ensino, da descentralização e da autonomia, da participação, da autogestão e da gestão democrática, são dominantes e tendem a ser tratados fora de um quadro teórico e disciplinar bem definido” (Lima, 1992, p. 3), ora invocando a Teoria Política, e em alguns casos a Teoria das Organizações, ora concentrando-se à retomada (que Lima chama atenção como algo paradoxal) do “estudo das fontes legais que iam consagrando algumas medidas inovadoras de democratização” (idem).

Romper com a tradição legalista (jurídica e administrativa) decorreu de forma mais lenta que se poderia supor, a exemplo do ensino da Administração Educacional na Universidade de Lisboa descrito por Barroso (2002). No início da década de 1980, verifica-se nos programas das disciplinas a tentativa de associar a Administração Escolar ao quadro interdisciplinar que contempla as favorecidas “teorias organizacionais e administrativas, a Ciência Administrativa e a Sociologia das Organizações, por um lado, e a Sociologia da Educação e a Política Educativa, no que concerne às pontes estabelecidas com as Ciências da Educação, por outro” (Lima, 1992, p. 3).

Na busca por caracterizar a situação de encontro/desencontro de perspectivas, e, defendendo os estabelecimentos de uma ruptura com a tradição legalista e conformista, Lima (1991) afirmava:

²⁴ Ver a esse propósito os trabalhos conduzidos por Marinús Pires de Lima e na referência à defesa da “taylorização da instrução” por parte de Emile Planchard no artigo “O Ensino e a Investigação em Administração Educacional em Portugal: situação e perspectivas”. *Ciências da Educação em Portugal*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. 1991, p. 91-117.

Frequentemente associados a outras disciplinas, sem desenvolvimento teórico sustentado e autónomo; resultando de ensaios intermitentes e à margem de um sistema de formação de professores que só a partir da década de 70 começaria a ser construído; passando ao lado das correntes e dos debates desenvolvidos quer no quadro das teorias organizacionais e administrativas, quer no quadro das correntes pedagógicas e das ciências da educação; subjugados a uma tradição centralista, jurídica e legalista, à custa da sua convivência com outras ciências sociais [...] os estudos organizacionais e administrativos da educação são ainda hoje, por vezes, conotados com o conhecimento da legislação, com a interpretação jurídica, com a arte de bem organizar e administrar, com a imposição de uma racionalidade técnico-burocrática, com a resolução de problemas de implementação, etc. (Lima, 1991, p. 95-96)

A partir do início do processo de reforma educativa (1986-1988), as problemáticas da democratização, da participação e da autonomia permanecem e ganham destaques teóricos e disciplinarmente referenciados²⁵. Assim como os trabalhos e as propostas apresentados, os próprios discursos normativos e, sobretudo, a discussão pública emergida elegem a vertente política como elemento central. A partir da década de 1990, começa-se a registrar algumas mudanças significativas (Lima, 1992).

A associação da Administração Educacional à problemática da democratização começa a ser menos visível, enquanto vão emergindo discursos sobre a participação dos não docentes em órgãos de direção, a autonomia das escolas e a distinção entre direção e gestão. Na “curvatura da vara”²⁶ vai se fomentando a associação entre Administração Educacional e a ideologia da modernização do país e do sistema educativo, afirma Lima (1992). Como exemplos de modernização, metas estatísticas, o combate à ineficácia, o elogio a excelência, vão surgir, no caso português, como imperativos mais associados à capacidade técnica e gestonária²⁷. À democratização da educação, entendida como uma

²⁵ Perante tal mobilização, a situação do ensino e da investigação em algumas universidades, as primeiras medidas legislativas e regulamentadoras no quadro da reforma educativa, a criação de novas instituições de ensino superior público, e, sobretudo privado, com a conseqüente criação de novos cursos (principalmente e estudos superiores especializados), convergem no sentido de conferir interesse e procura (inéditos) à Administração Educacional.

²⁶ No contexto do parágrafo, a vara se curva para a “modernização da educação”. Na obra “*Escola e Democracia*”, Dermeval Saviani busca articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade brasileira. No segundo capítulo, o autor se refere à Teoria da Curvatura da Vara (apêndice), enunciada por Lênin quando criticado por assumir posturas extremistas e radicais. Lênin explicita que quando a vara está torta, ela fica curvada para um lado e caso queira endireitá-la é necessário curvá-la para o lado oposto. Saviani finaliza o capítulo reiterando que ao tentar curvar a vara para o outro lado, espera-se que esta atinja o ponto correto que está na valorização dos conteúdos que se direciona a uma pedagogia revolucionária.

²⁷ Sobre esse tema, ver os comentários de Lima (2009) referentes aos modelos de gestão, principais períodos e conflitos desse processo após o 25 de Abril de 1974 nas escolas públicas portuguesas no texto “A democratização do governo das escolas públicas em Portugal”, *Revista Sociologia*, n. 19, p. 227-234. O texto de João Formosinho (2003) e a dissertação de mestrado de Margarida Maria Soares de Carvalho Barata (2007) procuram dar conta dessas acepções de periodização.

aquisição plena e um objetivo alcançado, a partir da década de 1990, bastava lhe juntar o objetivo da racionalização e da otimização (modernização da educação).

Embora não se desprezem e não se recusem previamente os elementos de modernização, de divulgação e de formação referidos por Lima (1992), “não parece possível deixar de reflectir sobre o seu impacto na consolidação e no desenvolvimento de uma área científica” (Lima, 1992, p. 05). O autor questiona se todo aquele movimento de consolidação científica e de “reconceptualização” da Administração Educacional, iniciado na década de 1980, resistiria, ou não, ao “boom” de desenvolvimento e aos novos interesses. Mais de duas décadas decorreram desde a publicação do editorial de Lima e ousamos dizer que os fenômenos organizacionais e administrativos da educação carecem de estudos aprofundados.

Lima (1992) se posiciona explicitando que não se trata de defender o confinamento do estudo e da investigação em organizações educativas e administração educacional no campo acadêmico restrito, mas de alertar sobre os possíveis impactos de um repentino aumento da procura social e política, do interesse técnico e de formação, que recaem sobre essa área.

O que nos importa é compreender que a Administração Educacional:

[...] evoluiu de uma situação de dependência em relação a ideias desenvolvidas em outros campos para se tornar numa disciplina estabelecida com teorias próprias e alguns dados empíricos para testar a sua validade na educação. Esta transição foi acompanhada por uma animada discussão para saber, até que ponto, a educação deve ser vista, simplesmente, como um outro campo de aplicação dos princípios gerais da administração e gestão, ou como uma disciplina separada, com o seu próprio corpo de conhecimentos (Bush, 1999, p. 3 *apud* Barroso, 2005, p. 13-14).

Em Portugal, ainda no século XXI, esta questão é um problema central na afirmação desta disciplina e existe uma controvérsia importante no meio académico e nos investigadores que se reclamam desta área que não se deve ignorar. Por isso, mais do que “fazer uma história” da disciplina baseada no protagonismo que várias teorias da administração e da organização foram tendo, ao longo do tempo, nos diferentes estudos desenvolvidos sobre a escola e sua administração, importa conhecer o debate epistemológico que, desde a década de 1950 tem sido animado por alguns autores, de que se destacam Halpin (1962), Griffiths (1979), Greenfield (1975; 1985; 1989; 1990),

Hodkinson (1996), Hoy e Miskel, Willower, Bates (1996) e mais recentemente Evers e Lakomski (1991; 1996; 2000)²⁸, entre tantos outros mencionados por Barroso (2005).

As dificuldades apresentadas por Lima (1997) em nomear uma disciplina recorrendo a uma designação padrão, reconhecida e aceite pela comunidade académica, sugerem o benefício, ainda que transitório, de se referir a uma área curricular em torno da qual é mais facilmente admissível a diversidade terminológica, de concepções teóricas e de perspectivas pedagógicas. Embora pese a predominância da designação de *Organização e Administração Escolar* ela concorre com outras, com a palavra *gestão* (e outras) à mistura e em variadas combinações.

“Em Portugal, a utilização da designação Administração Educacional é ainda mais recente que a emergência dos estudos organizacionais e administrativos da educação” Lima (1997, p. 95). Este fato, alinhado a outras questões já mencionadas, explica as dificuldades sentidas, ao longo das quatro últimas décadas, em termos de construção académica de uma área, justificada pela sua falta de tradição, pelos antecedentes históricos de raiz normativista que lhe podem ser associados, pela diversidade das experiências institucionais, das perspectivas e das próprias designações em utilização.

Tendo sido a nova designação (que tinha já tradição em certos países anglo-saxónicos) progressivamente adotada em vários cursos, disciplinas, também pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, e, mais tarde, pelo Fórum Português de Administração Educacional (Associação para o Estudo e Desenvolvimento da Administração Educacional), vem sendo utilizada em recentes trabalhos de investigação, como na designação de congressos, reuniões, cursos de pós-graduação, revistas científicas e na criação do Fórum Português de Administração Educacional (Lima, 1997, 2011).

Esta breve sondagem pela história da disciplina administração escolar e o caráter normativista presente na incursão dos programas das disciplinas até a década de 1980 deu-nos a conhecer as problemáticas da democratização, da participação e da autonomia, sobretudo a partir da reforma educativa (1986-1988).

Convém destacar que até a segunda metade da década de 1980, em Portugal, não havia manifestação registrada do interesse a respeito da organização e administração da educação, quer em termos de estudo e investigação, quer em termos de política educativa e de formação, quer de discussão pública. A publicação da Lei de Bases do Sistema

²⁸ Evers e Lakomski são estudiosos australianos cuja produção foi sugerida por Barroso (2005) como leitura de muito entusiasmo.

Educativo (1986) e dos trabalhos no seio da Comissão de Reforma (1986-1988) possibilitou mudar o panorama.

Passadas três décadas desde a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) consideramos justo observar, tal como Lima (2011), que as práticas de administração escolar continuam tão dominantes quanto a escola e, com elas, também o ensino e a investigação em Administração Escolar.

2. A administração escolar no Brasil: referência ao campo do pensamento

Para apreender a formação e o desenvolvimento do quadro teórico da Administração Escolar no Brasil, percorremos a maior parte das obras pioneiras publicadas no país com o tema administração escolar e cotejamos as fontes encontradas com as denominações referenciadas no artigo de Romualdo Portella de Oliveira²⁹ (1993), na tese doutoral de Ângelo Ricardo de Souza³⁰ (2006a), no artigo de Graziela Zambão Abdian Maia³¹ (2008), nos textos de Sander (2007a, 2007b)³² e artigo de Drabach e Mousquer (2009)³³ indicadoras dos primeiros, senão mais relevantes trabalhos sobre a administração escolar no país.

A trajetória desta área temática e a tentativa de sistematização de uma teoria da Administração da Educação, como o estudo do campo da administração escolar, são recentes no Brasil. Este fato se manifestou na busca de desenvolver um modelo próprio para a administração escolar, pois a influência externa ficou evidente na concepção e na prática da mesma (Sander, 2007a).

“Começamos a escrever um novo capítulo no campo da administração da educação” (Sander, 2007b, p. 425) a partir da década de 1930. Embora existente na educação brasileira, à administração educacional não teve iniciativas propulsoras ao desenvolvimento de um corpo teórico em razão da ausência de um sistema de ensino para a população. Drabach e Mousquer (2009, p. 260) designam que as publicações havidas até a

²⁹ “A organização do trabalho como fundamento da administração escolar: uma contribuição ao debate sobre a gestão democrática da escola”, artigo da *Série Idéias*, n. 16. São Paulo: FDE. 1993, p. 114-124.

³⁰ Tese de Doutorado em Educação (História, Política, Sociedade), intitulada *Perfil da Gestão Escolar no Brasil*, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 2006.

³¹ “As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil”, publicado na *RBPAAE*, v.24, n.1, p. 31-50, jan./abr./2008.

³² “Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento”, publicado pela Liber Livro.

³³ Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. (2009) *In Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.258-285, Jul/Dez 2009.

Primeira República (1890-1930) do Brasil representavam “memórias, relatórios e descrições de caráter subjetivo, normativo, assistemático e legalista” (Sander, 2007a, p. 21).

No contexto da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o discurso que pairava a defesa da Escola Nova incidia “na necessidade de maior cientificidade no campo educacional acompanhado da ampliação da oferta educacional” (Drabach e Mousquer, 2009, p. 260). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode ser considerado um marco na constituição dos estudos sobre a Administração Escolar brasileira porque alegava, dentre os significados múltiplos apresentados no texto, a ausência de “espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar” como principal responsável pela “desorganização do aparelho escolar” (Manifesto, 1932)³⁴.

Oliveira (1993), Souza (2006a) e Maia (2008), a exemplo de outros autores que aqui não mencionamos, assinalam que as produções de Leão (1953), Ribeiro (1978), Lourenço Filho (1968) e Teixeira (1964) adquirem destaque nesse contexto e constituem-se material histórico-bibliográfico sobre o qual se buscará compreender os primeiros contornos teóricos do campo da administração escolar³⁵.

Um dos primeiros trabalhos produzidos no Brasil sobre a administração escolar é de autoria de Antônio de Arruda Carneiro Leão (1953)³⁶. Souza (2006a) revisita os estudos pioneiros no Brasil e considera a obra de Carneiro Leão fulcral no país, não somente por ter sido o primeiro esforço de sistematização da administração escolar, mas por largos anos ter sido “um dos trabalhos mais citados referenciais para o estudo da administração escolar e da educação comparada” (2006a, p. 15). Leão (1953) intenta uma articulação dos conceitos e exemplos da administração escolar nos diferentes países e sistemas de ensino

³⁴ Sobre o tema, Diana Gonçalves Vidal (2013) dedicou um interessante artigo intitulado *80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate*, como a própria se refere, interrogando-se sobre a atualidade do documento. A pesquisadora explora as condições históricas de emergência do documento, os significados atribuídos à Escola Nova no Brasil na década de 1930, Governo de Getúlio Vargas e as disputas ocorridas no campo educacional no período. Busca também demonstrar que a Escola Nova se constituiu no país como uma fórmula, com distintas apropriações produzidas no entrelaçamento de três vertentes: a pedagógica, a ideológica e a política.

³⁵ A esse propósito ver Drabach e Mousquer “Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades”, *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp. 258-285, jul./dez. 2009.

³⁶ *Introdução à administração escolar*. 3 ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional. 1953. A primeira edição do livro data 1939. Na capital da República, Rio de Janeiro, Carneiro Leão ocupou a direção da Instrução Pública (entre 1922 e 1926) posto-chave da administração escolar na cidade, seguido por Fernando de Azevedo (de 1927 a 1930) e Anísio Teixeira (a partir de 1931 até 1935).

exteriores, motivo fecundo para seu trabalho ser considerado um trabalho de administração escolar comparado³⁷.

A partir do século XX, com a expansão da oferta educativa e ao passo que o processo administrativo da educação ia ganhando complexidade, o então diretor da instrução pública, Leão (1953), afirmava que a tarefa de dirigir a educação passava a ser uma das mais difíceis. Drabach e Mousquer (2009, p. 261) explicitam que aquela situação gerava a necessidade de conceber um tipo de administração modernizada e, neste contexto, “a administração da educação começa a inspirar-se na organização inteligente das companhias, das empresas, das associações industriais ou comerciais bem aparelhadas” (Leão, 1953, p. 154).

“Nenhum problema escolar sobrepuja em importância o problema da administração” (Leão, 1953, p. 13). Vitor Paro introduz a sua obra *Diretor escolar: educador ou gerente?* ressaltando que com estas palavras, Leão “iniciava, em 1939, o prefácio à primeira edição da obra *Introdução à administração escolar*” e, desde então, a administração das escolas tem sido continuamente valorizada (Paro, 2015, p. 17).

O objetivo fulcral do texto de Leão (1953) é a apresentação de uma organização do sistema de ensino, na qual as funções, deveres e relações hierárquicas estão explícitos, além de expor ensino da área da administração escolar. Souza (2006a) nos ajuda a interpretar que nessa lógica, o texto evoca as figuras do diretor de educação, do superintendente de escolas, sobretudo, do diretor de escola, quem, conforme defendia Leão (1953), deveria ser um professor.

Esta concepção de diretor como defensor da política educacional corresponde à ideia, hegemônica à época, de que o dirigente escolar é, antes mesmo de suas funções de educador, um representante oficial do Estado, através do seu papel de chefe de uma repartição oficial, que é a escola pública e, como tal, teria o dever de se comprometer com os rumos políticos da administração governamental [...] (Souza, 2006a, p. 15).

Esse entendimento, como bem expõe Souza (2006a) desencadeia implicações relacionadas “à concepção acerca das tarefas do dirigente escolar e da administração escolar” (Souza, 2006a, p. 15) e, designadamente, ao funcionamento da escola. Esse pensamento se faz presente também nas propostas de modelos de administração escolar

³⁷ O livro está organizado em cinco capítulos, o primeiro trata da organização e da administração da educação, o segundo voltado a apresentar uma introdução à técnica da administração escolar, o terceiro fala da inspeção e orientação, o quarto trata da flexibilidade dos cursos e o quinto e último capítulo se dedica ao tema articulação de cursos. Carneiro Leão tinha sido um reformador da Instrução Pública no Distrito Federal (1926) e em Pernambuco (1928) e assumia com Anísio Teixeira e Afrânio Peixoto o Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação (ABE).

dos autores que apresentaremos a seguir, Ribeiro (1978), Lourenço Filho (1968) e Teixeira (1964).

Ao realizar uma análise dos modelos que orientaram a produção do conhecimento da área da Administração Escolar, Benno Sander (1995, p. 14) identifica que Carneiro Leão, Querino Ribeiro, Lourenço Filho e Anísio Teixeira fazem parte do “enfoque tecnocrático” (caracterizado por conceber a eficiência) de administração, a exemplo da administração pública do período.

A necessidade de profissionalização e cientificidade era a reivindicação presente “no discurso dos principais intelectuais, isto é, a escola tradicional que imperava no início do século XX precisava ser superada” (Souza, 2006a, p. 16), e, conforme Leão, Ribeiro, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, “a melhor forma para fazê-lo articulava a ampliação do atendimento educacional para a população com a profissionalização dos quadros docentes, sob a tutela do estado” (idem, 2006a, p. 16).

No texto de Leão (1953), a concepção de gestão escolar converge na figura do diretor e, além disso, o autor não estabelece distinção entre direção e administração escolar, ou seja, nesse limiar, o processo de identificação de problemas, de planejamento, de tomada de decisões, de acompanhamento e controle e avaliação das ações escolares é centrado no sujeito que responde pela direção escolar.

Consentimos a constatação de Souza (2006a) que os aspectos de natureza mais pedagógica parecem ter uma importância modesta na concepção de Leão (1953). O próprio Azevedo (1958) declarou que nesse período a ênfase na necessidade de formação de administradores escolares em bases mais científicas fez com que os aspectos administrativos sobrepusessem os aspectos pedagógicos. A aparente contradição entre as funções administrativas e pedagógicas³⁸ parece ter sido reclamada primeiro por Leão (1953).

De regresso às contribuições de Drabach e Mousquer (2009), alinhavados aos princípios de cientificidade do campo educacional, no início do século XX, Leão (1953) confronta a ideia de administração como conquista empírica, resultante do exercício funcional. Situando a administração escolar no âmbito da administração geral, o autor entende, com base em Henry Fayol, que a prática compreende: “a) Operações técnicas; b) Operações financeiras; c) Operações de segurança; d) Operações de contabilidade; e)

³⁸ Souza (2006a) apresenta esta constatação na tese de doutoramento.

Operações administrativas propriamente ditas” (Leão, 1945, p. 11 *apud* Drabach e Mousquer, 2009, p. 261).

Segundo as autoras, “a estrutura administrativa que se compõe a partir desta orientação deixa explícita uma forma de organização baseada na hierarquia das funções” (Drabach e Mousquer, 2009, p. 261), sobretudo quando consideramos a base teórica (Fayolismo) determinante.

No alto da hierarquia está o Diretor da Educação, figura central que “dirige o trabalho modelador de outras vidas, ajuda a progredir, mental e moralmente a comunidade inteira. É o líder, condutor educacional de sua gente, o árbitro nos assuntos de educação.” (Leão, 1953, p. 158).

Embora as preocupações de Leão com os processos administrativos sejam prioritárias, ele reconhece a razão pedagógica da origem e constituição da função, por entender que a função do Diretor não deve ser apenas administrativa, como do Diretor da Educação, mas também pedagógica.

Souza (2006a), ao realizar a interpretação do texto de Leão, condiciona uma hipótese que pode auxiliar a compreensão de tal postura, a de que, para Leão (1953), “a origem da função do diretor escolar é pedagógica”, entretanto, para alcançar esse objetivo, “o diretor opera no campo administrativo e de representação política do poder instituído” (Souza, 2006a, p. 17). O apelo de Leão, depois de quase um século de sua publicação, ressurgiu na obra de Vitor Paro (2015), intitulada *Diretor escolar: educador ou gerente?*, na qual o objetivo central é investigar os determinantes pedagógicos e políticos da escola pública sobre a prática administrativa do diretor escolar.

Leão defende que o diretor é incapaz de orientar e administrar sozinho todas as ações que se realizam no espaço escolar e, por isso precisa contar com auxílio de “peritos especializados”, nomeadamente, os inspetores-orientadores (Drabach e Mousquer, 2009, p. 262). A função dos técnicos consistiria, além do acompanhamento e monitoramento da atividade de alunos e professores, no “estudo de uns e outros, na análise, julgamento dos métodos e dos processos aplicados, na apreciação dos resultados conseguidos, com o fim de orientar e conduzir a obra escolar no sentido de uma construção futura” (Leão, 1945, p. 241 *apud* Drabach e Mousquer, 2009, p. 262).

Ao professor, nesse quadro do magistério, caberia a função de “técnico cuja função é preparar o ambiente e os meios dentro dos quais e pelos quais a educação se

processa naturalmente” (Leão, 1945, p. 227 *apud* Drabach e Mousquer, 2009, p. 262). Assim, “A administração não é nem um privilégio exclusivo nem uma sobrecarga pessoal do chefe ou dos dirigentes; é uma função repartida, como as demais funções especiais, entre a cabeça e os membros do corpo social” (idem, 2009, p. 262). Ou seja, o Diretor da Educação, responsável pela política educativa na escola, é também responsável, em colaboração com os membros da escola, por colocar em prática tal política educativa.

Com esse entendimento, o diretor se desloca da esfera de quem pensa a política educativa na escola para a esfera de quem a executa. Essa tendência, de conceber ao diretor o papel de representante do Estado, aquele que tem o dever de implementar políticas educativas, ainda se faz presente em alguns contextos escolares no Brasil e em Portugal (a ser apresentado no estudo empírico sobre as práticas de gestão no desenvolvimento dessa tese).

Souza (2006a) contextualiza que quando Leão apresenta, por exemplo, um curso para aperfeiçoamento de diretores escolares, identifica logo a necessidade de se compreender o diretor como o administrador escolar, e, mesmo que auxiliado por técnicos, “parece que o autor confunde direção e administração escolar, ou seja, o processo de identificação de problemas, de planejamento, de tomada de decisões, de acompanhamento e controle e avaliação das ações escolares” (Souza, 2006a, p. 16) se centra na figura do diretor: “a primeira necessidade de um diretor é saber prever, planejar e organizar. Depois de planejar vêm os problemas da organização, avaliação de funções, terminação de plano, execução de plano” (Leão, 1953, p. 135 *apud* Souza, 2006a, p. 16).

De grande relevância na área, o texto *Ensaio de uma teoria da administração escolar*³⁹, de autoria de José Querino Ribeiro (1978), “representa talvez a primeira bem sucedida tentativa no país de apresentação de um ensaio que busca sugerir formas de organização e administração da escola e, ao mesmo tempo, teorizar sobre esses aspectos” (Souza, 2006a, p. 17).

Como os trabalhos até então se resumiam às “experiências bem-sucedidas”, Ribeiro (1978) apresentou um ensaio firmado em bases científicas, pela importância que entendia ter a administração escolar. No ensaio, Ribeiro (1978) apresenta questões que enfatizam a importância no meio educacional, dos estudos da administração escolar.

³⁹ Edição revista, anotada e ampliada por João Gualberto de Carvalho Meneses (USP). A obra é dedicada à memória de Roldão Lopes de Barros, fundador dos estudos de Administração Escolar em São Paulo, e, conforme escreve Ribeiro (1978), autor desse conceito.

O ensaio é resultado de suas reflexões e experiências, uma obra clássica de um pioneiro, que continua sendo referência por abordar aspectos de extrema importância no campo da administração escolar. O autor afirma que “a educação pública, pela lógica de financiamento público a que está submetida, tem o dever de apresentar resultados adequados ao máximo. E, para tanto, a efetivação de uma administração escolar segura é a alternativa necessária e suficiente” (Ribeiro, 1952, p. 07 *apud* Souza 2006a, p. 17-18), como também, eficiente.

A obra *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar* se apresenta em três partes. A primeira parte refere-se aos fundamentos da Administração Escolar. Na segunda parte, o autor aborda os conteúdos da administração escolar, que revelam a compreensão que Ribeiro tem sobre os mesmos. A terceira parte descreve os elementos do processo da Administração Escolar: planejamento, organização, atividades que se exercem durante o processo de escolarização e atividades posteriores ao processo de escolarização.

Na efervescência nacionalista no período do Estado Novo (1937-1945), os defensores do modelo organizacional recorriam para a Europa e América do Norte na busca de teorias que dessem respostas, ou seja, que fornecessem elementos teóricos para a administração. Em razão disso a fase organizacional é formada por princípios da administração clássica, que compreende movimentos teóricos como: a administração científica (representada por Taylor, nos EUA); a administração geral (representada por Fayol, na França).

A teoria da administração escolar construída por Ribeiro (1978, p. 14) foi inicialmente influenciada por Fayol e esteve fundamentada nas atividades próprias da escola. Em alguns aspectos, essa teoria contraria “a teoria da administração científica na qual Ribeiro se sustenta”, como considera Souza (2006a, p. 18). Ou seja, a escola (àquela época e à atual) apresenta aspectos que são únicos e que não podem ser desconsiderados nos processos administrativos. Entretanto, o autor reconhece que os princípios e métodos da administração científica são aplicáveis na escola, pois ela também possui aspectos comuns a todas as organizações. Estas ideias são marcas importantes do pensamento do autor e de estudos da área no período, que serão contrapostas pelos estudos dos anos 1980.

Ribeiro inicia seu trabalho delimitando o tema Administração Escolar, pois a mesma envolve apenas os “aspectos da educação e da instrução” que se inclui no processo de escolarização. Já o termo Administração Educacional abrange uma área maior e mais

complexa (designação que no contexto português Lima referiu e convocou desde os anos 1980). Ribeiro esclarece ainda o sentido por ele empregado em “educação”, entendida como o “processo geral que envolve a vida toda dos indivíduos e dos grupos humanos, abrangendo não só os aspectos informativos, como também e ao mesmo tempo, os formativos que baseiam e orientam todas as suas atividades” (Ribeiro, 1978, p. 7).

A origem dos estudos sobre a administração pública é a responsável pelos estudos sobre a administração escolar, afirma o autor. De forma equivalente ao Estado, a escola também passa por processo de alteração sentida na sua função social, acumulando mais importância no espectro das instituições sociais (idem, 1978, p. 37) e, correlatamente, ampliando-se a necessidade da oferta estatal dos serviços educacionais à crescente demanda da população ou das estratégias de desenvolvimento nacional, ou nas palavras do autor:

As características do Estado Moderno (especialmente as influências das massas que lhe penetraram por todos os poros, massas de que depende porque é um Estado representativo, sustentado pela democracia de urna) fazem da estatização do ensino fonte de novos e difíceis problemas: a “escola para todos” conduz à “escola em toda parte” e, conseqüentemente, à “escola de todos os tipos” (Ribeiro, 1978, p. 39).

Essas alterações históricas, de alguma forma também mencionadas por Leão (1953), forçam a constituição de mecanismos mais organizados para a administração dos estabelecimentos de ensino, uma vez que essa instituição complexa necessitava de mecanismos intermediários que dessem conta de garantir bons resultados em um contexto que incluía as tradicionais tarefas sociais da escola, então somadas às demandas mais contemporâneas do desenvolvimento social e econômico do país.

Ribeiro (1978) reconhece que a administração escolar tem a tarefa de organizar e coordenar os trabalhos escolares, a partir de informações coletadas na própria fonte dos problemas educacionais, uma vez que admite que nenhuma regulação estatal acerca dos currículos pode cercear a liberdade de condução da ação pedagógica do professor. Para tanto, “é necessário um clima de ação coletiva na escola, superando-se as tradicionais formas hierárquicas da organização escolar” (idem, p. 66-67). É certo que o autor não está sugerindo a constituição de uma “gestão democrática” da escola, em termos sequer próximos aos empregados na definição dessa concepção como se faz contemporaneamente, uma vez que a expressão do pensamento à época se voltava muito mais para a identificação do dirigente escolar com a função de chefe de uma repartição pública organizada hierarquicamente. No entanto, é interessante observar a crítica ao modelo tradicional de

organização escolar empreendida por Ribeiro, sustentando-se na necessidade de se “cientificizar” a administração escolar. Essa preocupação com a ciência se traduz também na ênfase dada pelo autor à questão da eficiência dos trabalhos da escola ao demonstrar que um dos objetivos da administração escolar é o da economia.

Não contraditoriamente à eficiência e economia, Ribeiro (1978) pondera que a flexibilidade também é objetivo importante da escola que pode permitir a superação de uma suposta “rigidez na organização escolar”, a qual por vezes atrapalha o desenvolvimento da escola no que corresponde à economia e à unidade (identificadas nos objetivos da administração escolar, no Capítulo VI).

A conclusão da primeira parte do livro do professor José Querino Ribeiro apresenta o que ele chama de “fontes de inspiração da administração escolar”, que são as bases teóricas sobre as quais a área se sustenta. Taylor e Fayol são os principais autores citados por ele na apresentação teórica do campo. A escolha desses autores não é casual, tampouco extemporânea. A área da administração escolar no Brasil estava, do ponto de vista teórico (e mesmo prático) apenas se iniciando, uma vez que os problemas escolares decorrentes da constituição de uma educação de massas haviam começado em 1950, época da produção da obra em tela. Vale lembrar que aqueles autores eram a expressão mais expoente mundialmente da chamada administração científica, que se apresentava na área da educação como uma espécie de antídoto às tradicionais (e conservadoras) formas de se pensar e organizar a escola. Isto é, a âncora teórica em Taylor e Fayol se constituía, à época, como algum avanço em favor da construção autônoma do campo da administração escolar no país, em que pese todo o negativo aspecto “desumano” dessas teorias, destacado inclusive pelo próprio Ribeiro (1978, p. 87).

No artigo “A genealogia do conhecimento da gestão da educação e o papel da Anpae como entidade da sociedade civil”, Sander retoma a história e memória da liderança de José Querino Ribeiro no movimento de fundação da Anpae, em 1961, e sua relação com a trajetória da gestão da educação como campo de pesquisa e intervenção no cotidiano das instituições de ensino, “refletindo os principais momentos e movimentos da recente história da construção do pensamento administrativo adotado na educação brasileira” (Sander, 2007c, p. 01).

É por meio do trabalho desses pioneiros da administração escolar brasileira, que se estabelecem conceitos e conteúdos que dão início aos estudos da disciplina de

administração escolar no Brasil. Como resultado do trabalho desenvolvido pelos pioneiros, em 1961 foi fundada a Anpae (atual Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação), que é conhecida como a mais antiga associação de administradores educacionais da América Latina. Ribeiro em conjunto com outros pioneiros liderou o movimento que fundou a Anpae, onde passou a ser escrita uma nova história da administração escolar no Brasil.

O tema da especificidade do campo criou corpo no estudo da administração da educação no contexto das ciências sociais, temática central do IX Simpósio Brasileiro promovido pela Anpae, em Curitiba, em 1978, e que veio enfatizar o papel da pesquisa científica como instrumento de interpretação histórica das práticas de intervenção concreta dos estudiosos e dirigentes educacionais, no cotidiano das instituições de ensino.

No Brasil, a partir de meados da década de 1970 até meados dos anos 1990, o campo educacional tornou-se arbitrário porque seus atores trataram de impor suas opções políticas, motivo que nos permite afirmar que o campo educacional foi alvo de permanentes pressões conjunturais, provenientes dos processos de abertura democrática, das lutas sindicais, dos movimentos sociais e dos primeiros influxos neoliberais da mundialização da economia e de toda a atividade humana. As pesquisas de práticas políticas e administrativas no campo educacional dessa época se inserem nesse contexto, como o revelam estudos recolhidos e publicados, a partir de 1983, na *Revista Brasileira de Administração da Educação* (RBAE), afirma Sander (2007a, p. 60).

No contexto português, a expressão também se mantém, a exemplo do Fórum Português de Administração Educacional (FPAE)⁴⁰, associação sem fins lucrativos que tem por principal finalidade o estudo e desenvolvimento da administração da educação. Outros exemplos podem ser referenciados em congressos da área de política e administração da educação, como o Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e o Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. No caso de periódicos, encontramos a designação na *Revista Administração Educacional*. Há que se ressaltar as especialidades nos cursos de mestrado e doutoramento na área de Ciências da Educação em universidades portuguesas, propostas em cursos como “Política e

⁴⁰ O Fórum Português de Administração Educacional conta atualmente com mais de 300 associados, na sua grande maioria pessoas ligadas à gestão das escolas (de topo e intermédia), a instituições de ensino superior que lecionam nesta área e à administração educativa central, regional e local.

Administração da Educação” e nas diversas designações registradas em disciplinas de cursos.

Sander (2007a) identifica a administração escolar no Brasil como uma importação norte-americana, bastante interligada na prática com a área da educação comparada e ressalta o problema da administração escolar, identificando a origem estadunidense daquilo que ele denomina de ramo da Pedagogia no início do século XX para atender os problemas próprios do sistema de ensino e escolas daquele país, não do Brasil.

A literatura sobre a administração escolar no Brasil era muito frágil em 1950, o que fez do estudo de Carneiro Leão (1953), já comentado neste texto, a única obra nacional com alguma envergadura e, assim como destacado, Ribeiro (1978) também vê nesta obra mais um trabalho sobre educação comparada do que sobre administração escolar.

Na segunda parte do ensaio, Ribeiro (1978) trata de apresentar um conjunto de classificações acerca da administração escolar referentes aos seus aspectos, tipos, processos, meios e objetivos. E quanto a esses elementos, o autor consente que a “Administração Escolar é uma das aplicações da administração geral; naquela como nesta os aspectos, tipos, processos, meios e objetivos são semelhantes” (idem, 1978, p. 113).

Em relação aos processos da administração escolar, Ribeiro os entende como os trabalhos desenvolvidos na organização da escola que ocorrem antes, durante e depois das funções pedagógicas da instituição. Os processos que ocorrem antes são os de planejamento, de previsão e de organização (ibidem, 1978, p. 125). Os que ocorrem durante são os de comando e de assistência à execução. E os que acontecem depois são os de medir os rendimentos escolares e os de medir a utilização. Os processos que ocorrem antes, segundo o autor, são especificamente técnicos, ou seja, “implicam em conhecimento da realidade escolar e experiência profissional, sendo, por isso, da alçada e da competência de especialistas” (Ribeiro, 1978, p. 128). Assim, Ribeiro adentra na teoria da Administração Científica, a partir de Taylor e na Teoria Clássica, a partir de Fayol, para buscar subsídios à teoria da Administração Escolar.

Diante de tais elaborações, Ribeiro (1978) resume suas principais contribuições a respeito da administração em concordância com elementos da administração científica como oposição às tradicionais e conservadoras formas de pensar e organizar a escola. Tais processos ocorrem em três momentos sucessivos: antes das atividades específicas e supletivas da escola (planejamento e organização); simultaneamente a elas (comando e

assistência à execução); ao fim de cada etapa de atividades (avaliação dos resultados e relatório crítico).

Por fim, Ribeiro aborda os processos da Administração Escolar e apresenta os três problemas fundamentais para a administração escolar: a) apreender os ideais propostos pela Filosofia da Educação para, em função deles, determinar os objetivos da escola; b) conhecer a Política de Educação para, em função dela, adotar um estilo de ação adequado; c) aproveitar as contribuições da ciência para o conhecimento dos elementos humanos envolvidos no processo de escolarização e, em função dele, empregar as técnicas mais convenientes às atividades da escola (Ribeiro, 1978, p. 152).

Para lidar com esses problemas, conforme José Querino Ribeiro (1978), a administração escolar necessita planejar as ações, organizar as funções, acompanhar e dar assistência à execução das ações e controlar os resultados do trabalho escolar. Ao final do texto o autor esboça o conceito de que “Administração Escolar é o complexo de processos, cientificamente determinados que, atendendo a certa filosofia e a certa política de educação, desenvolve-se antes, durante e depois das atividades escolares para garantir-lhes unidade e economia” (idem, 1978, p. 153).

Nossa compreensão sobre o problema nas concepções de Ribeiro acerca da administração escolar alinha-se à de Souza (2006a), parece-nos, que o ensaio do autor está menos vinculado à matriz fayolista na qual especialmente se ancora, e, mais envergado na proposição de um modelo de organização e gestão das escolas, que podemos interpretar como pouco embasado na prática real da gestão escolar. Ao que o “ensaio” indica, o trabalho do autor não decorreu de pesquisas empíricas sobre a administração escolar. A vinculação com aquela matriz do pensamento da administração geral parece ser sustentada na força do argumento de origem, ou seja, na empiria conforme apresentada por Fayol. Entretanto, a transposição deste pensamento para a educação não se mostra ter sido testada em contexto escolar algum, segundo se depreende do seu texto.

De qualquer forma, há contribuições importantes do trabalho de Ribeiro para a gestão escolar. A primeira delas é o já anunciado ineditismo de estudos de tal monta no país. Isto talvez auxilie a esclarecer aquela crítica do parágrafo anterior, pois a ausência de diálogo acadêmico dificulta o desenvolvimento de pesquisas. Um segundo tópico a ser destacado é novamente, como vimos em Leão (1953) e voltaremos a ver em Teixeira (1964), o apelo pedagógico à origem da função do diretor escolar. É certo que, no texto de

Ribeiro (1978), a face pedagógica do dirigente escolar não tem todo aquele destaque que vimos em Leão, mas ainda assim é curioso que textos como esses tão criticados nos anos oitenta justamente pela sua subsunção à manutenção das relações de dominação na sociedade, de um lado, e pelo tecnicismo administrativo de outro, tenham tido a preocupação de defender a administração escolar como tarefa profissional e científica e que parte, sempre, da razão pedagógica da escola.

O ponto importante do trabalho de Ribeiro (1978) diz respeito ao fato de poder servir mais do que como um modelo de gestão escolar, podendo ser pensado como uma matriz de análise da realidade da gestão escolar, ou seja, considerando a importância, a temporalidade, a contraposição à escola tradicional, mesmo que sem o devido aporte empírico, é possível tomar a materialidade da proposta do autor como indagações para se percorrer os caminhos da investigação, na busca, por exemplo, de se verificar até que ponto tais considerações constituíram corpo teórico que orientou a prática da gestão escolar no Brasil (Souza, 2006a).

Sem, no entanto, esgotar as possibilidades de crítica e/ou de reconhecimento em relação às elaborações de Ribeiro, podemos ter em conta que a teorização elaborada pelo autor em nenhum momento faz relação com a realidade escolar concreta, ou seja, parte-se de uma teoria pronta (Fayolismo) e busca-se adequá-la à realidade escolar.

Outros autores, para além de Ribeiro (1978) e Leão (1953), foram responsáveis pela edificação e divulgação dos principais conceitos da administração escolar no Brasil. Dentre eles, Ribeiro (1978, p. 107) comenta acerca do trabalho de Lourenço Filho, o qual através de Boletim do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) teria, em 1941, trazido contribuições importantes para o entendimento do que deva ser a área da administração escolar. Na obra “Organização e Administração Escolar”⁴¹, Lourenço Filho (1968) compila os seus principais estudos sobre o tema.

Convém ressaltar inicialmente a concepção do autor frente aos termos *organização* e *administração*, que constituem o título do livro “Organização e Administração”. Embora em muitos contextos possam ter o mesmo sentido, Lourenço Filho ressalta que sob o caráter de ação metódica, ou seja, de desenvolvimento racional,

⁴¹ O livro está organizado em duas partes. A primeira denominada “Princípios de organização e administração escolar” é a parte da obra pela qual este texto tem interesse, pois trata de esforço razoável de teorização e análise sobre a organização e gestão das escolas. A segunda parte, chamada pelo autor de “Organização e administração escolar no Brasil”, dedica-se a um trabalho de descrição e análise das bases legais e dos aspectos concernentes ao ensino da organização e administração escolar no Brasil.

uma atividade complexa que envolve muitos agentes impõe a necessidade de distribuir tarefas. Neste caso, põe-se o problema de formular uma estrutura que envolva a divisão do trabalho, “[...] levando, assim, aquela idéia de ação metódica a desdobrar-se em noções derivadas de Organização e Administração” (Lourenço Filho, 1968, p. 38). Organizar, neste sentido, diz respeito a “bem organizar elementos (coisas e pessoas) dentro de condições operativas (modos de fazer), que conduzam a fins determinados” (idem, 1968, p. 46). Administrar, por sua vez, “é regular tudo isso, demarcando esferas de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, a fim de que não se perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral” (ibidem, 1968, p. 47).

No prefácio da obra, Lourenço Filho explicita que “planejado como um curso básico, desde o primeiro capítulo”, o livro “busca relacionar as realidades da Organização e Administração escolar com os grandes aspectos do processo social e cultural” (Lourenço Filho, 1968, p. 09). O autor chama a atenção para o fato de os sistemas públicos de ensino da América Latina (então em expansão) necessitarem de estudos menos empíricos sobre a coordenação de suas diferentes partes.

Dentre os elementos do comportamento administrativo do diretor, vamos encontrar atividades que não se distinguem daqueles já defendidos por Ribeiro (1978) e Leão (1953): “planejar e programar, dirigir e coordenar, comunicar e inspecionar, controlar e pesquisar” (Lourenço Filho, 1968, p. 88), em função de ambos partirem da mesma base proposta por Fayol, o diferencial da perspectiva de Lourenço Filho é que na escola, por se tratar serviços (serviço de ensino) e não de produtos (como nas fábricas), as atividades administrativas devem levar em conta as relações humanas, que são a matéria-prima da produção do ensino, estabelecendo um trato entre elas, no sentido de ajustá-las entre si. Dito de outra forma, levar os sujeitos que participam do processo educativo a tornarem-se solidários e participativos no trabalho que fora planejado, fazendo-os sentirem-se responsáveis pelo processo de que fazem parte, sem, no entanto, terem participado de sua concepção.

No âmbito dos princípios gerais de organização e administração escolar, Lourenço Filho (1968, p. 42), ao tratar sobre as teorias gerais de organização e administração e sua aplicação aos serviços escolares⁴², mostra-nos que para o estudo dos ‘fatos do ensino’,

⁴² Capítulo II da obra de Lourenço Filho (1968).

como da educação, três perspectivas se oferecem: histórica, comparativa e de eficiência –, cada caso oferece sua problemática particular.

O ensaio de Lourenço Filho advém das experiências como educador, pedagogo, integrante do movimento dos pioneiros da Escola Nova, sobretudo, do cargo de Diretor da Instrução Pública assumido em 1922, a convite do governo cearense. As reformas por ele empreendidas no Ceará repercutiram no país e propiciaram os conhecidos movimentos nacionais de renovação pedagógica nas primeiras décadas do século XX.

Os escritos de Anísio Teixeira sobre administração escolar também resultam de suas experiências como administrador em órgãos da educação, em especial do período em que empreendeu reformas no sistema de ensino do Distrito Federal, enquanto Secretário da Educação. Anísio não chegou a escrever uma obra inteira sobre este assunto, seus escritos sobre o tema se encontram em periódicos e capítulos de livros.

Teixeira (1964), tal como os demais autores já mencionados, reconhece as necessárias mudanças na estrutura escolar: as transformações operadas no âmbito da sociedade colocaram a escola no âmbito das necessidades sociais e individuais. O que era antes destinado a uma elite minoritária, agora deveria estender-se para todos, ressaltando que não se trata apenas de escolas para todos (considerando a expansão de escolas brasileiras na década de 1960), mas de que “todos aprendam”.

Entre a posse de Carneiro Leão na Diretoria de Instrução Pública em 1922 e a exoneração de Anísio Teixeira da Secretaria de Educação e Cultura em 1935, a administração do ensino público no Distrito Federal foi inteiramente reformada. Sobre o período entre 1928 e 1932 na educação da capital, segundo Paulilo (2009), pode ser visto como de enquadramento das relações que se estabeleceram entre o pessoal encarregado das tarefas educativas e de secretariado na estrutura administrativa.

Um pouco depois de assumir a direção do ensino na cidade do Rio de Janeiro em 1931, Anísio Teixeira iniciou um decisivo processo de ampliação da organização administrativa do ensino. Paulilo (2009) explicita que o Decreto n.º 3.763, de 1º de fevereiro de 1932, reconstituiu a Diretoria Geral de Instrução Pública (DGIP), criando os serviços de matrícula escolar, promoção de alunos, programas, educação física, música e canto orfeônico, ensino secundário geral e profissional, prédios e aparelhamentos escolares e rearticulando outros (contabilidade, pessoal e arquivo, expediente e publicidade, estatística e cadastro, obras sociais e escolares e educação de saúde e higiene escolar).

Em 1933, com a transformação da Diretoria de Instrução em Departamento de Educação, Anísio Teixeira consolidou uma nova estrutura técnico-administrativa para o ensino público na capital federal. O Decreto n.º 4.387, de 8 de Setembro de 1933, constituiu o Departamento de Educação a partir da organização de institutos e divisões técnicas e administrativas, de estudo e coordenação, de órgãos de administração, orientação e fiscalização.

A Lei n.º 17, de 2 de Setembro de 1935, transformou o Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal em Secretaria de Educação e Cultura, com poucas alterações. A estrutura então constituída por Anísio Teixeira funcionava por meio de serviços de estudo, coordenação, controle e atuação direta e indireta sobre a escola. Conforme a compreensão do diretor do departamento de educação, oferecia-se à administração educacional a fisionomia técnica e especializada igual à de Saúde Pública e a de serviços ligados à engenharia (Teixeira, 1964, p. 63).

O próprio Anísio Teixeira (1964, p. 65) reconheceu o caráter consultivo e técnico dos Institutos de Educação e de Pesquisas Educacionais e das Divisões de Obrigatoriedade Escolar e Estatística e de Prédios e Aparelhamentos Escolares, deixando reservadas às superintendências as funções de execução e desenvolvimento do trabalho escolar. Continuamente interessado em instituir um efetivo sistema público de ensino, Anísio Teixeira estabeleceu e definiu as atribuições de toda uma rede de controle dos serviços educativos da cidade.

Com o advento da complexidade dos sistemas escolares e a necessidade de formação do quadro do magistério a partir de “camadas intelectuais mais modestas”, a administração passa a requerer novos métodos. Diante disso, aquelas três funções (administrar, ensinar e guiar), que antes se davam intrinsecamente ao ato educativo, foram constituindo as funções da administração escolar: administrador escolar, supervisor de ensino, ou “mestre dos mestres”, orientador, ou “guia dos alunos”. Dado que estas funções são inerentes ao trabalho educativo, Teixeira (1964, p. 14) afirma que “somente o educador ou o professor pode fazer administração escolar”.

Neste sentido, Teixeira se difere dos autores antes abordados quando afirma que a natureza da administração escolar é de “subordinação e não de comando da obra da educação, que, efetivamente, se realiza entre o professor e o aluno” (idem, 1964, p. 17).

Este pensamento leva o autor a rejeitar a aplicação das teorias da administração empregada nas fábricas no campo da educação, em função dos diferentes objetivos.

Contemporâneo dos demais autores aqui tratados, Anísio Teixeira iniciou um pensamento que rompe com a defesa dos princípios da administração geral adequados à educação. Embora o pensamento contrário continue forte até o final da década de 1970, apontamentos desta mesma natureza serão enfocados na década seguinte, situando-os como elementos para uma tentativa de mudança no campo da administração escolar.

Os primeiros trabalhos na tentativa de sistematização e ensaios teóricos começam a ser realizados por estudiosos da área: Anísio Teixeira (1964) suas obras interpretaram uma vertente do pragmatismo pedagógico, na direção de James (1997)⁴³ e Dewey (1916); José Querino Ribeiro (1978), inicialmente influenciado pela teoria de Fayol, e, Carneiro Leão (1953) que buscou uma orientação mais plural (Sander, 2007a, p.32).

À luz de disciplinas, em 1931, por influência de Lourenço Filho, foi criada na Escola Normal de São Paulo, a disciplina “Organização Escolar” para a formação de inspetores escolares, delegados de ensino e diretores de grupo escolar (Santos, 2002 *apud* Andreotti, 2006). Outra ação de destaque nesse período é a preocupação com o desenvolvimento de soluções racionais que pudessem contribuir para com os problemas de organização e administração.

Na Universidade de São Paulo (USP) com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, foi criado um curso de especialização para administradores escolares, ministrado por Roldão Lopes de Barros, em 1934 (a quem José Querino Ribeiro dedica sua obra ao aferir-lhe o título de fundador dos estudos de administração escolar em São Paulo e autor do conceito). O curso de especialização do qual Roldão Lopes de Barros estava à frente tinha como propósito a melhoria da qualificação do profissional que já estava no cargo de diretor de escola. O período é caracterizado como fase organizacional, pois em meados da década de 1930 se sobressaíram movimentos reformistas e trabalhos de pioneiros que avançaram no desenvolvimento da administração pública e da gestão da educação (Andreotti, 2006).

Sander destaca que as primeiras cadeiras da administração escolar nos meios acadêmicos, no cenário educacional do Estado Novo⁴⁴, oportunizou o surgimento no Brasil

⁴³ *The Meaning of Truth*, de William James, foi publicado pela primeira vez em 1909.

⁴⁴ Regime político brasileiro fundado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937 e que durou até 29 de outubro de 1945, representou a instituição de um Estado ditatorial no país.

dos “primeiros exercícios de pesquisa educacional nos bancos dos Institutos de Educação, Escolas Normais e Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras”. O autor denomina essa fase como precursora do estabelecimento da administração educacional no Brasil com “os primeiros contornos conceituais e conteúdos iniciais da disciplina de administração escolar nos meios acadêmicos” (Sander, 2007b, p. 425), se consolidando nas décadas seguintes.

Nesse contexto de organização e desenvolvimento, Orlando Filho (2014, p. 74) observa a influência do movimento conhecido como “escola nova” à época, “notadamente da corrente norte-americana que tinha como protagonista John Dewey”. Esse movimento surgiu no Brasil, inicialmente, através do denominado “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, em 1932, redigido de acordo com a visão de um segmento da elite educacional da época que via a necessidade de se intervir na sociedade de forma a reorganizar o campo educacional do país.

Com o movimento de reabertura político-democrática no Brasil (a partir de 1985), surge uma nova fase de elaborações teóricas no campo da administração escolar, com ênfase a partir do “enfoque sociológico” (Sander, 1995). “Este novo enfoque constitui-se principalmente a partir das lutas em prol da democracia e da cidadania, da consolidação do campo de estudos em nível de pós-graduação no país e a influência da literatura sociológica com base marxista” (Drabach e Mousquer, 2009, p. 271).

As primeiras elaborações que se destacam a partir deste enfoque, segundo Souza (2006a), são os escritos de Arroyo (1979), Félix (1985) e Paro (1987). A partir de então, a crítica ao enfoque tecnocrático de administração escolar, pautado nas teorias da administração geral, tem sido contínua e defendida por diversos autores (Drabach e Mousquer, 2009), não sendo possível tomá-los todos como ponto de referência neste trabalho.

O presente capítulo inscreve-se no contexto de uma aproximação aos conceitos que compõem o referencial teórico desse estudo, ainda que as contribuições reunidas apenas cubram uma pequena parte das temáticas e das abordagens científicas beneficiadas de reflexões e de investigações provenientes de Portugal e do Brasil. É no contexto do que apresentamos que este capítulo deve ser lido como inconcluso.

CAPÍTULO II. PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DA GESTÃO ESCOLAR

Vimos, no Capítulo 1, que com o desenvolvimento da administração escolar, a escola continuamente foi ganhando importância, assim como o movimento de democratização da organização escolar de ensino público. Em Portugal, a partir do 25 de Abril de 1974⁴⁵, e, no Brasil, a partir da década de 1980⁴⁶, discute-se a democratização da escola, sua autonomia e a participação das comunidades internas no cotidiano das organizações escolares. A administração escolar, portanto, foi se constituindo uma intrínseca contribuição para com as discussões democratização, autonomia e participação, das quais, ainda que de modo genérico, trataremos de discutir.

Damos início à discussão com a apresentação de alguns modelos de gestão legislados em Portugal, no período de 1974 a 2008, com atenção ao Decreto-Lei n.º 221/74, Decreto-Lei n.º 735-A/74, Decreto-Lei n.º 769-A/76, Decreto-Lei n.º 172/91, Decreto-Lei n.º 115-A/98 e Decreto-Lei n.º 75/2008.

No prosseguimento da discussão, reportamos o contexto do Brasil, sobretudo no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990, marcados pela reformulação da organização e gestão da educação. As reformas no país privilegiaram a descentralização, a autonomia e a democratização dos processos administrativos. Destacamos o documento da Reforma de 1971, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96.

Como parte da fundamentação teórica, interpretamos as concepções das práticas de gestão colegiais, participativas e democráticas, presentes nos estudos de Paro (1987) e de Lima (2011). Feita a triagem histórica das mudanças e inovações nas organizações educativas, não poderíamos nos esquivar da pergunta: são as reformas que alteram as escolas ou as escolas que alteram as reformas? Algumas referências nos são fundamentais, ainda que não nos sejam claras, à medida que nos vão permitindo pensar os construtos da organização e gestão na escola.

⁴⁵ Revolução dos Cravos.

⁴⁶ Com o fim da ditadura, em 1985, e a Constituição Federal do Brasil promulgada em 1988.

1. A gestão escolar em Portugal após a Revolução de 1974

No modelo liceal impingido no período anterior a 1974, a administração central exercia um poder regulador, no qual predominava a gestão dos reitores e diretores de ciclo numa base de confiança política. O diploma legal n.º 36.508, de 1947, estabeleceu princípios de ação ao nível das estruturas administrativas, pelas quais o reitor colocava-se subserviente aos imperativos provenientes do Ministro, contribuindo para a abrangência normativa do poder central (em instituições públicas e privadas) que vinha apresentando “elevados défices de autonomia gestonária” (Lima, 1998, p. 209).

Anos mais tarde, Marcelo Caetano, sob o apoio da sua presidência, convida Veiga Simão para Ministro da Educação. Verifica-se que a tendência reformista do sistema de ensino, pugnada pelo ministro Veiga Simão, concretiza-se na publicação da Lei 5, de 25 de Julho de 1973 (Carvalho, 2001, p. 807- 809). Das propostas⁴⁷, emerge o conceito de “democratização do ensino”, o mais relevante para aquele momento educacional embora restrito: o ensino para o maior número de pessoas. Com o foco na expansão quantitativa da escolarização, sem alterar a forma centralizada, autoritária e repressiva da administração do sistema escolar e das escolas, o sistema manteve-se inalterado até à revolução de 1974 (Afonso, 1994, p. 125).

No que diz respeito ao histórico da gestão escolar em Portugal, Almerindo Janela Afonso apresenta reflexões contundentes no texto “Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia”, publicado pela RBP AE, em 2010. O sistema educativo português, no que diz respeito aos ensinos básico e secundário (fundamental e médio na terminologia brasileira), é maioritariamente constituído por escolas públicas estatais. Considerando a forma como se articulam as estruturas de direção e de gestão, o sistema educativo tem uma tradição de forte centralização, dado o peso e papel do Estado (central) e do Ministério da Educação, em termos de organização, definição de políticas, programas, currículos, financiamento, monitorização, controle e inspeção, avaliação de escolas, avaliação de desempenho de professores e, também, de avaliação das aprendizagens dos alunos (sobretudo nos exames nacionais).

⁴⁷ Destacam-se também a fundação da educação pré-escolar, a fixação da escolaridade obrigatória nos 8 anos e a reestruturação do ensino superior com a criação de cursos de pós-graduação ministrados por Institutos Politécnicos (Barata, 2007).

Nesse mesmo sistema estão incluídas outras estruturas de mediação, geograficamente regionalizadas, mas hierárquica e burocraticamente dependentes e, no essencial, sem autonomia de decisão, como é o caso das chamadas direções regionais de educação, que são, no essencial, estruturas desconcentradas de coordenação. (Afonso, 2010, p. 14)

Neste contexto de acentuada centralização, uma das questões importantes que atravessa as políticas educativas em Portugal, desde 1974, é a da definição, natureza e amplitude da autonomia das organizações e atores escolares. A partir deste eixo é possível, de algum modo, perceber alguns avanços e recuos na história dos modelos de administração e gestão. Trata-se, aliás, de uma questão há muito tempo aprofundada e atualizada por alguns dos mais importantes autores portugueses na área de estudos da administração educacional e da sociologia das organizações educativas.

A autonomia, enquanto instrumento de regulação e governação que se inscreve nas novas formas de atuação do Estado, pode ser contextualizada nos apelos à autonomia como justificativa, legitimação, e contrapartida ou compensação da ação e decisão políticas. De que modo se efetiva nas práticas de gestão?

Começamos por considerar, muito sucintamente, alguns dos aspectos dos diferentes modelos de direção e gestão que se foram sucedendo nas últimas décadas em Portugal, como consta no Quadro 1.

Quadro 1. Modelos de gestão legislados e praticados (antes de 1974 até 2016)

Período	Órgão de Direção	Órgão de Gestão
Anterior a 1974	Ministério da Educação	Reitor ou Diretor
“Período revolucionário” 1974-1976 Autogestão	Assembleia (democracia direta nas escolas)	Comissão de Gestão
1976-1991 “Gestão democrática”	Ministério da Educação	Conselho Diretivo
1991-1998 Modelo experimental	Ministério da Educação e Conselho de Escola	Diretor Executivo
1998-2008 Contratos de Autonomia	Ministério da Educação e Assembleia	Conselho Executivo ou Diretor
2008 até o presente	Ministério da Educação e Conselho Geral	Diretor

Fonte: Almerindo Janela Afonso (2010)

Apropriadamente-nos do quadro originalmente elaborado por Afonso (2010) porque nos fornece pontuais informações sobre os períodos, os órgãos de direção e os órgãos de gestão. Para entender a periodização constante no quadro 1, convocaremos a referência normativa correspondente ao Decreto-Lei n.º 221/74, Decreto-Lei n.º 735-A/74, Decreto-Lei n.º 769-A/76, Decreto-Lei n.º 172/91, Decreto-Lei n.º 115-A/98 e ao Decreto-Lei n.º 75/2008, diplomas legais que dispõem sobre os modelos de gestão escolar em Portugal.

Antes de especificarmos os dispositivos legais, importa-nos indicar a possível variação dos critérios utilizados na construção da periodização de 1974 a 2008. Comumente são estabelecidos critérios como o político, o administrativo, o filosófico e o econômico na construção das fases e marcos na história da educação. No contexto dos modelos de gestão, verificamos que sua incursão na história da educação portuguesa realiza-se conforme as normas referentes aos órgãos de gestão, ao discurso sobre a democratização e a autonomia das escolas. Alguns exemplos podem ser encontrados nos trabalhos de Formosinho e Machado (2000), Lima (1998) e Barata (2007).

Formosinho e Machado (2000) descrevem, com uma proposta de síntese, a mudança da gestão democrática de 1974 a 1986, identificando o período da “versão autogestionária” à “versão burocorporativa” da gestão democrática.

Lima (1998, p. 243-258), numa tentativa de conferir um enquadramento organizacional ao dinamismo da conquista democrática da gestão escolar, reconhece três fases no processo: a primeira entre o dia 25 de Abril e o dia 27 de Maio de 1974, através do DL n.º 221/74, de 27 de Maio; a segunda situada cronologicamente entre os meses de Maio (DL n.º 221/74, do dia 27) e Dezembro (DL n.º 735-A/74, do dia 21); a terceira fase iniciada com a publicação do citado DL n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, prolongando-se até 1976 (DL n.º 769-A/76, de 23 de Outubro) e na qual se procede à regulamentação da estrutura orgânica do conselho diretivo. Tendo em conta a cronologia da publicação do texto, anterior a 2008, provavelmente Lima designaria uma quarta fase no enquadramento.

Barata (2007)⁴⁸ discute a premência da democraticidade nos modelos de gestão escolar coordenando quatro fases: a) a primeira, conjugada pelas práticas autogestionárias, cujos Diplomas Legais recaem no Decreto-Lei n.º 221/74 e no Decreto-Lei n.º 735-A/74; b) a segunda fase, compreendida como o início do movimento pelo modelo político de

⁴⁸ A tese de doutoramento “Gestão e administração escolar: do modelo liceal à actualidade”, de Margarida Maria Soares de Carvalho Barata (2007), faz referência à interpretação cronológica de Lima (1998) e a utiliza no movimento discursivo do texto.

gestão democrática mediante publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76; c) a terceira fase, entendida como o período de contestação da autonomia com a aprovação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário no Decreto-Lei n.º 115-A/98, e, d) a quarta fase, o reforço da autonomia e da capacidade de intervenção dos órgãos de gestão no Decreto-Lei n.º 75/2008.

Quando lemos o quadro 1, baseado nas informações fornecidas por Almerindo Janela Afonso (2010), verificamos - evidentemente a partir dos objetivos do autor de situar o leitor, sucintamente, acerca dos *diferentes modelos de direção e gestão* que se foram sucedendo em Portugal, de 1974 a 2008 - que o mesmo destaca cinco fases: o “Período revolucionário”, da Autogestão das escolas (1974-1976); o período da “Gestão democrática” (1976-1991); os anos do Modelo experimental (1991-1998); a fase dos Contratos de Autonomia (1998-2008), e, o período seguinte ao Decreto-Lei n.º 75/2008 com destaque para o Diretor, órgão unipessoal de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.

A quantidade de normativos que definem a gestão e a autonomia das escolas aumentou de modo significativo de 1974 a 2008, e no seio dessas mudanças surgiram fatos relevantes no que se refere aos aspectos democráticos e de autonomia que constituem o ambiente escolar.

Seguindo a discussão proposta, na ótica dos dispositivos legais sobre as orientações quanto à organização e funcionamento das escolas portuguesas, em 1976, o Ministério da Educação e Investigação Científica⁴⁹ emitiu uma legislação que regulava em detalhe as atividades e funções da escola. O Decreto-Lei n.º 769-A/76⁵⁰ estabelecia a “gestão democrática” da escola ao definir as estruturas coletivas de decisão eleitas pelos

⁴⁹ Mário Sottomayor Cardia foi Deputado à Assembleia Constituinte, de 1975 a 1976, e à Assembleia da República, de 1976 a 1991. Foi membro dos I e II Governos Constitucionais, como Ministro da Educação e Investigação Científica e da Educação e Cultura, respectivamente. Foi, então, autor de um modelo de gestão do ensino superior e outro do ensino básico e secundário, tendo planificado o sistema de concurso nacional no acesso ao ensino superior, bem como a divisão do ensino superior em universitário e ensino superior de curta duração, depois designado politécnico.

⁵⁰ O Decreto-Lei n.º 769-A/76 instalou o Conselho Diretivo, juntamente com os Conselhos pedagógico e administrativo. De acordo com o Decreto-Lei, o presidente do Conselho Diretivo teria como principais funções assinar o correio, presidir a reuniões, tomar decisões quando o conselho assim o solicitava, ser um representante da escola e dar conhecimento ao Ministério da Educação e Investigação Científica de todos os assuntos que ultrapassassem as competências do conselho diretivo.

professores. A gestão das escolas públicas portuguesas é, ainda hoje, muito influenciada por esta Lei e, por esse motivo, olharemos para ela com mais atenção.

De acordo com este normativo, as escolas tinham três órgãos de gestão: o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. O conselho diretivo era composto por três a cinco professores, dois representantes dos alunos – nas escolas secundárias – e um representante do pessoal não docente. Todos os membros deste conselho eram eleitos pelos seus pares. Qualquer professor podia ser eleito para presidente do conselho diretivo – a posição mais destacada na gestão da escola – mesmo sem possuir qualquer tipo de formação em administração educacional ou de experiência significativa, tanto de ensino como de gestão. A única exigência patente no Decreto-Lei no que diz respeito ao presidente e vice-presidente do conselho diretivo era que fossem professores profissionalizados (Barroso, 2002, p. 92; Costa, 2004, p. 15).

Enquanto o Decreto-Lei n.º 221/74 manteve os encarregados de educação e comunidade à margem dos processos de ‘eleição democrática’ dos órgãos de gestão escolar, o Decreto-Lei n.º 769-A/76 determinava que “[...] o conselho directivo dos estabelecimentos de ensino manterá estreitos contatos de cooperação com as associações de estudantes e de encarregados de educação” (Art. 52).

Assim sendo, o conselho diretivo parecia ter apenas um carácter representativo do poder central nas escolas. No entanto, numa portaria sancionada pelo Ministério da Educação e Investigação Científica em 1977 (Portaria n.º 677/77, emitida a 4 de Novembro de 1977), as funções do conselho diretivo foram definidas de forma mais pormenorizada. As suas funções abrangeriam tanto assuntos administrativos (tais como a organização dos horários, a matrícula dos alunos, a distribuição de serviço e a gestão dos materiais e equipamentos), como a salvaguarda de boas relações na escola, o fomento da comunicação entre todos os setores da escola, o respeito pela liberdade de expressão e a manutenção e salvaguarda da saúde e segurança dos membros da comunidade escolar.

Disposto no Decreto n.º 769-A/76, o Conselho Pedagógico, outro órgão de gestão, era presidido pelo presidente do conselho diretivo, seria responsável pela orientação pedagógica da escola. Tratava-se de um órgão de gestão colegial uma vez que era composto por professores da escola, sendo estes a maioria dos membros, e por representantes dos alunos (um representante por ano) que eram eleitos pelos respectivos pares (Ventura *et al*, 2006).

O conselho administrativo era igualmente um órgão colegial presidido pelo presidente do conselho diretivo e composto por mais dois membros, um vice-presidente e um secretário. O conselho administrativo exercia a gestão dos fundos e do patrimônio da escola (idem, 2006).

Por isso, segundo a *Proposta Global de Reforma*, o órgão deliberativo e de representação da escola seria o Conselho de Direção, assim designado por se tratar de um órgão colegial – professores, alunos (no caso do ensino secundário), pessoal não docente, pais e encarregados de educação, autarquias, atividades sociais, culturais e econômicas –, e o seu órgão geral de gestão seria o Diretor (se fosse singular) ou a Comissão de gestão (se fosse colegial), cabendo a coordenação pedagógica ao Conselho Pedagógico (Art. 13, nº 1, e Art. 14, nº 1, 2 e 3). Assim, numa perspectiva comunitária, seria o Conselho de Direção, “porque democraticamente eleito pelos respectivos corpos eleitorais, [...] o órgão de decisão mais importante das escolas, no qual se situa o poder de, em concordância com as políticas definidas a nível nacional e regional, decidir sobre todas as questões relevantes a nível pedagógico e administrativo” (CRSEa, p. 158).

O biênio 1974-1976 foi de Governos Provisórios em Portugal⁵¹, após o 25 de abril. Essa fase transitória pode ser considerada como a fase da *autogestão*, cujo poder concentrava-se nas escolas, de modo que o Ministério da Educação e Cultura (1974-1975) e Ministério da Educação e Investigação Científica (1975-1976)⁵² exercia diminuto poder sobre as instituições.

É a partir de 1976, sobretudo a partir da promulgação da Constituição da República Portuguesa (1976) e das eleições legislativas, que se vai aclarando o *modelo político de democracia representativa*, permitindo, assim, à reconstrução da burocracia centralizada.

Nesse percurso, consideramos o Decreto-Lei n.º 769-A/76 o primeiro documento que consolida o modelo político da gestão democrática. O preâmbulo do diploma apresenta a necessidade de “[...] lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não

⁵¹ Formosinho (2003) identifica esse período como a fase da *normalização democrática* e aponta as dificuldades para esse projeto político frente à linha do *retorno da centralização concentrada e burocrática* que o Decreto-Lei n.º 769-A/76 ajudou a restaurar.

⁵² Em Portugal, o Ministério responsável pelos assuntos da Educação alterou a nomenclatura do órgão em diferentes períodos, resultado das mudanças políticas e constitucionais e em resultado da agregação ou não de matérias conexas, como a *cultura*, o *ensino superior*, a *investigação científica* e o *desporto*.

docente na comunidade escolar.” Nessa conjuntura de regulamentação da gestão das escolas, o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, define como órgãos de gestão: Conselho Diretivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

Não se falando de autonomia, mas preferencialmente de gestão democrática, ou de autogestão pedagógica, foi, contudo, de autonomia que verdadeiramente se tratou quando, em muitas escolas, se operou um ensaio autogestionário e se passou a exercer uma autonomia real, “embora não de *jure*, através de processos de mobilização, de participação e de activismo que afrontaram os poderes centrais”⁵³ (Lima, 2006, p. 11).

Os anos que decorreram, depois de 1976, foram orientadores de uma série de medidas para a reaparição de uma educação democrática no país. Quinze anos após o Decreto-Lei n.º 769-A/76 surge um novo modelo de gestão preceituado no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, que estabelecia duas possibilidades de escolha sobre o órgão de gestão, nomeadamente o Diretor Executivo ou o Conselho Executivo, o primeiro unipessoal e o segundo composto por três elementos.

É desta matriz proposta pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) que se reclama o Decreto-Lei n.º 172/91, que apresenta o ordenamento do novo modelo de administração, direção e gestão das escolas. De fato, este diploma apoia-se numa *concepção pluridimensional de escola*, que, coerentemente com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), se associa a uma intencionalidade de intervenção substantiva da comunidade local na definição e contextualização das políticas educativas, baseada nos princípios da democraticidade, da participação, da integração comunitária e da autonomia da escola corporizada no seu Projeto Educativo.

A Lei n.º 48/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, constitui o quadro jurídico que promove a maioria das orientações que, em termos de política educativa, foram introduzidas no sistema educativo entre 1976 e 1986, estabelecendo o princípio da participação de todos os implicados no processo educativo na Administração e Gestão do Sistema Escolar (Barata, 2007). Entretanto, se os princípios apontavam para a coerência com a Lei de Bases, já a sua excessiva regulamentação, os equívocos e as ambiguidades nas competências, no protagonismo e na inter-relação dos seus principais órgãos (Conselho de Escola, Diretor Executivo e Conselho Pedagógico), onde não ficou muito clara a distinção entre funções políticas e técnicas e a questão da representação

⁵³ Lima (2006), no que toca os estudos sobre o assunto faz referência à Grácio (1981), Fernandes (1985), Stoer (1986), Lima (1988a, 1992, 1999, 2002), Sanches e Nadai (1995), Sanches (2004), Teodoro (2004).

institucional da escola, bem como a continuidade de um sistema centralizado de ensino, não permitiram que este novo modelo de administração, direção e gestão das escolas trouxesse poderes substantivos às mesmas, que não tenham sido outorgados também àquelas que continuaram a ser geridas (aparentemente) pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro (Formosinho e Machado, 1998).

O Decreto-Lei n.º 172/91 simbolizou uma tentativa para alterar a gestão escolar em Portugal e apresentava consideráveis mudanças em relação ao modelo de gestão democrática vigente, exigindo um diretor executivo, ou seja, um órgão de gestão unipessoal em substituição a um conselho executivo. O diretor executivo seria recrutado pelo conselho de escola através de concurso público. O conselho de escola, principal órgão de gestão da escola, seria composto por professores (50% dos membros), pessoal não docente, alunos, encarregados de educação e outros membros da comunidade. O presidente do conselho, no entanto, seria sempre um professor eleito pelo conselho.

O perfil do diretor executivo também se encontrava claramente definido no Decreto-Lei n.º 172/91. O diretor executivo deveria ser um professor profissionalizado com experiência de ensino e com formação específica em gestão escolar. Esse diretor poderia não se encontrar a lecionar nessa escola. Este “gestor profissional” seria contratado por um período de quatro anos e teria que responder perante o conselho de escola. O pessoal docente continuou a ser o campo exclusivo para o recrutamento de pessoal para o desempenho de cargos de gestão na educação.

Contestado pelos sindicatos dos professores uma vez que a sua aplicação implicaria alterações em algumas das mais emblemáticas conquistas docentes após a revolução de 1974, nomeadamente a eleição democrática e colegial dos órgãos de gestão e devido a uma mudança política no Governo, esta legislação nunca foi aplicada para além das cinquenta escolas do regime experimental inicial (Barroso, 2002, p. 92; Costa, 2002, p. 8). O modelo foi aplicado a título experimental em situações piloto no ano letivo 1992/93, continuando em vigor, concomitantemente, o modelo de gestão antes referido.

Em 1998, o modelo Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aparece veiculado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. Este novo modelo estabelece a possibilidade de optar por um órgão unipessoal, Diretor Executivo ou Conselho Executivo,

composto por um presidente e dois vice-presidentes, que nos casos de agrupamento⁵⁴ podem ser três. A inovação foi a introdução de um novo órgão de participação e representação da comunidade educativa, responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, com respeito pelos princípios básicos consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo, a Assembleia de Escola ou de Agrupamento.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98 prevê o conselho pedagógico. Este é também um órgão colegial composto por até vinte membros: professores (a maioria dos membros entre os quais se conta o presidente do conselho executivo), representantes do pessoal não docente, dos encarregados de educação, dos alunos e das estruturas de apoio educativo, não obstante o facto de, nas reuniões que envolvam sigilo, apenas poderem participar os membros docentes. Os membros são eleitos pelos seus pares.

O conselho pedagógico define os critérios gerais para a orientação escolar e orientação pedagógica e avaliação dos alunos, para além de ser também responsável pela formação contínua do pessoal docente e não docente, pela definição dos princípios gerais de articulação e diversificação curricular, pela adoção dos manuais escolares, pela definição dos critérios que regulam a elaboração dos horários e pela colaboração com iniciativas formativas, culturais e de inovação pedagógica.

O conselho administrativo, responsável pela tomada de decisão no que diz respeito a assuntos financeiros e administrativos da escola, é um órgão colegial composto pelo presidente do conselho executivo (ou pelo diretor), que também é presidente deste órgão, pelo chefe dos serviços administrativos da escola e por um dos vice-presidentes do conselho executivo. O conselho administrativo é responsável pelo orçamento anual da escola, pelo relatório de contas, pela autorização de despesas e pela gestão do património da escola.

⁵⁴ O agrupamento de escolas, já previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, é legalmente considerado “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto comum com vista à realização de diversas finalidades” (Lei n.º 24/99). A Lei permitia que os estabelecimentos de ensino se agrupassem de forma *horizontal* (jardins de infância e escolas do 1º ciclo do Ensino Básico) ou *vertical* (jardins de infância, escolas do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Escolas Secundárias). Depois de alguns anos em que se tentou que fossem os estabelecimentos de ensino, por vontade própria, a agruparem-se no quadro de cenários locais, de perspectiva de desenvolvimento da rede de escolas e de estratégias de sobrevivência ou desenvolvimento, a legislação de 2003 (Despacho n.º 13313/2003) veio impor o modelo vertical e reclamou para a administração educativa a iniciativa e a liderança dos processos de constituição dos agrupamentos.

As escolas públicas portuguesas se orientavam com a regulamentação do Decreto-Lei n.º 115-A/98; cuja Lei n.º 24/99 introduziu alterações, no entanto, com a aprovação do Decreto-Lei n.º 75/2008, o normativo passou a ser referência às escolas.

A preocupação ressaltada na Introdução do documento apresenta o diagnóstico e a necessidade de desenvolver política educativa local. “Impunha-se, por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (Decreto-Lei n.º 75/2008).

Os órgãos de direção, administração e gestão descritos no Decreto-Lei n.º 75/2008 perpetuam o disposto no documento anterior. Vale dizer que o Decreto n.º 75/2008 teve redação alterada pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de Setembro, que aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário em Portugal e prevê a existência de postos de trabalho com a categoria de encarregado operacional da carreira de assistente operacional nos mapas de pessoal dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. O Decreto-Lei n.º 137/2012 procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, que aprova o regime jurídico de autonomia.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, que define o regime jurídico da gestão e autonomia das escolas, carece de alterações. O Ministério da Educação está disposto a iniciar um processo negocial com os sindicatos em torno das alterações ao atual sistema de gestão escolar. Os sindicatos querem maior democraticidade nas lideranças intermédias, sejam elas as coordenações de departamento ou as direções executivas das escolas.

Em nota de síntese, o argumento dos objetos presentes no conteúdo dos Decretos-Lei pode ser assim interpretado: o estabelecimento da regulamentação da gestão das escolas no Decreto-Lei n.º 769-A/76, a definição do regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e a estrutura de gestão no Decreto-Lei n.º 172/91, a aprovação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário no Decreto-Lei n.º 115-A/98, o reforço da autonomia e da capacidade de intervenção dos órgãos de gestão no Decreto-Lei n.º 75/2008.

A história da administração escolar em Portugal e o número já substancial de investigações e estudos sobre essa problemática⁵⁵ permite-nos afirmar que no quadro de uma mesma moldura normativa, se afirmam e coexistem práticas de gestão muito diferenciadas, bem como resultados e níveis de satisfação também diferenciados. Isto pode nos dizer que “não existe uma correspondência linear entre as leis de gestão e as práticas de gestão, como também não existe uma correspondência linear entre os modelos formais de gestão e níveis de desempenho das escolas” (Canário, 2004, p. 16).

Se nos reportamos ao atual regime de autonomia, também verificamos que não existe qualquer alteração no estatuto do órgão de gestão, independentemente de haver um novo órgão definidor das políticas da escola, o órgão de direção. O órgão de gestão continua a ser um órgão de visibilidade e poderes na organização escolar, chegando a ser o novo órgão de direção das escolas (assembleia de escola/agrupamento) conotado pelos próprios atores (Barroso, 2001), entretanto, com questionável visibilidade na definição das políticas da escola, do agrupamento de escolas.

Em Portugal, as reformas educativas e as publicações dos diplomas legais sobre os órgãos de gestão, que tem na gestão um de seus pilares, tendenciosamente foram mudando a natureza da escola como organização, as práticas de gestão.

2. A gestão escolar no Brasil a partir de 1985

No Brasil, a segunda metade da década de 1980 e a primeira dos anos 1990 foram marcadas pela reformulação da organização e gestão da educação. “As reformas privilegiaram a descentralização, a autonomia e a democratização dos processos administrativos” (Antunes e Carvalho, 2008, p. 2). A democratização no âmbito administrativo escolar é associada à participação dos professores e pais nas decisões a respeito do processo educativo, o que abrange composição de instâncias colegiadas (conselhos escolares, grêmios estudantis), eleições para cargos administrativos, introdução de mecanismos que diminuam os trabalhos de burocracia e a flexibilização normativa e organizacional do sistema educacional.

⁵⁵ Realizamos levantamento de dissertações de mestrado e teses de doutoramento na plataforma Base Nacional de Dados Bibliográficos (Porbase) de Portugal e nos repositórios da Universidade de Coimbra, da Universidade de Aveiro, da Universidade de Lisboa, da Universidade do Minho e da Universidade de Évora.

Iniciamos a discussão com a publicação da Lei n.º 5.692/71⁵⁶, em contexto da reforma educacional no Brasil, implantada para atender ao chamado de construção de um “projeto nacional” que serviria como alavanca para o desenvolvimento do “Brasil Potência” (Saviani, 1987, p. 127). Os discursos em torno da Lei n.º 5.692/71, durante a ditadura militar brasileira, e que forjaram a legislação educacional expressa pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei n.º 4.024/61, diziam que a necessidade de alteração da legislação atendia aos ditames do “novo” momento social.

A partir da publicação da Lei n.º 5.692/71 extinguiu-se o cargo de Diretor de Grupo Escolar e criou-se o cargo de Diretor de Escola. A partir de então, o cargo de diretor da unidade escolar vai se firmando, com exigências de qualificação cada vez mais específicas. A concepção de diretor, antes relacionada àquele que tem uma experiência de muitos anos de docência, foi substituída pela imagem do administrador de uma equipe escolar. A concepção de administração escolar que predominou durante este período apoiou-se no modelo clássico da administração empresarial. Ou seja, a administração era concebida como um processo técnico, cientificamente determinado e burocrático, cujo fim era obter unidade, economia de tempo e de recursos e maior produtividade. Esse processo envolvia normas rígidas, autoridade centralizada, hierarquia, planejamento, organização detalhada e avaliação de resultados.

No final da década de 1970 e início de 1980, as lutas pela democratização da sociedade se fortaleceram, promovendo a ampliação e a reorganização dos movimentos sociais. Nos primeiros anos da década de 1980, “presenciou-se uma ampla mobilização da sociedade a favor das eleições diretas para os cargos executivos, sobretudo para a presidência da República, um aumento do controle público sobre o Estado” (Antunes e Carvalho, 2008, p. 8), com destaques para a gestão democrática da educação, seja nos aspectos de definição da política educacional seja “na gestão das unidades de ensino nos diversos níveis” (idem). Decorrem então “as manifestações para eleições diretas dos dirigentes de instituições de ensino, como também para a criação de colegiados escolares, eleitos pela comunidade, com o intuito de democratizar a gestão na escola” (ibidem).

⁵⁶ Embora a Lei n.º 5.692/71 tenha sido repercutida como a lei da reforma educacional que alterou a Lei n.º 4.024/61, não significou uma ruptura com a anterior. Continuou em vigor os cinco primeiros títulos da Lei n.º 4.024/61 que tratam *dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino*, ou seja, as diretrizes da organização da educação brasileira.

A promulgação da nova Constituição Federal, em 1988, promoveu as propostas e os movimentos sociais populares em defesa da educação. O art. 206 atribui modificações necessárias na gestão educacional, com vistas a valorizar o caráter democrático, cooperativo, planejado e responsável da gestão educacional, orientado para a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, inciso VI do art. 206.

No movimento da democratização, principalmente com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública⁵⁷, a eleição direta tornou-se uma das importantes conquistas da educação, e pela qual não foi incorporada, como outras (pelo menos em parte), na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN n.º 9.394/96.

A Constituição Federal foi um respeitável marco para a democratização da educação, depois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n.º 9.394/96 foi sancionada como complemento as ideias institucionais e os nortes estabelecidos, contemplando em seu artigo 14, os princípios norteadores da gestão democrática, dos quais, estão constantes: “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (LDBEN, 1996).

Nos termos do art. 15 da Lei n.º 9.394/96, “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.” A ideia e a recomendação de gestão democrática e participação com responsabilidades compartilhadas pelas comunidades interna e externa da escola, estão previstas no artigo 15 da Lei n.º 9.394/96. A referência possibilita a iniciativa e a participação da equipe escolar, dos alunos e dos pais, como também reforça os poderes e a autonomia administrativa e orçamentária da Diretoria da Escola para resolver os desafios da qualidade da educação no âmbito de sua instituição.

A Lei n.º 9.394/96 sinaliza que o ensino será ministrado com base em diversos princípios e, entre eles, encontra-se, nos termos do artigo 3º, a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Vemos que

⁵⁷ A origem do Fórum pode ser interpretada a partir das Conferências Brasileiras de Educação (CBE), as quais tiveram a capacidade de reunir educadores de todo o país, estimulando a sua organização política em torno da democratização da educação. Compunham as conferências três entidades de caráter acadêmico: ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação, fundada em 1977); ANDE (Associação Nacional de Educação, fundada em 1979) e CEDES (Centro de Estudos de Educação e Sociedade, fundado em 1978). As conferências decorreram, respectivamente, nos anos de 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991.

tanto a Constituição Federal, quanto a Lei n.º 9.394/96, reportam o “ensino público” e não as “escolas públicas”. Portanto, se entendemos que o ensino público é sinônimo de escola pública, então a gestão democrática está mesmo restrita à escola pública. No entanto, se entendemos que o ensino público envolve tanto as escolas como os sistemas de ensino, isto é, as redes e Secretarias de Educação, então, podemos também falar em gestão dos sistemas de ensino. E assim, entendemos, merece ser encarado o processo de gestão democrática no âmbito das unidades de escolas e dos sistemas de ensino (Gracindo, 2007, p. 12).

Em que pese qual seja a designação mais adequada, importa reconhecer que “essa alteração sinaliza para o surgimento de uma concepção de gestão, na qual o papel do gestor é redefinido. A gestão passa a ser sinônimo de ambiente autônomo e participativo, o que implica trabalho coletivo e compartilhado por várias pessoas para atingir objetivos comuns” (Antunes e Carvalho, 2008, p. 9).

Frente à nova concepção de gestão e do papel do diretor, os debates sobre a necessidade da profissionalização das pessoas envolvidas na administração escolar como condição para a melhoria da qualidade da educação básica se estenderam, resultando propostas de “capacitação de dirigentes”, pautadas especialmente nas “competências gerenciais” (idem, 2008, p. 9-10).

No seguimento do desenvolvimento textual e reflexivo de Antunes e Carvalho (2008) consentimos com as autoras que, embora houvesse o alargamento do debate sobre o papel do gestor, “a LDBEN n.º 9.394/96 pouco inovou em relação ao cargo de diretor escolar e contemplou apenas a formação dos profissionais com o curso de pedagogia e a forma de escolha dos dirigentes” (Antunes e Carvalho, 2008, p. 10). Os modos de admissão no cargo ainda é tema discutível no Brasil. No que toca a valorização dos profissionais da educação e os modos de admissão no cargo, o inciso primeiro do art. 67 prevê o ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos, embora não descreva os procedimentos e requisitos. No parágrafo primeiro do art. 67⁵⁸ a experiência docente é descrita como condição fundamental para o exercício de quaisquer funções de magistério.

A legislação educacional brasileira está composta por diretrizes e princípios. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96 define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal (1988). No

⁵⁸ Renumerado pela Lei n.º 11.301, de 2006.

entanto, a inconsistência dessas diretrizes e princípios gera implicações nas práticas dos gestores nas escolas.

Os discursos sobre as práticas de gestão escolar vão valorizando a democratização na educação, no Brasil, a partir dos anos 1980, e, em Portugal, nos anos 1970, período em que se assiste a uma tentativa de afirmar a organização do sistema de ensino e gestão nas escolas com os discursos políticos e a publicação de normativos legais.

3. A gestão democrática, colegial e participativa: uma referência incontornável

Na sequência das discussões, consideramos possível o intercâmbio textual e dialético (“dialética”, no sentido cerleuniano, como os movimentos de relações entre *démarches* diferentes) na breve exploração das dimensões presentes nas práticas de gestão na transição do século XIX e XX no contexto brasileiro e no contexto português. Para efeitos interpretativos da literatura, concebemos as dimensões democráticas, colegiais e participativas na obra *Administração escolar - introdução crítica*, de Vitor Paro (1987); e, *Administração Escolar: Estudos*, de Licínio Lima (2011), cronologicamente mais próximas ao desenvolvimento desta tese.

Cientes dos riscos de cair nas armadilhas da criação de um lugar próprio, dispomos de um trabalho coletivo para situar percepções e conceitos naquilo que Certeau (2012) concebe como “geografia real do sentido”. Na tentativa de situar as práticas de gestores portugueses e brasileiros, buscamos relacionar traços de pertença, com o objetivo de perceber como marcam as condições e as regras de sua produção.

Para alcançarmos a concepção dos termos e os sentidos que emergem no contexto português e brasileiro⁵⁹, relacionamos as discussões aos tempos, espaços e lugares. Paro (1987) e Lima (2011) situam a escola no centro das preocupações do fazer administrativo e, nomeadamente a começar pelos títulos das obras, podemos inferir que *Administração escolar - introdução crítica* e *Administração Escolar: Estudos* possivelmente tenham sido cunhados para expressar a filosofia do desejo dos autores.

⁵⁹ Salientamos a afirmação de Sander (2005, p. 65) de que a gestão democrática motivou cada vez mais estudiosos e é hoje a linha de pesquisa que acolhe o maior número de estudos e publicações no campo da administração da educação brasileira, revelando como tema prioritário de estudos brasileiros de administração da educação.

A obra de Vitor Paro (1987) “Administração Escolar – introdução crítica” foi publicada no ano anterior a promulgação da Constituição Federal de 1988. A obra “Administração Escolar: Estudos”, de Licínio Lima (2011), reúne seis estudos produto da investigação realizada há alguns anos no Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho em torno da administração das escolas portuguesas e foi publicada no triênio seguinte a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008.

Vitor Paro (1987), ao constatar a natureza conservadora da teoria e da prática da Administração Escolar vigente nos idos da década de 1980, dedica-se a discutir⁶⁰ os pressupostos básicos de uma Administração Escolar “efetivamente comprometida com a transformação social” (Paro, 1987, p. 149). O autor elucida que a prática da Administração Escolar se revela conservadora precisamente porque mantém os objetivos de escola revolucionária e da educação transformadora apenas no nível do discurso⁶¹.

A possibilidade de uma administração democrática no sentido de sua articulação, na forma e no conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada. No caso da Administração Escolar, sua especificidade deriva, segundo Paro (1987, p. 151), dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; da natureza do processo que envolve essa busca.

Lembramos que a publicação do texto de Paro (1987) decorreu num período em que o Brasil intentava se organizar democraticamente após o fim da ditadura militar, oficializada em 1985. “Por isso, uma teoria e prática de Administração Escolar que se preocupe com a superação da atual ordem autoritária na sociedade precisa propor como horizonte *a organização da escola em bases democráticas*”, afirma Paro (1987, p. 160 – grifo nosso).

O autor defende a “cooperação” de todos os envolvidos no processo escolar em direção ao alcance dos objetivos educacionais da escola, como uma estratégia de participação coletiva e aproxima a Administração Escolar à *prática escolar*, assegurando ser esta última condição para o desenvolvimento da Administração Escolar. Paro (1987, p. 161) elucida que determinada pelos objetivos que busca e, ao mesmo tempo, pelas

⁶⁰ Ver Capítulo IV Administração Escolar e transformação social, item 3 “Administração Escolar para a transformação social”, In: Paro, V. H. *Administração escolar – introdução crítica*. 2 ed. São Paulo: Cortez. 1987.

⁶¹ O discurso de uma educação transformadora é parte do ideário educacional brasileiro. Não há consenso sobre seu passado, na maioria das vezes, de simples discurso, fala comum de muitos professores e prática isolada, mas nem sempre efetiva, de alguns poucos. Na obra de Paro (1987) a temática “transformação social”, “educação transformadora”, é parte de uma perspectiva dialética do autor.

condições concretas às quais se aplica, “a Administração Escolar, em sua forma democrática e cooperativa, não é algo pronto, que se possa aplicar como uma receita que tenha a propriedade de resolver, apenas por si, os problemas que a *prática gestora* apresenta”. E pondera que embora se tenha presente que a autoridade deve ser compartilhada por todos, o que supõe formas coletivas ou colegiadas de gestão escolar, não é possível estabelecer *a priori*, com precisão, qual a forma mais adequada dessa administração.

Não há dúvida, porém, que qualquer que seja a forma assumida em sua concretização, a Administração Escolar democrática terá como característica a *participação* efetiva dos diversos setores da escola e da comunidade. Para que isso aconteça, conforme explicita Paro (1987), é preciso que a coordenação do esforço humano coletivo seja função de grupos e não de indivíduos aos quais são reservados poder e autoridade irrestrita sobre os demais.

A “coordenação” no sentido democrático utilizado por Paro (1987) deixa de ser uma questão de poder para se tornar um problema de organização das pessoas no interior da instituição e de atribuição de competências, quando há concordância dos grupos envolvidos (comunidade educativa) nos mesmos interesses e fins a serem buscados. O autor revela que a “coordenação” do esforço de funcionários, professores, alunos e pais, “fundamentada na participação coletiva, é de extrema relevância na instalação de uma administração democrática no interior da escola” (Paro, 1987, p. 162).

A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, corresponde aos anseios do autor, ao afirmar a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família” (Art. 205).

O texto de Paro (1987) apresenta as vantagens de uma Administração Escolar participativa, em que as condições são tomadas pelo grupo, embora não questione como são criadas as condições na escola para o processo de democratização na escola, tampouco questiona o modo de ingresso do diretor ao cargo (via concurso, seleção, nomeação, eleição). No entanto, considera que a tendência de um diretor procurar administrar em causa própria tem menor probabilidade de ocorrer quando se trata de uma *gestão colegiada*, as quais devem ser baseadas no interesse dos diversos setores envolvidos no processo escolar.

Também nos orienta que é preciso “partir da atual maneira em que está organizado o trabalho na escola, para propor e implementar novas formas de administração que sejam não apenas mais democráticas mas também mais *eficazes na busca dos objetivos educacionais*” (Paro, 1987, p. 165 – grifo nosso). Na atual conjuntura, não podemos assegurar que os gestores e parte da legislação nacional e estadual tendem para isso. O histórico brasileiro aponta para a dificuldade de expressar os objetivos educacionais⁶² e a “reforma” da educação que se assentava na Lei n.º 5.692/71, publicada durante o regime militar pelo presidente Emílio Garrastazu Médici.

Paro (1987) reitera que a Administração Escolar em bases democráticas precisa ser um ideal colocado em prática ainda que nos seus aspectos mais elementares. Considera importante a posse, por parte do pessoal envolvido no processo administrativo escolar, de uma competência técnica – tanto em termos administrativos quanto pedagógicos – que lhes possibilite desempenhar satisfatoriamente suas múltiplas atividades.

O texto do autor é uma referência no campo e convite a reflexões para se tentar compreender qual lógica tem determinado a educação no presente momento. Podemos falar em educação transformadora a partir do discurso oficial do Estado? As políticas públicas trazem esta perspectiva? As políticas que traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas se materializam na gestão, afirma Vieira (Vieira, 2007, p. 58). Não vamos por esse caminho de discussão por limites de página e objetivos.

Na sequência, Licínio Lima (2011), numa abordagem diferente a de Paro (1987), não explicita termo a termo, mas apresenta-nos⁶³ as alterações dos diplomas legais e de modelos de governo de escolas em interface com a gestão democrática. O autor retoma o 25 de Abril de 1974 como marco da aprovação do Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio, primeiro diploma que confirmava e apoiava as “iniciativas democráticas”, reconhecendo-o como o diploma “mais curto e genérico da história da produção legislativa sobre o governo e gestão das escolas” (Lima, 2011, p. 58). Os cinco artigos constantes no diploma evocam o comprometimento do governo em estabelecer “órgãos de gestão que sejam verdadeiramente representativos de toda a comunidade escolar” (Lima, 2011, p. 228).

⁶² Na atualidade o Novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) é um exemplo da dificuldade de se identificar os objetivos educacionais para o país, sobretudo quando fazemos uma apreciação ainda que superficial do mesmo e evidenciamos que boa parte de suas intenções, advindas desde o PNE 2001, ficou no papel.

⁶³ Capítulo 2. “Modelos de governo das escolas e universidades: a progressiva erosão da gestão democrática”.

Nessa altura, a autonomia da escola não chegou a ser juridicamente consagrada, embora, afirma o autor, cotidianamente fosse ensaiada através de práticas de democracia direta, de deliberações coletivas, executadas pelas comissões de gestão segundo regras e com composições bastante diferenciadas.

Lima (2011) menciona alguns autores⁶⁴ cujos estudos destacam que as escolas durante o período revolucionário buscavam por formas de ordenamentos alternativos e de regras próprias, divergindo do padrão normativo imposto e dos limites de intervenção que o próprio Decreto-Lei n.º 221/74 procurara estabelecer. As práticas democráticas, colegiais e participativas, evidenciadas nos princípios da publicação do Decreto, eram objeto de reconhecimento, mas também de uma tentativa de regulação genérica, procurando assegurar a autoridade do Governo e os poderes de direção das escolas por parte do Ministério da Educação.

Posteriormente, com a mudança democrática de abril de 1974 (*Revolução dos Cravos*), a responsabilidade da gestão das escolas foi assumida por *comissões de gestão* democraticamente eleitas e iniciativas próprias em torno de uma autonomia até então pouco conhecida e colegialmente conquistada, frequentemente legitimada através de práticas de democracia direta.

Nessa fase as famílias e os encarregados de educação, tal como as relações com a comunidade local, ficaram à margem da democracia direta e das modalidades de participação ativa e informal. Lima (2011) designa *primeira edição da gestão democrática* o processo de apropriação de poderes por parte das periferias escolares e de ingerência no governo, até então heterônimo, de cada estabelecimento de ensino.

Tratou-se de um ensaio, parcialmente sucedido, de normalização, que só teria condições para começar a ocorrer a partir de finais de 1976, após a Constituição e a realização das primeiras eleições legislativas, mas que, no entanto, deixaria marcas políticas e organizacionais duradouras.

Lima (2011) menciona a aprovação da legislação pelo III Governo Provisório, presidido por Vasco Gonçalves, em Dezembro de 1974, com intuito de garantir que o afastamento de formas autocráticas de direção das escolas passasse a ser convenientemente regulado, salvaguardando a *seriedade do processo democrático*, agora de tipo

⁶⁴ Consultar edição referenciada (2011, p. 51).

representativo, bem como a *eficácia do funcionamento* de cada escola, entendida como *local de trabalho efectivo e ao serviço da Nação*” (Lima, 2011, p. 60 - grifos do autor).

Neste contexto é formalmente iniciada uma fase de transição da primeira para a segunda edição da gestão democrática das escolas (cf. Lima, 1992), especialmente em termos de consagração de morfologias organizacionais bem estabelecidas, de tentativa de substituição da democracia direta pela democracia representativa. De modo geral, o Governo intenta substituir as comissões de gestão, que considera provisórias, por outros órgãos colegiais representativos, mas agora eleitos e constituído segundo regras bem definidas, com competências bem delimitadas (Lima, 2011, p. 60).

Ambos os textos oportunizam importante contribuição às linhas de pesquisa educacionais. A partir de uma abordagem paradoxal (o instituído e o instituinte), os autores começam por mostrar a não equivalência, aparentemente óbvia, entre pensar e reconhecer os ideais “oficializados” das “práticas” de gestão. Podemos considerar como ambição do discurso dos autores, a origem, ou seja, estabelecer as condições de gênese e processos de entrave nas práticas de gestão colegiais, participativas e democráticas⁶⁵.

Paro (1987) se propõe a analisar os critérios de uma gestão para a transformação social e no estudo de uma “prática possível” descreve um conjunto de ideias cultuadas e significativamente veiculadas; e, Lima (2011) utiliza-se do contexto oficial de diplomas legais para explanar os critérios da “descrição densa” e deslimites de um estudo voltado a análise histórica que não se converge a um estatismo, visto que extrapola a descrição.

Convém lembrar que em Portugal e no Brasil, princípios como democracia, autonomia e participação nos contextos educacionais dos países estão consagrados em dispositivos legais e não podem ser vistos como um favor que gestores educacionais prestam às suas comunidades escolares, mas como um valor educacional a ser praticado no âmbito da gestão. Ressaltamos que a atual legislação educacional brasileira sofreu um processo de reestruturação nas três últimas décadas, ocorrendo, efetivamente, um reordenamento nos aspectos constitucionais, legais e institucionais, o que, certamente, exige tempo para ser absorvido por uma comunidade tão extensa como a educacional brasileira (Orlando Filho, 2014, p. 118). No caso português, democraticidade e autonomia

⁶⁵ António Mendes Neto (2004) apresenta uma perspectiva interessante no artigo “Escola pública: ‘gestão democrática’, colegialidade e individualismo” publicado na *Revista Portuguesa de Educação*, v. 17, n. 2, pp. 115-131. O autor aborda um conjunto de reflexões acerca das potencialidades que a escola pública portuguesa, especificamente a secundária, tem desempenhado no âmbito da “gestão democrática”.

são termos que foram se alternando nos normativos legais, há quatro décadas, desde o 25 de Abril de 1974.

Paro (1987) e Lima (2011) evidenciam as tendências internacionais da chamada “gestão centrada na escola” e dão relevo às ações dos gestores, sobretudo, nas posturas a tratar de problemas que afetam o cotidiano das escolas. Os autores sinalizam o caráter limitado “das funções administrativas”, suas fragilidades, imprecisões e generalizações, que, quando confrontadas no mundo empírico dos gestores, revelam um processo de deslocamento da gestão democrática, da tensão gerada por interesses individuais e coletivos.

4. Reforma educativa e gestão

Na breve perspectiva histórica da gestão escolar apresentada, foram dadas a conhecer uma sucessão de reformas educativas. Nelas está vislumbrada uma mudança significativa das finalidades, das diretrizes e das estruturas de educação. Tal percepção converge para o conceito de Reforma Educativa proposto por Muñoz “uma reforma que se pretende inovadora, é uma reforma capaz de gerir mudança, mas que implica uma estratégia planificada para a modificação de certos aspectos do sistema educativo de um país” (1988, p. 37). Isso implica, como o próprio Muñoz (1988) defende, na necessidade de uma estruturação de um conjunto de demandas (problemas identificados) para resultados específicos, com meios e métodos adequados.

Torsten Husén (1986, p. 52) apresenta duas teses básicas sobre as estratégias de implementação das reformas educativas: as reformas globais não se implementam do dia para a noite; uma reforma tem de ter esteio e colaboração entre aqueles que a porão em prática no seu dia a dia, ou seja, professores e administradores. Com base nos seus estudos de caso sobre essa matéria, Husén (1986) conclui a importância do debate, da participação e da avaliação nas fases de construção das reformas.

O que se pretendeu com as Reformas? Apesar da mudança e inovação que se projetou nas organizações escolares, é possível identificar uma orientação que acentua a ideia de que as mudanças seriam mais influenciadas por mudanças vindas de meios exteriores à escola e certas decisões mais críticas são tomadas por indivíduos ou grupos políticos que não têm um interesse direto no sistema educativo. Essas mudanças

externamente induzidas podem interferir com a escola e a sua missão porque contribuem para o aparecimento de resistência à realização dos objetivos das inovações pretendidas.

As lideranças internas nas escolas, associadas aos objetivos de eficácia e eficiência, podem permitir uma institucionalização mais fácil das inovações, uma vez que o seu ambiente se apresenta frequentemente homogêneo, instituído através de processos internos, como os de liderança, comunicação e de resolução de conflitos, ao passo, que podem também ocasionar uma certa rigidez pouco favorável à determinadas inovações (Barata, 2007, p. 48).

É nas tentativas de realização na prática que se mostra o papel fundamental da gestão ao nível do impacto da inovação e mudança nas escolas. A gestão de qualquer mudança educacional é uma atividade complexa, que necessita da colaboração dos docentes mediante uma preparação e apoio adequados para enfrentar os desafios que lhe são colocados.

As mudanças devem ser efetivadas na e pela própria escola. Uma reforma decretada não é sinónimo de uma reforma mudança, explicita Falcão. Independentemente do modelo ou regime de gestão em vigor e do próprio modelo organizacional, há sempre uns arranjos mais ou menos superficiais, mas o conteúdo permanece resistente a qualquer mudança (Canário *apud* Falcão, 2004, p. 60-61).

Então, a mudança está para lá dos estilos dos perfis funcionais dos responsáveis pela gestão das escolas. Assim, “o problema é muito mais da governação democrática de cada escola e do poder de decisão de cada comunidade educativa do que da existência de diretores ou gestores profissionais, subordinados ao poder do centro” (Lima *apud* Falcão, 2004, p. 60-61).

Dito de outra forma, o estilo de liderança exercido pode efetivar (ou não) a mudança requerida para a escola, mas não basta identificar os “defeitos das pessoas” e “modificar as pessoas” para melhorar a organização, já que “as atitudes das pessoas são determinadas tanto pela organização na qual trabalham como pelas suas atitudes preexistentes. O mesmo pode ser afirmado com relação ao processo de liderança [...] que depende especialmente das circunstâncias e das atribuições exigidas do líder” Charles Perrow (1972, p. 25).

CAPÍTULO III. ORGANIZAÇÕES

Quando estudamos a organização escola, estamos buscando encontrar um corpo teórico de conhecimento para descrevê-la e explicá-la. Nesse sentido, o estudo das organizações tem assentado em um conjunto de variáveis que lhes são determinantes: como se estrutura, como se coordenam, como se afetam os recursos e como são “geridas” as pessoas.

As teorias organizacionais e administrativas oriundas do pensamento clássico propiciaram às organizações da época uma maior eficiência. Entretanto, por desconsiderarem a relação da organização com seu ambiente externo, bem como a inter-relação entre as partes da organização, configuraram-se como limitadas. Veremos que as teorias fundamentadas no pensamento sistêmico surgiram com a intenção de suprir essa lacuna. Nesse contexto histórico, as teorias organizacionais e as teorias administrativas, portanto, dão-nos um referencial teórico conceitual que precede os estudos das escolas.

Sem a pretensão de sermos exaustivos, apresentaremos, essencialmente, um esboço referencial teórico ao tema organizações, as suas principais características e como são administradas. Portanto, associados ao conceito organização, ampliamos o nosso escopo para a fundamentação dos conceitos administração, gestão e burocracia, pois constitui um exercício de discernimento multicontextual, do ponto de vista teórico, metodológico e empírico.

1. A teoria da organização e a teoria da administração

O problema fulcral que comporta o campo do conhecimento da administração é o fato de uma ausência epistemológica precisa desta área. Significa, portanto, que a administração recorre a outros campos do conhecimento notoriamente mais sistemáticos em nível epistêmico e conceitual, nomeadamente a teoria das organizações (Motta, 2013, p. 02).

Schultz (2016) recorda-nos que a teoria da organização e a teoria da administração são conceitos proximamente relacionados. Inclusive, o termo organização é utilizado numa das quatro funções administrativas mencionadas no primeiro capítulo: planejar, *organizar*, dirigir e controlar. Convém, entretanto, ressaltarmos que o termo tem significado distinto

daquele das definições que foram conferidas anteriormente, uma vez que, aqui, *organização* designa, de acordo com Chiavenato, “o ato de organizar, estruturar e alocar os recursos e órgãos incumbidos de sua administração e estabelecer a atribuição de cada um deles e as relações entre eles” (Chiavenato, 2000, p. 86 *apud* Schultz, 2016, p.29).

“Um administrador deve entender os trabalhos de uma organização para ser eficaz em seus papéis administrativos. Assim, o entendimento da teoria da organização serve como base para o estudo da administração” (Silva, 2013, p. 06, *apud* Schultz, 2016, p. 30). Schultz (2016) adverte que o senso comum provoca confusões nas designações dos termos *administrar* e *gerenciar*, “geralmente empregados como sinônimos nas obras teóricas sobre administração, confirmando a compreensão baseada no senso comum” (p. 30).

O autor questiona se haveria diferenças conceituais e de objetos de interesse entre os termos teoria organizacional (*organization theory*) e teoria gerencial (*management theory*), conforme buscou responder Caravantes (1998, *apud* Schultz, 2016, p. 30-31).

Em relação às possíveis associações entre a teoria gerencial e a teoria organizacional, enquanto áreas do conhecimento:

A teoria organizacional não é necessariamente uma teoria gerencial. Embora uma teoria gerencial deva estar baseada na teoria organizacional, ela contém pressupostos filosóficos e orientações valorativas com respeito à natureza do comportamento humano que não são básicas à teoria organizacional... A teoria gerencial é uma teoria da prática (Caravantes, 1998, p. 31, *apud* Schultz, 2016, p. 31).

Caravantes (1998, p. 31) considera a teoria organizacional mais descritiva (*o que é e o que será*) e a teoria gerencial, mais prescritiva (*o que fazer e como fazer*).

Contrariamente aos pressupostos de Caravantes (1998), Chanlat (1999, p. 31 *apud* Schultz, 2016, p. 31), define *management* como uma “prática social”, colocando-a, portanto, em articulação às ciências sociais. De acordo com Shultz (2016, p. 31), “esta é a primeira conceituação que aproxima a gestão de empresas das ciências sociais e humanas. Já a administração é marcada, acima de tudo, pela instrumentalização e operacionalização das atividades nas organizações, visando a melhoria da produção e o aumento da eficácia”.

A complexidade e as imprecisões em torno das definições aqui discutidas devem-se, principalmente, “ao fato de as teorias da administração e das organizações contemplarem o estudo de diferentes variáveis”, que veremos no próximo item, dentre elas “as tarefas, a estrutura, as pessoas, o ambiente e a tecnologia” (Chiavenato, 2000 *apud* Schultz, 2016, p. 31).

Como o próprio Schultz (2016) assegura, tal fato demonstra a complexidade dos estudos administrativos e organizacionais, tornando as abordagens teóricas receptivas às contribuições de diferentes áreas do conhecimento, principalmente da Engenharia (tarefas), da Sociologia (estrutura e ambiente) e da Psicologia (pessoas e ambiente).

1.1. Administração: conceitos e funções

Administrar é operacionalizar as atividades para atingir determinado objetivo. Por isso, destaca Schultz (2016, p. 25), “o termo *administração* carrega em si a ideia de coordenação de recursos e pessoas para a realização de tarefas”. Sendo assim, o administrador terá de cumprir planos, estabelecer metas, buscar informações sobre a realidade em que está inserido, motivar as pessoas e controlar os recursos, ou seja, ele é o principal responsável na execução das tarefas.

É, portanto, no campo da prática das organizações que esse conceito pode ser apreendido. O entendimento de Schultz se faz próximo ao nosso, muito em razão do referencial teórico, por isso decidimos elaborar esse item, na sua maior parte, com base nas percepções do autor⁶⁶. Schultz prossegue rememorando alguns conceitos clássicos da administração, versados como um “processo de planejar, organizar, liderar e controlar o trabalho dos membros da organização, e de usar os recursos disponíveis da organização para alcançar os objetivos disponíveis” (Stone e Freeman, 1985, p. 4 *apud* Schultz, 2016, p. 25).

Na sequência, a definição de Silva que assinala que “a administração está relacionada com o alcance [pelo gestor de uma organização] de objetivos por meio dos esforços de outras pessoas” (Silva, 2013, p. 5 *apud* Schultz, 2016, p. 25), emerge-se associada à noção do controle do trabalho dos membros da organização.

Com uma ênfase aos fatores humanos de adaptabilidade, encontramos em Drucker, uma administração que pode ser entendida como a “adaptação do indivíduo às exigências da organização”, ou ainda como a adaptação da organização “às necessidades, aspirações e potencialidades do indivíduo” (Drucker, 1986, p. 14 *apud* Schultz, 2016, p. 25).

⁶⁶ *Introdução à gestão de organizações.*

Os conceitos gestão e *management*, segundo Schultz (2016), são mais abrangentes que o de administração. Gestão é “um conjunto de práticas e de atividades fundamentadas sobre certo número de princípios que visam uma finalidade [...]” enquanto que “a definição de *management* é mais ampla por contemplar a inter-relação entre as práticas de gestão, os processos, os cargos e os gerentes” (Chanlat, 1999, p. 31 *apud* Schultz, 2016, p. 25).

A ênfase em métodos, processos e princípios no campo da administração é referida na concepção “a arte de realizar as coisas”, de Simon (1965, p. 1 *apud* Schultz, 2016, p. 25). Entretanto, chama-nos a atenção Schultz, que na visão de Simon a administração possui mais funções que executar tarefas e decidir como as coisas devem ser feitas, sendo o responsável por tomar “decisões diárias que impactam de uma ou outra forma este complexo sistema chamado ‘organização’, já que é influenciado por um conjunto de ‘crenças e atitudes’, em função da posição que ele ocupa na organização” (idem). Sob esse entendimento, Silva (2013, p. 12 *apud* Schultz, 2016, p. 26) sustenta que “um administrador deve ser alguém que dirija as atividades de outras pessoas e assuma a responsabilidade de alcançar determinados objetivos, por meio da soma de esforços”.

São diversos os papéis⁶⁷ desempenhados pelos administradores em uma organização, no entanto, as atividades desempenhadas em uma organização dependerão fundamentalmente do cargo e das responsabilidades do gestor, “como da sua capacidade de coordenar as atividades internas e externas” (Schultz, 2016, p. 26). Sendo assim, “as funções do administrador requerem tomadas de decisões complexas, que exigem, por consequência, que elas sejam compartilhadas por outras pessoas dentro da organização” (idem).

Inferimos que para desempenhar os seus papéis, o administrador preocupa-se com os fatores eficiência e eficácia, e, nesse contexto, a administração consiste em “um conjunto de atividades dirigidas à utilização eficiente e eficaz dos recursos” com o propósito de “alcançar um ou mais objetivos ou metas da organização” (Silva, 2013, p. 6 *apud* Schultz, 2016, p. 27). Portanto, a eficiência concebida por Silva (2013) sugere uma “medida de utilização de recursos”, e, a eficácia, como uma “medida de alcance dos objetivos ou resultados”, discernindo, de maneira simples, o “fazer certo as coisas” do “fazer as coisas certas” (Silva, 2013, p. 18 *apud* Schultz, 2016, p. 27).

⁶⁷ A esse propósito, consultar os dez tipos de papéis administrativos apresentados por Schultz (2016, p. 26-27) no Quadro 5. “Tipos de papéis administrativos, suas descrições e as atividades desempenhadas na organização”.

Apresentados os conceitos, direcionamos o nosso enfoque para as atividades específicas da função administrativa. A começar por Santos (1992, p. 42 *apud* Schultz, 2016, p. 28), dentre as tarefas administrativas inclui-se: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar. Chiavenato (2000, p. 7) descreve assim a tarefa específica da administração:

A tarefa da administração é a de interpretar os objetivos propostos pela organização e transformá-los em ação organizacional por meio do planejamento, organização, direção e controle de todos os esforços realizados em todas as áreas e em todos os níveis da organização, a fim de alcançar tais objetivos da maneira mais adequada à situação. (Chiavenato, 2000, p. 7 *apud* Schultz, 2016, p. 28)

Como vemos, as tarefas estão vinculadas aos conceitos anteriormente expostos. As funções e “as atividades do administrador foram propostas por Henri Fayol, em *Administração industrial e geral: previsão, organização, comando, coordenação, controle* (Fayol, 1968), obra originalmente publicada em 1916” (Schultz, 2016, p. 28). Schultz anuncia que atualmente as funções administrativas “planejamento, organização, direção e controle”⁶⁸ costumam ser priorizadas, assim como as suas características.

Por fim, ainda que a breve discussão retratada esteja longe de se cumprir conclusiva, registramos as “cinco operações básicas do trabalho administrativo”, propostas por Silva (2013, p. 22), conforme foram definidas por Peter Drucker (1974): estabelecer objetivos; organizar; comunicar e motivar; medir e avaliar; e desenvolver pessoas.

2. Abordagens à teoria das organizações

2.1. A teoria das organizações fundamentada no pensamento clássico e sistêmico

O pensamento clássico e o pensamento sistêmico, oriundos das ciências naturais, influenciaram as teorias organizacionais (Stacey *et al*, 2000).

O pensamento clássico se institui na mecânica newtoniana e as teorias organizacionais criadas a partir dele estão relacionadas à metáfora da organização como uma máquina (Morgan, 2002). O pensamento sistêmico, por sua vez, é fundamentado na teoria geral dos sistemas e na cibernética, por isso as teorias organizacionais criadas a

⁶⁸ Essas funções, de acordo com Schultz, 2016, p. 29), também são conhecidas como o ciclo PDCA, cujas siglas compõem as iniciais das palavras inglesas *Plan, Do, Check, Action* (planejar, executar, verificar, agir corretivamente).

partir dele estão relacionadas às metáforas da organização como um organismo (Morgan, 2002).

Os estudos de Morgan (2002)⁶⁹ constituem importantes reflexões sobre as limitações das imagens que se impõem às organizações. O autor reporta o funcionamento delas a partir de oito metáforas: máquinas, organismos, cérebros, cultura, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxo e transformação, instrumentos de dominação; baseado na premissa de que se pode usar as ideias e os conceitos assim gerados para entender as organizações em situações específicas. Embora todas tenham o seu respeitável cariz, para efeitos de delineamento e contraponto necessário ao pensamento clássico e sistêmico, focalizaremos a organização como máquina e organismo.

As primeiras teorias organizacionais foram desenvolvidas no final do século XIX e início do século XX, destacando-se a *Teoria da Administração Científica*, de Frederick W. Taylor, e a *Teoria da Administração Geral*, de Fayol. Taylor desenvolveu sua teoria a partir da necessidade, na época, do estabelecimento de padrões de produção precisos que servissem de referência para o pagamento de incentivos aos trabalhadores (Wren, 2005 *apud* Prim *et al*, 2008, p. 03).

Fayol e Taylor, autores vinculados diretamente à teoria das organizações, já apresentados no decorrer dessa tese e tidos como clássicos da administração, definem a previsão como fundamental, portanto, “governar é prever”.

Prever, nos dizeres de Fayol (1968) “é perscrutar o futuro e traçar o programa de ação” (Fayol, 1968, p. 21), valendo-se, para tanto, não somente das informações internas à organização quanto também das externas, tais como aquelas relativas ao mercado, às relações sociais e às “possibilidades futuras”. Estas últimas, na acepção de Fayol, dependem das “condições técnicas” de produção, para a qual “não se pode determinar, de antemão, nem a importância nem o momento” (idem, p. 78). Foi com essa lógica que Jules Henri Fayol dividiu a organização em funções distintas e definiu a gestão como a atividade de prever, planejar, organizar, coordenar e controlar a organização através de um conjunto de regras (ibidem).

Taylor, para identificar a forma mais eficiente de realizar uma tarefa, bem como o tempo total esperado para sua execução, dividiu a tarefa (seu objeto de estudo) em atividades menores, mediu o tempo de execução de cada uma delas e, então, reconstituiu a

⁶⁹ Obra *Imagens da Organização*.

tarefa pela soma das atividades. A partir disso, desenvolveu a noção que a execução da tarefa deveria ser planejada com base em sistemas de controle da produção.

Verificamos, portanto, que tanto a administração científica (Taylor) quanto a administração geral (Fayol) foram influenciadas pelo pensamento clássico. Embora a ótica seja a mesma, o enfoque da primeira concentrou-se na oficina de trabalho (gestão da produção), enquanto que a segunda concentrou-se na organização como um todo (gestão geral) (Wren, 2005 *apud* Prim *et al*, 2008). Morgan complementa essas considerações com a ideia que “enquanto os teóricos da administração clássica focalizam o planejamento da organização total, os administradores científicos se concentram no planejamento e administração de tarefas individuais” (Morgan, 2002, p. 40).

A administração clássica e científica é o ápice da metáfora das máquinas; seguida, pelo surgimento das entidades como organismos e as posteriores. No pensamento clássico, as empresas são planejadas e organizadas como aparelho próprio para comunicar movimento e por em ação um agente natural. Consequentemente, a racionalidade absoluta é o conceito-chave na metáfora da máquina para a conquista dos valores fundamentais, a saber, a produtividade, eficiência e eficácia. A metáfora das organizações como máquinas, que tem seu ápice logo após a Revolução Industrial, emerge o desejo de transformar o ser humano em parte do maquinário, como uma engrenagem de natureza instrumental. Nesse contexto, “os conceitos de organização realmente se tornaram mecanizados” (Morgan, 2002, p. 38).

Os problemas da organização mecanicista resultaram no deslocamento da atenção da ciência mecânica para a biologia como fonte de ideias para analisar a organização. A metáfora da organização vista como um organismo “oferece uma forma eficiente de ver a estratégia e o planejamento organizacional, mostrando que a perspectiva mecânica, tão popular na administração, é apenas uma das possíveis abordagens” e nos permite compreender “que, como na natureza, a evolução do mundo corporativo reflete a ‘sobrevivência da adaptação’, não apenas a sobrevivência do mais adaptado” (Morgan, 2002, p. 53).

Dentre as ideias sintetizadas numa teoria abrangente da organização e da administração, em se tratando da conjuntura do pensamento clássico, encontram-se as formas burocráticas de organização, de Max Weber. Morgan indicia que enquanto sociólogo, “Weber estava interessado nas consequências sociais da proliferação da

burocracia”, observou que “a abordagem burocrática tinha o potencial de rotinizar e mecanizar quase todos os aspectos da vida humana, corroendo o espírito humano e a capacidade de ação espontânea” (Morgan, 2002, p. 40). Weber também reconheceu que a burocratização “teria graves consequências políticas ao minar o potencial de formas de organização mais democráticas” (idem).

Na definição weberiana abrangente de burocracia, encontramos uma forma de organização que enfatiza: precisão, velocidade, clareza, regularidade, confiabilidade e eficiência, alcançadas através da criação de uma divisão fixa de tarefas, supervisão hierárquica e regras e regulamentações detalhadas.

As teorias organizacionais fundamentadas no pensamento sistêmico possuem algumas características que as distinguem das teorias baseadas no pensamento clássico. Primeiro, as organizações são consideradas “sistemas abertos” que trocam material, energia e informação com o ambiente (Kast; Rosenzweig, 1970 *apud* Prim *et al*, 2008, p. 06). Em vista disso, o objetivo da organização deixa de ser a busca pelo máximo desempenho (pensamento clássico) e torna-se a luta pela sobrevivência, que diz respeito à sua capacidade de preservar o estado de equilíbrio apesar das mudanças ambientais.

A metáfora organicista de Morgan ressalta as organizações como “sistemas abertos”, o processo de adaptação das organizações ao ambiente, os ciclos de vida organizacional, os fatores que influenciam a saúde e o desenvolvimento organizacional, as diferentes espécies de organização e as relações entre espécies e sua ecologia (Morgan, 2002, p. 55).

Essa teoria ajudou os teóricos da organização a identificar e a estudar diferentes necessidades organizacionais, a evidenciar a humanização das relações de trabalho, a promoção de uma forma de gestão participativa dos empregados, como forma de satisfação das necessidades internas, destacando os assuntos mais gerais de sobrevivência, de relações organização-ambiente e eficácia organizacional. Nesse aspecto, “metas, estruturas e eficiência agora ficam em segundo plano em relação aos problemas de sobrevivência e outras preocupações mais biológicas” (idem, p. 55).

A ideia de integrar as necessidades dos indivíduos e das organizações tornou-se um ímpeto na organização vista como um organismo. “Começaram a surgir alternativas para a organização burocrática à medida que a pesquisa mostrou como as estruturas burocráticas, os estilos de liderança e as organizações de trabalho em geral podiam ser

modificados para criar trabalhos” (Morgan, 2002, p. 56-57) mais produtivos e motivadores que estimulassem as pessoas a exercer suas capacidades de autocontrole e criatividade. Por conseguinte, a “administração de recursos humanos tornou-se um dos principais focos de atenção e a necessidade de integrar os aspectos humanos e técnicos do trabalho tornou-se um princípio importante” (idem).

A passagem do pensamento clássico para o sistêmico alcançou os diferentes níveis organizacionais. Isso não ocorria nas teorias clássicas, que evidenciavam ou o nível operacional (Taylor), ou o geral (Fayol). Um exemplo da integração de diferentes níveis em uma mesma perspectiva teórica foi apresentado por Kast e Rosenzweig (1970 *apud* Prim *et al*, 2008, p. 06), ao considerarem os níveis técnico, organizacional e institucional. No âmbito da teoria organizacional circunscrita ao pensamento sistêmico, a tarefa no nível técnico é a eficiência da operação; no nível organizacional, a coordenação; e, no nível institucional, a relação da organização com o ambiente.

As teorias fundamentadas no pensamento clássico, como já demonstramos, foram importantes para as organizações que surgiram após a Revolução Industrial, juntamente com o desafio de seus proprietários e gerentes de fazê-las funcionar de forma eficiente (Lemak, 2004 *apud* Prim *et al*, 2008, p. 06). O conjunto de conhecimentos fornecido pelas teorias da administração científica e da administração geral, com o tempo mostrou-se ineficiente, ao passo que tratou as organizações como sistemas fechados e abordavam suas partes sem relação com o todo. “Foi com o objetivo de suprir essas falhas que surgiram as teorias organizacionais baseadas no pensamento sistêmico” (Prim *et al*, 2008, p. 06). No entanto, como o próprio Morgan (2002) nos adverte, essas teorias também apresentam falhas, uma vez que influenciadas pelo ambiente, negligenciam a capacidade de as organizações modificarem o ambiente.

Essa concepção alude ao enfraquecimento da inovação, vocabulário pouco utilizado nas teorias sistêmicas. As teorias sistêmicas desconsideram a capacidade de influência dos indivíduos na organização. Na verdade, acabam por desenvolver mecanismos para evitar que isso ocorra. A razão disso, segundo a lógica sistêmica, é que a organização deve preservar o estado de equilíbrio, ao passo que as relações entre as partes da organização vão se mantendo estáveis (Prim *et al*, 2008).

Contudo, as teorias que vieram depois, enfatizam o atual ambiente competitivo e demonstram que as organizações podem dinamizar o ambiente através de suas inovações

(Beinhocker, 2005 *apud* Prim *et al*, 2008, p. 07). Nessa condição, o ambiente retroage sobre as organizações, demandando delas inovações.

Embora os conjuntos de teorias clássicas e sistêmicas tenham importantes contribuições na evolução das teorias organizacionais, como alternativa aos desafios apresentados as teorias organizacionais surgiram fundamentadas em um novo pensamento, o pensamento da complexidade⁷⁰ (Stacey *et al*, 2000). Uma das razões é a recusa da capacidade tanto dos indivíduos quanto da organização de tomarem seus próprios rumos, ou seja, de terem autonomia (Morgan, 2002).

2.2. A teoria das organizações em três momentos cronológicos

Podemos identificar, com alguma precisão, três momentos cronológicos no campo da teoria das organizações, com base no que já apresentamos e concernente aos estudos de Silva (s.d.).

O primeiro, deriva das primeiras publicações e das primeiras escolas diretamente relacionadas com a temática da administração dos bens patrimoniais, materiais e imateriais, com a temática das organizações, no final do século XIX e início do século XX, quando começam a criar capacidades científicas novas, em especial na organização do trabalho. Nesse período a Ciência das Organizações começa a se afirmar (Silva, s.d., p. 11).

Conforme Silva (s.d., p. 11), esse novo campo “tem como objeto de estudo a organização e as suas funções implícitas (Henri Fayol), com a organização científica do trabalho (Frederick Taylor), as tarefas dos gestores e do executivo (Chester Barnard), a sua estruturação formal-burocrática (Max Weber)”, encerrando-se com a “abordagem da gestão e dos seus conceitos base propostos por Peter Drucker”.

O segundo momento sobreveio com o término da Segunda Grande Guerra em um contexto em que se elevam, segundo Silva (s.d., p. 11-12):

⁷⁰ A partir do final do século XX, um novo pensamento da complexidade começou a se estabelecer e a influenciar as teorias organizacionais (Stacey *et al*, 2000; Eijnatten, 2004 *apud* Prim *et al*, 2008). Essa forma de pensar a realidade, que tem origem nas ciências da complexidade, assume que a natureza é essencialmente paradoxal e está em contínua mudança. Quando aplicado às organizações, o pensamento da complexidade resulta na metáfora da organização como fluxo e transformação (Morgan, 2002), portanto, a organização deve, de forma alternativa, preparar-se para agir antes que mudanças ambientais ocorram, isto é, ela deve ser capaz de inovar (Prim *et al*, 2008).

[...] novas visões sobre o papel das organizações e sobre a forma como elas se relacionam com o seu ambiente (Lawrence e Lorsh; Kast e Rosenzweig; Kast e Kahn), como se estrutura o processo de tomada de decisões (James March e Herbert Simon), a procura de uma maior “humanização” das organizações (Douglas McGregor, Abraham Maslow, Mary Parker Follet, Herzberg), o surgimento de novas “técnicas”/funcionalidades organizacionais, como o marketing (Levitt, Kotler) e a qualidade (Juran, Deming).

Essa nova mirada para a organização, efetiva nas décadas de 50 e 60, favoreceu “o desenvolvimento de uma perspectiva integradora da visão com a estratégia empresarial, as estruturas e os processos/tarefas” (Alfred Chandler, Miles e Snow, Perrow, Michel Crozier *apud* Silva, s.d., p.12).

O terceiro momento é provocado pelas crises advindas na segunda metade da década de 60 (século XX) e que se aprofundam durante a década de 70 (Silva, s.d., p.12). O “admirável mundo novo” que a informática começa a realçar reflete o “culto do futuro” (Alvin Tofler, Peter Drucker), a racionalização de recursos e a condicionalidade do contexto organizacional (Pfeffer e Salancik, Hannan e Freeman, Lex Donaldson, Michael Porter, Thomas Peters e Robert Waterman). A aparição de novas visões sobre os gestores e sobre o desenvolvimento estratégico e novas formas de olhar para as organizações numa perspectiva cultural, sociológica e organizacional são o resultado deste momento (Silva, s.d., p.12).

Desde o final do século XIX que as empresas, e as organizações em sentido lato, são objeto de estudo e análise tendo em vista a sua compreensão e o melhoramento das suas *performances* organizacionais. No contexto das diferentes fontes da teoria organizacional surgem várias propostas, tipificações e representações que compõem os paradigmas de abordagem das organizações.

3. Organizações: conceitos e características

No estudo das organizações surgiram paradigmas, metáforas, discursos, simbologias, analogias e perspectivas, que nos ajudam a explicá-las, nos principais aspectos que as envolvem, tanto interna como externamente.

Observamos também que ao utilizar imagens para a interpretação dessa realidade, Morgan (2002) cunha um conjunto de formas figuradas que ajudam no processo interpretativo e um instigante caminho para se entender as organizações e os contextos organizacionais. Segundo o autor, organização, *organon* em grego, quer dizer “ferramenta

ou instrumento” (Morgan, 2002, p. 37). É fácil contextualizarmos o conceito à natureza instrumental da organização, às origens da organização mecanicista.

Sob a ótica estruturante, da realização de algo para alcançar objetivos definidos, os conceitos correspondem a: “duas ou mais pessoas trabalhando juntas e de modo estruturado para alcançar um objetivo específico ou um conjunto de objetivos” (Stoner; Freeman, 1985, p. 4); “[...] é uma ferramenta que as pessoas usam para coordenar suas ações e obter alguma coisa que desejam ou valorizam” (Jones, 2010, p. 7); as organizações, de qualquer tipo, grandes ou pequenas, públicas ou privadas são “orientadas por metas”, “projetadas como sistemas de atividade deliberadamente estruturadas e coordenadas”, “ligadas ao ambiente externo” (Daft, 2014, p. 12); um “conjunto de relações de ordem estrutural (direção, planejamento, operação e controle) [...] consiste num sistema por meio do qual os desempenhos pessoais são operacionalizados e coordenados (Sandroni, 1994, p. 248)”; uma “estrutura social racionalmente organizada”, também definida como uma organização formal ou burocrática (Merton, 1967. p. 57).

Schultz chama a atenção para o fato de Selznick (1971, p. 4-7) criticar o conceito de organizações como um “exercício de engenharia” ou um “sistema formal de regras e objetivos”. Em sua perspectiva, organizações consistem em um conjunto de “tarefas, poderes e normas de procedimentos” que objetiva assegurar o cumprimento de determinado objetivo, ou seja, “um instrumento técnico para mobilização das energias humanas, visando uma finalidade já estabelecida”. Uma organização definida como um sistema formal e técnico, tal como uma máquina projetada e constituída por tarefas, autoridade, comunicação e coordenação, é uma conceituação insuficiente, já que “relações formais coordenam papéis ou atividades especializadas, e não pessoas”. (Schultz, 2016, p. 19).

Na perspectiva das relações humanas, identificamos o conceito de organização ampliando a noção de organogramas e um conjunto de cargos gerenciais ao considerá-la como “uma casa a ser habitada por seres humanos” ou um “complexo sistema de comunicações e inter-relações existentes num grupamento humano”. Sob esse entendimento, a organização pode ser entendida, portanto, como um “sistema de papéis” que proporciona aos membros deste sistema tomar decisões (Simon, 1965, p. 17); Uma organização é “um sistema de atividades pessoais ou forças conscientemente coordenadas” (Barnard, 1938, *apud* Caravantes, 1998, p. 26); “[...] um grupo humano, composto por

especialistas que trabalham em conjunto em uma atividade comum” (Drucker, 1994, *apud* Caravantes, 1998, p. 27).

Alguns autores concebem as organizações como “constructos sociais” em que são importantes as instalações físicas, as relações interpessoais, a natureza humana e as relações externas. Sob esse entendimento, a importância da cultura (valores, crenças e regras de conduta) na organização caracteriza-a “organismo vivo”, “contextualizado”, “sistêmico”, “complexo” e como “seres que aprendem” (Pagliuso; Cardoso; Spiegel, 2010, p. 27).

Para outros, trata-se de um “subsistema estrutural e material” e um “subsistema simbólico”, sendo o poder a forma utilizada para mediar as relações entre estes dois subsistemas e com isso gerar a “ordem organizacional” (Chanlat, 1996, p. 40).

A definição de organização está condicionada primeiramente à existência de uma “meta específica”, o que diferencia este sistema de outros sistemas sociais. Entretanto, para ser definida como um sistema social, uma organização deve possuir uma “estrutura descritível” na dimensão “cultural e institucional” como “padrão de valores” do sistema, bem como nos “papéis” dos grupos e indivíduos no funcionamento da organização (Parsons, 1967, p. 44).

A complexidade da análise das organizações, se ponderarem os conceitos apresentados, é um desafio que enfrentam muitos estudiosos das organizações e da sua administração, pois implica lidar com abordagens interdisciplinares e com uma concepção sistêmica em que as disciplinas se inter-relacionam para focar diferentes níveis da realidade organizacional, o que torna o conhecimento existente sobre o assunto multifacetado.

Assim como fez Schultz (2016), procuramos contemplar essas diferentes características das teorias organizacionais, contribuindo para as especificidades de um tema que costuma ser apresentado em livros didáticos como uma “teoria geral”.

Barnard (1967, p. 26-29) define organização como um “sistema cooperativo”, “complexo de componentes físicos, biológicos, pessoais e sociais, entre os quais existe uma relação sistemática e específica em razão da cooperação de duas ou mais pessoas que visam a um determinado fim”. Entretanto, buscando elaborar um conceito “cientificamente útil” de organização, o autor propõe que, nesta definição, não sejam considerados os ambientes físico, social e das pessoas, devido às diferentes realidades organizacionais que

intervêm na elaboração do conceito de sistema cooperativo. Por isso, o autor define a organização formal como “um sistema de atividades ou forças coordenadas conscientemente entre duas ou mais pessoas” (Schultz, 2016, p. 19).

Selznick critica uma organização definida como um sistema formal e técnico, semelhante a uma máquina projetada e constituída por tarefas, autoridade, comunicação e coordenação. Para o autor, essa é uma conceituação insuficiente, já que “relações formais coordenam papéis ou atividades especializadas, e não pessoas” (Selznick, 1971, p. 4-7). Coerente com este raciocínio, o autor apresenta duas conceituações para a organização. Na primeira, a organização como “um grupo de seres humanos vivos”, focaliza a “estrutura informal” da organização, “que surge quando entra a personalidade do indivíduo, seus problemas pessoais e seus interesses”, bem como a sua atuação. Na segunda conceituação, a organização é compreendida como uma “instituição”, ou seja, como o “produto natural das pressões e necessidades sociais”, “um organismo adaptável e receptivo” (Selznick, 1971, p. 4-7 *apud* Schultz, 2016, p. 20), sendo necessário, portanto, “prestar certa atenção à sua história e lembrar como [as organizações como instituições] foram influenciadas pelo meio social”. Conforme Selznick, as organizações são “misturas complexas” do sistema formal e técnico planejado e das condições dos ambientes interno e externo da organização.

Na acepção de Selznick (1967, p. 30), definir as organizações somente como “estruturas formais” que “representam instrumentos racionalmente organizados para a consecução de objetivos enunciados”, não nos permite captar as “dimensões não racionais do comportamento organizacional”, ou os retratos da realidade empírica e abstrata de uma organização, pois os sistemas de ação racional afetam tanto a estrutura formal quanto a estrutura social das organizações. Conforme Schultz (2016, p. 20), “o conceito proposto pelo autor propicia uma dupla perspectiva de análise para a organização: como uma economia (aspectos técnicos e econômicos) e como uma “estrutura social” que se adapta a um ambiente institucional externo”.

Schultz (2016) prossegue com as distinções entre organizações sociais (família ou grupos de amigos), organizações formais (organizações de produção ou de serviços) e organizações informais (relações sociais informais dentro das organizações formais), propostas por Blau e Scott (1970, p. 13).

O conceito de organização social, segundo Blau e Scott (1970, p. 15), “refere-se às maneiras nas quais a conduta humana se organiza socialmente, isto é, às regularidades observadas no comportamento das pessoas, regularidades essas mais devidas às condições sociais nas quais as pessoas se encontram do que às suas características fisiológicas ou psicológicas como indivíduos” (Schultz, 2016, p. 21).

As organizações formais originam-se para cumprir determinado objetivo mediante a coordenação de esforços coletivos. Isso significa que elas não surgem espontaneamente, mas “foram formalmente estabelecidas com o propósito explícito de conseguir certas finalidades” (Blau e Scott, 1970, p. 17 *apud* Schultz, 2016, p. 21).

“Dentro de toda organização formal, aparecem organizações informais”. Portanto, “os grupos constituintes da organização, como todos os grupos, desenvolvem seus próprios hábitos, valores, normas e relações sociais, conforme seus membros vão vivendo e trabalhando juntos”, explicitam Blau e Scott (1970, p. 18 *apud* Schultz, 2016, p. 21). Com uma abertura semelhante ao social, Souza sustenta que o conceito de organização deve refletir a multidimensionalidade que caracteriza e condiciona a entidade, uma vez que antes de se constituir uma empresa ou uma firma, a “organização é um local de ação social, e organizar é, fundamentalmente, um processo social” (Souza, 2012, p. 25 *apud* Schultz, 2016, p. 24).

Com efeito, “não é tarefa fácil conceituar as organizações”, já que as definições de organizações parecem, todas, inadequadas. Para encerrar a discussão sobre organizações e suas imprecisões, percorremos a proposta de Clegg e Hardy (1998, p. 30):

Não se tem certeza, se é que ela existiu, sobre o que são organizações; também não se tem certeza sobre como elas devem ser estudadas, a posição do pesquisador, o papel da metodologia, a natureza da teoria. Definir estudos organizacionais hoje não é, por nenhum meio, tarefa fácil. [...] organizações são objetos empíricos. Queremos dizer que vemos algo quando vemos uma organização, mas cada um de nós pode ver algo diferente. [...] alguns vêem as organizações como caracterizadas por dimensões como formalização, padronização e rotinização; outros a vêem como exibindo variação, seleção, retenção e competição; ou incorrendo em custos de transação; ou distinguidas por culturas institucionalizadas, ou por qualquer outra explicação.

Tendo isso em conta, no estudo das organizações devemos procurar entender quais razões elas tomam determinadas formas estruturais e organizacionais, os condicionalismos externos que a pressionam, o tipo de gestão, a tipologia de liderança e as suas orientações estratégicas.

3.1. Abordagem estruturalista das organizações

As informações prestadas nesse item e nos seguintes (Dimensões estruturais das organizações e Teoria da burocracia nas organizações) foram extraídas da obra de Glauco Schultz (2016)⁷¹.

A discussão proposta pelos estruturalistas organizacionais baseia-se, majoritariamente, nas obras de sociólogos das organizações, como Max Weber, Peter Blau, Richard Scott, Charles Perrow, Amitai Etzioni e Philip Selznick, os quais apresentam uma “análise integrada da organização (formal e informal) e das suas relações com o ambiente externo” (Schultz, 2016, p. 107).

Contudo, na perspectiva sociológica, a análise se afasta das características individuais e psicológicas dos membros da organização, para focalizar os grupos informais⁷² como estruturas sociais formadas pelas interações entre os conjuntos de indivíduos presentes nas organizações, o comportamento dos indivíduos em grupos.

Os autores que dão esteio à corrente estruturalista também consideram relevante observar o comportamento das pessoas na análise das organizações, argumentam que os indivíduos são influenciados predominantemente pelos grupos formais e informais dos quais fazem parte, ou seja, as suas atitudes dependem mais do contexto em que estão imersos do que da própria natureza humana (Schultz, 2016).

Conforme Etzioni, a teoria estruturalista das organizações “é uma síntese da escola clássica (ou formal) e da teoria de relações humanas (ou informal), inspirando-se também no trabalho de Max Weber e, até certo ponto, no de Karl Marx” (Etzioni, 1967, p. 67 *apud* Schultz, 2016, p. 107).

Kwasnicka (1989, p. 106 *apud* Schultz, 2016, p. 107), referindo-se ao estruturalismo, precisa:

O movimento estruturalista, manifestado em vários domínios do conhecimento científico, ganhou extensão considerável em Antropologia, Linguística, Filosofia e Psicanálise. Em sua essência mais pura, o estruturalismo refere-se à concepção metodológica que consiste em conhecer o objeto situando-o em sua estrutura onde se encontra integrado e, posteriormente, em estruturas mais amplas.

⁷¹ *Introdução à gestão de organizações.*

⁷² Tema tratado na obra *As funções do executivo*, de Chester Irving Barnard.

Com uma lógica semelhante, Chiavenato (1983, p. 345) compreende o estruturalismo como “um método analítico e comparativo que estuda os elementos ou fenômenos com relação a uma totalidade, salientando o seu valor de posição”.

Essa perspectiva é influenciada pela Teoria da Burocracia e pela Teoria Geral de Sistemas. A começar pela primeira, no modelo burocrático de administração, formulado originalmente na obra do sociólogo Max Weber, “a ênfase das análises recai sobre a estrutura formal ou burocrática da organização, porque se acredita que ela condiciona o comportamento voluntário dos indivíduos e dos grupos” (Schultz, 2016, p. 108).

Max Weber⁷³ indicou a relação da crescente racionalização da vida moderna com o surgimento da burocratização e a implantação de um “aparato administrativo” dentro das organizações. Ao conceituar autoridade, Weber (1967, p. 25 *apud* Schultz, 2016, p. 108) sustenta que “o termo ‘organização’ expressa asseguarção do padrão de conduta que estrutura a autoridade”.

Defendendo a concepção estruturalista da teoria organizacional, Crozier, por sua vez, afirma que os problemas organizacionais são oriundos, fundamentalmente, das relações de poder inerentes à estrutura burocrática; e entende ser “absolutamente necessário admitir que os membros de uma organização não são apenas movidos por motivações de ordem afetiva, senão que atuam como agentes autônomos, de acordo com sua própria estratégia” (Crozier, 1981, p. 267 *apud* Schultz, 2016, p. 108).

Em síntese, “a abordagem estruturalista busca compreender o comportamento das organizações levando em conta as inter-relações entre três componentes da organização: grupos e estruturas informais, grupos e estruturas formais e ambiente organizacional” (Schultz, 2016, p. 109).

É com esse ímpeto que os sociólogos das organizações enfatizam, nas suas análises, a estrutura organizacional. Perrow, por exemplo, para explicar os fenômenos organizacionais, atesta que o projeto e a administração da estrutura da organização são decifreadores, e assegura:

É lógico que existem administradores incompetentes, assim como os operários nem sempre são os que desejaríamos que fossem, mas apelar imediatamente para explicações baseadas em características de personalidade ou relações humanas não é correto. O que se deve perguntar primeiro é se a estrutura da organização, sua unidade, o seu papel, são adequados àquelas tarefas que se exigem. Mesmo com uma estrutura adequada, é preciso dar um certo desconto às eventuais falhas das características humanas. (Perrow, 1972, p. 215 *apud* Schultz, 2016, p. 109)

⁷³ Autor clássico da área da Sociologia, estudou as noções de poder, autoridade, legitimidade e dominação nas organizações da Alemanha no início do século XX.

Como já apresentamos ao longo desse capítulo, a relevância trazida pelos sociólogos nos estudos das organizações como “sistemas sociais” fez-se na inserção de variáveis substanciais “para o processo administrativo, tais como a *divisão do trabalho*, a *comunicação* e a *autoridade*, adotando uma perspectiva fundamentalmente humanística (valores humanos)” (Wahrlich, 1986, p. 64 *apud* Schultz, 2016, p. 109). Schultz (2016) estima que Wahrlich (1986) e Blau (1978) conduzem seus argumentos para um sentido novo e mais amplo à teoria das organizações com vistas à explicação dos vários tipos de organização.

Por fim, Schultz (2016, p. 110) assevera que o confronto entre as duas abordagens pode provocar reflexões sobre os argumentos que os autores apresentam quanto à opção a ser feita pelos gestores na sua prática administrativa. “De acordo com os autores comportamentalistas, as práticas de gestão devem atuar diretamente sobre os indivíduos, levando em conta os fatores psicológicos que interferem no comportamento dos seres humanos”. Em contrapartida, a abordagem estruturalista reivindica “que as práticas de gestão se voltem para a estrutura formal e informal das organizações, para se adequarem às condições do ambiente em que estão inseridas”, com o propósito de se analisar o comportamento individual e as condições de trabalho geradoras de satisfação e insatisfação, mas, principalmente, “o comportamento de grupos de indivíduos dentro da organização”.

3.2. Dimensões estruturais das organizações

De acordo com Schultz (2016, p. 110-111), “a estrutura organizacional pode ser entendida como o formato interno da organização, ou a representação dos seus níveis hierárquicos, compostos por setores, departamentos, áreas e funções”. Assim sendo, ela diz respeito à organização das partes que compõem um todo, bem como à divisão do trabalho.

O autor prossegue com a definição da estrutura, do ponto de vista da gestão, correspondente “à maneira como as organizações estão organizadas e estruturadas” (Chiavenato, 2000, p. 385 *apud* Schultz, 2016, p. 111). A estrutura organizacional, nesse contexto de conceituação, alude a centralização ou descentralização da autoridade e das tomadas de decisões internamente.

Cada estrutura organizacional corresponde a um desenho organizacional, como designou Dias (2008, p. 148), também chamado de organograma. A estrutura organizacional refere-se às áreas, setores, departamentos, à divisão do trabalho e da coordenação das tarefas, enquanto o desenho remete às inter-relações entre esses componentes da estrutura (Schultz, 2016, p. 111), o que implica, na concepção de Chiavenato (1983), no arranjo dos órgãos dentro da estrutura com a finalidade de aumentar a eficiência e a eficácia organizacional. É nesse desígnio que Blau (1978, p. 153) precisa que “uma teoria da organização procura explicar os sistemas de relações entre elementos estruturais que caracterizam as organizações”.

A integração das atividades constitui-se, no desenho da organização, um “processo pelo qual os gerentes selecionam e gerenciam aspectos da estrutura e da cultura para que a organização possa controlar as atividades necessárias para alcançar seus objetivos” (Jones, 2010, p. 7). A essa integração, Stoner e Freeman (1985, p. 230) denominaram, coordenação, referida para alcançar objetivos organizacionais.

No âmbito das organizações, as estruturas são formais e informais. De acordo com Dias (2008 *apud* Schultz, 2016, p. 113), a estrutura formal pode ser caracterizada fundamentalmente “por duas dimensões, que expressam a diferença de responsabilidades que existe internamente: a estrutura funcional, relacionada à divisão do trabalho (funções exercidas por cada um); e a estrutura hierárquica, que diz respeito à autoridade (níveis hierárquicos)”. De outra parte, a estrutura organizacional informal, é constituída de “relacionamentos não documentados e não reconhecidos oficialmente entre os membros de uma organização, que surgem inevitavelmente em decorrência das necessidades pessoais e grupais dos empregados” (Stoner e Freeman, 1985, p. 231 *apud* Schultz, 2016, p. 113).

Schultz (2016) afirma que tanto a estrutura organizacional formal quanto a estrutura organizacional informal são importantes para o entendimento dos fenômenos que ocorrem nas organizações. Muito do que vimos da estrutura formal pode figurar nos manuais e teorias de administração ou de gestão da organização, uma vez que “é planejada e racionaliza a execução das atividades dentro da organização”, prevendo, “antecipadamente a quem recorrer quando é necessário tomar uma decisão” (Schultz, 2016, p. 114). A estrutura informal é fruto das interações sociais decorrentes das relações de trabalho e de amizade, por isso é dinâmica e viabiliza “maior produtividade e maior qualidade nas diferentes atividades” (idem). As organizações possuem, portanto, uma

“estrutura social”. Convém, atentarmos, entretanto, que ambas as estruturas (formal e informal) “correm o risco de gerar efeitos negativos para o bom funcionamento da organização quando são criadas barreiras ou resistências [...] que obstaculizam a implementação de programas e de mudanças organizacionais” (Schultz, 2016, p. 114).

Por fim, “as *dimensões estruturais* de uma organização, representativas das suas estruturas formal e informal, são influenciadas significativamente pela *estrutura burocrática* existente internamente” (Schultz, 2016, p. 114 – grifos do autor). A chamada burocracia nas organizações, embora utilizada “em sentido pejorativo, para designar algo ineficiente, inoperante, moroso na solução de questões e indiferente às necessidades das pessoas” (idem), ao longo do século XX foi adotada por organizações públicas e privadas com o intuito de torná-las mais eficientes e estáveis.

Em se tratando das dimensões estruturais das organizações, é de se presumir que muitas tenham dimensões dominadas pela burocracia. Como exemplos de setores burocratizados, mencionamos a divisão do trabalho, hierarquia, autoridade, normas e procedimentos, méritos para promoção.

3.2.1. Teoria da burocracia nas organizações

Começamos com o postulado de Schultz (2016, p. 115) que “a teoria da burocracia influenciou diversos autores da área da Sociologia que se vinculam à abordagem estruturalista da gestão de organizações, principalmente a partir das contribuições de Max Weber”. Faremos, então, uma incursão às ideias e conceitos de autores como Motta, Max Weber, Perrow, Bennis, Blau e Scott, Caravantes, Etzioni, Gouldner, Wahrlich, Merton, Likert, os quais posicionaram o tema em um conjunto de estratégias de gestão para aumentar o controle das atividades.

Segundo Perrow (1972, p. 73), a burocracia é um termo utilizado para designar a estrutura de uma organização com papéis e tarefas especializadas, e por isso a palavra “soa mal”. No entanto, “como não existe organização sem estrutura, sempre se encontrará nas organizações algum grau de burocracia” (Schultz, 2016, p. 115).

Numa perspectiva mais integradora dos comportamentos humanos, Jones (2010, p. 109) pondera que “as pessoas podem ser responsáveis por suas ações porque são

obrigadas a agir de acordo com regras e procedimentos operacionais-padrão bem especificados ou pré-acordados” em uma estrutura organizacional burocrática.

Assim como existem muitas abordagens e características dirigidas às organizações, o mesmo ocorre com a burocracia. Bennis (1976, p. 15) a posiciona numa “invenção social aperfeiçoada durante a Revolução Industrial, para organizar e dirigir as atividades da empresa”. Motta (1984, p. 7) releva a estrutura social da burocracia, cuja “direção das atividades coletivas fica a cargo de um aparelho impessoal hierarquicamente organizado, que deve agir segundo critérios impessoais e métodos racionais”. Consequentemente, para além das definições multifacetadas, a própria natureza da burocracia⁷⁴ se alterou ao longo do tempo, “adaptando-se às pressões e exigências do ambiente organizacional” (Schultz, 2016, p. 116).

Para Max Weber, considerado um pioneiro neste campo de estudos, a racionalidade instrumental fundada no “controle dos indivíduos e das atividades de produção nas organizações complexas [...] evita o surgimento [...] de outras formas de racionalidade, baseadas, por exemplo, em valores ou em decisões (irracionais) estimuladas por sentimentos, emoções, tradições ou costumes” (Schultz, 2016, p. 117). As definições de Weber uniformizam o sentido de organização e burocracia. Trata-se, de acordo com Schultz, “de um sistema de gestão que busca “eliminar” características voluntárias e inerentes à natureza humana e que podem influir no controle dos processos de gestão” (idem).

Blau e Scott (1970), assim como Caravantes (1998), valem-se das definições de Max Weber ao considerar as organizações formais dotadas de estruturas de autoridade legal e organizadas burocraticamente, com hierarquia, mérito na atribuição de cargos, funções bem definidas, procedimentos de orientação sobre o que fazer.

Etzioni (1967, p. 83) comenta assim o pensamento weberiano:

O estudo de Weber sobre a legitimidade introduz uma dimensão inteiramente nova no estudo da disciplina da organização. Utilizou o poder para designar a capacidade de provocar a aceitação de ordens; a legitimidade para designar a aceitação do exercício do poder, porque corresponde aos valores dos subordinados; e autoridade para designar a combinação dos dois – isto é, o poder que é considerado legítimo.

Para Gouldner, Weber concebe a burocracia como uma forma de administração superior, “se comparada a outras formas historicamente existentes” (Schultz, 2016, p. 117),

⁷⁴ Motta (1976, p. 114; 123) apresenta as características das organizações pré-burocráticas, burocráticas e pós-burocráticas conforme diferentes dimensões de análise.

porque ela propicia “estabilidade, fidedignidade, calculabilidade permitida dos resultados e magnitude das suas operações”; e isso é possível porque os procedimentos de gestão têm como objetivo restringir nas organizações “as amizades pessoais desagregadoras ou as inimizades” (Gouldner, 1978, p. 65-66 *apud* Schultz, 2016, p. 117).

Wahrlich (1986, p. 94), também se pronuncia sobre os estudos de Weber e indica que o sociólogo alemão e “seu modelo burocrático forneceram a moldura teórica e o ponto de partida para uma grande parte da moderna teoria e da pesquisa empírica em organizações” (Wahrlich, 1986, p. 94 *apud* Schultz, 2016, p. 117). Schultz (2016) lembra-nos que Vieira *et al* (2012, p. 94) corrobora com as assertivas de Blau e Scott (1970) e de Caravantes (1998), sobre as constatações dos estudos de Max Weber, que “a burocracia é a forma mais eficiente de dominação social”, comparada a uma “*jaula de ferro*” (Schultz (Vieira *et al*, 2012, p. 94 *apud* Schultz, 2016, p. 117-118 - grifo do autor), de difícil libertação.

A burocracia ou burocratização aludida a uma “*jaula de ferro*”, “se converteu em um insulto”; mas pode também ser interpretado com otimismo, ou seja, como designando uma forma de administração que “proporciona o máximo de segurança profissional” e “aclara o que antes era obscuro” (Merton, 1978, p. 109-110 *apud* Schultz, 2016, p. 118).

Sobre a relevância da burocracia, Merton (1978, p. 109-110) avalia:

O principal mérito da burocracia está na sua eficiência técnica devido à ênfase que dá à precisão, rapidez, controle técnico, continuidade, discricção e por suas ótimas quotas de produção. A estrutura está concebida para eliminar por completo as relações do tipo pessoal e as considerações emocionais (hostilidade, ansiedade, vínculos afetivos, etc.) (p. 110).

A burocracia, nas conceituações de Max Weber e delas derivadas, resulta em rotinas de gestão que revertem em maior eficiência e eficácia organizacionais. Trata-se, portanto, de uma abordagem fundamentada nas premissas da teoria da burocracia nas organizações. Há que se ressaltar, como bem fez Schultz (2016), o trabalho de Likert (1971), que reúne um conjunto de estudos que evidenciou, “por um lado, uma relação inversa entre tarefas eminentemente rotineiras e satisfação com o trabalho e, por outro, uma relação positiva entre produtividade e liberdade dos empregados para definirem eles mesmos o seu ritmo de trabalho” (Schultz, 2016, p. 118).

O modo como Weber postulou as organizações é alvo de várias críticas, dentre as quais Blau e Scott (1970, p. 49) destacam: não analisa as disfunções do sistema e os conflitos que instauram o sistema burocrático; não considera as organizações informais; recusa os “padrões não oficiais que se desenvolvem nas organizações formais”, tais como

as amígdalas, os líderes “naturais”, a comunicação não oficial, isto é, os “aspectos mais dinâmicos das organizações formais”. Entretanto, como o próprio Schultz (2016) chama a atenção, “Weber não sustenta que a estrutura burocrática seja um “tipo ideal” de organização a ser implementado na sociedade, mas a vê como um tipo predominante na realidade social” (Schultz, 2016, p. 122).

4. Associação dos conceitos aos estudos da escola

A escola surge-nos como um tema de reflexão teórica e de investigação educativa, uma vez que o estudo dos modos de fazer gestão em contexto escolar remete para a consideração da escola como uma organização em ação⁷⁵.

Neste item, pretendemos dar continuidade aos quadros de referência, pelo qual a escola pode emergir como categoria, objeto e concepção. No entanto, qual seja a nomenclatura elegida pelos autores, todas elas, na nossa interpretação, estão concebidas na seara da organização.

Lima apresenta a escola como categoria na investigação⁷⁶ e o estudo da escola como organização em ação. Com a constatação que “a escola, numa boa parte dos trabalhos académicos, surge como uma categoria omnipresente e de tipo aparentemente universal” (Lima, 2011, p. 148), o autor alerta para a necessidade de se estudar a escola “seja em termos de abordagem analítica e de escala de observação, seja ainda em termos de interpretação teoricamente sustentada” (idem, p. 151). No contexto da diversidade de concepções presentes nos estudos sobre a escola, Lima (2011) identifica cinco categorias representadas nos trabalhos sobre a escola: a escola como *categoria jurídico-formal* (visão da escola definida no “deve ser”), a *escola como reflexo* (visão da escola como um lugar de reprodução), a *escola como invólucro* (visão da escola embalada às suas características mais superficiais), a *escola como coleção* (visão da escola resultante da soma de elementos fragmentados e desconexos), a *escola como mediação* (visão da escola produtora de orientações e de regras, bem como interventiva na relação entre meios e fins).

⁷⁵ Ou a categoria de escola como mediação, afirma Lima (2011, p. 157).

⁷⁶ Por exemplo, a escola como “burocracia racional”, como “cultura”, como “arena política”, como “sistema social”, como “anarquia organizada”, como “sistema debilmente articulado”, entre muitas outras, revelam-se como alternativas a exigir estudo e opção justificada e, eventualmente, objetos de possíveis combinações (Lima, 2011, p. 157).

Na obra *Administração Escolar: Estudos*, a escola é apresentada no quinto estudo⁷⁷, de interesse para aqueles que pretendem abordar o assunto ou mesmo investigar objetos no contexto da escola, como afirma Lima (2011). Atribuímos valorização a menção do autor, sobretudo porque na sondagem que realizamos sobre os trabalhos advindos do Brasil, uma considerável porção não reflete, minimamente, o tema “escola”.

Paro (2015) situa a escola como objeto da gestão escolar, como um lugar privilegiado da ação dos gestores. Por isso, segundo o autor, “cumpre tomar a instituição escolar desse ponto de vista, examinando alguns temas relacionados” (Paro, 2015, p. 45), tanto ao tempo e espaço quanto às múltiplas determinações que lá se manifestam, contextualizando a educação como o fim a que a gestão escolar deve servir. Convém ressaltar que, embora cientes de sua contribuição para os estudos sobre o diretor escolar, o autor examina temas relacionados ao objeto escola no seio da gestão escolar sem, no entanto, discursar propriamente da escola enquanto objeto da gestão escolar. O texto de Paro (2015) se desenvolve tendo como referência “direção escolar e educação”, “as políticas educacionais, o educativo e o mercantil”, “interferências privadas na escola pública”, “o processo de trabalho de escolar”, “o trabalho docente e sua singularidade” e “a singularidade ausente”, organizados nos itens que compõem a obra.

A escola perfilada nos textos de Certeau (2012), nomeadamente no capítulo “A cultura e a escola”, é colocada nos paradoxos que se estabelecem entre o conteúdo de ensino e a relação pedagógica, constituindo-se, então, o ponto de articulação entre o saber e a relação social. Certeau atribuiu à sua atividade cotidiana o próprio campo de reflexão teórica, “à época de minha primeira experiência de ensino nos Estados Unidos, no início fiquei surpreso em ver a quantidade de erros de ortografia que cometiam os estudantes de cursos avançados” (idem, 2012, p. 126). Embora não tenha se dedicado propriamente ao tema escola, considerando que seu foco era a cultura, o conteúdo de ensino e a relação pedagógica (uma problemática ainda presente nas discussões sobre o currículo escolar), Certeau já avistava a necessidade de *mediação* de saberes na relação dos métodos e técnicas com as práticas sociais dos sujeitos. “A escola talvez seja um dos pontos *onde se põe em ação uma articulação entre o saber técnico e a relação social* onde se efetua, graças a uma prática coletiva, o reajustamento necessário entre modelos culturais contraditórios” (Certeau, 2012, p. 129-130, grifo nosso).

⁷⁷ A obra reúne seis estudos na área da Administração Escolar, desenvolvidos por Lima (2011).

Nas considerações de Barroso (2005, p. 33), a escola sempre esteve presente (com maior ou menor visibilidade) na diversidade de estudos realizados no âmbito das Ciências da Educação, fossem eles sobre o currículo, os professores, os alunos ou sobre o sistema educativo em geral e suas relações com outros sistemas sociais. Contudo, nesses estudos, a escola não constituía um objeto de investigação, em si mesma. Ela era vista, segundo Barroso (2005), quando muito, como um lugar de aplicação ou reprodução, relativamente neutro, de determinantes macropolíticas, econômicas ou sociais, ou então, como um contexto físico e administrativo de micro interações que decorriam na sala de aula, nas relações bipolares professor-aluno e alunos entre si.

Reiteramos estudos de Morgan (2002) sobre as organizações e suas “imagens”. Numa tentativa de analisar as situações no contexto das organizações, Morgan (2002), utilizando-se de metáforas, contribuiu para o entendimento do caráter complexo e mesmo paradoxal dessas instituições sociais, considerando que as pessoas são capazes de planejar e administrar organizações de forma não pensadas ou pensadas de forma diferente daquilo que a lógica ensina. Para o autor, há uma premissa básica que afirma que as teorias e explicações sobre as organizações podem ser expressas por simbologias que levam a uma compreensão sobre como entendê-las de formas específicas.

Entretanto, adverte Ventura (2006), o uso de metáforas para se entender a complexidade das organizações pode trazer a seu reboque um perigo: as potencialidades diversificadas de suas interpretações, pois não existe um único modo de se enxergar determinado tipo de organização, devendo o leitor procurar conhecer outros modos de enxergá-las que sejam conjecturados por outros estudiosos, mesmo não estando previstas na panóplia apresentada por Morgan (2002).

Na mesma linha de pensamento, Stohl (1995, p. 12) afirma não ser prudente se pensar que existe metáfora que “nos diz o que há para saber acerca das organizações, mas cada uma delas nos diz algo de único sobre as organizações” (*apud* Orlando Filho, 2014, p. 121).

Dessa forma, compreender como se pode estudar a organização escola é essencial em todos os seus domínios de atuação e na forma como a mesma se relaciona com os atores, agentes e fatores com quem interatua e que a influenciam. Sendo as escolas um agrupamento humano, que se organiza em torno da produção de um serviço, visando dar

resposta à sua missão e objetivos, também necessita de capturar, formatar, memorizar o seu contexto e transmitir para esse mesmo o contexto.

Enquanto organização a escola está inserida em um dado contexto social e de negócios, com oportunidades e restrições de ações. Para compreendermos as escolas públicas portuguesas e brasileiras, na sua vertente organizacional, temos de analisar o seu contexto, capturar as dinâmicas macro (sociais, políticas, legais, tecnológicas e econômicas) no espaço de atuação e geográfico onde elas se inserem, formatar esse contexto face às dinâmicas internas de estruturação, relacionamento e posicionamento dos atores internos e externos, memorizar a sua forma de atuação, como reagiu e reage face ao contexto, e para transmitir o que faz, como faz, para que faz.

Para isso, temos de compreender a estrutura organizacional, que apresentamos anteriormente, a sua estratégia, a sua cultura, os tipos de gestão de poder e de liderança. Do que vimos, na brevidade deste item, a escola enquanto organização tem uma existência concreta e merece visibilidade como um objeto específico, como uma realidade própria, como uma organização, na qual realizamos o nosso estudo empírico. No item que segue, ampliamos as referências sobre o tema escola, ressaltando a cultura escolar e o clima organizacional.

4.1. Clima e cultura organizacional

As visões da escola, sejam elas funcionalistas ou estruturalistas, têm vindo a ser questionadas, em diversos domínios das Ciências da Educação, da análise social da educação, aos estudos organizacionais e administrativos sobre a escola, do currículo à didática, da organização do trabalho à gestão escolar. Assiste-se, assim, a uma mudança de paradigma que se traduziu no desenvolvimento recente dos “estudos da escola” (Barroso, 2005, p. 55) e que tem expressão mais direta no aparecimento de novas áreas disciplinares, como a “sociologia do estabelecimento de ensino” (Derouet, 1987, 1996, *apud* Barroso, 2005, p. 55), ou de objetos de pesquisa específicos, como por exemplo, o estudo dos “efeitos da escola”, ou do seu sucedâneo, “das escolas eficazes”.

Nas mudanças históricas e conceituais da escola, a cultura organizacional passou a ser um campo de investigação e análise eminentemente promissor para a compreensão da escola (individualmente considerada) enquanto organização e instância de socialização,

nomeadamente em Portugal, sendo destacadas por João Barroso (1996a), neste caso, as obras de Rui Gomes (1993), Manuel Sarmiento (1994) e Leonor Torres (1997, 2003).

Nos estudos sobre escola, para que a organização se torne um objeto científico é preciso, por isso, que haja um processo de transformação da representação do real, a partir de uma interrogação sistemática fundada num corpo articulado de teorias e conceitos (Barroso, 2005, p. 33).

Ao tratar sobre os estudos organizacionais, Barroso (2005) refere brevemente⁷⁸ três das principais tendências atuais da análise sociológica neste domínio. A primeira resulta da “crise do paradigma estruturo-funcionalista” dos anos 1970; a segunda traduz-se na recomposição do próprio campo conceitual de estudo também chamado de “complexificação e relativização radical da noção de organização” (passagem da organização à ação organizada); e, a terceira tendência, convoca o alargamento do campo teórico e empírico a novas problemáticas, remetido para as “teorias da convenção” e “economias da grandeza” (passagem da noção de organização à noção de rede).

Todo este movimento teórico recente no domínio da sociologia das organizações que Barroso (2005) anuncia, não deixa de ter repercussões na própria gestão das organizações. E, segundo o autor, assiste-se hoje a uma maior permeabilidade entre os dois campos de estudo “organização” e “gestão” o que é particularmente visível no caso dos estudos sobre a escola.

De acordo com Morgado (2004), uma escola pode se organizar conforme três modelos fundamentais: um modelo de natureza individualista, um modelo de natureza competitiva e um modelo de natureza cooperativa. Este último interessa-nos porque pode dar pistas no processo de realização do nosso estudo empírico, considerando que as entrevistas são realizadas com diferentes gestores de escola. Também nos motiva a pensar as possíveis implicações do modelo na qualidade e eficácia da escola. Na perspectiva de Morgado (2004), “em modelos de natureza cooperativa, os problemas que vão surgindo no funcionamento regular das escolas tendem a *ser considerados como oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem*” (Morgado, 2004, p.23 – grifos da autora).

Adicionamos à discussão, o clima e a cultura organizacional. Quando falamos em clima da escola, ou clima organizacional, devemos nos referir, explicita-nos Kelley (1980

⁷⁸ Segundo o autor, não cabia na ocasião do texto propor uma síntese da “história” recente dos estudos organizacionais.

apud Ghilard e Spallarossa, 1989), àquelas condições estabelecidas por normas que manifestam um caráter permanente e que servem para distinguir um ambiente de outro.

Ghilard e Spallarossa (1989) destacam que o clima de uma escola pode condicionalmente estar influenciado pelo estilo de liderança exercido por “dirigentes” e características de funcionamento da organização escolar.

O clima de uma escola, segundo Fox (*apud* Brunet, 1992, p. 128), resulta do tipo de programa implementado na escola, dos processos utilizados, das condições ambientais que caracterizam a organização como uma unidade e como um agrupamento de alunos, de funcionários e dos membros da equipe gestora. Cada escola possui o seu clima, que tanto pode determinar a qualidade das relações sociais e produtividade dos docentes, dos alunos e dos gestores, como pode se fazer um indicador para a eficácia de uma escola.

O clima organizacional, nos dizeres de Brunet (1992), tem um efeito direto e determinante sobre a satisfação, o rendimento, a produção e a visão positiva dos membros de uma organização. Ademais, apresenta as principais características do clima que parecem influenciar claramente a satisfação, e que são: o tipo de relações interpessoais, a coesão do trabalho de grupo, o grau de implicação na tarefa, o apoio recebido no trabalho (*idem*, p. 133).

Segundo Beltrão e Nascimento (2000), a cultura e o clima de uma escola podem, como já referimos, conduzir a qualidade e a eficácia da escola, determinantes pelos modos de fazer e de se relacionar de todos os intervenientes. Têm uma vasta influência na participação, na gestão e participação do poder, na satisfação e na co-responsabilização de todos e de cada um.

Passando para a concepção de cultura escolar, numa abordagem histórica, aparece nos estudos de Dominique Julia (2001, p. 2) como um conjunto de normas e práticas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que “permite a transmissão desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos”. Para o autor, a escola é mais que um lugar de transmissão de conhecimentos, é, em simultâneo um lugar de “inculcação de comportamentos e de *habitus*” (Julia, 2001, p. 14).

Com um postulado semelhante, Fontoura (2006) refere que as organizações escolares produzem no seu interior uma cultura que lhe é própria, que lhe confere identidade e que é partilhada pelos seus membros, apesar de se integrarem num contexto cultural mais amplo.

A cultura organizacional “é uma construção social, fruto do compartilhamento de valores, normas, crenças, modos de pensar, entendimentos e orientações entre os integrantes de uma organização” (Schultz, 2016, p. 140). Ela deve ser percebida como algo construído socialmente mediante as inúmeras interações que ocorrem entre as pessoas que atuam nas e com as organizações (Morgan, 1996 *apud* Cavedon, 2003, p. 55).

A cultura organizacional da escola ajuda a compreender o seu funcionamento, os modos de comunicação, bem como as atitudes face à educação, relacionando o desempenho da organização com a sua cultura. Ademais, os trabalhos sobre as escolas eficazes mostram que elas se caracterizam por uma cultura de cooperação espontaneamente desenvolvida, pela ruptura face ao individualismo e a uma participação imposta (Thurler, 1994 *apud* Figueiredo E Góis, 1995).

Com base na investigação que Barroso (1995) realizou sobre a organização e administração dos liceus, em Portugal, no período entre 1836 e 1960, pode-se identificar três tipos de abordagens utilizadas na concepção da cultura escolar: a funcionalista, a estruturalista e a interacionista.

Na primeira perspectiva, funcionalista, a instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma cultura produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas determinados na constituição do substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens. Nessa abordagem, a “cultura escolar” é então a cultura veiculada através da escola. Na perspectiva estruturalista, a “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, nomeadamente através das suas formas e estruturas, no que diz respeito ao plano de estudos, as disciplinas, ao modo de organização pedagógica, aos meios auxiliares de ensino. Por fim, na perspectiva interacionista, a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não se fala da escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais, nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes (Barroso, 1995).

Vista a sua relevância, a cultura organizacional tem funções básicas na organização, dentre as quais Dias (2008) assinala: estabelecer limites de atuação e definir papéis; fornecer senso de identidade; tornar a organização estável; e preservar a memória e o histórico organizacional.

Relativamente às diferentes culturas das escolas, Figueiredo e Góis (1995) consentem que a partir de um simples contato, podemos verificar se determinadas organizações escolares são dinâmicas, acolhedoras, amistosas enquanto outras, tensas, normativas e até mesmo severas. Entretanto, por se caracterizarem mediante símbolos e elementos estruturais, as culturas organizacionais carecem um olhar atento.

De acordo com a proposta de Hofstede (1983 *apud* Cavedon, 2003)⁷⁹, quatro tipos de culturas organizacionais estão associados às suas características: a) Individualismo *versus* coletivismo (tecido social mais frouxo ou mais integrado), b) Distância em relação ao poder (concordância com relação à distribuição ou não do poder), c) Descarte da incerteza (tolerância ou intolerância com relação aos códigos de conduta e a liberdade), d) Masculinidade *versus* feminilidade (preferência por heroísmo e sucesso material ou por modéstia e qualidade de vida).

Por todas essas considerações a cultura nos parece um fator respeitável no melhoramento das escolas. A cultura escolar é impulsionada pela sua teoria (Sergiovanni, 2004) e abrange a compreensão das práticas, das situações escolares, da linguagem, dos ritmos e ritos, do imaginário, dos modos de regulação e de transgressão, e do modo de produção e gestão dos símbolos (Forquin, 1993).

Para Barroso (1995, 1996a, 2005), uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, quer numa perspectiva global, no quadro da relação que ela estabelece com a sociedade em geral, quer numa dimensão mais específica, em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite (Barroso, 1996a).

É de significativo que os gestores identifiquem e compreendam a cultura da sua organização, pois é ela que “dá sentido e coesão à ação dos indivíduos [...] e constitui o amálgama que une o grupo social” (Dias, 2008, p. 202). Nesse sentido, a cultura “representa a parte não escrita de sentimentos das organizações” (Daft, 2014, p. 381), que criam e mantêm o clima organizacional interno. Cumpre, então, “ligar a cultura e o clima organizacionais aos objetivos das pessoas, ou seja, àquilo que as deixa mais satisfeitas” (Schultz, 2016, p. 144).

⁷⁹ Tais informações constam no quadro elaborado por Schultz (2016, p. 142) a partir de Hofstede (1983, *apud* Cavedon, 2003, p. 59-60).

4.2. Escola: objeto social plural

Elaboramos este item com o objetivo de levantar os termos corriqueiramente dirigidos à escola. Para realizá-lo, fomos à luz de alguns estudos e ensaios já realizados sobre o tema.

Angelina Carvalho e Fernando Diogo dedicam um item na obra *Projecto Educativo* para realizarem, nas palavras dos autores, uma “aproximação ao conceito de escola” (Carvalho e Diogo, 2001, p. 17). Trata-se de uma tomada de significações da escola como organização, sistema e instituição. Julgamos pertinente a discussão porque, como adverte Rui Canário (1996, *apud* Barroso, 2005, p. 33), não basta o reconhecimento social da escola, para que ela se torne num objeto científico.

Aquilo que faz a especificidade atual dos “estudos sobre a escola” é, portanto, o fato dela ser individualmente considerada como um objeto social, com uma identidade própria, cuja estrutura, funções, processos e resultados não se limitam a serem deduzidos do sistema social mais amplo em que se integram, nem a serem vistos como simples resultado de um somatório de ações individuais e grupais que se desenrolam no interior das suas fronteiras físicas.

Começamos por Carvalho e Diogo (2001), segundo os quais, apoiados nos estudos de Chiavenato (1983), a escola pode ser vista como uma *organização* na medida em que se constitui uma unidade social “de agrupamentos humanos intencionalmente construídos ou reconstruídos”, enfatizando assim os indivíduos e os grupos inter-relacionados, as suas interações, o caráter de intencionalidade dos seus atos, processos de sistematicidade e caráter pessoal direto e prolongado de que se reveste o ato educativo. Tal abordagem implica ainda redimensionar a escola numa perspectiva organizacional, distinta das demais organizações pela sua especificidade, pela construção social operada por professores, alunos, pais e elementos da comunidade, reforçando o caráter de interesse público pelo serviço que presta e pelo certificado de saberes que proporciona.

Licínio Lima (1998) propõe que a sociologia das organizações educativas se abra a outros campos disciplinares de modo a cobrir a diversidade de objetos e problemáticas que resultam desta visão contextualizada das organizações. O estudioso alertava no seu

trabalho pioneiro de análise organizacional⁸⁰ de uma escola secundária em Portugal para a necessidade de encarar a escola como uma instância, simultaneamente hetero-organizada (*locus* de reprodução) e auto-organizada (*locus* de produção). Esta abertura é que nos permite dialogar com as noções de escolas “lugar de poder” e “lugar apropriado” de Certeau (2014). É “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola”, afirma Lima (1998, p. 48).

Mas a escola é também um *sistema* de comportamentos e interações que se processam produzindo lógicas e atos singulares. “Estes actos entrelaçam-se em esquemas complexos de atividades geralmente levadas a cabo em interação social” (Bates & Murray, 1981). A aproximação à escola enquanto sistema comporta consequências que há que ter presentes: considerar a complexidade de uma situação que é por um lado tida como um todo coerente em que todos os elementos se encadeiam entre si e determinam mutuamente (Unesco, 1980); considerar que a situação (instituição escolar, atividade educacional, etc.) não pode ser analisada separadamente e está relacionada com outras situações de outros níveis (Unesco, 1980); considerar que a escola, enquanto sistema encontra e produz formas de reação específica ao que lhe é estranho ou exterior: à semelhança do que acontece com os sistemas vivos, a escola possui propriedades de homeostasia que lhe permitem manter condições internas de funcionamento constantes e equilibradas, reagindo a perturbações ou mudanças, registradas no meio envolvente (Canário, 1992).

Estas consequências implicam que se compreenda a escola como um sistema com fronteiras próprias – definidas pela forma como ela interage com o meio envolvente como um todo coerente – com a sua identidade própria e com uma sinergia específica na construção das respostas às introduções de alterações no próprio sistema.

Ver a escola como um sistema comporta algumas vantagens: permite um reconhecimento de uma realidade em movimento, com interações próprias, enquadrando os fatos, e organizando-os uns em relação aos outros.

No entanto, esta aproximação pode apresentar alguns inconvenientes. Rosnay (1981) alerta para o fato de que sendo a definição do sistema um arbitrário, comporta um

⁸⁰ “A Escola como Organização e a Participação na organização Escolar”, publicada pela primeira vez em 1992, é oriunda de uma investigação realizada entre 1985-1991 que teve como objetivo estudar a escola secundária portuguesa e as mudanças implicadas na organização e administração escolares após 25 de abril de 1974.

conjunto de julgamentos sobre o que se deve colocar ou não no sistema, colocando no sistema o que aí se deseja ver.

Porém, a escola, sendo uma organização e um sistema não pode deixar de ser vista como instituição. *Instituição*, porque é um sistema estabelecido de normas de relacionamentos sociais, apresentando por isso mesmo, como característica, uma vertente de passividade, fechada, reificada, isto é, instituída (Lapassade, 1981). A instituição produz um discurso, o discurso institucional. Este reproduz e veicula uma cultura instituída, evocando o que é novo ou instituinte. Para isso, ignora, reinterpreta ou rejeita a inovação. Neste sentido a escola é, por um lado uma instituição que se apresenta com um discurso próprio, fechado, com resposta para tudo. Por outro lado, a escola faz-se instrumento de outra instituição – o sistema educativo – de que partilha o discurso o qual transmite, reinterpretando, selecionando, rejeitando ou reafirmando.

Analisar a escola como instituição poderá ajudar a compreender muitos dos comportamentos da instituição: “ao contrário de S. Tomás, que, dizia-se, não acreditava senão no que via, a instituição não vê senão aquilo em que acredita” (Gaudin, 1978).

Muitos comportamentos que nos são familiares no *locus* escola, poderão ser analisados nesta perspectiva. Como se reage a programas? Como se recebem novas propostas pedagógicas? Como surgem ou não posições críticas e inovadoras dentro da escola? A dissertação de mestrado de João Monlevade (1984), logo de início, no título “Trabalho produtivo na escola: como administrar uma inovação” apresenta ao leitor o problema da “inovação”. Passadas três décadas de sua defesa⁸¹, o estudo valida o pensamento de Monlevade, que sem um mergulho na dinâmica da comunidade à qual a escola oferece seus serviços educacionais, é inviável qualquer inovação duradoura.

Uma escola ameaçada de rupturas provocadas pelas mudanças sociais exógenas ou por conflitos endógenos, culturais, ideológicos, tenderá a produzir regulamentos internos, ordens de serviço ou folhas informativas em abundância? Em resposta à questão, a instituição tende a procurar estabelecer coerência, mesmo quando não vivenciada, produzindo regulamentos, informações, indicações; segundo Carvalho e Diogo (2001).

Um sistema educativo em mudança será objeto de intervenção institucionalizada através de uma produção acrescida de diplomas tendentes a regular, codificar, integrar, enfim, institucionalizar o que é novo e instituinte.

⁸¹ Apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

A análise institucional começou nos anos 1970 ocupando-se do estudo da instituição e análise do que é instituído. Numa segunda fase ocupou-se do instituinte, e, na terceira fase, dedicou-se ao estudo dos processos e estatuto de institucionalização.

Foi a análise institucional que introduziu os conceitos de *instituído* (o que será regulamentado, convencionalizado, legislado), *instituinte* (o que, sob o impulso dos desejos ou necessidades produz a criação de novas regras) e a *institucionalização* (reconhecimento das novas regras e sua incorporação na ordem do instituído).

Embora sejam distintas e variadas as abordagens, são relevantes se pensarmos os modos de compreensão da escola, as variações e os intervenientes que acarreta cada interpretação nos quadros de referências.

CAPÍTULO IV. A LIDERANÇA EM GESTÃO ESCOLAR

Parte da dificuldade da gestão escolar diz respeito ao fato de situar-se na esfera das coisas que têm que ser feitas. Embora o diálogo seja um instrumento fundamental na obtenção dos consensos necessários à construção das condições políticas, há outros ingredientes que alimentam este processo. A negociação é outro componente importante desse processo, porque gestão é arena de interesses contraditórios e conflituosos. Com essa perspectiva, entende-se que o gestor que não é um líder em sua área de atuação poderá se deparar com dificuldades adicionais.

Um número expressivo de trabalhos acadêmicos e científicos publicados sobre gestores escolares que pretendem abordar o tema na perspectiva das práticas buscam conceitos e elementos analíticos nas teorias dos estilos de liderança. No processo de construção do nosso objeto de estudo, as tendências de significação de liderança, a liderança em contexto escolar e as relações entre liderança e gestão rondam nossas percepções.

1. A liderança em Portugal e no Brasil

A literatura sobre liderança é farta, tendo, durante várias décadas, recebido maior destaque no âmbito da administração de empresas. Afirma Heloísa Lück (2014, p. 28) que recentemente esse constructo ganhou força no contexto de um ideário de instituições em geral que têm como foco o desenvolvimento humano-social e a aprendizagem. Na educação, em âmbito internacional, está sendo destacada como condição fundamental para determinar a qualidade do ensino e a formação efetiva de seus alunos, daí porque a proliferação de estudos a respeito no contexto educacional. “Destaca-se, por exemplo, que há uma relação direta entre a qualidade de liderança dos gestores e a qualidade do ensino e desempenho dos alunos” (NCSL, 2002 *apud* Lück, 2014).

Embora haja consenso e consistência universal sobre a importância da liderança na determinação do cumprimento dos objetivos das organizações em geral, o entendimento sobre o seu significado é variado. “Nessa ampla literatura, registram-se, pois, variações em significados, estilos e tipos de liderança, traços de personalidade de líderes [...]” (Lück, 2014, p.29)

Dentre as diversas abordagens ao fenômeno da liderança escolar, ora de registro mais técnico-gerencialista, ora com abordagem cultural, ora de natureza mais crítica e reflexiva, situamos as considerações de Lück (2014) nesta última. Considerar a “liderança em associação exclusiva à estrutura organizacional corresponde a uma contaminação do conceito, com elementos que não lhe são próprios” (idem, 2014, p. 42). Identificando a liderança como a capacidade de influenciar pessoas e seus comportamentos, seria necessário considerar a competência e o que fazem os dirigentes na determinação do nível de liderança e do seu impacto sobre as pessoas, e não apenas a posição ocupada em uma estrutura. A produção de Lück (2014) destaca que a liderança é um exercício de influência que requer competências específicas, de promoção à motivação, orientação e coordenação de pessoas para exercer a gestão e aprender mediante colaboração.

Relativamente à realidade portuguesa, observa-se que “enquanto no domínio científico as abordagens sobre a cultura organizacional escolar tendem a adoptar um enfoque predominantemente crítico e reflexivo, no campo da política educativa proclama-se a sua importância como uma técnica de gestão da eficácia escolar” (Torres e Palhares, 2009, p. 81).

Os trabalhos de Torres e Palhares (2009, 2015) evocam a ressurgência investigativa dos estilos de liderança, apresentando as continuidades e rupturas. As questões que se impõe, “Até que ponto as atuais abordagens potenciam uma maior inteligibilidade do fenómeno? O que é que estas abordagens acrescentam ao património de conhecimento acumulado?” (Torres e Palhares, 2015, p. 101), articulam-se com a natureza do conhecimento que vem sendo produzido sobre o tema da liderança.

No seio dos programas investigativos averiguados por Torres e Palhares, muitos deles, segundo os próprios, eram influenciados “pelos movimentos das escolas eficazes (*school effectiveness movement*) e da melhoria da escola (*school improvement movement*)”, alargaram as “inúmeras abordagens que procuraram estabelecer conexões entre a cultura organizacional da escola e os processos de gestão e administração, designadamente o planeamento estratégico e os perfis de liderança” (Torres e Palhares, 2015, p. 103).

2. Teorias de estilos de liderança

Os trabalhos de Lewin, Lippitt e White, realizados entre 1930 e 1940 nos Estados Unidos⁸², são pioneiros quanto aos estilos de liderança propostos⁸³. Estes autores analisaram a reação e o rendimento de um grupo de crianças, quando expostas a diferentes tipos de liderança, identificando três estilos do líder: autoritário, democrático e “laissez-faire” ou não interventivo.

Santos (2007), referenciando o trabalho dos autores, descreve o primeiro como um líder que controla pessoalmente a organização, que determina os objetivos, a ação, os recursos a utilizar, dispensando a colaboração dos outros elementos da equipe. No lado oposto, há um líder não interventivo, que renuncia ao exercício da autoridade e concede liberdade aos membros da organização para agirem. Este estilo provoca, muitas vezes, inseguranças dentro do grupo, descontentamento e uma diminuição do rendimento dos membros da organização. Num nível intermédio, situa-se o líder democrático, que estimula os elementos da equipe a participarem na definição de objetivos, de estratégias e nas tomadas de decisão, oferece condições para a autonomia e a liberdade de cada um. Cabral (1989) identifica que este estilo se caracteriza pela capacidade de promover um ambiente baseado na confiança mútua, com estruturas que facilitam o intercâmbio e a interação das diversas componentes organizacionais de uma forma democrática.

A teoria de estilos de liderança baseia-se na ênfase com que o poder é centralizado ou distribuído no ambiente de liderança. Com base nessas referências, Lück (2014, p. 85) apresenta características que diferenciam os estilos de liderança autoritário (liderança centralizada) e democrático (liderança partilhada). As dimensões utilizadas pela autora⁸⁴ correspondem à: iniciativa, cultura organizacional, tomada de decisão, sentido de missão e visão, crédito do sucesso, papéis e funções. No que toca esses últimos, Lück (2014) considera que *os papéis e as funções*, no estilo autoritário, são assumidos de acordo com cargos e respectiva definição, e, no estilo democrático, são assumidos de forma compartilhada, com base no sentido de responsabilidade comum, exercidos em associação com o desenvolvimento das competências das pessoas.

⁸² White e Lippitt investigaram sobre liderança na Universidade de Yowa, nos Estados Unidos.

⁸³ Owens (1976), Ciscar e Uria (1986), Jesuino (1985), Cabral (1989), Alves (1993) e Barbosa (1999) são citados por Revez (2004).

⁸⁴ Consultar a obra *Liderança em gestão escolar*, de Heloísa Lück (2014), páginas 85 e 86.

Owens (1976) acrescenta dois estilos de liderança ao autoritário e democrático: o burocrático e o carismático. O burocrático diz respeito a um líder que se preocupa unicamente em cumprir a lei, tendo dificuldade em enfrentar a falta de autonomia e colocar de lado a burocracia, para responder às reais necessidades da escola. O carismático relaciona-se como um líder que possui um grande atrativo pessoal e bons conhecimentos técnicos e profissionais, que fazem com que ele seja admirado pelos sujeitos da equipe.

Em contrapartida, alguns autores, dentre eles Drucker (1992, p. 120), referem que a liderança “tem pouco a ver com as qualidades de liderança e ainda menos com o carisma [...]. Nem existem coisas como qualidades de liderança ou personalidade de liderança”. A crítica do autor faz referência às teorias que foram amplamente disseminadas e utilizadas em programas de formação de liderança: a teoria dos traços de personalidade, que analisa a efetividade da liderança a partir de um conjunto de características especiais do líder; a teoria de estilos de liderança, que se assenta sobre a ênfase dada à distribuição de poder; e à teoria situacional, que explica a liderança pelos processos e fatores contingenciais e a dinâmica da cultura organizacional dos contextos onde a liderança se expressa (Vergara, 2000, *apud* Lück, 2014, p. 67-68). Segundo Lück, as duas primeiras teorias são as mais explicitadas e disseminadas na literatura, no entanto, são as que se caracterizam pela fragmentação e dissociação.

Lück (2014) destaca que os estilos de liderança são definidos *a posteriori*, mediante estudos e pesquisas que identificam tendências nas práticas, “que são observadas mediante a adoção de filtros específicos de leitura, pelos quais se presta atenção a determinados aspectos e não a outros” (idem, 2014, p. 90). No entanto, a complexidade dos problemas, a dinâmica das interações humanas e a variação das orientações pessoais e coletivas tornam imprevisível uma definição fixa *a priori* de um determinado estilo de liderança. Em face dessa situação, a flexibilidade⁸⁵ constitui-se em uma das capacidades básicas do exercício da liderança.

No contexto das diferentes teorias de liderança, podemos verificar que cada uma delas oferece sua contribuição significativa para a compreensão e orientação desse constructo. No entanto, também, cada uma delas apresenta suas limitações, uma vez que

⁸⁵ Tendo em vista a limitação de padrões definidos de liderança a serem adotados como uma configuração fechada, vale ressaltar que eles funcionariam como uma possibilidade ou perspectiva e não como uma determinação.

veem e traduzem a realidade parcialmente, por um determinado enfoque, excluindo outros e, sobretudo em desconsideração à interação de todos eles.

E, sendo “a liderança tão complexa, é importante que, para além do líder a quem foi atribuído formalmente o cargo, a liderança seja partilhada por diferentes elementos da escola” (Fullan, 2002 *apud* Santos, 2007, p. 27). Do que lemos em Santos (2007), Fullan (2002), Lück (2014), Uribe (2005), Torres e Palhares (2009, 2015), importa-nos considerar as teorias como uma perspectiva de reflexão e observação orientadoras e avaliadoras de ações que podem ser mais ou menos efetivas no contexto da gestão escolar.

Com o objetivo de trazer algumas poucas referências de trabalhos sobre os estilos de liderança, é apropriado mencionarmos que ao longo dos tempos, outras investigações conduziram à delimitação de outros estilos de liderança, uns mais especificamente relacionados com o contexto escolar, outros mais numa perspectiva de gestão e administração de empresas. No item que segue centramo-nos na liderança em contexto escolar, buscando identificar alguns conceitos que lhe estão associados e o estilo de liderança que poderá alcançar maior eficácia nas escolas.

3. Liderança em contexto escolar

Santos (2007) esclarece que as lideranças em contexto escolar são necessariamente diferentes das lideranças noutros contextos. Para Sergiovanni (2004, p.172), apesar de poderem partilhar “com outras organizações requisitos comuns de gestão que asseguram o cumprimento de objetivos organizacionais básicos, como competência, estrutura e estabilidade”, as escolas têm “de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam”. Neste sentido, “os líderes escolares devem, sobretudo ser sensíveis aos princípios, valores, crenças e necessidades da comunidade em que se inserem” (Morgado, 2004, p. 429-30).

No que diz respeito ao contexto escolar, Blase *et al* (1995) sugerem três tipos de liderança: liderança normativo-instrumental, liderança facilitadora e liderança emancipadora ou democrática. Na liderança normativo-instrumental, os líderes das escolas influenciam os professores a implementarem os objetivos da direção ou de entidades externas. Esta forma de exercer “poder através” destas estratégias, apesar de se ter provado que é eficaz (Hoy e Brown, 1998; Bennis e Nanus, 1985), não envolve os professores na

tomada de decisões reflexivas nem promove a sua autonomia e profissionalismo (Day, 2001).

A liderança facilitadora é aquela que se preocupa em promover a participação dos professores. Blase *et al* (1995) referem sete estratégias facilitadoras adotadas pelos líderes: demonstração de confiança nos professores, desenvolvimento de estratégias de gestão partilhada, encorajamento e auscultação da participação individual, estímulo da autonomia individual do professor, encorajamento da inovação, fornecimento de recompensas e apoio (Day, 2001).

Por fim, a liderança emancipadora ultrapassa estas seis estratégias e baseia-se no “poder com”, ou seja, na participação, equidade e justiça social. Os professores são chamados a refletir criticamente, num clima de aceitação, colaboração e cooperação (Day, 2001). Para além destes três tipos de liderança, em Inglaterra, várias investigações, dentre elas a de Tampoe (1998), acrescentam a “liderança libertadora”, como sendo aquela que promove a liberdade e a emancipação dos indivíduos e a que melhor se adequa às atuais e futuras organizações.

No artigo “Liderança nas escolas: sinfonia ou jazz?”, o autor, José Diogo (2004), defende que a metáfora da orquestra sinfônica de Druker (1992) e Hunt (2004) já não é adequada à complexidade das organizações escolares. A ideia de um maestro (líder) que comanda os músicos (departamentos, grupos), que seguem as partituras (planejamento) remete-nos para uma estrutura hierárquica onde o todo é a soma das partes e a essência da partitura mantém-se imutável de orquestra para orquestra. Diogo (2004) perspectiva que as organizações do futuro se comportarão como uma banda de jazz, sem pauta, onde não existe maestro e os músicos dominam vários instrumentos. Consideramos tal proposição otimista, considerando que a escola do século XXI ainda mantém as marcas (do currículo disciplinar, dos métodos de ensino, da estrutura física, dos modos de se organizar) da escola do século XIX.

No contexto atual de mudança, com a escola a aparecer como uma instituição dinâmica e complexa, a metáfora do jazz, construída por Diogo (2004), realça a importância da mobilização coletiva em torno de objetivos comuns, num clima de flexibilidade, criatividade, imaginação e também de responsabilidade em verdadeiras comunidades profissionais de aprendizagem (Fullan, 2001, 2002).

De modo geral, liderar relaciona-se com a capacidade para definir uma visão pessoal para a escola, saber comunicá-la aos elementos da comunidade e conseguir que eles a adotem e se mobilizem para a concretizar.

Importa realçar que, uma vez que os líderes trabalham para e com outras pessoas no sentido de atingirem determinados objetivos, estes não devem ser impostos, mas antes trabalhados em equipe para definir o rumo da escola e para que todos se sintam implicados no seu sucesso. Esta afirmativa é corroborada por Formosinho *et al* (2000, p.128), ao referirem que, num contexto escolar, convém saber como podem os elementos da comunidade educativa “ajudar-se mutuamente para descobrir o significado do que fazem, ao mesmo tempo que cultivam neles a capacidade para melhorar e transformar as suas práticas”, adotando “como base na ação liderante a interação transformadora a partir de uma auto-compreensão coletiva e uma autoconsciência dos constrangimentos vários da acção educativa da escola, bem como da sua participação cúmplice na sustentação dos mesmos” (Formosinho, 2000, p. 128). Desta forma, a liderança passa então de uma “perspectiva tecnológica ou gerencialista” para uma “perspectiva pedagógica” (Formosinho *et al*, 2000).

Para a compreensão do conceito de liderança há que o distinguir de outros conceitos com os quais se confunde e, não raras vezes, se sobrepõe. Com este propósito, nos itens que seguem buscamos caracterizar a liderança e a gestão, para facilitar a compreensão daquilo que entendemos por liderança em contexto escolar, também buscaremos considerar as várias tipologias de liderança, com atenção a duas abordagens atualmente bastante divulgadas no meio educacional, o tipo de *liderança transaccional* e o *transformacional*⁸⁶, considerando que este último poderá dar um contributo importante para a melhoria das instituições escolares.

⁸⁶ Lück identifica na literatura mais recente, a liderança transformacional, a liderança transaccional, a liderança compartilhada, a coliderança e a liderança educativa, a liderança centrada na aprendizagem, a liderança integradora ou holística e explicita que “[...] o importante para conhecer a realidade não é estudar a separação dos elementos, e sim procurar compreendê-los em sua expressão e interação na realidade.” (Lück, 2014, p. 44-45)

4. Liderança e gestão

Eva Filipa Marinho Direito dos Santos (2007), no capítulo⁸⁷ sobre as lideranças em contexto escolar, relembra que em Portugal a partir do século XIX, com o advento das Ciências Sociais, a expressão “arte do comando” foi substituída pela palavra “liderança”. A investigadora faz referência a Aristóteles (1988), Bolívar (2000), Barroso (1990), Bass (1985), Barbosa (1999), Ball (1987), Beare (1994) e Owens (1976) para demonstrar o conceito polissêmico de liderança e as alterações ocorridas ao longo do tempo.

Tal como o conceito de liderança, também o de gestão é polissêmico, gerando diferentes perspectivas relativamente à diferenciação entre os dois conceitos. Assim, se, por um lado, há autores que defendem que as noções de liderança e gestão se justapõem e estão perfeitamente interligadas (Yukl, 1989), para a maioria há diferenças marcantes entre líderes⁸⁸ e gestores.

No quadro 2, referenciado em West-Burnham (1997) e Uribe (2005, p.109), distinguimos os conceitos de gestão e de liderança.

Quadro 2. Distinção entre gestão e liderança

Gestão (ocupa-se da complexidade da organização)	Liderança (ocupa-se das mudanças)
Administração	Inovação e desenvolvimento
Implementação (perspectivas a curto prazo)	Visão (perspectivas a longo prazo)
Atuações operacionais (resposta às questões “como?” e “quando?”)	Atuações estratégicas (Resposta às questões “o que?” e “por que?”)
Meios	Finalidades
Sistemas	Comunidades
Fazer as coisas corretamente	Fazer as coisas certas
Controlar	Motivar, inspirar, envolver
Transacional (reforços e punições, relações de poder)	Transformacional (alteração de valores, atitudes e comportamentos; partilha de poderes, objetivos e responsabilidades)

Fonte: Quadro baseado em West-Burnham (1997) e Uribe (2005)

⁸⁷ Dissertação de Mestrado “Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: um Estudo de Caso” apresentada no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, em maio de 2007.

⁸⁸ Cuban (1988, p.190) assinala “que há mais de 350 definições de liderança, mas nenhum entendimento claro e inequívoco que permita distinguir líderes de não-líderes”. Ver *Gestão e liderança nas escolas públicas*.

Verificamos, nas informações contidas no quadro 2, que a gestão se centra na administração da organização, preocupando-se com a resolução de problemas imediatos, numa perspectiva a curto prazo, com a finalidade de encontrar os meios que permitam responder às questões “como?” e “quando?”. O gestor procura realizar as tarefas corretamente e controlar os outros, numa perspectiva de liderança transacional, baseada em relações de poder com punições e recompensas.

Por outro lado, o líder se focaliza na inovação e no desenvolvimento da organização, definindo objetivos com extensão de prazo e atuações estratégicas para alcançá-los. Centra-se nas respostas às questões “o quê?” e “por quê?”, para atuar corretamente e motivar, inspirar e envolver toda a comunidade com a qual trabalha. Esta perspectiva remete-nos para uma liderança transformacional, onde há uma partilha de poderes, objetivos e responsabilidades, e uma preocupação em alterar valores, atitudes e comportamentos.

Com base nesses pressupostos, sintetizamos que os gestores se preocupam com o controle, a planificação, a execução e o comando, enquanto que os líderes centram-se no planeamento estratégico, na definição de objetivos para longa exequibilidade, na orientação, na inovação e na promoção de mudanças. Portanto, o gestor se preocupa mais com a complexidade da organização, enquanto que o líder se centra nas mudanças que lá podem ser operadas.

Para Kotter (1988), a boa gestão controla a complexidade enquanto que a liderança eficaz produz a mudança útil. De acordo com Uribe (2005, p. 109), “enquanto a gestão se ocupa de enfrentar a complexidade própria das organizações modernas, a liderança enfrenta as mudanças necessárias para projetar a organização num ambiente dinâmico”.

Locke (1994, p. 24), ao analisar os resultados de distintas investigações, conclui que a diferença entre liderança e gestão “no solo es válida y importante, sino también muy sencilla”. Para o autor, o líder tem como função estabelecer uma visão, comprometer todos os elementos da organização no seu desenvolvimento e realização, especificando o fim e a estratégia que permitem alcançá-los.

A maioria das organizações educacionais está a passar lentamente de um estilo de administração e gestão muito hierarquizado, para um estilo mais de liderança do que de gestão, constata Uribe (2005). Defende-se um tipo de liderança que reconhece o potencial

profissional da sua organização, envolvendo toda a comunidade docente. Assim, é necessário estabelecer estruturas nas escolas que possibilitem o exercício dinâmico e múltiplo da liderança, para que diferentes elementos da comunidade educativa funcionem como facilitadores dos outros ou como responsáveis por determinados projetos (Uribe, 2005). O desenvolvimento da liderança implica um conhecimento das características particulares das organizações educativas e a sua inter-relação com o ambiente educativo.

Davies (2004) utiliza a expressão liderança estratégica enquanto capacidade para perceber de forma coerente a posição da organização em relação ao futuro, verificando as medidas que são necessárias tomar para atingir os seus objetivos prospectivos. Quando os líderes utilizam este tipo de pensamento prospectivo, desenvolvem uma escola estratégica que se constrói com sustentabilidade, incrementam medidas estratégicas para avaliar o seu sucesso, têm uma perspectiva do futuro e veem para além da sua própria escola. Normalmente, estes líderes utilizam múltiplos processos de planeamento, desenvolvendo e sustentando as lideranças estratégicas.

Imants (1996), a partir de uma revisão da literatura, defende que a visão que o líder tem do seu próprio papel, do funcionamento, dos objetivos e do rumo da escola, assim como a sua capacidade para comunicar os seus pensamentos aos elementos da comunidade escolar são essenciais para uma liderança eficaz. Nesta perspectiva, é pertinente falarmos de liderança integral (Leithwood, 1992), na medida em que não faz sentido separar a liderança educacional da administração educacional, uma vez que isto conduz à fragmentação e segmentação. Segundo este enfoque, o líder deve integrar todas as áreas da escola, quer educacionais, quer pessoais, quer financeiras, quer administrativas. Leithwood (1992) foi um dos seus proponentes e defende que deve haver uma orientação integral por parte do líder para que uma organização venha a ser mais eficiente e eficaz.

Embora haja perspectivas defensoras que a liderança e a gestão, ao se revestirem de características diferentes, não devem assentar na mesma pessoa, consideramos que, apesar dos conceitos se mostrarem distintos, são complementares e ambos necessários para o desempenho eficaz de uma organização.

Com uma estrutura de gestão adequada, onde se possibilita a participação dos professores, passa-se de uma visão tradicional de liderança transacional, hierárquica e controladora, para uma liderança transformacional, que distribui e delega (Hopkins, 1996).

Em suma, ainda que sejam múltiplos e variados os interesses em prol da “eficácia”, tendemos a considerar uma liderança na relação com a ação gerencial, como prática a ser partilhada no cotidiano escolar, ou seja, no contexto das culturas colaborativas de escola.

5. Liderança para os princípios de autonomia

A autonomia, considerada um dos princípios centrais das políticas educativas dos anos 90, foi sendo significativamente reclamada nas escolas públicas.

No Brasil, a autonomia pode ser empreendida na personalização do ensino, no funcionamento da escola pública e nas suas finanças. O mesmo art. 15 da LDBEN n.º 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional) que assegura a autonomia “às unidades escolares públicas de educação básica”, não especifica “os progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” que a integram.

Em Portugal, para além da autonomia decretada, as escolas desenvolvem formas autônomas de tomada de decisão, em diferentes domínios - estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional - que consubstanciam aquilo que pode ser designado por autonomia construída (Barroso, 1996, p. 185).

A LDBEN n.º 9.394/96 e o DL 115-A/98 regulamenta a autonomia das escolas, mas uma parte delas continua a afirmar-se no burocratismo, na rigidez da atividade educativa e das tarefas. No cotidiano escolar, por vezes, os gestores agem com dificuldades em assumir os novos poderes, mais especificamente com as novas responsabilidades na vida escolar em que se inserem, e, portanto, continuam a se posicionar consideravelmente dependentes da administração educativa central.

Se por um lado, o enquadramento legislativo das escolas portuguesas e brasileiras dispõe poucas condições para o exercício da liderança e poder por parte dos atores organizacionais, por outro, a construção dessa autonomia passa também pela existência de um processo de liderança, concebida nos diferentes níveis da organização escolar.

6. O cotidiano nas discussões sobre liderança e gestão

A literatura sobre o trabalho de gestão costuma enfatizar a ação do gestor e como pode se tornar mais eficaz. O problema dos estudos que relacionam a liderança e a gestão é não considerar o cotidiano, a ação gerencial enquanto campo de práticas e, por isso, “adequado” às concepções do que vem a ser um “bom gestor”.

Acrescentamos, a esse respeito, que a análise fica circunscrita aos limites organizacionais e enaltece o fenômeno da gestão como que exclusivo da ação gerencial, de cargos e funções. E tal como sinalizam Vargas e Junquilha (2013, p. 183), “isso enfraquece a importância das relações sociais que são construídas pelo conjunto de atores que interferem no cotidiano da gestão como processo coletivo, dinâmico e complexo”. Pensamos que é nessa perspectiva que as discussões sobre liderança ganham destaque.

As denominadas “funções administrativas” fayolinas (planejar, controlar, comandar, organizar e avaliar), desde então, são sinônimos do ato de administrar, fenômeno esse proposto por Fayol (1970), como de responsabilidade de um ocupante de cargo de gestão. Os estudos sobre a liderança adicionaram conhecimentos à temática da gestão ao problematizarem o caráter limitado das “funções administrativas”, suas fragilidades, imprecisões e generalizações, quando confrontadas no mundo empírico, principalmente no tocante à ação e trabalho gerenciais.

Importa-nos problematizar a generalização do conceito de gestão de Fayol (1970) e, inclusive, acentuar que exercer a gestão e, conseqüentemente exercer o “*management*”, pressupõe a responsabilidade por alcance de resultados organizacionais que nunca se efetiva sem a interveniência de outras pessoas. E nesse sentido, autores como Lück (2014), Santos (2007), Torres e Palhares (2009, 2015) asseguram que o exercício da gestão depende de ações coletivas, ou seja, da soma de esforços coordenados por diversos atores sociais em determinadas realidades organizacionais das escolas.

Com uma referência que ultrapassa essa limitação ressaltamos a contribuição de Michael Reed (1984, 1989) ao propor a ideia da *gestão como prática social*. Nela, a gestão é tomada como resultante de um conjunto de atividades e mecanismos que se inter-relacionam, por meio da ação humana, com vistas à organização e controle de atividades produtivas. Essa proposição pressupõe considerar o ato de gerir como inerente a três planos indissociáveis, a saber: institucional, organizacional e relacional. Ou seja, não se faz gestão

descolada de um determinado contexto social e histórico em uma dada organização, na qual se estabelecem relações sociais.

Desse modo, a ideia de gestão passa a contemplar dilemas socioculturais que os gestores lidam no cotidiano complexo e dinâmico das organizações, no qual eles interagem com outros sujeitos que com eles constroem práticas provisórias, improvisadas, ou muitas vezes até contraditórias que resultam na gestão. Nessa concepção as organizações passam a ser consideradas como bricolagens de distintos princípios e modos de agir que se articulam de forma parcial (Reed, 1989). Daí que a gestão passa a ser considerada como um processo que visa à constante articulação de práticas complexas e diversificadas, sempre vulneráveis à desarticulação e fragmentação.

CAPÍTULO V. O FAZER GESTÃO: CONTRIBUTOS TEÓRICOS

1. O fazer gestão e a gestão escolar

Ao referirmos o pressuposto teórico que *o fazer gestão não tem uma relação única com os normativos legais*, consideramos que os modos de fazer a gestão refletem-se, por um lado, nas relações sociais, por outro, nos objetivos educativos.

Uma gestão caracterizada única e exclusivamente pelo cumprimento de regulamentos e normas é uma gestão funcional. No Brasil, a gestão escolar é frequentemente classificada em três dimensões, de modo integrado, que corresponde à gestão administrativa, à gestão pedagógica e à gestão de recursos humanos. Em Portugal, a organização escolar possui três áreas fundamentais de gestão: a pedagógico-didática, a funcional e dos espaços, a administrativa e financeira (Brito, 1994, p. 12). A sobrevalorização da área administrativa e financeira em detrimento da pedagógico-didática, ou, da gestão administrativa sobre a pedagógica, em prol do que se convencionou chamar de “eficácia”, promove prejuízos ao trabalho educativo integral. Em vez de uma cooperação entre as áreas pode ocorrer a fragmentação do trabalho (racionalidade técnica) e serviços que concorrem entre si.

A gestão escolar abarca questões concretas da escola e de sua administração com características como orientação para resultados, boa liderança, conhecimento e compromisso dos funcionários a respeito dos objetivos da escola, ênfase na qualidade do currículo e efetivo envolvimento dos pais.

A partir dos anos 90, o termo administração foi substituído pelo termo gestão. Essa substituição significou mais que uma mera mudança terminológica, significou uma alteração conceitual ou mesmo paradigmática, que tem sido alvo de muitas controvérsias. Para alguns, esse processo se relaciona com a transposição do conceito do campo empresarial para o campo educacional, a fim de submeter a administração da educação à lógica de mercado. Para outros, o novo conceito de gestão ultrapassa o de administração, uma vez que envolve a participação da comunidade nas decisões que são tomadas na escola (Lück, 2000). Outros, ainda, entendem que o conceito de administração é mais amplo, já que é “utilizado num sentido genérico e global que abrange a política educativa”,

ao passo que o termo “gestão escolar” se refere a uma “função executiva destinada a pôr em prática as políticas previamente definidas” (Barroso, 2001, p. 10).

Apresentamos, na Parte I, algumas marcas históricas e legais no movimento de concepção da gestão escolar, nas quais o papel do gestor também foi redefinido. Embora tenha havido processos políticos distintos no sistema de ensino em Portugal e no Brasil, verificamos que a gestão, sob a égide da democracia, nos dois países, passa a ser sinônimo de ambiente autônomo e participativo, o que implica trabalho coletivo e compartilhado por várias pessoas para atingir objetivos comuns.

A propósito de distinguir a gestão escolar do fazer gestão na escola, este último, no nosso entendimento, contempla a *mediação* e a *integração* no trabalho desenvolvido pelos sujeitos. Esses dois termos sugerem que os modos de fazer gestão na escola não se restringem ao momento do trabalho, são ações e práticas que se desenvolvem no cotidiano escolar. Assim, com relação à *mediação*, podemos dimensionar a mediação das competências respectivas ao cargo com as situações cotidianas na escola (nas quais os sujeitos retiram-lhe a previsibilidade) e, dimensionar a *integração* dos objetivos educativos ao bem-estar dos alunos. Acrescenta-se, a esse respeito, que o fazer gestão apresenta, também, uma dimensão *subjetiva*, um processo de esforço humano coletivo que guarda a “relação entre os objetivos a serem atingidos e os interesses dos que despendem seu esforço na consecução de tais objetivos⁸⁹” (Paro, 2015, p. 33).

Apropriamo-nos da função educativa destacada por José Augusto Dias⁹⁰, mencionada na obra de Paro (2015), para conceituarmos a gestão escolar enquanto processo vinculado à atividade educacional, de tal forma que os gestores escolares devem se atentar às consequências educativas de suas decisões e seus atos (Dias, 1967, p. 09 *apud* Paro, 2015, p. 27), isto é, dos modos de fazer gestão.

⁸⁹ Aos usos racionais dos recursos subjetivos Paro denomina “coordenação” (Paro, 2015, p. 31-2).

⁹⁰ Dias discorre sobre o diretor e a administração, enfatizando que um diretor de escola “é antes de tudo, um educador” (Dias, 1967, p. 09 *apud* Paro, 2015, p. 27). Ampliamos o escopo incidido na figura do diretor para os outros membros da equipe gestora, no caso dos colaboradores no nosso estudo, o diretor de agrupamento, o subdiretor, as diretoras de unidades escolares, as professoras coordenadoras, a vice-diretora, a supervisora pedagógica e as coordenadoras de estabelecimento.

2. Os processos cotidianos e o fazer gestão

Certeau destaca na obra *A invenção do cotidiano: artes de fazer* que apesar das Ciências Sociais possuírem a capacidade de estudar as tradições, a arte e outros elementos da cultura, lhes falta formalismos para examinar as maneiras como as pessoas se reapropriam destas coisas em situações cotidianas.

O tema cotidiano tem aparecido com frequência nas pesquisas e nos estudos da Educação e das Ciências Humanas em geral, evidenciando-se um interesse crescente dos pesquisadores pelas chamadas “questões do dia-a-dia, pelas questões mais rotineiras que compõem os acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas vão construindo, nos seus hábitos, nos rituais em que celebram no recinto doméstico ou da sala de aula” (Chizzotti, 1992, p. 87-88), nas ruas ou nas igrejas, e todo o sentido social e político dessas práticas e comportamentos que se expressam na penumbra, no cotidiano carregado de contradições.

O estudo das realidades que formam o cotidiano tem se realizado por óticas diferentes. Entendemos que a abordagem de Certeau (2014) tem muito a contribuir nessa caminhada, já que o foco de análise não é a ação gerencial em si como algo isolado, mas as práticas sociais daí decorrentes. E nela se assenta a nossa compreensão sobre o porquê dos sentidos não se deixarem emergir pela via única da legislação, do fazer gestor ou da forma de provimento do cargo.

Este movimento de inversão de perspectiva, da ação gerencial para as práticas cotidianas, do deslocamento da atenção para as “artes de fazer”, como já referimos na Introdução deste trabalho, oferece as condições para centramo-nos no estudo das práticas de gestão escolar, suas dimensões e sentidos na lógica das subjetividades dos sujeitos e do cotidiano.

Considerar os modos de fazer a gestão no cotidiano da escola, no nosso estudo, significa destacar o pressuposto teórico que *o fazer gestão não tem uma relação direta com os normativos legais*.

Sobre a necessidade de se produzir investigação e conhecimento, Rui Canário rememora que durante décadas a investigação sobre a escola e a gestão que se faz na escola foi dominada (e ainda é) “por uma visão que privilegia o que está ao nível macro,

preocupando-se com o que faz o Governo, o que diz a reforma, o que diz a legislação, como são os manuais, que recursos tem a escola” (Canário, 2004, p. 68).

O quadro teórico que vamos construindo oferece as condições para abordarmos o cotidiano escolar, considerando a perspectiva de análise centrada no fazer a gestão, ou seja, nas maneiras de fazer, nos modos de conviver, nas relações com o lugar de poder e de querer. O cotidiano pode ser em larga medida, influenciado pelo estilo e pelas características de funcionamento da organização escolar, das quais constam os modos de fazer a gestão. Não ignoramos que o cotidiano de uma escola se revela no tipo de programa, nos processos utilizados, nas condições que caracterizam a escola como uma organização, nos membros da gestão e comunidade educativa da escola.

Quanto à *reinvenção do cotidiano*, esta ocorre graças ao que Certeau (2014) chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re)apropriação do espaço e do uso individual e coletivo (Duran, 2007, p. 119).

Na perspectiva da racionalidade técnica, o melhor modo possível de se organizar pessoas e coisas é atribuir-lhes um lugar, um papel e produtos a consumir. Adicionamos às relações instituintes, as “burlas” dos consumidores de tais políticas, de que nos fala Certeau (2014). Referimo-nos às “invenções” dos gestores, as formas como interpretam as suas funções, as políticas educacionais, as suas maneiras de fazer, a pesquisa das práticas, a lógica do cotidiano.

2.1. As práticas cotidianas

Para Certeau (2014), as práticas cotidianas são as “maneiras de fazer” pelas quais os sujeitos se apropriam do espaço social. Por isso, o autor afirma o triplo caráter dessas práticas: o estético, determinado pelo estilo de fazer dos sujeitos sociais; o ético, em que a recusa à identificação com a ordem estabelecida abre espaços para criações nas ações; o polêmico, caracterizado pelas intervenções nas relações de forças. A dimensão micropolítica das práticas no cotidiano refere-se às ações dos sujeitos que, em meio à esfera de normatividade social, podem, até mesmo sob a aparência de reprodução, transgredir ou estabelecer outros processos de organização social imbricados nas condições de existência vigentes (Certeau, 2014).

Certeau (2014) considera a existência de saberes em práticas que não são ditas nem ensinadas, tampouco pertencentes ao domínio de uma suposta inconsciência dos sujeitos. Pode haver uma lógica de ação articulada nas condições de possibilidades históricas das práticas que transgride a ordem estabelecida, ou mesmo as representações dessas ações em contextos específicos, como na administração de empresas (Certeau, 2014). Para Foucault (2010) não existe o poder, mas as relações de poder, e nelas reside o “efeito, algo que é produzido pelas práticas, mas que não está em seu domínio” (Oliveira e Cavedon, 2013, p. 158).

Sob esse enfoque, Certeau (2014) destaca a relevância de se compreender as maneiras de fazer o cotidiano pelos sujeitos sociais com base na distinção dos estilos de ação em contextos específicos. Essa concepção de práticas como articulação de ações aproxima as discussões de Michel de Certeau e Michel Foucault em relação ao estudo das práticas nas organizações discorrido por Theodore Schatzki (2005, 2006), autor que postula as organizações como espaços praticados.

Certeau (2014) e Fairclough (1989) concebem a linguagem enquanto experiência produtora do texto, que define um lugar e o espaço, portanto a historicidade do discurso. Isto significa apreendê-la mostrando como ela se introduz nas técnicas “à maneira como o mar volta a encher os buracos da praia – e pode reorganizar o lugar de onde se produz o discurso” (Certeau, 2014, p. 62). No âmbito dos compromissos que devemos assumir com a linguagem, pode-se “confirmar ou contestar os poderes das técnicas sobre as práticas sociais”⁹¹ (idem, p. 63).

Ainda que cercados por múltiplas perspectivas de análise, considerando seus interlocutores, os estudos de Certeau (2014, 2012) nos oferecem ferramentas para pensar a linguagem e questionar a técnica, como forma de interpretar as práticas culturais contemporâneas, recuperando as astúcias anônimas das artes de fazer, esta arte de viver a sociedade de consumo, dos símbolos, das culturas, dos poderes.

É na linguagem em ação, isto é, na mediação entre o sujeito, o cotidiano e o fazer gestão que as produções de sentido vão se manifestando, como parte dos processos cotidianos e o registro dos fazeres que nos vão sendo narrados no contexto em que eles se verificam, nas situações de comunicação.

⁹¹ *A invenção do cotidiano: artes de fazer*, item “O perito e o filósofo” (p 62-68).

2.2. A narrativização das práticas

Ouvir os gestores sobre o respectivo fazer certamente se difere de ler nos regulamentos e dispositivos legais as funções que a eles é atribuída. Sendo assim, no processo da investigação, para dizer algo sobre as práticas de gestão, buscamos considerar a distância de uma observação apreciadora. Trata-se de um dizer *sobre* aquilo que o outro diz de sua arte (a arte de fazer), não o dizer dessa arte. “Se se afirma que essa ‘arte’ só pode ser praticada e fora do seu exercício não se dá enunciado, a linguagem deve ser então a sua prática” (Certeau, 2014, p. 140). A arte de dizer e a arte de fazer são ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte.

Portanto, a narrativização das práticas seria uma “maneira de fazer” textual, com seus procedimentos e táticas próprios. “Em muitos trabalhos, a narratividade se insinua no discurso erudito como o seu indicativo geral (o título), como uma de suas partes (análises de “casos”, “histórias de vida” ou de grupos, etc.), ou como seu contraponto (fragmentos citados, entrevistas, “ditos” etc.)” (Certeau, 2014, p. 141). Não seria necessário reconhecer-lhe a legitimidade *científica* supondo que em vez de ser um resto ineliminável ou ainda a eliminar do discurso, a narratividade tem ali uma função necessária?

O conteúdo de uma comunicação, não obstante a fala humana é tão rica e apresenta uma visão polissêmica e valiosa, que notadamente permite ao pesquisador qualitativo uma variedade de interpretações. Talvez, o maior “nó” em relação à abordagem desses conteúdos esteja em como visualizá-lo no campo objetivo, a princípio mais palpável, e no campo simbólico, ou seja, naquilo que não está aparente na mensagem (o invisível).

Esse “nó” nos remete a uma breve discussão sobre os limites dos “conteúdos manifestos” e dos “conteúdos latentes” de uma mensagem. No processo de análise de conteúdo, como lembra Bardin (1979), é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, como atribuição de sentido às características do material que foram identificadas, ordenadas, reunidas e organizadas. “Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (Vala, 1986, p. 104).

Voltando a complexidade dos estudos de Certeau (2014), o autor concebe o comportamento tático como um mecanismo para o sujeito tornar as coisas “habitáveis”, ao considerar que a necessidade faz uma tática surgir. Por estratégia, Certeau define as instituições em geral, consideradas estratégicas. “As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo, às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável [...]”. Isso significa dizer que “as táticas apontam para uma hábil *utilização do tempo*, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundamentações de um poder” (Certeau, 2014, p. 96).

Essas concepções contextualizam as sinuosidades da narrativização das práticas, permitindo nos aproximar das “burlas” e das “negociações” que os gestores podem evidenciar nas relações que estabelecem entre si e nas organizações escolares.

3. Espaço e lugar: onde transitam os sujeitos

Por espaço, Certeau (2014, p. 202) entende “[...] o efeito produzido pelas operações que orientam, circunstanciam, temporalizam e levam a funcionar os elementos móveis de uma unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais [...]”. No que se refere a lugar, Certeau (2014, p. 201) assinala como “[...] uma ordem de distribuição que configura posições instantâneas e estabilidade [...]”. O lugar enseja o exercício de ações em relação ao “outro”, resultando no estabelecimento do próprio. O conceito de próprio refere-se à vitória do lugar sobre o tempo, sobre a possibilidade de estabelecer uma ordem em um espaço de mobilidade (Certeau, 2014).

O espaço é o lugar praticado por sujeitos históricos, uma vez que, em meio a essas tramas, os sujeitos podem estabelecer intervenções de sustentação ou rupturas das tecnologias do poder, criando outros lugares que não os próprios em um espaço (Certeau, 2014). Se, para Foucault (2006), as relações de poder formam as tecnologias disciplinares, para Certeau (2014), é no cotidiano que devemos analisar esse processo, dado que ele não está submetido tão somente ao nível disciplinar, mas também à dimensão política das práticas cotidianas.

Para Certeau (2014), as políticas compreendem as formas de mobilização social no espaço que podem ser articuladas em tecnologias de poder, mas que também podem perturbar o estabelecimento de uma ordem.

É necessário refletir sobre as implicações do entendimento que se tenha sobre o próprio espaço escolar, a fim de que não se embarque no mesmo de modo aligeirado e meramente operativo, sem o necessário entendimento das implicações da prática no contexto das escolas, isto é, do “lugar praticado”.

Tendo isso em conta, e uma vez que apreendemos que a organização deve ser interpretada e analisada em seu conjunto, recorreremos à abordagem sociológica das organizações, com vistas a análise dos grupos de pessoas selecionados, gerenciadores de suas atividades em conjunto e de organizações com níveis variados de complexidade.

Portanto, o “lugar praticado” perspectivado por Certeau (2014) conta com os diversos elementos relacionados às modalidades de divisão do trabalho e de níveis hierárquicos de Perrow (1972), e converge para a influência que esse lugar, específico, exerce sobre as pessoas. Inferimos que o “lugar praticado” pode ser lido como a estrutura organizacional interna, moldada e adaptada de acordo com o ambiente externo em que está inserida. Portanto, tanto as atitudes das pessoas quanto o ambiente organizacional, na perspectiva sociológica de Certeau (2014) e Perrow (1972), são variáveis dependentes das estruturas e das funções que cada indivíduo assume dentro de sua organização.

Nota conclusiva: Do contexto da gestão escolar à construção do objeto de estudo da investigação

Nesta primeira parte do trabalho reunimos um conjunto de elementos bibliográficos resultantes de estudos e de reflexões que nos parecem significativos para pensarmos o desenho da nossa investigação.

Destacamos no capítulo 1 o desenvolvimento do campo da administração escolar em Portugal e no Brasil em trabalhos pioneiros e de organização disciplinar de cursos, como também indicamos algumas das principais tendências de discussão. No capítulo 2, apresentamos uma breve perspectiva histórica da gestão escolar, enfatizando os modelos de gestão legislados em Portugal, a partir de 1974, e, no Brasil, a partir de 1985; sobretudo a partir do período de abertura democrática política nesses países. No capítulo 3, tencionamos apresentar significativos estudos e concepções as organizações, com ênfase nas teorias organizacionais e administrativas, cujos conceitos administração, organização, gestão e burocracia fomentam o referencial teórico e conceitual necessário à interpretação da escola. O capítulo 4 expõe sobre a liderança e a gestão escolar numa discussão que sobrevaloriza o cotidiano e as práticas sociais para os estudos que se utilizam das temáticas. O capítulo 5 foi elaborado na tentativa de expor as possíveis relações entre o fazer gestão e a gestão escolar no cotidiano, focalizando os pressupostos sociológicos organizacionais de Certeau (2104) e Perrow (1972), passíveis de diálogo. Os cinco capítulos apresentados, em nosso entender, caracterizam o contexto em que se processa a gestão escolar (o campo, as normas, as teorias), constituindo contributos para a construção e o desenvolvimento do objeto de investigação. Abordando a gestão escolar nas suas múltiplas faces, feições e contextos, essas ideias, assentadas na fundamentação teórica, são reflexos, por vezes, de um pensamento multicontextual, que intencionou mostrar os caminhos pelos quais os gestores escolares e educacionais deveriam seguir.

A administração escolar em Portugal e no Brasil, embora em períodos e de modos distintos, fomentou a tradição legalista e normativista no início do seu desenvolvimento, com ênfase à primazia do papel do diretor na administração da escola. Está evidente a sobrevalorização do diretor nos capítulos apresentados, como o principal gerente. E por esse indicativo posicionamos o nosso olhar para as relações sociais que são construídas no coletivo da equipe gestora, mirando as práticas daqueles que exercem a gestão, que não é somente o diretor. Com destaque ao cotidiano, além das origens e desenvolvimento do

campo, das normas e de estudos que apontam eficácia nos modos de fazer a gestão, interessa-nos, sobretudo, o conjunto de ações e práticas que interferem no cotidiano da gestão como processo dinâmico e complexo. Por isso, ampliamos as entrevistas para professoras coordenadoras, subdiretor, vice-diretora, supervisora pedagógica, coordenadoras de estabelecimento, para além dos diretores de unidade escolar, diretores de agrupamento de escolas e de escolas não agrupadas.

Temos em conta que a partir do que expomos seria possível realizar uma investigação da gestão escolar tomando as categorias com presença mais marcante nos diversos autores e observar como se posicionam sobre esses pontos. Seria possível, também, tratar desta tarefa identificando os normativos legais e verificar em que medida as regulamentações são efetivadas na prática, a exemplo da autonomia administrativa, ademais, com base na teoria dos estilos de liderança, poderíamos fazer um rastreio em pesquisa de campo para levantamento das principais tendências. No entanto, as ideias conduzem e justificam a nossa escolha, orientada para a sondagem dos sentidos e dos modos de fazer a gestão, a partir das narrativas dos gestores colaboradores com o nosso estudo.

O contexto do objeto em estudo oferece alguns contributos para a compreensão desse mesmo objeto, no sentido em que se clarificam as suas características e condicionantes na relação com o universo do qual faz parte. Por outro lado, a contextualização do objeto de estudo e a identificação de algumas questões que frequentemente se colocam em torno do mesmo, permitem-nos começar a delinear outros caminhos, outras perguntas, outras hipóteses e referências que importa ponderar no trabalho de construção do objeto de estudo, de modo a alcançar resultados de investigação relevantes.

Portanto, este texto se fundamenta em indispensáveis contribuições da bibliografia selecionada. Não fizemos uma apresentação exaustiva das numerosas produções universitárias, das quais muitas não foram estudadas empiricamente, tampouco publicadas na literatura especializada. Essa tarefa exigiria ampla pesquisa e excede os objetivos do presente texto, que se limita a apresentação de alguns contributos históricos no estudo e na prática da administração escolar em Portugal e no Brasil, associada ao estudo da teoria das organizações e das estruturas organizacionais.

A construção do nosso objeto de pesquisa encaminha-se para a compreensão e distinção das “maneiras de fazer” (Certeau, 2014) a gestão na escola, com o objetivo de pensar estilos de ação que se apresentam nas dinâmicas e processos cotidianos inventados nos espaços escolares (organizações formais e informais).

Esta primeira parte do texto de tese abre um manancial de conceituações que, com esperançoso empenho tentamos buscar, pois, em se tratando de administração e gestão escolar, como bem disse João Barroso (1996a, p. 09), “de esperanças ‘falhadas’ - como de boas intenções não cumpridas - o ‘inferno’ está cheio”.

PARTE II

CONDUÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

Nota Introdutória

Definitivamente “algo existe” previamente à pesquisa e às conjecturas da investigadora, como antecipação do sentido (Sirvent, 1999), as ideias, o pressuposto teórico (Tello e Mainardes, 2014, p. 05), espaços, pessoas, fazeres. Na perspectiva anglo-saxã, podemos encontrar ideias orientadoras que ajudariam a guiar a pesquisa com a categoria “*sensitizing concepts*” (conceitos sofisticados), a qual permite “uma sensação geral de referência” (Blumer, 1954, p. 07).

A dinâmica de desenvolvimento dos capítulos atende aos pressupostos teóricos reportados no decorrer desse trabalho. No capítulo 6, centramo-nos no enquadramento epistemológico e na perspectiva de análise sociológica que privilegiamos na abordagem do tema, na metodologia e instrumento de recolha e análise da informação. No capítulo 7, compilamos nos documentos legais as competências atribuídas aos gestores por nós entrevistados. Este, em que pese seu teor normativo, é também abordado por nós como um capítulo de referência teórica, pois “carrega” significados convencionados ao tempo e ao espaço em que são produzidos. O diretor, por exemplo, é concebido como um “dirigente”, um “líder”, um “coordenador de escola”, o supervisor pedagógico, um “facilitador do trabalho pedagógico”, um “fiscal”, dentre outros sentidos e concepções que vamos reportar. São, portanto, elementos essenciais para localizar as “marcas” de contextos escolares em Portugal e no Brasil com vistas a desenvolver o texto da análise das narrativas dos colaboradores inquiridos, e com eles buscamos os “sentidos” nos modos de fazer a gestão na escola.

A estrutura organizacional, formada por pessoas e tarefas (que definem a hierarquia), é influenciada pelas características do ambiente organizacional, refletindo internamente a realidade externa a que estão expostas (Schultz, 2016, p. 07).

Brown (1967, p. 101) sustenta que a identificação e o entendimento dos pequenos grupos informais não só são importantes para a adequada gestão das organizações, pois é nelas que os indivíduos moldam as suas “atitudes, opiniões e objetivos e ideais”, mas são “também uma das fontes fundamentais de disciplina e controle social”. São, como

interpreta Dias (2008, p. 152), “arranjos de certa forma arbitrários aos quais os indivíduos devem se ajustar”.

O produto desse quadro contextual resulta de um processo de construção de caminhos já trilhados, outros por descobrir, na tentativa de encontrar o eixo possível do esclarecimento, da explicação do real. Não nos esqueçamos, no entanto, que o que ilumina também faz sombra.

Assim posto, elaboramos a Parte II com o objetivo de orientar tais referências em contexto com a investigação, com os preceitos do fazer gestão, com o cotidiano, com a cultura escolar, com os desafios marcados pela subjetividade de quem realiza esse estudo, com os conhecimentos que o envolve.

CAPÍTULO VI. CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O objetivo deste capítulo é explicitar os princípios e procedimentos metodológicos que estiveram subjacentes ao desenvolvimento da investigação realizada e à construção do respectivo objeto de estudo. Deste modo, tornar-se-á possível compreender a coerência lógica e heurística que interliga as várias fases da investigação, as quais foram concretizadas de forma progressiva e em alguns casos simultaneamente durante o período de tempo ao longo do qual se desenrolou o trabalho.

Reunimos informações sobre a construção do objeto, o levantamento, a organização e o tratamento de dados com base nas considerações de ordem epistemológica, teórica e técnica.

1. A construção do objeto de estudo: considerações de ordem epistemológica

1.1. Princípios epistemológicos subjacentes à construção do objeto de estudo

A utilização das metodologias qualitativas pelas Ciências Sociais contempla uma grande diversidade de posturas teóricas de suporte e de métodos e técnicas que delas decorrem (Guerra, 2006, p. 27), e, nas possibilidades do caminho que pretendemos trilhar, posicionamos o nosso estudo no método fenomenológico do paradigma interpretativo. Reiteramos a identificação de Michele Lessard-Hébert *et al* (1994), que a fenomenologia pretende apreender a lógica dos fenômenos subjetivos.

Para o exame dos fenômenos subjetivos, face à postura analítica e de reconstrução do sentido, partilhamos de dois princípios epistemológicos.

Um desses princípios corresponde à noção de que qualquer objeto de estudo não tem existência efetiva em si mesmo, mas decorre de um trabalho de construção a partir da leitura da realidade e de um dado objeto social (Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1994, p. 102). É deste modo que se torna possível afirmar, por um lado, que o objeto de estudo é *verossímil*, mas não *absolutamente verdadeiro* e, por outro lado, que partilhamos do princípio ontológico de que existe uma realidade social independente das nossas representações ou da nossa consciência dela (Branthe, 2001).

O outro princípio epistemológico, indissociável do anterior, consiste na ideia de que é impossível ter um acesso não mediatizado ao real “tal como”, concordando com Madureira Pinto (1985, p. 68) que a “matéria prima sobre que incide o trabalho científico nunca é constituída [...] pelo próprio real, mas sim por informações sobre esse real”. Isso, pensamos, significa que o investigador não tem uma atitude contemplativa perante o conhecimento que constrói, mas um posicionamento ativo e de envolvimento nesse conhecimento. Ou seja, admite-se que a construção do objeto de estudo, para utilizar as expressões de Canário (2000, p. 123), só é possível como “relação” entre investigador e objeto social e nunca enquanto “ser”, quer dizer, enquanto correspondência direta entre realidade objetiva e corpo teórico-conceitual.

Consequentemente, na construção do plano epistemológico, admitimos que o conhecimento é *sempre falível e nunca universalmente verdadeiro*, mas ainda assim *válido* (Branthe, 2001; Sousa Santos, 1989). A validade do conhecimento decorre, conforme explicita Sousa Santos (1989), da coerência lógica do discurso argumentativo que permite produzir, ou seja, da adequação das interpretações formuladas ao longo do percurso de investigação.

Portanto, central nesta investigação é a compreensão das intenções e sentidos (opiniões, percepções, perspectivas) que os sujeitos sociais, nomeadamente os gestores colaboradores nesse estudo, colocam nos seus próprios modos de fazer gestão, “em relação com os outros e com os contextos *em que* e *com que* interagem” (Amado, 2013, p. 41).

1.2. Uma perspectiva sociológica na investigação sobre o “fazer gestão”

No atual cenário dos Estudos Organizacionais, brasileiro e português, observa-se uma predominância de abordagens sociológicas da gestão voltadas às generalizações e definições de modelos. Por vezes, por não considerarem as diversas atividades humanas desempenhadas no cotidiano das organizações, com todo seu dinamismo e sua complexidade, os trabalhos existentes têm produzido investigações descoladas da realidade vivida nesses espaços, mostrando-se, portanto, insuficientes para se compreender as práticas de gestão (Santos; Alcadipani, 2010).

Trazemos para o contexto desta investigação a perspectiva do cotidiano escolar como uma das suas dimensões nos contextos organizativos de escolas e modos de fazer

gestão nas escolas, considerando a importante contribuição de Certeau (2012, 2014) em seu modelo de compreensão das práticas. Recorremos a uma investigação que busca captar os “sentidos” da gestão exercida no cotidiano escolar em cinco escolas públicas no Brasil, sendo duas em Iturama-MG e três em Votuporanga-SP, e, oito escolas públicas em Portugal, duas localizadas no Concelho do Porto, três no Concelho de Coimbra, uma no Concelho de Cantanhede, uma no Concelho de Figueira da Foz e uma no Concelho de Leiria.

A abordagem não se limita a descrever as práticas de gestão e teorias administrativas da educação, mas estabelecer os parentescos, os nexos profundos entre elas, entre os fazeres dos sujeitos sociais e possíveis sentidos percebidos nesse processo.

Autores como Vidal (2005), Reed (1984, 1989), Schatzki (2005, 2006) e Certeau (2012, 2014) expõem as armadilhas e os desafios de adentrar o terreno das práticas. Diana Gonçalves Vidal (2005)⁹² recorda-nos a questão posta por Anne-Marie Chartier (1996) sobre a possibilidade de uma pesquisa (histórica ou não) tratar cientificamente as práticas escolares. Trazemos a questão para este contexto de investigação, uma vez que buscar os sentidos das práticas solicita-nos a caça ao fazer gestão. E tal como Chartier (1996), indagamos sobre a maneira de conduzir a investigação que, coexistente a inserção no interior da escola, “evite análises que ora enveredem para o anacronismo, concebendo e supondo regras de gestão escolar induzidas pelas práticas de modelos contemporâneos, ora se apoiem na mera empiria, deduzindo os fazeres a partir do estudo dos objetos” (Vidal, 2005, p. 55), esquecendo-se de considerar o tempo presente do cotidiano construído na escola.

Dito isso, consideramos a abordagem sociológica fundamental às lentes epistemológicas. “Os alertas de Certeau marcaram profundamente as reflexões de Roger Chartier, notadamente no que concebe como práticas e apropriação, mas também no que Chartier denomina epistemologia da distância” (Chartier, 1996, p. 71-72 *apud* Vidal⁹³, 2005, p. 59). Os estudos de Certeau marcam também as reflexões a que nos propusemos realizar nesta tese. O modelo de compreensão das práticas, já mencionado, nos oferece

⁹² “Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação”, artigo publicado na Revista *Educação e Pesquisa* (2000).

⁹³ Vidal (2005) reúne em seu texto Roger Chartier e Anne-Marie Chartier, dois renomados pesquisadores franceses.

ideias sobre “a geografia real do sentido” (Certeau, 2012, p. 31), as significações que advêm da aproximação e do distanciamento dos fazeres no campo das práticas.

As distintas maneiras de investigar⁹⁴ as práticas de gestão escolar são apropriações que visam uma história social dos usos e das interpretações, referidas as suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que a produzem (Chartier, 1996). Por isso, situamos o estudo da gestão no campo das práticas; conforme também sugere Schatzki (2005, 2006), cujo pressuposto tem como princípio a necessidade de se compreender as organizações de um modo mais aproximado ao que realmente nelas acontece. Assim posto, a proposição principal é olhar para as maneiras de fazer, para as dinâmicas organizacionais e para os processos cotidianos.

Com esta abordagem, consideramos a prática social como derivada de ações aparentemente ordinárias de sujeitos sociais nas organizações - como tomar decisões, executar uma tarefa, supervisionar, dentre outras -, as quais são estruturadas no espaço e no tempo (Schatzki, 2006). Portanto, o sujeito social, ao realizar uma prática, é capaz de compreender as ações que esta prática envolve, bem como suas regras, em conjunto com aspectos de meios e fins, efetivos e, sobretudo o que buscamos com este estudo, um entendimento geral acerca da natureza do seu próprio fazer.

1.2.1. A ancoragem “além Certeau”

Os estudos de Certeau, designadamente as obras *A invenção do cotidiano: artes de fazer* (2014) e *A cultura no plural* (2012), apresentam contribuições sobre as análises sociais que envolvem a vida cotidiana. No nosso estudo, particularmente, ser-nos-ão úteis enquanto um quadro de referência e compreensão de como se operam as práticas de gestores elegidos na investigação, as “artes de fazer” dos sujeitos, as conformações e as reinvenções que se compõem nos processos cotidianos.

⁹⁴ Há diferentes análises para as questões referentes ao tema da gestão e da organização escolar, dentre elas, o modelo gerencial de organização, de gestão e de controle (Alves e Silva, RBPAE, 2012, p. 666); as dimensões do Conselho Nacional de Secretários de Educação (2010) como gestão de resultados educacionais, a gestão participativa (que atenda ao princípio da democratização da escola pública) e a gestão pedagógica (que abrange processos e práticas de gestão pedagógica orientada para assegurar a aprendizagem dos alunos); a gestão de pessoas que abarca processos e práticas de gestão visando ao envolvimento e ao compromisso de professores e demais profissionais, pais e alunos, com o projeto pedagógico da escola ou o projeto educativo de escola (na designação portuguesa); a gestão de serviços e recursos físicos e financeiros.

Convém, no entanto, ressaltar a possibilidade que o próprio Certeau (2012, 2014) nos oferece, de recorrer a outros estudos para a interpretação do fazer gestão. No horizonte das práticas, avistamos elementos de poder(es) e cultura(s) “na medida em que as relações sociais que aí se geram estão reguladas pelos costumes ou padrões culturais” (Amado e Silva, 2013, p. 147). Figuram, então, complementando o nosso olhar, Foucault (2006, 2010), Forquin (1993), Julia (2001), Laraia (2009), Morin (1985), Schatzki (2005, 2006).

Um propósito crucial é que para o estudo das práticas utilizar-nos-emos das narrativas dos gestores. “Na brecha entre o dizer e o fazer, [...] Certeau não vê ameaças, mas uma possibilidade de futuro”; declara Giard na apresentação da obra *A invenção do cotidiano: artes de fazer* (Certeau, 2014, p. 11). As práticas cotidianas podem ser nomeadas, portanto, a título provisório⁹⁵, como *procedimentos* (idem, p. 103). A retórica das práticas alicerçou os estudos de Certeau, sugerindo “algumas maneiras de pensar as práticas cotidianas dos consumidores” (ibidem, p. 97).

Embora tenhamos tomado posse de alguns elementos do quadro teórico de Michel de Certeau (2014)⁹⁶, como já referimos, no que diz respeito às maneiras de interpretar as práticas, a pressuposição de que todas são do tipo tático não reveste o nosso ponto de partida. O nosso princípio é que as “maneiras de falar” conferem à análise “maneiras de fazer”, resultando um conjunto de práticas e hipóteses. Por se tratar de um estudo exploratório, colher os relatos dos gestores permite-nos apreender o “real” em vez da descrição “verdadeira”⁹⁷. Os fundamentos desse processo são de importância efetiva uma vez que buscamos nos aproximar o máximo possível do real.

No entanto, para balizarmos até onde e como podemos ir no “além Certeau”, em que pese os riscos dos limites e amplitudes, existe a preocupação de conhecer os princípios fundamentais do pensamento de Certeau (2012, 2014). Um exemplo é o fato de o autor discorrer sobre espaço e lugar, mas cuja abordagem não alcança a complexidade e a dinâmica dos fenômenos educativos e interacionais em que eles se manifestam.

Na tentativa de se compreender o que existe, os estudos de Michel de Certeau (2012, 2014) convocam e nos propõem uma mudança de perspectiva, um deslocamento da

⁹⁵ Segundo Certeau (2014, p. 103), as práticas cotidianas são esquemas de operações e manipulações técnicas difíceis de delimitar e definir, entretanto, possibilitam precisar melhor o seu funcionamento em relação ao discurso.

⁹⁶ Constantes no Capítulo 5 da obra *A invenção do Cotidiano: artes de fazer*.

⁹⁷ Certeau levantou crítica sobre a epistemologia da profissão historiador relativamente à descrição “verdadeira”.

atenção dos produtos recebidos para a criação anônima, isto é, dos consumos às artes de utilizar e combinar. Buscar os sentidos nas “artes de fazer” dos gestores de escolas e considerar a legitimidade dos saberes e convicções que permeiam as práticas subterrâneas do coletivo escolar (Duran, 2007, p. 120) ocupa-nos dos modos de fazer gestão dos praticantes, de suas regras próprias, de seu desenvolvimento e dos sentidos evocados nos espaços de educação informal e formal.

Talvez aqui faça sentido a nossa avidez de buscar abordar as organizações numa perspectiva sociológica, sem focarmos nas perspectivas que atribuem os problemas de gestão das organizações às pessoas (aspectos psicológicos) ou aos relacionamentos entre pequenos grupos (psicologia social), como nos alertou Charles Perrow (1972, p. 25), mas direcionando o olhar para os modos de fazer a gestão, enquanto pilastra fundamental das organizações.

Entretanto, como privilegiamos o cotidiano, entendemos que os problemas fulcrais das organizações ocorrem nas atividades das pessoas junto às organizações, ao qual, Certeau (2014) chamou “lugar praticado”. Assim, a abordagem sociológica que faremos dos “fazeres” nas organizações escolas prioriza a análise de grupos de pessoas (diretores, subdiretores, coordenadoras pedagógicas, coordenadoras de estabelecimentos) que exercem suas atividades em conjunto e de organizações com níveis variados de complexidade, aproximando-nos da análise de questões particulares que ocorrem no dia a dia, sem perder de vista um olhar mais amplo sobre as pessoas e as organizações, proposto por Certeau (2014) e Perrow (1972).

Perrow (1972) afirma⁹⁸ que o principal problema da maioria das abordagens teóricas utilizadas para a interpretação e a administração das organizações, por ele denominada “falha básica”, está relacionado às “suas tentativas de enunciar princípios, leis, hipóteses, teoremas, postulados (ou mesmo à terminologia empregada), aplicáveis a todas as organizações, ao invés de o serem a tipos específicos de organizações” (Perrow, 1972, p. 40).

Compreendemos que a teoria sociológica é indispensável para a análise das organizações, das práticas que nela ocorrem e para a identificação de seus problemas, e que somente por meio dela será possível “definir os objetivos das pessoas e a origem das dificuldades” (Perrow, 1972, p. 16).

⁹⁸ Na obra *Análise organizacional: um enfoque sociológico*.

A expressão “além Certeau”, utilizada no título deste item, mantém a vivacidade e a nossa referência ao autor. Certeau apresenta um modelo de compreensão das práticas⁹⁹, fundamentado em aspectos filosóficos, que efetua um exame rigoroso da linguagem ordinária de modo a não afirmar nada que extrapole a competência dessa linguagem. Sob esse aspecto, entendemos e acordamos que, sobre a averiguação exigente da linguagem, por mais compromissado que um investigador esteja com a linguagem, não se converterá “o perito nela, ou o seu intérprete, sendo impossível, então, a conversão da competência em autoridade” (Certeau, 2014, p. 119). Esse entendimento é da maior importância. E, ainda que em algumas situações de interpretação dos conteúdos manifestos, nos deixamos ir por discursos um tanto taxativos, convém ao leitor perceber que tomamos algumas decisões frente ao caráter de inferência e interpretativo (a nós) possível.

Esta é uma assertiva privilegiada no estudo que desenvolvemos e nas vozes que decorrem da investigação realizada em contextos escolares. A outra, consecutiva àquela, está inerente ao nosso objetivo central de pesquisa, apreender as dimensões e os sentidos do fazer gestão em alguns contextos organizativos de escolas. Ou seja, “o que se descreve inclui tanto o significado como o comportamento” (Wilcox, 1993, p. 96 *apud* Amado e Silva, 2013, p. 150). Para conseguirmos acesso aos fazeres e sentidos dos colaboradores com o nosso estudo temos de ‘situarmo-nos’. Temos de alcançar o “mundo concetual no qual vivem os nossos sujeitos, de forma a podermos, num sentido um tanto mais amplo, conversar com eles” (Geertz, 1989, p. 17 *apud* Amado e Silva, 2013, p. 146).

Ora, Certeau considera que toda atividade humana pode ser cultura, mas ela não o é necessariamente ou, não é forçosamente reconhecida como tal, pois, “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza” (Certeau, 2012, p. 141). É, pois, aqui que Geertz (1989) e Certeau (2012) valorizam as palavras e as ações. Propomo-nos, para este estudo, uma abordagem flexível, que envolve a convocação da análise do discurso em conformidade com a análise de dados para uma análise empírica mais densa.

⁹⁹ Sobre o exame rigoroso da linguagem ordinária, ver “O perito e o filósofo” (p. 62-65) e “O modelo de Wittgenstein da linguagem ordinária” (p. 65-68) na obra *A invenção do Cotidiano: artes de fazer*, na qual Certeau (2014) vai buscar o cariz filosófico da relação perito, filósofo e linguagem.

2. Metodologia

Na abordagem metodológica, procuramos descrever os produtos da investigação científica, não obstante a explicitação do tipo de estudo e processos construídos, os procedimentos metodológicos, as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha e análise das informações.

2.1. Tipo de estudo

Na busca por sentidos e significado pessoal do fazer gestão para os atores, consideramos que o estudo do tipo qualitativo seria o mais adequado. Especialmente porque a investigação, desenvolvida no quadro do paradigma interpretativo¹⁰⁰, tal como o concebem Lessard-Hébert, Goyette, Boutin (1994), decorre da interpretação da realidade a partir das ações dos sujeitos na interação com os contextos, determinados por fatores subjetivos e culturais.

De acordo com o paradigma elegido, a incidência do foco da pesquisa define-se progressivamente, enquanto a investigadora vai focalizando a sua atenção no objeto e definindo os contornos da questão por meio de uma clarificação produzida à medida que a recolha de dados e a análise se realizam (Guerra, 2006).

Corroborando aos preceitos da teoria fundamentada de Glaser e Strauss (1967), acreditamos que não é apropriado realizar a análise da realidade tendo a teoria preparada como resposta antecipada do que será encontrado. Isso, segundo Tello e Mainardes (2014), poderia impedir a geração de uma nova teoria, embora, “com certeza, esta premissa não anula a necessidade de estabelecer a presença do posicionamento epistemológico do investigador” (Tello e Mainardes, 2014, p. 06). Na tentativa de estarmos abertos aos aspectos que emergirão da realidade que investigamos, a análise de dados, de acordo com o caráter qualitativo do nosso estudo, não sucederá para a comprovação de hipóteses definidas, mas, antes, para a interpretação e compreensão dos fenômenos apreendidos.

¹⁰⁰ O que distingue o “paradigma interpretativo”, conforme os autores referenciados, é precisamente o fato de o objeto de análise ser formulado em termos de ação, a qual abrange o comportamento e os significados que o ator lhe atribui. Já o paradigma positivista significa, para os mesmos autores de forma oposta, a concepção do objeto de estudo em termos de comportamento que é observado através de classificações pré-determinadas (Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1994, p. 39).

2.2. Estratégia de Investigação

Face às finalidades da investigação já mencionadas, encontramos no estudo de caso a estratégia de investigação mais adequada. Nossa opção vai ao encontro dos dizeres de Ludke e André (1986, p.17), “quando queremos estudar algo singular, que tenha algum valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. Para além do valor do conhecimento específico, buscamos a compreensão dos casos em estudo.

Uma das vantagens, das muitas sublinhadas por Amado e Freire (2013), é a de que o estudo de caso pode “situar-se numa perspetiva fenomenológica” (Amado, 2013, p. 122), sobretudo aqueles com objetivos interpretativos. Merriam (2002, p. 38 *apud* Amado e Freire, 2013, p. 131) é destacada pelos autores como a autora que “caracteriza os estudos de caso consoante os seus objetivos”. Dos três estudos de caso apresentados (descritivos, interpretativos e avaliativos), consideramos o caso interpretativo mais próximo ao perfil do nosso estudo, pelo alinhamento aos aspectos fenomenológicos, principalmente porque o fizemos estruturado na descrição, visando ilustrar, desenvolver e desafiar princípios e ideias-força estabelecidos antes da colheita de dados.

Convém ressaltar que procuramos fazer o estudo de caso dos sujeitos gestores e seus modos de fazer a gestão na escola. Tendo em conta que não se trata propriamente de um estudo de caso de organizações, a exemplo das escolas, o estudo incide sobre um grupo específico, gestores, que exercem funções pedagógicas e administrativas na gestão das escolas.

2.3. A escolha do terreno empírico

Já tínhamos a ideia de que os sujeitos a participar do estudo seriam os gestores de escolas. São dezoito colaboradores com a nossa investigação. Chegar até eles, exigiu-nos uma seleção de pessoas e escolas que se foi progredindo em seis fases.

Optamos, na primeira fase, selecionar uma amostra de escolas onde a pesquisadora tivesse desenvolvido uma pesquisa sobre o programa MGME¹⁰¹, em

¹⁰¹ O “Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino” foi lançado no dia 02 de abril de 2013 pelo Governador do estado de São Paulo Geraldo Alckmin. A ação de formação continuada “Melhor Gestão, Melhor Ensino” (MGME) é parte integrante do Programa “Educação – Compromisso de São Paulo” e dá continuidade às atividades de formação desenvolvidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), com a finalidade de aperfeiçoar a prática dos gestores e dos professores do ensino fundamental anos finais (6º ao 9º

Votuporanga-SP, com o entendimento de que o acesso aos sujeitos seria mais fácil, como também a compreensão da realidade poderia ser mais enriquecedora. Obtivemos o aceite de seis gestoras (três diretoras e três professoras coordenadoras), atuantes em três escolas públicas, de ensino estatal.

Na segunda fase, o contato estabelecido com algumas gestoras em Iturama-MG durante o “I Congresso das áreas de empregabilidade - Ensino Médio integrado: formação humana e protagonismo juvenil”¹⁰², validou a confirmação de quatro gestoras (duas diretoras, uma vice-diretora e uma supervisora pedagógica) que exerciam a gestão em duas escolas públicas, também estatais.

No contexto das escolas portuguesas, a tentativa de contato presencial e via *e-mail*, advinda de uma investigadora “estrangeira”, foi dificultosa. Na terceira fase não houve aceitação dos gestores das escolas contatadas em Coimbra para participar do estudo, apesar das ações promoverem a Carta de Apresentação com identificação da investigadora e dos objetivos do estudo, como informações de identificação dos orientadores, do curso de doutoramento e da instituição.

A quarta fase, então, foi estabelecer contato com algumas escolas do Porto-PT, mediante textos de *e-mail*. Recebemos, com prontidão, a resposta de confirmação de duas coordenadoras de estabelecimento no distrito do Porto.

Necessitando de diretores para equilibrar as amostras e alcançar os dezoito sujeitos pretendidos, na quinta fase, a investigadora contou com a colaboração dos orientadores no agendamento de visitas e entrevistas a gestores das escolas sede de agrupamento vertical em Coimbra, Cantanhede e Figueira da Foz.

Na sexta fase, o orientador entrevistou auxiliando o agendamento de visita e entrevista a uma diretora de escola secundária não agrupada, em Leiria; um diretor de agrupamento vertical de escolas, em Coimbra; um diretor de escola não agrupada, também em Coimbra.

ano) das unidades escolares, como mais uma das vertentes voltadas à melhoria da educação do Estado de São Paulo. No primeiro semestre de 2013, a ação MGME ofertou cursos voltados à formação de formadores; formação de gestores escolares responsáveis pelo ensino fundamental anos finais; e à formação de professores em classes de Língua Portuguesa e de Matemática do ensino fundamental anos finais. No segundo semestre de 2013, a ação ofertou cursos destinados à formação de formadores de Ciências e a professores em classes de Ciências.

Fonte: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=4729>

¹⁰² A investigadora apresentou a palestra “Relações Interpessoais para uma formação integral e integrada” na abertura do I Congresso das áreas de empregabilidade - Ensino Médio integrado: formação humana e protagonismo juvenil, decorrida em 19 de novembro de 2014 na Câmara Municipal de Iturama-MG.

A amostra, resultante desse processo, corresponde:

Quadro 3. Representação numérica de escolas e gestores

País	Estado/ Distrito	Cidade/ Distrito/Concelho	Número de gestores	Número de escolas
Brasil	São Paulo	Votuporanga	6	3
	Minas Gerais	Iturama	4	2
Portugal	Porto	Porto	2	2
	Coimbra	Coimbra, Cantanhede, Figueira da Foz	5	5
	Leiria	Leiria	1	1

Foi no contexto de escolhas e de sermos escolhidos que conseguimos dezoito gestores colaboradores na investigação, atuantes em treze escolas de diferentes modelos organizativos. Na prática, entendemos os dizeres de Bogdan e Biklen (1994, p. 89) que “precisamos de escolher casos de fácil acesso e que acolham a nossa investigação”.

Tentamos, conforme nos foi possível, equilibrar o número de gestores entrevistados, equilibrar o número de escolas (cf. quadro 3), bem como compor o universo amostral português com escolas agrupadas e escolas não agrupadas. Na amostra de escolas de Votuporanga-SP e de Iturama-MG, diretoras, professoras coordenadoras, uma supervisora¹⁰³ e uma vice-diretora, aceitaram participar da investigação, ou seja, dois gestores por escola. No Porto, obtivemos o aval de duas coordenadoras de estabelecimento. Em Coimbra, participam três diretores, dos quais dois gerem agrupamento vertical de escolas, um gere escola não agrupada. Também colaboram com a nossa investigação, um subdiretor do agrupamento vertical em Cantanhede e um diretor de um agrupamento vertical de escolas em Figueira da Foz. Em Leiria, participa uma diretora de escola secundária não agrupada. Portanto, no contexto português participa um gestor por escola. As duas escolas não agrupadas da amostra ofertam o ensino secundário e localizam-se, uma em Leiria, outra em Coimbra.

A diversidade dos cargos exercidos pelos gestores entrevistados está representada na tabela 1.

¹⁰³ O cargo Supervisor Escolar, em Minas Gerais, corresponde ao cargo de Professor Coordenador, em São Paulo. Preferimos manter as nomenclaturas conforme constantes dos documentos nos estados.

Tabela 1. Distribuição da amostra por cargo

Diretor de escola/agrupamento	Vice-diretor/Subdiretor	Professor Coordenador/Supervisor	Coordenador de Estabelecimento
56%	11%	22%	11%

Nota-se a nossa atenção aos diretores de unidades de escolas e agrupamento de escolas. No contexto português, não nos foi possível entrevistar os sujeitos Coordenadores dos Departamentos Curriculares. As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, no âmbito da organização pedagógica, colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de garantir o desenvolvimento do projeto educativo, assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente. Caso ocorresse, os sujeitos estariam adicionados na descrição “Professor Coordenador/Supervisor” da tabela 1. Tal quantitativo não prejudica a recolha de informações, de acordo com os objetivos da investigação, mas, de certa maneira, reconhecemos que limita o estudo, não na diversidade de informantes que buscávamos alcançar, mas na interpretação dos domínios pedagógico-didáticos, por se constituir um órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa da escola/agrupamento. Embora nosso estudo não se anuncie como um estudo comparativo (porque não o é), poderia nos ser interessante, conduzidos pelos objetivos da investigação, averiguar o cotidiano e os modos de exercer as funções em relação àquelas exercidas pelos Professores Coordenadores de São Paulo e Supervisores de Minas Gerais.

Assim posto, os dezoito gestores da amostra são relevantes se considerarmos os modos com que fazem a gestão em diferentes contextos organizativos de escola, indicando a heterogeneidade de funções.

2.4. A entrada no terreno

Selecionados os contatos e de posse do Pedido de Autorização (Anexo A), bastou-nos acordar com os gestores, via chamada telefônica e *e-mail*, as datas para a realização das entrevistas, presencialmente (cara a cara), nas escolas.

Concomitante à organização dos agendamentos, preocupamo-nos em contemplar os requisitos formais e éticos. Elaboramos o Consentimento Informado (Anexo B), para apresentarmos aos inquiridos em circunstâncias das entrevistas, pelo qual reafirmamos os

objetivos da investigação, da entrevista e requeremos anuência para a gravação. Asseguramos a confidencialidade dos dados e o anonimato aos gestores, com a finalidade de elevarmos os documentos e a interação à qualidade do trabalho de campo, tendo em conta o tipo de estudo que estamos a empreender.

Em termos do desenvolvimento cronológico da pesquisa de campo, a primeira fase de recolha de dados ocorreu, no Brasil, durante o segundo semestre de 2014¹⁰⁴. Foram realizadas dez entrevistas a gestoras (unanimemente mulheres) das escolas de Votuporanga-SP e Iturama-MG.

Em Portugal, frente às dificuldades já mencionadas, as entrevistas decorreram no Porto, em 2015; em Coimbra, Cantanhede e Figueira da Foz, em 2016; em Leiria e Coimbra, em 2017. Deste trabalho, resultou oito entrevistas a gestores de escolas selecionadas na cidade do Porto, no distrito de Coimbra e seus Concelhos, designadamente Cantanhede e Figueira da Foz, e, no Concelho Leiria (distrito de Leiria).

O processo de recolha das informações, mediante entrevistas, ocorreu nas dependências das escolas. Quanto à logística do calendário de realização das entrevistas, foi acordada com os gestores consoante o tempo e a disponibilidade de atendimento.

2.4.1. Contexto biográfico dos gestores: idade e sexo

No que diz respeito à idade dos nossos colaboradores, organizamos os dados que caracterizam a nossa amostra e os distribuímos por período, conforme tabela 2.

Tabela 2. Distribuição da amostra relativamente à idade

Idade		
30-40 anos	41-50 anos	51-62 anos
6%	56%	38%

Da amostra de dezoito gestores que participam no nosso estudo, por adesão voluntária, 72% corresponde ao sexo feminino e 28% ao sexo masculino, com idades compreendidas entre os 38 e 62 anos. Os 28% do sexo masculino condiz com os cinco

¹⁰⁴ A ida ao Brasil foi aprovada e autorizada pela Capes mediante Projeto de Pesquisa de Campo enviado como requisito obrigatório, constante no Regulamento dos Bolsistas (2012). Atendendo às orientações da Capes, a pesquisa de campo realizou-se em único momento, no período de seis meses, durante o doutoramento.

gestores da amostra do distrito de Coimbra e seus concelhos, dos quais: dois são diretores de agrupamentos verticais de escolas no concelho de Coimbra, um é diretor de agrupamento vertical em Figueira da Foz, um é subdiretor de um agrupamento vertical de escolas em Cantanhede, um é diretor de escola não agrupada no concelho de Coimbra. Uma vez que a variável de sexo não é central para a própria temática estudada, procuramos realizar entrevistas a um número balanceado de sujeitos de ambos os sexos.

2.4.2. Contexto local das escolas

O nosso tipo de estudo enfatiza a interpretação em contexto, isto é, levamos em consideração o contexto em que cada gestor e seu modo de fazer a gestão se situam. Indicamos, então, alguns aspectos que identificam o contexto das escolas.

As treze escolas por nós visitadas estão localizadas em zonas urbanas das cidades. Apesar dos desafios impostos ao desenvolvimento do estudo, procuramos assegurar que as escolas da amostra, no contexto brasileiro e português, fossem públicas. Uma das características da amostra, no que toca o contexto mais abrangente dos países, diz respeito ao fato de Portugal e Brasil evidenciarem uma proposta descentralizante conhecida como “gestão autônoma das escolas” que, embora valorize a autonomia e o fortalecimento da liderança dos gestores escolares, aponta para um modelo gerencialista e “uma forma particular de organização que demanda o controle quantitativo do desempenho escolar por meio de comparações e julgamentos inter e intraescolares” (Fonseca, 2009, p. 186).

Referente à seleção de escolas no Brasil, São Paulo e Minas Gerais são estados fronteiriços, concedendo à investigadora facilidade de deslocamento e acesso. As cidades visitadas nesses estados, Votuporanga-SP e Iturama-MG, respectivamente, apresentam estratégia de distribuição espacial pelo território (acesso, otimização de recursos, atendimento à demanda de ensino fundamental da região) e disponibilidade de recursos humanos para assumir o compromisso com a investigação.

As escolas da amostra de Votuporanga-SP e Iturama-MG contemplam ensino fundamental e ensino médio. Optamos pelo ensino fundamental¹⁰⁵, por algumas razões

¹⁰⁵ Educação Básica corresponde, no Brasil, à Educação Infantil (de 0 a 4 anos), Ensino Fundamental (os alunos iniciam os estudos nesta etapa aos 5 anos e a concluem aos 14 anos) e Ensino Médio (dos 15 aos 17 anos). O Ensino Fundamental de nove anos está organizado em três ciclos: primeiro ciclo (1º, 2º e 3º anos), segundo ciclo (4º, 5º e 6º anos) e terceiro ciclo (7º, 8º e 9º anos). Fonte: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao>

correspondentes: por ser a etapa na qual incidiu a Reforma Educacional¹⁰⁶; por experiência recente em cursos de formação de professores e gestores que atuam neste nível de ensino, a exemplo do “Programa de Intervenção Pedagógica” (PIP) do estado de Minas Gerais, criado em 2012, e do programa “Melhor Gestão, Melhor Ensino” (MGME), ação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo lançado em 2013; pela incidência de avaliações que demandam o controle quantitativo do desempenho escolar por meio de comparações inter e intraescolares (Saresp e Simave). Todos estes elementos permitem reflexões sobre a gestão na escola em interface à qualidade da educação.

No Porto, os estabelecimentos de ensino da amostra têm como oferta educativa o pré-primário e o primário, pertencem ao mesmo agrupamento de escolas e participam do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que trataremos mais adiante.

Em Coimbra, visitamos duas escolas básicas¹⁰⁷ agrupadas de 2º e 3º ciclos, uma escola secundária não agrupada com 3º ciclo; no concelho de Cantanhede, uma escola básica de 2º e 3º ciclos; no concelho Figueira da Foz, uma escola secundária¹⁰⁸ com 3º ciclo. Em Leiria, visitamos uma escola secundária com 3º ciclo.

As características que apresentamos maximizam o que podemos apreender, pois são distintos contextos organizativos de escolas que nos permitem interpretar os fenômenos dos modos de se fazer a gestão e inclusive nos propiciar mudança nos conhecimentos generalizados sobre o assunto.

No quadro 4 reunimos algumas informações referentes à rede ensino, níveis de ensino educativo ofertados e localidade urbana.

¹⁰⁶ A Reforma na educação desencadeou um processo de descentralização de funções de caráter operacional e a centralização das decisões relacionadas com a política educacional: normas, avaliação, currículo, financiamento.

¹⁰⁷ O Ensino Básico em Portugal, compreende três ciclos: primeiro ciclo (1º, 2º, 3º e 4º anos), segundo ciclo (5º e 6º anos), terceiro ciclo (7º, 8º e 9º anos). Em Portugal, o Ensino Básico corresponde aos primeiros nove anos de escolaridade, abrangendo a faixa etária dos 6 aos 14/15 anos e está organizado em três ciclos.

¹⁰⁸ O Ensino Secundário é constituído pelo 10º, 11º e 12º anos. O alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano ou aos 18 anos de idade constitui uma etapa relativamente recente no sistema educativo português. A sua implementação tem suscitado um conjunto significativo de comentários e preocupações, muitos dos quais foram assinalados em documentos e reflexões produzidos no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE). Fonte: <http://www.cnedu.pt/pt/iniciativas/seminarios-e-conferencias/998-seminario-alargamento-da-escolaridade-obrigatoria-contextos-e-desafios>

Quadro 4. Caracterização das escolas selecionadas no estudo

Escola/ Rede de ensino	Nível de ensino	Localidade	Cidade
Pública Estadual	Fundamental e médio	Periferia	Votuporanga-SP
Pública Estadual	Fundamental e médio	Centro	Votuporanga-SP
Pública Estadual	Fundamental e médio	Centro	Votuporanga-SP
Pública Estadual	Fundamental e médio	Centro	Iturama-MG
Pública Estadual	Fundamental e médio	Periferia	Iturama-MG
Pública Estadual	Ensino básico de 1º ciclo e jardim de infância	Periferia	Porto
Pública Estadual	Ensino básico de 1º ciclo e jardim de infância	Periferia	Porto
Pública Estadual	Ensino básico de 2º e 3º ciclos	Centro	Coimbra
Pública Estadual	Ensino básico de 2º e 3º ciclos	Centro	Cantanhede
Pública Estadual	Ensino secundário com 3º ciclo	Centro	Figueira da Foz
Pública Estadual	Ensino secundário com 3º ciclo	Centro	Leiria
Pública Estadual	Ensino básico de 2º e 3º ciclos	Centro	Coimbra
Pública Estadual	Ensino secundário com 3º ciclo	Centro	Coimbra

Havíamos atribuído cores aleatórias para a codificação e identificação das escolas, decorrente do processo de organização da investigadora, no entanto, ao considerarmos que o nosso objeto de estudo é o fazer gestão, atribuímos os códigos de identificação aos sujeitos gestores, visto que são eles os informantes privilegiados no estudo a serem mencionados frequentemente na Parte III.

Para além dos elementos apresentados no quadro 4, sublinhamos duas escolas não agrupadas, que correspondem a uma escola secundária em Leiria, outra secundária em Coimbra.

2.4.3. Contexto “estadual” das escolas no Brasil

A educação brasileira é constituída por três sistemas diferenciados de ensino: federal, estadual e municipal. As escolas investigadas pertencem à rede de ensino estadual, por isso vamos nos valer do esforço de informar o leitor que não esteja familiarizado com a estrutura da educação no nível estadual.

O Brasil é composto por 26 estados e um Distrito Federal. Cada uma dessas unidades federadas possui seu sistema de ensino¹⁰⁹. Assim, o Brasil possui 26 sistemas estaduais de ensino diferenciados, além do sistema de ensino do Distrito Federal.

A rede de ensino estadual pública é de responsabilidade dos governos estaduais. O sistema estadual de ensino é coordenado pela Secretaria da Educação de cada estado federativo. Neste contexto, correspondem a esta investigação a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Trata-se, portanto, de uma administração educacional em nível estadual.

São Paulo e Minas Gerais são dois estados brasileiros localizados na região sudeste¹¹⁰ do país. A rede estadual mineira é a segunda maior do país, depois de São Paulo. Além de grande em números, é uma rede abrangente: existem unidades educacionais em 852 dos 853¹¹¹ municípios mineiros. Apresenta o maior número de municípios dentre todos os estados brasileiros.

As funções e atribuições das Secretarias de Educação dos estados federativos referem-se à gestão das instituições e órgãos pertencentes aos seus respectivos sistemas de ensino. Isso implica a diversificação de tais funções e atribuições, dadas as diferenças específicas de cada sistema estadual de ensino. Em geral, pode-se atribuir às Secretarias Estaduais as seguintes competências: execução de ações e políticas relacionadas ao ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos e educação especial; assistência técnica, supervisão e fiscalização dos estabelecimentos pertencentes ao seu sistema de ensino, sejam eles municipais, particulares ou estaduais; execução de ações destinadas a cumprir e fazer cumprir as leis federais e estaduais de ensino, bem como as decisões dos conselhos nacional e estadual de educação.

As Secretarias de Estado da Educação (SEE), do mesmo modo que o Ministério da Educação (MEC), contam com a colaboração dos Conselhos Estaduais de Educação

¹⁰⁹ Os sistemas de ensino dos estados e do Distrito Federal compreendem: a) Instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo poder público estadual e pelo Distrito Federal; b) Instituições de educação superior mantidas pelo poder público municipal; c) Instituições de ensino fundamental e médio, criadas e mantidas pela iniciativa privada; d) Os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente; e) No caso do Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada.

¹¹⁰ A região sudeste do Brasil é formada pelos estados São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo.

¹¹¹ A única exceção é o município de Jaguará de Minas, cuja demanda é atendida pelo município de Marliéria, considerado mais próximo para os estudantes. (cf. Relatório de Gestão, 2014, p. 06). O texto do “Relatório de Gestão 2011-2014” pode ser consultado na página:

https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RELATORIO_GESTAO_COMPLETO_WEB.pdf

como órgãos consultivos, normativos e/ou deliberativos. Os Conselhos Estaduais geralmente são compostos por Câmaras ou Comissões específicas a determinados assuntos e/ou níveis de ensino. Algumas das competências geralmente atribuídas aos Conselhos Estaduais são: a) Elaborar, acompanhar e avaliar a execução do Plano Estadual de Educação; b) Colaborar com a Secretaria Estadual de Educação no diagnóstico de problemas relativos à educação, no âmbito estadual; c) Deliberar sobre medidas para aperfeiçoamento do Sistema Estadual de Ensino; d) Fixar normas complementares à legislação do ensino estadual; e) Elaborar diretrizes curriculares adequadas às especificações regionais; f) Estabelecer as diretrizes de participação da comunidade escolar e da sociedade na elaboração das propostas pedagógicas das escolas; g) Autorizar o funcionamento de estabelecimentos de ensino pertencentes ao sistema estadual (MEC/SEB, s.d., p. 53).

Como a educação brasileira é constituída por três sistemas diferenciados de ensino (federal, estadual e municipal), existem algumas diretrizes consolidadas pela LDBEN n.º 9.394/96 que determina parâmetros mínimos e dispõem sobre a estrutura e organização da educação nacional. A Lei n.º 9.394/96 também explicita a liberdade e a autonomia dos sistemas de ensino na condução da sua política educacional, desde que inserida nos parâmetros definidos nacionalmente.

A administração educacional no nível federal tem como órgão responsável pela educação nacional o MEC e os organismos com responsabilidades educacionais.

Os sistemas municipais de ensino compreendem: a) instituições de ensino fundamental e médio e de educação infantil mantidas pelo poder público municipal; b) instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; c) órgãos municipais de educação. O órgão administrativo responsável pela educação municipal pode receber várias denominações (dependendo do município brasileiro), sendo mais comuns as de Secretaria ou Departamento Municipal de Educação.

A educação brasileira apresenta um forte processo de descentralização, uma vez que as responsabilidades de formulação e implementação da política educacional são distribuídas entre as três instâncias governamentais: a União, os Estados e os Municípios. A Lei n.º 9.394/96 determina que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem organizar, em regime de colaboração, seus respectivos sistemas de ensino.

As instituições de ensino atuantes nos diferentes níveis se classificam nas seguintes categorias administrativas: a) públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público; b) privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

A coexistência de diferentes sistemas de ensino reflete diretamente na diversidade dos estabelecimentos de ensino. Além disso, essa diversidade, relativa aos recursos físicos, humanos e materiais, apresenta-se também no interior do próprio sistema de ensino. A escola, no contexto da administração educacional, é a unidade de gestão do sistema.

Ao delimitar os dois estados brasileiros, temos em conta por que os Estados dão respostas diversas às questões socioeducacionais. Há “estudos importantes sobre políticas públicas nacionais e sobre políticas locais, mas sabemos [...] pouco sobre questões cruciais na esfera estadual”¹¹², como indica Celina Souza (2003, p. 18).

Passamos agora ao contexto local da territorialização da educação e agrupamento de escolas em Portugal, com especial atenção às políticas educativas.

2.4.4. Contexto “territorial” em Portugal

Segundo Barbieri (2003), “em Portugal, algumas medidas legislativas vêm apontando a manifestação de uma vontade política de aplicação de formas de territorialização educativa”, a exemplo do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, “a criação da Área-Escola, dos Centros de Formação de Associação de Escolas” (idem, 2003, p. 48).

No que toca a territorialização das políticas educativas, numa perspectiva global, referem-se à transferência de “poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade escolar (em particular os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão” (Barroso, 1997, p. 30). Nessa perspectiva, a gestão escolar é concebida como um conjunto de processos democráticos para a execução de e de regulação a nível local.

¹¹² O trabalho de Celina Souza (2003) faz uma sondagem do “estado do campo” da área de políticas públicas e analisa as lacunas e as possibilidades da produção acadêmica no Brasil. Como resultado, indica que “pesquisas comparativas a respeito da *performance* de diferentes políticas públicas, seguindo a trilha que vem sendo aberta pelos trabalhos de Marta Arretche (2000), é uma lacuna que precisa ser superada. Paralelamente, é necessária uma compreensão mais abrangente e comparativa sobre as políticas desenvolvidas na esfera dos Estados” (Souza, 2003, p. 18).

No Brasil, os normativos legais (Lei n.º 9.394/96 e os Planos Nacionais de Educação) foram abrindo caminho para o estabelecimento de bases para a descentralização, ao passo que a política educacional fixou “um formato gerencial à administração pública, tornando-a mais apta para atuar com eficiência, ou seja, com a capacidade de alcançar maiores resultados com menor custo para o Estado” (Fonseca, 2009, p. 187).

Tal como declara Barbieri, a deslocação da territorialização, havida desde os anos 1980, “tem constituído uma tendência relativa ao estudo e desenvolvimento dos sistemas educativos, que assume formas diferentes conforme o contexto político e administrativo – mais ou menos centralizado – dos países que o expandem” (Barbieri, 2003, p. 46).

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), criados em 1996 pelo Ministério da Educação, suscitam discussões do conceito e forma do Território Educativo, sobretudo nos discursos educativos e nos normativos legais. Sob esse entendimento, “prescreve-se uma intervenção em determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, preconizando-se o papel dos actores locais e o estabelecimento de parcerias” (idem, 2003, p. 43-44).

Essa contextualização se faz necessária porque nos dá a conhecer uma suposta política de discriminação positiva, sobretudo porque expõe os perfis dos territórios que coexistem aos projetos educativos dos estabelecimentos de ensino onde duas coordenadoras de estabelecimento, que colaboram com a nossa investigação, exercem a gestão.

No que toca o combate à exclusão social e à exclusão escolar, o Despacho 147-B/ME/96, que determinou a formação dos TEIP, se insere no “quadro de descentralização dos poderes e de territorialização das políticas educativas em Portugal” (Barbieri, 2003, p. 56) e prescreve a promoção e a articulação de medidas locais capazes de efetivarem a diminuição das desigualdades.

Para Rui Canário, importar para o campo educativo a problemática da exclusão, fazendo com que corresponda, de modo simétrico, um fenómeno exterior à escola (exclusão social) a um interno à escola (exclusão escolar), “exprime não um agravamento dos problemas especificamente escolares, mas sim uma maior sensibilização por parte da

instituição escolar a fenómenos de natureza social cuja origem se situa no mundo do trabalho”¹¹³ (Canário, 2004, p. 50).

A intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social, o agrupamento de escolas geograficamente próximas e a integração dos três ciclos de escolaridade do ensino básico, nos lança a questão: “construir territórios escolares ou territórios educativos?” (idem, 2004, p. 56).

O Despacho 147-B/ME/96 que cria os TEIP define-os como “agrupamentos de escolas”. No âmbito da gestão e autonomia dos estabelecimentos de ensino, o “conceito de ‘agrupamento’, enquanto processo administrativo de reordenamento da rede escolar, emerge como a face mais visível” (Canario, 2004, p. 57) da reforma.

Finalmente, com base nos textos de Barbieri (2003) e Canário (2004), expomos que o carácter redutor de “território escolar” também se faz presente no tipo de relações e controle que a administração central mantém com as escolas, subordinada a uma regulação burocrática que, quando se está em causa a construção de “territórios educativos”, as relações são firmadas com parceiros e instituições não escolares.

2.4.5. Contexto do alargamento da escolaridade obrigatória

Em Portugal, a educação escolar é, conforme o texto da Lei de Bases do Sistema Educativo¹¹⁴, uma das componentes do sistema educativo, para além da educação pré-escolar e da extraescolar. O conceito de obrigatoriedade escolar surgiu com a Carta Constitucional de 1826, que instituíu a frequência da Instrução Primária entre os direitos civis e políticos para todos os cidadãos portugueses. A Lei n.º 85/2009¹¹⁵, de 27 de Agosto, veio estabelecer o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até os dezoito anos e consagrar a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade.

¹¹³ Na relação com a definição da política educativa, o autor “defende que a exclusão social constitui um fenómeno, de natureza estrutural, que pertence à esfera do mundo do trabalho que se repercute na escola, mas que não é resolúvel na escola, nem pela escola” (Canário, 2004, p. 50).

¹¹⁴ Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986. *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

¹¹⁵ Diário da República n.º 166, Série I, de 27.08.2009, estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Outros diplomas legais surgiram para estabelecer medidas a serem adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares, que correspondem: Lei n.º 51/2012, de 5 de Setembro; Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 agosto; Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho; Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de Abril.

No Brasil, as Leis Federais n.º 11.114/05, que instituiu o início da obrigatoriedade do ensino fundamental aos 6 anos de idade, e a de n.º 11.274/06¹¹⁶, que ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos, mantido o início aos 6 anos e estabeleceu o prazo de implantação pelos sistemas até 2010, teve o prazo estendido. A alteração nas escolas gerou dúvidas, recusas (dos que defendem a não escolarização da criança de seis anos) e uma série de adaptações, sobretudo no currículo para a oferta do ensino fundamental de nove anos¹¹⁷.

Foi promulgada a Emenda Constitucional (EC) 59/2009¹¹⁸, de 11 de Novembro, que estabeleceu o prazo até 2016 para sua progressiva implementação nas redes de ensino. Até o fim do prazo todos os sistemas de ensino têm de se adequar, conforme parâmetros a ser estipulados pelo Plano Nacional de Educação (PNE), para oferecer “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Outros documentos surgiram posteriores a este, a exemplo do Parecer n.º 7, de 7 de Julho de 2010, lançado pelo Conselho Nacional de Educação e que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos.

Em Minas Gerais, a Resolução n.º 469, de 22 de Dezembro de 2003, dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas da rede de ensino estadual¹¹⁹. Arelaro *et al* (2011) realizaram um trabalho junto ao grupo de pesquisa na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo entre os anos de 2006 e 2009, cujas considerações são baseadas em documentos e

¹¹⁶ As mencionadas leis federais concretizaram uma das propostas educacionais do governo Lula, que desde 2003 estabeleceu como metas o Programa Toda Criança Aprendendo (cf. Santos E Vieira, 2006).

¹¹⁷ “Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação”, foi uma publicação do Ministério da Educação, em setembro de 2009, cuja iniciativa “operacional” não foi suficiente para responder aos desafios de mudanças nas escolas. Anterior a esta, foi lançada “O Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais” em 2004 (MEC/SEB, 2004), e, “Ensino Fundamental de nove anos: Orientação para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade”, também elaborada no âmbito do MEC, em 2006, com o objetivo de orientar a comunidade escolar.

¹¹⁸ A Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de Novembro de 2009, “[...] dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI”. Publicado no Diário Oficial da União (DOU), Seção I de 12.11.2009, p. 08.

¹¹⁹ A proposta de inserir crianças com menos de sete anos no ensino fundamental tem raízes históricas em Minas Gerais. Faria Filho (1995), em trabalho de pesquisa sobre a instrução primária nos primeiros anos da República na cidade de Belo Horizonte, destaca que no estado mineiro essa proposta vinha sendo sugerido desde 1911 por diretoras dos grupos escolares embrionários da capital.

dados empíricos de pesquisa¹²⁰ e divulgados no artigo *O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação*, publicado na revista “Educação e Pesquisa”, em 2011. As autoras constataam que “as redes estadual e municipal de São Paulo implantaram a matrícula das crianças de 6 anos logo após a homologação das leis”, no entanto, “a alteração da duração do ensino fundamental para nove anos foi postergada para o ano de 2010” (Arelaro *et al*, 2011, p. 37).

O alargamento da escolaridade obrigatória em Portugal (dos 5 aos 18 anos) e no Brasil (dos 6 aos 17 anos), acarreta uma série de mudanças para atender às novas demandas, como a ampliação da quantidade e das estruturas das escolas, o discernimento da complexidade do processo de organização escolar, a implantação de outros mecanismos que possibilitem que a escola se organize e se estruture de forma ordenada, a permanência de práticas que consideram tanto os preceitos legais quanto a importância da participação dos envolvidos no processo educativo para a realização de uma educação de qualidade.

De volta à existência de muitos elementos comuns às escolas atuais, no caso paradigmático da escola pública, o projeto de educação assentado na modernidade organizada corresponde a uma política estatal que, entre outros objetivos, pretende assegurar o controle legítimo do Estado sobre as escolas e a educação escolar, isto é, perpetuar uma forma de controle de tipo racional-legal. Emerge, por isso, um tipo novo de organização formal, uma “forma escolar moderna” que, à semelhança da organização industrial, se revelará indispensável à perpetuação de um poder, bem como à transmissão eficiente e em larga escala, adotando diversos elementos de extração racionalista, produtivista e industrial (Lima, 2008, p. 87).

Entretanto, mais do que o estudo das estruturas e dos atores escolares, o estudo da ação em contexto escolar, seja qual for o seu domínio de intervenção e os sujeitos envolvidos na interação social, remete, instantaneamente, para a consideração da organização escola. Por esta via, teórica e metodológica, é possível atender, ainda que com distintos graus de detalhe, às interseções entre os comportamentos e interações de tipo microsocial, à composição social e às relações de poder em contexto organizacional e, ainda, a elementos de mudança macrossocial (Albrow, 1997, p. 138-140 *apud* Lima, 2011, p. 156).

¹²⁰ Intitulada *Avaliando políticas educacionais: um estudo sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos no Estado de São Paulo* (Arelaro *et al*, 2011, p. 37).

Finalizamos este item com a menção da obra “Escolas, competição e colaboração: que perspectivas?”, organizada por Alexandre Ventura, Jorge Adelino Costa e António Neto Mendes¹²¹, cujo teor discursivo foi-nos salutar para pensar o sistema escolar, a escola como unidade de gestão e os gestores de escolas em um cenário de assinaláveis incertezas, a que, aludindo aos termos de Michel de Certeau podemos denominar “paisagem em transição”.

3. Instrumentos de recolha e análise da informação

Realizar uma investigação de carácter qualitativo não se limita a uma recolha de informação, mas também analisá-la e interpretá-la de uma maneira muito específica. Na recolha de informação, o nosso trabalho teve como suporte principal a entrevista.

De acordo com as considerações metodológicas anteriormente explicitadas, a pesquisa realizada implicou, no seu plano empírico, um conjunto de operações de recolha e tratamento de dados diversificados dirigidos às quatro dimensões de análise que consideramos fundamentais para se identificar os modos de fazer a gestão na escola.

3.1. As entrevistas

Optamos pela entrevista como técnica de investigação principal no nosso estudo, por considerarmos incontornável o seu uso para a obtenção de informações acerca dos objetivos pretendidos.

A entrevista de função diagnóstico-caracterização tem por objetivo “fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo” (Amado e Ferreira, 2013, p. 211). Os autores indicam que a estrutura mais adequada para esta função é a da *entrevista semiestruturada*. Trata-se de uma técnica que permite acesso ao não observável, ao “invisível”, no termo de Certeau (2014), derivada de um guião cujo modelo é construído numa ordem lógica para o investigador.

No que toca a *entrevista semiestruturada*, Amado e Ferreira (2013) dão-nos a conhecer alguns propósitos de sua utilização, dos quais indicamos três. O primeiro, a que tal técnica se põe a serviço, é “ser usada como principal meio de recolha de informação” (idem, p. 211) que tem o seu apoio alinhavado às questões e objetivos da investigação.

¹²¹ VII Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, 2013.

Apoiados nesse primeiro propósito, privilegiamos os discursos dos gestores, concepções, opiniões, representações, ideais e valores, tal como se expressam e que motivam o fazer gestão. O segundo propósito, do qual também nos servimos, é o de que a entrevista também pode ser utilizada para explorar ou identificar relações. O terceiro, diz respeito à conjugação da entrevista com outros métodos e técnicas. Tendo em conta o nosso objetivo principal, validamos os três propósitos das *entrevistas semiestruturadas*, pois, através delas, chegamos aos modos de fazer gestão dos sujeitos colaboradores com o nosso estudo, e, numa relação de escuta, chegamos aos sentidos que eles atribuem ao próprio fazer (Amado e Ferreira, 2013). Assim posto, consideramos fundamentais os propósitos de recolha de informações através das entrevistas, orientados pelo guião.

As decisões sobre o número de entrevistas numa pesquisa qualitativa dependem, além do estágio do conhecimento do objeto, do estatuto da pesquisa exploratória. Inserida no *contexto da descoberta*¹²², elegemos 18 informadores privilegiados¹²³ no cenário da gestão escolar, conforme o quadro 5.

Quadro 5 - Identificação dos gestores e código atribuído

Local	Sujeitos	Código de identificação dos gestores
Votuporanga (São Paulo)	Diretor	D1S
	Professor Coordenador	PC1S
	Diretor	D2S
	Professor Coordenador	PC2S
	Diretor	D3S
	Professor Coordenador	PC3S
Iturama (Minas Gerais)	Diretor	D4M
	Vice-diretor	VD1M
	Diretor	D5M
	Supervisor Pedagógico	SP1M
Porto (Portugal)	Coordenador de Estabelecimento	CE1P

¹²² Designadamente sobre o que ocorre nas metodologias compreensivas, os fenômenos sociais vão surgindo no *contexto da descoberta* (Guerra, 2006, p. 22).

¹²³ Esta proposta posiciona alguns pressupostos nos interesses da análise em sociologia, nomeadamente no fato de estar orientada para um número razoável de entrevistas (pelo menos de 15 a 20 entrevistas), pois se baseia numa análise construída por categorias e análises temáticas.

	Coordenador de Estabelecimento	CE2P
Coimbra (Portugal)	Diretor	D6P
	Subdiretor	SD1P
	Diretor	D7P
	Diretor	D8P
	Diretor	D9P
Leiria (Portugal)	Diretor	D10P

Colaboram com o nosso estudo diretores de unidade escolar, diretores de agrupamento de escolas, professoras coordenadoras, supervisora pedagógica, vice-diretora, subdiretor e coordenadoras de estabelecimento. Para que o leitor identifique o lugar dos discursos, adicionamos as letras S, M e P no sufixo dos códigos relativos ao cargo, para corresponder a São Paulo, Minas Gerais e Portugal, respectivamente (cf. quadro 5).

No contexto da condução das entrevistas, deixamos que os entrevistados manifestem o seu pensamento, sem, apesar disso, perdermos a orientação dos tópicos constantes no guião de cada uma das entrevistas, tampouco que as respostas estejam condicionadas a uma padronização de alternativas. E, conforme o guião, procuramos em todas as entrevistas, nos dedicar à sua legitimação. Buscamos, também, extrair informação sobre os mesmos tópicos, com as necessárias adaptações no decurso das entrevistas, em função do cargo ocupado pelo entrevistado no contexto da organização escola. Estas ponderações nos levam a considerar as entrevistas, para além do seu método de recolha de dados e informações, um método para produzi-los.

E mais que as técnicas, colocam-se também questões éticas quando se trata de entrevistas. Qualquer investigação efetuada com seres humanos levanta questões éticas e morais. A ética, no seu sentido mais amplo, “[...] e a ciência da moral e a arte de dirigir a conduta [...] e o conjunto de permissões e de interdições que tem um enorme valor na vida dos indivíduos e em que estes se inspiram para guiar a sua conduta” (Fortin, 1999, p.114).

3.2. A construção do guião de entrevista

O guião (Anexo C) foi nosso principal instrumento de preparação para as entrevistas. Cientes de que o guião não se limita a uma lista de questões, foi sendo elaborado junto à formulação do problema, dos objetivos traçados, das questões orientadoras numa ordem lógica.

Como o entendemos no contexto da entrevista *semiestruturada*, a construção do guião presidiu nossa preocupação de não fazer dele um questionário, mas um referencial que nos permita obter informações, sem que para isso sejam necessárias muitas questões.

Estruturalmente, construímos o guião de entrevista com tópicos, perguntas e informação pretendida. Constitui-se de 26 grandes questões contempladas em cinco blocos: 1) Legitimação da entrevista, 2) Identificação da formação, de cargos e funções; 3) Percepções sobre o fazer gestão; 4) Percepções sobre a escola; 5) Relações inter e extra escolares na gestão.

No primeiro bloco, apresentamos e legitimamos a situação da entrevista. Os quatro blocos temáticos na sequência são concebidos a partir das dimensões de análise de conteúdo.

Apesar do uso de um guião de entrevista com questões comuns aos gestores, procuramos balizar na interpretação o fazer gestor dos entrevistados (para além das suas competências) e integrar aspectos do cotidiano que revele modos de organização e relações com o espaço. Como se trata de um estudo de caso coletivo, este conhecimento nos permite alcançar alguns objetivos distintos, “como o de construir ‘generalizações’ moderadas (transferibilidade) [...] ou, pelo contrário, como a tentativa de encontrar e interpretar as diferenças” (Amado e Freire, 2013, p. 131).

Na busca por informações fiáveis e adequadas, é de se ter em conta a clarificação dos objetivos e dimensões de análise na construção do guião, considerando, também importante, as circunstâncias momentâneas à entrevista.

3.3. Gravação e transcrição

A gravação das entrevistas é realizada em aparelho digital¹²⁴ por corresponder à função e ao propósito da entrevista, na qual o material é tratado diretamente, conforme sugere Guerra (2006). As entrevistas foram registradas e integralmente transcritas, incluindo hesitações, risos, silêncios, como também estímulos do entrevistador.

O tempo de gravação compreende de 42 minutos à 1h09min. Transcrevemos em arquivo *word* o que entendemos na audição, deixando espaços brancos nas passagens que a audição não é clara. Depois, revemos a gravação e preenchemos manualmente as “brancas”, redigindo os arquivos de modo inteligível e com pontuação.

A gravação das entrevistas foi realizada unicamente nas dependências das escolas, agendadas com antecedência, com data, horário e tempo previsto de duração, para além da autorização dos entrevistados em Consentimento Informado (Anexo B).

3.4. Análise de conteúdo e análise do discurso

A opção da técnica de análise de conteúdo justifica-se porque o conteúdo dos textos e os seus elementos constitutivos não são completamente acessíveis à primeira leitura. A análise de conteúdo¹²⁵ é uma técnica e não um método (que utiliza o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido), que tem uma *dimensão descritiva* que visa dar conta do que nos foi narrado e uma *dimensão interpretativa* que decorre das interrogações do investigador face ao seu objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência (Amado, Costa, Crusoé, 2013).

Bardin (1979, p. 42) define análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens”. A execução das tarefas não exclui a necessidade de “um conjunto de

¹²⁴ Olympus VN-713PC, Digital Voice Recorder.

¹²⁵ A escolha da técnica mais adequada para analisar o material recolhido, como bem afirma Guerra (2006, p. 63) depende dos objetivos e do estatuto da pesquisa, bem como do posicionamento paradigmático e epistemológico do investigador.

procedimentos prévios (recorte e categorização) numa sequência de fases pré-estabelecidas que emprestam à técnica o rigor e a profundidade possível, ao mesmo tempo que exigem uma total explicitação de todos os seus passos” (Amado, Costa, Crusóé, 2013, p. 306).

Na técnica de análise de conteúdo utilizamos o procedimento de distribuição do conteúdo das mensagens obtidas nas entrevistas em categorias, entendidas como classe que reúnem um grupo de elementos, as “unidades de registro”, agrupáveis em função das temáticas comuns destes elementos (Bardin, 1979). Realizadas as sucessivas leituras do material transcrito das entrevistas, damos início a uma inventariação dos temas relevantes do conteúdo, isolando os elementos e repartindo-os por um sistema de categorias em vários níveis de abrangência e de integração, na composição das dimensões e categorias que foram sendo explicitadas pelas subcategorias.

Com o intuito de apreendermos os sentidos nos modos de fazer a gestão, optamos por quatro dimensões, tendo cada uma delas, duas ou mais categorias, conforme retratamos no quadro 6.

Quadro 6. Categorização das entrevistas

Dimensões	Categorias
I. Identificação da formação, de cargos e funções	1.1. Gestão de cargo e função
	1.2. Formação acadêmica dos gestores
II. Percepções sobre o fazer gestão	2.1. Fundamentos e princípios
	2.2. Ação dos gestores e gestão do tempo
	2.3. Posturas no cargo
III. Percepções sobre a escola	3.1. Opções de modelos de escola integral
	3.2. Percepção sobre a população estudantil
	3.3. Espaços escolares
	3.4. Programas nas escolas
IV. Relações inter e extraescolares na gestão	4.1. Ressignificação da participação
	4.2. O saber normativo legal
	4.3. Avaliações

Com a primeira dimensão *Identificação da formação, de cargos e funções*, buscamos apreender os aspectos formativos e pessoais dos gestores no contexto de exercício da gestão na escola. A segunda, *Percepções sobre o fazer gestão*, tenta apreender as estratégias de participação no cotidiano da escola, os elementos informados como constituintes na rotina dos gestores e os modos de organização no trabalho de gestão escolar. A terceira, *Percepções sobre a escola*, diz respeito aos procedimentos de planejamento, coordenação e controle dos diferentes recursos; ao parecer sobre o espaço escolar; a população estudantil, isto é, ao entorno físico, pessoal e coletivo que envolve a gestão na escola. E, a quarta dimensão *Relações inter e extraescolares na gestão* busca explorar possíveis “efeitos” das relações na gestão da escola.

Como se pode notar, buscamos privilegiar na construção das dimensões e categorias um pouco sobre as instituições educativas a partir do modo como elas são subjetivamente vivenciadas pelos gestores.

Para compreender os processos de construção do discurso, elegemos a análise de discurso como proposta contributiva, que nos permite problematizar os discursos dos gestores enquanto construções sociais sobre as práticas das escolas. Para a sua aceção, buscamos indícios orientadores nos trabalhos de Maingueneau (1997) para uma articulação com a metodologia de análise de dados já arrolada.

Na esteira das novas tendências da análise do discurso francesa, norteadoras das pesquisas qualitativas, Maingueneau (1997)¹²⁶ considera que cada situação de interação verbal constitui um novo gênero discursivo que reflete as condições e as finalidades dessa situação por meio da fusão de três elementos: o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional. De acordo com o autor, esses elementos, que permitem a verificação de regularidades de um mesmo gênero, precisam estar articulados “ao conjunto de fatores do ritual enunciativo” (Maingueneau, 1997, p. 36).

A interdiscursividade é um conjunto de discursos que mantém uma relação discursiva entre si, conflituosa ou não, num determinado discurso. Maingueneau (1997) enfatiza que o interdiscurso é que deve ser estudado, pois se caracteriza como um espaço de trocas entre vários discursos selecionados.

Segundo Maingueneau (1997), as relações interdiscursivas estabelecem uma interação semântica entre os discursos, isto é, um sistema de regras que define a

¹²⁶ Maingueneau (1997) constrói seus pressupostos teórico-metodológicos com base nos estudos de Bakhtin (2006) sobre os gêneros do discurso que se constituem a partir de situações de interação verbal.

especificidade de uma enunciação com base numa coerência “global”. Essa Semântica Global proposta pelo autor está pautada na análise de elementos como intertextualidade, vocabulário, temas, dêixis enunciativa, modos de enunciação e modos de coesão.

Norman Fairclough (1989, 2001) também retrata a relação entre o discurso, o poder na linguagem e as estruturas sociais. O britânico, um dos fundadores da análise crítica do discurso, numa perspectiva sociológica, concebe o discurso como atividade social de construção de significados em contextos nos quais a linguagem não opera isoladamente, mas em conjunto com outros sistemas semióticos e visuais. Assim como Maingueneau (1997), reconhece ser necessário ao analista a distinção e o isolamento dos espaços discursivos, ao investigar tal regularidade.

Sabendo-se, portanto, que a análise do discurso nos permite estudar os enunciados além de sua materialidade linguística, visto que abarca também o contexto histórico-social do enunciador, é por esse caminho que trilhamos o nosso estudo, priorizando, contudo, como categorias de análise o gênero de discurso, o interdiscurso, o vocabulário e o tema.

Para lá das combinações possíveis (recorrer à análise do discurso como complemento à análise de conteúdo), as estratégias investigativas e as técnicas de análise das informações focalizam os fenômenos identificados no estudo em contexto social, cultural, institucional, temporal, espacial; cujo objetivo é, por um lado, compreender o que lhe é específico, por outro, de algum modo determinado pelo contexto.

No decurso da categorização optamos pelo *procedimento misto*, combinando sistemas de categorias prévias (procedimento fechado) com categorias que nós fomos criando indutivamente (procedimento aberto) a partir dos dados e da exploração do material. Decorrente desse processo, tivemos presente, a princípio, o quadro teórico da investigação e os objetivos e questões das entrevistas, depois, conforme fomos avançando com os dados obtidos nas entrevistas, reelaboramos algumas categorias previamente definidas. Com efeito, realizamos contínuos ensaios para formularmos as categorias e as subcategorias, atentos ao atendimento dos objetivos na pesquisa.

Conjuntamente à formação das categorias e subcategorias, achamos prudente ir codificando as unidades de análise para que essas não se perdessem na diversidade do material trabalhado. Uma vez que codificar é o processo através do qual os dados brutos são sistematicamente transformados em categorias e que permitam posteriormente a

discussão precisa das características relevantes do conteúdo (Amado, Costa e Crusoé, 2013).

No processo de recorte e diferenciação vertical, selecionamos as unidades de registro, atribuindo-lhes uma hierarquia possível. Codificamos as unidades de registro com o intuito de ordenar os dados, sublinhando notas que viriam a ser úteis na fase interpretativa. Organizadas as unidades de registro por temas, seguimos com o reagrupamento na análise horizontal, tratando cada um dos temas conforme eram destacados pelos gestores escolares inquiridos.

Em resumo, a análise de conteúdo articulada à análise do discurso são processos empíricos, utilizadas nesta investigação a título de leitura e interpretação. Entretanto, para fazermos jus a esta técnica de investigação científica, tivemos que seguir um conjunto de passos que lhe dão o rigor e a validade necessária (Amado, Costa e Crusoé, 2013, p. 348).

3.5. Metodologias comparativas aplicadas à educação

Os discursos dos gestores, extraídos por meio de entrevistas, constituem a nossa principal fonte de pesquisa. O que desejamos, em última instância, é a possibilidade de “levantar” a sua materialidade como parte da construção da realidade. Parte dessa construção, nos limites do exercício da escrita dos “modos de fazer a gestão”, está delineada pela premissa de que as narrativas são indutores, isto é, reforçadores das expectativas em relação à cultura, à gestão e às práticas sociais difundidas na organização escola.

De acordo com Schneider e Schmitt (1998, p. 49), para alguns autores, “a impossibilidade de aplicar o método experimental às ciências sociais, reproduzindo, em nível de laboratório, os fenômenos estudados, faz com que a comparação” se transfigure “um requisito fundamental em termos de objetividade científica”. É a comparação, direcionada para a compreensão de um evento singular ou voltada para o estudo de uma série de casos previamente escolhidos, que nos permite romper com a singularidade dos eventos, explicitando as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais.

Nesse estudo, temos em consideração “a ideia de que o método comparativo não se confunde com uma técnica de levantamento de dados empíricos” (Schneider e Schmitt, 1998, p. 49). O uso da comparação, enquanto perspectiva de análise dos fenômenos sociais, segundo Schneider e Schmitt, “possui uma série de implicações situadas no plano

epistemológico, remetendo a um debate acerca dos próprios fundamentos da construção do conhecimento em ciências sociais” (idem).

Sob essa breve explanação, procuraremos refletir acerca da comparação, propondo, para isso, a elaboração de um roteiro de questões (Anexo C) relativas à gestão escolar, com o objetivo de operacionalizar o método comparativo.

4. Sobre a validade do processo de investigação desenvolvido

O desafio de realizar a investigação, como nos indica Certeau¹²⁷ em estudo historiográfico, é uma operação que se desenvolve por três elementos fundamentais: 1) um Lugar, ou seja, um recrutamento, um meio, uma profissão, que balizarão os limites do discurso, definindo o que pode ser dito e aquilo que será interdito; 2) os procedimentos de análise, ou seja, a disciplina que definirá a produção da pesquisa pelo estabelecimento de fontes, documentos e dados que trarão consigo as marcas dos possíveis ditos de um momento; e 3) a construção de um texto, uma escrita, que estabelece uma clivagem de textos, sua organização e orientação, fazendo-os passar da “desordem à ordem”, para terem finalmente um ar de inteligibilidade.

Seja qual for o paradigma que nos situamos, para a validação da investigação qualitativa “haverá sempre a necessidade de demonstrar a credibilidade das conclusões a que se chega, a adequabilidade das respostas dadas às questões de partida da investigação” (Amado e Vieira, 2013, p. 357). Um bom caminho começaria pelo plano de investigação e estratégias necessárias à sua aplicação, assegurando que as conclusões possam decorrer de uma investigação rigorosa, mesmo que aberta à crítica e às revisões (Popper, 1998 *apud* Amado e Vieira, 2013, p. 359).

Por tudo o que mencionamos, foi-nos substancial, quase que obrigatório, que especificássemos as fases do processo de construção do desenho de investigação, como as informações sobre a colheita e a análise de dados, de modo a possibilitar a apreciação pública sobre a credibilidade do conhecimento produzido.

Estamos cientes que embora se estabeleça a aplicabilidade destes elementos procedente da preocupação pela validade interna e externa dos dados, na seara dos

¹²⁷ Apresentado na obra *A Escrita da História*.

elementos que validam o *status* científico da nossa investigação (de natureza qualitativa), existem também as limitações.

5. Limitações da investigação

Na continuidade do que foi planeado para o desenho de investigação, referimos as limitações metodológicas e processuais encontradas ao longo da realização deste estudo. Em especial, àquelas que rondam os métodos utilizados nas investigações científicas, sobretudo as de cunho social.

O período de tempo passado desde a realização do guião de entrevista deste estudo até a produção deste trabalho gerou algumas dificuldades nas tentativas de cooptação de gestores que estivessem dispostos a participar das entrevistas necessárias para o desenvolvimento da investigação. Os gestores que de um modo geral se recusaram a participar das entrevistas, quando informados sobre a gravação e condução das entrevistas, não permitiam a gravação das mesmas. Congruente a essa limitação, em virtude de alguns diretores informarem-nos indisponíveis, as entrevistas foram realizadas com subdiretores escolhidos pelos diretores, por participarem de forma direta do processo de gestão escolar, ou por motivos alheios à nossa solicitação. Como referimos, apesar dessas circunstâncias, que prejudicou o que planeávamos inicialmente, fizemos o possível com o que, ou melhor, com “quem” esteve ao nosso alcance.

Outra limitação, resultante da pouca disponibilidade de tempo dos entrevistados nas situações de entrevistas, pode ter provocado respostas mais telegráficas sobre a problemática abordada.

Em virtude dos procedimentos metodológicos usados, os resultados da pesquisa não são passíveis de generalização aos demais modos de fazer gestão, tampouco aos sistemas educacionais e rede de escolas, mesmo que apresentem graus de similaridades com os cotidianos do “fazer gestão”. Essa limitação, porém, em nenhum momento reduz a relevância do trabalho, já que suas conclusões poderão ensejar aos administradores e estudiosos dos sistemas educacionais de Portugal e do Brasil, a possibilidade de novas reflexões a respeito das práticas de gestão e permitir a outros pesquisadores dar continuidade, aos outros ângulos, com outras ênfases, a este tema de pesquisa.

A distância temporal entre o momento da pesquisa e o período da ocorrência das práticas de gestão em estudo também pode ter influenciado a capacidade de os inquiridos relembrares os processos e os acontecimentos em estudo. Contudo, considerando o tempo presente e a capacidade de reconstituição dos acontecimentos, os gestores entrevistados podem ter atenuado os efeitos menos positivos do tempo decorrido sobre os acontecimentos na capacidade de recordá-los. Nesse aspecto, pode ser observada, também, a desvantagem de fazer com que o fenômeno seja visto de forma passional, menos distanciada, e por isso enviesado pelo “calor do momento”.

Não deixamos de considerar que a proximidade da investigadora em relação ao objeto investigado, não obstante o esforço de distanciamento crítico adotado, possa ter, em determinados momentos, a impedido de escapar ao tipo de atitude característica do “investigador comprometido”.

Pois bem, apresentar as limitações da investigação e não manifestar nossa tentativa de justificar sua razão de ser parece esvaziar todos os nossos esforços. Talvez aqui, quando pensamos as limitações que nos confrontaram, nos caia bem a ideia de Certeau, a de que o papel é definir um objetivo e, por meio dele, um objeto a ser inventado (Certeau, 2012, p. 80), exigindo-nos a superação dessas situações.

CAPÍTULO VII. SUJEITOS E COMPETÊNCIAS GESTORAS NA ESCOLA

Este capítulo, não por acaso, corrobora o desenvolvimento dos pressupostos teóricos: *o fazer gestão não tem uma relação única com os normativos legais; e, os sentidos convocados nos modos de fazer gestão nas escolas não são os únicos, nem talvez os fundamentais para compreender o exercício, mas que ajudam a explicar as práticas no espaço construído.*

Antes de prosseguirmos para análise empírica na Parte III, assinalamos a particularidade das funções e do lugar ocupado pelos gestores entrevistados, as competências que os cargos implicam e as ações esperadas no exercício. Seguimos o nosso estudo pelo enquadramento teórico-normativo, uma vez que as alterações em educação decorrem dos normativos e o recurso à legislação permite compreender as mudanças socioeducativas e a contextualização “do tempo presente” (Lima, 2011).

Essa atenção, sem dúvida, concebe um problema que é encontrar-se diante da natureza educativa, quando, os normativos que regulamentam as competências têm significados heterogêneos entre si. Os cargos são distintos, as funções também o são, mas as ações exercidas não deveriam ter, todas elas, uma marca educativa?

A gestão, no âmbito das competências que vamos apresentar é administração, é tomada de decisão, é organização, é liderança. Portanto, relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel.

Possivelmente, uma das mais complexas discussões a respeito da Escola refere-se à sua administração/gestão, sobremaneira se referindo a como ou quem deve estar à frente da tomada de decisão que envolve toda a organização pedagógica e administrativa.

1. Órgãos de gestão em Portugal

Como mencionamos no Capítulo 2 “Perspectivas históricas da gestão escolar”, os órgãos de gestão em Portugal correspondem atualmente a Conselho Geral, Diretor, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo e Coordenador de Estabelecimento¹²⁸.

¹²⁸ A esse respeito, consultar item “1. A gestão escolar em Portugal após a Revolução de 1974”, do referido capítulo.

Nos termos do artigo 18 do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho, o Conselho Geral é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade do agrupamento de escolas, assegurando a participação e representação da comunidade educativa. É composto pelo pessoal docente, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação, Autarquia, comunidade, Diretor (convidado).

Dentre as competências do órgão, destacamos: eleger o diretor; aprovar o projeto educativo, acompanhar e avaliar a sua execução; aprovar o regulamento interno do agrupamento, aprovar os planos anual e plurianual de atividades; apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de atividades; aprovar as propostas de contratos de autonomia; definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo diretor, das atividades no domínio da ação social escolar; dirigir recomendações aos restantes órgãos, tendo em vista o desenvolvimento do projeto educativo e o cumprimento do plano anual de atividades; participar, nos termos definidos em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do diretor; decidir os recursos que lhe são dirigidos; aprovar o mapa de férias do diretor.

Passamos agora, às competências do Diretor, do Subdiretor e do Coordenador de Estabelecimento, sujeitos colaboradores e informantes no nosso estudo.

1.1. Diretor, Subdiretor e Coordenador de Estabelecimento

1.1.1. Diretor

Nos termos do Artigo 18 do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho, o Diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. A direção é composta por Diretor, Subdiretor, Adjuntos do Diretor e Assessor técnico pedagógico.

Compete ao diretor submeter à aprovação do Conselho Geral o projeto educativo elaborado pelo Conselho Pedagógico. Em diálogo com o Conselho Pedagógico compete-lhe também elaborar e submeter à aprovação do Conselho Geral as alterações ao regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades, os relatórios anuais de

atividades e as propostas de celebração de contratos de autonomia; aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente.

Para além das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ao director, nos termos do Artigo 20 do Decreto-Lei n.º 75/2008:

1. Compete ao director submeter à aprovação do conselho geral o projecto educativo elaborado pelo conselho pedagógico.

2. Ouvido o conselho pedagógico, compete também ao director:

a) Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral: Ao director compete ainda exercer as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa.

i) As alterações ao regulamento interno;

ii) Os planos anual e plurianual de actividades;

iii) O relatório anual de actividades;

iv) As propostas de celebração de contratos de autonomia;

b) Aprovar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município.

3. No acto de apresentação ao conselho geral, o director faz acompanhar os documentos referidos na alínea a) do número anterior dos pareceres do conselho pedagógico.

4. Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ao director, em especial:

a) Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;

b) Elaborar o projecto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;

c) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;

d) Distribuir o serviço docente e não docente;

e) Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar;

f) Designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os directores de turma;

g) Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;

h) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;

i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea p) do n.º 1 do artigo 13.º;

j) Proceder à selecção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis; l) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos.

5. Compete ainda ao director:

a) Representar a escola;

c) Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente;

d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;

e) Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente;

f) Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente.

6. O director exerce ainda as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela câmara municipal.

7. O director pode delegar e subdelegar no subdirector e nos adjuntos as competências referidas nos números anteriores.

8. Nas suas faltas e impedimentos, o director é substituído pelo subdirector. (Decreto-Lei n.º 75/2008)

Nos termos do Artigo 19 que trata do Subdirector e adjuntos do director: o director é coadjuvado no exercício das suas funções por um subdirector e por um a três adjuntos; o número de adjuntos do director é fixado em função da dimensão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e da complexidade e diversidade da sua oferta educativa, nomeadamente dos níveis e ciclos de ensino e das tipologias de cursos que lecciona; os critérios de fixação do número de adjuntos do director são estabelecidos por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação (Decreto-Lei n.º 75/2008).

1.1.2. Subdirector

Nos termos do Artigo 19 do Decreto-Lei n.º 75/2008, que trata do Subdirector e adjuntos do director, dentre as funções e competências que lhe são atribuídas, coadjuvar no exercício das funções do director é *primer*, visto que o subdirector é o gestor apto, incumbido e mais próximo para substituir o director, quando necessário.

Conforme o Despacho n.º 10.969/2008 (Delegação de competências nos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino públicos) e o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, o subdirector atua nas áreas: Organização geral do serviço, área Administrativa e Financeira, área dos Recursos e Materiais, área dos Recursos Humanos, área de Gestão Pedagógica.

Na Organização Geral do Serviço, compete ao Subdirector substituir o Director em situações de faltas e impedimentos, exceto nas competências específicas de Presidente do Conselho Administrativo; representar o Agrupamento; definir o regime de funcionamento do agrupamento; elaborar e submeter à aprovação do Conselho Geral as alterações ao regulamento interno, ouvido o conselho pedagógico; elaborar e submeter à aprovação do Conselho Geral as propostas de celebração de contratos de autonomia, ouvido o conselho pedagógico; estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades, em conformidade

com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea p) do n.º 1 do Artigo 13; do Decreto-lei n.º 75/2008; acompanhar e apoiar aos processos de Avaliação Interna e Externa da Escola; dinamizar as Assembleias de Delegados de Turma; garantir toda a colaboração à Direção Regional de e ao Ministério de Educação em geral, incluindo ao Serviço de Inspeção-Geral de Ensino; estabelecer contatos com outros estabelecimentos de ensino, autarquia e comunidade educativa; articular com as Associações de Pais e Encarregados de Educação.

Nas demais áreas, compete ao Subdiretor dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico pedagógicos; participar no Conselho Administrativo; assinar a correspondência, diplomas e outros documentos oficiais; elaborar o projeto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho Geral; desenvolver o sistema integrado de gestão informatizada do agrupamento; emitir declarações ao abrigo das alíneas a) e c) do n.º 1 do Artigo 11 do Decreto-Lei n.º 255/98, de 11 de Agosto, na redação introduzida pela Portaria n.º 760-A/98, de 14 de Setembro; coordenar a elaboração dos mapas estatísticos (solicitados pelas entidades da administração educativa e outras); ceder as instalações escolares, a título gratuito ou oneroso, à comunidade para realização de atividades culturais, desportivas, cívicas ou de reconhecida necessidade, arrecadando a respectiva receita quando a houver, inserindo-a no Orçamento com Compensação em Receita (OCR); autorizar o abate de bens, equipamentos, mobiliários e materiais degradados ou inutilizados, dando conhecimento à Direção Regional de Educação.

Compete ao Subdiretor, gerir, promover e assegurar a manutenção e a reparação das instalações, espaços e equipamentos, bem como dos outros recursos educativos; exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente; exercer o poder disciplinar em relação aos alunos; designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar; verificar os registos diários de turma (livro de ponto e diários de frequência); intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente, dentre outras que lhe forem delegadas.

1.1.2.1. Conselho Administrativo

No contexto das competências do subdiretor convém identificarmos o Conselho Administrativo. O artigo 36 do Decreto-Lei n.º 75/2008, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de Julho, define o Conselho Administrativo como o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola. O Conselho Administrativo é composto pelo Presidente, *Subdiretor*/adjunto e Chefe dos serviços de administração escolar.

Ao conselho administrativo compete aprovar o projeto de orçamento anual, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral; elaborar o relatório de contas de gerência; autorizar a realização de despesas e o respetivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira; zelar pela atualização do cadastro patrimonial.

1.1.3. Coordenador de Estabelecimento

O artigo 40 do Decreto-Lei n.º 75/2008, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho, prevê que a coordenação de cada estabelecimento de educação seja assegurada por um Coordenador, desde que esse estabelecimento tenha mais de dois docentes e não seja a escola sede.

Ao coordenador de estabelecimento compete: coordenar as atividades, em articulação com o diretor; cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas; transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos; promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas.

2. Diretor e Professor Coordenador em São Paulo

Na Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, os profissionais que compõem a rede de ensino são: Dirigente Regional de Ensino, Supervisor de Ensino, Professor Coordenador, Professor de Educação Básica I, Professor de Educação Básica II, Vice-Diretor de Escola.

O Quadro do Magistério das unidades participantes do Novo Modelo de Escola de Tempo Integral é composto das seguintes funções/postos de trabalho em Regime de Dedicção Plena e Integral: Diretor de Escola; Vice-Diretor de Escola; Professor Coordenador Geral (PCG); Professor Coordenador por área de conhecimento (PCA); Professor de Sala de Leitura.

2.1. Diretor

Buscamos as informações referentes às competências e ações do diretor de escola no documento contemporâneo à realização das entrevistas, a Resolução SE n.º 52, de 14 de Agosto de 2013¹²⁹, que dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos aos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. O normativo enfatiza a sistematização dos requisitos mínimos que embasam os processos seletivos e os concursos públicos dos Profissionais da Educação, como também destaca a adoção de procedimentos operacionais de competitividade que concretizem princípios de igualdade e eficiência relacionados com a natureza das atividades do cargo ou função dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino de São Paulo.

Na Resolução SE n.º 52/2013, especialmente no item respectivo ao perfil do diretor consta que ao Diretor de Escola compete, como *dirigente e coordenador do processo educativo* no âmbito da escola, promover ações direcionadas à coerência e consistência de um projeto pedagógico centrado na formação integral dos alunos.

Com o objetivo da melhoria do desempenho da escola, compete ao Diretor Escolar, mediante processos de pesquisa e formação continuada em serviço, assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação, nas diversas dimensões da gestão escolar participativa: pedagógica, de pessoas, de recursos físicos e financeiros, de resultados educacionais do ensino e

¹²⁹ Publicada no Diário Oficial Poder Executivo - Seção I São Paulo, 123 (152) – 31. 15 de agosto de 2013. Esta Resolução SE n.º 52, conforme seu artigo 3º, revoga as disposições em contrário e, em especial, as Resoluções SE n.º 69, de 1.10.2009, n.º 70, de 26.10.2010, n.º 13, de 3.3.2011, e n.º 37, de 7.6.2013, produzindo seus efeitos a partir de 2 de setembro de 2013. A Resolução SE n.º 56, de 14 de Outubro de 2016 revoga as disposições em contrário e, em especial, os itens 3 e 4 do Anexo A e o inciso II do Anexo B constantes da Resolução SE n.º 52, de 14.8.2013, publicada no Diário Oficial Poder Executivo. São Paulo, Seção I sábado, 126 (195) – 30. 15 de Outubro de 2016.

aprendizagem. Como *dirigente da unidade escolar*, é de sua responsabilidade uma atuação orientada pela concepção de gestão democrática e participativa, o que requer compreensão do contexto em que a educação é construída e a promoção de ações no sentido de assegurar o direito à educação para todos os alunos e expressar uma visão articuladora e integradora dos vários setores: pedagógico, curricular, administrativo, de serviços, das relações com a comunidade.

Compete, portanto, ao Diretor de Escola uma atuação com vistas à superação de condições adversas ao desenvolvimento de uma educação de qualidade, ou seja, centrada na organização e desenvolvimento de ensino que promova a aprendizagem significativa à formação do aluno: pessoal, social e para o mundo do trabalho (Res. SE 52, 2013).

Com o propósito da observação do Perfil do diretor nas resoluções anteriores à 52/2013, apuramos que na Resolução SE n.º 70, de 26 de Outubro de 2010, o Diretor de Escola é o profissional que se ocupa da direção, administração, supervisão e coordenação da educação na escola, cuja principal função é *gerenciar todo processo educativo da escola*; já na Resolução SE n.º 90, de 3 de Dezembro de 2009, o Diretor de Escola é o profissional que se ocupa da direção, administração, supervisão e coordenação da educação na escola, e, sua principal função é a de *liderar a Proposta Pedagógica da escola*.

É fácil perceber algumas alterações de nomenclaturas (e concepções) como “proposta pedagógica” (Resolução SE 90/2009), “processo educativo” (Resolução SE 70/2010) e “projeto pedagógico” (Resolução SE 52/2013). Verificamos, também, o destaque para “dirigente e coordenador” na Resolução SE n.º 52, de 14 de Agosto de 2013; “gerente” na Resolução SE n.º 70, de 26 de Outubro de 2010; “líder” na Resolução SE n.º 90, de 3 de Dezembro de 2009. A “formação integral dos alunos” aparece na Resolução SE n.º 52 de 14 de Agosto de 2013 no contexto do projeto de escolas de tempo integral e de ensino integral do governo de São Paulo.

Nos itens Competências e Habilidades, no âmbito do Sistema de Ensino Público de São Paulo (Educação Básica), as competências correspondem: a) compreender as políticas educacionais da Secretaria de Estado da Educação, no contexto social e de desenvolvimento do Estado de São Paulo, em áreas como: gestão escolar, desenvolvimento curricular, avaliação do desempenho dos alunos e formação continuada de profissionais, para identificar o papel das diferentes instâncias educacionais na definição e implementação de políticas educacionais dos governos federal, estadual e municipal, dos

conselhos nacional, estadual e municipal de educação; b) Compreender o papel do Diretor de Escola na estrutura da SEE/SP; c) Conhecer princípios e métodos para a promoção da gestão democrática e participativa; para exercer a gestão de tempos, espaços, pessoas, recursos e de investigação, em atendimento a demandas e à resolução de problemas pedagógicos e administrativos; d) Conhecer os componentes da organização do ensino e da legislação que estabelecem diretrizes para ações de formação continuada de melhoria do desempenho da escola, de seus profissionais e alunos; e) Compreender a importância da construção coletiva da proposta pedagógica da escola, com base na gestão participativa e democrática. Para cada uma das competências há as respectivas habilidades. Além delas, na sequência do texto “Habilidades específicas em cada uma das dimensões da gestão”, o item “2.2 Escola” apresenta a Gestão Pedagógica; Gestão de Pessoas; Gestão de Recursos Didáticos, Materiais, Físicos e Financeiros; Gestão de Resultados Educacionais do Ensino e Aprendizagem.

2.2. Professor Coordenador

Nas escolas da rede pública estadual de ensino, em São Paulo, a nomenclatura é “Professor Coordenador”, exceto nas Escolas de Ensino Integral. Nestas, atuam o “Professor Coordenador Geral” (quem coordena questões pedagógicas gerais) e o “Professor Coordenador por Área” (quem coordena as questões pedagógicas da área - Área de Linguagens, Área de Matemática, Área de Ciências Humanas e Área de Ciências da Natureza).

A carga horária a ser cumprida pelo docente, para o exercício da função de Professor Coordenador, é de 40 (quarenta) horas semanais.

O Professor Coordenador que atuar na unidade escolar nos anos iniciais do ensino fundamental cumprirá oito horas, das quarenta semanais obrigatórias, na Diretoria de Ensino para participação em reuniões, grupos de estudos e orientações técnicas.

A Resolução SE n.º 88, de 19 de Dezembro de 2007 dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador¹³⁰. A Secretaria da Educação considera que a

¹³⁰ Atualmente, está em vigor é a Resolução SE 15, de 5 de Fevereiro de 2016, que altera a Resolução SE 75, de 30 de Dezembro de 2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Como já mencionamos, dado o cronograma da realização das entrevistas no Brasil, de julho a dezembro de 2014, apresentamos as informações conforme os documentos que vigoravam na altura.

coordenação pedagógica se constitui em um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores atuam como gestores implementadores dessa política com objetivos de ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna; intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos; promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho.

Dos requisitos para ocupar a função de Professor Coordenador, constam:

- I - ser portador de diploma de licenciatura plena;
- II - contar, no mínimo, com 3 (três) anos de experiência como docente da rede estadual de ensino; (A experiência como docente, deverá incluir, preferencialmente, docência nas séries do segmento/nível de Educação Básica referente à função de Professor Coordenador pretendida.)
- III - ser docente efetivo classificado na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador ou ser docente com vínculo garantido em lei, com, no mínimo 10 (dez) aulas atribuídas na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador. (Na inexistência de docente classificado na unidade escolar, a função de Professor Coordenador poderá ser exercida por professor efetivo classificado em outra unidade escolar ou ser docente com vínculo garantido em lei, com, no mínimo, 10 (dez) aulas atribuídas em outra unidade escolar. Concluídas todas as etapas do processo de credenciamento, o docente que já tiver exercido a função de Professor Coordenador poderá ter essa função valorizada mediante comprovação de nível de competência, por meio de parecer, contendo indicadores qualitativos demonstrados no desempenho das atribuições inerentes àquela função, emitido pela supervisão e direção da(s) unidade(s) escolar(es) em que a exerceu). (Resolução SE 88, 2007)

As atribuições do Professor Coordenador correspondem:

- I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;
- II - atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;
- III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;
- IV - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;
- V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;
- VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;
- VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis. (Resolução SE 88, 2007).

Além das atribuições fixadas pela Resolução SE n.º 88 de 2007, ao Professor Coordenador para o segmento do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, compete: auxiliar o professor na organização de sua rotina de trabalho, subsidiando-o no planejamento das

atividades semanais e mensais; observar a atuação do professor em sala de aula com a finalidade de recolher subsídios para aprimorar o trabalho docente, com vistas ao avanço da aprendizagem dos alunos; orientar os professores com fundamento nos atuais referenciais teóricos, relativos aos processos iniciais de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, da matemática e outras áreas do conhecimento, bem como à didática da alfabetização; conhecer as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa, de Matemática e das demais áreas de conhecimento e outros materiais orientadores da prática pedagógica; estimular os docentes na busca e na utilização de recursos tecnológicos específicos ao processo de ensino da leitura e da escrita, da matemática e de outras áreas do conhecimento, conforme a Resolução SE n.º 8, de 30 de Janeiro de 2008.

No que diz respeito ao Professor Coordenador para o segmento de 6º ao 9º ano do ensino fundamental, compete orientar e auxiliar os docentes: a) no acompanhamento das propostas curriculares organizadas pelos órgãos próprios da Secretaria da Educação; b) no planejamento das atividades de ensino das diferentes áreas e disciplinas em cada bimestre; c) na compreensão da proposta de organização dos conceitos curriculares correspondentes a cada ano/semestre/bimestre; d) na seleção de estratégias que favoreçam as situações de aprendizagem, mediante a adoção de práticas docentes significativas e contextualizadas; e) no monitoramento das avaliações bimestrais; f) no monitoramento dos projetos de recuperação bimestral; g) na identificação de atitudes e valores que permeiem os conteúdos e os procedimentos selecionados, imprescindíveis à formação de cidadãos afirmativos (Resolução SE 88, 2007).

No teor da Resolução SE 88, de 19 de Dezembro de 2007, constam ainda, apoiar as ações de capacitação dos professores; participar das alternativas de oferta do ensino médio, com vistas a assegurar sua integração ao desenvolvimento social e regional e/ou a seu enriquecimento curricular diversificado; articular o planejamento dos anos finais do Ensino Fundamental com o planejamento das séries iniciais, e com o das séries do Ensino Médio; observar a atuação do professor em sala de aula com a finalidade de recolher subsídios para aprimorar o trabalho docente, com vistas ao avanço da aprendizagem dos alunos; estimular abordagens multidisciplinares, por meio de projetos e/ou temáticas transversais que atendam demandas e interesses dos adolescentes e/ou que se afigurem significativos para a comunidade; apoiar organizações estudantis que fortaleçam o

exercício da cidadania e ações/organizações que estimulem o intercâmbio cultural, de integração participativa e de socialização.

3. Diretor, Vice-diretor e Supervisor Pedagógico em Minas Gerais

3.1. Diretor

A Resolução SEE n.º 1812, de 22 de Março de 2011, estabelece critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-diretor de Escola Estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. A Secretaria de Estado de Educação, no uso de suas atribuições, considerando os dispositivos da Lei n.º 869, de 05 de Julho de 1952, Lei n.º 7.109, de 13 de Outubro de 1977, Lei n.º 15.293, de 05 de Agosto de 2004, e Lei n.º 18.975, de 29 de Junho de 2010, demais normas regulamentares pertinentes e a necessidade de promover o gerenciamento competente das escolas estaduais e ampliar a participação da comunidade escolar na gestão dessas unidades de ensino.

No Capítulo I “Das disposições preliminares”, da Resolução SEE n.º 1812/2011, nos artigos 1º e 2º, lemos:

Art. 1º O cargo em comissão de Diretor de Escola, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, é exercido em regime de dedicação exclusiva por servidor ocupante de cargo efetivo, efetivado pela Lei Complementar n.º 100, de 05 de Novembro de 2007 ou função pública estável, das carreiras de Professor de Educação Básica ou Especialista em Educação Básica, vedado ao seu ocupante exercer outro cargo na Administração Pública, direta ou indireta, em qualquer ente da Federação.

Art. 2º A nomeação de servidor para exercer o cargo de Diretor de Escola é da competência exclusiva do Governador do Estado, formalizada por ato próprio.

Em Minas Gerais, Diretor é um cargo de dedicação exclusiva, assim como em São Paulo e Portugal.

No Capítulo II “Do processo de indicação”, nos termos do artigo 5º da Resolução SEE n.º 1812/2011, para participar do processo de indicação ao cargo de Diretor de Escola e à função de Vice-diretor, os candidatos deverão constituir chapa completa e requerer a inscrição à Comissão Organizadora prevista no art. 14 da Resolução, conforme quantitativo definido no Anexo II da Resolução SEE n.º 1773, de 22 de Dezembro de 2010.

Nos termos do artigo 7º da Resolução SEE n.º 1812/2011, poderá participar do processo de indicação de Diretor e Vice-diretor servidor que comprove:

- I. Ser Professor de Educação Básica ou Especialista em Educação Básica, detentor de cargo efetivo, efetivado ou de função pública estável;
- II. Ter sido aprovado em exame de Certificação Ocupacional de Dirigente Escolar realizado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em 2007 ou 2010, no caso de Diretor;
- III. Possuir curso de licenciatura plena ou equivalente, ou curso de Pedagogia;
- IV. Estar em exercício na escola para a qual pretende candidatar-se;
- V. Ter obtido pontuação igual ou superior a 70% (setenta por cento) na última Avaliação de Desempenho, na parte relativa à avaliação qualitativa;
- VI. Estar em situação regular junto à Receita Federal do Brasil;
- VII. Estar apto a exercer plenamente a presidência da Caixa Escolar, em especial a movimentação financeira e bancária;
- VIII. Estar em dia com as obrigações eleitorais;
- IX. Não estar, nos 5 (cinco) anos anteriores à data da indicação para o cargo ou função, sofrendo efeitos de sentença penal condenatória;
- X. Não ter sido condenado em processo disciplinar administrativo em órgão integrante da Administração Pública direta ou indireta, nos 5 (cinco) anos anteriores à data da indicação para o cargo ou função.

Por não se tratar de concurso, nos termos do art. 43, os Diretores nomeados e os Vice-diretores designados nos termos desta Resolução permanecerão no cargo e na função até a realização de novo processo de indicação, sendo vedada a candidatura de servidor que contar, no ato da inscrição, período igual ou superior a quatro anos.

É responsabilidade do Diretor ou Coordenador de Escola cumprir e fazer cumprir o calendário escolar; dimensionar o Quadro de Pessoal da escola em estrita observância ao disposto nesta Resolução; promover o aproveitamento de todo servidor estabilizado, efetivo e efetivado; dispensar o servidor cuja designação não mais se justificar; cientificar a Superintendência Regional de Ensino, sistemática e tempestivamente, sobre as alterações ocorridas na escola: a) encaminhando à SRE a relação de servidores efetivos excedentes, especificando o cargo, titulação, carga horária, habilitação ou qualificação, data de lotação na escola e função exercida enquanto aguardam o remanejamento; b) utilizando o Sistema Sysadp do Portal da Educação para notificação dos efetivados excedentes e passíveis de remanejamento (Art. 71, Resolução SEE n.º 1812, 2011).

Os termos “Diretor” ou “Coordenador de Escola”, presentes no parágrafo supracitado, adicionam responsabilidades pedagógicas às administrativas. No “Guia do Diretor Escolar SEE-MG Instrumento didático destinado a orientação e suporte do trabalho do Diretor Escolar”¹³¹, dentre as competências do diretor escolar corresponde *dar foco à*

¹³¹ Fonte: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B8191B7D8-138B-4DA8-A99B-F7853349BCE6%7D_Guia%20Diretor.indd.pdf

Gestão Pedagógica. Neste contexto da missão da escola, cabe ao Diretor Escolar articular todas as formas da gestão, direcionando-as para o foco do fazer na escola: “o ensinar e o aprender”.

A Gestão Financeira tem por objetivo cuidar para que os investimentos sejam empregados na conservação do prédio e do patrimônio escolar, na aquisição do material necessário ao funcionamento da escola, na capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, na avaliação da aprendizagem, na aquisição de material didático-pedagógico, e, sobretudo, no desenvolvimento e implementação do Projeto Pedagógico.

Administrar a instituição escolar, no contexto do “Guia do Diretor Escolar SEE-MG Instrumento didático destinado a orientação e suporte do trabalho do Diretor Escolar”, consiste em fazer escolhas coletivas, “buscando o sucesso no desempenho de todos”, no desenvolvimento da gestão nos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros.

3.2. Vice-diretor

O Vice-diretor, também chamado de adjunto, substituto ou assistente, é enfatizado na Resolução SEE n.º 1.812, de 22 de Março de 2011, como o profissional “Especialista em Educação” que irá exercer a função de Vice-diretor. O *caput* do normativo distingue o cargo de Diretor e a função de Vice-diretor, ao destacar que “estabelece critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-diretor de Escola Estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos” (SEE, Resolução 1.812, 2011).

Nos artigos 3º, 4º e parágrafo único da Resolução n.º 1.812, designadamente “Das disposições preliminares”, verificamos:

Art. 3º A função de Vice-diretor, com carga horária de 30 (trinta) horas semanais, é restrita a Professor de Educação Básica ou Especialista em Educação Básica, efetivo, efetivado ou detentor de função pública estável.

Parágrafo único. O Especialista em Educação Básica (Supervisor Pedagógico/Orientador Educacional) sujeito à carga horária de 40 (quarenta) horas semanais deverá cumprir 30 (trinta) horas semanais na função de Vice-diretor, complementando a jornada de trabalho no desempenho de sua especialidade na escola onde exerce a função de Vice-diretor.

Art. 4º A designação de servidor para exercer a função de Vice-diretor é da competência do titular da Secretaria de Estado de Educação.

Na Resolução n.º 1.812, nomeadamente no Capítulo II “Do Processo de Indicação”¹³², o artigo 5º trata da participação do processo de indicação ao cargo de Diretor de Escola e à função de Vice-diretor, em que os candidatos deverão constituir chapa completa e requerer a inscrição à Comissão Organizadora prevista no artigo 14 desta Resolução. Tal como mencionamos a respeito da chapa no item anterior, conforme o artigo 6º “será composta por um candidato ao cargo de Diretor e por um ou mais candidatos à função de Vice-diretor, conforme quantitativo definido no Anexo II da Resolução SEE n.º 1.773, de 22 de Dezembro de 2010” (SEE, Resolução 1.812, 2011).

Nos termos do artigo 8º a comunidade escolar fará a indicação de servidor ao cargo em comissão de Diretor de Escola e à função de Vice-diretor dentre as chapas inscritas conforme critérios estabelecidos na Resolução SEE n.º 1.812/11. No que toca a designação, consta no artigo 36 que o titular da Secretaria de Estado de Educação designará para exercer a função de Vice-diretor os servidores indicados pela comunidade escolar, nos termos da Resolução SEE n.º 1.812/11.

3.3. Supervisor Pedagógico

O Supervisor Escolar é o profissional da educação que atua no espaço escolar como um agente mediador e facilitador do processo ensino-aprendizagem. Reforçamos a distinção do supervisor em São Paulo e em Minas. No estado de São Paulo, o Supervisor de Ensino é um profissional que atua na Diretoria de Ensino, representante da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) que dá apoio técnico, administrativo e pedagógico às escolas, garante a formação de gestores e coordenadores e dinamiza a implantação de políticas públicas.

Está diretamente ligado aos professores subsidiando suas ações e contribuindo para a evolução de todo o processo que envolve a aprendizagem, devendo ser dinâmico e competente em no exercício de suas funções.

O profissional que assume esta ampla responsabilidade no contexto escolar é formado em nível superior por meio do curso de graduação em Pedagogia e ou pós-

¹³² A Lei Complementar n.º 725, de 16 de Julho de 1993, cria a função de Vice-Diretor de Escola e altera a Lei Complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985. A designação é de responsabilidade do Diretor de escola. Artigo 21-C “As funções de Vice-Diretor de Escola caracterizam-se como de especialista de educação, para todos os efeitos, e serão exercidas em jornada completa de trabalho prevista no artigo 38 desta lei complementar”.

graduação como prevê a Lei n.º 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional:

Art. 64 – A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

No que tange às atribuições deste profissional cabe destacar que além daquelas previstas na LDBEN n.º 9394/96, no art. 67, §2º, como sendo funções de magistério as exercidas por professores especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico, cada sistema de ensino possui sua legislação específica.

Quanto ao “Guia do Especialista em Educação Básica SEE-MG: Instrumento Didático destinado a orientação e suporte do trabalho do Especialista em Educação Básica da Escola Pública”, no que se refere aos *Campos de Atuação do Especialista em Educação Básica*, conforme o documento, “o supervisor tem papel importantíssimo na coordenação e articulação do processo ensino-aprendizagem, sendo corresponsável, com a Direção da escola, na liderança da gestão pedagógica que deve ser o eixo a nortear o planejamento, a implementação e o desenvolvimento das ações educacionais” (SEE-MG, *s.d.*, p. 13).

Na acepção do Guia, o Supervisor Pedagógico exerce as suas funções em três campos de atuação na escola: desenvolvimento curricular e ensino-aprendizagem, organização escolar, relações internas e com a comunidade. Os campos abrangem as ações de planejamento, organização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, “mediados pela necessidade de se garantir um clima interno favorável ao desenvolvimento destas ações e, ainda, a necessária e indispensável participação e envolvimento com os pais e comunidade” (SEE-MG, *s.d.*, p. 13). No entendimento constante no guia, o trabalho do Supervisor Pedagógico está orientado por processos pedagógicos intencionais, baseados em ações articuladas.

O Supervisor Pedagógico é responsável por acompanhar e intervir no cotidiano da escola, cujas atribuições correspondem: exercer em unidade escolar a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da unidade escolar; exercer atividades de apoio à docência;

exercer outras atividades integrantes do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola.

4. Os conselhos de escola em São Paulo e Minas Gerais

O termo colegiado é usado genericamente para caracterizar a gestão dos conselhos, mas assume especificidade própria nas instituições de ensino, uma vez que, na sua origem, eram constituídos somente por colegas (professores), que se congregavam (congregações) para deliberar sobre os assuntos de natureza institucional (SEE, 2004, p. 24).

Mendonça (2000, p. 271), em sua pesquisa para tese de doutorado, mostra que São Paulo, ainda em 1953, institucionalizou as congregações de professores do ensino secundário e normal.

Mas, somente a partir dos movimentos populares reclamando participação, já na fase da luta pela redemocratização, no final dos anos 1970, com a retomada das eleições para governadores, é que começaram a germinar nos sistemas de ensino públicos algumas experiências de gestão colegiada das instituições de educação básica, como incipiente estratégia de gestão democrática. Mendonça (2000, p. 269-273) relata as experiências anteriores à Constituição de 1988 ocorridas nos Estados de Minas Gerais e São Paulo, em 1977, no Distrito Federal, em 1979, e no Município de Porto Alegre, em 1985, explicitadas a seguir.

O *Colegiado de Escola* que figura no Estatuto do Magistério Público de Minas Gerais, Lei n.º 7.109, de 13 de Outubro de 1977, se aproximava de uma congregação de professores - não fazia referência às categorias dos estudantes, funcionários e pais - e tinha atribuições relativas às questões administrativas da carreira docente.

Em São Paulo, os Conselhos Escolares aparecem, com função consultiva, no Regimento Comum das Escolas de 1º Grau (Decreto n.º 10.623/77) e de 2º Grau (Decreto n.º 11.625/78). Esses colegiados possuíam caráter apenas consultivo e eram constituídos pelo diretor e seus assistentes, por orientadores, por representantes dos professores, pelo secretário da escola e, no 1º grau, por representante da APM e, no 2º grau, dois representantes de estudantes. Em 1984, legislação estadual complementar alterou a composição e atribuiu funções deliberativas ao Conselho Escolar. Em 1985, nova lei

ampliou os poderes do Conselho Escolar e estabeleceu a paridade na composição: 25% de pais, 25% de estudantes, 40% de professores, 5% de especialistas e 5% de funcionários (SEE, 2004, p. 33-4).

A forma que a Lei n.º 9.394/96 (LDBEN) definiu para implantação da gestão democrática da escola pública adotou a estratégia de remeter aos sistemas de ensino a definição das normas de gestão democrática do ensino público na educação básica com dois condicionantes: a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes e a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (Art. 14).

O Estado de São Paulo promulgou o Estatuto do Magistério Paulista (Lei Complementar n.º 444/1985)¹³³, documento que trata, em suas disposições finais, do Conselho de Escola (CE) como órgão deliberativo da organização escolar. A referida Lei dispõe sobre a composição do CE, entretanto, diferentes análises científicas de seus vários avanços importantes: a participação efetiva da comunidade na escola, na tomada de decisão sobre suas diretrizes e metas, projetos, prioridades, elaboração de regimento escolar, apreciação de relatórios e avaliação da escola; a escolha dos membros pelos seus pares; a clareza e transparência das decisões por meio de registros em atas tornadas públicas. No entanto, autores como Pinto (1999) e Paro (1999) indicam que, depois de mais de uma década, a Lei Complementar n.º 444/1985 não conseguiu alterar a forma de organização da escola pública estadual, em virtude de estar fundamentalmente ancorada na hierarquia e na autoridade do diretor de escola.

Apesar das conquistas legais no sentido de incentivar, na escola, a gestão democrática e a participação da comunidade na tomada de decisão, a organização do trabalho circunscrita na figura do diretor (tal como aquela perspectiva delineada pelos autores entre os anos 1960 e 1970) predomina e triunfa sobre outras concepções. Nos anos 1990, publicam-se as Normas Regimentais Básicas destinadas às escolas estaduais de São Paulo. Reiteram a presença daquele órgão colegiado e atestam ainda a existência do Conselho de Classe e Série como órgão colegiado e de duas instituições auxiliares de ensino: a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Grêmio Estudantil. Neste documento (São Paulo, 1998), embora se identifique um Título integral à gestão democrática, presentes os órgãos colegiados e instituições auxiliares de ensino, há também referência à

¹³³ Anterior à publicação da Constituição Federal (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

composição detalhada da organização escolar por níveis hierárquicos, cujo primeiro se constitui o núcleo de direção, o diretor e seu vice.

O texto “Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública” apura que as diferentes formas de organização dos conselhos ou equivalentes dificulta a análise das competências, sobretudo porque parte deles não se organiza propriamente como conselhos, mas como entidades com personalidade jurídica própria, o que implica estrutura organizacional e de competências diferenciada da concepção estrita de conselhos (SEE, 2004, p. 46).

O documento (SEE, 2004) apresenta uma visão geral das atribuições conferidas aos Conselhos Escolares ou equivalentes, pela legislação e normas dos sistemas estaduais de ensino¹³⁴. Como são diversificadas as formas de organização dos conselhos, a síntese presente no documento leva à omissão de detalhes e particularidades. “Por outro lado, a interpretação do que é deliberativo, consultivo, fiscal ou mobilizador não fica clara nas formulações dos documentos normativos” (SEE, 2004, p. 44).

Por isso, utilizando-se como critério interpretar as competências a partir do significado dos verbos usados, optou-se por: deliberativa (decidir, deliberar, aprovar, elaborar), consultiva (opinar, emitir parecer, discutir, participar), fiscal (fiscalizar, acompanhar, supervisionar, aprovar prestação de contas) e mobilizadora (apoiar, avaliar, promover, estimular).

Conforme consta no documento, os Conselhos Escolares em São Paulo aparecem nas onze categorias, unanimemente, com competências deliberativas. Nos dados referentes a Minas Gerais, os Conselhos Escolares têm competências deliberativas (em maior proporção), fiscais, consultivas e mobilizadoras.

Para além da análise do formal-legal, diante da incipiente experiência da gestão democrática da educação mediante Conselhos Escolares, o tema pode estimular pesquisas exploratórias de seu efetivo funcionamento como instância de democratização.

¹³⁴ Consultar Quadro 1 “Atribuições dos Conselhos Escolares ou equivalentes”, página 45-46, no documento (SEE, 2004). O Quadro identifica as competências dos conselhos em 18 estados brasileiros, categorizadas segundo a temática e a natureza da função.

Nota conclusiva: Proposta de análise do fazer gestão no âmbito da investigação educativa

Os capítulos apresentados articulam os fazeres e os papéis atribuídos aos gestores. Sob essa orientação, construímos um quadro teórico-metodológico compreendido enquanto *referência* que relaciona os pressupostos teóricos da investigação às decisões metodológicas empregadas no estudo.

Tal como referimos de início, procuramos no início da Parte II reunir e sistematizar contributos teórico-metodológicos a fim de explicitar o desenho da abordagem dos modos de fazer a gestão que caracterizam a nossa investigação.

Prestamos uma especial atenção aos perfis dos sujeitos gestores de escolas. E podemos transpor os problemas de pesquisa em uma expressão: a crítica do “modelo administrativo” pelos sentidos educativos nas escolas. Ocorre-nos que “[...] há uma crise das representações que mina a autoridade, palavras outrora eficazes se tornaram não críveis, uma vez que não abrem as portas cerradas e não mudam as coisas” (Giard, 2014, p. 11).

Os fenômenos são estudados dentro de um contexto institucional, social, discursivo com o objetivo de compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto. A não linearidade dos processos e dinâmicas de qualquer realidade está presente nos modos de fazer a gestão na escola.

Surpreende-nos a relativa escassez, no âmbito das investigações sobre a realidade escolar no Brasil, e, ousamos indicar Portugal, de estudos e investigações a respeito da natureza, do significado do fazer dos gestores de escola à luz da natureza educativa¹³⁵ dessa instituição. Propomos, então, atribuir outra condição às atividades cotidianas, fazendo dela “o próprio campo da reflexão teórica” (Certeau, 2012, p. 126).

Ainda que essa reflexão não coloque em ordem os múltiplos problemas nos modos de fazer a gestão nas escolas, ela torna possível o risco, pois, “o risco do sentido é para ser descoberto” (idem, p. 142). As abordagens e propostas teóricas referenciadas na Introdução, na Parte I e nesta Parte II contribuem para um dado entendimento sobre o conceito fazer gestão, o qual, subjacente à nossa investigação, merece emergir.

¹³⁵ Ressaltamos o estudo de Paro (2015) cujo objetivo foi investigar os determinantes pedagógicos e políticos da escola pública em busca de subsídios teóricos para a reflexão do papel do diretor e do significado da direção escolar.

Sob esse entendimento, a análise do fazer gestão, no quadro desta investigação, tem por base o desdobramento da referência teórica em quatro dimensões: *Identificação da formação, de cargos e funções, Percepções sobre o fazer gestão, Percepções sobre a escola e Relações inter e extraescolares da gestão.*

Cada dimensão pode ser estudada a partir de um amplo conjunto de objetivos, os quais estão apresentados no quadro 7.

Quadro 7. Os sentidos do fazer gestão na escola: dimensões de análise e objetivos

Fazer gestão	
Dimensões de análise	Objetivos
Identificação da formação, de cargos e funções	<ul style="list-style-type: none"> . Relação da formação acadêmica com o exercício de gestão na escola, . Tempo de exercício no cargo, . Tipo de contrato, a situação na profissão, . Atividades exercidas para além da gestão, dentro e/ou fora da escola.
Percepções sobre o fazer gestão	<ul style="list-style-type: none"> . Articulação dos princípios da gestão com o próprio fazer, . Critérios na organização do trabalho na rotina escolar, . Referência aos órgãos e níveis de apoio à gestão, . Tipos de tarefas e funções desempenhadas pelos gestores.
Percepções sobre a escola	<ul style="list-style-type: none"> . Sentido atribuído pelos sujeitos à escola, ao modelo de ensino e programas implementados, . Sentido atribuído pelos sujeitos ao tempo e espaço escolar na relação com as situações educativas, . Contributos da aprendizagem experiencial à organização escolar.
Relações inter e extraescolares na gestão	<ul style="list-style-type: none"> . Diferentes vivências das avaliações externas, . Grau de participação da comunidade educativa nas atividades promovidas na escola, . Relação da gestão com destacados normativos legais, . Implicações dos modos de fazer a gestão com a organização escolar.

PARTE III

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

As questões *o que pode e deve ser feito na escola?* e *de quais práticas os gestores se utilizam?* não são abstratas e por isso convocam implicações práticas. A Parte “Investigação Empírica” é dedicada à apresentação e interpretação de dados recolhidos através das entrevistas.

Tendo em conta o objeto e a valorização dos discursos dos gestores, embora nos tenha sido possível consultar documentos da escola e respectivos suportes legislativos, não faremos a triangulação destes com os dados obtidos nas entrevistas, numa tentativa de reforçar a validade dos resultados que viermos a expor, pois dedicamos esta parte à apresentação de dados resultantes da análise de conteúdo compaginada à análise do discurso. Reconhecemos que documentos como Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual e Plurianual de Atividades e Relatório Final de Avaliação orientam a organização da escola, todavia buscamos conhecer nos discursos dos gestores os sentidos que empregam ao próprio fazer.

Com base na grelha de categorização de conteúdo das entrevistas (Anexo D), passamos a apresentar, a analisar e a interpretar os dados obtidos, considerando as dimensões: 1) Identificação da formação, de cargos e funções; 2) Percepções sobre o fazer gestão; 3) Percepções sobre a escola; 4) Relações inter e extraescolares na gestão.

As dimensões, necessariamente, contemplam três níveis: a) o nível pedagógico, de natureza técnico-educativa, que se refere aos processos de ensino e aprendizagem; b) o nível organizacional ou burocrático, que diz respeito à estrutura e funcionamento da instituição educacional; e c) o nível político, referente às relações entre a escola e o seu entorno com suas forças políticas, econômicas e culturais (Sander, 2002, p. 10)¹³⁶.

¹³⁶ Ressaltamos que os estudos de Sander (2002) concebem três níveis para a gestão educacional, dos quais, correlacionamos à gestão escolar.

CAPÍTULO VIII. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1. Identificação da Formação, de Cargos e Funções

O item que aqui se apresenta tem um cariz contextual e indicativo de “lugares próprios” no cotidiano. Escrever sobre a admissão de cargos e funções numa perspectiva do fazer é oferecer “sinais de reconhecimento”, “acordos feitos acerca dessas condições de possibilidade”¹³⁷ (Certeau, 2014, p. 215).

Não pretendemos reproduzir uma lógica determinista. Não pretendemos negar aquilo que Green (1996, p. 23 *apud* Ball, 2001, p. 103) “descreve como tradições históricas profundamente enraizadas em estruturas, culturas institucionais e práticas que são peculiares a cada nação”, a cada região e sistema de ensino.

Interessa-nos identificar quais fatores implicam na admissão dos cargos e funções dos gestores entrevistados, uma vez que, subjacente a essa admissão, poderão estar presentes motivações relacionadas com pressões externas e/ou com a necessidade de se fazer um diagnóstico do funcionamento da escola, e, a partir daí, imprimirem-se os traços conducentes às práticas e suas ambivalências.

Este item, portanto, desenvolve-se a partir das categorias “Gestão de cargo e função” e “Formação acadêmica dos gestores”, que integram a dimensão *Identificação de formação, de cargos e funções*.

1.1. Gestão de cargo e função

A categoria “Gestão de cargo e função” põe em causa a relevância que tem o modo como o diretor, o subdiretor, o professor coordenador, o supervisor pedagógico e o coordenador de estabelecimento são investidos nas suas funções. Esse modo pode indiciar a existência de uma maior ou menor aceitação por todos aqueles que constroem a dinâmica da organização escolar como também pode condicionar o modo de gerir o seu comportamento no que se refere às práticas mais ou menos democráticas no interior da própria escola.

¹³⁷ Nos comentários sobre o livro “A Cultura do Plural”, Luce Giard afirma que a verdadeira aspiração de Michel de Certeau durante a sua vida foi *inventar o possível*.

Seria porventura plausível considerar, a exemplo de Paro (1996), que a par destes aspectos é importante referir que o modo de escolha dos gestores também pode expressar os diferentes interesses e o diferente comprometimento na prossecução dos objetivos definidos? Haveria, portanto, implicações da escolha do gestor na forma de governação e funcionamento da escola?

No campo da cultura escolar, “o enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento” (Certeau, 2014, p. 61). Este lugar do discurso e das práticas é o *ponto de chegada de uma trajetória*, algo que “veio sendo”.

Com esse pensamento, para desenvolver a categoria “1.1. Gestão de cargo e função”, começamos por identificar os atores sociais e o início do tempo no respectivo cargo de gestão escolar (cf. quadro 8).

Quadro 8. Identificação dos gestores e ano de admissão no cargo

Subcategoria 1.1.1. Ano de admissão no cargo de gestão

Código de Identificação	Ano de início do cargo na escola
D1S	2009
PC1S	2013
D2S	2007
PC2S	2014
D3S	1998
PC3S	2014
D4M	2011
VD1M	2014
D5M	2011
SP1M	2007
CE1P	2011
CE2P	2011
D6P	2009
SD1P	2006
D7P	1996
D8P	2003
D9P	2009
D10P	2013

A subcategoria “1.1.1. Ano de admissão no cargo de gestão” permite-nos avistar o tempo de exercício de gestão na escola e a relação com as possíveis alterações nos dispositivos legais, nos sistemas de ensino (ensino fundamental de nove anos no Brasil, alargamento da escolaridade obrigatória em Portugal), na modalidade de ensino (programa

de ensino integral, projeto de tempo integral) e, isto posto, nos desenho e modos de gerir a escola.

O tempo de experiência no cargo da maioria dos gestores inquiridos demarca o período compreendido entre 2006 e 2014¹³⁸. Os diretores D3S e D7P estão no exercício da direção desde meados da década de 1990. O tempo é relevante quando pensamos, por exemplo, a cultura organizacional da escola. Corroboramos a assertiva de Licínio Lima (2015)¹³⁹: “uma cultura organizacional só existe na longa duração”.

Convém reafirmar as informações apresentadas no capítulo 7, sobre a docência constituir um dos requisitos determinantes à candidatura aos cargos de gestão escolar. Apropriadamente por isso, averiguamos no relato de alguns gestores que, antes da admissão no respectivo cargo de gestão na escola, exerciam a docência: “Eu cheguei à escola como professora de Língua Portuguesa.” (PC1S), “Cheguei à escola em 1986 como professora eventual.” (D3S), “No início de 2008 eu retornei para cá como professora.” (PC3S), “Nunca tinha tido experiência assim. Eu era professora na escola. Já tinha passado por quase todas as partes da escola: professora, dava aula no projeto de tempo integral, também fiquei na biblioteca um ano, quer dizer, eu conhecia tudo né. Foi uma caminhada interna grande.” (D5M), “Tive um ano como docente, depois fui convidado para trabalhar com a direção.” (SD1P), “Comecei como professor, normal, fui me integrando, fui participando como uma pessoa sempre ativa e antes de chegar neste cargo de diretor passei por diversos cargos, desde diretor de turmas, assessor da direção, adjunto, depois no novo modelo é que eu assumi a direção.” (D9P), “eu já dava aulas nesta escola” (D10P).

O contexto normativo dos gestores D5M (Minas Gerais), SD1P, D9P e D10P (Portugal), admitidos mediante eleição e nomeação, pode vir a favorecer, ou não, o reforço da liderança nas escolas.

Numa retomada concisa sobre o lugar “estabelecido” dos gestores de escolas em duas redes públicas no Brasil, distinguimos que no estado de São Paulo, na rede estadual de ensino, os diretores e professores coordenadores são admitidos no cargo mediante concurso, conforme Lei n.º 9.394/96 e legislação estadual. No estado de Minas Gerais, os diretores e supervisores pedagógicos são eleitos e efetivados no cargo. Em Portugal, o

¹³⁸ As informações levantadas estão relacionadas à cronologia da realização das entrevistas (de 2014 a 2017).

¹³⁹ Em sessão de encerramento do “II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação – o governo das escolas: atores, políticas e práticas”, decorrido dia 03 de outubro de 2015, na Universidade do Minho, em Braga.

coordenador de estabelecimento é um docente nomeado pelo diretor. Este, a partir de 2008¹⁴⁰, passou a ser nomeado por critérios subjetivos e/ou aleatórios. O diretor eleito pela comunidade escolar é considerado o representante da escola e, por isso, alguns estudiosos do tema “democracia e escola” consideram o processo de admissão mais democrático.

Averiguamos, em alguns estudos publicados no Brasil¹⁴¹ e em Portugal¹⁴², que o diretor, admitido via concurso com critérios baseados nos seus conhecimentos e capacidade técnica, é considerado um representante do Estado.

Embora os motivos da escolha na eleição não estejam, obrigatoriamente, aqui em causa (simpatia, bom relacionamento com o grupo, competência técnica)¹⁴³, privilegiamos o “fazer gestão” na escola, no entanto, sem distanciarmos da questão se se faria pertinente compreender as práticas dos diretores de escolas e agrupamento de escolas, vice-diretor e subdiretor, professoras coordenadoras, supervisora pedagógica e coordenadoras de estabelecimento tendo em conta o modo de admissão no cargo.

O trecho “[...] fui participando como uma pessoa sempre ativa [...]” (D9P) evidencia a tônica de dinamismo trazida no DL n.º 75/2008:

¹⁴⁰ A partir do Decreto Lei n.º 75/2008.

¹⁴¹ Dentre os trabalhos expressivos sobre o tema, destacamos a dissertação de mestrado de Nadia Pedrotti Drabach apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em março de 2013, com o título “As mudanças na concepção da gestão pública e sua influência no perfil do gestor e da gestão escolar no Brasil”. Posteriormente, a autora apresentou o artigo na ANPAE, intitulado “As formas de provimento à função de diretor escolar no Brasil a partir da Reforma do Estado de 1995”, explicitando que se tratava de um recorte da dissertação de mestrado, com o objetivo de identificar as diferentes perspectivas de gestão presentes nas formas de provimento ao cargo de diretor escolar e mais especificamente analisar a influência da gestão gerencial sobre as formas de provimento ao cargo de diretor nas escolas públicas brasileiras de ensino fundamental nas redes municipais e estaduais no período de 1997 a 2007. No âmbito da ANPAE, o trabalho de Santos e Prado “Gestão democrática & eleição de diretores escolares nos municípios alagoanos” atende a temática. O trabalho traz uma análise dos resultados da pesquisa de iniciação científica financiada pelo CNPq que buscou mapear as formas de provimento ao cargo de gestor escolar em Alagoas e a existência de gestão democrática nos municípios alagoanos.

¹⁴² “O Papel do Director: Entre as Funções de Delegado do Estado e de Representante da Comunidade Escolar - As Decisões dos Directores de duas Escolas do Ensino Básico dos 2º e 3º Ciclos”, título da dissertação de Mestrado de Mafalda Sofia Alves Fernandes da Silva, defendida no Instituto de Educação da Universidade do Minho (UM) em 2010, é um exemplo de discussão no cenário português. Silva (2010) toma como ponto de partida a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, cujo preâmbulo assume-se como o normativo que veio reforçar a autonomia e a participação da comunidade na Direção da Escola. Com a introdução da figura do Diretor, pretende-se reforçar a liderança, esperando-se que daí resulte uma maior eficácia da execução das medidas de política educativa e do serviço público da educação. O trabalho de Silva pretendeu analisar as consequências da implementação do referido normativo na organização de duas escolas do ensino básico de Braga. Um dos objetivos do trabalho foi verificar se no momento de transição de um modelo colegial para um modelo unipessoal de gestão – o Diretor, as duas escolas em estudo estiveram efetivamente mais autônomas ou se não se passou do âmbito da autonomia decretada. “A modalidade de escolha do diretor na escola pública portuguesa” é o título do artigo de Maria João de Carvalho, publicado na Revista Lusófona de Educação, 22, pp. 103-121, em 2012.

¹⁴³ Os critérios subjetivos e/ou aleatórios nesse tipo de admissão ao cargo (eleição) podem alcançar o próprio parentesco e também permitir que alguém sem qualquer ligação à escola esteja à sua frente.

[...] procura-se reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. Sob o regime até agora em vigor emergiram boas lideranças e até lideranças fortes e **existem alguns casos assinaláveis de dinamismo e continuidade**. Contudo, esse enquadramento legal em nada favorecia a emergência e muito menos a disseminação desses casos. Impunha-se, por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. [...] (DL 75/2008, preâmbulo – grifo nosso)

Embora importante, o dinamismo por si só não confere uma “liderança forte” e uma “boa liderança” inscrita na feição tecnocrática e gerencialista do diploma legal.

Podemos referir, ainda, que o termo liderança foi usado pela primeira vez nos decretos-lei que regulamentaram a gestão escolar desde 1974, o que tem um importante significado político. O aparecimento do termo, e a ênfase que lhe é dada (referido 7 vezes no preâmbulo), traduz a ideia de que a escola necessita de um evidente líder operacional, o dito rosto que pudesse ser o responsável pela implementação das políticas públicas de educação, mas também pela eficácia da organização que estava encarregado de dirigir e, conseqüentemente, pela sua melhoria (Coelho, 2014).

A leitura do material pode seguir os procedimentos definidos em Maingueneau (1997) na análise do discurso, orientada para o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional. Podemos, então, interpretar os excertos “Já tinha passado por quase todas as partes da escola: professora, dava aula no projeto de tempo integral, também fiquei na biblioteca um ano, quer dizer, eu conhecia tudo né. Foi uma caminhada interna grande.” (D5M), e, “Comecei como professor, normal, fui me integrando, fui participando como uma pessoa sempre ativa e antes de chegar neste cargo de diretor passei por diversos cargos, desde diretor de turmas, assessor da direção, adjunto, depois no novo modelo é que eu assumi a direção.” (D9P), a partir de três questões.

A primeira questão, a que imagem/conceito o texto se articula? Conseguimos associar a ideia que para estar diretor de escola, é necessário conhecer bem as funções desempenhadas na escola, isto é, a experiência é uma mais valia.

Na segunda, qual é o sentido construído para essa imagem/esse conceito?, somos capazes de associar a experiência exercida em diferentes cargos e funções à eficácia. O termo eficácia, considerado fundamental no perfil do diretor, na estética observada, é sugerida pelos entrevistados (D5M e D9P) como um valor confiado à efetiva capacidade de decisão e o conhecimento que se tem da organização escola.

A terceira questão, a que discurso esse sentido se filia?, pode estar associada ao ímpeto ideológico, uma vez que esses locutores possam ter ciência que o discurso produzido está passando por uma tentativa de convencimento.

Verificamos, também, por via dos registros relacionados à subcategoria “1.1.2. Atividades docentes na escola”, que alguns colaboradores (28% da amostra) mantêm o exercício da docência concomitante à gestão na escola. Os diretores, em cumprimento a dedicação exclusiva regulamentada, não compõem o grupo.

O registro apresentado “[...] eu até leciono e tenho 12 aulas, então, eu estou numa sala de aula, como coordenadora, está assim com o vínculo com os meus alunos e com os professores, então isso faz a gente se sentir igual, fica gostoso” (PC2S) pode ser lido e interpretado de distintas formas.

Uma delas, mais teórica, é que a docência coloca o coordenador, também professor, no campo de responsabilidades dos demais colegas. O discurso, se considerarmos as perspectivas organizacionais, suporta uma visão parcelar, ao nível da configuração da organização. Entendemos que a ênfase está em um discurso que tenta salientar o fator humano, talvez, a empatia, isto é, o colocar-se no lugar do outro.

Na segunda acepção, mais política, o fazer docente no processo organizativo, conciliado ao fazer gestão, é visto como um processo social, amplamente negociado para a gestão e regulação de conflitos. Sob essa ótica, é possível que a docência sirva como uma estratégia no processo de gestão organizacional, melhorando as aptidões de negociação. Portanto, o fragmento “fica mais gostoso” pode ali fazer sentido.

Os diferentes fazeres dos atores sociais podem se vincular à reflexão sobre as organizações que:

[...] procura estudar os processos pelos quais são estabilizadas e estruturadas as interações entre um conjunto de atores colocados num contexto de interdependência estratégica. Destaca, assim, naturalmente, o caráter radicalmente indeterminado da ação humana, o que quer dizer também – um não passa sem o outro – o caráter irredutivelmente político, e portanto contingente, do fenómeno de ordem que ele analisa. (Erhard Friedberg, 1995, p. 15-16 *apud* Ramalho, 2012, p. 15)

Identificamos mobilidade na função docente nos discursos: “[...] nunca deixei propriamente a docência. Porque meu primeiro ano de coordenação tive turma [...] e este ano voltei outra vez mas como professora de apoio [...]” (CE1P); “[...] como estava disponível para pegar em turma, comecei aqui com um primeiro ano que é a turma que tenho hoje e por isso eles estão no quarto ano, mas já com a função de coordenação [...]” (CE2P).

É possível, nos discursos, perspectivar a organização escola enquanto associação voluntária, pela qual as pessoas têm liberdade para assumir funções com finalidades bem definidas.

Para identificar a integração dos entrevistados em outros espaços, escolares ou não, elegemos a subcategoria “1.1.3. Atividades externas à escola”. Curioso, pois no contexto de vida e sociedade, verificamos a maior representação dos diretores (75%). Não obstante a exclusividade atribuída no exercício da função, fora da escola o contexto é variável. Os fazeres exteriores à escola assumem significados diferentes para determinados sujeitos, de acordo com o contexto a que estão suscetíveis.

Os gestores que informam distintas atividades realizadas em espaços diversos ao de sua lotação na gestão escolar, representam 44% da amostra, conforme quadro 9.

Quadro 9. Atividades externas à gestão na escola

Código de Identificação	Outras atividades
D1S	Tutora bolsista de Ensino à Distância
PC2S	Professora
D3S	Docente em faculdade
D4M	Catequista na igreja do bairro
VD1M	Professora na rede municipal
D6P	Partícipe da Assembleia de Freguesia e voluntário no clube de Hóquei Patins
D7P	Formador
D9P	Membro do Conselho Nacional das Escolas e do Projeto Educativo Municipal

Das atividades narradas, 75% dos gestores (no contexto dos oito informantes apresentados) exerce atividade relacionada à docência em outros espaços. Ao observarmos os registros, o cariz educativo está presente em todas as atividades constantes no quadro 9.

Considerando o aspecto descritivo das informações, temos em conta que a existência de uma cultura profissional singular, confere aos gestores, uma identidade própria e oferece sentido educativo à sua integração com outras comunidades.

Um dos aspectos a que nos propusemos olhar para a análise do discurso, diz respeito ao vocabulário. Destacamos as expressões “eu tenho fé” e “se Deus quiser vamos conseguir” (D4M).

O nível discursivo apoia-se sobre a gramática da língua (o fonema, a palavra, a frase), mas nele é importante levar em conta, sobretudo, os interlocutores (com suas

crenças, valores), assim como a situação (lugar e tempo geográfico, histórico) em que o discurso é produzido. A diretora (D4M) informou-nos que atua em atividades de catequização aos fins de semana, por isso, considerando o contexto formal da entrevista, esse sujeito que fala assume uma atitude, um determinado comportamento (no caso, de firmeza) em relação àquilo que diz (usando para isso recursos da língua como: “eu tenho fé” com sentido próximo a “certamente”, e, “se Deus quiser vamos conseguir”, com o sentido de “na verdade, eu acho”) e em relação àquele com quem fala.

A despeito do pressuposto base do “voluntarismo divino” que se apresenta no discurso da diretora (D4M), podemos inferir sua relação refletida, designadamente, na ideia do seu grau de participação e envolvimento nos projetos da escola. Não convém afirmarmos se tratar do caráter do discurso da gestora, mas lembramos que não são raras as vezes em que a ocultação da liderança é percebida exatamente na perspectiva de uma tendência de espera que as coisas aconteçam. O discurso é uma arena de lutas em que locutores, vozes, falando de posições ideológicas, sociais, culturais diferentes procuram interagir e atuar uns sobre os outros, numa relação interdiscursiva, cuja verdade pela palavra numa relação de aliança, de polêmica ou de oposição não é única, tampouco singular, mas que está em constante interação com os discursos que já foram produzidos e estão sendo produzidos (Maingueneau, 1997).

No quesito espaço, onde o discurso foi produzido, não podemos deixar de registrar no nosso caderno de observação de campo, os artefatos religiosos presentes na sala da diretora, como símbolos religiosos que penetram os espaços da escola. O nome da escola onde a diretora (D4M) exerce o cargo faz referência a uma santa católica. A parte do nome da escola, no Brasil, considera-se que as escolas públicas pertencentes ao Estado devem promover o ensino laico, uma vez que na escola pública laica, a religião não é matéria de ensino ou coadjuvante de outras matérias. Dito de outro modo, não existe nela a disciplina Ensino Religioso, ainda que em caráter facultativo.

Noutro contexto escolar, em Iturama-MG, ainda sobre o que observamos e apontamos no caderno de campo, no que toca a participação, e, já adentrando situações do clima e da cultura escolar, a supervisora pedagógica (SP1M) relata que uma vez ao ano, é realizada uma festa na escola, geralmente quermesse nos dias de São João ou Santo Antônio para angariação de fundos, da qual a supervisora pedagógica (SP1M) não participa, anunciando-se cristã protestante. Ponderamos, no discurso, a noção democrática

no exercício coletivo, no qual se verifica um equilíbrio de poderes para exercer o controle da ação humana nos processos produtivos e de desenvolvimento bem-sucedidos da atividade da organização.

A experiência de cada gestor e gestora e seus “modos” de estar e agir não podem ser varridos do caminho, estando, por isso, a cooperar e a complementar a construção do que vamos interpretar próximo ao que na realidade acontece.

1.2. Formação acadêmica dos gestores

Convém chamarmos a atenção para o fato de a formação em Administração Escolar não constituir requisito preconizado na investidura do cargo “Coordenador de Estabelecimento” de ensino, em Portugal. Embora, na investidura para os cargos de Diretor, Supervisor Pedagógico, Professor Coordenador, Vice-Diretor e Subdiretor, a formação esteja designada como uma componente facultativa, existe uma recomendação.

Na representação dos gestores entrevistados que não possuem formação na área administração escolar, dos dezoito participantes no estudo, duas coordenadoras de estabelecimento (CE1P e CE2P), um diretor de agrupamento de escolas (D8P) e um diretor de escola não agrupada (D9P) compõem os vinte e dois por cento da tabela a seguir.

Tabela 3. Amostra de gestores com formação na área Administração Escolar

Gestores com formação na área	Gestores sem formação na área
78 (%)	22 (%)

Conforme apuramos nas entrevistas, dois diretores que ainda não possuem formação na área Administração Escolar estão a cursar o mestrado: “agora estou fazendo um mestrado em Gestão de Formação e Administração Educacional” (D8P), “andava agora a tentar acabar o mestrado em Gestão e Administração Escolar” (D9P).

A gestão profissional, os modelos de gestão e a reconfiguração do papel do diretor após o 25 de Abril, é tema recordado em distintos estudos, a exemplo de Afonso e Viseu (2001), Barroso (2002), Lima (2009). Entretanto, carece atenção estudos¹⁴⁴ que

¹⁴⁴ Sobre o tema, indicamos a dissertação de mestrado *O coordenador de estabelecimento: papéis de gestão e áreas de influência*, de Moura (2009), que buscou compreender e interpretar as dimensões da atividade de gestão, dentre elas a visão da organização, o modo como interpretam a função e as ações estratégicas que desenvolvem.

investiguem e identifiquem os coordenadores de estabelecimento enquanto gestores que também exercem importante papel na organização escolar.

As coordenadoras de estabelecimento (CE1P e CE2P) relatam a necessidade de ações de formação na área da Administração Escolar. As informações do trecho da entrevista, a seguir, que podem ser lidas em um conjunto de questões para lá de técnicas, estão vinculadas a interesses concretos da função e profissionalização.

“Os coordenadores de estabelecimento enfrentam tantas e diversas situações que deveriam ter formação específica para lidar com elas. Dou o exemplo da questão de partilha parental que envolve a interpretação de disposições judiciais; são situações complicadas e que exigem decisões da escola quando tem alunos com progenitores que não se entendem. Depois há as questões de segurança; um coordenador de estabelecimento é o responsável de segurança da escola e tem sobre si a responsabilidade de tudo o que acontece numa situação de acidente natural ou não na escola [primeiros socorros/ planos de evacuação e de primeira intervenção em caso de incêndio, inundação...]. É responsável pelo pessoal não docente e aí precisa de saber a legislação laboral, pois está estreitamente envolvido na feitura dos horários e na sua alteração face a saídas e entradas de novo pessoal ou na sua falta. Depois há as refeições que devem ser avaliadas diariamente por si, o que implica alguns conhecimentos a esse nível também. Depois há a manutenção do edifício, pois tudo o que se estraga tem de ser avaliado por si e reportado; depois é a si que cabe avaliar o conserto. É fundamental que se caminhe para a formação em Administração Escolar também para este cargo. Os diretores e adjuntos têm, mas os coordenadores de estabelecimento, antes ou em exercício, deveriam ter ações de formação de média duração nessa área. Não cobria todas as necessidades, mas ajudava” (CE1P).

A incorporação do 1º ciclo e pré-escolar nos agrupamentos verticais de escolas e as alterações nos modos de regulação do sistema educativo português situam novos desafios aos coordenadores dos estabelecimentos destes níveis de ensino, dos quais a coordenadora (CE1P) sinaliza:

“Lidar com alunos e famílias implica também a capacidade de gerir conflitos, de saber dar respostas assertivas, de entender problemas, questões, angústias... Esta é uma área cada vez mais complicada” (CE1P).

Verificamos que assuntos sobre a necessidade de se resolver situações e assegurar respostas fidedignas aos alunos e às famílias são também manifestados em entrevistas com alguns diretores da amostra portuguesa, inclusive, por diretores que não possuem formação *stricto sensu* em Administração Escolar.

Convocamos, para esse território de tomada de decisão, uma discussão apresentada por Henrique Manuel Pereira Ramalho (2012)¹⁴⁵ sobre a estrutura formal e informal das organizações a partir na perspectiva dicotômica que se trava entre a estrutura formal e o lado informal das organizações de Edgar Schein (1982, p. 14):

¹⁴⁵ Para mais informações, consultar a tese de doutoramento “Escola, professores e avaliação: narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa” (2012).

Sabe-se que na vida de uma organização, uma determinada pessoa não apenas tem certo tipo de trabalho e ocupa uma determinada categoria ou status formal como também é variável o grau que essa pessoa goza de confiança e se lhe permite exercer influência em decisões chave, mesmo que ela, quanto à hierarquia, ocupe uma posição inferior [...] as organizações não somente produzem grupamentos informais que cruzavam diversos limites funcionais e hierárquicos como também esses grupamentos eram essenciais ao funcionamento da organização [...]. A dimensão da centralidade é especialmente importante se se olham as organizações do ponto de vista desenvolvimental, porque é possível, com o tempo, surgirem grupamentos informais que não estão representados no organograma formal. (Edgar Schein, 1982, p. 14 *apud* Ramalho, 2012, p. 19)

É de se relevar que em se tratando de sujeitos e organizações, o desempenho legal e oficial (hierarquia formal), quando não orientado, devido aos limites e desafios funcionais, tende a se enveredar para o lado informal dos fazeres.

“Com efeito, a perspectiva do lado formal das organizações propicia a montagem de uma estrutura da organização adequada [...] de papéis e de fluxos de trabalho, designando responsabilidades e as respectivas consequências ou efeitos normativos da maior ou menor concretização dessas responsabilidades” (Ramalho, 2012, p. 19). Portanto, as coordenadoras de estabelecimento reclamam a oferta de formação em administração escolar para determinadas ações e interações que deveriam resultar em interação estratégica e eficiente de desempenho profissional.

No seguimento dos excertos, a coordenadora de estabelecimento (CE2P) anuncia a sua percepção sobre os efeitos da formação no exercício do cargo:

“Não tenho formação administrativa, aliás poucas de nós têm a formação administrativa para fazer esse tipo cargo. Pedem-nos quase que um voluntariado à força. Olha, vais pra ali coordenar, que tal? A gente fica assim nhaaaaurrrrr... E vamos. E assim, caramba, se as outras conseguem, é mais nesse aspecto, se as outras conseguem eu também não hei de ser menos, não é. Alguma coisa hei de fazer. Então vamos lá. Agora formação propriamente não temos, a menos que nós nos propúnhamos fazer, mas também não temos grande oferta, só se for realmente fazer uma licenciatura em administração escolar ou mestrado, uma coisa qualquer porque não temos basicamente. É. Vai-se aprendendo com a experiência, vai-se aprendendo a errar, vai-se aprendendo, pronto, e lá vamos andando” (CE2P).

A atividade do gestor escolar exige conhecimentos básicos de gerenciamento em recursos humanos, financeiros, materiais, além dos aspectos que envolvem o pedagógico da escola. A administração escolar abrange tudo o que acontece na escola, desde as atividades das merendeiras até as ações de coordenar o estabelecimento, não só do diretor. Talvez, com essa noção da gestão, os requerimentos das coordenadoras (CE1P e CE2P) componham os anseios na relação que se estabelece com o fazer, os saberes e as estruturas do sistema educativo português.

Inferimos nos discursos que saber e poder se unem, se articulam, pois as coordenadoras narram essa vinculação a partir de um direito que lhes parece reconhecido

socialmente, no âmbito das interações. Essas representações (como deveria atuar as coordenadoras de estabelecimento frente às distintas situações que lhe são impostas) estão relacionadas com a posição social de onde falam, concatena-se com as relações de poder que se estabelecem entre elas e que são expressas quando interagem com diferentes sujeitos da comunidade educativa.

No que toca a questão do poder, eminente na análise do discurso, cumpre-nos reportar a indicação “coerciva” ao cargo, a que nos referiu a coordenadora (CE2P), passível de ser compreendida enquanto jogo burocrático: “pedem-nos quase que um voluntariado à força. (CE2P)”. A “força” e a “coação” caracterizam-se como mecanismos de controle que podem resultar numa alienação dos atores em relação à organização, ao perfil de liderança esperado.

Examinar o olhar dos gestores sobre suas ações cotidianas não implica um retorno aos indivíduos, à concepção filosófica e social que serviu de princípio histórico para a análise da sociedade à época da Idade Moderna, quando o indivíduo era considerado uma unidade elementar a partir da qual seriam agregados os grupos, “e a qual sempre seria possível reduzi-los, mas implica mostrar que a relação social determina seus termos e que cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente e contraditória de suas determinações relacionais” (Silva, Lyrio, Martins, 2011, p. 66).

No caso da amostra de Votuporanga-SP, diretoras e professoras coordenadoras (D1S, PC1S, D2S, PC2S, D3S, PC3S) têm formação específica para o exercício do cargo, uma vez que os editais de concurso (embasados na legislação do estado de São Paulo e Lei n.º 9.394/96) dispõem sobre a formação e tempo de experiência mínimo em sala de aula como pré-requisitos na admissão do cargo.

Para as diretoras, vice-diretora e supervisora pedagógica de Iturama-MG (D4M, VD1M, D5M, SP1M), a formação também é requerida na nomeação ao cargo, pautada na legislação do estado de Minas Gerais e Lei n.º 9.394/96.

Os diretores (D6P, D7P, D10P) e o subdiretor (SD1P) inquiridos em contextos escolares no Concelho de Coimbra, Cantanhede, Figueira da Foz e Leiria, têm formação na área administração escolar. Consoante ao art. 21 do Decreto-Lei n.º 75/2008, sobre o recrutamento, o diretor é eleito pelo Conselho Geral e deverá apresentar “[...] qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar [...]”. Dentre essas qualificações, consta no item 4 do art. 21: habilitação específica em administração

educacional ou administração escolar (nos termos das alíneas b e c do n.º 1 do artigo 56.º do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário); experiência correspondente a, pelo menos, um mandato completo no exercício dos cargos de diretor, subdiretor ou adjunto do diretor, presidente ou vice-presidente do conselho executivo, diretor executivo ou adjunto do diretor executivo ou membro do conselho diretivo e ou executivo; possuam experiência de, pelo menos, três anos como diretor ou diretor pedagógico de estabelecimento do ensino particular e cooperativo; possuam currículo relevante na área da gestão e administração escolar (Decreto-Lei n.º 75/2008).

O destaque que tem conquistado o diretor da escola pública portuguesa, figura estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, não se prende, exclusivamente, com o pressuposto de que enquanto órgão unipessoal pode por em causa a existência de uma liderança democrática. Segundo Carvalho (2012)¹⁴⁶, o processo a partir do qual o diretor é escolhido para desempenhar o cargo, no âmbito do que são as suas atribuições e competências, converteu-se, igualmente, em uma questão determinante para todos os atores educativos, em particular para os professores.

O trabalho desenvolvido pelos gestores nas organizações escolares, e, a aprendizagem institucionalizada se expressa em distintos artefatos organizacionais como estrutura, regras, procedimentos, cultura de funcionamento e elementos simbólicos. Embora a formação se faça uma componente do conhecimento dos profissionais anunciada nos dispositivos legais e contratuais, a aprendizagem com a prática e a relação organizacional também tem o seu valor. No entanto, a indicação da formação em administração escolar reportada pelas coordenadoras de estabelecimento (CE1P, CE2P) recai na qualificação profissional, na capacidade de articular conhecimentos conceituais ao operacional, às situações e experiências de gestão escolar, à gestão de competências¹⁴⁷, ou seja, à capacidade de desenvolver suas funções atribuídas.

No item que segue, contextualizamos uma interface do cotidiano com o exercício legal e social dos profissionais da educação em Minas Gerais, em especial, dos gestores que foram admitidos no cargo mediante a Lei Complementar 100.

¹⁴⁶ Carvalho, M. J. (2012). A modalidade de escolha do diretor na escola pública portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 22, 103-121. SJR; Scopus.

¹⁴⁷ Que pode ser entendida como um conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes dos sujeitos, capazes de compreender e dominar novas situações no trabalho.

1.2.1. Lei Complementar 100 e a gestão em Minas Gerais

O cotidiano é uma história a meio-caminho dos próprios sujeitos, quase em retirada, às vezes velada (Certeau, 2014). Consideramos cotidiano “[...] aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, [...] aquilo que assumimos, ao despertar, [...] com esta fadiga, com esse desejo” (Leuilliot, *apud* Certeau, Giard, Mayol, 2003, p. 31)¹⁴⁸.

Na perspectiva de quem olha para o cotidiano, não deixamos de considerar que o cargo das gestoras entrevistadas na amostra de Iturama-MG estava a ser julgado como inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

Os Ministros do Supremo Tribunal Federal declararam inconstitucional a Lei Complementar Estadual 100, que efetivou, em 2007, cerca de 98 mil servidores do estado de Minas Gerais. O Ministério Público Federal propôs uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4876), ao declarar inconstitucional o artigo 7º da Lei Complementar 100/07 nos incisos I, II, IV e V, o que atingiu os designados efetivados em novembro de 2007, a função pública da educação e os estabilizados pelo artigo 19 da ADCT (Ato das Disposições Constitucionais Transitórias). No dia 26 de março de 2014 foi decidido, por maioria no Plenário do Supremo Tribunal Federal, a inconstitucionalidade da Lei Complementar 100/2007 de Minas Gerais. De acordo com o STF, a efetivação de profissionais da área da educação em cargos públicos efetivos sem a realização de concurso público contraria o artigo 37, inciso II, da Constituição Federal. A divergência entre os Ministros foi no momento de definir a modulação de efeitos.

A corte analisou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), proposta pela Procuradoria-Geral da República (PGR)¹⁴⁹, que questionou a forma de ingresso na administração pública. A PGR pediu a derrubada da legislação que igualou os antigos designados, contratados com vínculos precários e lotados, em sua maioria, na área da educação, aos efetivos. No entendimento do Supremo, devem deixar o cargo, a partir da publicação do acórdão, todos aqueles que não prestaram concurso público para a função que ocupam.

¹⁴⁸ Tomo dois da obra *A invenção do cotidiano*.

¹⁴⁹ A decisão teve como relator o Ministro Dias Toffoli.

Com base no histórico da Lei 100, divulgado na página da Secretaria de Educação de Minas Gerais¹⁵⁰, em março de 2015, o relator do recurso impetrado pelo Governo de Minas Gerais, Ministro Dias Toffoli, acolheu o pedido da Advocacia-Geral do Estado para manter os servidores atingidos pela Lei 100 até dezembro de 2015, para fins de não prejudicar o ano letivo. Em maio de 2015, o prazo máximo para substituir os ex-efetivos da área de educação por servidores concursados é adiado pelos ministros do STF para o fim de dezembro. Em julho de 2015, o Governo de Minas Gerais consegue, junto ao Ministério da Previdência, uma medida que permite aos trabalhadores desvinculados a aposentadoria como efetivos.

A realidade social dos gestores, de todos os partícipes nesta investigação, não somente a condição estrutural das mineiras inquiridas permite situar-nos no emaranhado de ações externas que podem ocasionar implicações no cotidiano das escolas, nos modos de fazer a gestão, nos anseios, nas angústias, nas incertezas.

Do ponto de vista discursivo, todo enunciado porta sentido no contexto em que é produzido. Por isso, um mesmo enunciado, produzido em circunstâncias diferentes, seja pelo mesmo sujeito ou por sujeitos diferentes, reunirá sentidos diferentes e, portanto, corresponderá a discursos diferentes.

2. Percepções sobre o fazer gestão

“Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza” (Certeau, 2012, p. 141). Este excerto, extraído da obra *A Cultural no Plural*, evidencia a fecundidade da cultura escolar e nos enseja a compreender as percepções dos gestores entrevistados sobre o fazer próprio na escola.

A gestão do cotidiano abrange a fundamentação e os princípios da educação e da gestão escolar, o planejamento e a organização do trabalho escolar, o monitoramento de processos e a avaliação de resultados educacionais, a gestão de resultados educacionais, a gestão democrática e participativa, a gestão de pessoas, a gestão pedagógica, a gestão administrativa, a gestão do clima e cultura escolar.

¹⁵⁰ Fonte: <http://lei100.educacao.mg.gov.br/historico-da-lei-100/>

Ao considerarmos que a gestão *do e no* cotidiano extrapola as funções previstas em legislação¹⁵¹, damos voz aos entrevistados.

2.1. Fundamentos e princípios

A Categoria “2.1. Fundamentos e princípios” é nosso primeiro instrumento de conhecimento do discurso dos gestores (diretores, coordenadoras pedagógicas, supervisoras e subdiretor) sobre os propósitos do seu fazer. Decorre, então, a identificação das preocupações, da importância, da *performance* dos gestores, das práticas sociais cotidianas. Ela está explicitada nas subcategorias “2.1.1. Motivações expressas” e “2.1.2. Identificação do apoio à gestão”. Dispomos cada subcategoria em respectivo quadro, pois, como sugerem Ghiglione e Matalon (1992, p. 187), o investigador pode “colocar cada discurso sob uma forma mais fácil de abordar, de maneira a nele conservar tudo o que é pertinente [...]”. Nos quadros que seguem, dedicar-nos-emos à análise tendo em conta os sujeitos gestores e as unidades de registros organizadas a partir das entrevistas.

2.1.1. Motivações expressas

A subcategoria “Motivações expressas” demanda o delineamento de certos princípios, de modo que possam orientar a sua realização no cotidiano das escolas.

Lück (2013, p. 105) explicita que a gestão de escolas “é processo sistemático, baseado no método, e orientado para a realização de objetivos [...] para promover os resultados pretendidos pela organização de ensino”. Faz parte do processo de investigação coletar informações das prioridades estabelecidas nos relatos dos gestores, bem como a representação do foco às ações de gestão.

Ao integrar essas informações temos, como ponto de partida, discursos sobre o que fundamenta o exercício de gestão na escola.

¹⁵¹ Pressuposto teórico apresentado na Introdução e na Parte II desta tese.

Quadro 10 - Análise subcategorial - Motivações expressas
Subcategoria 2.1.1. Motivações expressas

Subcategoria	Unidades de Registro
2.1.1. Motivações expressas	<p>“Sempre em primeiro lugar o aluno. Tudo gira em torno disso, do aluno, do aprendizado e do aluno... Principalmente porque a função da escola é mais pedagógica do que outra coisa. Mas o aluno sempre em primeiro lugar. Isso é bom pro aluno? Então nós vamos fazer.” (D1S)</p> <p>“[...] Tudo a gente faz voltado para o aluno. Pra sanar as dificuldades. Igual, por exemplo, nós fizemos o estudo dessa avaliação diagnóstica, a gente vê onde é que tá o enclave ali, o problema maior. Agora nós já estamos pensando em ações pra poder sanar essas dificuldades, então é em torno mesmo do sucesso do aluno, da aprendizagem significativa mesmo pra ele, né(?)” (PC1S)</p> <p>“[...] a qualidade do ensino e da aprendizagem são fundamentais no sucesso da escola” (D2S).</p> <p>“[...] a base é acompanhar o currículo, acompanhar a sala de aula, aprendizado do aluno, resultado da classe, se o menino realmente tá aprendendo, então eu vou pra sala de aula, eu assisto aula com o objetivo, o foco hoje é ver a disciplina, por exemplo, o que não é mais importante, por exemplo.” (PC2S)</p> <p>“[...] trabalhar com a diversidade, a pluralidade, a diferença, o diferente, o difícil.” (D3S)</p> <p>“Aaaahhh, o meu trabalho tem que refletir no aprendizado do aluno.” (PC3S)</p> <p>“[...] é o sucesso escolar, o apoio, o carinho dos alunos com a gente, é o que motiva a gente pra tá fazendo sempre, sempre mais pra eles. Porque é o nosso, nosso maior empenho, nosso maior objetivo dentro da escola é nossos alunos. Por que se não tivesse os alunos não teria escola, né? [...] Pra nós o que dá cada vez mais ânimo é os alunos, pra nós isso é muito valioso.” (D4M)</p> <p>“[...] o papel do vice-diretor aqui na escola, assim, eu vejo ah, uma pessoa que faz de tudo um pouco, porque é desde ouvir o aluno, conversar com o aluno, conversar com os pais, com os professores, é, ver se os alimentos dos alunos estão sendo feitos com qualidade, auxiliar o diretor, então, assim eu faço de tudo desde, se tiver necessidade de olhar uma sala que tá suja e desorganizada e se precisar ser limpa, eu não escolho muito não, a gente faz o que é necessário, que é importante fazer pra escola, pra dar andamento legal.” (VD1M)</p> <p>“[...] a gente fica o dia todo na escola, cê sai daqui acabado porque é muita coisa pro cê fazê. E a gente só espera que melhore né, que cada dia se... Porque minha vida eu acho que é isso aqui, eu faço tudo por ela né, pela escola, pelos alunos principalmente porque eu sei da carência deles. Eu acho que é por isso que a gente cansa tanto né, porque esgota a gente ao máximo.” (D5M)</p> <p>“[...] É coordenar o trabalho pedagógico. [...] Trabalho coletivo com os professores, oriento quando necessário, né, às vezes vou na sala de aula ver o que está acontecendo, nas aulas, oriento o professor quando ele está precisando de ajuda.” (SP1M)</p> <p>“Sou parte administrativa porque eu sou extensão da diretora. Preocupo-me com o aprendizado dos alunos, mas também com o lazer, com a formação cultural” (CE1).</p> <p>“[...] é a turma.” (CE2P)</p> <p>“A parte mais importante pra mim na escola são as crianças. Os mais importantes são eles, é pra eles que nós trabalhamos. Uma escola sem alunos não existe. Portanto, tem que haver alunos e são o essencial de uma escola. E eles têm que ter suas aulas, sua componente letiva, depois, para além disso, têm que praticar um desporto, fazer outras coisas. E temos que ser receptivos ao que os alunos querem fazer.” (D6P)</p> <p>“Eu sou o subdiretor, então dedico-me mais a área econômico financeira e a parte mais administrativa.” (SD1P)</p> <p>“É, sem dúvida, a qualidade de ensino e, decorrente disto, o sucesso da escola.” (D7P)</p> <p>“Motiva-me poder contribuir para que um aluno faça um percurso escolar com a</p>

	<i>qualidade e que chegue ao fim e que saiba dizer-nos obrigado.” (D8P) “É amar aquilo que faço. [...] E depois senti isso como uma missão. Gostei, abracei, portanto vou fazer o melhor enquanto eu andar aqui, em que situação for, para dar o melhor para que isso avance da melhor forma.” (D9P) “Da minha experiência e para este cargo eu penso que o mais importante é ter bom senso. É ouvir as pessoas, é dizer nós e não: faça! É nós vamos fazer!” (D10P)</i>
--	--

Questionamos os gestores quais são os fundamentos do fazer gestão, e, de modo geral, as respostas, com diferentes abordagens, convergem no aluno, retratando os pontos de interesse sobre a aprendizagem do aluno.

Ao tentarmos perceber os conteúdos manifestos nos relatos dos entrevistados, identificamos que não são raros os que estabelecem diferentes relações de sentidos para a pergunta “quais os fundamentos do fazer gestão?”. No que diz respeito à diversidade de respostas, a pergunta pode ter sido recebida com sentidos próximos a: “O que te motiva a exercer a gestão?”, “Para quem é exercida a gestão?”, “Como é a sua rotina na função gestora?”.

Esse conjunto de discursos, segundo Maingueneau (1997), restrito a um determinado grupo de formações discursivas, permite uma dispersão de texto com certa regularidade entre eles. Pela variedade de respostas e entendimento, sendo mais fortes os conteúdos sobre as motivações, justificamos a subcategoria aqui apresentada.

De posse da pluralidade dos conteúdos manifestos pelos inquiridos, optamos por ordenar os registros das entrevistas, ou seja, apreender as respostas obtidas, descrevê-las e classificá-las, como apresentamos na tabela 4.

Tabela 4. Conteúdos manifestos nos fundamentos da gestão

Aluno	Objetivos e desafios no cargo	Descrição da função	Amor ao ofício
61 (%)	22 (%)	11 (%)	6 (%)

Uma das tarefas do analista, quando se depara com a regularidade no espalhamento de sentidos, é isolar os espaços discursivos. A descrição da função (VD1M, SP1M), dos objetivos e desafios no cargo (PC2S, PC3S, D3S, D10P), mais os anseios da melhoria da escola (D2S) e o amor ao ofício (D9P) somam 39% das respostas, enquanto que as motivações direcionadas para o aluno (D1S, PC1S, D2S, D4M, D5M, CE1P, CE2P, D6P, D7P, D8P e SD1P), seja nos aspectos sociais, cognitivos ou culturais, representam 61% do universo amostral.

Retomamos a questão “quais os fundamentos do fazer gestão?” e verificamos que a associação dos fundamentos da gestão às atribuições profissionais dos gestores é algo que não está presente somente no discurso dos entrevistados, mas também na literatura¹⁵².

No dicionário, fundamentos são base e princípio de algo, as regras ou leis primordiais que regulam determinada coisa. No entanto, o sentido mais comum atribuído a este termo é o de “sustentação de ideias” ou “sustentação de teorias”, normalmente constituído por um conjunto de conhecimentos ou argumentos que formam a base do conceito.

É notório que os entrevistados não referem o foco principal da pergunta, mas no teor das percepções, podemos ler aceções articuladas a de Paro: “a função básica da escola como educadora é precisamente levar os educandos a quererem aprender” (2015, p. 72). Numa escola que ensina, a ação educativa faz-se parte do processo de trabalho de todos os membros da organização escolar.

Ao evocar o trabalho pedagógico como um processo de monitoramento do “currículo”, da “preparação de aula do professor”, do aprendizado individualizado do aluno e do resultado coletivo da classe, a professora coordenadora (PC2S) descreve os aspectos específicos da função gestora, reforçando o papel da gestão educacional e escolar que “[...] é o de garantir a qualidade do processo de aprendizagem que ocorre na sala de aula, sob a liderança e orientação do professor” (Lück, 2013, p. 131).

As percepções que rondam a qualidade do ensino e da aprendizagem, como o sucesso da escola, reafirmam os intentos de melhoria quanto aos resultados que a escola obteve nas avaliações externas, mas também, fomentam a necessidade de melhorar os modos organizativos e de funcionamento da escola. Com base na narrativa, apesar de apontar para uma visão parcelar em termos de correntes teóricas e conceituais, podemos definir tal aceção como “técnica”, cuja estratégia processual tende a focalizar, por meio dos instrumentos de monitoramento, a sua eficácia e, conseqüentemente, a eficiência demonstrada pelo fator humano (a relação professor-aluno).

No que diz respeito ao acompanhamento emocional dos alunos, “[...] nós visitamos, [...] a gente conversa, sentamos, conversa até da parte particular também, às vezes nos procura porque a mãe bebe, [...], é fazer de tudo mesmo, principalmente,

¹⁵² São muitos os trabalhos que realçam os modelos de gestão escolar (democrática, colegial, participativa) sem, no entanto, mencionar os seus fundamentos.

preocupar com aluno, saber por que, o que aconteceu com o aluno, então, eu penso que quem trabalha na escola tinha que ser psicólogo também” (VD1M).

Parte das funções da vice-diretora pode ser delegada e compartilhada com a supervisora pedagógica, a exemplo do atendimento ao aluno. Na escola em que trabalha a vice-diretora (VD1M), podemos afirmar que o processo organizativo favoreceu a proximidade e ausculta aos alunos pela gestora, mesmo depois de migrar do cargo supervisora pedagógica para vice-diretora. No texto da legislação, o acompanhamento didático-pedagógico dos alunos é realizado, preferencialmente, pela supervisora pedagógica. No entanto, entendemos esse caso como sendo mais um indício que a cultura e o funcionamento da escola têm aspectos fortes nos fazeres e modos de organização e ação dos sujeitos que propriamente nos textos legais, “ao pé da letra”. Esse é um aspecto político no processo organizativo, marcado por negociações, eficiência e regulação de conflitos.

Percebemos a atenção da diretora (D5M) sobre o tema da sensibilidade ao ouvir e atender os alunos, quando narra “[...] principalmente porque eu sei da carência deles” (D5M), anunciando que na sua função de direção, embora mais enveredada para as dimensões administrativas da escola, essa prática também se realiza no cotidiano do fazer gestão.

O trabalho de apoio a professores, pais e alunos é narrado no âmbito das atividades expressas pelos entrevistados. É de assinalar que ao longo das entrevistas fica patente a importância do papel desempenhado pelas professoras coordenadoras e supervisoras pedagógicas quando o assunto diz respeito à observação em sala de aula, apoio ao professor, uma vez que são elas as melhores conhecedoras de todo o processo didático-pedagógico, as que desempenham o papel mais atuante e a que, efetivamente, têm a competência de acompanhar o trabalho do professor na escola.

Não estamos certos se o termo “turma”, utilizado pela coordenadora de estabelecimento (CE2P), abrange todos os alunos da escola, se se restringe a turma de que a gestora é responsável enquanto professora ou se indica a turma a participar dos exames nacionais naquele ano¹⁵³. Em nossa opinião, o discurso pode estar marcado pelo quadro de orientação pedagógica, de referência para a Rede Nacional de Educação Pré-Escolar, cujo “Projecto Curricular de Grupo/Turma” faz-se instrumento de apoio à organização e gestão

¹⁵³ Em referência ao ano de realização da entrevista (2015).

do currículo.

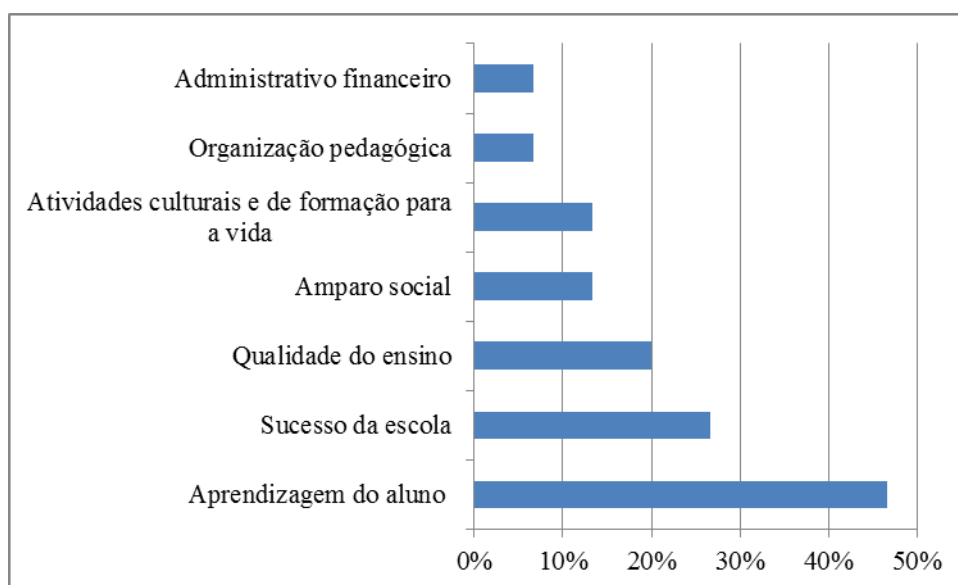
Para a diretora (D3S), os fundamentos do fazer gestão se lançam em “[...] trabalhar com a diversidade, a pluralidade, a diferença, o diferente, o difícil”. A figura do diretor é central na resolução dos problemas da escola contemporânea. A narrativa nos remete à assertiva de Ball (2001)¹⁵⁴ que “o gestor é o herói cultural do novo paradigma”.

Embora existam alguns aspectos menos conseguidos, como nos relatos “[...] dedico-me mais a área econômico-financeira e a parte mais administrativa” (SD1P) e “a qualidade de ensino e [...] o sucesso da escola” (D7P), consideramos a indicação dos gestores mencionados alinhavada com o papel que lhes é atribuído, respectivamente a área administrativa, financeira e patrimonial, bem como, a área pedagógica e cultural.

Vimos que as respostas dos entrevistados contemplam quatro indicadores: aluno, descrição da função, objetivos e desafios no cargo, amor ao ofício (cf. tabela 4). No entanto, para além da predominância da componente “aluno” na apuração das entrevistas, curiosamente o fator “amparo social” concentrou-se no discurso das gestoras mineiras (VD1M, D5M).

Com o objetivo de apurar os conteúdos manifestos na tabela 4, no âmbito da “descrição da função”, da “aprendizagem do aluno” e dos “objetivos e desafios no cargo”, apresentamos o gráfico 1.

Gráfico 1 – Conducentes expressos no âmbito do fazer gestão



¹⁵⁴ Ball, S. J. (2001) “Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação” in *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez.

Os fatores apresentados focalizam os resultados, os processos e os aspectos organizacionais da escola, como esperávamos que seria, no processo de tratamento dos dados.

Antonio Bolívar explicita que a escola existe para proporcionar uma boa educação e conhecimento e que por isso temos de avaliar em que grau os mesmos são atingidos. Além disso, todos os processos restantes (liderança, formação, metodologias, dentre outros) subordinam-se instrumentalmente para atingir a dita melhoria (Bolívar, 2012, p. 12). O autor ressalta que as escolas não podem renunciar à intenção de assegurar que todos os estudantes tenham acesso a uma qualidade homogênea de ensino.

Com base nos relatos dos entrevistados, colocamos em discussão o que se pode depreender da “qualidade de ensino” e da “boa aprendizagem”, princípios assegurados no âmbito da gestão. No entanto, haveria de se apurar como estão constituídos os alicerces fundamentais da ação educativa nas escolas.

Temos em conta que se trata dos primeiros discursos, portanto, “a tarefa não consiste em substituí-la por uma representação ou cobri-la com palavras” (Certeau, 2014, p. 62), mas em mostrar como elas se introduzem em nossas técnicas e desejo de compreensão.

2.2. Identificação do apoio à gestão

A gestão na escola se faz na relação com outros órgãos hierárquicos, responsáveis administrativamente pelas organizações e presentes nos sistemas de ensino. Os órgãos de gestão externos à escola são determinantes na qualidade educativa e pedagógica da organização que depende em grande parte dos projetos educativos e pedagógicos visados, pela dinâmica organizacional que conseguem criar, e, pela promoção do clima de colaboração e implementação de ações.

A colaboração entre as duas instâncias (escolas e órgãos) conduz ao bom funcionamento, facilita a disposição dos recursos humanos e materiais, propicia parcerias com as instituições locais de modo a partilhar equipamentos e ações educativas.

A estrutura organizacional, formada por pessoas e tarefas (que definem a hierarquia) é influenciada, por sua vez, pelas características do ambiente organizacional,

refletindo internamente a realidade externa a que estão expostas. Utilizamos, portanto, uma concepção sociológica da teoria das organizações e da administração (Schultz, 2016).

A questão posta, de cariz simples, objetiva valer-se da apreensão do modo como os gestores narram, se comunicam e perspectivam suas práticas na relação com o órgão hierárquico à escola de principal apoio.

Sob este entendimento, buscamos apurar nos relatos dos entrevistados os significados do “apoio” e do “principal” no reconhecimento do principal órgão de apoio à gestão (cf. Quadro 11).

Quadro 11 - Análise subcategorial – Órgão de apoio à gestão

Subcategoria 2.1.2. Órgão de apoio à gestão

Subcategoria	Unidades de Registro
2.1.2. Órgão de apoio à gestão	<p>“Diretoria de Ensino.” (D1S) “Diretoria de Ensino.” (PC1S) “Diretoria de Ensino.” (D2S) “Diretoria de Ensino.” (PC2S) “Diretoria de Ensino.” (D3S) “Diretoria de Ensino.” (PC3S) “Superintendência Regional de Ensino.” (D4M). “Superintendência Regional de Ensino.” (VD1M) “Superintendência Regional de Ensino.” (D5M) “Superintendência Regional de Ensino.” (SP1M) “Apoio... Trabalho recebemos muito. Trabalho sim. A Autarquia dá-nos muito trabalho, sobretudo à coordenação¹⁵⁵. Eu tenho momentos que acho que trabalho para o Ministério da Educação, diretamente, através do órgão de gestão do agrupamento, mas também para a autarquia porque até em nível administrativo a autarquia cada vez nos exige mais, é uma pasta aqui, é uma pasta acolá, é avaliações, é avaliações de pessoal, é avaliações de execuções das AEE, é terrível. Os próprios projetos das Autarquias também passam por nós, portanto é uma sobrecarga imensa porque eu no fundo acumulo duas funções e é terrível porque eu não tenho horas de trabalho, é quase exclusividade eu saio daqui entro em casa e continuo o trabalho. [...] Não desapoiam no sentido de não desautorizam, nos dão alguma... algum apoio moral digamos, mas agora apoio técnico até mesmo material é muito relativo porque há coisas que a gente precisa e não tem, por exemplo, queremos sair para qualquer lado não há transporte, queremos ver um espetáculo não há dinheiro, é assim, quer dizer, também é um bocado fazer camisa sem pano (né?) e nós lutamos com isso todos os dias, todos os dias, todos os dias... Muitas vezes olhamos para as coisas e dizemos assim: e agora como é que vamos fazer, como é que vamos operacionalizar isso? Falta-nos depois os meios.” (CE1P) “[...] nós temos uma adjunta do diretor que está com, claro é o primeiro ciclo não é, portanto qualquer coisa que seja necessário é com ela que ligamos, ou falamos, ou vamos lá, ela está sempre disponível, isso não há dúvida nenhuma. Quando é uma coisa mais administrativa, contactamos diretamente com a secretaria e eles resolvem o problema. [...] Pode às vezes as coisas não se resolverem no tempo que</p>

¹⁵⁵ O Coordenador de Escola ou de Estabelecimento de Educação Pré-escolar coordena as atividades educativas em articulação com o Diretor, fazendo cumprir as suas decisões, transmitindo informações relativas ao pessoal docente e não docente e aos alunos, promovendo a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas. Entretanto, não há relação funcional com o coordenador pedagógico das escolas brasileiras.

	<p><i>a gente quer. Mas pronto, mas isso é compreensível porque temos que dar a algumas coisas que tem que seguir os seus trâmites (não é?) e o seu tempo, e temos que aguardar, mas em princípio as coisas ficam resolvidas.” (CE2P)</i></p> <p><i>“A Direção Regional de Educação”. (SD1P)</i></p> <p><i>“Autarquia.” (D6P)</i></p> <p><i>“A Autarquia.” (D7P)</i></p> <p><i>“É nomeadamente a Direção Regional de Educação. Mas, não os contactamos com aquela expectativa de que dali venham respostas. A maior parte das situações são apenas reportes e que não ajudam a resolver o problema em concreto. [...] A Direção Regional de Educação quase sempre tem uma ação de acompanhamento e não tanto na perspectiva de intervenção direta.” (D8P)</i></p> <p><i>“A Direção Regional de Educação. Como sabe, as direções regionais, essa figura, desapareceu. Praticamente então o serviço que aqui está, quase todo o material, é encaminhado para Lisboa. Portanto, tem competências, mas as competências também são cada vez menores. Portanto, este apoio é dado dentro das possibilidades também desta delegação regional. E é assim que o circuito funciona. Não digo que não há apoio, mas nesta sequência.” (D9P)</i></p> <p><i>“Quando eu preciso de algum esclarecimento de dúvidas depende da área. Ou seja, se a área for recursos humanos, seja concursos, pessoal docente devido a horários, colocações, é... seja avaliação de desempenho docente, progressão na carreira, todas essas questões são diretamente com Lisboa, com a Direção-Geral da Administração Escolar. Tratando-se de questões com alunos, era com a Direção-Geral de Educação, mas normalmente eu telefono para Coimbra, para a estrutura regional. É... Porque como eu também trabalhei lá, conheço muitas pessoas e por vezes telefono só para cruzar interpretações da legislação. Mas, é quase tudo com Lisboa.” (D10P)</i></p>
--	---

Na busca pelo reconhecimento do principal órgão hierárquico de apoio à gestão, verificamos relatos que se limitam a identificação (72%), outros que informam as relações que são estabelecidas conforme os assuntos de interesse a tratar (28%).

A unanimidade nas respostas das gestoras da rede pública paulista e mineira que identificam, respectivamente, a “Diretoria de Ensino” e a “Superintendência Regional de Ensino” como o principal órgão externo de apoio a gestão na escola não coloca em causa o reconhecimento do órgão, embora não mencionem o relacionamento e modos de comunicação com os órgãos destacados.

No contexto dos gestores portugueses, alguns diretores (D8P, D9P, D10P) mencionam as distintas relações que mantém com a Direção Regional de Educação, dependendo do assunto a ser tratado. O órgão assume o papel de acompanhamento (D8P), como de uma instância cujas competências foram enfraquecidas (D9P), e, também, de uma instância mais acessível pela proximidade com os membros que lá trabalham (D10P). A Direção-Geral da Administração Escolar prevalece na hierarquia, conforme os diretores: Praticamente então o serviço que aqui está, quase todo o material é encaminhado para Lisboa (D9P).”, “Mas, é quase tudo com Lisboa” (D10P).

Os diretores de agrupamento de escolas e de escolas não agrupadas do distrito de Coimbra e Leiria, referenciam a Autarquia. Houve diferenciação nas respostas das coordenadoras de estabelecimento do distrito do Porto. Das duas gestoras entrevistadas nessa localidade, uma faz menção a “Autarquia” (CE1P), outra, apresenta-nos uma pessoa e uma instância, “Adjunta do diretor e Secretaria” (CE2P). Não há respostas certas como não há respostas erradas, mas, notoriamente, algumas questões por nós colocadas são mais objetivas.

A gestora (CE1P) menciona o apoio da comunidade escolar, dos professores, da secretaria, orientadores no reconhecimento do apoio interescolar, administrativa e pedagogicamente, em complementaridade do reconhecimento da Autarquia. Destoando da ideia de colaboração que cobre os discursos sobre as relações entre as escolas e os órgãos do seu entorno, a coordenadora de estabelecimento (CE1P) refere que o apoio técnico por parte da autarquia é insuficiente, sem descartar a autorização das atividades promovidas na escola, pela Autarquia.

Portanto, ao transferir as informações dos gestores em percentagem, temos:

Quadro 12 – Expressão numérica na identificação do apoio à gestão

Órgãos	%	Localidade das escolas
Diretoria de Ensino	100	Votuporanga-SP
Superintendência Regional de Ensino	100	Iturama-MG
Autarquia	37,5	Distrito de Coimbra e do Porto
Direção Regional de Ensino	50	Distrito de Coimbra e Leiria
Adjunta do diretor/ Secretaria	12,5	Distrito do Porto

Adicionamos a componente “Localidade das escolas” no quadro 12 porque os órgãos que respondem administrativamente no sistema educativo no estado de São Paulo e em Minas Gerais possuem distinta nomenclatura e modos de organização.

Buscamos nos questionar se a disparidade na resposta fornecida pela coordenadora de estabelecimento (CE2P) pudesse estar diretamente relacionada ao modo como expusemos a questão no decorrer da entrevista. E, apesar dos ruídos possíveis, variáveis e subjetivos ao processo comunicativo, levantamos a hipótese que, pela posição hierárquica das coordenadoras de estabelecimento na relação com as lideranças intermédias e de topo, o reconhecimento do órgão responsável administrativamente pela gestão por ela praticada tem relação com as pessoas da Direção Executiva, ou seja, a

equipe formada com o Diretor do agrupamento, com o Subdiretor, o Diretor Adjunto e os Assessores. O trecho em que a coordenadora (CE2P) narra que “para qualquer coisa que seja necessário” (CE2P) há a procura de auxílio junto à Adjunta do Diretor, faz sentido, porque de certo modo reconhece a hierarquia no âmbito do agrupamento de escolas. A Diretora Adjunta é a coordenadora geral dos Jardins de Infância e escolas do 1º ciclo na área curricular, pedagógica, na gestão do espaço, de recursos educativos e do pessoal docente e não docente.

A coordenadora de estabelecimento (CE1P) manifesta a dificuldade em se firmar uma relação direta entre a escola e as demandas de trabalho advindas da Autarquia. A gestora também correlaciona as suas atividades às requisições do Ministério da Educação, embora, majoritariamente ausente de descrições sobre os processos que afetam essa relação: “Eu tenho momentos que acho que trabalho para o Ministério da Educação, diretamente, através do órgão de gestão do agrupamento” (CE1P).

Dos relatos coletados em entrevista, verificamos a insatisfação da coordenadora (CE1P) com o gerenciamento do estabelecimento, com o apoio técnico e recursos.

Não nos foi possível, pelo direcionamento e objetivos das questões, levantar informações que nos permitissem apreender se os órgãos externos responsáveis pelo apoio à gestão propiciam condições para que os gestores desenvolvam e usufruam das ferramentas de gestão escolar. No entanto, as manifestações de desejo de autonomia na gestão escolar surgirão mais à frente, no desenvolvimento das categorias e subcategorias cujos conteúdos manifestos por nossos colaboradores anunciam aspectos do processo de manutenção e requalificação do prédio escolar, da requisição de intervenção no espaço, da contratação de professores, da solicitação financeira.

Questionar sobre o órgão que apoia a função dos gestores dá-nos possibilidade de averiguar como reconhecem a autoridade dos órgãos que mediam a escola e as secretarias de educação (no caso das escolas brasileiras), como os órgãos que mediam as escolas e o Ministério da Educação (no caso das escolas portuguesas).

Estamos cientes de que a organização e o funcionamento das escolas apresentam múltiplas dinâmicas que podem ser investigadas na sua relação com o processo de reconhecimento do órgão que apoia a gestão. E mesmo que nos propuséssemos a explorar tal questão, ainda assim implicaria um efeito secundário no nosso estudo, visto que consideramos as práticas geradas no interior da escola, ao lado ou ao centro das regulações

dos órgãos. Para já, interessa-nos mais os modos de fazer a gestão que as relações entre os órgãos de gestão, ou os modelos de liderança comunicados.

Sendo os resultados identificadores do reconhecimento dos órgãos de apoio à gestão, era de se esperar, sobretudo dos diretores de escolas portuguesas agrupadas e não agrupadas, que manifestassem especial atenção ao colaboracionismo entre os membros do conselho executivo na escola, visto que os membros são escolhidos pelo próprio diretor. “O meu Conselho Pedagógico apoia [...] O meu Conselho Geral apoia, acha que o objetivo é a escola e é o bem-estar dos alunos. Concordo plenamente. O meu conselho administrativo também. (D6P)”, “O meu principal apoio aqui é a minha equipa diretiva. Designadamente a minha subdiretora e os meus dois adjuntos, pessoas que quase diariamente recorro para, nas áreas que dizem respeito a cada um deles, me aconselhar, me fundamentar, digamos assim, para poder tomar decisões (D8P)”, “Eu encaro esta minha direção também como uma gestão colegial. Ou seja, eu tenho os meus assessores, tenho os meus adjuntos, tenho o meu subdiretor, os meus coordenadores, e eu gosto de reunir estas pessoas todas para de alguma forma me fortalecer até para decisões futuras” (D9P).

As diretoras (D4M, D5M) de escolas em Iturama-MG também destacam o apoio da comunidade educativa no exercício de gestão na escola: “Esse apoio vem principalmente dos servidores da escola, porque se não fosse os servidores, nenhum diretor estaria na posição que está, porque não é fácil, claro que temos o apoio da superintendência de Uberaba, da secretaria, nós temos também esse apoio, mas o apoio que vem mesmo, é dos servidores da escola, que envolve os colegas da equipe gestora, os professores, alunos, pais da comunidade. (D4M)”, “Dos supervisores, vice, professores (D5M)”.

Em que pese as transformações nas escolas e sistemas educativos, os modos como os gestores organizam o seu trabalho no interior das escolas e a forma como abordam a interdependência dos pares, é uma dimensão relacional do seu fazer e dos outros funcionários das escolas.

2.2.1. Ação dos gestores e gestão do tempo

Vimos anteriormente discursos sobre as motivações que fundamentam o trabalho dos gestores, enquanto “prioridades” narradas. Considerando os papéis operacionais que

lhe valerem, passamos a identificar outros modos de exprimir as práticas e os limites daquilo que ultrapassa as funções.

A subcategoria “Situações recorrentes de intervenção dos gestores” contempla informações que integram o quadro do caráter operativo, o dimensionamento de seus diferentes aspectos, a orientação do trabalho, necessárias à compreensão da realidade e das práticas de gestão escolar.

“Existem vários fenômenos de grande importância que não podem ser recolhidos através de questionários [...], mas têm de ser observados em pleno funcionamento” (Malinowski, 1997, p. 31 *apud* Amado e Silva, 2013, p. 146). A esses fenômenos incluímos coisas como “a rotina de um dia de trabalho” (Amado e Silva, 2013, p. 146), e o conjunto dos dias.

Quadro 13 - Análise subcategorial - Situações recorrentes de intervenção dos gestores

Subcategoria 2.2.1. Situações recorrentes de intervenção dos gestores

Subcategoria	Unidades de Registro
2.2.1. Situações recorrentes de intervenção dos gestores	<p>“O que toma mais tempo é apagar incêndio. A gente chama assim de incêndio, essas coisas que acontecem de repente e você não espera. Principalmente comportamento de aluno. [...] Esse ano a vice-diretora está assumindo a indisciplina e eu estou tendo mais tempo para outras coisas.” (DIS)</p> <p>“A maior dificuldade é essa... Você começa a fazer mesmo a parte burocrática, a parte pedagógica, você tem que tá saindo a toda hora pra atender aluno, pra atender professor que chama muito a gente na sala de aula... E tem um período que a gente faz depois da reunião de pais com boletins. Aí os pais não vêm, então você pode esperar depois daquela reunião, 15 dias é toda hora. Pai chegando, sabe, um chega uma hora, outro chega outra hora, então você tem que tá parando né.” (PCIS)</p> <p>“A parte pedagógica mesmo fica um pouco prejudicada, você não pode debruçar só nela ali, fica nela ali pra tentar resolver. Não. Você tem que tá levantando. Por exemplo, tem que preparar uma pauta de ATPC, aí você senta no computador de repente você tem que ir pra sala de aula, pra sala mesmo. Então a maior dificuldade mesmo é isso: tem que tá atendendo pai, professor, aluno todo momento e num... A parte mesmo pedagógica às vezes você não consegue terminar, fica..., aí vai se arrastando.” (PCIS)</p> <p>“[...] Eu acho que é o atendimento, a questão da indisciplina, atendimento com aluno, mediação com a família. Isso demanda... Isso demanda tempo. E hoje nesse projeto, um pouco mais por ser início.” (D2S)</p> <p>“[...] há muito trabalho e situações para resolver e pouco tempo de estudo.” (PC2S)</p> <p>“[...] com certeza as atividades administrativas e algumas disciplinares de ordem de disciplina. Eu gostaria de muito mais, focar em atividades pedagógicas, ter contato com os alunos, de conversar, mas geralmente a gente trabalha apoiando, na mediação em questões disciplinares, porque passa por vários segmentos.” (D3S)</p> <p>“Olha, é assim... Na escola tudo acontece ao mesmo tempo, então o que toma muito tempo às vezes é a questão de aluno porque infelizmente mesmo tendo funcionário para atender os alunos, mas nós temos que dar apoio. Aí a gente socorre, aí você vai pro pátio, aí você acompanha a entrada de aluno logo cedo, acompanha a entrada depois na hora do intervalo, pra voltar pra sala, na hora do almoço pra</p>

	<p>voltar pra sala, e nos corredores é professor que te chama é aluno às vezes que vem com algum problema que o professor encaminhou pra direção, muitas vezes é questões pedagógicas, então isso toma muito tempo... Muito tempo, porque você planeja o seu dia aí o que você planejou muitas vezes não deu tempo de você fazer. Em razão de tudo isso. Então é o que toma mais tempo. E muitas vezes a burocracia, né. E este ano nós tivemos a adesão do PROEMI... A adesão foi feita no final do ano passado. Mas este ano que teve que digitar tudo e pensar em todos os projetos, aí a adesão pro Mais Educação, pensar... Aí depois ajudar a diretora na compra, foi assim muito... Agora nesse final de ano está tumultuado ainda.” (PC3S)</p> <p>“O emergencial aqui é o financeiro da escola. A parte financeira da escola, se você fazer qualquer coisa errada ali, qualquer soma, qualquer emissão de nota... Nós temos o contador de, mas o diretor tem que tá a par, porque se fizer qualquer coisa errada quem responde é o diretor. Então, eu falo que a parte financeira é a parte mais desgastante. É a parte financeira [...]” (D4M)</p> <p>“Nem tanto o pedagógico, porque o pedagógico a gente envolve muito, tem as metas que a gente tem que cumprir. Mas ele assim, nós temos as punições porque temos metas, mas a parte financeira dá exoneração de cargo, né, a parte financeira é muito séria na escola.” (D4M)</p> <p>“[...] os alunos claro, são eles [...]. Passo a manhã toda conversando com eles é na sala, auxiliando os professores, se precisam do Datashow, se precisam de alguma coisa, da biblioteca, organizar o vídeo, organizar os materiais, nós temos aí os alunos de baixa visão, aluna cega, nós estamos aí, nossa preocupação tem que ser com eles também [...]. Nós não temos a escola ideal, não vou mentir porque é fato, mas a gente tenta fazer o melhor pra eles, pra que se sintam bem, se sintam em casa.” (VD1M)</p> <p>“[...] a burocracia e alunos. Porque é toda hora né. Toda hora tá aqui. Tudo eles vem aqui. E a parte burocrática que é muita também.” (D5M)</p> <p>“Quando eu entrei, eu tinha tanto projeto, tanta coisa, né... Só que depois cê chega, cê vem tanto em cima que cê até esquece o que tem que fazer, assim, o que cê achou ideal... pensou. Eu tenho na medida do possível tentado fazer aquilo que eu me propus né, só que é muita coisa.” (D5M)</p> <p>“Às vezes precisa achar os pais. Fazer um relatório da situação, então, às vezes, você deixa a prioridade que é o aluno, um pouquinho, pra ajudar nessa situação, porque se o aluno não tá deixando os professores dá aula, é difícil. Porque se o aluno está ali dando trabalho eu tenho que ir ali, orientar, pedir para os pais que veja os cadernos, que veja se ele está trazendo material, né, porque se o aluno estiver sem o material na sala de aula, ele não vai, né, fazer as atividades, aí, atrapalha a aula.” (SP1M)</p> <p>“Olha... Devia de ser os alunos. Devia ser o trabalho com os alunos. Isso é minha revolta, que não seja neste momento. Também estamos no início do ano e ainda há muita coisa da coordenação para fazer.” (CE1P)</p> <p>“[...] A turma. Até porque é um ano de exame, portanto precisa de algum investimento.” (CE2P)</p> <p>“São as questões pessoais, é... a nível dos recursos humanos. Aaaahhhh... Os alunos são os que dão menos problema e não me importava em ter 50 mil, ou 60 mil, ou 100 mil, não me importava nada. Porque eles não dão problema, dão problemas inerentes normais, que as crianças têm, mas depois resolvem. [...] O que me ocupa mais tempo são essas coisinhas, são essas tricas. E depois, claro, tem as coisas inerentes do Ministério da Educação, pedem muitas vezes situações repetidas. Há uma secretaria do estado que pede um ficheiro, depois há um gabinete do ME que pede esse mesmo ficheiro, depois há outro que pede outro... Quer dizer, há muitas coisas repetidas, e olha constantemente, portanto, com os miúdos não se perde muito tempo, que seria o que a gente devia perder mais.” (D6P)</p> <p>“[...] o que me leva mais tempo é a gestão administrativa ou financeira, a parte de administração, serviços administrativos e a parte de contabilidade e economia escolar, gestão de funcionários, gestão de mercadorias em relação ao bar, fornecimento da escola e todo outro tipo de equipamento que é necessário para a escola funcionar. É daí que eu posso até logo dizer, isso é o que me leva mais tempo</p>
--	---

	<p><i>ao longo do trabalho [...]” (SD1P)</i></p> <p><i>“O que nos ocupa mais tempo é capaz de ser a burocracia. A burocracia, os papéis. Hoje as plataformas informáticas, porque o ME tem milhares de plataformas informáticas, e temos que preencher permanentemente estatísticas. Por exemplo, agora estamos a pedir autorização para abrir as turmas para o próximo ano. Não basta dizer que queremos duas turmas no 10º ano, ou três turmas no 10º ano. Temos que indicar o nome dos alunos todos de cada turma, escrever os nomes todos. E isto é apenas um exemplo e, portanto, talvez a burocracia nos toma ou que nos rouba mais tempo, a burocracia e incluindo informaticamente.” (D7P)</i></p> <p><i>“Aquilo que ocupa uma parte mais significativa do meu tempo é claramente o atendimento as pessoas que aqui trabalham e que aqui estão, designadamente: os professores, os funcionários, os pais e os alunos.” (D8P)</i></p> <p><i>“É tudo. Nós aqui na direção temos a porta aberta. Portanto, batem, entram e eu estou sempre disponível. Principalmente esta escola, que tem 80 anos, é uma escola que está bastante degradada, nós andamos agora na luta, houve uma petição dos pais para sermos intervencionados, eeeee há sempre problemas de ordem física.” (D9P)</i></p> <p><i>“Resolver problemas que faz parte, naturalmente, mas frente a frente, ou seja, diretamente com os professores, por vezes com os alunos. [...] E normalmente é isso, é resolver aquelas questões que surgem no dia a dia.” (D10P)</i></p>
--	---

A subcategoria “Situações recorrentes de intervenção dos gestores” integra os relatos dos entrevistados sobre quês aspectos constituem demanda no trabalho e no desenvolvimento da gestão na escola. Apuramos, com base nas entrevistas, informações que indicam a maior ocorrência na rotina dos gestores, das quais mencionamos o atendimento ao aluno, aos pais e aos professores, as atividades administrativas e os recursos humanos.

Nos relatos dos entrevistados que indicam o atendimento ao aluno como o fator que mais dispende tempo no cotidiano do fazer gestão, verificamos duas situações: a indisciplina (D1S, D2S, D3S), o atendimento às solicitações de alunos, pais e professores (PC1S, PC3S, VD1M, D5M, SP1M, D8P, D9P). Na relação com o tempo, por um lado, são informados os deslocamentos que ocorrem na escola mobilizando os gestores “[...] e nos corredores é professor que te chama, é aluno às vezes que vem com algum problema que o professor encaminhou pra direção [...]” (PC3S), por outro, a dificuldade de transitar os espaços “Os professores gostariam que eu fosse mais vezes à sala de professores, por um lado, mas por outro muitos deles vêm aqui. Portanto, enquanto vêm aqui eu já não posso ir. Mas, isso faz parte também das associações, nós sentimos é de não ter tempo no dia para fazer tudo aquilo que nós queremos” (D10P).

A diretora (D1S) menciona que as responsabilidades para resolver as situações de indisciplina de aluno foram transferidas para a vice-diretora, acordo informal efetuado com o objetivo de assegurar mais tempo à diretora para a realização das funções administrativas.

Todos estes fatos, por miúdos que possam parecer, merecem ser registrados com o esforço de adentrarmos as possibilidades do que eles expressam, das vaidades e ambições pessoais, dos reflexos que podem insurgir aqueles que estão envolvidos.

Averiguamos, no que diz respeito à indisciplina, que o trabalho de organização e atribuição de papéis é realizado por gestores distintos, podendo ser o diretor, o vice-diretor, o professor coordenador. O cotidiano da gestão na escola faz-se com uma responsabilidade coletiva, por isso, delegar ações é parte do processo de tomadas de decisão do diretor, de modo que não sobrecarregue o trabalho de um ou outro gestor. É, portanto, um ato funcional, político e símbolo de poder.

No relato de um diretor sobre sua rotina, verificamos uma boa estratégia da aparição do diretor nas dependências da escola, como forma de aproximação dos alunos e a garantia da presença da autoridade na escola: “portanto, a vida do diretor é chegar e dar uma voltinha pela escola. Dar uma voltinha pela escola, ver os alunos, a conversar, a brincar com os alunos para que eles se sintam bem e que tenham a noção que o senhor diretor não é uma pessoa que se isola e que não sabe os problemas deles. Tudo isto está na preocupação” (D9P). Inferimos que parte das situações de indisciplina e comportamento dos alunos pode ser resolvida ou amenizada com a deslocação do diretor pelos espaços escolares, somando a vitória à aparição da autoridade.

Conforme a legislação de São Paulo e de Minas Gerais, no que diz respeito à competência para assegurar que a dinâmica da sala de aula inclua a todos, de modo que o professor possa exercer a docência, o profissional gestor incumbido dessa missão, respectivamente, é o professor coordenador e o supervisor pedagógico.

Ainda que não tenhamos realizado uma análise dos estilos de liderança, foi-nos possível, dentro das nossas possibilidades interpretativas, identificar algumas *performances* dos gestores que participam da amostra, o “fiscal” e o “plantonista”. E, em decorrência, discernir a ambiguidade na identidade profissional.

O *Fiscal*, semelhante ao de um inspetor, como quem busca verificar e monitorar se a organização está nos conformes - salas limpas, luzes apagadas, entrada e saída de alunos, tarefas -, a *performance* de um fiscal é revelada: “[...] mesmo tendo funcionário para atender os alunos, mas nós temos que dar apoio. Aí a gente socorre, aí você vai pro pátio, aí você acompanha a entrada de aluno logo cedo, acompanha a entrada depois na

hora do intervalo, pra voltar pra sala, na hora do almoço pra voltar pra sala, e nos corredores [...]” (PC3S).

Se o professor coordenador realiza a observação dos alunos, da sala de aula e da prática pedagógica com o objetivo maior do controle, acaba desvirtuando as competências do seu cargo, principalmente “ser o colaborador mais experiente do professor” (Res. SE n.º 88 de 2007).

O relato da supervisora pedagógica indicia uma postura orientada para auxiliar o professor, mediar o contato com os pais e encarregados de educação na promoção da aprendizagem: “[...] se o aluno está ali dando trabalho eu tenho que ir ali, orientar, pedir para os pais que veja os cadernos, que veja se ele está trazendo material, né, porque se o aluno estiver sem o material na sala de aula, ele não vai, né, fazer as atividades, aí, atrapalha a aula” (SP1M).

Quanto ao *Plantonista*, grande parte do seu tempo está voltada ao atendimento de aluno e/ou pai e encarregado de educação, e, quando não, coloca-se à disposição para o que for necessário.

Apresentamos quatro relatos que ilustram situações condizentes a *performance* plantonista: “Porque é toda hora né. Toda hora tá aqui. Tudo eles [os alunos] vem aqui.” (D5M), “[...] Passo a manhã toda conversando com eles é na sala, auxiliando os professores, se precisam do *datashow*, se precisam de alguma coisa, da biblioteca, organizar o vídeo, organizar os materiais [...]” (VD1M), “A nossa forma de funcionamento é claramente porta aberta. Isto é, sempre que alguém precisa e nos procura, e desde que nós tenhamos disponibilidade, não precisa estar marcado, não precisa estar agendado. A pessoa chega e é recebida. (D8P)”, “Nós aqui na direção temos a porta aberta. Eu acabei por retirar o horário e temos a porta aberta. Portanto, batem, entram e eu estou sempre disponível” (D9P).

Em se tratando do cotidiano escolar, o atendimento a alunos é um tema que pode ser conversado e organizado no interior das escolas. Ouvi-los é fulcral no processo educativo, no entanto, há algumas maneiras de gerir as ocorrências, estabelecendo horários de atendimento e gerindo o tempo de atividades do cargo. O modo “porta aberta” (D8P, D9P) também é uma escolha no modo de funcionamento da escola.

Uma professora coordenadora identifica os desafios que o atendimento pode gerar no desempenho das funções, “[...] Então a maior dificuldade mesmo é isso: tem que tá

atendendo pai, professor, aluno todo momento e num... A parte mesmo pedagógica às vezes você não consegue terminar, fica..., aí vai se arrastando” (PC1S). Outras atividades cotidianas como a adequação do currículo e o apoio ao professor, competência exclusiva ao professor coordenador, se mostram restringidas tendo em conta o tempo dispendido no atendimento a alunos, professores, pais e encarregados de educação.

A ambiguidade no discurso e nas situações que o cotidiano da escola coloca compromete o alcance da dimensão pedagógica direcionada à chamada “aprendizagem do aluno”. Do que apresentamos anteriormente, sobre as motivações no âmbito do fazer a gestão na escola, a professora coordenadora havia declarado que “[...] Tudo a gente faz voltado para o aluno” (PC1S).

Há situações semelhantes a esta, como: “[...] Quando eu cheguei a planificar para hoje, para os miúdos que eu tenho que estar com eles, já era meia hora, portanto, eu fui a correr buscar um texto, preparar qualquer coisa, e disse: amanhã com a experiência que tenho vou me desenrascar. E isto está mau, isto está mau porque a primeira coisa que eu devo fazer é trabalhar para os alunos e depois o resto. Porque assim, no meu horário eu tenho vinte horas com alunos e cinco horas de coordenação, só que cinco horas de coordenação é manifestamente pouco, porque me absorve muito mais [...]” (CE1P).

No entanto, no que se refere aos conflitos narrados sobre os modos de funcionamento das escolas, considerável grupo dos gestores inquiridos (50%) informa o excesso de trabalho na rotina frente às responsabilidades.

Averiguamos que o desejo de dedicar mais tempo aos alunos é também manifestado: “[...] Eu gostaria de muito mais, focar em atividades pedagógicas, ter contato com os alunos, de conversar, mas geralmente a gente trabalha apoiando, na mediação em questões disciplinares, porque passa por vários segmentos” (D3S). A diretora delimita a fronteira da dimensão pedagógica e administrativa, anunciando o desejo de incidir sobre o pedagógico, mas que, por estar no terreno administrativo, não lhe é possível.

Das situações narradas pelos entrevistados, de modo geral, depreendemos que quando os objetivos da função e da instituição não estão esclarecidos, o profissional pode deixar de realizar suas tarefas essenciais no desempenho da função, deixando sucumbir a “natureza educativa” do seu trabalho. Conseguir gerir conflitos, gerir o tempo e gerir as atividades na escola sem perder de vista a identidade profissional e os objetivos da organização não nos parece tarefa fácil.

Os limites que a função administrativa impõe à gestão de atividades podem indicar a necessidade de reorganização no interior das escolas, sobretudo as práticas que visam fomentar o processo ensino-aprendizagem. Consideramos funcional a partilha e a colaboração dos gestores e demais agentes escolares na realização de tarefas, no entanto, o que averiguamos, com base nos relatos dos entrevistados, implica no distanciamento da dimensão pedagógica com a administrativa¹⁵⁶, comprometendo os objetivos das funções do projeto educativo que se pretende para a escola.

Passamos agora à interpretação dos processos administrativos. O envolvimento com o trabalho financeiro no cotidiano da gestão na escola, por exemplo, é narrado pelos diretores (D4M, D7P) e subdiretor (SD1P) com distintos sentidos. Como uma *atividade de eficácia*, que exige responsabilidade, “[...] nós temos as punições porque temos metas, mas a parte financeira dá exoneração de cargo, né, a parte financeira é muito séria na escola” (D4M); como *atividade propulsora* e necessária ao funcionamento da escola: “[...] o que me leva mais tempo é a gestão administrativa ou financeira, a parte de administração, serviços administrativos e a parte de contabilidade e economia escolar, gestão de funcionários, gestão de mercadorias em relação ao bar, fornecimento da escola e todo outro tipo de equipamento que é necessário para a escola funcionar. É daí que eu posso até logo dizer, isso é o que me leva mais tempo ao longo do trabalho [...]” (SD1P); como *atividade técnica*, de preenchimento de plataformas com dados escolares, “[...] A burocracia, os papéis. Hoje as plataformas informáticas, porque o ME tem milhares de plataformas informáticas, e temos que preencher permanentemente estatísticas” (D7P), “[...] metade do meu tempo ou mais da metade foi papelada, uma pasta disto, uma pasta daquilo [...]” (CE1P), “[...] E depois, claro, tem as coisas inerentes do Ministério da Educação, pedem muitas vezes situações repetidas. Há uma secretaria do estado que pede um ficheiro, depois há um gabinete do ME que pede esse mesmo ficheiro, depois há outro que pede outro... Quer dizer, há muitas coisas repetidas, e olha constantemente, portanto, com os miúdos não se perde muito tempo, que seria o que a gente devia perder mais” (D6P).

No trabalho administrativo, pelo que verificamos nos relatos mencionados, prevalece uma prática burocrática e tecnicista, vinculada à concepção técnica, herança dos fundamentos na origem da administração escolar. É de responsabilidade dos gestores

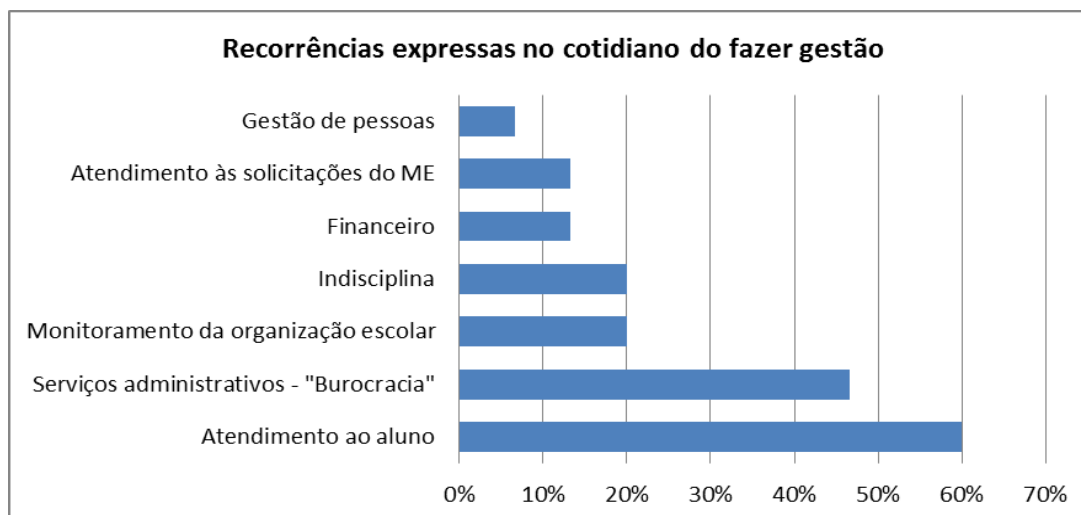
¹⁵⁶ As discussões sobre a relação da dimensão administrativa e pedagógica nas práticas de gestão são apresentadas no item “1.1. Princípios epistemológicos subjacentes à construção do objeto de estudo” constante no Capítulo VI.

garantir “[...] a unidade de princípios, diretrizes e objetivos, [...] de modo a garantir as condições necessárias para que todos os alunos tenham acesso a experiências educacionais de qualidade semelhante, de acordo com o princípio democrático”, explicita Lück (2013, p. 131).

Diante do nosso objetivo de perceber os efeitos produzidos pelas situações periódicas no trabalho dos gestores, apuramos que as ocorrências estão vinculadas ao atendimento e aos processos de trabalho administrativo. A partir desse dado, é inevitável questionarmos: Qual o lugar da dimensão pedagógica na rotina de trabalho dos gestores na escola?

Com o objetivo de refinar a análise dos registros, organizamos o gráfico 2, recapitulativo acerca das tarefas anunciadas nos discursos dos entrevistados.

Gráfico 2 – Recorrências no cotidiano do fazer gestão



A recapitulação das recorrências orienta, em princípio, informações que podem compor um quadro de referências estatísticas das quais ainda pouco se pode dizer sobre as práticas. No entanto, elaboramos o gráfico 2 com o objetivo de compor parâmetros utilizando os elementos do terreno “cotidiano”.

O gráfico não tenciona informar dados estatísticos e porcentagem, uma vez que “[...] as estatísticas [...] só captam o material utilizado pelas práticas de consumo [...] e não a *formalidade* própria dessas práticas, seu “movimento” sub-reptício e astucioso, isto é, a atividade de fazer com” (Certeau, 2014, p. 92 - grifo do autor). Aqui reside a distinção das expressões “arte de utilizar” e “arte de combinar” identificadas no estudo de Certeau (2014). Corroboramos com os apontamentos de Certeau, chamando a atenção para o fato

de neste caso estar descrito aquilo que é usado, não as maneiras de utilizá-lo. Na perspectiva das práticas de consumo, estas vão se insinuando e tornando perceptível o lado oculto da atividade gestora em diferentes contextos escolares. Essa “redução” expressa no gráfico 2 pode nos ser útil por projetar a “representação” de uma gestão que se mostra ora funcionalista, ora emergencial no tempo e espaço.

A instauração dessa “representação” é insuficiente, embora tenhamos “*um traço* no lugar dos atos, uma relíquia no lugar das performances” [...] (Certeau, 2014, p. 93 – grifo do autor). E nos valemos desse traçado para compreender as “operações articuladas em cima de ocasiões” (idem). Além disso, buscamos identificar as mediações do “lugar do poder” e do “querer próprios”.

Em decorrência do que nos foi narrado, alguns modelos organizacionais de escola evocam a necessidade de se definir “[...] prioridades, de acordo com o julgamento de que elementos parecem ter mais condições de impactar a promoção da aprendizagem e formação dos alunos” (Lück, 2012, p. 97), como parte do trabalho educativo, que consideramos inerente ao processo de trabalho administrativo e trabalho pedagógico.

Convém reportar as variáveis organizacionais, como a estrutura, a ação e o tempo, os quais dão-nos o seu “retrato fisionômico”; ou seja, a forma como vemos a organização. Em função de determinada estrutura organizacional existe uma maior pressão, ou uma maior tendência, para a emergência de um dado retrato fisionômico (Schultz, 2016).

Blau e Scott (1970, p. 18) sustentam que “é impossível compreender a natureza de uma organização formal sem investigar as redes de relações informais e as normas extraoficiais, assim como a hierarquia formal de autoridade e as regras oficiais”.

A burocracia apresentada no gráfico 2, como a segunda mais expressiva, em sociologia, é um “termo usado neutralmente e se refere aos aspectos administrativos das organizações”, afirmam Blau e Scott (1970, p. 20). Por isso, toda organização formal, a exemplo da escola, possui algum grau de burocracia, dependendo das práticas administrativas adotadas, do número de funcionários, da hierarquia e da observância das regras gerenciais.

Segundo Etzioni (1967, p. 10), isso porque elas são caracterizadas por divisão do trabalho, do poder e das responsabilidades, pela presença de centros de poder, pela impessoalidade, e porque “controlam sua natureza e seu destino”.

A burocracia, por sua vez, está relacionada aos princípios de organização propostos por Max Weber e pode, muitas vezes, como averiguamos nos discursos dos gestores, vir carregada de uma conotação negativa, como, por exemplo, a falta de eficiência, um conjunto de atividades que mais atrapalham que propriamente ajudam.

2.3. Atribuição às mudanças na postura

Quem melhor para nos contar a perspectiva da gestão em um processo de aprendizado e experiências vividas, senão os próprios gestores? Buscamos, a partir desse propósito, averiguar o sentido do “eu-gestor” no discurso dos entrevistados.

Perceber a própria prática circunscrita aos limites e associações da prática administrativa e pedagógica, vislumbrada nas especificidades da prática social e de sua relativa autonomia, cria a possibilidade de repensar as estruturas de poder, de fazer, de delegar, de mudar; que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, os modos de ser e estar.

A questão sobre possíveis mudanças na postura possibilita aos gestores construir significados sobre suas experiências no cargo de gestão da escola (administrativa ou pedagógica), ainda que subjetivamente, com ancoragem na “intuição” caracterizada pelo conhecimento pessoal tácito, ou orientadas por objetivos pretendidos.

Portanto, vamos tentar apreender o “olhar-se”, o sujeito no processo inerente e indissociável aos modos de fazer a gestão num tempo que se inicia quando assumiram responsabilidades frente à escola pública.

Quadro 14 – Análise categorial – Atribuição às mudanças na postura

Categoria 2.3. Atribuição às mudanças na postura

Categoria	Unidades de Registro
2.3. Atribuição às mudanças na postura	<p><i>“Eu acho que mudou muito. Eu mudei muito. Eu sempre fui sem pavio. Eu não tinha pavio curto, eu não tinha pavio. [...] Hoje não. E eu percebo que isso deu uma amenizada um pouco. O fato de... Eu acalmei. Eu baixei a bola. Hoje eu tenho pavio. Curto, mas pra quem não tinha, ele tá grande. Então eu acho que isso ajudou. Ajuda a escola. O diretor nesse ponto, a percepção do diretor, a ação do diretor é muito importante nisso. Com o aluno principalmente.” (DIS)</i></p> <p><i>“Houve. Porque né, pra ser gestora a gente tem que... Saber comunicar, saber até onde você vai, né os pontos frágeis também, nós temos que lembrar que nós somos seres humanos, o outro que tá ali é um ser humano. Né, às vezes tem a correria, a parte burocrática tudo, e você tá aqui. Aí você desconta na outra, então assim, tive que aprender tudo. Porque uma que eu tava na sala de aula há 15 anos, a gente tem uma visão. Quando a gente passa pra cá, a visão é outra. [...] Então assim, pra mim foi muito... Eu aprendi e tô aprendendo muito. Então, eu tive que... Que mudar tudo</i></p>

	<p><i>mesmo, meus pensamentos, mudaram tudo, tô outra.” (PC1S)</i></p> <p><i>“Não. Acho que não mudou. Porque eu me encontro nesse tipo de escola. Então... Na ETI foi difícil, mas eu estava sempre procurando... Eu acredito nesse tipo de escola. É claro formou, melhorou assim, porque sempre um projeto novo você vai procurar a formação dentro do projeto, ver as especificidades. Então em termos de formação, a cada dia a gente só reconhece a aprendizagem. Então, aprendi bastante com esse passo-a-passo que a gente trabalha aqui. É uma maneira de ir avaliando o projeto e vendo as ações cumpridas (a gente chama de passo-a-passo mesmo), é uma coisa que a gente aprende muito, a maneira de fazer os registros, a importância de observar as defasagens pra trabalhar em cima da formação. Dá mais oportunidade pra gente perceber. A gente acaba mudando né.” (D2S)</i></p> <p><i>“Até que não mudou muito porque até inclusive assim, a gente tem uma responsabilidade de um todo, a escola que tem esse programa, a escola tem que melhorar em termos de aprendizagem de currículo todo mundo. A gente tem que ir bem no SARESP, nós temos que ir bem no AP que é aprendizagem em processo.” (PC2S)</i></p> <p><i>“Sim. Eu interajo mais com os alunos. Gostaria que essa interação fosse mais efetiva, mas atrás da mesa do diretor, com tanto trabalho, é difícil.” (D3S)</i></p> <p><i>“Eu vejo que mudou bastante a minha postura, principalmente no olhar as aulas dos professores, observar as aulas deles. Eu penso assim que todo professor deveria ter um olhar da equipe gestora, ele poderia estar se afastando um pouquinho, estar junto da equipe gestora, na coordenação, que aí ele consegue ter um novo olhar, inclusive pras aulas, o comportamento, a atitude do professor, você tem um novo olhar, apesar que eu já tive outras experiências de coordenação né.” (PC3S)</i></p> <p><i>“Acho que mudar, não. Acho que... Assim... A gente tem que ser rígida na hora que tem que ser, tem que ser, como dizer, mãe, sentar, conversar, na hora que tem que ser rígida, tem que ser rígida, mesmo e não tem como. É a função do diretor, você tem que falar isso aqui tá certo, isso tá errado, então, [...] acho que não teve muita mudança na minha vida, não.” (D4M)</i></p> <p><i>“Não, na questão do aprendizado, claro que a gente vai aprendendo cada vez mais, pois a gente tá aí pra isso, a gente não pode parar, tem que tá sempre aprendendo, mas a postura em si, não, não, a visão do aluno talvez a gente cria um olhar mais pro aluno, né, você tira um pouco o foco do professor e volta mais pro aluno, especialista, preocupação com o aluno passando pelo professor.” (VDIM)</i></p> <p><i>“[...] Hoje, não, hoje eu tenho uma visão mais preocupada diretamente com o aluno o que tá acontecendo, porque o aluno tá tendo essa atitude, gostam de ficar na escola, porque em casa tem muitos problemas, eles enfrentam muitas situações, então, assim, é saber a hora de colocar o limite, por que a gente infelizmente tem limites, obrigações, direitos e deveres, e saber a hora de ouvir, sentar, de lá ouvir o aluno, fazer um carinho mesmo, por que eles choram, a gente passa perto deles às vezes, assim na correria, eles fazem assim, Dona “Supervisora”, me escuta um minutinho, para um pouquinho, vem aqui.” (VDIM)</i></p> <p><i>“Hoje eu sinto muito apoio dos professores, eles estão sempre do meu lado, sempre me ajudando quando eu preciso, eu nunca, nunca sei tudo, porque eu sempre peço ajuda pra eles... Você sabe que, né, que está aqui a pessoa que sempre tá dando dica pessoa que não sai que faz anos que trabalha na escola. Eu trabalho sabe muito em equipe, e assim nunca deixo transparecer que eu sou a supervisora, nem sempre ando no mesmo patamar que eles, sabe nem quero ser mais, sempre que preciso de perguntar, eu sempre pergunto o que vocês acham disso, o que vocês acham que tá bom, que tenho que melhorar, então isso tem me ajudado muito a ter um entrosamento muito bom com os professores. Muito bom.” (SPIM)</i></p> <p><i>“Alterou. Eu quando vim pra aqui, nós nem podíamos tossir. A sério... Era muito rígida (a diretora). Dependia muito dos sítios, não é. Mas, normalmente o diretor, o padre e o presidente da Junta eram pessoas intocáveis, mesmo nas aldeias. Eram as três pessoas que mandavam no sítio. Portanto isto já dita no fundo a postura da pessoa. E eu vim pra aqui pra uma diretora mesmo muito rígida, nós não éramos tidas nem achadas nem nada, ela que punha e dispunha e ela que mandava. Isto mudou muito, acho que mudou muito, acho que se democratizou um pouco. Se</i></p>
--	---

	<p><i>calhar nuns aspectos para bem outros para mal, não sei. Também tem que haver alguma centralização de algum poder, não é, do poder de decisão não é. Mas acho que houve uma proximidade de quem está a gerir de quem está a ser gerido, e pronto. Acho que as pessoas se aproximaram mais, progressivamente conforme vieram diferentes diretores. Porque quando eu vim, pensei assim: meu Deus! Isso aqui é pior que militarismo! Se isto estava limpo, tinha que estar mais limpo. Portanto era assim, uma pessoa rígida. Acho até que já não existe pessoas com esse perfil. Portanto havia um poder instituído, e isso mudou.” (CE1P)</i></p> <p><i>“Acho que não. Isto teria que perguntar aos colegas. Mas acho que não, acho que sou o que sempre fui. Não parece que tenha alterado por ser coordenadora ou deixar de ser. Talvez mais cansada, isso sim, porque... E hoje não foi um bom dia, hoje vim cá por sua causa. Hoje acordei assim num daqueles dias de ficar em casa, mas já que me tinha comprometido consigo vim, mas não houve grande, eu acho que não houve alteração nenhuma, eu sou o que sou, esteja a dar aulas, esteja a coordenar, esteja a fazer outras coisas quaisquer.” (CE2P)</i></p> <p><i>“Nunca tinha tido experiência assim. Eu era professora na escola. Já tinha passado por quase todas as partes da escola: professora, dava aula no projeto de tempo integral, também fiquei na biblioteca um ano, quer dizer, eu conhecia tudo né. Foi uma caminhada interna grande. Eu acho que a escola quando eu peguei tava muito sem credibilidade. [...] Mudamo muito. Mudou muito as regras. [...] Roupas curtas, né, minúscula. Agora não, agora mudou bastante.” (D5M)</i></p> <p><i>“Eu, antes levava o barco sozinho. Agora não. Eu tenho pessoas de confiança nos conselhos e delego. Por acaso está foi uma mudança pela positiva no trabalho coletivo de escola.” (D6P)</i></p> <p><i>“Eu trabalho com essa área do projeto educativo, com as assembleias de alunos. Eu reúno com eles e estruturamos o cumprimento do nosso projeto educativo. Os alunos registam todas as situações problemáticas que pra eles são relevo que tiveram naquele período e, se forem situações problemáticas de escola, são selecionados depois na comissão de delegados, na reunião que tem com a direção, para assuntos a debater na assembleia de alunos, a tal assembleia que funciona por anos. E creio que essa experiência fez-me ver mais que a parte administrativa e financeira da escola. Eu participo com eles [com os alunos] na promoção do projeto educativo de escola.” (SD1P)</i></p> <p><i>“Mudou. Mudou porque as responsabilidades que fui assumindo também foram sendo diferentes, os cargos que fui desempenhando foram sendo diferentes. Portanto eu fiz todo um percurso até chegar ao topo, digamos assim, da hierarquia. Hoje sou melhor, na minha opinião, gestor do que era há uns anos atrás. A experiência, aquilo que se aprende em contextos informais ajuda muito. A experiência permite-me resolver de forma muito mais eficaz questões que que há uns anos se calhar resolvia de forma mais atabalhoada.” (D8P)</i></p> <p><i>“Penso que não. Sabe que os valores de cada pessoa, em princípio, e é assim que eu vejo, continuam incluídos nessa pessoa, ou seja, solidariedade, amizade, lealdade, transparência, tudo isso se mantém.” (D9P)</i></p> <p><i>“Eu penso que a nossa forma de estar muda radicalmente e obrigatoriamente, porque como professora eu vinha para a escola, o meu mundo, entre aspas, era os meus alunos, e as minhas aulas, as minhas turmas. [...]. E eu tenho que pensar em todas as turmas, em todos os professores, em todos os funcionários, ter o cuidado se falta alguma coisa, se alguma coisa não está a correr bem. E a postura mudou também no sentido de... é... a questão de horário, por exemplo, nunca tenho tempo.” (D10P)</i></p>
--	--

As narrativas integram os relatos dos entrevistados sobre mudanças e permanências de práticas verificadas na relação com o tempo e com os modos de exercer a gestão.

As mudanças de posturas narradas relacionam-se a diferentes fatores, como à mudança individual e suas implicações no coletivo, no que diz respeito a manter calma e ouvir os membros da comunidade escolar (D1S); relacionam-se às mudanças de projeto e programas no interior das escolas (D2S, PC2S, PC3S); à experiência em outros cargos anteriores ao da direção (D5M, D8P); à transição do cargo de professor para o cargo professor coordenador e respectivas responsabilidades (PC1S, D10P); à comunicação mais aproximada com os alunos (D3S, VD1M); aos modos de se relacionar com os órgãos e as pessoas externas à escola (CE1P); à experiência e modos de se relacionar com outros órgãos de gestão e alunos (D6P, SD1P).

De modo geral, a ênfase atribuída à mudança, conforme relata 66% dos nossos entrevistados, esteve vinculada às novas responsabilidades e compromissos na realização de atividades no cargo e na comunicação. Algumas mudanças são narradas em articulação à necessidade de mudar a escola para o bom funcionamento da mesma (D5M); outras, para o melhor funcionamento da escola e assertivas tomadas de decisão (D8P); e ainda há aquelas vinculadas à alteração de projetos, de programas na escola (D2S, PC2S, PC3S).

No que diz respeito à postura, a supervisora pedagógica (SP1M) expõe seu desejo de manter bom relacionamento com o grupo de professores, embora, não assuma a sua autoridade na função de supervisora pedagógica: “[...] nunca deixo transparecer que eu sou a supervisora [...] preciso de perguntar, [...] que tenho que melhorar, então isso tem me ajudado muito a ter um entrosamento muito bom com os professores” (SP1M).

A entrevistada (SP1M) afirma que suas ações estão voltadas ao trabalho coletivo, como apresentamos anteriormente na análise da subcategoria “Motivações expressas” (Quadro 10), contudo, o relato pode indiciar o deslocamento do sentido da avaliação e acompanhamento do trabalho dos professores, próprios de sua competência, para a avaliação dos professores sobre o seu desempenho na função de supervisão pedagógica. Pode revelar, também, a sua prática no teor da atividade política, na qual os docentes assumem os privilégios inerentes ao seu posicionamento institucional e o potencial reestruturante das suas concessões aos professores. Frente ao cargo de supervisão, compete à profissional auxiliar e orientar os professores nos processos didáticos e pedagógicos, conforme legislação específica de atribuição de competências, no entanto, a gestora (SP1M) ao expor-nos esta situação, incorpora o caráter dualístico e contraditório de uma atividade profissional cujos modos de fazer podem tanto segregar como integrar. As

capacidades e poderes podem ser interpretadas numa abordagem dialética, por um lado, ao evocar a cumplicidade entre supervisora e professores, por outro, contribuindo que todos os envolvidos no processo avaliativo alcance o potencial transformador na profissão.

A discussão se destaca, uma vez que a postura dos gestores, como já mencionamos, tem relação com os modos de se relacionar, com os objetivos profissionais, políticos e educativos. “A gestão escolar, por sua natureza política, reúne gestão e poder. O domínio legítimo sobre as relações de poder é o domínio sobre os processos de gestão escolar” (Souza, 2006, p. 129). E nessa linha de pensamento, quando cargos e funções são organizados numa estrutura hierárquica, conflitos podem ser gerados nas relações de poder entre os professores e o professor coordenador, como revela o discurso da supervisora (SP1M). Muitas vezes, o que não se vê é que essa conformação pode ser inventada com práticas que, embora pareçam obedientes e passivas, abrem caminhos para que a ordem social se faça habitável. Identificamos uma proximidade com esta assertiva no trecho “[...] isso tem me ajudado muito a ter um entrosamento muito bom com os professores” (SP1M).

Ainda no terreno dos olhares sobre a condução pessoal no cargo, a coordenadora de estabelecimento (CE1P) consente mudança na proximidade entre os gestores da escola no decorrer dos anos. Além disso, indica que as relações, antes construídas pelo medo, foram ganhando autonomia e liberdade, como no trecho “[...] acho que as pessoas se aproximaram mais, progressivamente conforme vieram diferentes diretores. Porque quando eu vim, pensei assim: meu Deus! Isso aqui é pior que militarismo! [...]” (CE1P).

Os percursos próprios da gestão têm diferentes sujeitos, espaços e tempo. Independentemente do tempo, há nessa questão uma resposta que não se acaba, porque enquanto houver práticas, assumirão formas diferentes e de surgir de novo. No entanto, os relatos nos permitem compor um quadro com exemplos de reapropriação do espaço, do estar e do fazer.

Sobre a dimensão percepções sobre o fazer gestão, desenvolvida neste capítulo, Bolívar lembra-nos a investigação realizada por Kruse e Louis (1997), especificamente, as descobertas desses estudiosos acerca de um “conjunto de dilemas relacionados com a tensão entre pertencer a uma equipa [...] e, ao mesmo tempo, a uma comunidade mais ampla em torno da escola” (Bolívar, 2012, p. 143), ou seja, disponibilizar tempo para a equipe gestora e tempo para a escola.

Alguns processos internos descritos pelos gestores exigem a reestruturação de contextos organizacionais de trabalho, a exemplo da administração conjunta, isto é, necessitam de estruturas organizacionais que apoiem e fomentem a colaboração. Utilizando-nos da expressão de Bolívar (2012), que fomentem as “culturas colaborativas na escola”.

Em síntese, julgamos ter suporte para afirmar que existe um envolvimento significativo dos gestores com as suas funções e atividades rotineiras, de modo que a percepção dos sujeitos entrevistados é que vai estabelecendo a sua identidade do fazer gestão e da dimensão profissional.

3. “Paisagem em transição”

A “paisagem em transição” é onde ocorre o “fazer com”, os usos e as “táticas” (Certeau, 2014). Apropriamo-nos da expressão para compreender a terceira dimensão constante na matriz de categorização, *Percepções sobre a escola*. As categorias e subcategorias a serem analisadas foram sendo compostas no processo de ausculta às experiências que os gestores de escolas foram capazes de assumir.

Neste tópico, em reforço as ideias¹⁵⁷ que se foram adensando na relação gestores e escolas, buscamos apreender as percepções dos inquiridos sobre o espaço construído para as práticas. Por isso, estão presentes os programas implementados nas escolas, os processos utilizados, as condições ambientais que caracterizam a organização como uma unidade e como um agrupamento de sujeitos, as adaptações do espaço escolar e os pressupostos de melhoria das escolas, ainda que apoiados numa compreensão circunstancial, que poderá ou não ser permanente.

A dimensão da análise *percepções sobre a escola* contempla as categorias “3.1. Adesão ao modelo de ensino”, “3.2. Percepção sobre a população estudantil”, “3.3. Espaços escolares” e “3.4. Programas nas escolas”. Neste capítulo buscamos verificar os modos de operações e distinguir as “maneiras de fazer” na relação com o espaço escolar. As maneiras de fazer intervêm em um campo que as regula num primeiro nível (por exemplo, a própria escola), mas introduzem aí uma forma de tirar partido dele, que pode acatar a outras regras e constituir como que um segundo nível sobreposto no primeiro.

¹⁵⁷ Consultar as páginas 94 a 99 desta tese, sobre o clima e a cultura da escola.

Essas operações de emprego, ou, o que Certeau designa *reemprego*, se multiplicam com a extensão dos fenômenos de aculturação, ou seja, com os deslocamentos que substituem maneiras ou “métodos” de transitar pela identificação com o lugar. Escola e gestão na escola são dois temas que se alimentam mutuamente. Tentamos relativizá-las, sem perder de vista, as suas complexidades. Isso não significa que poremos de lado a simplificação, como via para compreender a realidade, no entanto, teremos em conta as contradições e incertezas humanas que nossos propósitos ensejam.

3.1. Adesão ao modelo de ensino

A categoria “Adesão ao modelo de ensino”, criada indutivamente a partir dos dados, busca apreender as estimativas narradas pelos gestores sobre a implementação do modelo de tempo ou ensino integral, da ampliação do tempo escolar, do tipo de escola a se defender, da gestão orientadora no modelo de ensino instaurado. Decorrida do processo de investigação da gestão no cenário das escolas, esta categoria contempla a amostra de entrevistas realizadas com as gestoras de Votuporanga-SP e de Iturama-MG.

A adesão e o desenvolvimento de programas ocorrem tanto no seio da gestão quanto nos campos “oficial” e “pedagógico”. E por isso as políticas (nacionais, estaduais e locais) necessitam ser compreendidas como o produto de um elo de influências e interdependências que resultam em “combinação de lógicas globais, distantes e locais” (Ball, 2001, p. 102).

A educação em período integral está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. O Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) foi instituído no estado de São Paulo em 2006, consoante a publicação da Resolução SE 89, de 9 Dezembro de 2005. Em Minas Gerais, o Projeto Escola de Tempo Integral, nascido como uma das ações integrantes do projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa: o Aluno de Tempo Integral”, da SEE/MG, implantado em 2005¹⁵⁸, objetiva, principalmente, elevar a qualidade do ensino, ampliar a área de conhecimento ao aluno e reduzir a possibilidade de reprovação, promovendo o atendimento do aluno com defasagens de aprendizagem e promovendo atendimento

¹⁵⁸ Em 2015, foi implantado nas escolas participantes do “Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa”, sendo depois expandido para escolas de toda a rede estadual de ensino dos municípios mineiros.

integral ao discente em atividades artísticas, culturais e esportivas (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2009).

No desenvolvimento da categoria “3.1. Adesão ao modelo de ensino”, apresentamos o quadro 15 com as subcategorias “3.1.1. Processo decisório pelo modelo de ensino” e, complementar a este, “3.1.2. Desafios no desenvolvimento do modelo de ensino”. As informações emergem no contexto das entrevistas da amostra de Votuporanga-SP e Iturama-MG.

Quadro 15 – Análise categorial – Adesão ao modelo de ensino

Categoria 3.1. Adesão ao modelo de ensino

Subcategorias	Unidades de Registro
3.1.1. Processo decisório pelo modelo de ensino	<p>“[...] desde 2006 essa escola já tinha se tornado ETI. Então ela já tinha uma demanda escolar de período integral. No início de 2013 veio uma proposta de aderir ao programa de ensino integral. Mas, até por não conhecer muito as premissas, as diretrizes do programa, o conselho decidiu por não participar em 2013. Em 2013 novamente veio o convite para participar para 2014. Então no final de 2013 a escola reuniu, aí teve maior conhecimento, acesso maior ao programa de escola integral. Aí o conselho decidiu numa votação que não foi unânime, foi polêmica, não tenho certeza, mas, foi acho 9 votos sim e 4 votos não, se eu não me engano. Uma proporção aí que foi bem discutida. E aí então por decisão do conselho aderimos ao programa.” (D2S)</p> <p>“[...] foi com muita dúvida. Porque deu muito trabalho para organizar, tendo em vista que atendemos a três modalidades. A gente apenas trabalha em Tempo Integral. Aquele outro modelo, a equipe não quis aderir, todos ficaram com muito medo, que aqui é uma escola muito grande, nós temos aqui mais de 50 professores, maioria deles efetivo, então, ia ser um impacto muito grande na rede. A gente sabia que muita gente ia ter que sair da cidade, e que não sei se seria justo com uma pessoa que tá no final de carreira ter que sair do município para trabalhar em outros lugares.” (D3S)</p> <p>“[...] foi um processo com muitos conflitos. Porque a princípio muitos professores não queriam, de jeito nenhum, a maioria não queria. Mas nós estávamos com um problema porque até o ano passado só tinha uma sala funcionando no noturno, então o noturno deixaria de existir... [...] Não tem mais o noturno e a DE começou a pressionar também. Foi assim uma pressão... Aí que que nós fizemos? Sentamos, refletimos melhor, aí os professores refletiram melhor a situação e acabaram então aceitando de tempo integral [...]” (PC3S)</p> <p>“[...] e a DE começou a pressionar também. Foi assim uma pressão... Aí que que nós fizemos? Sentamos, refletimos melhor, aí os professores refletiram melhor a situação e acabaram então aceitando de tempo integral [...]” (PC3S)</p> <p>“O número de alunos era uma batalha tão grande pra gente conseguir aluno do 6º ano pra entrar na escola, cê não tinha ideia. Ano passado já foi mais ou menos melhorzinho, e esse ano a gente já tem mães que é dia quinze e já tem mães aqui já querendo fazê a matrícula dos filhos.” (D5M)</p>
3.1.2. Desafios no desenvolvimento do modelo de ensino	<p>“Nós não tivemos dificuldades, como muitas escolas tiveram, com relação a adaptação do aluno. O nosso aluno já era de período integral. Então essa mudança não foi difícil, né, foi bem tranquila. Pros professores já foi mais complicado. Porque o professor não vem com essa história de dedicação exclusiva, não vem com essa história de permanecer oito horas diárias em uma só escola, né. Então esse foi o primeiro ponto, assim... Difícil, mas proveitoso, bom. Mas, difícil. E depois a</p>

	<p><i>implantação do programa foi difícil. Até hoje que estamos encerrando a avaliação, tudo é novo, cada etapa, cada ação é nova então demanda maior estudo, maior compreensão.” (D2S)</i></p> <p><i>“Olha, essa mudança de projetos nós já que tínhamos um grupo de muito tempo, o professor efetivo daqui por exemplo, que não aceitou, não quis ficar, não quis o desafio, ele não acreditou no projeto. [...] Por vários motivos, preferi levar o cargo dele pra outra escola. [...] eu tenho a impressão que alguns professores irão, outros virão, então todo ano pode ter esse problema pra se aceitar, tá, acho que no primeiro ano tem mudanças o ano que vem. Tenho a impressão que tem mudanças, mas eu acredito que vá uns três anos ainda pra aceitar isso aí.” (PC2S)</i></p> <p><i>“[...] nós fizemos [...] a pesquisa, nós observamos que não havia profissionais habilitados para aquelas oficinas [...] Mas, você tem que perceber que aquele perfil exigido não tinha. Então, a gente ia ter que acabar contratando pessoas que a gente também não conhecia o perfil [...] o que trabalhar nessas oficinas? Porque a gente tem que conhecer o contexto pra poder trabalhar, alinhado com a proposta e com o contexto, pela escola de Tempo Integral, nossa clientela mudou.” (D3S)</i></p> <p><i>“[...] porque a gente tem que manter o aluno dentro da sala de aula, com atividade, aprendizagem, [...] manter esse aluno todo esse tempo, né, sob a vigilância de alguns funcionários que não conhecem os nossos alunos, de alunos também que não conhecia a nossa realidade [...] veio passar pra gente algumas dificuldades, então, foi assim, foi muito difícil pra nós [...] todo esse rearranjo da escola mesmo.” (D3S)</i></p> <p><i>“[...] foi um processo com muitos conflitos. Porque a princípio muitos professores não queriam, de jeito nenhum, a maioria não queria.” (PC3S)</i></p> <p><i>“Inclusive os alunos, comportamento deles nooossaaaa a princípio foi muito difícil, principalmente no pátio. Foi muito difícil. Eles brigavam, corriam, gerou vários conflitos, mas agora já... Vai aceitando né, as coisas vão se acomodando.” (PC3S)</i></p> <p><i>“[...] os alunos ainda não têm esse interesse e também a família não ajuda porque se a família falasse, o meu filho vai ficar na escola Tempo Integral, vai ser melhor pra ele, nós não temos também esse apoio da família [...]” (D4M)</i></p>
--	--

No que diz respeito à adesão ao modelo de ensino, das cinco escolas visitadas no contexto da amostra brasileira, uma não oferta o ensino em tempo integral. A diretora (D1S) relata que foi uma escolha coletiva com a participação da comunidade escolar e explicita que no processo de votação “[...] o Conselho definiu voto aberto. Eu queria voto fechado, por preservar. Eu queria voto fechado. Isso eu falei na hora. Eu falei eu quero voto fechado porque eu acho que quem tá votando aqui não tem que sofrer nenhuma represália por nada. Vamos preservar. E expliquei os meus motivos. Agora vamos votar. Votaram pelo voto aberto. Pronto, voto aberto. Eu falei: gente, do mesmo jeito que eu quero vocês querem outra coisa. O que ganhar ganhou. Não tem briga, tem eleição. É isso que vai acontecer. Então eu achei que foi muito tranquilo. [...] Então foi bem interessante. Todo mundo veio. Veio o pessoal da Apeoesp porque queria saber se a gente ia ser democrático. No final disseram que nós fomos sim. Então foi aberto. A supervisão¹⁵⁹ veio” (D1S).

¹⁵⁹ Na estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), o Supervisor de Ensino, alocado na Diretoria de Ensino, é o agente fundamental para o desenvolvimento das políticas

A diretora (D1S) não relata os motivos e não apresenta argumentos para a recusa ao modelo de ensino e tempo integral e se mostra satisfeita com o resultado obtido a partir da eleição.

Da amostra de escolas com tempo integral, três estão organizadas pelo projeto Escola de Tempo Integral e uma pelo Programa de Ensino Integral, conforme apresentamos no quadro 16.

Quadro 16 – Representação das escolas com projetos de ensino/tempo integral

Gestoras	Projeto	Ano de adesão	Turmas
D2S, PC2S	PEI	2014	6º, 7º, 8º e 9º ano
D3S, PC3S	ETI	2014	6º e 7º ano
D4M, VD1M	ETI	1991	6º, 7º e 8º ano
D5M, SP1M	ETI	1996	6º, 7º e 8º ano

Organizado pela investigadora com base nas informações colhidas em entrevistas e Regimento Escolar.

Das escolas cuja comunidade educativa optou pela adesão ao projeto ETI e ao programa PEI, buscamos desenvolver as subcategorias relacionadas ao processo decisório pelos projetos e às fases de desenvolvimento dos modelos de ensino na organização escolar.

Sobre os processos decisórios pelos projetos, do que apuramos nos relatos, os motivos para a adesão incidem no baixo número de matrículas na escola (D3S, PC3S, D5M), na determinação da Diretoria de Ensino (PC3S), na decisão mediante votação em conselho de escola (D2S).

A diretora (D3S) e a professora coordenadora (PC3S) relatam que o projeto Escola de Tempo Integral foi aderido em resposta ao decréscimo de alunos matriculados na escola, conforme consta nos trechos “[...] teríamos aqui à tarde algumas salas de aulas ociosas e isso também preocupou a comunidade. Então nós pensamos em fazer essa experiência, tanto pelo lado pedagógico e também pro professor permanecer aqui também na escola em razão do aumento de aula, né, e ter também, mais vínculo, foi difícil, agora que a gente está se adaptando.” (D3S), “[...] Mas nós estávamos com um problema porque até o ano passado só tinha uma sala funcionando no noturno, então o noturno deixaria de existir. Não tem mais o noturno [...]” (PC3S).

educacionais, promovendo a qualidade de ensino e o cumprimento da legalidade, conforme Resolução SE 90, de 3 de Dezembro de 2009.

Outro fator mencionado pela professora coordenadora (PC3S) reflete a relação da escola com a Diretoria de Ensino na tomada de decisão para a implementação do projeto: “[...] e a DE começou a pressionar também. Foi assim uma pressão... Aí, que que nós fizemos? Sentamos, refletimos melhor, aí os professores refletiram melhor a situação e acabaram então aceitando de tempo integral [...]” (PC3S).

O decréscimo de alunos matriculados também se constitui um agravante que, segundo a diretora (D5M), foi sendo alavancado. “O número de alunos era uma batalha tão grande pra gente conseguir aluno do 6º ano pra entrar na escola, cê não tinha ideia. Ano passado já foi mais ou menos melhorzinho, e esse ano a gente já tem mães que é dia quinze e já tem mães aqui já querendo fazê a matrícula dos filhos” (D5M).

A diretora (D5M) informa que a mobilização dos gestores para alcançar determinado número de matrículas e formar turmas na escola contou com o apoio da comunidade educativa, da afirmação da “imagem” da escola para essa comunidade, “[...] ainda tem muitos que acham que a escola não é boa, né, mas a grande maioria já tomou consciência que a escola mudou. Eu acho que é isso é o importante” (D5M). O processo de melhoria da escola, conforme a entrevistada, esteve alinhavado à capacidade interna de aceitação do projeto, de mudança na organização e de reconhecimento das melhorias da escola.

Não nos é mencionada a demanda pela melhoria da qualidade da organização, dos produtos e dos serviços, como também não temos elementos discursivos e investigativos para afirmarmos se houve, por parte do grupo de alunos e professores, amadurecimento no desenvolvimento do projeto.

Embora se verifique no nosso estudo a grande marca do nível descritivo de interpretação na análise, buscamos apresentar ao leitor pormenores e contrastes. “Estes pormenores pedem, no entanto, o esforço suplementar que levaria ao nível seguinte” (Amado e Vieira, 2013, p. 399)¹⁶⁰, portanto, ao nível interpretativo.

Sobre as fases de desenvolvimento dos projetos, as narrativas tendem a indicar os desafios de se estabelecer um modelo organizacional de escola em articulação com os interesses e aceitação dos diferentes grupos na escola (professores, alunos e família), bem

¹⁶⁰ Amado e Vieira (2013, p. 399-400) referem Morse (1997) indicando os quatro níveis de teorização e suas diferenciações no contexto da abstração. São eles: nível descritivo, nível interpretativo, nível de descoberta e nível explanatório.

como com o funcionamento das oficinas associado ao novo projeto, aos novos currículos e às horas alargadas.

O desafio de iniciar e desenvolver o projeto ETI, informam as gestoras, relaciona-se com quatro aspectos: o *primeiro*, com a recusa de alguns professores em querer participar, “[...] foi um processo com muitos conflitos. Porque a princípio muitos professores não queriam, de jeito nenhum, a maioria não queria” (PC3S), “Olha, essa mudança de projetos nós já que tínhamos um grupo de muito tempo, o professor efetivo daqui por exemplo, que não aceitou, não quis ficar, não quis o desafio, ele não acreditou no projeto. [...] Por vários motivos, preferi levar o cargo dele pra outra escola. [...] eu tenho a impressão que alguns professores irão, outros virão, então todo ano pode ter esse problema pra se aceitar, tá, acho que no primeiro ano tem mudanças o ano que vem. Tenho a impressão que tem mudanças, mas eu acredito que vá uns três anos ainda pra aceitar isso aí” (PC2S); o *segundo*, com o perfil e a formação necessários à atribuição das Oficinas, “[...] nós fizemos [...] a pesquisa, nós observamos que não havia profissionais habilitados para aquelas oficinas [...] Mas, você tem que perceber que aquele perfil exigido não tinha. Então, a gente ia ter que acabar contratando pessoas que a gente também não conhecia o perfil [...] o que trabalhar nessas oficinas? Porque a gente tem que conhecer o contexto pra poder trabalhar, alinhado com a proposta e com o contexto, pela escola de Tempo Integral, nossa clientela mudou.” (D3S), o *terceiro*, com a permanência do aluno nas horas alargadas do novo modelo de ensino, “[...] porque a gente tem que manter o aluno dentro da sala de aula, com atividade, aprendizagem, [...] manter esse aluno todo esse tempo, né, sob a vigilância de alguns funcionários que não conhecem os nossos alunos, de alunos também que não conhecia a nossa realidade [...] veio passar pra gente algumas dificuldades, então, foi assim, foi muito difícil pra nós [...] todo esse rearranjo da escola mesmo” (D3S), “Inclusive os alunos, comportamento deles nooossaaa a princípio foi muito difícil, principalmente no pátio. Foi muito difícil. Eles brigavam, corriam, gerou vários conflitos, mas agora já... Vai aceitando né, as coisas vão se acomodando” (PC3S), e, o *quarto*, que muitas vezes tem o impedimento da motivação e participação dos alunos, mais a dificuldade em elevar o comprometimento da família, “[...] os alunos ainda não têm esse interesse e também a família não ajuda porque se a família falasse, o meu filho vai ficar na escola Tempo Integral, vai ser melhor pra ele, nós não temos também esse apoio da família [...]” (D4M).

Com exceção do último aspecto mencionado, os outros três evidenciam dificuldades anteriores à implementação do projeto, revelam, logo de início, a falta de clareza das gestoras (D3S, PC3S) sobre os princípios do projeto ETI e como organizar a escola para atendê-los. A não compreensão, a nosso ver, gera as dificuldades de execução e os advérbios de intensidade nos relatos, como verificamos: “foi com *muita dúvida*” (D3S), “Porque deu *muito trabalho*” (D3S), “foi *muito difícil* pra nós” (D3S), “Inclusive os alunos, comportamento deles nooossaaaa a princípio foi *muito difícil*” (PC3S). A incerteza sobre os procedimentos na realização dos projetos apresentada pelas gestoras, pensamos, pode estar no patamar acima da escola, pode estar no domínio da estruturação dos textos do projeto das escolas de tempo integral, na esfera das ações pensadas para as escolas, nos documentos norteadores.

Sobre esta suposição e suas implicações no terreno das práticas: “porque a gente não conhecia o projeto [...] para a gente montar as oficinas, nós tivemos [...] dificuldades [...] e até eu precisava ver a qualificação das oficinas [...]” (D3S), “até a escola acomodar não foi fácil” (PC3S).

O novo modelo e os novos modos de agir interferem no clima organizacional da escola. Segundo Dias (2008, p. 213), o clima está relacionado à cultura organizacional e “é formado por uma percepção do coletivo (ambiente ou atmosfera organizacional)”; mais precisamente, “são as ideias preconcebidas das pessoas sobre o seu local de trabalho e sobre o dia a dia da organização”. As ideias preconcebidas a que o autor se refere dizem respeito à visão pessoal de cada um sobre o estilo de liderança, a relação com os colegas, a liberdade de atuação, entre inúmeros aspectos internos que interferem no ambiente de trabalho, causando satisfação, insegurança, medo e outros tipos de emoções.

Em outro contexto escolar, a experiência com o projeto ETI favoreceu o desenvolvimento do PEI, mas nem por isso, as tensões narradas sobre a permanência dos professores na escola deixaram de existir. Os aspectos positivos indicados pela diretora (D2S) recaem na integração das disciplinas com as oficinas no novo modelo de ensino e a articulação do trabalho pedagógico com o administrativo. “Essa escola ensina muito. Começamos a trabalhar com agenda. Mas ainda assim, para o diretor acaba sobrecarregando. Porque o administrativo não é exagero, não é muita coisa, mas ele demanda dedicação. O pedagógico, nós temos coordenadores, tudo, mas a ação do diretor em cima do pedagógico também tem que ser presente. Então a gente acaba envolvendo

bastante o pedagógico” (D2S). Quanto ao processo decisório, verificamos cautela e discussão, “[...] até por não conhecer muito as premissas, as diretrizes do programa, o conselho decidiu por não participar em 2013. [...] Então no final de 2013 a escola reuniu, aí teve maior conhecimento, acesso maior ao programa de escola integral. Aí o conselho decidiu numa votação que não foi unânime, foi polêmica, não tenho certeza, mas, foi acho 9 votos sim e 4 votos não, se eu não me engano. Uma proporção aí que foi bem discutida. E aí então por decisão do conselho aderimos ao programa” (D2S).

No relato da diretora (D2S), além das informações sobre a organização do trabalho do diretor e a necessidade de acompanhar e tomar decisões na dimensão pedagógica, advindas com o programa PEI, podemos verificar, que, anterior a implantação, o projeto foi discutido nos processos decisórios com a escola e a Diretoria até a sua efetivação e consentimento (representado no conselho da escola). A votação é discutível, para além dos números, podendo revelar as predições determinantes daqueles que votaram, as suas visões de futuro sobre os objetivos da escola, possíveis mudanças na cultura, mapeadores da diversidade e conciliadores de perspectivas sociais. A diretora (D2S) pareceu-nos agradada com os progressos oriundos da compreensão do modelo PEI e desenvolvimento de conhecimentos na “escola que ensina”.

A narrativa da supervisora pedagógica (SP1M) explana mais o sentido que ela confere à Escola de Tempo Integral e o modo como são coordenadas as atividades. Interessante ressaltar que nesse modelo ampliado de horas, as “horas excedentes” são utilizadas em atividades de auxílio à aprendizagem dos alunos. “[...] Eles [os professores] aproveitam pra ajudar esses alunos que têm com dificuldade, então, segunda-feira tem uma professora que vem toda segunda, né, agora vai começar o quarto bimestre, aí já vê como que tá esse aluno, já começa a recuperar” (SP1M).

O projeto idealizado pela supervisora (SP1M) não se restringe à sala de aula, no entanto, quando descreve as atividades, enfatiza: “[...] Então, eles não pode só estudar. Se não fica muito cansativo. Fica o tempo ocioso, né, a proposta da Escola Tempo Integral. [...]” (SP1M).

O tempo de permanência do aluno na escola é utilizado, conforme apuramos no relato da supervisora pedagógica (SP1M), para o reforço na aprendizagem dos conteúdos, para a recuperação dos estudos com os alunos que a necessite. A afirmação lembra-nos os dizeres de Bentham, de que “tudo serve”. “Viver sem tempo morto – não seria esta a

palavra de ordem utilitarista? Pois o tempo vivo é o tempo que produz” (Bentham, 2008, p. 94).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 dispõe, no art. 23, sobre uma educação comprometida com a qualidade na sua aprendizagem, em todos os níveis e modalidades. Um dos princípios apresentados no art. 12 e no art. 13 diz respeito à recuperação dos estudos, a autonomia da definição da escola de sua proposta pedagógica e do compromisso da organização de ensino e de seus profissionais com a aprendizagem dos alunos.

Os estabelecimentos de ensino, fundamentados no princípio de sua autonomia e respeitadas as normas do seu sistema de ensino, têm a incumbência de “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento” (inciso V do art. 12), e, os docentes hão de se incumbir de “zelar pela aprendizagem dos alunos” e “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento” (incisos III e IV do artigo 13, respectivamente).

No direito de elaborar e executar a sua proposta pedagógica (inciso I do art. 12), onde o processo de verificação da aprendizagem é um dos elementos de maior importância, é de responsabilidade dos gestores considerar a participação dos docentes da escola nessa definição, no compromisso da exigência da Lei n.º 9394/96 (art. 13), bem como pelo reconhecimento da participação efetiva dos docentes na definição “da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” como processo democrático e colaborativo na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, dos meios concedidos em Lei para o resgate dos compromissos da escola com uma aprendizagem de qualidade, consideramos existir a limitação (talvez, subversão) do sentido da formação integral do aluno. O projeto, em sua origem, prevê a formação integral dos alunos com oficinas que os oportunize a realizar atividades culturais e de lazer, complementares às aulas.

Das informações concedidas pelas entrevistadas (D3S, SP1M), verificamos alguns sentidos alusivos à organização *panóptica* “[...] porque a gente tem que manter o aluno dentro da sala de aula, com atividade, aprendizagem, [...] manter esse aluno todo esse tempo, né, sob a vigilância de alguns funcionários [...]” (D3S), e, “Tem a hora da tarefa, eles vão pra fazer. E tem a hora também, a recuperação sabe [...]” (SP1M).

O termo “panóptico”, originado em Bentham (2008, p.74), nos permite considerar a ênfase das horas de estudo do projeto de tempo integral orientadas para a ocupação dos

alunos com atividades e recuperação dos estudos. Apropriamo-nos do pensamento de Bentham, presente na Carta XXI¹⁶¹, com a noção de que o estudante “[...] poderá estar confinado às horas de estudo; ou pode-se fazer com que ele preencha todo o ciclo diário, incluindo as horas de repouso, descanso e recreio”. “Será que aquilo que é assim adquirido em termos de regularidade não pode ser perdido em termos de energia?”, questiona Bentham (2008, p. 77). Nós, que com algumas tentativas buscamos verificar os sentidos educativos nos relatos sobre as práticas de gestão no cotidiano das escolas, percebemos que o funcionamento da proposta pedagógica da escola de tempo integral, muitas vezes, tende a valorizar mais o desempenho dos alunos que propriamente a formação integral do aluno.

Ademais, quando reporta “a escola de Tempo Integral também recupera os alunos que tá com defasagem, né” (SP1M), no contexto do “também”, a supervisora pedagógica não indica quais são os outros objetivos do projeto na escola. Por trás da afirmação, numa perspectiva embasada em Fairclough (1989), o visível (o dito) não se aloja no invisível (não dito). Apropriando-se do legado arqueológico e genealógico de Foucault (2009, 2010), Fairclough (1989)¹⁶² potencializa que o discurso tem efeito distintivo sobre a realidade. Isso significa que o discurso está além da representação do mundo das coisas, constituindo os objetos de conhecimento, os sujeitos e as estruturas conceituais.

De modo geral, as situações narradas colocam em discussão o sentido da “melhoria da escola”. E questionamos: para quem? Como podem os gestores orientar o trabalho de maneira a alcançar estágios cada vez mais efetivos? Como atuar para promover a formação e a aprendizagem dos alunos no âmbito do projeto ETI e programa PEI?

Com base nas afirmações das inquiridas, consideramos que as exigências impostas pelo projeto ETI no atendimento de determinados padrões e critérios de qualidade podem ter gerado tensões na organização, e, depreendemos, também, que o trabalho de organização didático-pedagógico, a princípio, teria ocorrido de modo ensaísta.

No contexto organizativo de um agrupamento de escolas, pertinente à discussão aqui presente e a possibilidade de cruzamento de informações, o diretor (D8P) informa em entrevista a preocupação da escola em ofertar aulas facultativas, de apoio suplementar, aos alunos que realizarão os exames nacionais. “Nós temos um programa, depois do término das aulas, para esses alunos [que farão os exames], de aulas de apoio suplementar.

¹⁶¹ Tema Escolas.

¹⁶² As reflexões de Foucault (2009) são fundamentais para a abordagem de Fairclough (1989).

Portanto, os alunos, no período que vai do fim das aulas até os exames, livremente, de forma facultativa, podem vir aqui e frequentar as aulas que os professores se dispõem a dar, para consolidar matérias, para consolidar conhecimentos, retirar dúvidas e por aí a fora. Isso só acontece com Português e Matemática. Nas outras disciplinas não se verifica. Claramente seria hipócrita da minha parte dizer que não há uma preocupação. Há. Claro que há. E nós também temos que saber lidar com isso” (D8P). A preocupação que o diretor anuncia é a primazia das áreas Português e Matemática sobre as outras áreas de formação integral dos alunos.

Considerando a relação dialética entre o discurso e as estruturas sociais, estes aspectos são relevantes na obtenção de informação que revele a realidade da organização escola e possa constituir o lugar de exercício, as tomadas de decisão dos gestores e o envolvimento da comunidade escolar na melhoria contínua da escola e da aprendizagem dos alunos.

Entendemos, com base nos relatos das entrevistas, que embora o novo projeto tenha sido desenvolvido nas escolas, alguns hábitos e práticas voltadas à eficácia e à eficiência mantêm-se. Das dificuldades narradas sobre o “modelo de ensino”, para além da aceitação ou recusa pela comunidade educativa, verificamos dificuldades na concepção e realização do projeto.

Perrow (1972) avalia ser necessário considerar a diversidade de organizações existentes e suas “qualidades” (valores, normas, relacionamentos, padrões de comportamento), em prol da resolução dos seus problemas, recorrendo a uma abordagem sociológica. Segundo o autor, devemos então considerar diversas teorias organizacionais para compreender a estrutura, os objetivos e o ambiente em que cada uma está inserida, evitando-se explicações unicamente atinentes ao comportamento humano individual ou aos pequenos grupos (Perrow, 1972, p. 43 *apud* Schultz, 2016, p. 09).

3.1.1. Notas sobre o projeto Escola de Tempo Integral e o Programa de Ensino Integral

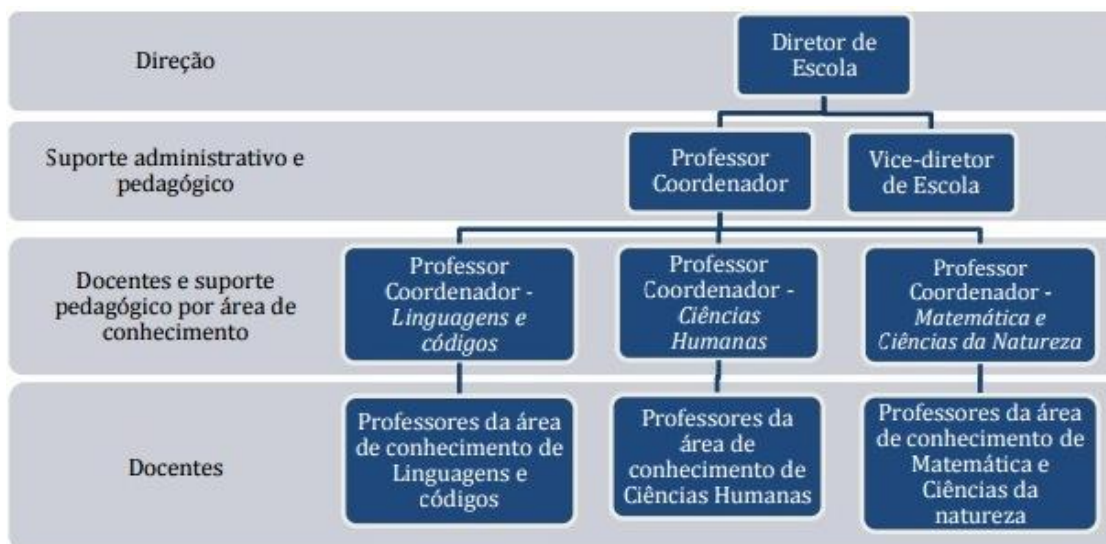
O processo de expansão do projeto Escola de Tempo Integral na rede pública estadual de ensino de São Paulo é recente e merece atenção, pois carece de pesquisas sobre o trabalho docente e o trabalho gestor frente ao desafio do desenvolvimento do Projeto.

Se olharmos para os inúmeros projetos que circulam na rede estadual paulista, percebemos uma educação idealizada além dos conteúdos lecionados em sala de aula, pois exige o compromisso e envolvimento de profissionais dispostos a atuar em prol do programa e da aprendizagem do aluno, motivando o conhecimento dos professores, como também a participação dos estudantes.

Um projeto como a Escola de Tempo Integral, oferece maior tempo de permanência aos alunos e por isso faz diferença o redimensionamento da estrutura organizacional da escola com novos espaços e matrizes curriculares enriquecidas. A organização curricular da Escola de Tempo Integral dispõe que irá manter o desenvolvimento do currículo básico do ensino fundamental, enriquecendo-o com Oficinas Curriculares, com o objetivo de oferecer novas oportunidades de aprendizagem, cujas atividades de natureza prática contemplem habilidades e competências dispostas nas Diretrizes Gerais sobre a Escola de Tempo Integral (São Paulo, 2006).

Uma diferença entre o projeto ETI e o programa PEI está na organização do quadro do magistério. No Programa de Ensino Integral (PEI) os professores são selecionados para coordenar o trabalho pedagógico nas áreas do conhecimento *Linguagens e códigos*, *Ciências Humanas* e *Matemática e Ciências da Natureza*.

Figura 1. Quadro do magistério nas escolas PEI



Fonte: Tutorial de Recursos Humanos. Programa de Ensino Integral. (Abril, 2014)

Outro fator que difere os projetos é a Avaliação 360 graus do PEI, orientada pela gestão de desempenho dos profissionais. Para que a avaliação capte todas as perspectivas

da atuação do educador nessas dimensões, todos aqueles que têm condições de avaliar a atuação do profissional serão avaliadores. Dessa forma, os alunos e demais colegas de trabalho deverão avaliar o educador para que a avaliação seja a mais completa possível.

As perguntas avaliativas de cada agente avaliador contemplam a perspectiva na qual esse apresenta condições de avaliar a atuação do educador. Ou seja, cada avaliador responde questões nas atividades em que tem contato direto com o profissional avaliado. No caso do professor, por exemplo, os alunos avaliam a atuação em sala de aula e orientações para além da sala de aula; os demais professores avaliam a participação e o trabalho colaborativo; o professor coordenador de área e o coordenador geral avaliam a atuação do professor na sala de aula, no planejamento das aulas, na participação e no trabalho colaborativo; e assim por diante.

Todos os profissionais do Quadro do Magistério são avaliados no desempenho de suas atribuições e no desenvolvimento das competências previstas para o Regime de Dedicção Plena e Integral, conforme quadro 17.

Quadro 17. Competências e Macroindicadores no PEI

Premissas	Competências	Macroindicadores
Protagonismo juvenil	Protagonismo	Respeito à individualidade Promoção do protagonismo juvenil Protagonismo sênior
Formação Continuada	Domínio do conhecimento e contextualização	Domínio do conhecimento Didática Contextualização
	Disposição ao autodesenvolvimento contínuo	Formação contínua Devolutivas Disposição para mudança
Excelência em gestão	Comprometimento com o processo e resultado	Planejamento Execução Reavaliação
Corresponsabilidade	Relacionamento e corresponsabilidade	Relacionamento e colaboração Corresponsabilidade
Replicabilidade	Solução e criatividade	Visão crítica Foco em solução Criatividade
	Difusão e multiplicação	Registro de boas práticas Difusão Multiplicação

Fonte: Tutorial de Recursos Humanos. Programa de Ensino Integral. (Abril, 2014)

Essas competências foram desenvolvidas no âmbito da reformulação do Processo de Credenciamento, a partir de grupos focais com professores, gestores e profissionais das

Diretorias de Ensino participantes do programa e os gestores no órgão central. Esse modelo de competências permite o alinhamento das diversas frentes da gestão de desempenho dos profissionais no Programa, desde a avaliação de candidatos do processo de credenciamento à avaliação dos profissionais que já atuam em Regime de Dedicção Plena e Integral, bem como o desenvolvimento de plano de formação e de reconhecimento de profissionais.

Para cada competência foram desenvolvidos macroindicadores que definem o comportamento esperado no âmbito da competência e, em seguida, os microindicadores que detalham esse comportamento para cada função do modelo.

A compreensão do modelo PEI nos coloca próximos a uma cultura organizacional a se instaurar na escola bem como as práticas individuais e coletivas de gestão necessárias para o desenvolvimento do Programa.

As percepções dos gestores partícipes dessa investigação, de Votuporanga-SP e Iturama-MG, acerca do projeto de Escola de Tempo Integral (ETI) e do Programa de Ensino Integral (PEI), coloca-nos diante de assimetrias de poderes existentes entre os atores sociais da escola e o papel das organizações escolares. Os programas e projetos são implantados nas escolas com o discurso da oferta de melhores condições de aprendizagem para o aluno. Mas, a legitimação, referente às regulações normativas vinculadas a outras instituições legais (Diretoria de Ensino, Superintendência Regional de Ensino, SEE), onde o discurso pode assegurar ou questionar a relação existente.

Apresentados o modelo de ensino e a organização das escolas, passamos a verificar as percepções dos gestores sobre o público estudantil, “consumidores” dos modelos de ensino.

3.2. Percepção sobre a população estudantil

Conhecer os alunos é fundamental quando pensamos, por exemplo, a construção da identidade pessoal dos mesmos no âmbito da socialização de cada contexto escolar. Quanto mais os gestores conhecem a população da qual são responsáveis na tarefa de formação educativa, mais podem contribuir para o desempenho e melhoria da escola.

A questão é ampla e abarca a relação da equipe gestora com o lugar, com o sentimento de pertença e com a adaptação do aluno à escola.

Mencionamos, nas discussões sobre os princípios da gestão, que o fundamento do trabalho dos gestores é o aluno. Para tornar mais clara e contextualizada tal assertiva, buscamos verificar os excertos das entrevistas relativos às impressões que os gestores têm sobre a população estudantil. As unidades de registro que compõem a subcategoria “3.2.1. Fatores preponderantes na percepção da população estudantil” são apresentadas no quadro 18, reunindo distintas percepções.

Quadro 18 – Análise subcategorial – Fatores preponderantes na percepção da população estudantil

Subcategoria 3.2.1. Fatores preponderantes na percepção da população estudantil

Subcategoria	Unidades de Registro
3.2.1. Fatores preponderantes na percepção da população estudantil	<p>“Os alunos são de baixa renda, mas não são carentes. Eu reparo que no inverno eles vêm bem agasalhados, que trazem pacote de bolacha fechado... Eu presto muito atenção nisso.” (DIS)</p> <p>“São alunos inseridos numa comunidade de baixa renda. É... Com altos riscos. Nós temos alunos aí mesmo com altos riscos. Tem muito acompanhamento psicológico, CRAS [...]. Então nossa comunidade ela é um pouco... Ai não sei nem como que eu falo... Não é complicada... Mas, ela é, ela é..., exige um pouco mais assim de cuidado mesmo, de atenção, que nós temos alunos de risco mesmo, de altos riscos.” (PC1S)</p> <p>“Olha desta escola, ela é diferenciada, por mais que temos alunos de diferentes bairros, como aqui é centro da cidade. [...] é boa a nossa população, é boa, tá e nós não temos aquelas crianças de nível social muito baixo, assim quando tem os pais são assim de médio [...]” (PC2S)</p> <p>“A maioria de meus alunos são de bairros distantes, periféricos.” (D3S)</p> <p>“A escola é também bastante diversificada. Porque além de atender a clientela do bairro e dos bairros próximos, atende bairros distantes, novos bairros, distantes. Então... é difícil, são clientelas que geram bastante conflito com os moradores próximos. E outra, em razão da usina hidrelétrica, nós estamos recebendo alunos do nordeste. Então tem uma clientela muito diversificada, bastante porque atende zona rural também.” (PC3S)</p> <p>“É, tenho muitos alunos carentes, né, que precisa muito do apoio nosso, né, porque os alunos não tem aquela, como que eu falo... apoio familiar, eles não têm. A maioria dos alunos mora com a avó, com o tio, com o padrasto, então, é uma desestrutura muito grande, assim, familiar.” (D4M)</p> <p>“Carente de família, de de ouvir, carente assim, mais de carinho, que necessitam mais de atenção junto. Talvez a carência socioeconômica de de alguns ou de vários eu vejo a carência afetiva familiar, alguns moram com a avó, moram com o pai, moram com o padrasto é, eu tenho aluno aqui que dorme na rua, então, assim, nós temos e assim e aí, talvez a gente pensa assim, quantos obstáculos eles enfrentam e o refúgio e aqui na escola, e vendo aqueles alunos que enfrentam situações mais adversas, são aqueles que mais querem estar na escola. Não consegue ter um desenvolvimento sério, legal, que deveria, mais eles querem estar na escola, mais eu creio que é mais uma carência afetiva, familiar.” (VDIM)</p> <p>“O bairro aqui é o bairro mais periférico, é onde tem muito mais consumo de droga. De cada 10 ocorrência na cidade, 9 é desses bairros aqui. Então... Eeeee são pessoas muito carentes né. Geralmente, quase todos aqui, ou se não tem um irmão preso, tem uma mãe, tem o pai, tem o padrasto, tem a madrasta. Éééé mãe que já esfaqueou filho, ou que está presa. É só esse tipo de pessoal. Meus alunos são muito carentes mesmo. Em tudo, não só financeiramente, afetivamente também. Acho por isso que eles me dão tanto trabalho. Porque toda hora entram na sala, toda era tem um que chora, aí outro quer contar outra coisa, outro quer falar outra coisa. Aí</p>

	<p><i>“você tem que dá atenção, né. Fazer o que...” (D5M)</i></p> <p><i>“Os alunos provêm de famílias carentes, de... É, eles vêm de muitas famílias carentes, né. Alguns são pessoas que trabalham fora, muito trabalha na roça e outros ficam o dia inteiro fora, não ficam em casa. São sim, famílias bastante carentes mesmo. Trabalho que as vezes que exige do trabalho pedagógico muito é como, é, como é que se diz... Sumiu a palavra... Agora tem que se ter muito jogo de cintura, ser duro com eles de vez em quando.” (SP1M)</i></p> <p><i>“A população mudou bastante. O trabalho de casa muitas vezes não vem feito...” (CE1P)</i></p> <p><i>“Aqui é muito heterogêneo. Nós temos alunos de níveis sociais chamado classe média alta, alta mesmo e depois por aí abaixo né temos os mais desgraçados e infelizmente e com a dita crise há cada vez mais, não é. Crianças que não tem dinheiro para os livros, que os lanches às vezes são... se calhar são só o que comem na escola e pouco mais, portanto temos os extremos e os intermédios, temos de tudo. Sendo que o extremo alto agora é cada vez mais raro não é. Infelizmente [...]” (CE2P)</i></p> <p><i>“[...] Tentamos dar resposta àqueles que mais precisam. Temos um núcleo no agrupamento de assistentes sociais que tentam no mais possível combater essas falhas, indo à casa, fazendo visitas à domicílio, amparando o mais que se pode, de vez em quando fazemos recolhas quer de alimentos, quer de vestuários pelas escolas todas do agrupamento, depositamos lá embaixo e eles depois fazem as entregas necessárias, fazem o rastreio, fazem a caracterização das famílias mais carenciadas e fazem essa entrega.” (CE2P)</i></p> <p><i>“Esta escola é uma escola que está inserida numa zona de classe média alta da cidade. De facto é uma zona que os miúdos têm algum poder de compra, os pais têm poder de compra, tem algum poder econômico, no entanto, temos aqui algumas crianças muito carenciadas mesmo. Quando o ME, há 1 ou 2 anos ou 3 anos, criou o lanche gratuito para a crianças, nós rimos porque nós fazemos isso há anos. Éééé... Discretamente, sem ninguém saber, as crianças têm direito sempre ao lanchinho de manhã e à tarde, um copinho de leite, uma sandes, portanto, e muitos deles se calhar... enfim. [...] Agora é uma escola que está inserida numa zona de classe média alta, portanto, não há grandes problemas no geral, há um ou outro que é particular.” (D6P)</i></p> <p><i>“Nós aqui atendemos tudo. Não há forma de dizer que não queremos esse ou aquele. Toda a gente é bem recebida aqui. Nós gerimos quase uma dezena de estabelecimentos de ensino. Não é só esta. Esta é a escola sede.” (SD1P)</i></p> <p><i>“Nós somos especialistas em educação especial. Temos 180 alunos com necessidades educativas especiais nas escolas do agrupamento. E nesses 180 incluem-se 25 alunos autistas. Temos quatro unidades de apoio aos alunos autistas. E recebemos todos os alunos autistas do conselho [...] e alguns de fora que pedem para vir [...] porque nós somos os especialistas nessa área, temos professores especializados, técnicos, terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, Psicólogo. Mas, desses alunos com necessidades especiais, há uma diversidade muito grande, há todo tipo de..., uns mais graves, outros menos grave, uns mais autônomos, outros menos autônomos. Mas, nós temos, dentro do nosso quadro de professores, 16 professores de educação especial que é uma enormidade. Não é vulgar um agrupamento de escolas ter 16 professores especializados, de educação especial, no quadro da escola, efetivos. Não é vulgar.” (D7P)</i></p> <p><i>“A população que servimos é claramente beneficiada, em termos socioeconômicos, e, portanto, isso se reflete também depois nas relações dos alunos. Não temos problemas de indisciplina, quando muito podemos ter problemas de disciplina que é uma coisa diferente. Mas, não podemos dizer que temos histórico ou registros significativos.” (D8P)</i></p> <p><i>“Temos de tudo. [...] Temos alunos com necessidades econômicas. E eu posso dizer que temos oito alunos que tomam o pequeno-almoço e o almoço gratuitos. Portanto nós somos uma escola muito atenta a isso. Temos pessoas, ricas, pessoas pobres, carenciadas, e isso é que é a escola pública. Damos as possibilidades iguais a todos e por aí a fora.” (D9P)</i></p>
--	--

	<i>“Os nossos alunos são quase todos de classe média, média alta da cidade. [...] Mas, é média alta a maior parte.” (D10P)</i>
--	--

As narrativas dos gestores cobrem mais os fatores socioeconômicos, de relação com o bairro, os aspectos sociais e de constituição familiar, os aspectos físicos da escola e da segurança na escola.

A começar pelas referências socioeconômicas anunciadas por 44% dos gestores inquiridos (D3S, PC3S, D4M, VD1M, D5M, D8P, D9P, D10P), alguns deles associam os fatores socioeconômicos ao bairro onde residem os alunos.

Em relação aos aspectos socioeconômicos dos alunos, há distinções sobre a referência ao poder de compra e à carência de alguns alunos, como reportam os diretores: “Quando o ME, há um ou dois anos ou três anos, criou o lanche gratuito para a crianças, nós rimos porque nós fazemos isso há anos. Ééééé... Discretamente, sem ninguém saber, as crianças têm direito sempre ao lanchinho de manhã e à tarde, um copinho de leite, uma sandes, portanto, e muitos deles se calhar... enfim. [...] Agora é uma escola que está inserida numa zona de classe média alta, portanto, não há grandes problemas no geral, há um ou outro que é particular” (D6P), “E eu posso dizer que temos oito alunos que tomam o pequeno-almoço e o almoço gratuitos. Portanto nós somos uma escola muito atenta a isso” (D9P).

As diretoras (D3S, D4M) informam que, embora a respectiva escola de trabalho esteja localizada no centro da cidade, mantém número expressivo de matrículas efetuadas por alunos de bairros periféricos. Quando olhamos para estes dois casos - um em São Paulo, outro em Minas Gerais -, percebemos que a “escola bairrista”, central, também pode mudar na relação com a geografia urbana das cidades e com as demandas de atendimento a população estudantil.

Quanto aos aspectos familiares e sociais dos alunos, as gestoras (D4M, D5M, PC1S) nos dão a conhecer: “A maioria dos alunos moram com a avó, com o tio, com o padrasto, então, é uma desestrutura muito grande, assim, familiar” (D4M); “[...] Geralmente, quase todos aqui, ou se não tem um irmão preso, tem uma mãe, tem o pai, tem o padrasto, tem a madrasta. Éééé mãe que já esfaqueou filho, ou que está presa. É só esse tipo de pessoal. Meus alunos são muito carentes mesmo. Em tudo, não só financeiramente, afetivamente também. Acho por isso que eles me dão tanto trabalho [...]” (D5M), “[...] Nós

temos alunos aí mesmo com altos riscos. Tem muito acompanhamento psicológico, CRAS [...]” (PC1S).

Os conteúdos manifestos nos trechos sinalizam o acompanhamento dos alunos e revelam algumas interfaces de conflitos na escola e no ambiente familiar: entre os alunos, entre eles e os professores, entre eles e a direção escolar, bem como, entre o mundo escolar e o mundo juvenil (Aquino, 2005).

A relação entre o espaço escolar e a comunidade, em algumas situações de discurso, vem marcada por uma espécie de descompasso. O dever educativo da família na educação dos filhos, como prevê o art. 2º da Lei n.º 9.394/96, no título II “dos princípios e fins da educação nacional”, perante a dinâmica das estruturas familiares sociais nos permite referi-lo como uma implicação ‘menos atendida’. É nesse contexto de articulação da escola com as práticas sociais e programas suplementares (cf. art. 4º da Lei n.º 9.394/96) que as gestoras (D4M, PC1S, D5M) anunciam ações, projetos e parcerias para o acompanhamento dos alunos, na área da assistência social, psicológica e educativa.

O discurso é visto como prática social, portanto, as atividades vão ocorrendo nas relações entre o discurso e o social (Fairclough, 1989). É aqui que a natureza educativa, no seu sentido amplo (abrangendo os processos formativos dos educandos), encontra força no discurso sobre o fazer gestão na escola. Do estudo que tratamos, bem como da nossa interpretação, merece ser destacada a ênfase no processo, “naquilo que está ocorrendo, e não nos produtos ou nos resultados”, preocupando-nos “com a análise das características dos fenômenos, [...] ou da maneira como eles se desenvolvem” (Amado e Silva, 2013, p. 149).

No seguimento das percepções sobre os alunos e contexto familiar, a professora coordenadora (PC2S) relata: “[...] então a nossa clientela era boa, então nós não temos aquela criança que vem desnutrida pra escola. Não, não temos a criança que vem suja pra escola, temos problemas como toda escola tem. Nós temos a criança que tem a família complicada, então hoje, se eu fizer uma pesquisa pra ver quem tem pai e mãe são poucos, assim 70%, ou ele mora com a vó, ou ele mora com a mãe e o padrasto, ou o pai e a namorada, ou ele fica um dia na casa de cada um, tá então nós temos esses problemas” (PC2S).

A constituição de famílias é manifestada pelas gestoras (D4M, D5M, PC2S) e por vezes, informada como fator da indisciplina e de implicações no desenvolvimento da

aprendizagem ‘com’ os alunos. Tendo em conta as diferenças de meio, os distintos contextos e culturas de escolas, também podemos ir abstraindo as experiências dos sujeitos, como um processo dinâmico no conjunto das negociações e dos conflitos que se verificam no processo de socialização, isto é, de reinterpretação na cultura da escola¹⁶³.

Os diretores (D6P, D7P, D8P, D9P, D10P) e subdiretor (SD1P) exercem a gestão em escolas agrupadas e não agrupadas, localizadas em áreas favorecidas das cidades. Na indicação dos alunos que frequentam a escola, as respostas confirmam diversidade étnica, de modalidade de ensino (Educação Especial), como também, diversidade nos aspectos socioeconômicos.

No que toca à diversidade humana presente nas escolas, os relatos reportam: “[...] de raça cigana já tivemos, nesse momento não temos. De raça negra temos, mas eu nem separo porque para mim são todos iguais [...]” (D6P), não identificando as etnias, mas que compreendemos haver referência a elas, “Nós aqui atendemos tudo. Não há forma de dizer que não queremos esse ou aquele. Toda a gente é bem recebida aqui.” (SD1P); “Nós somos especialistas em educação especial. Temos 180 alunos com necessidades educativas especiais nas escolas do agrupamento. E nesses 180 incluem-se 25 alunos autistas. [...] Mas, desses alunos com necessidades especiais, há uma diversidade muito grande, há todo tipo de..., uns mais graves, outros menos grave, uns mais autônomos, outros menos autônomos [...]” (D7P), “Temos de tudo. [...] Temos alunos com necessidades económicas. [...] Temos pessoas ricas, pessoas pobres, carenciadas, e isso é que é a escola pública. Damos as possibilidades iguais a todos e por aí a fora” (D9P).

O discurso dos diretores (D6P, D7P, D9P) e do subdiretor (SD1P) recai nas determinações da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada pela Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, que determinou no artigo 6º que o ensino básico visa “Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (Lei

¹⁶³ Sob esse entendimento, “a cultura escolar seria resultado de um processo interativo, em que o universo dos símbolos e significados estaria constantemente sendo reinterpretados e a realidade construída” (Silva, 2001, p. 112 *apud* Amado e Silva, 2013, p. 148).

46/1986). O ensino básico é caracterizado como ensino universal, obrigatório e gratuito, com a duração de nove anos¹⁶⁴.

O fator sucesso no atendimento de alunos especiais é reportado pelo diretor (D7P) exaltando o grupo de professores especializados do agrupamento de escolas: “[...] Temos quatro unidades de apoio aos alunos autistas. E recebemos todos os alunos autistas do concelho [...] e alguns de fora que pedem para vir [...] porque nós somos os especialistas nessa área, temos professores especializados, técnicos, terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, Psicólogo. Mas, nós temos, dentro do nosso quadro de professores, 16 professores de educação especial que é uma enormidade. Não é vulgar um agrupamento de escolas ter 16 professores especializados, de educação especial, no quadro da escola, efetivos. Não é vulgar” (D7P).

Com base no relato dos gestores, constatamos que são diversas as estruturas envolvidas no atendimento dos alunos, encontrando-se na base, os gestores. Semelhante ao relato do lanche fornecido na escola (D6P, D9P), outras informações surgirão no desenvolvimento deste capítulo, a exemplo da manifestação sobre o fornecimento de roupas e alimentos (CE2P), da arrecadação de dinheiro e do mutirão para a manutenção do prédio escolar (VD1M).

As coordenadoras de estabelecimento (CE1P, CE2P) informam os aspectos socioeconômicos da população estudantil associados ao compromisso com as atividades didáticas. “A população mudou bastante. O trabalho de casa muitas vezes não vem feito” (CE1P). “Aqui é muito heterogêneo. Nós temos alunos de níveis sociais chamado classe média alta, alta mesmo e depois por aí abaixo né temos os mais desgraçados e infelizmente e com a dita crise há cada vez mais, não é” (CE2P).

As coordenadoras de estabelecimento (CE1P, CE2P) trabalham em escolas que integram o TEIP (Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). O TEIP¹⁶⁵ de Portugal é uma iniciativa governamental desenvolvida¹⁶⁶ em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas que se localizam em territórios econômica e socialmente

¹⁶⁴ A Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que alterou a LBSE, consagrou a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade e o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens em idade escolar, considerando em idade escolar todos aqueles com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos. A Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, que alterou a Lei n.º 85/2009, determinou a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade. (CNE, 2016)

¹⁶⁵ Fonte: <http://www.dge.mec.pt/teip>

¹⁶⁶ O programa está implementado em 137 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, que se localizam em territórios econômica e socialmente desfavorecidos (Fonte, <http://www.dge.mec.pt/teip>).

desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. Nos objetivos centrais do programa constam a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. Uma das dimensões de apoio e assistência nos é informada, “[...] Tentamos dar resposta àqueles que mais precisam. Temos um núcleo no agrupamento de assistentes sociais que tentam no mais possível combater essas falhas, indo à casa, fazendo visitas à domicílio, amparando o mais que se pode, de vez em quando fazemos recolhas quer de alimentos, quer de vestuários pelas escolas todas do agrupamento, depositamos lá embaixo e eles depois fazem as entregas necessárias, fazem o rastreio, fazem a caracterização das famílias mais carenciadas e fazem essa entrega.” (CE2P)

Ao analisarmos a percepção dos nossos colaboradores sobre a população estudantil, é notória a visão pouco abrangente. Fica-nos evidente as nuances socioeconômicas, geográficas, assistenciais e de diversidade cultural. Determinadas mudanças são comunicadas por alguns gestores junto à expectativa de adaptação. Do contrário, para além das dificuldades, ressaltam o sentido negativo atribuído às mudanças, evocando o saudosismo de uma educação passada, de alunos e famílias do passado, “a escola não era tão mista no passado” (D3S), “a população mudou bastante” (CE1P).

Motta (1976, p. 108) concebe mudança organizacional como “equilíbrio dinâmico” e como “um conjunto de alterações na situação ou no ambiente de trabalho de uma organização, entendendo ambiente de trabalho como ambiente técnico, social e cultural”.

A partir das percepções de caráter descritivo, que formulam cenários verossímeis, associando elementos de quadros normativos às próprias posições expressas no discurso dos gestores, evidenciamos, na maior parte deles, as desigualdades face às estratégias de conciliação e intervenção nas realidades referidas.

O tema pode ser posicionado na estrutura das organizações, uma vez que as percepções dos gestores sobre os estudantes contemplam uma abordagem que focaliza o relacionamento dos grupos entre si e as estruturas nas quais são desempenhados papéis, o “clima” dos valores, expectativas e os objetivos das organizações, algo a que Schultz (2016, p. 09) refere como o “caráter” das organizações.

3.3. Espaços escolares

As informações sobre adaptação, remodelação e reformas nos espaços escolares foram surgindo no decorrer das entrevistas com os gestores da amostra. Se há recorrência, há relevância para compreendermos o “lugar” do cotidiano no âmbito da dimensão “Percepções sobre a escola”.

A ideia de lugar e espaço tem como possibilidade definir um campo específico, entendendo cotidiano como esse espaço praticado pelos sujeitos.

Um lugar é a ordem (seja qual for), segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do ‘próprio’: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar ‘próprio’ e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. Existe espaço sempre que se tomam em conta os vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais, ou de proximidades contratuais (Certeau, 2014, p. 184).

Nos estudos de Certeau (2014), o espaço é modificado pelas transformações devido a proximidades sucessivas. Não tem, portanto, nem a univocidade nem a estabilidade de um lugar. Dessa forma, *espaço é o lugar praticado* (idem, p. 184). A rua, o aeroporto, uma praça ou uma escola são transformadas em espaço pelas pessoas: pedestres, viajantes, alunos que nele circulam e dão via àquele lugar.

São as ações dos sujeitos que definem os espaços, já os lugares estão ali, estáticos, na inércia. Examinando as práticas do dia-a-dia a partir da experiência de oposição entre lugar e espaço, Certeau (2014) nos remete aos relatos como possibilidades de transformar lugares em espaços ou espaços em lugares. Nesses relatos há duas espécies de determinações: uma por objetos estandes, fixos, e outras por operações que, atribuídas a um objeto, especificam os espaços pelas ações dos sujeitos históricos.

Carvalho (2002) considera os espaços como ações de sujeitos históricos, em que a escola geométrica e arquitetonicamente definida é transformada em espaço pelos professores, pelos alunos e por outros agentes por meio de suas práticas discursivas que transformam incessantemente lugares em espaços e espaços em lugares.

Passamos a pensar e a entender a escola como espaço e, portanto, como lugar praticado onde os sujeitos cotidianos inventam o dia-a-dia, criam formas novas de lidar com situações e dão vida àqueles lugares. São os sujeitos gestores, professores, alunos,

funcionários, pais e encarregados de educação, que fazem da escola um lugar em movimento.

Identificamos, portanto, nos relatos dos gestores escolares da amostra, as relações do espaço físico da escola com os modos de organização, os processos na alteração dos espaços, relações entre as partes, mediante a subcategoria “3.3.1. Conducentes de adaptação do espaço escolar”.

Quadro 19 – Análise subcategorial - Conducentes de adaptação do espaço escolar

Subcategoria 3.3.1. Conducentes de adaptação do espaço escolar

Subcategoria	Unidades de Registro
3.3.1. Conducentes de adaptação do espaço escolar	<p><i>“Você sabe que eu nunca reparei isso? Nunca reparei que não tem muro na frente, que é uma grade vazada. Mas eu acho que é assim que tem que ser. É a escola... Então é pra todo mundo.” (D1S)</i></p> <p><i>“A escola sofreu uma adaptação de ambiente. Teve uma reforma no final do 2º semestre de 2013. Foi reorganizado o espaço. Não teve construção, não ampliou a escola, mas houve uma adaptação pros espaços necessários. Então foi construído um laboratório, tirou a Rede do Saber que funcionava aqui pra abrir espaço, pra instalar um laboratório de ciências, uma sala de multiusos, foi construído no pátio um refeitório. Eles não tinham refeitório. Eles ficavam aqui nas refeições cada um prum canto na escola. Agora têm o espaço físico. A sala de leitura, que nós chamávamos sala pequena, foi adaptada a um espaço maior. Houve uma adaptação especial do prédio.” (D2S)</i></p> <p><i>“É... É uma escola antiga. Quanto aos espaços, salas de aula tamanho bom, difícil acesso por causa das escadarias, as salas são todas lá em cima e fica longe da gente, então, eu preferia que ficasse mais perto. A sala do Acesso é razoavelmente boa eu acredito que, hoje, devido a tecnologia ela deveria ser maior e mais equipada, mais ela consegue atender em parte o nosso Projeto Político Pedagógico. A sala de leitura ela é, assim, muito insuficiente, ela é muito insuficiente porque antigamente o nome era biblioteca, o que o nome biblioteca, então, você vai lá pega o livro e vai ler fora da biblioteca.” (D3S)</i></p> <p><i>“[...] é carente de espaços físicos [...] por exemplo, nós não temos uma quadra adequada, nós não temos um refeitório adequado, a nossa biblioteca tinha que ser mais ampla por causa da quantidade de turmas, nós temos catorze turmas, nós temos um laboratório de informática que assim, tem um tamanho legal, a gente esbarra, a acaba que entre um entrave com a manutenção dos computadores, se tá com algum problema, nós não podemos chamar alguém da cidade pra mexer, então assim, tem que aguardar um responsável pra vim fazer essa manutenção, e às vezes a gente perde aí, esse pessoal vir, esperar vir um mês ou até mais aguardando a manutenção, o conserto, que talvez um técnico aqui da cidade resolveria, eu penso que o Estado peca em algumas situações burocráticas, mas o espaço físico assim da escola, as salas precisam ser maiores as estruturas, ela tá assim, de um modo legal, que todo ano fazemos um mutirão pra pintar a escola, a diretora vem, traz a família, a gente vem traz todo mundo. Aí pra ficar mais agradáveis pro aluno a gente pinta as carteiras que estão estragadas, portas, não temos áreas verdes, então a gente usa vasos e flores pra dar um ambiente mais aconchegante pro aluno, nós já tentamos, já pedimos pra fazer essa reforma na quadra, até veio um engenheiro de Uberaba pra fazer uma avaliação e ele disse: a escola de vocês tá conservada. Mas ele não sabe que no final do ano a gente faz campanha, ganha tinta, e nós mesmo pinta, os alunos, os pais dos alunos ajuda, eu falei pra ele se a gente for aguardar... As câmeras foram colocadas agora, o som colegiado, trabalho pra conseguir um som</i></p>

	<p><i>mais interessante porque os projetos a serem desenvolvidos precisam de um som mais adequado, né, porque perde a qualidade, então são situações que se cruza o braço e aguarda o Estado, nós não vamos ter.” (VD1M)</i></p> <p><i>“Então... Agora assim... [...] a gente tem até um pouquinho de saldo residual que seria terminar ali a... tapar aquele palco porque chove e não tem jeito de apresentar nada. Cê vê, se chover daqui a pouco, você vai vê como que é, você não pode ir em nenhuma sala, porque nenhuma tem como passar. Então eu tenho brigado muito pra isso. A gente quer implantar esse ano uma horta. Eu fiquei aí quase um mês atrás de uma horta pra vê mais sobre uma horta de hidroponia, que é aquela da água. Já até fizemos o projeto, acho que ano que vem a gente vai conseguir montar. E melhorar mais coisas né, tá faltando mesa, cadeira, eu quero tentar vê se, né.” (D5M)</i></p> <p><i>“[...] aqui, por exemplo tá sendo a sala de supervisão, mas não vai ser aqui. Aqui vai ser a sala de vídeo, então a gente tá organizando. Sala que será de vídeo, aqui, aqui depois da sala da..., da diretora tem a sala de computação dos alunos, depois são as salas de aulas e no outro corredor de lá, de salas de aula, depois no final que tem lá onde os alunos fazem a leitura, tem o projeto de leitura, às vezes fala pro professor que coincide de ir na biblioteca e leva esses alunos lá, e aí fazem um trabalho com eles. Porque às vezes, ele ele vai fazer uma leitura, vai explicar o que ele entende e depois lá na outra ala de lá tem o projeto de Tempo Integral. São duas salas a tarde. E depois, lá tem uma sala de multimídia que vai ser aqui. Cozinha, sala dos professores e secretaria lá.” (SP1M)</i></p> <p><i>“Nós nesse momento estamos com obras no edifício que desestruturam a nossa funcionalidade aqui dentro. E ninguém nos veio perguntar se a colocação ali do elevador, o acrílico lá debaixo, as casas de banho como estão, se eram funcionais pra nós. Tiraram-nos um espaço que pra nós era vital.” (CE1P)</i></p> <p><i>“[...] Ninguém nos pergunta nada. O projetista faz, a obra nasce e nós assistimos. O elevador até tínhamos outro sítio que não estragava o estradonário que tínhamos, que era uma luz que entrava, nós até fazíamos a feira do livro ali, púnhamos uma árvore de natal suspensa, sei lá, uma série de coisas, acabou. Aliás, a resposta que me deram foi assim: o projeto está feito, acabou. Eu até disse: pronto, nós vamos ver que o carro vai bater, antes dele bater nós vamos impedir. Não, não dá. Portanto não há este diálogo que eu acho que deveria haver. [...]” (CE1P)</i></p> <p><i>“A estrutura propriamente não sofreu obras, há anos, eu ainda não estava cá pra aí há dez anos ou mais, obras de melhoramentos, mas estruturação propriamente dita que eu saiba não houve, o prédio mantém-se com traço original, portanto... [...] Obras de remodelação. Tanto quando veio aquela lei das AIECs nós tivemos que por um contentor, só isso. Nem recreio, nem nada. Estes arboredos aqui a frente, principalmente os pinheiros, eles estão doentes e têm bichinhos, não sei se umas tintas amarelas que estão à volta da coisa, essas tintas tem um produto impregnado e era suposto ser um protetor para os bichinhos que tem o produto que faz alergias graves aos miúdos. Depois como são felpudinhos eles acham piadas, tem pelinhos, mas aquilo é corrosivo e faz alergia. Mas não se pode abater porque o instituto da proteção ambiental não sei o que não deixa, mas não se tem grande utilidade. Pronto, não se justifica.” (CE2P)</i></p> <p><i>“Tem espaço ainda para mais alunos, a escola consegue levar mais alunos, no entanto o espaço é uma escola antiga, é uma escola velha, é uma escola que necessita de obras há muitos anos, há muitos anos está a necessitar intervenção do ME, no entanto, nós já temos feito algumas coisas, nós já arranjamos uma unidade de multideficiência, com alunos multideficientes, uma deficiência extrema, de cadeira de rodas, que nós arranjamos essas salas. Os meninos ficam cá nas festas do Natal, nas festas da Páscoa, só que é uma escola antiga que tá a necessitar de obras. O número de salas, as salas são quentes no verão e frias no inverno. É uma escola antiga, muito antiga de facto, e tá sendo uma escola muito procurada, portanto com um corpo docente estável, um corpo docente muito bom.” (D6P)</i></p> <p><i>“Há muita área verde. [...] há uns anos em Portugal, no meu tempo de estudante, nós tínhamos aqui o que chamavam feriados, ou seja, o professor não aparecia, dava o segundo toque, nós não tínhamos aula, estávamos cá fora até ter a aula a seguir, hoje em dia não, há a chamada aula de substituição, já não se chama aula</i></p>
--	---

de substituição, mas é outra coisa do gênero, e os alunos vão para outra sala, com outro professor que está em espera, se faltar alguém vai. Eu por exemplo não concordo nada com isso, acho que os alunos deviam ter esse espaço verde, pra poder andar cá fora, eu andei e não tive problemas nenhum, foi um sítio onde fiz muitas amizades muitas coisas. No entanto, temos o espaço verde que eles podem usar, já vai ver, é um espaço muito interessante, velho, tudo muito velho.” (D6P)

“O espaço em si... é... Esse é um problema que nós temos vivido e tem muito a ver com o não entendimento entre a tutela que gera a nossa escola sede e o entendimento entre os municípios. Não há aqui uma definição. Deve ou não deve passar definitivamente para os municípios? Nós sabemos que 30% das escolas no país já tem acordo com os municípios na transferência de competências. Não é o caso ainda dessa escola e de muitas escolas pelo país fora. E isso cria constrangimentos. Por exemplo, nós agora temos escolas de 1º ciclo que só atende em hotéis 5 estrelas, como os nossos centros escolares altamente bem equipados, e temos uma escola sede, que tem quase 40 anos, que tem problemas incríveis que estão inerentes à esta escola. E isto depois também associado a cortes orçamentais constantes todos os anos. Ainda este ano temos mais um corte orçamental de cerca de 11 mil euros. Só para reportar, nós para aí há 8, 9, 10 anos tínhamos um orçamento superior a 100 mil euros, atualmente é pouco superior a 60 mil euros. E eu tou a falar só em escola sede. Quase que dá para pagar água, luz e gás, e pouco mais. O que significa, depois disso não responde aos problemas diários que a escola nos coloca, em termos de instalações, degradação dos próprios edifícios, o tipo de problemas que em termos de piso, coloca, que às vezes temos acidentes com miúdos, às vezes com funcionários e até com os professores. Este ano tivemos dois professores que caíram e estiveram semanas imobilizados. Tudo isso traz constrangimentos e também nos obriga a um custo de manutenção do espaço enorme em termos anuais. Temos um gasto entre cinco a dez mil euros diretos só para fazer face a pormenores de correções que temos que fazer ao longo do ano, sem contemplar as intervenções anuais diretas que temos que fazer no espaço para que seja possível no outro ano arrancar convenientemente.” (SDIP)

“Eu dou-lhe somente um pequeno exemplo: tá prevista uma possibilidade de intervenção, não é uma escola nova. Uma possibilidade de requalificação, para a qual o Ministério está a tentar negociar com o Município, que seja o município já a fazer essa valência de intervenção com a atribuição do orçamento e nós já contactamos tanto o município como o ME que nos deve dizer quando é que vai arrancar com essa situação porque nós temos problemas inerentes a infiltrações num dos edifícios que já contaminou a parte elétrica, que fez com que depois cinco salas não conseguissem funcionar com a componente informática. E como nós agora temos a gestão por cartões e a marcação de presenças na sala nos colocou problemas enormes nos últimos três meses de aulas, com infiltrações de água na rede elétrica da escola.” (SDIP)

“As nossas escolas são todas bastante boas, algumas são antigas. E o que nós necessitávamos era de ter dinheiro para fazer a manutenção adequada, porque algumas escolas precisam..., precisamos de mudar o assoalho de algumas salas, precisamos pintar as paredes de algumas salas, precisamos de comprar uns computadores novos, uns projetores novos, é..., há uma rotura, há um problema na canalização às vezes custa mil euros reparar uma avaria grave que às vezes sucede né nas condutas e portanto nós vamos fazendo isso todos os anos. Agora, todos os anos o nosso orçamento vai diminuindo, o estado não tem dinheiro não é, eu também percebo isso, mas este ano o nosso orçamento diminuiu treze mil euros, pra nós é uma fortuna, o orçamento do agrupamento diminuiu treze mil euros, há dois anos tinha diminuído sete mil euros e portanto isso pra nós é uma fortuna, faz-nos imensa falta. E portanto nós tratamos de tudo e conseguimos, apesar de tudo, ter as escolas, pronto, equipadas e adequadas e atrativas, mas realmente é verdade que necessitávamos de um reforço financeiro para obras de manutenção, às vezes há paredes, pintar uma escola por fora é caríssimo, custa imenso dinheiro, há um assoalho ou dois que eu precisava de mudar e eu não consigo porque custa milhares de euros e nós não temos. Portanto, eu diria que se tivéssemos um aumento de verba

	<p><i>para a manutenção dos edifícios seria perfeito.” (D7P)</i></p> <p><i>“As nossas escolas têm boas condições em termos de espaço, boas condições físicas, materiais e pedagógicas. Não temos problemas financeiros até agora, felizmente. Fazemos uma gestão muito equilibrada dos recursos que temos e temos também capacidade para gerar algumas verbas que nos permite depois investir na melhoria das condições, mas estamos no limite da nossa capacidade e daqui efetivamente não podemos passar, nem queremos passar por aquilo que atrás lhe disse.” (D8P)</i></p> <p><i>“É assim, essa é uma das melhores escolas nacionais. Não é só pelos resultados, mas estamos a falar do espaço físico. Esta é uma escola emblemática, é uma escola que neste momento está classificada como monumento, certo? É uma escola que tem, portanto, oitenta anos edificada. Oitenta anos e não sofreu alteração nenhuma. É emblemática de um período histórico da arquitetura de Portugal, que era o modernismo português. [...] Temos um ótimo edifício, agora temos que o potenciar e o requalificar, o que ainda não foi feito.” (D9P)</i></p> <p><i>“Esta escola foi intervencionada, mas como mantiveram os dois edifícios principais, não aumentaram muito as salas de aula, penso que aumentaram só em uma sala de aula, aumentamos foi em laboratórios. A escola tinha dois, agora tem nove laboratórios, temos salas de artes, da geometria descritiva, uma oficina de artes. Portanto, ganhou nesses espaços específicos.” (D10P)</i></p>
--	---

Ao analisarmos as narrativas dos nossos colaboradores sobre o espaço escolar, verificamos que triunfam descrições relacionadas às instalações no prédio. As escolas são caracterizadas como “escola aberta” (D1S), “escola antiga” (D3S, D6P, D7P, D9P, SD1P), “escola emblemática” (D9P).

Em algumas escolas, frente à dificuldade de se realizar reformas e/ou construções, houve adaptação de espaço, como a organização de espaço para a sala de informática e sala de leitura (D1S); a remodelação de cantina e sala de leitura (D2S); a adaptação de pátio, salas de aula e salas de direção porque “a estrutura do prédio é muito complicada, elas são dois pavilhões, um térreo e o piso superior” (D3S); a instalação da sala de vídeo (SP1M).

No que toca a amplitude do espaço, um diretor indica que a escola “tem espaço ainda para mais alunos, a escola consegue levar mais alunos” (D6P), entretanto, “[...] as salas são quentes no verão e frias no inverno” (D6P), outros anunciam a capacidade dos espaços na relação com as matrículas de alunos, “Estamos nesse momento no limite da nossa capacidade. Nós não podemos receber mais alunos por questões de natureza física e também não queremos, a verdade tem que ser assumida. Não queremos porque temos consciência que se aumentarmos o número de alunos isso vai diminuir a qualidade do serviço que prestamos.” (D8P), “Nós temos uma procura superior ao espaço que temos. [...] E nesse momento temos cinco turmas a mais, comparativamente ao meu primeiro ano de mandato. E não podemos abrir mais turmas, não podemos.” (D10P)

A constituição de turmas é assunto discutido no âmbito dos estudos do CNE, em Portugal. O documento “Organização escolar: as Turmas” eleva a necessidade de se considerar “o contributo da dimensão das turmas para as estratégias de qualificação das aprendizagens e de promoção do sucesso escolar” (CNE, 2016, p.6). Quanto à autonomia das escolas para esse efeito, a partir dos estudos realizados à publicação do material, “é mais aconselhável conferir às escolas o poder de organizar as suas turmas em função das suas estratégias de qualificação das aprendizagens, permitindo que através da diferenciação organizacional se possa sustentar a diferenciação das respostas aos diferentes perfis dos alunos” (idem, 2016, p.6). No entanto, a distribuição dos recursos faz sob responsabilidade das escolas e agrupamentos, portanto alinhavada aos objetivos educativos promovidos do projeto educativo de escola, sem que se coloque em risco à qualidade do ensino, como informou o diretor (D8P).

Das remodelações no espaço escolar, o atendimento estrutural às exigências do desenvolvimento do Programa de Ensino Integral (PEI) e do projeto Escola de Tempo Integral é anunciado pelas gestoras D2S e D3S como processo de reorganização e utilização dos espaços na escola.

Com o sentido mais administrativo, dadas suas responsabilidades frente à função, o subdiretor (SD1P) estabelece relações entre os órgãos e suas respectivas competências, “[...] Esse é um problema que nós temos vivido e tem muito a ver com o não entendimento entre a tutela que gera a nossa escola sede e o entendimento entre os municípios. Não há aqui uma definição. Deve ou não deve passar definitivamente para os municípios? Nós sabemos que 30% das escolas no país já tem acordo com os municípios na transferência de competências. Não é o caso ainda dessa escola e de muitas escolas pelo país afora. E isso cria constrangimentos. Por exemplo, nós agora temos escolas de 1º ciclo que só atende em hotéis 5 estrelas, como os nossos centros escolares altamente bem equipados, e temos uma escola sede, que tem quase 40 anos, que tem problemas incríveis que estão inerentes à esta escola.” (SD1P)

Na sequência, o subdiretor menciona o problema do repasse orçamentário: “E isto depois também associado a cortes orçamentais constantes todos os anos. Ainda este ano temos mais um corte orçamental de cerca de onze mil euros. Só para reportar, nós para aí há 8, 9, 10 anos tínhamos um orçamento superior a cem mil euros, atualmente é pouco

superior a sessenta mil euros. E eu tou a falar só em escola sede. Quase que dá para pagar água, luz e gás, e pouco mais.” (SD1P)

O subdiretor (SD1P) apresenta uma epistemologia diferente sobre a escola e o seu funcionamento, reportando algumas situações de risco havidas em razão das instalações da escola, “[...] isso não responde aos problemas diários que a escola nos coloca, em termos de instalações, degradação dos próprios edifícios, o tipo de problemas que em termos de piso, coloca, que às vezes temos acidentes com miúdos, às vezes com funcionários e até com os professores. Este ano tivemos dois professores que caíram e estiveram semanas imobilizados. Tudo isso traz constrangimentos e também nos obriga a um custo de manutenção do espaço enorme em termos anuais. Temos um gasto entre 5 a 10 mil euros diretos só para fazer face a pormenores de correções que temos que fazer ao longo do ano, sem contemplar as intervenções anuais diretas que temos que fazer no espaço para que seja possível no outro ano arrancar convenientemente” (SD1P).

A gestão dos recursos financeiros é um dos fatores nas dificuldades narradas sobre a manutenção e requalificação da estrutura física e material dos prédios escolares, pelo diretor (D7P). Este, informa que “todos os anos o nosso orçamento vai diminuindo, o estado não tem dinheiro não é, eu também percebo isso, mas este ano o nosso orçamento diminuiu treze mil euros, pra nós é uma fortuna [...]” (D7P) e expõe o seu desejo “[...] se tivéssemos um aumento de verba para a manutenção dos edifícios seria perfeito” (D7P).

Como mencionamos anteriormente, a estrutura antiga do prédio sobressai-se nas narrativas de alguns gestores (D3S, D6P, SD1P, D7P, D9P), apontando os desafios impostos pela estrutura física. Das dificuldades narradas, os problemas correspondem ao distanciamento dos blocos de gestão e das salas (D3S), às infiltrações dos edifícios que prejudicam a parte elétrica e o funcionamento das salas (SD1P), aos reparos de assoalho e da pintura de paredes (D7), à requalificação do prédio (D9P).

Os modos de compreender e lidar com a gestão de recursos financeiros na escola são apresentados de maneiras distintas pelos gestores, como algo que não se constitui em desafio, “Não temos problemas financeiros até agora, felizmente. Fazemos uma gestão muito equilibrada dos recursos que temos e temos também capacidade para gerar algumas verbas que nos permite depois investir na melhoria das condições [...]” (D8P), noutra contexto de escola, como um conjunto amplo de ações realizadas pela comunidade educativa, “Aí pra ficar mais agradáveis pro aluno a gente pinta as carteiras que estão

estragadas, portas, não temos áreas verdes, então a gente usa vasos e flores pra dar um ambiente mais aconchegante pro aluno, nós já tentamos, já pedimos pra fazer essa reforma na quadra, até veio um engenheiro de Uberaba pra fazer uma avaliação e ele disse: a escola de vocês tá conservada. Mas ele não sabe que no final do ano a gente faz campanha, ganha tinta, e nós mesmo pinta, os alunos, os pais dos alunos ajuda, eu falei pra ele se a gente for aguardar...” (VD1M). A ação coletiva ocorre normalmente no fim do ano letivo, conforme indica a supervisora (VD1M), e tem a participação de pais/responsáveis dos alunos, alunos, professores, equipe gestora e demais interessados em colaborar no “dia da reforma da escola”.

Sobre as ações incididas para conservar a estrutura física da escola, a diretora (D2S) relata: “Nossa escola é sempre arrumadinha, limpinha, bonitinha. [...] Eu não deixo. Um risquinho aqui eu tô mandando pintar. No outro dia ninguém sabe que pichou. Eu prefiro trabalhar... Não existindo depredação, essas coisas, do que deixar acabar pra mostrar que existe [...]” (D2S). Ao lermos que a reparação material ocorre rapidamente, inferimos que a ação pode decorrer sem o conhecimento das pessoas sobre os incidentes. Não nos foi possível obter respostas se haveria um projeto na escola direcionado à comunidade educativa com o objetivo de promover o sentido da responsabilidade do patrimônio escolar, a manutenção do prédio limpo, a comunicação de informações sobre os problemas da pichação na escola.

Ainda sobre o tema pichação, uma diretora (D3S) indica que as estratégias de manutenção e limpeza das paredes se desenvolvem com o auxílio de uma equipe de limpeza, “se você andar nas salas de aulas, não tem nada escrito nas paredes. Não tem pichação. Nas salas de aula não tem pichação e nos corredores também não tem pichação e, e já tá tudo pronto, assim que acabar tudo, vem uma equipe aqui limpar tudo. E eu tô vendo se cato uma verba, se não, eu pinto com recurso próprio, então, nós temos essa preocupação, pra receber bem bem as pessoas então, a gente vê uma forma de gerenciar esse dinheiro. Olha, olha a frente da escola faz dois anos que não pinta.” (D3S)

Dos relatos das diretoras (D2S, D3S), podemos depreender que na tentativa de manter a ordem aparentemente nas estruturas físicas, há atribuições de valor no controle das estratégias e manutenção das escolas. As estratégias, embora diferentes, apontam juízos diferentes sobre a escola e sobre si na escola.

A escola onde trabalham as gestoras D5M e SP1M apresentava mudanças estruturais, à época da realização das entrevistas¹⁶⁷. Por isso, se faz presente o gerúndio no breve relato: “*então a gente tá organizando*” (SP1M). O relato da diretora (D5M) apresenta um sentido mais prospectivo da situação, indicando os planos de remodelação “[...] a gente tem até um pouquinho de saldo residual que seria terminar ali a... tapar aquele palco porque chove e não tem jeito de apresentar nada. Cê vê, se chover daqui a pouco, você vai vê como que é, você não pode ir em nenhuma sala, porque nenhuma tem como passar. Então eu tenho brigado muito pra isso. A gente quer implantar esse ano uma horta. Eu fiquei aí quase um mês atrás de uma horta pra vê mais sobre uma horta de ‘hidroponia’, que é aquela da água. Já até fizemos o projeto, acho que ano que vem a gente vai conseguir montar.” (D5M) e a necessidade de melhorar a escassez dos recursos materiais “tá faltando mesa, cadeira, eu quero tentar vê se, né” (D5M).

Aquando da realização da entrevista¹⁶⁸ com a coordenadora de estabelecimento (CE1P), a escola também estava em obras. Verificamos o sentido da discordância sobre o decurso das obras, que, segundo a gestora, não foram solicitadas ou consentidas pela organização. “Nós nesse momento estamos com obras no edifício que desestruturam a nossa funcionalidade aqui dentro. E ninguém nos veio perguntar se a colocação ali do elevador, o acrílico lá debaixo, as casas de banho como estão, se eram funcionais pra nós. Tiraram-nos um espaço que pra nós era vital O elevador até tínhamos outro sítio que não estragava o ‘estrandonário’ que tínhamos, que era uma luz que entrava, nós até fazíamos a feira do livro ali, púnhamos uma árvore de natal suspensa, sei lá, uma série de coisas, acabou. Aliás, a resposta que me deram foi assim: o projeto está feito, acabou. Eu até disse: pronto, nós vamos ver que o carro vai bater, antes dele bater nós vamos impedir. Não, não dá. Portanto não há este diálogo que eu acho que deveria haver” (CE1P).

O reclamo da coordenadora de estabelecimento (CE1P) incide na imposição de obras na escola, segundo ela, sem autorização ou discussão com a equipe gestora: “O projetista faz, a obra nasce e nós assistimos” (CE1P). Na perspectiva da coordenadora, os espaços considerados funcionais para as atividades na escola foram desapropriados. Eis aqui o nosso esforço para fazer existir o esforço de transportar os sentidos locais dos sujeitos. “Existindo uma ordem construída localmente, a escola é um lugar onde a realidade é compreendida de modo subjectivo e onde, cada vez mais, os sujeitos procuram

¹⁶⁷ Em 2014.

¹⁶⁸ Em 2015.

dilatar espaços de negociação e de visões de mundo” (Silva, 2008, p. 160). E por isso, pode não haver um acolhimento efetivo às mudanças. Podemos pensar, então, na possibilidade de o espaço tornar-se lugar, tal como condicionou Certeau (2014).

No contexto de outro estabelecimento de ensino, a escola não é intervencionada há alguns anos, informa a coordenadora de estabelecimento (CE2P). Quando questionada sobre qual o desejo de mudança estrutural na escola, se lhe fosse concedida esta decisão, anuncia: “[...] Ora bem! O que é que eu alteraria? Nós estamos à espera, eu gostaria e estamos à espera e a Câmara já nos prometeu que vai intervencionar o espaço exterior e por um recreio em condições. Faz falta, faz falta como uma zona pra desporto, como uma zona daqueles aparelhos pra brincadeiras dos miúdos não é, cordas e essas coisas assim, escorregas e por aí afora. Esperamos ansiosamente que eles venham, eles já andam a prometer isso há dois anos. Intervencionaram a escola sede do agrupamento e agora dizem que a próxima somos nós. Portanto, eu gostava muito. Aquele piso está uma vergonha, os miúdos caem e magoam-se. E... pronto. Essencialmente era isso. Começava por tirar aquele pavilhão que está ali que foi realmente criado para as atividades extracurriculares, aquelas que são da responsabilidade da Câmara, e... basicamente era isso, porque as salas são boas, claro que intervenções a nível de umidades, mas isso já não... Mas nós fazemos o pedido, compete-nos esperar que venham tratar deles, de resto a escola está bem dividida e... faltaria talvez um gabinetzinho, porque esta sala é multifunções, é para nós almoçarmos, é para nos reunirmos, é para tudo né, para fotocópias, telefones, para tudo, fazia falta até para atendimento dos pais aqui um gabinetizito com maior privacidade, porque aqui embora estejamos relativamente calmos há sempre gente a entrar e sair, ou para vir buscar gelo ou para qualquer coisa” (CE2P). A estrutura e a organização dos espaços integram efeitos sociais, de cuidados e pedagógicos na representação da gestora. A mudança é parte de um projeto e desejo da gestora para espaços recondicionados, porque a identidade do espaço também decorre das mudanças, assim como o clima e a cultura escolar.

A coordenadora de estabelecimento (CE2P) informa que a solicitação de obras na escola é realizada através da direção escolar, uma vez que o diretor é o responsável para esta competência. A coordenadora narra com otimismo a espera pelas obras, a exemplo da ampliação dos espaços, da instalação de um recreio, da demolição do pavilhão e da construção de um gabinete de gestão. A sala “multifunções” mencionada, que pode ser

acessada pelo coletivo em situações possíveis de convívio (alimentação, fotocópias, frigorífico) ou poucas pessoas em situações que exigem privacidade (atendimento a pais, professor, aluno, afazeres da coordenadora), indicia, numa perspectiva funcional, afetar os objetivos do espaço.

No que diz respeito às perspectivas, o diretor (D6P) evoca o seu desejo de utilização da área verde da escola: “Há muita área verde. [...] há uns anos em Portugal, no meu tempo de estudante, nós tínhamos aqui o que chamavam feriados, ou seja, o professor não aparecia, dava o segundo toque, nós não tínhamos aula, estávamos cá fora até ter a aula a seguir, hoje em dia não, há a chamada aula de substituição, já não se chama aula de substituição, mas é outra coisa do gênero, e os alunos vão para outra sala, com outro professor que está em espera, se faltar alguém vai. Eu, por exemplo, não concordo nada com isso, acho que os alunos deviam ter esse espaço verde, pra poder andar cá fora, eu andei e não tive problemas nenhum, foi um sítio onde fiz muitas amizades, muitas coisas. No entanto, temos o espaço verde que eles podem usar, já vai ver, é um espaço muito interessante, velho, tudo muito velho” (D6P).

Constatamos que são diversas as estruturas envolvidas no processo de alteração física e espacial das escolas. Algumas reformas, acordadas ou não, refletem, para além das requisições dos gestores, a funcionalidade dos mesmos. Evidentemente, o que nos interessa não é medir ou levantar informações sobre as relações de poder, mas identificar os sentidos dos espaços escolares para os gestores e seus fins educativos. Por exemplo, há relatos sobre as reformas advindas para atender a programas e aos órgãos exteriores às escolas, conforme as gestoras D2S, D3S e CE1P nos dão a conhecer. Por outro lado, verificamos nos relatos de alguns gestores (D1S, VD1M, D5M e CE2P) um movimento interno nas mudanças, isto é, advindo e consentido no interior da escola.

A segurança da escola e na escola é um tema anunciado pelos gestores: “Eu vou te falar. Você tá ouvindo eu falar que é o bairro mais pesado, né!? Graças a Deus, é muito assim... Roubo, essas coisas eu acho que desde desse tempo que estou aqui só uma vez que quebrou ali, sala de informática, e outros moleques que entrou aqui pra pegar uma salsicha... Coisa assim, sabe. Então eu acho que é bem segura.” (D5M); “É, é segura, mas tem sempre acontecido, assim, alguns alunos, pessoas entram aqui, levam alguma coisa porque não temos guarda. A noite só, nós, é porque a secretaria não paga guardinha porque, geralmente a prefeitura que pagava. [...] A prefeitura tirou, nós ficamos sem

guarda tá, às vezes acontece, mas depois que colocou o a câmera, aí, evitou um pouco intimidando um pouco.” (SP1M); “A segurança, quer dos nossos alunos, fora, ou na zona envolvente a escola, está completamente assegurada e nos quinze ou dezesseis anos que eu levo de funções, nunca se registraram problemas significativos.” (D8P); “Eu tenho uma atitude muito preventiva. Vou lhe dar um exemplo: houve um mês que, neste ano letivo, as funcionárias que são a alma da escola, elas são muito muito atentas, e temos poucas, para o tamanho e dimensão da escola temos muito poucos, mas elas viram dois rapazes cá dentro no recinto, foram de imediato buscá-los, trouxeram-os aqui e eu chamei a polícia. [...] Eu prefiro porque eu não sei qual é a intenção, então temos que ser preventivos” (D10P). Sobretudo com este último relato, verificamos a ação da diretora D10P para assegurar a segurança na escola. Os relatos se enveredam no sentido de captar as culturas de escola. As apropriações dos espaços compreendem “um conjunto de crenças e visões de mundo (em parte inconscientes e resistentes à mudança), valores, normas, rituais, tecnologias, linguagens [...] com que se faz a vida da escola, [...] se concebe o tempo e o espaço e se procura alcançar os seus objetivos” (Foster, 1986 *apud* Amado e Silva, 2013, p. 148).

As representações do espaço postas em circulação pelos gestores revelam-se como algo fundamental quanto à organização espacial e pedagógica segundo a qual se classifica, distribui a objetividade suposta dessas estruturas. A organização pedagógica pouco retratada nas narrativas, não foi expressamente descrita ou teorizada. As narrativas sobre a reorganização do espaço escolar emergem tendencialmente evocando a necessidade de mudança dos espaços em razão dos programas de ensino, da funcionalidade espacial e organizacional. Caberia possibilidade de mudanças em razão dos aspectos pedagógicos da escola? Essas preliminares pareceram esquecidas em nome da urgência dos projetos e “modelos estruturais”¹⁶⁹.

Às experiências com o espaço, a mobilidade dos atores e dos que na escola transitam, permitem descobrir “a ordem” em experiências espaciais. Por isso, a relação espaço-gestores é por si mesma produtora de linguagem, e, em alguns casos, uma ordem estranha reproduzida no “senso comum”.

¹⁶⁹ Certeau (2014, p. 118) trata sobre “a teoria” afirmando que “dos três dados considerados – as estruturas, as situações e as práticas – somente os dois últimos (que se correspondem) são observados, enquanto os primeiros são concluídos a partir de estatísticas e são modelos construídos”.

No âmbito da abordagem das organizações como sistemas abertos, as relações dos sujeitos com os espaços, ao ver de Judson (1969 *apud* Schultz, 2016, p. 146), gera três tipos de efeitos nas pessoas: “efeitos comportamentais (alteração nas formas de realizar o trabalho), efeitos psicológicos (alteração nas formas de se relacionar com o trabalho) e efeitos sociais (alteração nas relações sociais já estabelecidas)”.

3.4. Programas nas escolas

O Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino (MGME) e o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) são políticas de nível estadual¹⁷⁰, cujo propósito está na “melhoria das escolas”, frente ao desafio de atender novas populações de alunos com características diferentes. Já o Projeto Incluir para Emergir¹⁷¹ é oriundo do agrupamento de escolas e circunscreve-se na amostra das coordenadoras de estabelecimento entrevistadas no Porto. Portanto, trata-se de um projeto local. Consideramo-los, todos eles, diferentes manifestações nos discursos que trazem a “inovação” e a caracterização do espaço escolar.

Os programas propõem o autogerencialismo da escola, a melhoria na organização do trabalho pedagógico, a melhoria no desempenho dos alunos e nos resultados nas avaliações externas. Sob o prisma das propostas dos programas, as diferenças entre os mesmos são mais questões de ênfase que de distinção, à sobriedade de Ball (2001, p. 100).

A análise situa as políticas, os programas e as estratégias de combate ao fracasso escolar no discurso dos gestores. Nesse sentido, contextualiza as principais medidas adotadas no âmbito da gestão (onde as políticas são exercidas) para enfrentar o problema do fracasso escolar. No âmbito da categoria “3.4. Programas nas escolas”, apresentamos as subcategorias “3.4.1. Programa MGME”, “3.4.2. Programa PIP” e “3.4.3. Programa Incluir para Emergir”. Para uma orientação lógica da nossa interpretação, as subcategorias são explanadas cada uma no seu respectivo quadro, tal como vínhamos fazendo nas sessões anteriores.

¹⁷⁰ A SEE/MG, a partir dos resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA, 2006), anunciou que 31% dos alunos da rede estadual chegavam ao 3º ano do ensino fundamental inaptos a leitura de palavras, quando a alfabetização já deveria estar consolidada. A partir das estatísticas, foi criado, em 2008, o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), com o desafio de elevar o desempenho dos alunos. A ênfase do MGME, no âmbito da SEE/SP é a competência leitora e escritora nos anos finais do ensino fundamental. Ou seja, enquanto o PIP foca nos anos iniciais do ensino fundamental, o MGME volta-se aos anos finais.

¹⁷¹ Projeto de promoção do sucesso escolar, designadamente nas disciplinas de Português e Matemática, com o objetivo de apoiar grupos de alunos do 1º ciclo (1º ao 4º ano) com ritmos de aprendizagem idênticos.

3.4.1. Programa MGME

Quadro 20 – Análise subcategorial - Programa MGME

Subcategoria 3.4.1. Programa MGME

Subcategoria	Unidades de Registro
3.4.1. Programa MGME	<p><i>“A mudança a enfatizar foi a prática de assistir as aulas dos professores. A prática de assistir as aulas do professor começou dali... Então, parabéns ao Programa. Apesar que deixou uma lacuna muito grande na devolutiva. A gente tem uma dificuldade enorme. E pior que a gente já procurou trocentas coisas de leitura na Diretoria. Ó, fala que texto que a gente lê, indica! Aí indicaram um... Com o pessoal da supervisão¹⁷² e até agora não deram material. Apesar que ontem mandaram um texto do Nóvoa aí que diz que fala disso.” (D1S)</i></p> <p><i>“Por exemplo, nós assistimos aula, nós coordenadoras né, então nesse momento, depois que a gente assiste, a gente chama e a gente dá o feedback pro professor. Então nesse momento você faz uma avaliação né. Foi intensificada com o MGME. Porque eu tô aqui há dois anos, mas eu às vezes escuto que tinha, mas não era tão assim, era esporádico.” (PC1S)</i></p> <p><i>“[...] Principalmente para essa troca de experiências. Que aí você escuta de uma, escuta de outra... É... Fala, nossa que solução! Não pensei nisso. E às vezes é uma coisa assim tão... (estalo de dedos), né. Então assim, foi muito bom, muito bom. Se tivesse outro eu faria novamente. Porque assim, pra parte gestora foi muito importante. Essa cultura mesmo pra gente assistir aula. Eu gostei muito. Eu gostei muito.” (PC1S)</i></p> <p><i>“A principal foi a observação em sala de aula. E do MGME... que eu gosto sempre de falar, quando ele trata da competência leitora e escritora, isso ficou muito forte. Foi uma coisa assim, pelo menos no nosso grupo, a gente sentiu que todo mundo abraçou isso né. Com todas as disciplinas. Então na escola isso o ano todo foi um embasamento nos projetos de todas as áreas, no nivelamento que o programa estabelece aqui dentro, português e matemática, mas a competência leitora e escritora foi assim... E como a gente tinha bastante gente que fez o curso ano passado, então eu lembro do MGME, assim, com frequência aqui dentro.” (D2S)</i></p> <p><i>“A mudança da prática de alguns professores tá, é, também observei mudança nas práticas dos coordenadores... Por que? Essa prática de fazer essa observação diária de aula, feedback. É aquela forma que você dá o feedback, é como você trabalha, trata o professor, de como o professor recebe você, ele também na sala de aula, que não é pra chamar você só na hora que o aluno tá dando problema, que ele não tá indo lá pra te vigiar.” (D3S)</i></p> <p><i>“A princípio eles (os professores) não aceitaram, tiveram uma certa rejeição com isso. Foi difícil. Então eles até pensaram que foi colocado as câmeras justamente para ficar observando as aulas. Teve professor que rejeitou, achou ruim. Mas na realidade as câmeras não são para observar o professor em si, mas sim o comportamento dos alunos o todo que acontece, né. Mas eles ficaram preocupados achando que era pra fiscalizar o trabalho deles, agora não, agora eles já têm uma outra postura em relação a isso porque eles viram que não é essa cobrança. E quando nós fazemos a observação de sala tem professor que chama muita atenção, tem professor que agora te chama pra ir lá. Por que? Porque ele sentiu que você é um parceiro, que você tá lá pra colaborar, apoiar o trabalho dele. Então ele já tem uma outra postura. Tem professor que fala “ah, mas você não vai hoje lá?”, vai vai hoje lá leva a câmera pra fotografar o meu trabalho”. Tem professor assim, e tem</i></p>

¹⁷² Reforçamos a distinção do supervisor em São Paulo e em Minas. No estado de São Paulo, o Supervisor de Ensino é um profissional que atua na Diretoria de Ensino, representante da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) que dá apoio técnico, administrativo e pedagógico às escolas, garante a formação de gestores e coordenadores e dinamiza a implantação de políticas públicas.

	<p><i>alguns ainda que resistem. Eles aceitam, mas você percebe que ele fica inibido. Mas, teve um professor que me chamou muita atenção, porque esse professor ele trabalha ainda nos moldes antigos, de forma tradicional, ele não usa os recursos tecnológicos, nem nada, Mas, ele chegou em mim e teve uma postura que eu achei incrível. Nós fizemos uma orientação em ATPC e ele gostou muito. Ele chegou em mim e falou assim “é, coordenadora, eu estou observando que vou ter que eu mudar mesmo a minha forma de trabalhar porque do jeito que eu estou trabalhando, tá difícil em sala de aula... Eu acho que eu vou ter que mudar mesmo e começar a utilizar esses recursos, né”. Eu falei isso mesmo, tem que mudar um pouco né, porque o aluno mudou. Se você trabalha com fazer um ensino tradicional, você não trabalha, você só tem conflitos em sala de aula. Porque o aluno mudou. Eu vejo na minha casa, as crianças não são mais como eram há uns anos atrás. Não são. Elas aprendem de forma diferente. Então... tem isso.” (PC3S)</i></p>
--	--

Do que averiguamos na narrativa das gestoras (D1S, PC1S, D2S, D3S, PC3S), o programa Melhor Gestão, Melhor Ensino (MGME) é percebido com sentido de mudanças na organização do trabalho das professoras coordenadoras e do professor de sala de aula, e, frente ao “novo”, as gestoras narram os desafios surgiram no seu desenvolvimento.

A começar pelo relato da Diretora (D1S), o sentido das dificuldades de implantação do programa na escola, evocando comunicações frágeis no processo avaliativo, “[...] deixou uma lacuna muito grande na devolutiva. A gente tem uma dificuldade enorme. E pior que a gente já procurou trocentas coisas de leitura na Diretoria” (D1S). As ações de desenvolvimento do programa MGME, com base na narrativa da diretora, foram iniciadas em ensaios, produto de acordos, “[...] Ó, fala que texto que a gente lê, indica! Aí indicaram um... Com o pessoal da supervisão e até agora não deram material.” (D1S), através de processos de produção e disseminação de textos para, em última análise, serem recriadas nos contextos da prática.

O programa Melhor Gestão, Melhor Ensino (MGME), numa perspectiva estrutural, foi uma política ensaísta, com alterações no percurso de sua primeira edição, com ênfase na competência leitora e escritora, na organização e compreensão da proposta curricular do estado de São Paulo, que propunha mais participação dos(as) gestores(as) no processo de ensino e trabalho dos(as) professores(as).

A “observação de aula do professor”, destacada pelas gestoras (D1S, PC1S, D2S, D3S) como uma das mudanças mais valorosas na cultura organizacional e pedagógica da escola, resultou de uma das linhas de responsabilidades dos gestores difundidas pelo programa.

No processo de adesão do modelo de Escola de Ensino Integral (PEI), conforme a diretora (D2S), o MGME veio a contribuir na consolidação das competências, “[...] quando a gente retoma a competência leitora e escritora, a importância do comprometimento de todos com as competências, e com a questão da observação que nosso caso, se não tivéssemos feito seria muito difícil trabalhar esse projeto. Porque ele exige isso. Esse acompanhamento dos PCAS, dos PCGs, as devolutivas como forma de crescimento. Pra mim foi muito grande o trabalho feito” (D2S).

Em termos bernsteinianos, assistir às aulas dos professores é uma nova pedagogia invisível de gestão que “cria o espaço” para mais controle sobre aquilo que é ‘gerido’. Parafraseando Bernstein (1971, p. 65 *apud* Ball, 2001, p. 108), o enquadramento menos rígido do novo gerenciamento permite que um maior leque de comportamentos dos professores se torne público, assistível. Entretanto, se a prática da observação de aula não estiver estruturada com objetivos pedagógicos e instrumentos avaliativos, pode promover bloqueios e recusas dos professores, como verificamos no relato da professora coordenadora (PC3S).

As premissas para o desenvolvimento do programa MGME nas escolas se assentavam na gestão da qualidade e excelência perante as novas formas de processo avaliativo dos professores. No seio dessa competência de gestão pedagógica, entretanto, dois efeitos aparentemente conflituosos são gerados: por um lado, o aumento da individualização do professor, que se restringe ao trabalho didático observado pelo professor coordenador, na construção de novas formas de cultura institucional e, por outro, a generalização de uma identidade profissional comum (cultura corporativa) que envolve a reconfiguração das relações entre o compromisso individual e a ação na organização, aquilo que Willmott (1993, p. 517) denomina “governo da alma dos empregados” (cf. Ball, 2001, p. 109).

A cultura de cada escola é então composta por elementos internos e externos à organização, a exemplo da cultura dos professores, sendo também determinada pelas políticas educativas e curriculares vigentes, como é o caso do Programa MGME. As escolas são organizações “muito respeitáveis”, mas podem ser confundidas com comportamentos culturais ou princípios normativos. Portanto, como Etzioni (1967, p. 10) atesta, é preciso cautela para a interpretação das organizações formais.

3.4.2. Programa PIP

Quadro 21 – Análise subcategorial - Programa PIP

Subcategoria 3.4.2. Programa PIP

Subcategoria	Unidades de Registro
3.4.2. Programa PIP	<p><i>“Olha o PIP ele veio assim, eu falo que para o ensino fundamental ele está sendo ótimo, a gente volta, a gente tem as bibliotecárias pra tá ajudando, é, mas porque as bibliotecárias ficam muito em sala de aula, pra ausência do professor, então, não dá pra ajudar tanto, mas o PIP no ensino médio, ficou assim, como que eu falo, ele não está estruturado, eu acho que pro ensino fundamental sim, teve melhoras, tanto da nota agora do Simave nós vimos aí, parece que deu uma melhorada, no Ideb também, nós não subimos muito nós temos um crescimento relevante, então, eu acho que o PIP, não deve parar, mas eu acho assim [...]” (D4M)</i></p> <p><i>“O PIP pra mim é só o papel, sabe por que? Na verdade a proposta do PIP, ela é até interessante mais pra realidade da escola, ela é difícil de ser implantada. Claro que a gente faz situações, cria situações, que os professores reúnem, montam ali as ações que vão trabalhar, as metas que tem que alcançar, mas o PIP na verdade acontece no ano, no dia-a-dia das pequenas situações, é no conversar com o aluno que tá com algum problema, de alguma atitude que caiu o rendimento, é que talvez não tava vindo na escola e você foi na casa dele por que a gente faz isso aqui, você ligou pra saber porque não tá vindo, o porque ficou doente, é porque você visitou no hospital, porque aproximou-se de você, eu não sei mas pra mim é isso. Mas a parte burocrática do PIP eu acho desnecessário, é, um professor não tem como tá numa sala de aula e não se preocupar com o desempenho do aluno, ele acaba se preocupando, isto é de cada um de nós, um se preocupa mais, outro menos, mas isso com, o PIP com o papel não vai mudar, essa visão só muda quando a gente percebe a necessidade de mudança, isso é de cada um, isso vem das capacitações, de formações, observações, então, assim, você tem a sua preocupação com a sala de aula, lá dentro você vai perceber o que tá faltando e a gente faz a avaliação do nosso trabalho, não tem como você tá sempre se avaliando, aí tem sempre aquele que avalia e age, e tem aquele que avalia e permanece, mas todo mundo está ciente do seu trabalho, não tem como a pessoa ficar alheia ao que ele faz. Ali ele vai saber se faz com qualidade ou não. Se ele tá fazendo a parte dele ali, do agir, do colaborar com o aluno, do preocupar com esse aluno, então, o PIP pra mim da parte burocrática é desnecessária.” (VDIM)</i></p> <p><i>“Assim, o supervisor, a parte das especialistas, elas fazem essa parte. Mas o professor hoje é... ele não quer, não tem tempo, não sei pra ficar todo tempo registrado é uma falha cultural, e até tudo bem que seja porque eu falo particularmente: é... se você não registrou você não fez, né, se você não registrou mais tem essa resistência, do registrar, do fazer... Porque o professor trabalha em dois ou três locais, ele sai daqui, já tem que ir pra outro local, ele viaja, então, assim, o precisa de tempo, dedicação total exclusiva aí sim, vai funcionar. Porque aí ele vai ter tempo pra fazer esse estudo em cima daquela turma dele. Porque cada turma é diferente, então, como vou fazer um estudo pra trabalhar o PIP, tudo bem foi montado, decisão do grupo, montou até o PIP, o que a gente pede é que monte o mais simples possível, pra você agir, porque não adianta você florescer demais e não agir, fazer não conseguir dentro de sua realidade executá-la, então, assim, a dedicação exclusiva seria a ideal. Você tá aqui nesta escola você tem cinco turmas, então tá, você vai estudar essa turma, a outra, e você vai montar o seu PIP, que hora de manhã você tá na escola, à tarde você tem a dedicação pra essa escola, aí você, vai estudar, vai analisar, vai pesquisar, aí sim, funcionaria ou teria como entrar a parte do registro da observação da análise, agora é impossível trabalhar com uma turma na sala de aula, aí vai pra escola particular e trabalha mais uns 26, e você acha que dá pra você fazer uma análise profunda do noturno pra você conhecer todos eles, 40 alunos pra você trabalhar a diversidade, as diferenças, as</i></p>

	<p>“n” situações, não dá, é só pra poucos.” (VDIM)</p> <p>“Falar do ser humano é difícil. Pra algumas sim, porque elas entenderam o que que é o PIP, né. Já pra outras, não. Então aquele professor que é mesmo um bom professor, que sabe de suas responsabilidades, trouxe sim. Já outros nem tanto. Mas todos aderiram, né.” (D5M)</p> <p>“[...] nosso foco aqui é quando os alunos, eles, né, tinham muita dificuldade de interpretação, leitura e interpretação. Qual foi a nossa melhor forma de preparar a, a leitura? Então, o que nós fizemos? Desenvolvemos a leitura e a interpretação em todas as disciplinas: desenvolvem a leitura de gráficos, leitura mesmo de texto, né. Então, a gente trabalha dentro dos descritores, e esses descritores é passado pra todos os professores, não é só o Português e a Matemática, são todas. Aí, eles, senti que melhoraram muito, inclusive as provas que vem do, do que vem do Estado, né, do Simave e a..., o do Proeb e o Copa do Brasil, é mais interpretação, então, tudo tem isso. Então, trabalhamos em cima disso aí, fora texto é leitura de gráficos, é assim, tudo, fora Ciências.” (SP1M)</p>
--	---

No contexto das narrativas das gestoras de escolas mineiras, ao serem inquiridas sobre o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), o destaque refletiu a preocupação com o rendimento escolar dos alunos.

A diretora (D4M) anuncia o PIP com algumas reservas sobre o processo de monitoramento do programa por parte da Superintendência Regional de Ensino: “Mas antigamente eu falo assim, ele era acompanhado, né, tinha uma pessoa responsável pelo PIP, agora não, tá assim, né, só o acompanhamento da escola, não temos um acompanhamento de fora pra ver se tá certo ou não, complica, é o nosso acompanhamento que está certo, que os alunos, estão aprendendo, o rendimento, mas a gente queria ter outras visões de pessoas de fora pra tá analisando, igual tinha, né, a gente já não tem esse acompanhamento da superintendência [...]” (D4M), e, reclama a falta de acompanhamento do PIP por um órgão externo à escola. Lembramos que semelhante reivindicação foi apurada no relato da diretora (D1S), ao enfatizar a falta de *feedback* por parte da Diretoria de Ensino na continuidade do MGME.

Quanto ao impacto do PIP, a diretora (D4M) informa que no ensino fundamental foram verificadas melhorias no desempenho dos alunos, com ressalvas de que o mesmo não foi constatado no ensino médio. O PIP decorreu antes da implementação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, cuja formação dos professores e gestores nas escolas mineiras veio a se realizar em 2014¹⁷³. A observação feita pela diretora (D4M)

¹⁷³ As duas escolas investigadas participaram da formação no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de Novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do ensino médio brasileiro. A primeira etapa tinha como base de discussão as diretrizes curriculares para o

capta a necessidade de uma política voltada à reestruturação curricular no ensino médio brasileiro. O currículo escolar do ensino médio vem levantando críticas de estudiosos e pesquisadores. Cabe-nos questionar se a não melhoria no desempenho dos alunos do ensino médio em avaliações externas se justificaria na “não estruturação” do PIP, como sugere a diretora (D4M), ou na dificuldade de se trabalhar o currículo neste nível de ensino?

No âmbito dos desafios da implementação do PIP, a vice-diretora informa a necessidade de trabalho coletivo e de colaboração dos sujeitos da escola na adaptação do currículo na escola: “[...] É a gente tenta fazer os ajustes para ficar mais adequado pra realidade da escola, não é fácil, demanda da participação de todo mundo, ideias diferentes, mas na medida do possível a gente tenta organizar da maneira que a gente pode também, situações Educação Básica nós não podemos mexer, eu particularmente uma vez, o professor de arte falou, assim: ‘precisamos trabalhar pra melhorar, colocar mais aulas de arte, no 1º e 9º ano’. Então, ele vê lá no 9º ano, vê lá no 1º, vê as férias e no final não tem, assim, é algo que cria uma ruptura, mais aí você, onde, como, pode tirar isso pra encaixar, que aula, como organizar dessa maneira, então é bem complexa, bem difícil. E, eu falo, assim, que é difícil, mas precisava mudar alguma coisa, eu falo, parte de artes, por exemplo, é um conteúdo que interessava que desenvolve habilidade no aluno, quando você trabalha arte, você vê as habilidades que cada um tem e até vê as partes práticas [...]” (VD1M).

Para a vice-diretora (VD1M), se os professores interiorizarem a necessidade da mudança nas responsabilidades impostas pelo PIP, não seria necessário a parte “oficial” do projeto. Captamos na narrativa, a percepção de que se o PIP fosse vivenciado nas relações sociais, na autoavaliação do professor e no processo pedagógico, seria dispensável o registro em documento (mencionado como “burocrático”, “papel”). Entretanto, em que pese as considerações da vice-diretora (VD1M) julgar “desnecessário” os registros requisitados pelo PIP, orienta os professores para que façam o registro das atividades didáticas: “[...] porque eu falo particularmente: é... se você não registrou você não fez, né, se você não registrou mais tem essa resistência, do registrar, do fazer... Porque o professor

ensino médio. Todos os cadernos produzidos na primeira etapa traziam o debate sobre as diretrizes e questões como pensar quem são os sujeitos, a escola, a avaliação. A segunda etapa foi considerada um aprofundamento da proposta de formação, voltada ao estudo das áreas de conhecimento. Somam-se cinco cadernos: um mais geral, que é o de organização do trabalho pedagógico; e quatro cadernos que tratam das áreas de conhecimento.

trabalha em dois ou três locais, ele sai daqui, já tem que ir pra outro local, ele viaja, então, assim, precisa de tempo, dedicação total exclusiva aí sim, vai funcionar [...]” (VD1M).

Dentre as observações da vice-diretora (VD1M) sobre o PIP consta a dificuldade de acompanhamento do plano de ação por alguns professores na escola, decorrente das horas de trabalho do professor na escola para o cumprimento do estudo das turmas e na elaboração dos planos de ações correspondentes a cada turma. Nesse sentido, a vice-diretora (VD1M) demonstra sua posição a favor do regime de dedicação exclusiva no trabalho do professor. A dificuldade de comunicação com os professores que exercem poucas horas de docência na escola foi tema também comunicado pela diretora D1S e coordenadora de estabelecimento CE1P, embora, estas não estivessem a abordar o tema na relação com os programas desenvolvidos nas escolas.

As práticas de registro de aula e atividades vêm se alargando nas diretrizes dos programas e ações de formação docente. Evidenciamos o fenômeno no discurso das gestoras entrevistadas e nos textos que orientam e fundamentam os programas.

A diretora (D5M) faz referência à adesão ao programa PIP pelo grupo de professores e anuncia que são poucos os que assumem compromisso com os pressupostos e objetivos do projeto. No que diz respeito às estratégias utilizadas para a implementação do PIP, a supervisora pedagógica (SP1M) conta: “Então, o que nós fizemos? Desenvolvemos a leitura e a interpretação em todas as disciplinas [...] senti que melhoraram muito, inclusive as provas que vem do, do que vem do Estado [...]” (SP1M). A melhoria anunciada diz respeito aos resultados de rendimento escolar obtidos nas avaliações externas¹⁷⁴.

As ações voltadas para se trabalhar *leitura* e *interpretação* nas disciplinas do currículo oficial, responsabilidade a ser atendida no PIP, também fomentou os pressupostos do programa MGME, dos quais constavam as competências “leitora e escritora” e as “narrativas matemáticas”.

¹⁷⁴ Em 2005, a escola apresentava 2.6 no resultado Ideb. Em 2013, quando foi realizada a entrevista com as gestoras D5 e SP1, o Ideb da escola correspondia a 5.1. A esta elevação de resultados se referia a supervisora pedagógica (S5).

3.4.3. Programa Incluir para Emergir

Quadro 22 – Análise subcategorial - Programa Incluir para Emergir

Subcategoria 3.4.3. Programa Incluir para Emergir

Subcategoria	Unidades de Registro
3.4.3. Programa Incluir para Emergir	<p><i>“Nós temos o projeto “Incluir para Emergir”, há quatro anos, com essa designação. É um projeto de continuação e apoio, temos mais alguns recursos que tem vindo a diminuir para apoiar os alunos que estão com dificuldade em determinadas turmas. Por exemplo, eu estou no núcleo para emergir, e meu apoio está nesse âmbito, neste momento eu estou com duas turmas de terceiro ano e têm do segundo e estou a retirar os alunos do segundo para trabalhar português e matemática com eles, tenho 16 horas para isso, e tenho mais uma turma do segundo mesmo a iniciar mais 4 horas. Ano passado havia mais, havia três. O afastamento é pouco né. E esse projeto visa a recuperação dos alunos com mais dificuldades.” (CE1P)</i></p> <p><i>“Nós temos muitos projetos. Temos um de apoio às crianças em que temos professores afetos com horas para as crianças mais com maiores dificuldades, e tirando isso temos projetos ecológicos, projetos financeiros, portanto estamos bem servidos de projetos, às vezes temos pena de não ter tempo para poder participar em todos, porque alguns são muito interessantes, mas não temos horas, realmente não dá.” (CE2P)</i></p> <p><i>“[...] Olha ainda na sexta-feira fomos sair, fomos à Conímbriga. Com o 4º ano, porque faz parte do património, faz parte do programa de história e então achamos... porque a Câmara fornece-nos trimestralmente, por período, autocarro gratuito e as datas são atribuídas por eles. Portanto ligaram-me na sexta-feira anterior, agendamos e confirmamos para sexta-feira. E aproveitamos porque realmente era um desperdício não aproveitar o recurso, já que nós passamos a vida a reclamar que não temos para onde queremos, quando temos ao menos temos que o aproveitar. Então fomos a Conímbriga, que foi muito giro, eles gostaram muito. Saímos de manhazinha, chegamos aqui à tarde, almoçamos por lá, fizemos o piquenique e pronto. Não, e não temos dificuldades, os pais aceitam com facilidade, aliás temos uma associação de pais ótima que movimenta e que ajuda, pronto, dentro das possibilidades deles também não é, porque eles recebem cotas dos miúdos e depois ajudam, costumamos também sempre fazer uma viagem também no final do ano, saída qualquer, [...] é sempre o dia todo, passamos lá o dia, e eles co-participam com os transportes são eles que pagam os transportes e os miúdos depois dão qualquer coisa para as entradas ou para o que for preciso. Desta vez não foi preciso porque felizmente o transporte foi gratuito e as entradas também eram gratuitas lá, portanto correu tudo bem, à exceção dos ciganos, exatamente, esses normalmente não, têm-os sempre embaixo das asas que têm medo que eles fujam ou que desapareçam e então não deixam.” (CE2P)</i></p>

No contexto das entrevistas com as coordenadoras de estabelecimento CE1P e CE2P, o projeto “Incluir para Emergir”, implementado no 1º ciclo, evoca a melhoria do rendimento dos alunos. “Esse projeto destina, sobretudo aos meninos que estão com dificuldades em aprender, no nível de escrever mais embaixo. Há muitos poucos recursos então nós centramos mais nos segundos anos. Não quer dizer que os quartos também não tenham e a prioridade é realmente para os segundos e quartos, nomeadamente os segundos

porque estão com problemas de aprendizagem e na escrita e os quartos porque estão com os exames à porta” (CE1P).

No ano de 2014, informa a coordenadora (CE1P), o projeto possibilitou avanço no desempenho escolar dos alunos: “[...] ano passado notamos que havia uma relação muito positiva entre os alunos intervencionados no projeto e os resultados. [...] portanto, tem que dar alguma coisa né, senão esses meninos têm que encaminhar para a educação especial, porque têm qualquer problema” (CE1P).

Ao apercebermo-nos que o programa Incluir para Emergir não se tratava de uma ação isolada, questionamos as informantes sobre as relações desse projeto com outros no âmbito da escola e do agrupamento. Neste contexto de questão, as gestoras (CE1P, CE2P) informam suas opiniões sobre o TEIP. A coordenadora (CE1P) explicita que “[...] ele começou na escola base do agrupamento, e depois progressivamente foi-se alargando a todas as escolas porque aquela escola tinha muito muito insucesso. Só pra dizer numa população de cento e poucos alunos tem setenta ciganos que é uma população difícil, vai à escola quando muitas vezes apetece. Começou aí por necessidade de agarrar aqueles meninos que estavam com maiores dificuldades. Como depois o insucesso foi se alastrando, também se alastrou o projeto às outras escolas e eu acho que é positivo, o projeto é positivo” (CE1P). Com um campo de ação caracterizado, o projeto TEIP se dissipou com recursos adicionados às escolas para o seu desenvolvimento, apropriação das metas e alcance da mudança.

A coordenadora de estabelecimento (CE2P) reforça sua experiência em escolas TEIP: “[...] eu já trabalho há tantos anos em escolas TEIP que já não sei como funciona nas outras.” (CE2P). No trecho “[...] temos por objetivo pelo menos tentar que os meninos não abandonem a escola, tentar que não faltem muito, tentar atingir uns determinados limites a nível de metas do conhecimento, pronto, são os três mínimos e temos que atingir sendo TEIP com os recursos que temos” (CE2P), a gestora revela a atenção às metas estabelecidas no contrato do programa TEIP, dentre elas, a preocupação com as taxas de abandono escolar.

As coordenadoras CE1P e CE2P anunciam que os alunos da comunidade cigana são faltosos, “[...] setenta ciganos que é uma população difícil, vai à escola quando muitas vezes apetece [...]” (CE1P); e, “[...] o número de etnia cigana que temos este ano aumentou substancialmente. Mas estes são os que aparecem menos, quer quando são chamados

difícilmente aparecem, quer nas reuniões, ou porque tem as feiras pra fazer, ou porque tem os outros filhos doentes, ou porque... arranjam sempre motivo para não aparecer. E são extremamente faltosos, os miúdos [...]” (CE2P).

Nesse conjunto de informações apresentadas no contexto do programa “Melhor Gestão, Melhor Ensino” (MGME), do “Programa de Intervenção Pedagógica” (PIP) e do projeto “Incluir para Emergir”, a orientação para a eficácia da implementação desses programas e projeto nas escolas intervém nas condições econômicas (desigualdades sociais, concentração de rendas), nas condições culturais dos alunos e seu (des)compasso com a lógica de organização, de cultura e de gestão da escola. Dentre as implicações, incluímos as dinâmicas e práticas pedagógicas utilizadas, nas quais se estruturam os processos de ensino e aprendizagem propriamente ditos. No entanto, entendemos que o seu alinhamento encontra forte expressão na gestão da escola e no trabalho do professor.

3.4.4. Notas sobre os Programas

Quanto aos destaques, averiguamos que as gestoras paulistas que enfatizam a observação de sala de aula como o principal pilar do programa, e, no contexto das narrativas das gestoras mineiras o destaque pautou-se na preocupação com o rendimento escolar. No caso das coordenadoras de estabelecimento, do que apuramos, as preocupações estão concernentes ao cumprimento das metas.

Sobre o tema permanência dos alunos na escola, convém destacar o alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos, enquanto política do Governo português, cuja preocupação mantém-se em resolver problemas como o abandono escolar. Em 2014, Portugal registrou a quarta maior taxa de abandono escolar precoce (17,4%) da União Europeia; atrás de Espanha (21,9%), Malta (20,4%) e Romênia (18,1%). Contudo, também nesse ano, o indicador teve a sua maior redução desde 2006, conforme publicou a Eurostat¹⁷⁵.

No Brasil, o cenário ainda é alarmante. Com 24,3%, o país tem a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), só atrás da Bósnia Herzegovina (26,8%) e das ilhas de São Cristovam e Névis,

¹⁷⁵ Fonte: “Retrato de Portugal na Europa”. (2015) Pordata, edição 2015.

no Caribe (26,5%)¹⁷⁶. No relatório, a ONU sugere que o país adote “políticas educacionais ambiciosas” para mudar essa situação, por causa do envelhecimento da população brasileira, que deve se intensificar nas próximas décadas e reduzir o percentual de trabalhadores ativos.

A educação brasileira viveu profundas transformações nos últimos quarenta anos e apresenta atualmente 97% de suas crianças e jovens matriculados nas escolas. Foi em 1971 que o art. 20 da Lei nº 5.692/71 transformou em compulsória a frequência escolar entre os 7 e 14 anos até a conclusão do ensino fundamental. Isso veio a se expandir em 2009, quando a Emenda Constitucional n.º 59 tornou obrigatória e de oferta gratuita a matrícula dos 4 aos 17 anos.

Não é difícil compreender as razões que levam as gestoras a perspectivarem ações para que os alunos permaneçam na escola. Entretanto, mais que a permanência, há que se apostar numa: “[...] educação orientada para a promoção do desenvolvimento humano com qualidade, segundo o entendimento de que é fundamental não apenas que os alunos usufruam de certo número de anos de vivência nas escolas, mas, acima de tudo, que essa escolaridade resulte no desenvolvimento de sólidas e abrangentes competências que os tornem capazes de atuar de forma segura, hábil, bem informada e qualificada na sociedade” (Lück, 2012, p. 20).

Nessas ações também colaboram o Programa MGME, o Programa PIP e o projeto Incluir para Emergir, construídos sobre os pilares da melhoria da aprendizagem dos alunos e da melhoria de cada escola, unidade ou envolvida em projetos da rede de escolas.

No caso do MGME, verificamos a presença de professoras coordenadoras e diretoras na sala de aula para a observação da aula do professor. Podemos chamar essa prática de “gestão de sala de aula”, termo que tomamos emprestado de Azevedo (2013, p. 44). Aliado a isso, destacamos a “gestão do ensino” (idem, p. 46), que contempla a sala de aula, o planejamento, os registros e os instrumentos didáticos.

A partir dos pressupostos narrados pelas gestoras sobre os programas e projetos implementados nas escolas paulistas, mineiras e portuguesas, apreendemo-los como dois preditores do sucesso escolar: a “gestão da sala de aula” e a “gestão do ensino”. Ambos surgem no destaque que as gestoras atribuem à figura do professor para que os programas implicassem bons resultados.

¹⁷⁶ Fonte: PNUD/ONU (2012). “Relatório Anual 2012 – o futuro sustentável que queremos”.

Em outubro de 2011, constava na página da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) que o programa *Educação - Compromisso de São Paulo*, com o objetivo de reduzir a desigualdade de aprendizado no estado, previa intervenção e monitoramento permanentes em milhares¹⁷⁷ de unidades de ensino consideradas de maior vulnerabilidade, tanto no aspecto *socioeconômico*, como nos de *infraestrutura* e de *aprendizagem*, entre eles o desempenho Saesp¹⁷⁸.

Com base na divulgação desta e de outras notícias na imprensa, o Observatório da Educação solicitou à SEE/SP os critérios objetivos que foram utilizados para definir esse tipo de escola (de infraestrutura, socioeconômico e de aprendizagem). O Observatório da Educação foi criado por meio de decreto presidencial (Decreto n.º 5.803), em 08 de Junho de 2006. É um Programa de fomento que visa ao desenvolvimento de estudos e pesquisas na área de educação. Tem como objetivo estimular o crescimento da produção acadêmica e a formação de recursos humanos pós-graduados, nos níveis de mestrado e doutorado por meio de financiamento específico. Trata-se de uma parceria entre a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa), prevendo que regularmente seja feita a abertura de editais chamando a comunidade acadêmica a apresentar projetos de estudos e pesquisas na área de educação, envolvendo os programas de pós-graduação de mestrado e de doutorado das Instituições de Educação Superior (IES), exigindo a utilização dos dados estatísticos educacionais produzidos pelo INEP como subsídio ao aprofundamento dos estudos.

O Observatório solicitou à SEE/SP as ações e os recursos específicos destinados às escolas prioritárias; o cronograma de implantação dessas políticas; e dados de infraestrutura dessas escolas, em junho de 2012. Em julho, a SEE/SP enviou uma nota de sua Assessoria de Comunicação, explicando que a menção a “supostos critérios de vulnerabilidade na definição das unidades de ensino para o programa Escolas Prioritárias foi resultado de equívoco de informação interna ocorrido durante a etapa inicial de elaboração dessa iniciativa” (Observatório da Educação, 2013).

Em resposta ao Observatório, a Secretaria corrigiu a informação e afirmou que apenas o desempenho no Saesp seria o critério levado em consideração para definir escolas prioritárias. As notas do Saesp são classificadas em quatro níveis – abaixo do

¹⁷⁷ Na época divulgou-se 1.206 unidades de ensino.

¹⁷⁸ O texto faz referência ao Saesp de 2013.

básico, básico, adequado e avançado – a partir dos resultados da avaliação em Português e Matemática no final de cada um dos três ciclos de aprendizagem.

Para definir suas escolas prioritárias, a SEE/SP considera, em cada escola, o percentual de alunos que teve desempenho “abaixo do básico” (74%) em uma das duas áreas. Basta que uma das seis condições seja atendida para que a escola integre o grupo de prioritárias.

O perfil desta política, a exemplo das Políticas de Educação Prioritária (PEP) havidas na Europa, desconsidera o olhar democrático, que não pode deixar de levar em consideração o papel exercido, na produção da desigualdade escolar, pelo funcionamento do sistema educativo e pelos modos de construção e transmissão da cultura escolar, além de não poder basear-se numa abordagem das populações e dos territórios que ignora ou diminui a experiência social e seus recursos potenciais (Rochex, 2011). Por outro lado, essa ótica compensatória de permanecer demasiadamente centrada nos objetivos da instituição escolar e de não servir (suficientemente) ao “empoderamento” dos territórios e das comunidades locais, não questiona seus modos de funcionamento, numa abordagem transformadora que adote medidas visando melhorar o sucesso escolar e aumentar os poderes sociais das categorias da população alvo, como meio de operar a melhoria e a transformação da instituição escolar, elaborando e colocando em prática os modos de fazer emancipadores (Rochex, 2011). Apesar de seus pressupostos deficitaristas e compensatórios, as políticas das escolas prioritárias do estado de São Paulo mobilizam gestores e professores – desejosos de ver e “fazer com” a mudança social em educação.

Na transição de escola para “escola prioritária”, entendemos que o fracasso escolar não considera quem são as crianças e os jovens que ocupam, quase que universalmente, os assentos das salas de aula paulistas.

Na leitura e interpretação das narrativas que apresentamos até aqui, verificamos a tendência de algumas políticas e gestão - MGME, PIP, Incluir para Emergir, ETI, PEI, TEIP - voltada para a garantia do envolvimento e da participação da comunidade escolar na formulação, implementação das ações e programas, com fins de assegurar a universalização da educação nos seus diferentes níveis, bem como a melhoria da educação nas diferentes modalidades.

4. Relações inter e extraescolares na gestão

A dimensão *Relações inter e extraescolares na gestão* reúne informações sobre os processos utilizados nas relações dos saberes e fazeres; as condições estratégicas de colaboração que caracterizam a organização como uma unidade e um agrupamento de alunos, de funcionários e dos membros da equipe gestora; os modos de participação exercidos na escola. O capítulo desenvolve-se com as categorias “4.1. Colaboração e participação”, “4.2. Recurso aos normativos legais” e “4.3. Avaliações”.

Nesta última dimensão de análise empírica, o conjunto de categorias e subcategorias nos parece um fator respeitável no melhoramento das escolas e na gestão escolar. Uma vez mais, com o intento de transitar a cultura das escolas, buscamos abranger a compreensão das práticas, das situações escolares, dos modos de produção e gestão *mediada*, das estratégias organizacionais.

Dentre as características dos estudos de caso qualitativos, encontram-se aquelas que enfatizam a interpretação em contexto (Ludke e André, 1986). Tentamos manter a visão de cada caso, na perspectiva dos participantes, acerca dos acontecimentos e contextos com o objetivo de ler as relações no processo de sua construção.

Podemos dizer que a complexidade reside “precisamente na relação entre o simples e o complexo, porque esta relação é simultaneamente antagônica e complementar” (Morin, 1985, p. 102). Portanto, neste capítulo, buscamos outros encontros com o cotidiano da gestão, com o encaminhamento de proposições, das estratégias e tomadas de decisão difusas nas práticas dos gestores, que, tanto podem se orientar para a garantia da educação para todos em sintonia com os dispositivos legais, quanto para o cumprimento de metas intraescolares. As respostas podem estar nos paradoxos, mas ainda que assim se faça, não podemos nos furtar da necessidade de uma síntese compreensiva.

4.1. Colaboração e participação

A categoria “Colaboração e participação” compreende a exploração sobre quem participa, como participa e quando participa nas situações de planejamento dos objetivos e metas nas escolas; noutra, sobre a participação dos pais e encarregados de educação na escola e os contextos da participação. Para este efeito, resultante do esforço da

classificação dos dados, apresentamos as subcategorias “4.1.1. Sujeitos participantes nos objetivos e metas da escola” e “4.1.2. Presença dos pais/EE na escola”.

4.1.1. Sujeitos participantes nos objetivos e metas da escola

Com a subcategoria “4.1.1. Sujeitos participantes nos objetivos e metas da escola” buscamos apreender as situações e ações na concretização dos objetivos e metas da escola.

No contexto do sistema educativo brasileiro, damos especial ênfase à Lei n.º 9.394/96, que traz em seu artigo 1º o discurso que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

No sistema educativo português, a participação dos pais e encarregados de educação na escola é um direito consignado na Lei, contextualizado em diferentes normativos legais, designadamente, no n.º 3 do art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no qual pode ler-se que “aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos”, e, também, na Constituição da República Portuguesa (CRP). Neste último, n.º 5 do artigo 36, estabelece-se, por um lado, que “os pais têm o direito e o dever de educação [...] dos filhos” e, por outro, na alínea c) do n.º 2 do artigo 67, que compete ao Estado “cooperar com os pais na educação dos filhos”. Constatamos, no texto da Constituição da República, que o direito português reconhece uma função primordial à família, no que diz respeito à educação dos seus filhos. Ao que nos apercebermos, é o Estado que precisa cooperar com os pais.

As famílias conseguiram a participação reforçada na vida da escola com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 e alterações seguintes, porque lhes foi conferido um estatuto de intervenção no processo educativo.

Com o Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro, nova legislação das associações de pais e encarregados de educação, foi disciplinado o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas tais associações, razão pela qual os pais e encarregados de educação passaram a assumir um papel importante na escola.

Atualmente, a participação de representantes dos pais/EE no Conselho Geral, órgão de direção estratégica, responsável pela definição das linhas orientadoras da

atividade da escola, é uma realidade, por força do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, publicado em 2008 e alterado posteriormente. Verificamos na última alteração ao regime atrás referido, no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de Julho, que aos pais/EE é reconhecido o direito de participação na vida do agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas.

No contexto da legislação educativa brasileira, a Constituição Federal de 1988 elenca os agentes responsáveis pela educação (art. 205) e os princípios que norteiam a educação (art. 206)¹⁷⁹. No art. 227 e art. 229 encontramos os excertos dos responsáveis pela educação das crianças e dos adolescentes.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão;

Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores.

Com objetivo de conhecer a percepção dos gestores sobre a participação dos pais e dos encarregados de educação na educação escolar dos alunos, no processo de aprendizagem dos mesmos, apresentamos o quadro 23.

Quadro 23 - Análise subcategorial - Sujeitos participantes nos objetivos e metas da escola

Subcategoria 4.1.1. Sujeitos participantes nos objetivos e metas da escola

Subcategoria	Unidades de Registro
4.1.1. Sujeitos participantes nos objetivos e metas da escola	<p><i>“[...] tem as datas certas que são estabelecidas pelo calendário, que isso aí (né?) a gente cumpre. E aí tem a discussão que é a melhor. É a melhor porque está todo mundo junto. O ATPC nunca tá todo mundo junto. Primeiro você tem que montar dois porque o professor dá aula. Então em todos os horários, um tá dando aula porque a escola está funcionando. Eu não posso tirar ele da sala. Então, esse não pode tá ali naquele horário. Então nunca tem todo mundo. Apesar que o ATPC é ótimo. Tinha que ter mais horas. Ainda bem que tem ele. Mas, tem isso aí. É a dificuldade que a gente encontra. Agora quando é esses dias, por exemplo, de planejamento, está a equipe inteira. Então aí o que define está definido, então está discutido com todo mundo. É a vantagem.” (DIS)</i></p> <p><i>“Teve formação para o pessoal de secretaria. Porque o professor ainda não tá utilizando. Segundo a gente sabe, ano que vem vai ser tudo informatizado. Eu não sei... Porque como é que vai ser isso se não tem internet disponível na escola, como é que vai ser isso se não tem computador disponível na escola para o professor. E aí? Você cobra e não dá condição!?” (DIS)</i></p> <p><i>“Todos. Agora nós somos escola prioritária né. A escola tem um pouco mais de coisa pra fazer aí... Então nós fizemos o nosso... Nossa, eu esqueci o nome... Nosso projeto também... Só que agora temos outro nome... [...] E aí nós pegamos todas as dimensões que tem o projeto, chamamos pais, alunos, professores, os funcionários,</i></p>

¹⁷⁹ Os princípios são reafirmados nos artigos 53 e artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

	<p><i>todos da comunidade escolar mesmo, e discutimos cada segmento, os problemas assim, nós levantamos os mais urgentes. Né, porque não adianta também a gente colocar 20 ações e a gente não conseguir realizar. Então a gente pegou as situações mais complicadas, mais emergentes e apontamos ações pra elas. Que agora nós estamos tentando fazer. Mas todo mundo participou, participa dessas decisões. PAP, chama. [...] Todos os envolvidos com a escola.” (PC1S)</i></p> <p><i>“A gente sempre estabeleceu no projeto a formação de um aluno autônomo e crítico. E as premissas desse projeto, aluno autônomo, competente e solidário ele é a presença integral na escola. Os processos sofreu porque ele torna mais claro o que a gente quer pro aluno. Mas é a meta que tínhamos, de estar buscando excelência acadêmica, de estar formando um cidadão crítico, mas também protagonista. Só que agora com mais ênfase. A gente tem mais oportunidade de enxergar dentro da nossa proposta como desenvolver esse projeto político pedagógico.” (D2S)</i></p> <p><i>“Todos os segmentos da escola.” (D3S)</i></p> <p><i>“Ó... São os professores, funcionários, a equipe gestora que participam. Sempre em planejamento, replanejamento, algumas adequações até discussões surgem às vezes em ATPCs. Porque o PPP é bastante democrático, sabe. A diretora é assim, ela é muito aberta, ela é muito democrática, ela dá abertura para que todos participem.” (PC3S)</i></p> <p><i>“Todos os servidores da escola. [...] Isso a gente faz no começo do ano, mas podendo, podendo ser modelado durante o ano, nós tamos fazendo o fechamento, né, eu até passei pra inspetora, revisando ela vai ver como que tá e segunda-feira ela devolve pra enviar pra Uberaba.” (D4M)</i></p> <p><i>“[...] da escola a diretora é bastante democrática quanto a isso, geralmente a gente se reúne e as decisões são tomadas no grupo, então, assim, ela gosta de ouvir, ela é muito preocupada com a parte pedagógica da escola, ela não mede esforço pra que o trabalho seja legal, bacana e qualidade significativa.” (VD1M)</i></p> <p><i>“Todos, né, eu acho. Porque vem a equipe pedagógica, vem os professores, vem os alunos né, os pais, acho que todo mundo. Cada um em menor escala, mas tem a presença de todos. [...] só que esse PPP agora, a gente foi refazer ele agora, tô até com uma folha ali pra ainda incluir porque tem umas duas semanas que foi e a gente tem que consertar porque ficou faltando um projeto ali pra por.” (D5M)</i></p> <p><i>“Nós temos os colegiados, né, que vai aprovar um projeto igual o PPP que é (Projeto Político Pedagógico da escola), a gente reúne o colegiado, tem lá os pais, os alunos, tem professores. Tem alguns projetos que tem que ser aprovados para ver o que pode ser trabalhado, que tem o que os filhos estão aprendendo, né, está sendo trabalhado, aí eles passam essa orientação. É no começo do ano, entende, porque é a época que nós, é, reformulamos o PPP, acrescenta o que precisa acrescentar e tira o que tem que tirar. [...] É colegiado, né, direção... [...] as coordenadoras pedagógica e os professores e os pais.” (SP1M)</i></p> <p><i>“Cada um e todos. Cada um porque é responsabilidade de cada um, todos, porque é o grupo escolar.” (CE1P)</i></p> <p><i>“A medida do possível, todos os membros da comunidade educativa.” (CE2P)</i></p> <p><i>“De uma maneira geral não posso me queixar, não posso me queixar. O meu Conselho Geral, o meu Conselho Pedagógico o Conselho Administrativo são promotores da participação de diferentes setores para diferentes tomadas de decisão.” (D6P)</i></p> <p><i>“E eu próprio gosto muito de ouvir as pessoas. [...] E também tomo decisões erradas e às vezes para tomar certas decisões, gosto de ouvir várias pessoas e várias opiniões. E já por mais de uma vez num conselho pedagógico ou numa reunião dessas, eu ia com uma ideia em relação ao assunto, e depois de conversarmos todos eu chegar à conclusão que uma outra pessoa tinha a razão e eu não, que a perspectiva da outra pessoa era mais válida que a minha. Eu não tenho problema nenhum em mudar de opinião e reconhecer. E eu acho que assim vamos funcionando bastante bem.” (D7P)</i></p> <p><i>“Nós temos várias associações de pais, com as quais reunimos com muita frequência e que participam no funcionamento do Conselho Pedagógico, no</i></p>
--	--

	<p><i>desenvolvimento de atividades em parceria conosco, que fazem críticas naturalmente, mas que nos dão ideias e que nos ajudam a resolver algumas questões. E fundamentalmente temos uma relação próxima, sem haver mistura de papéis. Temos uma relação complementar, e é nessa perspectiva que nós entendemos a ação dos pais. Há aqui uma posição de trabalho em parceria. Por mais difícil que às vezes esteja a perceber isso, pais e escola e professores partilham dos mesmos objetivos, que é contribuir para o sucesso dos alunos, daquelas crianças. Quer queiramos, quer não, temos que trabalhar em conjunto.” (D8P)</i></p> <p><i>“Nós formamos pequenas secções no pedagógico, uma delas é a secção dos documentos orientadores, é projeto educativo, só, e regulamento interno. E... E aí essa pequena equipa dentro do pedagógico é que faz a parte formal. Recolhe todos os contributos, elabora, depois de elaborado o primeiro rascunho enviamos para todos, para verem, e depois recolhemos novas sugestões e finalizamos. Depois vai ao Conselho Pedagógico para aprovação.” (D10P)</i></p>
--	---

A questão dirigida aos gestores levanta situações promovidas na escola para a discussão e orientação dos princípios e objetivos educativos na organização, bem como os grupos que participam das atividades de discussão, a frequência das reuniões e a participação dos colaboradores.

De modo geral, os inquiridos deram-nos a conhecer quem participa, como e quando participa nas discussões sobre os objetivos e metas da escola. As informações coletadas indicam a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), o Plano de Ação Participativo (PAP), o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), as reuniões pedagógicas, as reuniões de Conselho e de Colegiado.

A diretora (D2S) não descreve as pessoas e os grupos que participam nas discussões e elaboração do PPP, mas ao utilizar a expressão “a gente”, entendemos que há um coletivo de pessoas no processo. No relato da diretora, verificamos a explanação dos pressupostos de pensar qual aluno a escola está formando, do estabelecimento de metas e desenvolvimento de ações para este alcance, no âmbito do Programa de Ensino Integral (PEI). Os objetivos e metas da escola é entendido pela diretora (D2S) como um processo recente no entendimento do PEI e reformulação do PPP, além do modelo de ensino e educação oferecida na escola. “[...] ele torna mais claro o que a gente quer pro aluno. Mas é a meta que tínhamos, de estar buscando excelência acadêmica, de estar formando um cidadão crítico, mas também protagonista. Só que agora com mais ênfase. A gente tem mais oportunidade de enxergar dentro da nossa proposta como desenvolver esse projeto político pedagógico” (D2S).

“Todos os servidores da escola [...]” (D4M) participam na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), realizado no início do ano letivo. À época da realização da

entrevista¹⁸⁰ a diretora informa que estavam finalizando o documento, que seria enviado para Uberaba, mais especificamente, para a Diretoria Regional de Ensino de Uberaba.

O PAP, anunciado pela professora coordenadora (PC1S), é um instrumento de política para a melhoria das escolas, uma política do Governo de São Paulo. Inferimos que a expressão do termo “participativo” na nomenclatura Plano de Ação Participativo tenha levado a indicação pela professora coordenadora. Com foco na realidade escolar, na gestão da escola e planejamento para resultados, o PAP é elaborado a partir do estudo de boas práticas de auto avaliação escolar, com ações voltadas à realidade escolar. Sobre as ações, a coordenadora pondera: “[...] porque não adianta também a gente colocar 20 ações e a gente não conseguir realizar. Então a gente pegou as situações mais complicadas, mais emergentes e apontamos ações pra elas. Que agora nós estamos tentando fazer [...]” (PC1S).

O discurso da professora coordenadora (PC1S) ressalta o sentido de ações e planejamento para a melhoria da escola. Indica que a escola é parte do programa “escolas prioritárias”, por isso, a sua referência à participação de professores, gestores, pais e funcionários da escola nos relatórios, ações e resultados a serem encaminhados à SEE/SP.

Os entrevistados mencionam os pais/EE, os professores, os gestores e alunos nos grupos que participam das atividades que foram respectivamente identificadas. As coordenadoras de estabelecimento (CE1P, CE2P), a diretora (D4M) e a vice-diretora (VD1M) evocam um sentido generalizado à participação de “todos”, entretanto, não mencionam quem e quais são as pessoas que formam o “todos”: “Cada um e todos. Cada um porque é responsabilidade de cada um, todos, porque é o grupo escolar” (CE1P), “A medida do possível, todos os membros da comunidade educativa” (CE2P).

A vice-diretora (VD1M) faz uso da expressão “a gente” e enfatiza a ação da diretora (D4M) na promoção de momentos em que o grupo possa se reunir e discutir os encaminhamentos pedagógicos, “[...] a diretora é bastante democrática quanto a isso, geralmente a gente se reúne e as decisões são tomadas no grupo, então, assim, ela gosta de ouvir, ela é muito preocupada com a parte pedagógica da escola, ela não mede esforço pra que o trabalho seja legal, bacana e qualidade significativa” (VD1M).

No seguimento da participação de “todos”, houve menção que a presença dos professores na reunião de início de ano é unânime, ocorrendo uma vez no ano, em período

¹⁸⁰ 2014.

cujos professores não tenham iniciado a docência na sala de aula (D1S), e, a evocação da participação de “todos” na discussão do PPP, “Todos, né, eu acho. Porque vem a equipe pedagógica, vem os professores, vem os alunos né, os pais, acho que todo mundo. Cada um em menor escala, mas tem a presença de todos” (D5M).

No entanto, quando solicitadas alterações no documento, a equipe gestora se limita a cumprir as requisições, “[...] só que esse PPP agora, a gente foi refazer ele agora, tô até com uma folha ali pra ainda incluir porque tem umas duas semanas que foi e a gente tem que consertar porque ficou faltando um projeto ali pra por” (D5M).

A supervisora pedagógica (SP1M) anuncia o processo de aprovação do PPP, informando o papel do Colegiado: “[...] a gente reúne o colegiado, tem lá os pais, os alunos, tem professores. Tem alguns projetos que tem que ser aprovados para ver o que pode ser trabalhado, que tem o que os filhos estão aprendendo, né, está sendo trabalhado, aí eles passam essa orientação. É no começo do ano, entende, porque é a época que nós, é, reformulamos o PPP, acrescenta o que precisa acrescentar e tira o que tem que tirar. [...] É colegiado, né, direção... [...] as coordenadoras pedagógica e os professores e os pais” (SP1M).

Interessante pensarmos a menção do Colegiado¹⁸¹ pela supervisora pedagógica (SP1M), como um órgão atuante na tomada de decisão na escola. As reuniões de Conselho são nomeadas pelos diretores (D6P, D7P) por reuniões do Conselho Geral, reuniões do Conselho Administrativo e reuniões do Conselho Pedagógico.

Aos conselhos escolares cabe deliberar sobre as normas internas e o funcionamento da escola, além de participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico; analisar as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola, propondo sugestões; acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola e mobilizar a comunidade escolar e local para a participação em atividades em prol da melhoria da qualidade da educação, como prevê a legislação (MEC, s.d.)¹⁸².

¹⁸¹ No âmbito do MEC/Brasil existe o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares a construção de uma escola pública democrática, plural e com qualidade social demanda a consolidação e o inter-relacionamento dos diferentes órgãos colegiados. O Conselho Escolar tem papel decisivo na democratização da educação e da escola. Ele é um importante espaço no processo de democratização, na medida em que reúne diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do projeto políticopedagógico da escola, que deve ser visto, debatido e analisado dentro do contexto nacional e internacional em que vivemos (cf. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, cadernos 2 e 5).

¹⁸² Acessar <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-de-fortalecimento-dos-conselhos-escolares>

Sobre este tema, convém ressaltar que em Portugal, o movimento tem sido distinto no que toca o apoio à gestão da escola. O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de Julho procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de Setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Com a nova constituição do conselho pedagógico é conferido um caráter estritamente profissional, confinando a sua constituição apenas aos docentes, deixando de fora a participação de pais e alunos, num órgão que é presidido pelo Diretor. Em relação à escolha do coordenador do departamento curricular, há uma alteração significativa, que é o fato de não ser designado pelo diretor, mas sim eleito entre pares, embora com base numa lista de três nomes indicada pelo diretor.

Paro (2006) explicita que o conceito de participação adquire centralidade no processo de democratização das escolas. É por meio da participação que a instituição escolar se instrumentaliza para decidir sobre seus rumos. É com a escolha dos diretores e com a criação de colegiados formados tanto por pessoas da comunidade escolar (diretores, vice-diretores, professores, alunos e funcionários) quanto da comunidade local (pais de alunos, movimentos populares, associações de moradores, clubes de mães, grupos culturais), que os sujeitos, na escola, podem se tornar co-responsáveis pela gestão, tendo em vista o cumprimento dos processos pedagógicos da organização escolar (Paro, 2006).

Limitamo-nos, portanto, verificar o surgimento das ideias sobre os participantes nas reuniões e índice de frequência dos grupos, sem adentrar o terreno dos modos de participação no decurso da reunião, isto é, se os participantes manifestam intervenção comunicativa, se se posicionam nos assuntos tratados nas pautas, como enxergam o modo de condução das reuniões.

De modo geral, os gestores afirmam que há participação coletiva nas discussões e elaboração de documentos sobre os objetivos e metas das escolas, entretanto, não descrevem o tipo de participação. A participação e o trabalho coletivo quando averiguados na realidade das escolas suscita reflexões na busca de respostas sobre a democratização nas relações administrativas cotidianas, formalmente garantidas por lei.

4.1.1.1. A evocação do currículo

No teor das discussões da subcategoria “Sujeitos participantes nos objetivos e metas da escola” os relatos vão se tomando contextos. Numa investigação que busca apreender “sentidos” no cotidiano das práticas dos gestores, o currículo aparece nas narrativas, afinal, currículo é o que se vive no cotidiano escolar.

Identificamos, reunimos e atribuímos sentido dos conteúdos manifestos sobre o currículo no conjunto dos sujeitos, dos objetivos e das metas nas escolas.

No ambiente escolar surgem algumas metas e uma delas está relacionada aos conteúdos curriculares, que se tornam o objeto mais importante para o educador e para o aluno. Na construção social do conhecimento, e, no seio das preocupações expressas com o aprendizado do aluno, “[...] produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito”, afirma Veiga Neto (2002, p.7).

Assim, isso implica que essa organização – feita principalmente no Projeto Político Pedagógico (Projeto Educativo, na designação em Portugal) de cada escola – deve levar em conta alguns princípios básicos da sua construção. Entre eles o fato de, como já dito, o processo de desenvolvimento do currículo ter sido cultural e, portanto, não neutro. Ao evocarem o currículo, será que as gestoras expõem o que os alunos (de diferentes culturas, níveis de ensino) precisam aprender e para que servirá esse conhecimento?

Apuramos, nos relatos dos gestores, a indicação da oficialidade, da reestruturação e da flexibilidade do currículo. Os relatos sobre a oficialidade do currículo correspondem: “Aqui nós temos o currículo que já vem determinado pela SEE/SP” (D1S), “[...] todos os professores trabalham com a proposta do estado de São Paulo [...]” (PC1S), “A proposta curricular é da rede. Trabalhamos com as apostilas, é o currículo oficial.” (D2S), “o material didático vem do Governo Federal” (D3S), “existe o material que vem da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, para esta sala mista, para atender essa diversidade. [...]” (SP1M).

No que diz respeito ao currículo proposto pelo Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio e as mudanças de reestruturação propostas à escola, “veio pra renovar e pra mudar mesmo a mentalidade, o olhar diferenciado dos professores, porque talvez, o professor fala eu tenho que fazer isso, eu não vou sair porque tá dentro do planejamento, e isso os

professores tão tendo outros olhares pro Ensino Médio” (D4M). A vice-diretora (VD1M) também traz para a conversa a reestruturação do ensino médio. “Então, até nós estamos comentando do Ensino Médio. Para três áreas aí, pra compor o currículo da escola. É... A gente tenta fazer os ajustes para ficar mais adequado pra realidade da escola, não é fácil, demanda da participação de todo mundo, ideias diferentes, mas na medida do possível a gente tenta organizar da maneira que agente pode também, situações Educação Básica nós não podemos mexer, eu particularmente uma vez, o professor de arte falou, assim, “Supervisora precisamos trabalhar pra melhorar, colocar mais aulas de arte”, no 1º e 9º ano, então, ele vê lá no 9º ano, vê lá no 1º, vê as férias e no final não tem, assim, é algo que cria uma ruptura, mais aí você, onde, como, pode tirar isso pra encaixar, que aula, como organizar dessa maneira, então é bem complexa, bem difícil” (VD1M).

E pondera: “E, eu falo, assim, que é difícil, mas precisava mudar alguma coisa, eu falo, parte de artes, por exemplo, é um conteúdo que interessava que desenvolve habilidade no aluno, quando você trabalha arte, você vê as habilidades que cada um tem e até vê as partes práticas” (VD1M).

A supervisora pedagógica (SP1M) descreve: “[...] nós trabalhamos muito, eles trabalham muito, assim porque lá eu falo assim, eles trabalham muito, você vai trabalhar a arte, educação física, na educação trabalha as boas maneiras, como eles têm. Bem, é o que é feito, então, o, o 6º ano é o essa outra sala que trabalha o aluno que tá, que às vezes com mais dificuldades” (SP1M).

Quanto à flexibilidade, os gestores indicam a possibilidade do trabalho do à parte do livro didático. “Então, o currículo ele é flexível, podendo haver essas mudanças, mas nós estamos assim, já era pra ter começado no começo do ano, mas começou no segundo semestre o Pacto” (D4M). Tal perspectiva é verificada com frequência nos discursos sobre o papel do professor com a sequência didática no trabalho do currículo escolar, seja nos eventos acadêmicos e científicos, como em artigos científicos. No entanto, não há descrições no relato da diretora, de situações que assegurem essa flexibilidade, sobretudo porque o material didático chegou meses depois o início do ano escolar. É uma variedade de contextos, da orientação da diretora com as abordagens e técnicas da SEE/MG.

A professora coordenadora (PC1S) anuncia a autonomia e criatividade dos professores que trabalham com o currículo: “[...] eles têm essa flexibilidade né. Por exemplo, não tá tudo ali... Vai procurar outro... É o mesmo, por exemplo, tem que atender

aquele mesmo objetivo, aquela mesma habilidade e competência, mas ele acha que aquilo não é pro aluno, ou tá faltando alguma coisa, ou é demais porque dependendo do nível do aluno aquilo li não dá, mas então o professor tem toda liberdade, ele se adequa a, né, não é aquela coisa prontinha só em cima do caderno, a gente fala caderninho né, da apostila do aluno. Ele tem toda a liberdade de estar procurando em outros meios os mesmos conteúdos que têm que contemplar aquela determinada série, mas não precisa exatamente ficar preso no currículo” (PC1S).

A diretora (D2S) informa, “além do currículo oficial, temos algumas disciplinas diferenciadas na parte diversificada e temos algumas atividades complementares que são específicas do programa. Então tem as disciplinas que são específicas. Mas o material didático é o que vem com mais algum suporte aí na parte específica do projeto. Tem o suporte pedagógico, nas disciplinas eletivas, tratamento juvenil, vem todo um material específico, mas o material é o da rede” (D2S).

Ao utilizar os termos “currículo oficial”, a diretora (D2S) está se referindo a Proposta Curricular¹⁸³ do estado de São Paulo. O anúncio “currículo oficial” dá a conhecer o que se está buscando da educação, da escola. Interessante e ambíguo ao passo que uma análise crítica do “currículo oficial” só é possível quando há o conhecimento dos fundamentos da proposta.

Embora seja informada a flexibilidade do currículo, não podemos deixar de refletir certa capacidade reguladora da prática educativa. Por exemplo, os gestores mencionam a flexibilidade e a adequação do currículo, contudo, os modos como as oficinas são eleitas no âmbito dos projetos ETI e PEI, o porquê de determinadas oficinas em detrimento de outras, e com isso, as grandes linhas sobre as quais a escola organiza os conhecimentos escolares atendem às normas legalistas, pouco flexíveis.

Verificamos que a adequação do currículo é realizada com o apoio dos professores: “Agora, a adequação nós temos apoio dentro da escola, né. Tem professor auxiliar que ajuda muito, tem o professor de apoio à aprendizagem que também ajuda muito. Isso tudo são adaptações. Porque aquele aluno que não tá acompanhando ele tem um apoio diferenciado... Ajuda? Ajuda... Mas, eu acho que deveria ajudar mais. [...] Eu ainda acho que a gente não atingiu o ideal. O ideal está muito longe... Não atingiu nem um

¹⁸³ A SEE/SP, em 2008, implementou nas escolas estaduais paulistas o currículo oficial. A proposta foi elaborada sem a participação dos professores da rede e sua primeira etapa consistia em uma recuperação como forma de uniformizar a base teórica dos alunos.

pouquinho do que eu queria que atingisse. Eu acho que esses dois pontos de apoio, os dois professores... Eu não sei... Nós não conseguimos entender ainda como, mas eles teriam que trabalhar de uma alguma forma que ajudasse mais” (D1S).

A diretora (D1S) informa o apoio de professores no processo de acompanhamento de alunos com defasagem de aprendizagem, todavia, expõe o desafio: “[...] Nós não conseguimos entender ainda como, mas eles teriam que trabalhar de uma alguma forma que ajudasse mais” (D1S). E aqui cumpre papel fundamental a observação e o registro das observações, analisando regularidades, variações e tendências no processo de aprendizagem do aluno. O portfólio pode fazer-se “instrumento de apoio, cujo conteúdo oferece a possibilidade de periodicamente analisar a relação entre os processos e resultados da atuação educacional” (Lück, 2013, p. 163).

A professora coordenadora (PC2) realça a necessidade de comunicação e apoio entre coordenador e professores no acompanhamento do currículo na escola: “Olha temos algumas coisas que a escola já tinha, agora a gente tá recebendo algumas coisas sim, como livros, mas por enquanto... É o mesmo material, às vezes assim, que as vezes a escola tem material que o professor não tá acostumado a usar. [...] Tentando melhorar a Língua Portuguesa e assim a escola tem material, a Secretaria tem mandado o material, tem um acervo assim, muito grande, de vídeo, filmes, aquele programa a “TV faz Escola” sabe, do próprio currículo, mas às vezes passa no dia a dia se não tem o coordenador que conhece o material, incentiva o professor no momento certo, o professor utiliza, o professor fica naquela mesmice que tem que seguir aquele..., que tem que terminar o conteúdo e tem que apresentar o conteúdo, tem que trabalhar o conteúdo. Não é só terminar o conteúdo. É diferente, trabalhar o conteúdo” (PC2S).

Identificamos, mediante os relatos dos gestores, a diversidade escolar, algumas concepções de currículo e suas implicações didático-pedagógicas. Embora seja um tema recorrentemente abordado junto ao trabalho do professor, quando atribuímos ao fazer gestão uma natureza educativa, também sinalizamos como os gestores e suas ações na escola atuam na produção de conhecimento e saberes. A produção de literatura em educação, e, especialmente relacionada ao currículo, é bastante ampla, e não faltam autores para debater as políticas e as práticas educacionais, como não são raras as pesquisas que dão conta da necessidade de repensar a escola e as práticas ali implicadas, principalmente, os seus currículos.

Tendo em conta a referência nacional, procuramos deixar de lado os modelos de currículo desenvolvidos nas escolas, para retomar os olhares e as possíveis anunciações de melhoria do processo; prática que é de responsabilidade também dos gestores, seja ele administrativo ou pedagógico.

Do que vimos, chama-nos atenção, com surpresa, a importação e a reprodução de modelos casuísticos em algumas escolas de Minas Gerais, advindos de políticas em curso no país, que não “cabem” no tempo escolar, que não foram discutidas pelos “sujeitos participantes nos objetivos e metas da escola”.

4.1.2. Presença dos pais/EE na escola

A gestão se apresenta como uma forma de colaborar no provimento dos recursos necessários para o sucesso das atividades de ensino, razão porque se torna necessário buscar informações sobre o ponto de vista dos gestores no que diz respeito à participação dos pais e encarregados da educação (EE) na vida escolar dos alunos, bem como as estratégias desenvolvidas para a promoção de situações que os envolvam nas realidades das escolas.

Quadro 24 – Análise subcategorial – Presença dos pais/EE na escola

Subcategorial 4.1.2. Presença dos pais/EE na escola

Subcategorial	Unidades de Registro
4.1.2. Presença dos pais/EE na escola	<p>“Pai vem na escola quando é convocado. E não é convocado pra reunião. Pra reunião ele não vem. Mas se o filho apronta e a gente liga, aí normalmente a gente tem a presença sim. Então nessa hora ele vem. Aí a gente sempre fala aquilo, a gente precisa uma reunião para elogiar. Mas, o pai não vem! Então quando a gente quer elogiar o pai não vem. Ele vem quando tem problema. Então só vem os pais do problema. E aquele pai pra elogiar tá difícil de encontrar. Então... Não tem... Não tem.” (DIS)</p> <p>“A adesão que tem no fim de semana é aquela molecada que vem pra escola e fica na escola. Tudo bem, nesse sentido tem. Mas tem criança por exemplo de 7, 8 anos que chega aqui no sábado à 9 da manhã e vai embora as 5 da tarde sem comer. Tudo bem que a gente oferece um lanche. Mas é um lanche, é uma coisinha, não é comida, e a criança fica. E não vem ninguém atrás não. Não é este o espírito da escola da família.” (DIS)</p> <p>“Não é muito bom. Não é. Só vem mesmo quando a gente chama, em último caso. Reuniões de pais a gente prepara, sabe... Vem assim, poucos e só vêm os pais de quem não tem tanto problema. Os alunos que apresentam muito assim, defasagem, ou em parte disciplinar ou conteúdo, os pais não vêm. Só vem mesmo quando a gente força, chama, porque senão...” (PCIS)</p> <p>“A participação é bem pequena, apesar que esse ano a gente até conseguiu um pouco mais do que a gente tinha dessa participação. Mas ainda é pouca a participação do pai. Ele ainda coloca pra escola toda a responsabilidade escolar é</p>

	<p>da escola, mas a gente tem um trabalho até de orientação, e a gente pauta para o ano que vem intensificar mais esse trabalho, mas ainda é uma participação bem pequenininha.” (D2S)</p> <p>“[...] É difícil. A nossa escola tem que caminhar junto com a família, não dá pra separar, né, escola, família, comunidade, quando a gente tem alguma coisa de apresentação, nós convidamos a comunidade também em torno da escola é nós pedimos pra convidar a vó, tia, sabe, trazer pra conhecer a escola deles. Principalmente naquele dia, ‘Dia na escola do meu filho’, foi bem interessante aqui na escola [...] mas os pais tem interesse, que acompanham, o que é melhor pros filhos, então a nossa reunião de pais, o nosso público de pais é bom. Esse ano a gente tá batendo o record de sala, eles faltam, a gente chama pra uma nova oportunidade, a gente fica atendendo o dia inteiro, estendendo de plantão até as 17h, pro pai sair do trabalho, o nosso coordenador as 15h, nós ficamos aqui esperando o pai sair do trabalho, pro pai ter essa oportunidade de passar, assim, todos vieram no 2º bimestre que acabou por que nós convidamos de novo, levaram convite e aqueles que não vieram nós reforçamos, intimamos, oh, é até amanhã! Ligava pro pai sentir responsabilidade e aquele que estava acostumado, ele veio, eles sabiam que o nosso sistema era assim, eles vieram, então nós tivemos 100% de presença.” (PC2S)</p> <p>“Olha, eu tenho um grupo de pais, a gente tem algumas festas, promove alguns festivais, num dia na escola pros alunos, e existe o Programa da Família. E existe o nosso projeto que a gente faz assim, ele, eles tem por objetivo não só o protagonismo dos alunos, mas fazer os pais virem, eles tem que vir, falar da nota, primeira coisa tem que conquistar os pais, que nota, comportamento, você fala com cuidado pra não expor a pessoa. Mas os pais de forma geral, é..., poucos participam.” (D3S)</p> <p>“[...] De pais trabalhadores, de pais que moram em outra cidade, pais que vem de ônibus. Pais para participar só com problemas de disciplina. Tinha dificuldade para achar o pai, eu não consigo achar o pai, o menino machuca, eu não consigo achar o pai e a mãe. E celular, hoje eles têm um, amanhã tem outro, né!? São muitos alunos, então é muita gente.” (D3S)</p> <p>“Olha, participam. Eles participam, mas assim né, participa mais daqueles alunos que também participam mais. Entendeu? Porque nós temos problema da participação dos pais daqueles alunos que geram conflitos. Esses é que são difíceis pra vir até a escola. Porque são trabalhadores que se dedicam muito ao trabalho e terceirizam a criação dos seus filhos. Essa é a questão. Eles terceirizam. Eles deixam por conta de avós que muitas vezes não têm condições de cuidar dos seus filhos, que já estão idosos, não tem mais condição de cuidar, e deixam com outros, ou até mesmo com tio, vizinho, então é essa a questão.” (PC3S)</p> <p>“No começo até que não, mas de um tempo pra cá eu notei que a gente vai fazendo o acompanhamento do PIP, então vai notando que teve sim, o aumento participativo dos pais nas atividades da escola.” (D4M)</p> <p>“Então, a gente enfrenta esse desafio, não é fácil trazer os pais pra escola, eles tem tantos compromissos, afazeres e a escola em segundo plano, mas a gente tem conseguido é, essa semana a gente fez o Sarau, nós tivemos muita aceitação, esse ano nós fizemos ‘Minha Família é um Talento’, nós tivemos uma participação interessantíssima das famílias, vieram muitos familiares e nós ficamos muito surpreso com isso, assim, eles elogiaram bastante, nós tivemos também amostra de física, passando as famílias foram muito significativa, a gente vem buscar muita alternativas, mas não é fácil trazer a família pra escola.” (VD1M)</p> <p>“[...] Temos os que participa mais, os que participa menos, mas em geral o grupo é unido e a gente tem isso aqui, graças a Deus!” (VD1M)</p> <p>“A participação dos pais é bem pouca. Eles quase não vêm. Vem mais quando fala que vai mostrar os boletim. Alguns, só daqueles melhores também. Aqueles alunos problema que a gente precisa dos pais, eles são difíceis de vir, até quando a gente chama. A gente chama uma, duas, três vezes pra vir.” (D5M)</p> <p>“Às vezes, né.” (SP1M)</p> <p>“Depende. Há turmas mais outras menos. Os que não vem nunca vem, é preciso</p>
--	---

	<p><i>chamá-los. Sabem que a determinadas alturas do ano há reuniões, mas são reincidentes. Nós até dizemos: já sabíamos que não vinha. É aquela expressão, não é!? Há assim um grupo, não é muito, mas é residual aqui.” (CE1P)</i></p> <p><i>“É assim... eles aparecem, há exceção talvez daqueles de etnia cigana, esse ano aí tivemos um boom, tínhamos só dois ou três e agora temos bastantes, bastantes... pronto isso a dimensão do número de alunos não é. Temos atualmente 119 se não me engano. O início do ano é sempre um bocadinho conturbado porque há transferências, entram uns saem outros e a gente quando dá conta já não sabe quem é que saiu, pronto. Mas, aproximadamente, em número redondo, 120 alunos. E a dimensão desses 120 alunos, o número de etnia cigana que temos este ano aumentou substancialmente. Mas estes são os que aparecem menos, quer quando são chamados dificilmente aparecem, quer nas reuniões, ou porque tem as feiras pra fazer, ou porque tem os outros filhos doentes, ou porque... arranjam sempre motivo para não aparecer. E são extremamente faltosos, os miúdos. Se chove é porque chove, se está sol é porque está muito calor, se for vir de férias é porque foram para férias, portanto há sempre justificação para eles não virem. Tirando isso, os outros aparecem, aparecem com frequência porque nós chamamos, ou qualquer coisa que aconteça, há um acidente, um menino que caiu ou não sei o que a gente telefona, tá sempre alguém, se não são os pais diretamente, são os tios, tem uma rede familiar que normalmente apoia e suporta este tipo de coisas.” (CE2P)</i></p> <p><i>“Participam e muito. Os pais são muito interventivos. Eles fazem parte do Conselho Geral, que é o conselho máximo da escola, né, o órgão máximo. Nunca faltam. Os pais vêm sempre, portanto, pode faltar um professor, pode faltar alguém da sociedade, pode faltar alguém da câmara, mas os pais estão sempre. Os pais estão presentes, são ativos, fazem as festas final de ano letivo em conjunto conosco. [...]” (D6P)</i></p> <p><i>“Os pais são muito ativos, às vezes até demais, às vezes metem-se em situações que não deviam se meter, mas pronto, mas isso aí é o preço a pagar.” (D6P)</i></p> <p><i>“A presença dos pais acontece nos conselhos de turma, intercalados, que são 2, 3, 4 por ano, dentro dessa valência dependendo do calendário escolar às vezes pode se cortar um ou acrescentar um, depende de cada calendário escolar anualmente. É evidente que nós temos dois espaços de atendimento dos diretores de turma só para pais, com gabinetes personalizados para garantir a individualidade de cada um desses atendimentos, que são marcados sempre aconselhavelmente em horas em que os pais podem vir. E mais, além das horas fixas, todos os diretores de turma quase se disponibilizam a atender em qualquer hora. Depois, temos a participação dos pais na associação de pais e nos projetos de turma que diz respeito à planificação das atividades que a turma terá no ano.” (SD1P)</i></p> <p><i>“Nós temos de fato a felicidade servir uma população cujo nível acadêmico da grande maioria das mães dos nossos alunos tem formação superior. Portanto, isso diz bem o nível de formação que os pais dos nossos alunos têm. E isso por si não é um indicador que seja taxativo, mas de fato são por norma pessoas interventivas, participativas na vida da escola, atentas, reivindicativas, mas fundamentalmente colaborativas. Eu acho que as coisas têm que ser postas nesses termos. [...] E depois temos momentos em que a escola se abre à comunidade no sentido de: venham ver o que é que fazemos, venham participar também nas atividades.” (D8P)</i></p> <p><i>“Os pais dos nossos alunos, por exemplo, é uma mão de obra, é uma mais valia que nós podemos aproveitar. E sabendo que uma grande parte tem formação superior, por que não aproveitar essa formação superior para complementar? E é este mundo que nós queremos cada vez mais.” (D9P)</i></p>
--	---

Através dos relatos apuramos que a ida dos pais e encarregados de educação à escola ocorre em épocas de final das avaliações, quando são convocados pela equipe gestora da escola, quando comunicados de algum incidente. Para além dos momentos

narrados sobre a ida dos pais à escola, averiguamos, também, informações que compõem o índice de participação dos pais nas atividades e reuniões promovidas nas escolas.

Sobre o baixo índice de participação dos pais/EE, a diretora informa, “[...] mas se o filho apronta e a gente liga, aí [...] a gente tem a presença sim [...]” (D1S), uma professora coordenadora “[...] sabe... Vêm assim, poucos e só vêm os pais de quem não tem tanto problema [...]” (PC1S), outra diretora ressalta a dificuldade em atrair os pais dos chamados “alunos problema” (D5M).

Questionamos sobre a possibilidade de participação dos pais/EE no Programa Escola da Família¹⁸⁴, decorrido aos fins de semana na escola, e a diretora (D1S) informa que o grupo que mais frequenta o programa é constituído por alunos, ponderando que muitas vezes estendem manhã e tarde na escola e os pais não se preocupam em saber se se alimentaram ou por onde andam.

As gestoras (D1S, PC1S, D5M) identificam a baixa participação dos pais, mas não informam ações e estratégias para alterar ou melhorar os índices e os modos de relacionamento com a comunidade local.

A diretora (D3S) informa a existência de um projeto que “[...] tem por objetivo não só o protagonismo dos alunos, mas fazer os pais virem [...]” (D3S) e, que ainda assim, poucos pais participam. Sobre as formas de participação, explana: “[...] é, eu acredito que falta participação, eu não acredito que essas pessoas se sente presente na frente de tudo. [...] Eu acho ainda que, que essa participação de você ensinar o pai o que é participar, aquela participação que a gente vê de preparar um pai, que trabalha fora, a participação de um aluno, para a sociedade, tem alguns, tem que a gente manda, eles, fazem bonito

¹⁸⁴ O Programa Escola da Família foi criado no dia 23 de agosto de 2003 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Proporciona a abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino, aos finais de semana, com o objetivo de despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes. Reunindo profissionais da Educação, voluntários e universitários, o Programa oferece às comunidades paulistas atividades que possam contribuir para a inclusão social tendo como foco o respeito à pluralidade e a uma política de prevenção que concorra para uma qualidade de vida, cada vez melhor. Cada escola organiza as atividades dentro de 4 eixos: Esporte, Cultura, Saúde e Trabalho. Em diversas regiões do Estado, as escolas públicas constituem o principal – ou, muitas vezes, o único – equipamento público, especialmente nas localidades em que há pouca ou nenhuma opção de lazer e cultura. Os espaços escolares, que, antes ociosos aos finais de semana, passam a ser ocupados com atividades planejadas para a comunidade participante, favorecendo a essa o direito de conquistar e fortalecer a sua identidade. Assim, essa comunidade com responsabilidade, apropria-se desses espaços, agregando no seu cotidiano valores essenciais para a edificação de uma cultura participativa. Milhares de universitários, de todo o Estado de São Paulo, dedicam hoje, seus finais de semana ao Programa Escola da Família e, em contrapartida, têm seus estudos custeados por um dos maiores programas de concessão de bolsas de estudo do País, realizado em convênio com instituições particulares de Ensino Superior - o Programa Bolsa Universidade.
Fonte: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Subpages/sobre.html>

mesmo, conscientes, tá, mas é minoria. Sim, mas é minoria. Infelizmente quando o aluno vai eleger o grêmio, eles vê aqui as proposta que mais atentam, por exemplo, á, vai ter campeonato, vai ter isso, mas acho que isso é um processo de democracia, né, porque a nossa constituição é nova, esse processo que veio pra escola é novo, então, essa participação que tanta gente fala, mais crítica, também, é um processo que tá aí em andamento” (D3S).

A coordenadora pedagógica (PC3S) considera a existência de participação ponderando que os pais “daqueles alunos que geram conflitos” (PC3S) são os que normalmente faltam às reuniões.

Com o sentido do progresso no número de pais participantes em reuniões e atividades na escola, as gestoras (D2S, PC2S) relatam: “[...] mas a gente tem um trabalho até de orientação, e a gente pauta para o ano que vem intensificar mais esse trabalho, mas ainda é uma participação bem pequenininha” (D2S). “Principalmente naquele dia, ‘Dia na escola do meu filho’, foi bem interessante aqui na escola [...] mas os pais tem interesse, que acompanham, o que é melhor pros filhos, então a nossa reunião de pais, o nosso público de pais é bom [...] Esse ano a gente tá batendo o recorde de sala, eles faltam, a gente chama pra uma nova oportunidade [...]” (PC2S). Segundo as gestoras (D2S e PC2S), há estabelecimento de planos e metas para trazer a comunidade mais próxima da escola, como forma de cumprir as requisições do Programa de Ensino Integral.

No seguimento dos relatos sobre o aumento do índice de participação de pais/EE nas atividades escolares, adicionamos o discurso da diretora (D4M), sobretudo no processo de acompanhamento do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP). Reconhecendo o desafio de trazer os pais para a escola, a supervisora (VD1M) anuncia a existência de atividades diversas na promoção da vinda das famílias à escola, e, em tom eufórico, menciona a massiva participação dos familiares na atividade “Minha Família é um Talento”.

As narrativas das gestoras (SP1M, CE1P, CE2P) incidem na relatividade. Termos como “depende”, “mais ou menos” e “às vezes” corroboram a frequência incerta dos pais e/ou encarregados de educação na escola. Nos relatos verificamos, também, que alguns gestores evocam a baixa presença dos pais/EE na escola: “não tem” (D1S), “não é muito bom” (PC1S), “é bem pequena” (D2S), “é difícil” (PC2S), “não é fácil” (VD1M), “é bem pouca” (D5M).

Destacamos o relato do diretor: “Participam e muito. Os pais são muito interventivos. Eles fazem parte do Conselho Geral, que é o conselho máximo da escola, né, o órgão máximo. Nunca faltam. Os pais vêm sempre, portanto, pode faltar um professor, pode faltar alguém da sociedade, pode faltar alguém da câmara, mas os pais estão sempre. Os pais estão presentes, são ativos, fazem as festas final de ano letivo em conjunto conosco. [...]” (D6P) Do tom incisivo, verificamos que a intensidade da participação dos pais/EE na escola, há ressalvas que o diretor ressalta: “Os pais são muito ativos, às vezes até demais, às vezes metem-se em situações que não deviam se meter, mas pronto, mas isso aí é o preço a pagar.” (D6P)

O subdiretor (SD1P) identifica as presenças pontuais dos pais na escola, decorridas “nos conselhos de turma, intercalados, que são dois, três, quatro por ano, dentro dessa valência dependendo do calendário escolar às vezes pode se cortar um ou acrescentar um, depende de cada calendário escolar anualmente” (SD1P), nos espaços de atendimento dos diretores de turma, “a atender em qualquer hora”, e, “na associação de pais e nos projetos de turma que diz respeito à planificação das atividades que a turma terá no ano” (SD1P).

No quadro 25, apresentamos o conjunto de narrativas e fatores da participação dos pais no processo de aprendizagem dos alunos, conforme as entrevistas.

Quadro 25 – Representação temática sobre a participação dos pais/EE na escola

Temáticas	Código de identificação dos gestores	Fatores
Presença em Reuniões de pais	D3S D5M SD1P	Notas Boletim Atendimento dos Diretores de Turma
Presença em reuniões gerais	D6P SD1P	Conselho Geral Conselhos de turma
Demais tipo de presença	D3S, CE2P D1S, D3S	Acidentes na escola Indisciplina
Projetos e subsídios específicos	D2S, PC2S, D3S, VD1M, D7P D6P SD1P SD1P	Escola da Família, Sarau, “Minha família é um talento” Festas de final do ano letivo Projetos de turma Associação de pais

Em concordância com o quadro 25 e relatos dos gestores, a participação dos pais/EE pode assumir várias formas: a) através dos momentos avaliativos previstos ao

longo do ano letivo; b) na sequência de reuniões solicitadas, no âmbito do atendimento aos pais; c) quando as problemáticas do cotidiano escolar assim os obriguem; d) na integração e dinamização de atividades na escola.

Os reclamos sobre a baixa participação dos pais/EE pela educação dos alunos são evidentes. No entanto, o trabalho dos gestores pode ser feito a partir daí, seja lá qual for o contexto, apesar das dificuldades de cada realidade escolar. Da amostra, 22% dos gestores (D2S, PC2S, D3S, D4M) confirmam o aumento da participação dos pais em reuniões e demais atividades promovidas na escola.

A ausência dos pais/EE, conforme indica uma parte dos gestores (72%), é justificada por motivo de trabalho (D3S, PC3S), residência em cidade distinta da escola (D3S) e aspectos culturais da comunidade cigana (CE2P) e situações não descritas (D1S, PC1S, D2S, PC2S, D4M, VD1M, D5M, SP1M, CE1P).

Tabela 5. Conducentes da ausência dos pais/EE

Trabalho e Residência em cidade distinta	Aspectos culturais	Situações não descritas
15 (%)	8 (%)	77 (%)

Sobre os dados, convém questionarmos se os pais e encarregados de educação, quando visitam a escola se são informados sobre o desempenho escolar dos seus filhos e postos como coparticipantes do processo educativo.

Verificamos algumas ações narradas pelos gestores, como chamadas telefônicas (PC1S, PC2S, D3S, D5M, CE1P) e convocação formal (D1S) para o comparecimento dos pais/EE às escolas.

O não comparecimento dos pais/EE às escolas, conforme narram os entrevistados, também pode nos oferecer pistas dos desafios da equipe gestora da escola, e da própria organização escolar, na capacidade de captação da atenção produzida. A indisciplina, por exemplo, referida como um elemento que dispende tempo dos gestores no cotidiano do fazer gestão, aqui aparece novamente como “problema” que necessita da presença dos pais/EE para a sua resolução.

De modo geral, com base nos relatos dos gestores e informações constantes no quadro 25, averiguamos o consentimento sobre a presença dos pais/EE nas escolas e o conhecimento das atividades envolvidas. E o uso do termo “presença” na construção da

subcategoria foi causal. Nos relatos, a presença dos pais se revelou um aspecto mais forte que a participação.

4.1.3. Prêmio Gestão Escolar

No Brasil, o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, a partir de sua 11ª edição em 2010, passou a ser denominado Prêmio Gestão Escolar¹⁸⁵ e tornou-se bianual. Podem participar ao Prêmio escolas do ensino regular da educação básica, das redes públicas estaduais/distrital e municipais.

A subcategoria “4.1.3. Prêmio Gestão Escolar” visa à identificação dos processos de candidatura ao prêmio realizado pelas escolas da amostra brasileira, e como tem servido desse instrumento de orientação para o avanço da gestão escolar, sobretudo nas questões que estabelecem a melhoria dos níveis de aproveitamento dos alunos.

A autoavaliação constitui estratégia imprescindível da gestão escolar que busca construir sua competência e melhorar a escola. O Prêmio Gestão Escolar¹⁸⁶ é um estímulo à melhoria do desempenho da escola e o sucesso da aprendizagem dos alunos, pela identificação e reconhecimento, como referência nacional, de estabelecimentos escolares que estejam desenvolvendo práticas eficazes de gestão, realizando o processo de autoavaliação e respeitando as orientações do regulamento do edital.

Como tema que perpassa as práticas de gestão no contexto brasileiro, desenvolvemos a subcategoria no contexto da participação.

¹⁸⁵ Cf. regulamento em www.consed.org.br

¹⁸⁶ O processo de seleção das escolas inscritas se dará em quatro etapas: Local, Estadual, Regional e Nacional. Nas etapas Local e Estadual, representantes do Consed e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), em cada unidade da federação, serão responsáveis por selecionar os avaliadores e coordenar o processo seletivo em suas respectivas jurisdições, considerando os critérios descritos no Edital. O PGE 2017 será concedido nas categorias “Escola Destaque Local”, “Destaque Estadual/Distrital”, “Destaque Regional” e “Referência Brasil”. Além dos diplomas, haverá uma viagem de intercâmbio nacional para os representantes das escolas “Destaque Estadual/Distrital”, uma viagem de intercâmbio a um país da América Latina para os representantes das escolas “Destaque Regional” e “Referência Brasil”, além de um prêmio em dinheiro, no valor de R\$ 30 mil, para a escola “Referência Brasil”. Consultar: <http://www.premiogestaoescolar.com.br/noticia/24>

Quadro 26 – Análise subcategorial - Prêmio Gestão Escolar

Subcategoria 4.1.3. Prêmio Gestão Escolar

Subcategoria	Unidades de Registro
4.1.3. Prêmio Gestão Escolar	<p><i>“Não, nunca participamos. Sabe porque, apesar que hoje em dia a gente percebe que é mais fácil de fazer. Porque a gente faz o PAP e não tem diferença. Mas até então a gente sempre achou que era muito difícil. O PAP realmente fazendo nós começamos esse ano. Então é o primeiro ano, a gente tá meio assim... Tem coisa que a gente não sabe, tem coisa que fala assim: será que isso? Tem coisa que a gente manda pro supervisor e ele manda refazer [...] Não tenho pretensão de ganhar prêmio. Apesar que seria gostoso, né!? Porque faz bem pro ego da gente. Isso é uma forma de ser elogiado.” (DIS)</i></p> <p><i>“Não. Que eu saiba não.” (PCIS)</i></p> <p><i>“Essa escola se inscreveu quando eu estava aqui com o Cefam. Inscrevi naquela época até... Depois não participei em nem nas outras escolas que fui. Porque aquele eu tive tanta expectativa, porque a gente tinha um trabalho com tantas evidências, tão bom e passamos assim tempo e dedicação para organizar um trabalho e não tivemos êxito. Então acho que aquilo me... Eu que depois acabo nem deixando as pessoas se envolver muito mesmo porque eu já... Então é muito pessoal isso daí, de não ter participado. Aí, não participamos mais.” (D2S)</i></p> <p><i>“Olha, eu não sei te falar isso aí, gestão escolar, eu acho que é um plano que escrevemos o ano passado, mas... Não tenho certeza.” (PC2S)</i></p> <p><i>“Uma em 2000 e... Fiz o levantamento 2004. Em 2004 foi maravilhoso. Na época, eu observei que tinha assim, um ciúmes muito grande porque nós nos escrevemos a pedido da Diretoria pra representar ter bastante representante e nem esperava ganhar nada, ficou muito bacana, muito bonito porque nós conseguimos realmente achar, pro trabalho que a gente fez naquele documento.” (D3S)</i></p> <p><i>“Claro, foi muito bom, mas infelizmente existe, ah, será que é tão boa assim? Ah, por que ganhou? A gente deveria trabalhar mais unidos eu falo, assim, numa Diretoria de Ensino, diretoria de educação, não poderia haver um troféu numa mesa, o troféu é da equipe, então, não pode ter esse confronto, sua escola é melhor que a minha. Não, nós não somos melhores que ninguém.” (D3S)</i></p> <p><i>“Olha... O último que teve a diretora não inscreveu, entendeu!? Mas a gente pensa em inscrever pra participar novamente. Porque é nesse momento que você faz uma análise e faz uma reflexão sobre tudo o que está acontecendo na escola. E este ano nós observamos bastante porque começamos a registrar mais, porque o que que acontece, às vezes o professor trabalha, você desenvolve projetos e não registra; não tem o hábito... Agora que nós estamos criando o hábito do registro, porque às vezes tem professor que faz trabalhos maravilhosos e não registra, então fica difícil né, mas agora é criar o hábito de registrar. Ó... Eu mesmo fui uma professora que fazia quantas e quantas coisas e não registrava.” (PC3S)</i></p> <p><i>“Só o pra gestão a escola tinha participado em 2003, depois não tinha participado mais, aí o ano passado a gente participou e ficamos em 3º lugar, então, assim nós ficamos muito orgulhosos. Em gestão. Nós ficamos orgulhosos, e assim isso nos encheu de expectativas pro ano que vem, quem sabe chegar lá em 1º lugar.” (D4M)</i></p> <p><i>“Já, nós nossa, agora não vou lembrar o nome, o ano passado a diretora... é... nós ficamos entre as 10 do prêmio gestão, é a nós ficamos com a Infonec, agora esse ano, que não sei que aconteceu, que não foi falado, até teve um ano que eu e a diretora fazia o Progestão, né, que é oferecido pelo Estado.” (VDIM)</i></p> <p><i>“E nós fizemos Uberaba, Progestão, e nesse período a escola ficou entre a as 10 melhores, com os projetos, com o trabalho realizado na escola, então, nós já participamos sim, não sei o que aconteceu esse ano, esse ano não eu não vim falar anda, queria participar esse ano com os trabalhos do ano anterior, esse ano não pode, não sei se, se por causa dessa transição da Lei Cem, dos efetivados, então a diretora começou a voltar em Uberaba, esse ano agora o 1º semestre, ela não foi muito, tanto que o ano passado, a gente ia quase que toda semana, semanalmente,</i></p>

	<p><i>nós íamos muito em Uberaba pra reuniões, capacitações, agora do meio do ano pra cá, começou essa parte da transição dessa Lei Cem, mas a gente já participou sim.” (VD1M)</i></p> <p><i>“Ano passado nós participamos no da Secretaria. O nacional não.” (D5M)</i></p> <p><i>“Já, até aquele prêmio que você fala que a gente faz no ano, né. [...] Nunca deixa de participar. Até temos uma pasta aí que vai ter de novo esse ano, quem sabe sai esse prêmio.” (SP1M)</i></p>
--	--

Embora a questão tenha sido dirigida às diretoras, professoras coordenadoras e supervisoras pedagógicas, as respostas mais expressivas advieram das diretoras, tendo presente que a responsabilidade maior no processo de elaboração da candidatura ao Prêmio de Gestão Escolar recai sobre o diretor da unidade escolar.

As diretoras que indicam não realizar a candidatura da escola ao Prêmio Gestão escolar justificam: “Mas até então a gente sempre achou que era muito difícil. [...] Não tenho pretensão de ganhar prêmio. Apesar que seria gostoso, né!? Porque faz bem pro ego da gente. Isso é uma forma de ser elogiado” (D1S); “[...] Eu que depois acabo nem deixando as pessoas se envolver muito mesmo porque eu já... Então é muito pessoal isso daí, de não ter participado. Aí, não participamos mais” (D2S).

O sentido da candidatura ao Prêmio para a diretora (D1S) denota prestígio, reverência. Não identificamos o que a gestora (D1S) considera “muito difícil”. Se, o processo de candidatura, ou, se vencer a premiação.

Sobre o processo de participação ao Prêmio, a candidatura exige da escola atenção especial à autoavaliação e à promoção de uma gestão escolar fundamentada em conhecimento de suas práticas com o objetivo de promover localmente a melhoria dos processos educacionais e o desenvolvimento eficaz da aprendizagem dos alunos.

O relato “[...] é muito pessoal isso daí, de não ter participado” (D2S) diz respeito à uma participação a um prêmio numa época em que a diretora trabalhava no CEFAM¹⁸⁷, cujo resultado deixou-a frustrada frente ao empenho e documentação organizada na candidatura.

Das inquiridas, a representação das respostas positivas quanto à participação da escola no Prêmio é expressiva (60%). As informações sobre a candidatura têm distintas ênfases nos relatos das gestoras (D3S, PC3S, D4M, D5M, VD1M, SP1M).

A diretora (D3S) narra que o resultado da premiação gerou comentários suspeitos por parte de outras escolas. Os esforços para representar o pedido da Diretoria de Ensino

¹⁸⁷ Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).

associam-se a afirmação que a escola é parte da rede e que por isso não haveria lugar para a insatisfação com o resultado.

Com o sentido amplo da participação no processo, para além da premiação, a coordenadora pedagógica indica a atenção às atividades cotidianas e registros: “[...] Porque é nesse momento que você faz uma análise e faz uma reflexão sobre tudo o que está acontecendo na escola. E este ano nós observamos bastante porque começamos a registrar mais, porque o que que acontece, às vezes o professor trabalha, você desenvolve projetos e não registra; não tem o hábito [...]” (PC3S).

A ideia valorativa da classificação no Prêmio também está expressa na narrativa da diretora, “[...] aí o ano passado a gente participou e ficamos em 3º lugar, então, assim nós ficamos muito orgulhosos. Em gestão. Nós ficamos orgulhosos, e assim isso nos encheu de expectativas pro ano que vem, quem sabe chegar lá em 1º lugar” (D4M), e, supervisora “[...] Nunca deixa de participar. Até temos uma pasta aí que vai ter de novo esse ano, quem sabe sai esse prêmio” (SP1M).

O Prêmio foi instituído para atingir os seguintes objetivos: a) estimular o desenvolvimento da gestão democrática na escola, tendo como foco o compromisso com uma aprendizagem de qualidade; b) valorizar as escolas públicas de educação básica que se destaquem por iniciativas e experiências inovadoras e bem sucedidas de gestão escolar; c) apoiar o desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação da gestão escolar; e d) incentivar o processo de melhoria contínua na escola, pela elaboração de planos de ação, tendo como base a sua autoavaliação.

Portanto, “baseia-se na consideração de que a autoavaliação é condição fundamental para o desenvolvimento institucional escolar e melhoria da qualidade do trabalho” (Lück, 2012, p. 24). A candidatura ao Prêmio, atendendo aos interesses e objetivos da gestão, contribui, por processo organizado, “rever práticas e direcioná-las para a melhoria da qualidade, atendendo os princípios de abrangência” das dimensões de atuação da escola e a interação entre elas. (idem, p. 24-25).

No contexto da candidatura ao Prêmio, o Conselho Escolar exerce dentre algumas atribuições, “propor um plano de melhoria da gestão da escola, a partir da avaliação realizada”. Até a sua 11ª edição, o Prêmio focalizava cinco categorias de gestão, expressas

cada uma delas por seis indicadores. As cinco dimensões propostas para análise¹⁸⁸ foram: gestão de resultados educacionais; gestão participativa; gestão pedagógica; gestão de pessoas; gestão de serviços e recursos. A 12ª versão de 2011 alterou essas categorias para: gestão pedagógica; gestão de resultados educacionais; gestão participativa; e gestão de serviços e recursos (Lück, 2012, p. 153-154). Vemos que a dimensão gestão pedagógica destaca-se como primeiro critério na nova versão de proposta de análise. Consideramos a permuta um avanço na concepção de gestão escolar, ampliando o seu entendimento às pessoas, em princípio, e, só depois, os resultados do trabalho promovidos mediante a ação dos sujeitos. A gestão de resultados educacionais, ainda que arraigada às noções da teoria tradicional da administração escolar, aparece como resultante de todo um processo pedagógico, um esforço humano coletivo nas relações construídas no interior das escolas.

Não existindo candidatura e/ou premiação de práticas gestoras em Portugal, limitamo-nos ao contexto das gestoras brasileiras.

4.2. Recurso aos normativos legais

Mencionamos no capítulo 1 a tradição legalista de forte presença na disciplina, no campo e nos estudos, em Portugal e no Brasil. No capítulo 7, apresentamos os dispositivos que regulamentam as competências e habilidades dos gestores que colaboram com o nosso estudo.

Como parte da exploração do cotidiano, dos modos de fazer a gestão e sentidos perceptíveis, realizamos distintas perguntas aos entrevistados, mas que nos ajudam a desdobrar a categoria “4.2. Recurso aos normativos legais”. Questionamos os gestores que exercem o cargo de diretor, professor coordenador, supervisor e vice-diretor, nas escolas da amostra brasileira, se tinham conhecimento do novo PNE (2014-2024), aprovado no mesmo ano da realização das entrevistas pela Lei n.º 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aos gestores inquiridos nas escolas portuguesas, indagamos sobre o acesso aos dispositivos legais.

No âmbito da “oficialização” das práticas, das ideias e das orientações relatadas pelos gestores, o recurso aos normativos legais consta como suporte, metas e estratégias na

¹⁸⁸ O instrumento de análise da gestão escolar foi delineado mediante a contribuição colegiada e exaustiva de representantes das Secretarias Estaduais de Educação das 27 unidades federadas que se reuniram em seminário especificamente para este fim (cf. Lück, 2012, p. 151-152).

orientação do trabalho dos gestores. Apresentamos, então, as subcategorias “4.2.1. O novo PNE do Brasil” e “4.2.2. Dispositivos Legais de Portugal”.

4.2.1. O novo PNE do Brasil

O novo PNE (2014-2024)¹⁸⁹ do Brasil, aprovado em 24 de Junho de 2015, pela Lei 13.005/2014, apresenta as diretrizes da educação e metas incumbidas às escolas, logo, à responsabilidade do diretor. A Meta 7, por exemplo, apresenta estratégias para a melhoria da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb. Na meta 7.9 *orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios*, é evidente o foco na rede de escolas e nos sistemas de ensino. A escola enquanto unidade de gestão recebe atenção conjunta no processo de melhoria da aprendizagem para atingir um conjunto de médias nacionais, nomeadamente, o Ideb. A Meta 19 *Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar* (PNE, 2014-2024) retrata os diferentes processos de modo de provimento do cargo de diretor no Brasil. Com perspectiva parecida ao do novo PNE, o Ministro da Educação do Brasil, Renato Janine Ribeiro (06 de abril de 2015 – 01 de outubro de 2015)¹⁹⁰, reforçou a figura do diretor como o “principal ator” na escola.

¹⁸⁹ A Constituição de 1934 foi a primeira a estabelecer a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação que coordenasse e supervisionasse as atividades de ensino em todos os níveis. Foram regulamentadas as formas de financiamento do ensino oficial em cotas fixas para a Federação, os Estados e os Municípios, fixando-se ainda as competências dos respectivos níveis administrativos. Implantou-se a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, e o ensino religioso tornou-se optativo. Parte dessa legislação foi absorvida pela Constituição de 1937, na qual estiveram presentes dois novos parâmetros: o ensino profissionalizante e a obrigação das indústrias e dos sindicatos de criarem escolas de aprendizagem, na sua área de especialidade, para os filhos de seus funcionários ou sindicalizados. Foi ainda em 1937 que se declarou obrigatória a introdução da educação moral e política nos currículos.

¹⁹⁰ A presidente Dilma Rousseff tomou posse de seu segundo mandato em primeiro de janeiro de 2015 e escolheu como lema de seu governo “Brasil, Pátria Educadora”. Dez meses depois, a realidade é que três ministros passaram pelo comando do Ministério da Educação (MEC), que teve seu orçamento reduzido em quase 10%. O primeiro ministro da Educação foi Cid Gomes que saiu do cargo em março de 2015 após desentendimento com o presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha. Em seu lugar, a presidente escolheu o professor e filósofo Renato Janine Ribeiro, demitido em 01 de outubro de 2015 após

Quadro 27 – Análise subcategorial - O Novo PNE do Brasil

Subcategoria 4.2.1. O Novo PNE do Brasil

Subcategoria	Unidades de Registro
4.2.1. O Novo PNE do Brasil	<p><i>“Não. Algumas coisas sim. Mas, ele inteirinho não. E poucas coisas também. Também não tive porque não fui atrás, né. Porque você entra nisso. Mas só entrar no google você tem acesso”. (D1S)</i></p> <p><i>“Não. Ainda não li”. (PC1S)</i></p> <p><i>“Não. O novo, não”. (D2S)</i></p> <p><i>“Eu acho que não, pra discutir esse plano ainda, só se eu estiver muito enganada, mas eu não me lembro, a gente tá muito envolvida no projeto eu já que não. Acho que não”. (PC2S)</i></p> <p><i>“Sim, eu participei até a fase regional. Eu fui na CONAE. Já estava com um pequeno problema de saúde, porque em outubro operei da minha coluna, então eu vi que não teria condição de fazer uma viagem, até a primeira pra, então o pessoal falou, então vamos pra Serra Negra. Graças a Deus eu consegui colocar algumas coisinhas lá pra ajudar melhorar”. (D3S)</i></p> <p><i>“Fiz uma leitura muito rápida. Não fiz um estudo profundo nem nada, foi só uma leitura rápida, mas eu achei assim bastante interessante e se for realmente colocado tudo em prática eu acho que melhora muito”. (PC3S)</i></p> <p><i>“Já demos uma lida nele né, agora a gente juntamente com o pacto e, né, o professor que é o coordenador do pacto, ele deu uma pincelada pra gente, tá analisando junto, fazendo esse paralelo”. (D4M)</i></p> <p><i>“Pra ser sincera, não! Eu faço parte de um grupo de estudo do Pacto, eu gosto de participar porque as mudanças surgem por necessidades e quando a gente sente essa necessidade a gente tem que buscar esse conhecimento”. (VD1M)</i></p> <p><i>“Não”. (D5M)</i></p> <p><i>“Não, não tivemos”. (SP1M)</i></p>

As gestoras (D1S, D3S, PC3S e D4M) que afirmam ter lido parcialmente o novo PNE não elaboraram comentários críticos ou descritivos de suas impressões sobre as metas educacionais para a educação brasileira. Entretanto, houve um caso em que a diretora (D3S) transferiu o sentido do Documento Referência, discutido no âmbito da CONAE, para o Novo PNE (2014-2024), embora estejam relacionados¹⁹¹. Quanto ao excerto narrativo, “e se for realmente colocado tudo em prática” (PC3S), interpretamos que a

reunião com Dilma Rousseff. Aloizio Mercadante assumiu o Ministério da Educação em 02 de outubro de 2015 e permanece no cargo. O problema da rotatividade constante de ministros no último ano é a dificuldade de pensar em uma política que tenha continuidade ao longo do tempo, porque quando se troca o ministro, normalmente alteram-se os secretários e também as políticas e as prioridades do governo.

¹⁹¹ O Documento Final da CONAE/2010, resultado da construção coletiva desencadeada pela decisão política de submeter ao debate social a instituição do Sistema Nacional de Educação, que assegurasse a articulação entre os entes federados e os setores da sociedade civil, apresentou diretrizes, metas e ações, na perspectiva da democratização, da universalização, da qualidade, da inclusão, da igualdade e da diversidade e se constituiu em marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade, deliberando as bases e diretrizes para o novo Plano Nacional de Educação. O desdobramento foi a mobilização de cerca de 3,5 milhões de brasileiros e brasileiras, com a participação de 450 mil delegados e delegadas nas etapas municipal, intermunicipal, estadual, distrital e nacional, envolvendo em torno de 2% da população do país, aprovando a realização de conferências nacionais de educação a cada quatro anos. O preceito está presente em outros dispositivos legais, como o PL 8.035/10- Plano Nacional de Educação (PNE) que aprovou o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e, posteriormente a Lei n.º 13.005, de 25 de Junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) e dá outras providências.

professora coordenadora se refere as vinte metas constantes no Novo PNE. A gestora não faz indicação pontual do documento, mas alude a sua composição por objetivos e metas.

Em outro grupo encontramos as gestoras (PC1S, D2S, VD1M, D5M e SP1M) que informam não terem lido o documento.

O conceito administrar concerne à responsabilidade que o sujeito “assume para a execução de algo; para tanto, o administrador terá de cumprir planos e estabelecer metas, *buscar informações sobre a realidade em que está inserido*, motivar as pessoas e controlar os recursos” (Schultz, 2016, p. 25 – grifo nosso).

4.2.2. Dispositivos Legais de Portugal

No contexto português, deixamos a questão aberta, sem priorizar um ou outro dispositivo legal. O propósito esteve balizado nas alternâncias da construção de questões no guião de entrevista, ora mais abertas, ora fechadas, com carácter revisível da estrutura e constatação das realidades nos modos de fazer a gestão na escola.

As respostas dos inquiridos contemplam aspectos associados aos conhecimentos da legislação educacional, à prática, à requisição do saber normativo e teórico perante o grupo, as percepções que relacionam o saber teórico ao saber prático.

Quadro 28 – Análise subcategorial – Dispositivos Legais de Portugal

Subcategoria 4.2.2. Dispositivos Legais de Portugal

Subcategoria	Unidades de Registro
4.2.2. Dispositivos Legais de Portugal	<p>“Eu conheço bem a legislação, mas não sei se faço como deve ser. Como disse-te, falta a formação”. (CE1P)</p> <p>“É assim, eu não sou muito dada a papéis, a papelada, não gosto muito; sou franca. Não me dedico muito, dedico, dedico ao que tenho que dedicar e aquilo que me pedem é feito. Agora, para além disso não gosto de me meter em ... ” (CE2P)</p> <p>“Muitas das vezes é verdade, é preciso um conhecimento teórico dalgumas coisas. Eu estudo muito, leio muito legislação, tento me atualizar, mas não sei tudo. Não sei tudo. E muitas das vezes há decisões que têm de ser tomadas na hora, no momento. Eu costumo dizer pior que decidir mal é não decidir, é adiar, ah, gente depois vê, tal. Tem-se que se tomar uma decisão na hora. E quando se toma essa decisão, eu ponho sempre o coração à frente da razão, às vezes as coisas correm mal, mas há uma maneira que eu já alguns tempos aprendi. Sabe qual é? Tudo o que se faz se for em benefício do aluno, nunca há problema. O certo seria a direção antes de tomar uma decisão, pensem: quem vai se beneficiar com isso? É o aluno ou é o professor? Se for o aluno, não há problema nenhum.” (D6P)</p> <p>“A parte teórica, a investigação também é importante porque ajuda-nos a pensar e a aprender a lidar com situações que às vezes pra nós são novas, mas que em outros sítios já foram estudadas outros locais. Terceiro ponto, portanto, um é a personalidade e a cultura da pessoa, outro é a formação académica, e, outro ponto</p>

	<p><i>igualmente importante, eu dividiria se calhar em três, é a experiência. Eu sou diretor há vinte anos ou mais, já nem sei, e eu reconheço que isso também é uma grande vantagem pra mim porque em vinte anos já passei por muita coisa, já conheci muitas pessoas, nós temos problemas todos os dias para resolver é... E, portanto, é diferente o primeiro que a pessoa está nas funções de diretor, por muito bom que seja, ou uma pessoa que está há vinte anos. Mas por outro lado, o facto de estar há 20 anos como diretor não quer dizer que seja suficiente, pode estar há 20 anos como diretor e ser um mau diretor. Portanto, eu acho que tem que conjugar tudo: a experiência, a formação académica específica da área e a formação geral e global, porque isso de ser diretor é uma tarefa muito complicada. Muito complicada porque lidamos com pessoas, é sempre difícil lidar com pessoas.” (D7P)</i></p> <p><i>“Chegam-nos sem um tipo de enquadramento. [...] Numa ou noutra situação, há algumas reuniões preparatórias, mas que visam apenas explicar, nunca a recolher contributos que é muito importante. Aliás, a grande questão, eu acho que na legislação de Portugal e naquilo que diz respeito às escolas é a instabilidade na educação. Isto é, vou tentar ser sempre o mais concreto possível. Há uma ferramenta fundamental na organização dum ano letivo numa escola, que é um Despacho que anualmente é publicado pelo Ministério da Educação, que é o Despacho da Organização do Ano Letivo. Este Despacho é publicado anualmente. Eu confesso que não consigo perceber porquê. Porque não podemos ter um Despacho que dure vários anos. Por que que haveremos de estar sempre a espera de um Despacho que pode trazer uma outra alteração e por que este Despacho não é publicado com uma perspectiva de três ou quatro anos, por exemplo, dando assim uma maior estabilidade. E efetivamente não acontece. Isso pra chegar ao seguinte: eu acho que em Portugal se ouve pouco de quem está no terreno.” (D8P)</i></p> <p><i>“Normalmente há reuniões anuais, porque isso todos os anos é atualizado. E antes de enviarem as tais normas para as escolas, que mandam por e-mail, fazem reuniões com as escolas e dizem: tenham noção que isso aqui foi alterado, tenham cuidado com isso, depois nós analisamos, confrontamos aquilo que é determinante com os responsáveis e com a norma. E pronto, e é assim que vai ser implementado.” (D9P)</i></p> <p><i>“A escola não tem nenhum apoio. Ou seja, é publicada uma portaria... É... Quer dizer, nenhum... Isto é... Agora eu tenho que pensar... Depende das áreas. Eu estava a pensar qual foi a última legislação a sair... Porque sai todos os anos... A última legislação foi a norma 1 e 2 dos exames nacionais. Por isso nós temos uma reunião regional, vai o diretor da escola e o responsável pelos exames, estamos a falar do secundário e nono ano está bem? Temos lá sempre o presidente do júri nacional de exames e a sua equipa, este ano também esteve presente o secretário de estado e eles, no fundo falou apenas daquilo que mudou, porque é tanta legislação, são tantas regras para os exames nacionais que de fato é mais fácil dizer só isto é diferente. Pronto. Porque o resto já sabemos. Normalmente, o que que acontece, a legislação é publicada, nós temos que estar atentos. Não há aquela situação em que o Ministério dispara um e-mail para as escolas a dizer foi publicado isto e assim assim assim.” (D10P)</i></p> <p><i>“Normalmente o que que acontece, quando nós pedimos esclarecimentos de dúvidas jurídicas, quando as situações surgem, ou há um número, ou um artigo, uma portaria ou um decreto de lei que eu tenho um entendimento, o meu subdiretor tem outro, a secretaria tem outro entendimento, e então vai pra cima, ou quando eu também tenho dúvidas, ou quando alguma coisa não está clara e eu preciso de saber para tomar uma decisão, sim. Agora, fora disso não há um acompanhamento muito próximo, não.” (D10P)</i></p>
--	--

A coordenadora de estabelecimento (CE1P) relata estar a par dos documentos, reforçando a necessidade de formação na área Administração Escolar para a apropriação dos conhecimentos dispostos nos documentos e sua aplicação.

Os diretores (D6P, D7P), indicam a valorização do conhecimento teórico, “Muitas das vezes é verdade, é preciso um conhecimento teórico dalgumas coisas.” (D6P), “A parte teórica, a investigação também é importante porque ajuda-nos a pensar e a aprender a lidar com situações que às vezes pra nós são novas [...]” (D7P).

No que toca as situações práticas, o diretor (D6P) ressalta a autonomia do diretor nas tomadas de decisão, relatando que o aluno deve ser o maior beneficiário do processo decisório do diretor: “Eu estudo muito, leio muito legislação, tento me atualizar, mas não sei tudo. Não sei tudo. E muitas das vezes há decisões que têm de ser tomadas na hora, no momento. Eu costumo dizer pior que decidir mal é não decidir [...]. Tem-se que se tomar uma decisão na hora. Tudo o que se faz se for em benefício do aluno, nunca há problema.” (D6P)

Sobre a necessidade de combinar prática e teoria, o diretor indica, “eu acho que tem que conjugar tudo: a experiência, a formação acadêmica específica da área e a formação geral e global, porque isso de ser diretor é uma tarefa muito complicada. Muito complicada porque lidamos com pessoas, é sempre difícil lidar com pessoas.” (D7P)

Embora sejam variados os canais para a informação e divulgação da publicação de novos normativos legais, os diretores (D8P, D9P) consentem que o *e-mail* é o principal canal de recebimento de notificações e atualização das informações sobre as alterações na legislação. Entretanto, dentre os reclamos, apresentamos o relato do diretor (D8P) de um agrupamento de escolas e de uma diretora (D10P) de escola secundária não agrupada. O primeiro expõe a necessidade de se discutir os documentos legislativos no processo anterior a sua implementação: “Chegam-nos sem um tipo de enquadramento. [...] Numa ou noutra situação, há algumas reuniões preparatórias, mas que visam apenas explicar, nunca a recolher contributos que é muito importante. [...] Isso pra chegar ao seguinte: eu acho que em Portugal se ouve pouco de quem está no terreno” (D8P). A segunda, reporta, também, a ausência de contextualização das normas. Ao se referir as normas mais recentes dos exames nacionais, “Por isso nós temos uma reunião regional, [...] no fundo falou apenas daquilo que mudou, porque é tanta legislação, são tantas regras para os exames nacionais que de fato é mais fácil dizer só isto é diferente” (D10P). Com um posicionamento diferente ao dos diretores (D8P, D9P), a diretora não menciona o *e-mail* como canal de comunicação para assuntos de divulgação dos dispositivos legais: “Normalmente, o que que acontece, a legislação é publicada, nós temos que estar atentos. Não há aquela situação

em que o Ministério dispara um *e-mail* para as escolas a dizer foi publicado isto e assim assim assim” (D10P). A diretora (D10P) informa que não há um acompanhamento, sendo encaminhado, quando necessário, a descrição das dúvidas ao Ministério da Educação.

O diretor (D9P) informa a periodicidade anual das reuniões e as condições de discussão sobre os documentos em pauta nos encontros. “E antes de enviarem as tais normas para as escolas, que mandam por e-mail, fazem reuniões com as escolas e dizem: tenham noção que isso aqui foi alterado, tenham cuidado com isso, depois nós analisamos, confrontamos aquilo que é determinante com os responsáveis e com a norma. E pronto, e é assim que vai ser implementado.” (D9P)

As implicações do conhecimento normativo da educação não nos foram descortinadas de forma profunda, mas no espectro possível da questão, identificamos que as experiências dos gestores proporcionam pontos de vista diferentes e, em algumas situações, conflitos estão presentes no que toca a relação saber teórico e saber empírico. Tentamos trazer para o estudo a divergência de opiniões manifestadas sobre o conhecimento de alguns dispositivos legais, mas, sobretudo, com o objetivo de nos aproximar do que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto.

4.3. Avaliações

A temática da avaliação das escolas tem adquirido uma grande notoriedade em Portugal e no Brasil nas últimas duas décadas.

No contexto português, na década 1990 com o Observatório da Qualidade (OQ) e na década seguinte com a Avaliação Interna e Externa das Escolas. Esta relevância está patente na Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro (Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior), especificamente no artigo 3º, ao considerar o sistema de avaliação como um “instrumento central de definição das políticas educativas”.

No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado na década de 1990 e representa a efetivação da avaliação em larga escala no país, sendo a qualidade aferida mediante os resultados cognitivos. Em 2005 o modelo de avaliação Saeb sofreu alteração, normatizado pela Portaria n.º 931, de 21 de Março de 2005 (BRASIL,

2005a), passando então a ser composto por três avaliações externas em larga escala¹⁹²: avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)¹⁹³, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)¹⁹⁴ e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)¹⁹⁵. Das avaliações estaduais, no contexto de São Paulo, destacamos o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), em Minas Gerais, destacamos o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE).

A atualidade e a pertinência da avaliação das escolas constituem, assim, a temática faz-se crucial na nossa investigação que, tendo presente que avaliar é “julgar, medir, pesar, apreciar, analisar” (Neto-Mendes, 2002, p.14), não ignora que avaliar é também “compreender, interpretar, reflectir, construir os sentidos e os espaços das relações sociais” (idem), em que os atores são peças essenciais desse processo. Portanto, com esta subcategoria buscamos identificar as avaliações narradas e relacionadas com as atividades na escola e no “fazer gestão”.

Quadro 29 – Análise categorial – Avaliações

Categoria 4.3. Avaliações

Categoria	Unidades de Registro
4.3. Avaliações	<p><i>“Por exemplo, o ENEM diretamente não tem influência, porque o Saresp vem na escola. O ENEM, o aluno vai, é outro, né. Mas, você não imagina o quanto que a gente trabalha em cima de ENEM. Porque afinal é o aluno que vai lá. E nem são todos, porque ele não é obrigatório. Aí você tira questões do ENEM pra trabalhar no dia a dia. Porque isso vai te ajudar no Saresp, vai te ajudar em tudo. Então, o Saresp é o foco maior, sem dúvida. Porque o Saresp é a nossa avaliação. Então... Por exemplo, a gente monta simulado em cima de simulado. Baseado no que? Saresp! Então interferiu? Urrum. A hora que o professor vai dar o conteúdo na sala, às vezes ele tá tão acostumado a ver questões do Saresp que ele fala: ó gente, isso aqui pode cair no Saresp.” (DIS)</i></p> <p><i>“Principalmente nos simulados, porque a gente já faz o simulado cópia fiel do Saresp. Tanto é que a gente pega Saresps antigos, e vai copiando as questões. [...] Tudo o que o aluno lê, vale. Ah, ele errou. Mas ele leu? Leu. Então já valeu. Não tem importância que ele errou. Ao errar depois ele aprende, mas vamos lendo. Porque é uma dificuldade danada para o aluno ler né.” (DIS)</i></p>

¹⁹² Fonte: INEP.

¹⁹³ A avaliação abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados no 5ºano e 9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação. Realização bianual.

¹⁹⁴ Também denominada “Prova Brasil”, trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo. Realização bianual.

¹⁹⁵ Avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, cujo objetivo principal é avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. A ANA foi incorporada ao Saeb em 2013. Realização anual.

<p>“Em cima deles nós já montamos estratégias, vemos onde que está. E sempre que sai um resultado do Saeb ou do Saresp, nós já passamos pro grupo. Ó, nossa situação é essa, essa e essa. E aí a gente já... E é a partir dela... Né... Que nós traçamos nossos objetivos, nossas metas, onde atacar mais. [...] Nós... Agora que nós tamos começando ainda, então né trabalho de formiguinha. Ver se o professor consegue montar as provas em cima das matrizes de referência do Saresp. Então... Tá difícil, mas nós vamos chegar lá.” (PC1S)</p> <p>“[...] Sempre trabalhamos aqui. A escola sempre teve essa busca, sempre teve essa ééé... esse princípio aí de tá trabalhando, mostrando, ponderando, estudando, vendo, procurando saber onde que podia melhorar né. Sempre foi. Agora esse ano também, mais ainda né. Estamos aguardando o Saresp com boas expectativas.” (D2S)</p> <p>“[...] de acordo com a defasagem que eles apresentaram no ano passado, nós estamos trabalhando essa habilidade pro Saresp esse ano e estamos acreditando que teremos melhores resultados, estamos todos trabalhando pra isso.” (PC2S)</p> <p>“Quando a gente vê a Prova Brasil e quando a gente vê o Saresp, a discrepância que existe no que é avaliado, no entanto, fomos melhor na Prova Brasil do que no Saresp. Nosso calendário de atividades é pautado nas avaliações.” (D3S)</p> <p>“Eu acho que influencia sim, porque ela acaba incentivando você fazer certo trabalho que às vezes você ficaria acomodado. Entendeu? Então ela não te deixa acomodar. É o que eu penso. Como professora eu já fazia e agora na coordenação eu incentivo o trabalho com simulados com os alunos. Ano passado nós conseguimos aí um índice muito bom do Saresp no ensino médio em razão do trabalho, que a gente trabalhava assim bastante simulado, o clube da matemática e começamos a trabalhar e agora eu na coordenação incentivo os professores a fazerem o mesmo. E você percebe que tudo isso em razão das avaliações, aí você vê que o professor ‘não gente, nossa, mas eu tô fazendo isso, tô fazendo aquilo’, mas você vê que é por causa dessas avaliações. Então essas avaliações acabam mudando a sua postura não deixando o professor acomodar no seu trabalho.” (PC3S)</p> <p>“Então, a escola trabalha o ano todo em cima dessas metas, dessas pra essas avaliações, nós fizemos o Proeb, agora o 3º ano, a escola é mobilizada, os professores já vêm fazendo um trabalho o ano todo com os alunos. É... Nesse período segue todas as instruções de Uberaba, para a avaliação dessa prova, pra eles fazerem essa prova, você tem toda essa preocupação.” (VD1M)</p> <p>“Nossa foi um salto! Em 2011 a gente tava com 3,8. Óóóó, mas o que nós temos trabalhado pra melhorar essa nota... Agora esse ano veio 5,1, nós quase morremo! Não teve nenhuma escola que foi, né... Esperava um 4 e pouco né, porque 5,1. Quer dizer, tá baixa, mas pro que tava foi um salto e tanto. A gente espera que venha crescendo a nota. Mesmo no SIMAVE, em relações as outras, a gente não tava entre as piores, mas a gente dentro da nossa meta, a gente não abaixou, a gente cresceu.” (D5M)</p> <p>“Sim, sim, nós temos, é as apostilas, né. Que é tirado já que vem porque os coordenadores, do SIMAVE que vem várias orientações de como trabalhar os textos, de como você trabalha os escritores. Então os professores que é de Português e Matemática, eles já trabalham em cima disso, todo ano, mas já começa a ser feito isso desde o 6º ano tanto é que, nossa, nossa nota esse ano da Prova Brasil que tava 3,8, ele subiu... Deixa eu olhar aqui. No momento me fugiu, mais subiu bem. Deixa eu lembrar, deixa eu pegar a minha pastinha pra olhar os números... A gente acaba não memorizando. Agora deixa eu te mostrar do Ideb, [...]” (SP1M)</p> <p>“Nós sentimos um bocado a pressão, a partir de determinado momento, maio, e colocamos os miúdos a trabalhar isso, a treiná-los. Trabalhamos Português e Matemática, Português e Matemática. Nossa coordenadora do departamento e a assessora do diretor, quando se aproxima dos exames dão mesmo indicação: atenção professores do 4º ano, agora é só mesmo Português e Matemática. Esta escola é a melhor escola do agrupamento nas avaliações externas, nos exames. Mas, no agrupamento, ano anterior, baixamos a média relativamente à média</p>

nacional; a média nacional até subiu, mas nós baixamos. E isso é sempre analisado em departamento. Atenção o que é que se passou? Pronto. Somos um bocadinho chamados à pedra, o que que falhou? Mudar as estratégias... Ano passado baixamos a média temos um bocadinho a obrigação de a subir. E isto nos pressiona.” (CE1P)

“Vou te contar minha experiência. Há dois anos eu pensei, bom esses miúdos vão para os exames, mas e a felicidade deles? E o prazer que eles possam ter em algumas coisas? E nos projetos? Não. Isto não pode ser. E eu comecei a ver gente, no meu grupo a dizer: ah, mas eu agora estou a treinar, comecei a fazer um livro xpto. Eu pensei: bolas, isto não é nada! Porque o exame, nós devemos encarar o exame como algo que vem avaliar o nosso saber. E o nosso saber não pode ser feito em função de um exame. Portanto, o exame é apenas um instrumento para medir aquilo que eu fui aprendendo de acordo com o programa daquilo que eu fui fazendo ao longo dos 4 anos. Portanto, eu parei com isso tudo e eu disse eu vou continuar com a dança, eu vou continuar com o teatro, eu vou continuar com a poesia, vou continuar com essas coisas todas. E realmente quando dei por mim, talvez março, talvez mais cedo fevereiro, disse bem vou fazer aí uma preparação para eles se encaixarem no formato da prova, mas de uma forma muito natural. Mas vi gente muito preocupada com aquilo! Que só dava Português Matemática, Português Matemática. Eu continuei com História, eu continuei com Estudo do Meio. Cheguei ao fim, foi a melhor turma do agrupamento. Era minha turma há 4 anos, o caminho maior já estava feito. Eles eram muito autônomos já. E eu só tive uma nota negativa em Matemática e foi uma negativa alta, mas nada. Portanto foi tudo perfeito! Acho que isso é exagero das pessoas, viver só para aquele momento só para os exames. Eles chegam ao exame, depois vomitam, depois ficam nervosos, acham que é um monstro, uma coisa não é. E eu não fiz nada de especial. Limitei-me a fazer o que costumo fazer todos os anos. Encarei o exame como uma prova de aferição. Agora trabalhar em função daquilo tira a felicidade dos alunos.” (CE1P)

“As crianças não se estressam, claro que há uns que acusam mais a pressão que outros, não é, nós também não podemos descartar de todo a importância das coisas, até porque quem quiser continuar sabe que vai ter algumas metas a atingir e essa avaliação mede-se exatamente por exames, provas, o que lhe quiserem chamar. E alguns acusam realmente, estudam e há outros que não, ir para o exame ou vir para a sala é exatamente a mesma coisa. Mas, pronto, tentamos sempre dar algum cunho de importância não é, não podemos desvalorizar de todo essas situações, e pronto depois claro depende de cada um e da família agir em conformidade com a importância que eles também lhe dão, porque às vezes nós podemos exigir muito ou tar a dar atribuir importância a um determinado fato e em casa desvalorizarem por completo, não é.” (CE2P)

“Avaliação interna é assim, eu acho que temos que ter sempre alguma uniformidade nas coisas porque senão aquilo que eu valorizo como muito bom se a colega ali do lado como medíocre, alguma coisas ali não está bem não é. Mas, os nossos limites eu acho que são bastante abrangentes, portanto não me parece que o meu medíocre ou o meu bom que vá contra o bom da outra colega qualquer aqui no agrupamento exatamente porque temos uma margem de manobra muito ampla. O bom vai desde, deixe-me pensar, do 50 ao 69 é um suficiente, depois entra no bom nos 70 e vai até os 90, acho que é uma margem razoável para não haver ali uma discrepância muito grande. Eu acho que isso é bom pra eles também. Também não se sentirem muito diminuídos também para não exacerbarem muito as coisas, não é. Quem é bom é bom, quem é muito bom é muito bom, há sempre uma margem para melhorar e eu acho que isso é bom. Essa é minha opinião.” (CE2P)

“Sabe quem é que é mais ansioso? São os pais. Os miúdos não são. Nós temos tido exames, agora já não há exames no quarto ano, mas o ano passado houve, 4º ano, os pequenitos. Os miúdos entravam todos bem dispostos, a rir, eu tava com eles lá em cima e estavam todos bem dispostos. Os pais estavam com uma tensão nervosa aqui à porta que você não faz ideia. E eu disse isso várias vezes, muitas das vezes transmitem essa tensão nervosa aos miúdos, percebe!? E isso é que é um erro monumental, porque as crianças, elas estão bem dispostas, elas, quer dizer, nós

somos pais e às vezes pensamos que somos donos das crianças. Não somos.” (D6P)
“É... Eu aqui não quero fazer o contra os exames. Acho que os exames também tem alguma virtude e as escolas têm que ter elementos às vezes para aferirmos tanto o trabalho das escolas quanto o trabalho dos alunos. Agora não sou um fundamentalista dos exames, não acho que vem mal ao mundo. Nós gerimos muito bem o que é que deve ser exame e o que é que deve ser aferição. Eu, por exemplo, vivo muito bem o mundo das aferições e dos exames e não concordo que tudo deva ser exame. Por exemplo, exames desde o 2º, 4º, 6º, 9º acho que é um exagero total e a escola passa a viver só para apresentar resultados e a parte humana é colocada de parte. Eu, por exemplo, até acho que quando, por vezes, a vertente do trabalho de sala de aula só trabalha para o exame, e para o número, e para o resultado desumaniza-se um pouco. E nós que estamos depois à frente dos órgãos de gestão temos que ter um cuidado enorme para fazer o filtro dessa desumanização. Porque toda gente quer ter o melhor resultado, mas por vezes o melhor resultado não é o melhor aluno. O que é que eu quero dizer com isso? O facto de nós lembrarmos o aluno que o trabalho é só para resultado, pode ocasionar consequências futuras. O equilíbrio entre aferição e o exame é muito importante.” (SD1P)

“E esse espírito infelizmente é fomentado nas famílias, nos alunos, em toda a gente, na sociedade. E portanto hoje, desde pequeninos que..., e a sociedade hoje vive assim não é, uma competição constante em toda a gente, numa corrida constante, num desprezo pelas humanidades, num desprezo pela filosofia, pela história, pela geografia, pela literatura e portanto o que interessa é a matemática. Parece [isso], o que está errado e dentro de alguns anos será diferente, mas nesse momento a sociedade está organizada assim, e na Europa de uma maneira geral, no mundo ocidental está organizado dessa forma, o que eu considero um erro. E portanto, há estresse, os miúdos vêm estressados, uns mais outros menos. Mas eles sentem aquela pressão, tentam tirar a melhor nota possível. Os alunos entram nos cursos na universidade consoante as notas que tenham. O que está profundamente errado, porque a nota nem sempre significa muito. Eu estou convicto que um dia será alterada esta perspectiva porque podemos estar a criar alunos com médias 18, 19 e 20, mas podemos não estar boas pessoas, bons cidadãos, pessoas com uma formação global, integral, humanista, tolerante. Portanto, podemos não estar a ir pelo caminho certo, mas é o caminho que nesse momento a sociedade europeia julga seguir.” (D7P)

“E então, nós nesse ano, candidatamos à Caf Educação. A Caf Educação é um modelo de autoavaliação das escolas, que começou a ser implementado na EU em 2010. A tradução para a língua portuguesa ficou concluída em 2012. E nós logo nesse ano começamos a implementar em Portugal o modelo Caf. E então arranjamos uma equipa de autoavaliação, constituída por 9 professores do pré escolar ao 12º ano das várias escolas; não eram amigos meus, foram escolhidas as pessoas com mais competência, críticos ou não críticos, foram escolhidos os melhores. A coordenar ficou a subdiretora, não fui eu. Tivemos o apoio de uma empresa de auditoria que nos ajudou porque o processo era bastante complexo. E durante um ano foi feita uma autoavaliação ao novo agrupamento. Uma das conclusões a que chegou é que era necessário fazer um novo projeto educativo, reformulando profundamente o que existia. Foi constituída três equipas de plano de melhorias e das deficiências, deficiências aspectos menos bons, eram cinco, escolhemos três e um deles tinha também a ver com o projeto educativo. Então essas equipas com o apoio e consultando praticamente toda a gente, elaborou um novo projeto educativo, auscultando todas as pessoas que depois apresentou a mim o novo projeto educativo que foi a conselho pedagógico e depois a conselho geral. Então conseguimos fazer um projeto educativo espetacular com a participação de todos dessa forma. Depois pedimos a certificação europeia da Caf Educação e nós somos o único agrupamento em Portugal com uma certificação de Caf User, ou seja, aplicamos bem, utilizamos o modelo autoavaliação atendendo depois a melhoria da Caf, que é o modelo utilizado uniformemente nas escolas europeias. Em Portugal fomos os primeiros. Portanto, a maneira como foi autoavaliado o agrupamento é a mesma de qualquer escola, em qualquer ponto da europa, em

	<p><i>qualquer país da europa que adote este modelo e que siga estas normas.” (D7P)</i></p> <p><i>“[...] por circunstâncias e também por mérito dos professores, nós temos resultados, em todas as áreas, muito superiores à média nacional. Tentamos fazer o mesmo investimento de Português e Matemática nas outras disciplinas, e acho que conseguimos. É muito difícil dizer a Matemática e o Português são mais importantes que as outras áreas, aliás é uma discussão que temos recorrentemente no conselho pedagógico. E claramente a nossa posição é, já que há exames, então deveria haver para todas as áreas. Sinceramente, acho que ajudaria. Nós tentamos fugir disso, mas tenho que reconhecer que não conseguimos completamente. [...] O desenvolvimento integral da pessoa se faz com a música, com a dança, com o teatro, com o desporto nas várias modalidades. Portanto, isso nós tentamos fazer e eu acho que conseguimos. E talvez isso justifique também a procura que nós temos.” (D8P)</i></p> <p><i>“[...] é uma escola que tenta a formação integral. Mas, mesmo assim, dentro das escolas públicas, nós estamos sempre entre as dez primeiras. Posso dizer que entre 900 e muitas escolas públicas e secundárias nós estamos sempre entre os primeiros. Este ano ficamos em segundo lugar, portanto bom resultado. E num outro agora modelo de avaliação do Ministério da Educação, que é muito mais fidedigno, ficamos em primeiro. Agora imagine se nós tivéssemos melhores condições físicas. Já viu?” (D9P)</i></p> <p><i>“E os alunos é claro que sentem aquela, principalmente quando é a primeira vez, no primeiro e segundo eles estão muito nervosos, depois nota-se que eles ficam mais à vontade, tanto que muitos chegam mesmo em cima da hora para entrar para a sala, para a chamada, o que não é nada bom. E eles sentem alguma pressão porque eles precisam dos exames não só para depois entrar para a Universidade, mas também parar concluir o secundário.” (D10P)</i></p>
--	--

Algumas gestoras da amostra paulista e mineira informam que o foco de trabalho no calendário escolar se orienta para a realização das avaliações de larga escala. No relato da diretora, “Principalmente nos simulados, porque a gente já faz o simulado cópia fiel do Saresp. Tanto é que a gente pega Saresps antigos, e vai copiando as questões. [...] Tudo o que o aluno lê, vale. Ah, ele errou. Mas ele leu? Leu. Então já valeu. [...]” (D1S); da coordenadora pedagógica, indicando que a partir dos resultados do Saresp, “[...] nós traçamos nossos objetivos, nossas metas, onde atacar mais. [...] Nós... Agora que nós estamos começando ainda, então né trabalho de formiguinha. Ver se o professor consegue montar as provas em cima das matrizes de referência do Saresp. Então... Tá difícil, mas nós vamos chegar lá” (PC1S). A ênfase é também indicada pela vice-diretora (VD1M), com sentido de dinâmica no trabalho dos professores: “Então, a escola trabalha o ano todo em cima dessas metas, dessas pra essas avaliações, [...] a escola é mobilizada, os professores já vêm fazendo um trabalho o ano todo com os alunos. É... Nesse período segue todas as instruções de Uberaba, para a avaliação dessa prova, pra eles fazerem essa prova, você tem toda essa preocupação” (VD1M).

Verificamos que a prática de fazer uso dos resultados para compor o planejamento de “melhoria da aprendizagem”, como a solicitação aos professores para adotarem modelos

de prova pautados nas matrizes e no formato do Saesp, tem o adicional do trabalho com os modelos de questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, conforme o relato da diretora (D1S), também contribui na realização de simulados para o Saesp: “[...] você não imagina o quanto que a gente trabalha em cima de ENEM. [...] Aí você tira questões do ENEM pra trabalhar no dia a dia. Porque isso vai te ajudar no Saesp [...] Porque o Saesp é a nossa avaliação [...]” (D1S).

O discurso da diretora (D1S) infere a prática de um trabalho contextualizado na condição de “escola prioritária”¹⁹⁶. Uma das táticas relatadas pela diretora é por os esforços na leitura e inculcar o hábito da leitura, “Não tem importância que ele errou. Ao errar depois ele aprende, mas vamos lendo. Porque é uma dificuldade danada para o aluno ler né” (D1S).

O relato da diretora evoca uma concepção utilitarista, de que tudo deve servir e concorrer para um resultado. “Ali nada se faz em vão. Todo desperdício deve ser absorvido. Toda atividade é analisável como um movimento constitui uma despesa, *toda despesa deve ser produtiva.*” (Bentham, 2008, p. 94, grifo nosso)

As gestoras (D2S e PC2S) apresentam mais informações quanto ao objetivo do trabalho com as avaliações, além da menção quanto o caminho a percorrer e suas expectativas. Identificando o trabalho e estudo das avaliações no contexto escolar, “[...] esse princípio aí de tá trabalhando, mostrando, ponderando, estudando, vendo, procurando saber onde que podia melhorar né. Sempre foi. Agora esse ano também, mais ainda né. Estamos aguardando o Saesp com boas expectativas” (D2S), a diretora faz menção ao Programa de Ensino Integral na relação com os processos de avaliação.

A professora coordenadora (PC2S) enfatiza o trabalho a ser feito em sala de aula para bons resultados no Saesp. “[...] de acordo com a defasagem que eles apresentaram no ano passado, nós estamos trabalhando essa habilidade pro Saesp esse ano e estamos acreditando que teremos melhores resultados, estamos todos trabalhando pra isso” (PC2S).

O uso do termo “habilidade” chama-nos atenção porque carrega o sentido do trabalho pedagógico coletivo na escola, das responsabilidades e da avaliação. Se uma habilidade é posta como objetivo de ensino, como indica a professora coordenadora (PC2S), a sua aquisição deve ser avaliada. Para tanto, a coordenadora ressalta o coletivo corresponsável no processo de trabalho em prol das habilidades.

¹⁹⁶ Para informações sobre as características da escola prioritária, consultar item “4.4. Notas sobre os Programas”.

Por atenção e trabalho no desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos implica a mudança dos objetivos da escola e um trabalho pedagógico integrado com responsabilidades definidas no âmbito da organização escolar. Do relato da coordenadora (PC2S), apuramos que o desafio de identificar em que consiste determinadas habilidades e como desenvolvê-las baseia-se, sobretudo, nos processos avaliativos do Saresp.

A diretora (D3S) menciona que o calendário da escola é pautado nas avaliações e que os termos “competência”, “habilidades” e matriz de “referência”, expondo seus desconfortos: “Pra nós é novo falar em Competência, em Habilidades, em Matriz de referência, sabe. Então, eu acho que temos que ter um discurso, mas esse discurso ele não pode por o trem quando ele tá certinho na linha e mudar o percurso. Porque isso é muito difícil. Quer dizer, acho que tem uma discrepância” (D3S).

A diretora faz referência aos modos de realização da Prova Brasil evocando diferenças com o Saresp e justificando porque a escola obteve melhores resultados na Prova Brasil que no Saresp. “Eu acho, eu vejo porque na Prova Brasil fazem correndo. É porque na Prova Brasil ninguém fica preocupado, vai ter bônus ou se não vai ter bônus. Vem aí, aplica essa Prova Brasil, sem muita vigilância, né. E e assim, não quero saber de vigilância e se vai ‘colar’¹⁹⁷ ou não, ninguém fica muito preocupado com o índice, o que vai acontecer com a gente se não atingir o índice, porque a gente fica muito espremido, porque a gente trabalha muito. Por exemplo teve um ano que ai gente, eu tinha dezenove salas, trabalhava praticamente manhã, tarde e noite, eu tinha todas as modalidades esse ano e não recebi um centavo de bônus, [...] e um diretor que tinha lá uma escola com cinco salas de aula, tava afastado e recebeu o bônus, então, eu falo, assim, que sistema de meritocracia, meritocracia é esta? [...]” (D3S)

A professora coordenadora (PC3S) apresenta a concepção de uma avaliação enquanto instrumento propulsor no trabalho docente na escola: “[...] porque ela acaba incentivando você fazer certo trabalho que às vezes você ficaria acomodado. Entendeu? Então ela não te deixa acomodar. É o que eu penso. Como professora eu já fazia e agora na coordenação eu incentivo o trabalho com simulados com os alunos. Ano passado nós conseguimos aí um índice muito bom do Saresp no ensino médio em razão do trabalho,

¹⁹⁷ O verbo “colar” é uma expressão brasileira que pode ser entendida como ação ou comportamento desonesto, burla para copiar uma resposta não conhecida e não estudada. No contexto das salas de aula são manifestados em papéis debaixo da perna, dentro das mochilas, lembretes na borracha, dentro ou embaixo do estojo, movimentos corporais para sondar a prova do colega de trás, da frente ou do lado.

que a gente trabalhava assim bastante simulado, o clube da matemática e começamos a trabalhar e agora eu na coordenação incentivo os professores a fazerem o mesmo. E você percebe que tudo isso em razão das avaliações, aí você vê que o professor ‘não gente, nossa, mas eu tô fazendo isso, tô fazendo aquilo’, mas você vê que é por causa dessas avaliações. Então essas avaliações acabam mudando a sua postura não deixando o professor acomodar no seu trabalho” (PC3S).

Com o sentido da melhoria dos resultados nas avaliações, a diretora relata com entusiasmo o aumento do índice no resultado da Prova Brasil: “Nossa foi um salto! Em 2011 a gente tava com 3,8. Óóóó, mas o que nós temos trabalhado pra melhorar essa nota... Agora esse ano veio 5,1, nós quase morremo! Não teve nenhuma escola que foi, né... Esperava um quatro e pouco né, porque 5,1. Quer dizer, tá baixa, mas pro que tava foi um salto e tanto. A gente espera que venha crescendo a nota. Mesmo no Simave, em relações as outras, a gente não tava entre as piores, mas a gente dentro da nossa meta, a gente não abaixou, a gente cresceu” (D5M).

A supervisora (SP1M) também envereda a narrativa para o trabalho orientado pelo material do Simave e o crescimento nos resultados da Prova Brasil. “Sim, sim, nós temos, é as apostilas, né. Que é tirado já que vem porque os coordenadores, do Simave que vem várias orientações de como trabalhar os textos, de como você trabalha os escritores. Então os professores que é de Português e Matemática, eles já trabalham em cima disso, todo ano, mas já começa a ser feito isso desde o 6º ano tanto é que, nossa, nossa nota esse ano da Prova Brasil que tava 3.8, ele subiu... Deixa eu olhar aqui. No momento me fugiu, mais subiu bem. Deixa eu lembrar, deixa eu pegar a minha pastinha pra olhar os números... A gente acaba não memorizando. Agora deixa eu te mostrar do Ideb, [...]” (SP1M).

As facilidades descritas pela diretora (D3S) sobre a aplicação da Prova Brasil ganha outras conotações quando se expressam nos resultados das escolas. Lemos nos relatos das gestoras (D3S, D5M e SP1M) que algumas escolas avançaram nos resultados da Prova Brasil e não avançaram nos resultados do Saresp ou Simave.

No contexto português, a discrepância de resultados da escola nas avaliações também é indicada pela coordenadora de estabelecimento, “Nós aqui no nosso canto vamos fazendo o que podemos e pronto. Mas... Temos tido alguns resultados. No agrupamento é uma das escolas com melhores resultados externos, internos não. Internos não, externos sim, portanto, quer dizer alguma coisa” (CE1P).

Sobre a imposição do trabalho na escola direcionado para as áreas de Português e Matemática, uma coordenadora de estabelecimento exprime seu parecer: “Nós sentimos um bocado a pressão, a partir de determinado momento, maio, e colocamos os miúdos a trabalhar isso, a treiná-los. Trabalhamos Português e Matemática, Português e Matemática. Nossa coordenadora do departamento e a assessora do diretor, quando se aproxima dos exames dão mesmo indicação: atenção professores do 4º ano, agora é só mesmo Português e Matemática. Esta escola é a melhor escola do agrupamento nas avaliações externas, nos exames. Mas, no agrupamento, ano anterior, baixamos a média relativamente à média nacional; a média nacional até subiu, mas nós baixamos. E isso é sempre analisado em departamento. Atenção o que é que se passou? Pronto. Somos um bocadinho chamados à pedra, o que que falhou? Mudar as estratégias... Ano passado baixamos a média temos um bocadinho a obrigação de a subir. E isto nos pressiona” (CE1P).

Dentre os conflitos impostos à escola para melhorar os seus resultados nas avaliações, existe, conforme verificamos no relato da coordenadora de estabelecimento (CE1P), a preocupação com as atividades culturais e de lazer concorrendo com as atividades determinadas ao bom desempenho dos alunos nos exames.

A narrativa da gestora, bem como a sua administração, também podem ser entendidas, de acordo com Drucker (1986, p. 14), como a adaptação da organização “às necessidades, aspirações e potencialidades do indivíduo”.

Nessa aceção, localizamos o discurso da gestora (CE1P). “Vou te contar minha experiência. Há dois anos eu pensei: bom esses miúdos vão para os exames, mas e a felicidade deles? E o prazer que eles possam ter em algumas coisas? E nos projetos? Não. Isto não pode ser. E eu comecei a ver gente, no meu grupo a dizer: ah, mas eu agora estou a treinar, comecei a fazer um livro xpto. Eu pensei: bolas, isto não é nada! Porque o exame, nós devemos encarar o exame como algo que vem avaliar o nosso saber. E o nosso saber não pode ser feito em função de um exame. Portanto, o exame é apenas um instrumento para medir aquilo que eu fui aprendendo de acordo com o programa daquilo que eu fui fazendo ao longo dos quatro anos. Portanto, eu parei com isso tudo e eu disse eu vou continuar com a dança, eu vou continuar com o teatro, eu vou continuar com a poesia, vou continuar com essas coisas todas. E realmente quando dei por mim, talvez março, talvez mais cedo fevereiro, disse bem vou fazer aí uma preparação para eles se encaixarem no formato da prova, mas de uma forma muito natural. Mas vi gente muito preocupada com

aquilo! Que só dava Português Matemática, Português Matemática. Eu continuei com História, eu continuei com Estudo do Meio. Cheguei ao fim, foi a melhor turma do agrupamento. Era minha turma há quatro anos, o caminho maior já estava feito. Eles eram muito autônomos já. E eu só tive uma nota negativa em Matemática e foi uma negativa alta, mas nada. Portanto foi tudo perfeito! Acho que isso é exagero das pessoas, viver só para aquele momento só para os exames. Eles chegam ao exame, depois vomitam, depois ficam nervosos, acham que é um monstro, uma coisa não é. E eu não fiz nada de especial. Limitei-me a fazer o que costumo fazer todos os anos. Encarei o exame como uma prova de aferição. Agora trabalhar em função daquilo tira a felicidade dos alunos” (CE1P).

No seguimento da narrativização sobre os instrumentos de avaliação, conforme narra a coordenadora de estabelecimento (CE1P), “[...] aplicamos os critérios de avaliação de forma muito rigorosa e somos muito exigentes no que respeita à abordagem do currículo. Por consequência, somos exigentes ao avaliar os alunos. Os instrumentos internos, que são feitos em comum no final de cada período, são para o aluno médio e as escolas do agrupamento têm realidades tão diversas que esse aluno médio não corresponde ao nosso aluno médio. Assim, temos de equilibrar com outros instrumentos de avaliação que podem ser elaborados por escola; nesses, somos mais exigentes. O resultado desta prática, que não se limita de forma alguma à avaliação exigente, mas sobretudo num trabalho sistematizado e muito estruturado, leva a que os resultados externos sejam melhores. Claro, que depende muito de turma para turma, mas maioritariamente é isso que acontece. Um exemplo: este ano, a maioria das equipas apuradas para a final das Competições de Ciências na Universidade de Aveiro são nossas. Outro exemplo: a escola em que o uso da bata é uma prática há muitos anos por todos os alunos é a nossa; pode não parecer importante, mas é, pois implica o respeito a regras e isso é fundamental em contexto educativo. Nada acontece por acaso” (CE1P).

Em outro contexto de estabelecimento de ensino, a coordenadora (CE2P) enfatiza os anseios dos alunos e a valorização dos exames por eles, pelos professores e pelos pais/EE. “As crianças não se estressam, claro que há uns que acusam mais a pressão que outros, não é, nós também não podemos descartar de todo a importância das coisas, até porque quem quiser continuar sabe que vai ter algumas metas a atingir e essa avaliação mede-se exatamente por exames, provas, o que lhe quiserem chamar. E alguns acusam realmente, estudam e há outros que não, ir para o exame ou vir para a sala é exatamente a

mesma coisa. Mas, pronto, tentamos sempre dar algum cunho de importância não é, não podemos desvalorizar de todo essas situações, e pronto depois claro depende de cada um e da família agir em conformidade com a importância que eles também lhe dão, porque às vezes nós podemos exigir muito ou tar a dar atribuir importância a um determinado fato e em casa desvalorizarem por completo, não é” (CE2P).

A sobrevalorização dos exames pelos pais/EE gera uma atmosfera de tensão nos alunos ou nos professores, indicam os diretores (D6P, D7P, D10P) e o subdiretor (SD1P). “As crianças entram na escola completamente descontraídas e os pais estão ali à porta completamente nervosos já transmitindo nervosismo aos filhos. E eu acho que aqui, pelo menos nesta escola isto acontece muito, as crianças estão muito sob pressão, não é pelos professores, não é por ninguém, é pelos pais que transmitem-lhes essa pressão. Isso é muito mau. Alguns pedem-me, quando ele sair liga-me, liga-me. Quer dizer, não faz sentido. Não é esse o objetivo das coisas.” (D6P) “Há uma maior agitação nos pais sim. Há uma grande preocupação quem são os professores dos seus filhos porque depois é importante terem bons resultados e se não são bem ensinados, depois não têm resultados, depois toda a gente é chamada a atenção por causa disso e nós próprios somos confrontados com essa situação e os professores também tão sempre sobre maior pressão” (SD1P), “E portanto, há estresse, os miúdos vêm estressados, uns mais outros menos. Mas eles sentem aquela pressão, tentam tirar a melhor nota possível. Os alunos entram nos cursos na universidade consoante as notas que tenham. O que está profundamente errado, porque a nota nem sempre significa muito. Eu estou convicto que um dia será alterada esta perspectiva porque podemos estar a criar alunos com médias 18, 19 e 20, mas podemos não estar boas pessoas, bons cidadãos, pessoas com uma formação global, integral, humanista, tolerante. Portanto, podemos não estar a ir pelo caminho certo, mas é o caminho que nesse momento a sociedade europeia julga seguir” (D7P), “Eu noto, pelo menos nesta escola, os pais mais preocupados e mais nervosos que os alunos. Nós temos pais que acompanham imenso, por vezes tentam sobrepor as competências do diretor e do diretor de turma, principalmente o diretor da escola. E eles têm que perceber que a função deles é outra, não é mandar nos professores, não é dizer aos professores como é que eles vão dar as aulas, porque os professores é que sabem. É bom que os pais acompanhem, mas eu penso que eles têm que se lembrar que o profissional da educação é o professor, não é o pai ou a mãe” (D10P).

“Agora, regressando, eu notava que essa pressão era maior quando havia exames nos três ciclos. Notava que a pressão era menor quando antes tínhamos aferição no final do 9º ano, não havia tanto o lema das pessoas serem quase com algum fundamentalismo da avaliação final. Eu espero que agora esse clima até regresse um pouco com a introdução destas aferições. Agora toda a gente também tá um pouco na expectativa. Vamos ver como é que o corpo docente reage e como é que os alunos reagem com essa nova avaliação” (SD1P).

Numa relação da avaliação com os sistemas avaliativos na Europa, com mais ênfase na Matemática e menor atenção às humanidades, o diretor (D7P) relata, “[...] a sociedade hoje vive assim não é, uma competição constante em toda a gente, numa corrida constante, num desprezo pelas humanidades, num desprezo pela filosofia, pela história, pela geografia, pela literatura e portanto o que interessa é a matemática. [...]” (D7P).

Muitas vezes, as avaliações externas que chegam às escolas são realizadas sem que sejam explicitados os pressupostos para dar-lhes consistência. Nesse caso, as gestoras e atores da ação passam a executá-la a partir de suas concepções implícitas, formuladas por estudo inconsistente ou experiência laboral, estabelecidas a partir de viés limitados e de construção de significado das mesmas, segundo o nível de insatisfação/satisfação ou desconforto/conforto que sintam em relação a elas (Lück, 2012, p. 69).

Faz-se, então, fundamental reconhecer o poder que essas concepções exercem de maneira subliminar sobre a qualidade das ações, “devendo ser as mesmas conhecidas, explorando-se dentre os participantes do processo de avaliação, que significados atribuem ao mesmo, que papel julgam nele exercer, quais suas expectativas em relação a esse trabalho” (Lück, 2012, p. 69-70).

Na subcategoria “4.1.5. Avaliações”, contemplamos as percepções dos gestores na relação com os contextos avaliativos das escolas e em torno de suas problemáticas. Verificamos que a gestão da escola, no contexto das “escolas eficazes” está presa aos resultados educacionais, por isso, a gestão da escola também se orienta para o cumprimento dos objetivos avaliativos.

Na definição de Stone e Freeman (1985, p. 4), administrar é o “processo de planejar, organizar, liderar e controlar o trabalho dos membros da organização, e de usar os recursos disponíveis da organização para alcançar os objetivos disponíveis”. Para Silva (2013, p. 5), “a administração está relacionada com o alcance [pelo gestor de uma

organização] de objetivos por meio dos esforços de outras pessoas”. Frente aos critérios de eficácia e eficiência, a avaliação é um dos instrumentos para se “ aferir ” a qualidade da gestão e da educação nas organizações escolares. Ademais, é, muitas vezes entendida como um instrumento que prediz o efeito de certos arranjos estruturais sobre o desempenho e o comportamento organizacional.

5. Sentidos outros

Ao fim das entrevistas, questionamos os gestores se gostariam de comunicar algo mais. Pela amplitude da questão abordada, e por não se tratar especificamente de uma questão presente no corpo do guião, este item reúne as narrativas dos entrevistados livres do modelo de formatação dos quadros já utilizados anteriormente. Com exceção de uma coordenadora de estabelecimento (CE2P), os gestores expuseram seus pontos de vistas, desabafos, incentivo pessoal e profissional, reclamações, dos quais, trazemos na íntegra.

Longe de querermos excluir o que nos foi dito, “ abrimos os nossos ouvidos ” a cada um dos gestores.

A diretora (D1S):

“ Ó. Tem sim. Quando a gente fala, é é, eu percebo que... Quando eu falo de educação, eu sou apaixonada por isso. Eu tenho tempo de aposentar e eu não me vejo aposentada, então tudo isso. Então eu gosto essa confusão, tudo isso eu gosto. Então a gente passa as coisas boas, mas não é fácil. Tá tendo uma rotatividade enorme de professor. Então isso dificulta, mas muuuuutoo o trabalho. Porque sucesso de escola é professor. Se o professor não tiver engajado naquilo, e tem que ser a equipe. Você pensa assim, ah você tem um professor bom. Tá, o aluno do ensino fundamental tem 8. Se ele não tiver 7 engajado, um acaba com o trabalho do outro e isso reflete na disciplina. Essa rotatividade até a disciplina complica. Porque cada um pede uma coisa, cada um é de um jeito, então o aluno fica perdido e não sabe que a que lado ele segue. E tem, até você... Por exemplo, tem professor que vem, eu brinco que vem ventuário, porque ele venta mesmo. Ele paaaassa e vai embora. Então... Aí você fala assim: gente, num... a gente não sabe o nome, não consegue conversar com esse professor, como é que você passa alguma regra que a escola segue se você nem vê o coitado. Então, e aí? Então isso é um... Então, nesse aspecto a escola tá muito difícil. E o aluno que tá vindo é muito difícil. Ele vem de um outro meio. É um aluno que não tem muito limite. Então a questão respeito, então a gente tem que bater nessa tecla. Eles extrapolam. Se você brinca eles acham que você, que ele pode brincar com você como um coleguinha. Nãaaoooo! Você pode brincar com o diretor com o professor, mas até certo ponto. E esse ponto precisa ser colocado. Porque na vida ele vai ter esse ponto. Ele vai trabalhar, ele vai pro mercado de trabalho e ele não vai poder brincar com o patrão. E a escola tem que ensinar isso pra ele. Ele vai viver, na sociedade você tem que ter, você tem que ter esse limite. Então isso, isso, não é fácil, não é fácil. Agora nessa hora o projeto ajuda. Dependendo do projeto, te aproxima. Quanto mais próximo você tiver do aluno, mais fácil é pra você passar essas coisas. E mais liberdade você tem pra falar. Quer ver ó... Esses dias uma professora no ATPC falou que o 2º colegial tava com umas dúvidas de sexualidade. Escutei aquilo... Eu falei, dúvida, que que será que esses meninos não sabem? Eles sabem mais que a gente! Não falei nada, mas fui lá na sala. Eu falei ó: a professora falou que vocês tão com dúvida, eu quero saber o que que vocês não sabem. Vamos ver! Aí eu fiquei duas aulas com eles. Foi a coisa mais gostosa do mundo. Umás perguntas que eu falei: gente vocês tão

brincando? Não. Eles não sabiam mesmo. Então às vezes a informação não vira formação. E isso é muito sério. Às vezes a gente acha que informou e informou, só. A escola não pode só informar, né. Porque o informar fica no supérfluo. [...] Então não tá fácil. Não é uma profissão fácil. Só que é apaixonante, né. Mas é difícil. É isso.” (D1S)

A professora coordenadora (PC1S):

“O único aspecto negativo é que tem coisa que não depende da gente. Por exemplo, a gente estimula o professor a fazer uma aula diversificada na sala do acesa. Chega lá o negócio não funciona. Por exemplo... Então tem coisa assim que frustra. Você fala assim, o professor já vai lá com aquela turma, aí chega lá o computador... Então assim tem coisas que não faz parte, não depende exclusivamente, né, nossa. Então, é isso aí, no dia a dia da gestão que é complicado. Que às vezes que tem coisa que se dependesse só da gente talvez sairia mais rápido; vamos dizer assim. Mas, tem coisa que não dá. Então você tem que seguir todo um né... Um cronograma aí que não depende. Então os entraves maiores são esses mesmo, às vezes, os recursos que não funcionam, né. Mas do resto, dentro do nosso alcance, nós fazemos.” (PC1S)

A diretora (D2S):

“Sim. Por mais que a gente esteja preparado, bem informado, os desafios são inúmeros, são é... a cada momento a gente se depara com desafios e com novas propostas e procurando novas propostas e lutando e acreditando e é um acreditar assim, sabe, tá sempre acreditando, sempre apostando, sempre enxergando expectativas melhores. Eu na minha trajetória da educação sempre assim, mesmo nos momentos mais difíceis né, mas ainda a hora que a gente dá aquele paradinha, fala não nós podemos e sempre buscando ééé estratégias melhores, condições melhores, pra tá buscando uma educação que realmente a gente se orgulhe de ter feito parte da nossa vida profissional. Porque envolver-se como pessoa né, todos devemos, mas ali como profissional batalhando por uma educação melhor é uma luta assim ferrenha e constante né, mas que a gente ainda sempre acredita como educador né que a gente vai conseguir, que há possibilidades, desde que a gente tenha determinação, compromisso né. Então... Isso aí, a gente vai vai melhorar pro ano que vem, eu já coloquei aí pro pessoal, ano que vem... Esse ano foi bom? Ano que vem tem que ser melhor, porque precisa né, não podemos cruzar o braço e achar que não tem mais jeito não né. Educação tem tem jeito e ela... como eu copio do Paulo Freire né, educação não transforma, ela forma homens e homens que transformam o mundo né. Então eu acredito que pela transformação dos homens a educação pode ter um papel fundamental aí no mundo.” (D2S)

A professora coordenadora (PC2S):

“[...] acho que a Secretaria de Educação tem oferecido muita coisa pra gente nessa parte, então a educação, tem feito ainda, precisa fazer mais, né, a gente tá sempre buscando o problema. Buscando resolver o problema, porque a gente não dá pra focar num problema, focar na solução, buscar soluções, então que a gente tem feito isso, esse projeto e a secretaria pensou nesse PDCA da PI mais um projeto pra buscar soluções para os problemas, então, nós estamos cansados de falar que o aluno vem com defasagem de aprendizagem no ensino fundamental 1, então ele vem mesmo, bom se ninguém resolver essa defasagem ele vai chegar, na universidade com essa defasagem. Ele vai chegar no ensino médio, com essa defasagem, então quem vai resolver, nó. Então, então a gente está buscando estratégias pra resolver essa defasagem, então a gente sabe que ela existe que ela vem, mas aí ele chega na 6ª não reprova, vai pra 7ª, 8ª, 9ª ensino médio, até quando, né. Nesse período alguém tem que resolver, então isso, há muito o que buscar, na educação tem muita falha, mas eu acho que existe caminhos, né, esse pode ser um caminho é uma pena que 90% dos professores não acredita ou não estão preparados pros desafios, tá. A muito que estudar na educação, a muito ainda que aprender, que mudar, tem coisas pra melhorar.” (PC2S)

A diretora (D3S):

“Ah assim, eu gostaria de como gestora ter mais, assim... Sonho de consumo seria ter interação com os alunos, mas antigamente a gente tinha mais contato com os alunos, por que o que o professor costuma falar pro aluno quando ele quer que o aluno fica quieto? Eu vou chamar o diretor. Não é? Eu não queria essa visão! Eu queria uma visão de convívio, que eu fui professora

eu ia na casa dos meus alunos, então, não tinha evasão então, eu queria esse olhar mais, assim, a gente fica sabendo, ah, fulano perdeu o pai faz 2 meses, você não acompanhou isso é muito mais importante pra gente acompanhar, então, tem coisas que daqui da minha sala eu não vejo acontecer, então, eu queria ter tempo pra esse convívio eu acredito que as coisas não deve sair daqui, pra lá, as coisas deveria vir de lá, pra cá, eu lá vendo, eu lá fazendo eu não tenho esse tempo. Entendeu? Porque se eu vou lá, vejo tal coisa tá quebrada eu já vou atrás, eu não consigo sair da direção, tem vezes que eu entro na minha sala eu vou embora travada, porque eu não consigo por causa da burocracia. Porque eu tenho, ir pagar o incêndio porque não está lá em cima, então, vira um círculo vicioso e eu gostaria que fosse um círculo virtuoso. Entendeu? Que eu acho que quando você consegue, mudar isso, as ocorrências aqui também diminui, você consegue dá um feedback pro professor, você consegue formar o professor em serviço, você consegue parcerias pra que o professor que não fala corretamente, não escreve corretamente na sala de aula, né, você consegue uma parceria pro professor que tem dificuldade em transposição, sei lá, o seu conhecimento, não tem uma boa didática, não tem um bom conhecimento, então, você consegue fazer aquela avaliação, intervir naquela realidade, olhando, mas infelizmente as atividades burocrática e o medo de você perder o serviço, pela grande responsabilidade que nós temos, tá atento pra onde vai, medo, medo, de perder o serviço, hoje nós trabalhamos com medo, medo de apanhar, medo de, da responsabilidade de objetiva que temos com os gestores. Pelo que o professor fala na sala de aula, por tudo, então, nós observa que somos a parte mais fraca, entendeu?! Nós estamos sozinhos, embora você queira, você busque e tem uma equipe que tá fazendo tudo, mas si, algum dia acontecer alguma coisa é o diretor, pode ter uma equipe maravilhosa, mas quem vai responder por isso é o diretor. Se caí alguma coisa na cabeça do aluno é a, por tá o professor de Educação Física, não observou que é a quadra como é que chama mesmo? É aquela cesta, tá caindo, não avisou, eu não tive tempo pra tirar, eu não vou lá porque não dá tempo, se falou pra mim eu vou pagar uma verba por esse prédio, entendeu, então! Essa, essa às vezes eu tenho medo de ser vice-diretora.” (D3S)

A professora coordenadora (PC3S):

“Os desafios aí... O que eu penso agora é nós mudarmos um pouco a nossa rotina. Procurar nos organizar de uma melhor forma. Por quê? Em relação as nossas reuniões e estudos, eu acho que isso é importante. Muito importante. Nós temos que ter realmente uma reunião que a gente possa sentar e falar não é o nosso momento de discutirmos tudo o que temos que fazer na escola pra distribuir tarefas, inclusive. Entendeu? Distribuir tarefas, distribuir as atividades e ter um momento de estudos. Por quê? Tá difícil, nós não tamo conseguindo momento de estudos. Eu acho que isso é fundamental, por que como que eu posso orientar um professor se eu não tiver esse embasamento? Eu tenho que ter um embasamento pra orientar o professor. Então eu acho de extrema importância o momento de estudo. E em razão dessas atribuições que a gente fica assim, parece bombeiro, você fica apagando incêndio aqui, ali, ali, o tempo inteiro e fica esse momento de estudo fica pra trás que eu acho que tem que ter, tem que ter sabe esse momento. Então é isso que eu queria falar.” (PC3S)

A diretora (D4M):

“O desafio é a gestão. A gestão é um desafio muito grande, mas também é uma recompensa uma experiência única da vida da gente, acho que todos deveriam passar por essa face. Que eles iriam entender o outro lado não é fácil. Porque ela tá como gestora, né que as coisas tem que ser assim, assim, né, temos normas pra cumprir, regras pra cumprir, então talvez tem pessoas que não tem essa visão, eu falo porque tenho colegas que não estavam juntos na direção, e agora estão fazendo parte da direção e agora eles estão vendo isso, e eles falam agora eu entendo o que é uma direção de escola, então, assim é muito gratificante, muito bom, mesmo. Só que é árduo. Aprendemos muito, conhecemos professores, por mais que você não tenha, não chega conhecer muito a população, quando você é diretor você vai pra Uberaba, convive com outros diretores, você tem um elo de conhecimento, aprende muito mesmo, então é muito bom!” (D4M)

A vice-diretora (VD1M):

“Não, não, assim, melhor valorização do professor, é olhar mais pra essa área da educação, não sei se antigamente se falasse em professor era muito respeitado, hoje já se perdeu essa, essa cultura, nós não temos mais essa cultura, já se perdeu, de essa cultura do professor idealizado, idolatrado, como antigamente, tanto que a gente tá perdendo aí, está em falta, você deixa o edital aqui, não vem. Então, assim, quando a gente fala em vestibular no ensino médio, ninguém quer ser professor. Porque a gente escuta os alunos, Dona “Supervisora”, o que eu ganho, porque agente já tem os alunos que ganham muito mais que eu, eu tenho aluno ali no 3ºano, que nós fizemos uma pesquisa socioeconômica, né, com eles que tem alunos que ganham muito mais que eu. Então, o que acontece, eles não querem infelizmente, a gente não pode pensar só no prazer no, bem estar com o aluno, é, é muito a parte afetiva, i, i os que estão aí pra ingressarem não querem como professor e cada vez menos pessoas querem por causa dessa desvalorização, não só econômica, mas como profissão em si. O doutor é mais respeitado do que o professor, aí não sei dizer se cabe é nossa, professor ou de nós como professor, nos desvalorizando, ou sei dizer ou se foi os acontecimentos, mas precisa resgatar essa valorização, quanto econômica, profissional. Precisa. É necessário para que a mudança ocorra.” (VD1M)

A diretora (D5M):

“Quando eu entrei, eu tinha tanto projeto, tanta coisa, né... Só que depois cê chega, cê vem tanto em cima que cê até esquece o que tem que fazer, assim, o que cê pensou. Eu tenho na medida do possível tentado fazer aquilo que eu me propus né, só que é muita coisa. [...] Porque minha vida eu acho que é isso aqui, eu faço tudo por ela né, pela escola, pelos alunos principalmente porque eu sei da carência deles. Eu acho que é por isso que a gente cansa tanto né, porque esgota a gente ao máximo. Mas eu acho que é isso mesmo. E tem que agradecer porque de quando eu entrei pra o que tá hoje, eu não quero falar que mudou 50 não, mas uns 90 por cento mudou, ou pra mais. Só pra começar aquele prédio né. Se você vê as fotos do prédio antiga, cê vê o tanto que tava acabada a escola. Acabada. Ooo... O número de alunos era uma batalha tão grande pra gente conseguir aluno do 6º ano pra entrar na escola, cê não tinha ideia. Ano passado já foi mais ou menos melhorzinho, e esse ano a gente já tem mães que é dia 15 e já tem mães aqui já querendo fazê a matrícula dos filho. Então quer dizer, ainda tem muitos que acham que a escola não é boa, né, mas a grande maioria já tomou consciência que a escola mudou. Eu acho que é isso é o importante. Mas bem antes disso essa escola aqui já participou de muitos processos. Porque esses alunos, apesar de serem tão cheios de carência, são alunos esforçados, a escola aqui bem época atrás. Já ganhou na OBMEP a menina medalha de ouro, já tivemos aluno que representou o repórter mirim na TV integração, já tivemos muita coisa que a escola foi destaque, sabe. É que é pouco... As pessoas... O problema maior dessa escola não até o que a gente tem dentro não, é o preconceito da população. Porque eles têm preconceito, ainda mais no centro, tem preconceito porque acham que os bairros aqui não são bons, né. Tem gente que nem aqui. Se é a noite pode morrer alguém que eles não vem de medo. Tem uma rua aí, o B3 que de noite nem os dali de perto gosta de passar. Então isso é um preconceito muito grande. Então... Muitas pessoas não conhece a escola, mas já tachou né o preconceito. Nós temos tentado mudar isso, mas tá caminhando. Não é de um dia pro outro que a gente consegue né. Por isso que já melhorou bastante. Mas o preconceito da cidade, da população não é nem pela escola é pelo bairro, e a escola tá no bairro né.” (D5M)

A supervisora pedagógica (SP1M):

“É, os desafios são muitos, né, porque você o trabalho, trabalho grandioso, só que é muito gratificante, tanto, eu gosto muito desse trabalho. Eu trabalho aqui há sete anos como supervisão, gosto muito e tem os desafios também e agora ultimamente já melhorou bastante, no início é, parece que a gente não tinha muita definição, é do trabalho de supervisão é fazíamos coisas que, que não era da supervisão e depois da ajuda da Secretaria da Educação, nós tínhamos analista que estava aqui toda semana. E foi definido certinho nosso trabalho. Como aqui não dá pra fazer só o trabalho pedagógico, porque é pouco funcionário que, eu vez que tenho, então que fugir um pouquinho do meu trabalho, mas eu não acho ruim, por causa dessa situação, mas eu sinto que cada dia que passa, que passou vem melhorando, né a gente tá mais, exercendo o trabalho, eu trabalho muito cedo, às vezes tá só a diretora, às vezes tá só, às vezes tenho ir lá no pátio dá uma

ajuda. Mais eu senti muitos desafios no início, agora o tempo vai passando, você, vai estudando, vendo como é seu trabalho. É também as capacitações, tem muita capacitação, é também trabalham, tem que trabalhar mais a parte pedagógica, então eles têm, que antigamente o Estado, o supervisor ficava muito na portaria, vendia muito lanche, na escola, hoje já não vende. Então, é, no início foi difícil, mas depois as pessoas foi, né. É sim, mais experiência, vai também ensinando eles. É, graças a Deus tá tudo bem.” (SP1M)

A coordenadora de estabelecimento (CE1P):

“Hoje ser professora é difícil, por muitas razões. E a questão da avaliação dos professores é ridícula. E se calhar eu estou na coordenação deste estabelecimento, para fugir da avaliação dos professores. Isto é mau, mas estou a ser sincera, perfeitamente sincera. Se eu não estivesse aqui estaria num outro órgão que me implicava avaliar professores e no contexto atual, no enquadramento atual, eu não quero. Ponto final. Acho que é ridículo o que se faz, acho que não leva a absolutamente nada, acho que é esmagador e há um desgaste enorme. Ainda neste momento há uma comissão prioritária que está a avaliar as reclamações, de pessoas que reclamaram. Um desgaste horrível ali que não leva a nada. Para além da pouca formação que existe, porque acho que um professor tem a aprender sempre. E nesse aspecto nós não temos formação que nós necessitemos. Não há, não há. Ou é a pagar e mesmo assim não é de qualidade. E aquela formação que devia ser em sistema de oficina, que é uma formação acompanhada pela prática, desapareceu. Houve aqui uma tentativa a nível matemática, quando o programa ainda era outro e houve uma melhoria. Isso desapareceu, o programa mudou, o programa ficou completamente inacessível para as crianças. É um programa completamente ajustável a faixa etária com que se trabalha. E não há preparação de professor para isso. Muitos professores, eu tenho a nítida sensação, que vão seguindo o manual e pouco mais. E isto é péssimo em termos de qualidade de trabalho. Há muitos professores que não estão habilitados para trabalhar determinados assuntos, porque, ou porque na formação básica não foram contemplados porque não pertenciam ao programa na altura, ou porque as pessoas não tem formação acrescida que vos possibilite isso. Eu acho que as pessoas muitas vezes estão a falar de coisas, ou nem falam delas, porque não a conhecem. Isto é muito mau, muito mau. Mas a Matemática é um problema e não vamos sair dela. E isso angustia-me. O investimento que teve e o retrocesso que houve. Na nossa cara. Foi um retrocesso imenso em um ano. De qualquer forma não há estímulo na própria carreira porque estamos congelados há muito tempo. Apesar de haver uma certa incongruência entre o que está escrito na lei e o que é praticado. E nós vivemos naquele meio. Não é fácil. Isso precisava de uma grande varredura, precisava, mas não me parece que vá haver. Ontem as poucas esperanças que eu tinha foram-se [eleição legislativa]. Por exemplo, nós nos organizamos para dar as batatas àqueles que não trouxeram. Porque aqui obrigamos todos a andarem de bata, é regra. Portanto, tudo isto faz com que a escola ainda funcione. Quando deixar de haver essas pessoas, e cada vez há menos, isso é que a gente nota, isso não vai aquecer a base. É um gigante com pés de barro, sabe. Muito frágil, com estruturas muito pouco assentes, muito pouco sólidas. E isto era preciso haver mais apoio, sei lá. Mas, olha agente tá vivendo.” (CE1P)

O diretor (D6P):

“Olha, há tanta coisa. Eu vou desabafar, mas é um desabafo, olha... Ninguém ouve. O ME muitas das vezes pede as coisas pra ontem. Nós precisamos às vezes de respostas pra amanhã, elas vêm só passados um mês ou dois, às vezes nunca vêm. Nós tentamos cumprir sempre ao máximo com as datas, cumprimos sempre com elas e muitas vezes o Ministério não cumpre. Às vezes estamos aqui com decisões que devemos tomar, a lei às vezes é omissa, a lei é dúbia, a gente pode dar pra um lado pode dar pra outro, a gente não sabe. Precisamos de orientação e às vezes a orientação não chega. Quando chega, chega tarde. Já tomamos uma decisão e às vezes errada. E o que que eu posso dizer? Tem-se que pensar mais no aluno, mais nos miúdos. O resto que se faça é palhaçada. Eu também sou professor. A minha formação é professor. Sou diretor por uns tempos, mas eu sou professor. E eu não gosto quando se pensa mais no professor do que no aluno. Sabe, não gosto. Não gosto mesmo. Não gosto. Eu próprio enquanto professor não gosto. Nós aqui na minha direção tivemos sorte porque todos gostamos muito dos miúdos. Todos. Quando se fala em ME, sabe, fala-se em progressão dos professores, em progressão da carreira, em ordenados e vencimentos, em descongelamento da carreira, em o tempo que e o professor tá na aula. E os

miúdos? E as crianças, senhor? Eu não vejo uma medida que se fala... O sindicato, nunca fala dos alunos, fala-se dos professores, diretores, não vejo falar dos alunos, que é o principal das escolas. E depois as medidas que são tomadas para combater o insucesso escolar, são uma palhaçada. É uma palhaçada autêntica o que tá a ser feito. Sabe, eu sou professor e eu nunca tive problemas com um aluno sequer na sala de aula, até hoje. Sabe qual o segredo para que as coisas corram bem numa sala de aula? Para que os alunos gostem? É o afeto. Não há mais nada. É o afeto! Eu já tive alunos terríveis e nunca tive nenhum problema com um desses. Sabe por quê? Porque eles sentiam que eu tinha afeto por eles e não eram capazes de me desiludir. A criança tem sempre aquela parte boa dela, de criança. Se um adulto é carinhoso pra ele, porque é que a criança vai desiludir aquela pessoa, não vai. O segredo do ensino tá nos afetos. Eu tento por afeto aqui na escola com os amigos e tem corrido tudo bem.” (D6P)

O subdiretor (SD1P):

“Olha... O desabafo que tenho é muito simples. Como gestor escolar de uma escola pública, nós andamos a falar da autonomia há quase trinta ou quarenta anos. Agora é assim, quem gere as escolas, e com isso tem que ver os dois lados, o lado da tutela e o lado dos professores. Eu não estou a dizer que os professores saibam o que é verdadeiramente autonomia. Autonomia não é fazer o que quer, é ter orientações para desenvolver a sua autonomia, não é fazer o que quer. Mas, por vezes há essa ideia, autonomia é independência. Não é. Certo? Mas, agora pra mim a verdadeira autonomia e realmente criar mais autonomias que desbloqueiem o funcionamento das escolas. Por exemplo, isto é um alerta também pra tutela. A tutela não pense que dá logo autonomia às escolas facilmente, porque todos os professores que atualmente ainda trabalham nas escolas, não sabem viver em autonomia. Porque viveram tanto tempo sob orientações da tutela que às vezes damo-lhes autonomia e eles não sabem usá-la. Quando nós lhe damos autonomia, e eu noto isso às vezes no conselho pedagógico, eles criticam essa autonomia porque querem que lhes deem orientações. Então não querem autonomia, querem regras já pré-definidas e isso é não ter autonomia. Então se não estão a dar uma base para nós criarmos as nossas formas próprias de poder gerir, autogestão, as pessoas fogem um pouco dessa componente. Gostam mais de ser orientadas do que se orientar. Mas isso é um problema dos nossos professores que nunca foram habituados a ter autonomia, verdadeira, porque eu até gosto dessa autonomia. Agora, como gestor escolar, em que que eu gostava de ter autonomia? Naquelas questões que disse há pouco. Que eu lhe disse que nós sentimos amarras e que não temos qualquer possibilidade de gerir nada. Que gestão orçamental ou que confiança dão às escolas em termos autonômicos para gerir. Só lhe dou dois exemplos: a parte financeira e os recursos humanos. A parte financeira, gestão do orçamento, eu posso apresentar um plano a dizer assim: eu tenho um gasto energético anual a média 2000 euros de energia elétrica [por mês]. Eu tenho 12 meses, eu gasto em 12 meses 24 mil euros em energia elétrica. Eu tenho um plano que gasto 10 mil euros e eu reduzo o custo energético em 40%. O que significa no lugar de gastar os 24 mil euros, passo a gastar 14 mil, e, apresento ao Ministério, porque eu não tenho nenhuma fonte de autonomia para dizer assim: eu reúno com alguém da tutela financeira para fazer face à esta situação, apresento-lhe um plano concreto que vou conseguir reduzir os custos da escola em termos energéticos, eles dão um financiamento X para eu aplicar este projeto, a escola reduz o custo energético e está a ganhar dinheiro ao Estado. Já fiz isto uma vez, a resposta é não, não, não, não, não. Temos que gastar porque nós não conseguimos dar dinheiro para vocês fazerem esse investimento de 7, 8, 9 ou 10 mil euros para reduzirem X% de custo energético. O que significa, em 3 anos o Estado já estava a poupar, mas prefere gastar mais. Que autonomia é que eu tenho como gestor econômico da escola? Não tenho! Dou-lhe outro exemplo, recursos humanos. Nós dizemos ou fazemos relatórios, um, dois ou três colegas naquilo que é a sua componente pedagógica, ou de serviço direto não estão em condições de fazer o exercício docente e mandamos para uma junta médica e fazemos acompanhar o relatório a dizer que não há condições por esse, por esse, por esse motivo. Porque nós lidamos com esses docentes durante anos. Sabemos a componente pedagógica, sabemos o que rendem, como é que trabalham em sala de aula, as carências que têm, os problemas que têm, o que não conseguem realizar, tudo! Fazemos relatórios exaustivos a acompanhar esses docentes. E quem decide a permanência deles na escola é uma junta médica de dois minutos. Que o faz regressar à escola e que dizem que ele tá altamente competente e apto a trabalhar. Qual é a autonomia de um diretor que vive com essas pessoas no dia-a-dia e que não sabe participar no processo de aferição da condição dos recursos humanos estar apto ou não estar apto para o exercício da condição docente.

Então quem tem razão é quem faz os contratos e que diz que ele tem que ser professor vitalício mesmo que não tenha condições para exercer a sua função, então é a junta médica que recebe relatórios exaustivos da não condição daquela pessoa para exercer a sua função, é ratificada pelo conselho pedagógico, pela direção, pelo relatório. Não! Tem condições mínimas. Responda a uma entrevista de 2 minutos, naquele dia ele até pode estar sob influência de medicamentos e regressa a base. E depois o que acontece é que não pode ter nenhuma função na escola, não podemos lhe atribuir nenhuma função, não podemos atribuir absolutamente nada, castigando todos os outros elementos a fazer o trabalho daquele docente que não consegue. E é a escola que assume essa responsabilidade. Eu agora perguntava a si, eu sei que não porque é a entrevistadora e eu sou o entrevistado, mas deixo em gênero de afirmação a questão: isto é ter autonomia para gerir um estabelecimento? Nem na gestão de recursos humanos, nem na gestão econômica ou financeira nós não conseguimos mexer em nada em termos financeiros e quer em termos de recursos humanos, estamos completamente amarrados à questão burocrática em si. Mas mesmo na questão pedagógica, a autonomia é alguma sim, em termos do currículo, em termos da gestão temporal, é, mas é mínima, não tenho dúvidas. E penso que o ME poderia evoluir muito, embora eu sei que isso são componentes muito complicadas para Portugal. Eu por exemplo sou defensor, há muito tempo, que se deveria repensar a questão do concurso docente para um concurso de vertente regional, com cotas, em que os professores eram elencados às escolas por áreas de influência onde foram formados, de aplicação de projetos, onde estudou, onde fez experiências. E a partir daí poder aplicar essas experiências no terreno. E essa vertente de colocação regional permitiria às escolas ter uma gestão dos seus recursos humanos completamente diferente do que tem atualmente. E podia revolucionar mesmo a questão da vertente pedagógica das escolas. Nada na escola se adapta à zona onde ela é colocada.” (SD1P)

O diretor (D7P):

“É... Eu julgo que às vezes há a discussão se deve ser um professor ou se deve ser um diretor de uma carreira específica? Eu julgo que deve ser um professor, porque eu era professor de história e adorava ser professor. Porque a educação é um assunto muito específico e que a maior parte das pessoas não entendem. Em Portugal, como toda a gente passou pela escola, toda a gente acha que sabe tudo sobre a escola. Mas, eu acho que deve ser um professor a exercer um cargo de diretor e não deve ser uma carreira específica com pessoas que tiram um curso de diretor, porque é um lugar muito específico, é um trabalho muito específico, é preciso conhecer, é preciso lidar com pessoas, é preciso ser psicólogo, assistente social, pedagogo, gestor financeiro é quase um super homem hoje ser diretor. E por consequência essa é uma questão importante. Nem toda a gente tem perfil, independentemente dos cursos que tenham e da experiência que têm. São lugares de difícil escolha e realmente complicados.” (D7P)

O diretor (D8P):

“Há uma dimensão que me parece muito importante e que às vezes fica para segundo plano. É importante que quem desempenha esse tipo de função tenha presente. Que quanto maior for a organização, mais deve estar presente, que é a questão da organização interna. E quando falo em organização, falo nas questões burocráticas, mas não só. Falo também nos circuitos de circulação da informação, nos procedimentos que deem estar instituídos e ser do conhecimento de todos para determinadas situações. E esse trabalho de organização, de as pessoas saberem muito bem o que devem fazer em cada momento é uma dimensão que depois de estar devidamente consolidada ajuda muito. A máquina, digamos assim, funciona quase autonomamente. E essa foi uma das partes muito importantes do nosso trabalho, da atual direção. Quando aqui chegamos foi, vamos estabelecer aqui um mapa da organização, que seja funcional, que ajuda as pessoas a resolver problemas e não a criar problemas. E claramente neste momento as coisas funcionam, os conselhos de turma funcionam, as reuniões de departamento funcionam, as visitas sabem o que que deve fazer e isso resolve-nos imensas questões. Senão, aí éramos completamente esmagados por dúvidas permanentes, o que é que eu tenho que fazer em cada situação. E isso, essa, digamos, essa questão da organização é que torna as escolas diferentes umas das outras. A forma como nós nos organizamos e transmitimos isso a nossa comunidade é que torna as escolas muito diferentes. Esta questão da organização é muito importante. Se há algo que me permite dizer, aquilo que é um dos desafios maiores de um diretor, é... Eu acho que um diretor é uma pessoa multifacetada,

absolutamente e tem que o ser. Se não o for, desculpe-me a expressão, mas vai estar tramado, a curto prazo. Nós tão de repente estamos a resolver uma questão de fonte disciplinar, como a seguir estamos a tratar de natureza pedagógica, como a seguir estamos a tratar de uma questão financeira. E de fato são coisas completamente diferentes. Isto é, há uma quantidade de competências que um diretor tem que ter e de assuntos que tem que dominar obrigatoriamente, que de fato é desafiante conseguir ter uma resposta eficaz em todas as situações. E isso, obviamente que tem associado um investimento enorme da nossa parte, e que ao final do dia uma pessoa sai esgotado, mas também eu acho que é um dos aspectos aliciantes da função. É nós conseguirmos ter uma área tão abrangente de saberes que nos permita a todo e cada um que nos procura, ter uma resposta adequada a dificuldade que a pessoa tem.” (D8P)

O diretor (D9P):

“É assim, nós enquanto diretores devemos estar atentos a seus vetores fundamentais, ou seja, professores, alunos, pais, funcionários, relação com o exterior e resultados. Estes são os seis vetores principais e dentro disto, professores mantê-los motivados, que saibam e que sintam que são reconhecidos e que tenham boas condições de trabalho; pais que sintam as escolas com portas abertas e que participem das atividades; os alunos, que se sintam felizes aqui e que saiam completamente com a consciência que foram bem formados. É lindíssimo ver os alunos visitar a escola e vem agradecer aos professores aquilo que percurionaram. Os professores tem que ser reconhecidos como elemento fundamental para o funcionamento da escola, a relação que tem com os alunos. Têm um ordenado miserável para as responsabilidades que têm. Portanto temos que mantê-los motivados.” (D9P)

A diretora (D10P):

“Sim. No nosso sistema este modelo é recente porque antes tínhamos um modelo colegial e agora é unipessoal. Ora, a maior parte dos diretores transitou de um modelo para outro. Continuaram porque já eram presidentes do conselho executivo e agora são diretores. E muitos, não todos a nível nacional, mas muitos mantiveram a mesma forma de trabalhar, uma forma colegial. E eu não era diretora, mas é assim que eu trabalho. Eu discuto tudo em Conselho Pedagógico e decido com eles. Há muitas coisas que são da minha competência e eu peço aos coordenadores para auscultarem o departamento. Agora o que eu noto, é que no meio dos professores às vezes isso não é fácil porque, essa é a sensação que eu tenho nesta escola. Eu já estou a chegar aqui num ponto em que os professores estão consciente ou inconscientemente em transitar de modelo. Ou seja, no início os professores de velha guarda que assistiram aos anteriores modelos colegiais não lidaram bem com este porque queriam decidir, queriam decidir e não queriam ter uma pessoa a decidir só. Tanto que a minha antecessora a coisa não correu bem. Mas, agora eu noto uma diferença nos professores novos em relação ao tratamento da direção, da diretora. E os mais antigos eu noto neles que estão a adaptar-se a este modelo de gestão. Como eu disse a pouco são cada vez mais os momentos em que eu oiço: mas, tu é que tens de decidir, tu é que és a diretora. Mas, eu digo: sim, mas eu gosto de ouvir as pessoas, mesmo para constituir os grupos de trabalho, de final de ano. Porque preparamos já o próximo ano letivo e são feitas equipas de professores em todas as escolas. Ora, se nós trabalhamos com quem gostamos ou com quem trabalhamos bem, melhor. Então, eu costumo perguntar ao coordenador de cada equipa: esta equipa pode manter-se? Alguns dizem: olha, tira esta colega, põe este, põe esta. Portanto, nós trabalhamos assim, mas começa a haver pessoas que me dizem: tu decide, decide tu, por mim tanto faz. E eu percebo por que. É muito mais fácil dizer: olha, foi ela que decidiu e eu nem concordava. A gestão agora é muito mais complexa. Nós achamos que as plataformas informáticas iriam facilitar, só dificultaram no sentido de chega aquela hora fecha, portanto temos que fazer tudo até lá. É tudo gerido por plataformas, mas mesmo assim temos que ter tudo impresso, muito mais, muito mais complexo o cargo. É... No cargo é que eu vejo é muito pior do que eu pensava em termos de falta. Essa é outra qualidade que o diretor tem que ter: é saber gerir o tempo. Porque é essencial. É gerir o tempo no dia a dia, depois durante o período, saber o que é que tem que ser feito, o que é que tem prioridade, delegar, e, o ano todo.” (D10P)

Mesmo não os explicitando, os discursos permanecem inerentes à ação e persistem sob essa forma. Na delimitação de destinatários, os discursos se instalam no lugar da sua própria condição. Deixamo-los, então, na gênese do plural. As palavras vão sendo endereçadas a ouvidos definidos.

No campo onde essa investigação se torna possível, e, por isso, onde nossa abordagem se assenta, “todo lugar próprio é alterado por aquilo que, dos outros, já se acha nele” (Certeau, 2014, p. 104).

CAPÍTULO IX. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Considerando que o objetivo principal à nossa investigação é averiguar os sentidos do fazer gestão em diferentes espaços escolares e contextos organizacionais, e, realizada a análise e interpretação dos dados apresentados nos capítulos anteriores, passamos então à discussão dos “resultados alcançados”. Estes termos vêm com as aspas porque custa-nos designar, uma vez que os objetivos da investigação se centram na busca pelos sentidos do fazer gestão, que comportam elementos da subjetividade e se situam na dependência de uma problemática do enunciado, as proposições de interpretação como “resultados”. Consideramos, entretanto, que os fenômenos narrados pelos gestores, através das entrevistas, oferecem-nos algumas constatações e possibilidades dos vários sentidos locais dos sujeitos. Com este propósito, talvez possamos lograr os “resultados alcançados”.

As questões que nos propusemos averiguar prendem-se a três aspectos: aos modos de fazer a gestão, ao contexto organizativo das escolas, às percepções dos gestores acerca das práticas e da escola. Apoiados exclusivamente às entrevistas, consideramos que a interpretação e análise que traçamos nos contextos organizativos das escolas é passível de discussão, o que poderá, na nossa perspectiva, levantar a poeira do cotidiano na gestão das escolas.

Na primeira dimensão “Identificação da formação, de cargos e funções”, começamos por explorar o estabelecido, isto é, os cargos, os modos de provimento e admissão, as funções e as competências. No que diz respeito à relação do tempo de admissão no cargo com os modos de “fazer gestão”, verificamos, como resultado das entrevistas, que as informações são discutíveis. O tempo de experiência do gestor no cargo pode consolidar a cultura organizacional de escola, entretanto, não podemos afirmar se facilita aos gestores mais experientes a resolução dos problemas e desafios colocados no cotidiano da gestão escolar. Vimos que as práticas cotidianas, independentemente do modo como os gestores foram admitidos no cargo, indiciam ambivalências e semelhanças nos desafios que permeiam o contexto organizativo das escolas. O administrador, de acordo com Simon (1965, p. 01), toma decisões diárias que impactam de uma ou outra forma este complexo sistema chamado organização escolar, já que é influenciado por um conjunto de “crenças e atitudes”, em função da posição que ele ocupa na organização. A ideia que projetamos *a priori* acerca da possibilidade dos gestores admitidos no cargo via concurso

apresentarem uma postura de representantes do Estado, e, dos gestores admitidos mediante eleição ou designação mostrarem um estilo de liderança mais amistoso perante a comunidade educativa, não pode ser verificável tendo em conta somente o modo de admissão no cargo, mas às narrativas sobre os fazeres no conjunto de crenças, ideologias, estrutura e ambiente organizacionais. Com esse entendimento, julgamos ter ultrapassado as discussões que tencionam identificar o estilo de liderança dos gestores, democrático, autoritário, *laisse-faire* consoante ao modo de provimento no cargo. Averiguamos que a maioria dos inquiridos tem formação na área Administração Escolar, com exceção das coordenadoras de estabelecimento (CE1P, CE2P), que detectam o tema como um aspecto a melhorar no âmbito da gestão dos estabelecimentos de ensino, e, com exceção de dois diretores (D8P, D9P), que estão cursando o mestrado na área. O conhecimento é construído sob a influência de diferentes ideologias e visões de mundo, por isso, as teorias organizacionais e da administração podem ser tidas como solução e causa dos grandes desafios que deverão ser enfrentados pelos gestores. Talvez isso possa ser explicado pela própria definição de ciência da administração como “o estudo dos negócios”, pois estes são dinâmicos e requerem mudanças constantes nas formas de gestão, nos saberes e fazeres (Wooldridge, 1998, p. 26 *apud* Schultz, 2016, p. 46). Numa lógica parecida a de Wooldridge, Chanlat (1996, p. 139-141) critica a “língua administrativa” utilizada no universo da administração e das organizações, por julgá-la “muito empobrecida” e recheada de “jargões profissionais especializados”. Os autores chamam a atenção para a cautela em relação às ideias oriundas da área da administração, que podem gerar ondas de modismos e levar as organizações a adotarem as novas práticas como se pudessem resolver os problemas organizacionais. A Lei Complementar 100 surge no processo de entrevistas realizadas com as gestoras mineiras como um fator de instabilidade no cargo e, embora contextual, não nos pareceu prejudicar a recolha de informações. A *mediação*, inerente ao conceito de administração escolar, para a realização de fins e de uma concepção de política como convivência entre os sujeitos (Paro, 2015), parece-nos essencial às práticas de gestão escolar (conflituosas ou não).

Na segunda dimensão “Percepções sobre o fazer gestão”, buscamos compreender os destaques das motivações que conduzem o exercício da função e as maneiras de fazer a gestão. A partir do que apuramos nos relatos dos entrevistados, a aprendizagem dos alunos é indicada como o princípio mobilizador das práticas gestoras. A aprendizagem dos alunos,

inicialmente posta como um dos fundamentos da gestão pela maioria dos entrevistados foi perdendo terreno conforme alguns inquiridos iam narrando as atividades demandantes de tempo, que correspondem a serviços administrativos e “burocracia”, a atendimento ao aluno, aos pais e aos encarregados de educação. A gestão do tempo no contexto de algumas práticas narradas mostra-se deslocada e inconsistente. E isso deve-se ao fato de as funções respectivas aos cargos não estarem definidas no âmbito das práticas. Há professoras coordenadoras que exercem funções normalmente dirigidas ao inspetor de alunos, à secretária da escola. A partir dessas importações de responsabilidades, o trabalho de acompanhamento pedagógico e auxílio ao professor vão sendo omitidos pelas “emergências” do cotidiano escolar. Há também relatos de gestores que expõem as competências do “bom gestor”, mas no âmbito das funções administrativas e pedagógicas exercidas no cargo, isto é, no âmbito das práticas, verificamos ambivalência da narrativa na prática. É ali que chegamos ao invisível, ao que foge à narrativização das práticas. Curiosamente, apuramos esse “fenômeno” no coletivo de práticas das professoras coordenadoras e supervisora pedagógica. Entendemos, do que nos foi possível interpretar, que a dimensão administrativa é uma marca profunda nos modos de organização das escolas, podendo prevalecer a busca de otimização dos meios. As funções também são alternadas, conforme os termos da rentabilidade, da eficiência e eficácia. Chanlat (1999, p. 67-68 apud Schultz, 2016, p. 51), expõe assim sua visão sobre o universo da gestão: “de modo geral, o mundo da gestão caracteriza-se por uma [...] cultura reflexiva [...] arquivada na prateleira dos acessórios inúteis. O que é de ordem na prática social torna-se natural e não pode ser discutido. O costume transforma-se em necessidade e o conformismo reina por toda parte”. A função dos diretores e vice-diretores entrevistados, seja no contexto da amostra brasileira ou portuguesa, parece-nos inequívoca. As professoras coordenadoras e supervisora pedagógica (de Votuporanga-SP e Iturama-MG, respectivamente), em virtude de uma hipotética falta de análise mais ampla do significado de suas funções e da omissão das reais competências e campo de atuação dessas profissionais na LDBEN, Lei n.º 9.394/96, é possível notar a realização de atividades conforme as exigências locais e acordos com a equipe gestora. Trata-se, portanto, de um problema que cria um hiato entre a coordenação/supervisão na escola e as diretrizes da legislação. Nas descrições interpessoais observamos alguns papéis, conforme os estudos de Mintzberg (1973 apud Schultz, 2016, p. 27), como: chefe (desempenha tarefas de rotina de natureza legal ou

social); líder (responde pela motivação e ativação dos subordinados, pelo suporte administrativo, pelo tratamento de pessoal); ligação (mantém desenvolvida a rede de contatos e informantes e provê favores e informações). Adicionamos à discussão a proposta de Selznick (1971, p. 5), de compreender a “institucionalização” como um processo. Segundo o autor, é “algo que acontece a uma organização com o passar do tempo, refletindo sua história particular, o pessoal que nela trabalhou, os grupos que engloba com os diversos interesses que criaram, e a maneira como se adaptou ao seu ambiente” (idem, p. 14). Esta maneira de ler o tema do ambiente organizacional está presente na abordagem institucionalista que discorremos ao longo do trabalho. O supervisor pedagógico ou o professor coordenador é o profissional da educação que atua no espaço escolar como um agente mediador e facilitador do processo ensino-aprendizagem. Estas competências, quando ignoradas, recolocam o sentido das práticas como despreziosas, negando oferecer condições favoráveis para o desenvolvimento da aprendizagem. Consideramos que essa constatação compromete a função básica da escola, que é precisamente promover a aprendizagem nos educandos, e o *sentido educativo* que defendemos inerente ao trabalho do gestor. Quanto às percepções dos gestores sobre a própria postura no cargo, desde a admissão, os resultados traduzem afirmação de mudanças (aspectos fortes), indícios de mudança (aspectos fracos) e estabilidade na postura. O sentido da mudança é atribuído ao comportamento, aos aspectos emocionais, à autoridade e à confiança nos fazeres. Apesar de não se mostrar claro nos relatos como é realizada a reflexão do próprio fazer gestão na escola na relação com o tempo de exercício no cargo, verificamos, pelas impressões narradas, que houve efeitos da entrevista em convocar a reflexão. Na busca pela identificação do principal órgão de apoio à gestão, os relatos das coordenadoras de estabelecimento revelam variação de respostas entre autarquia, secretaria e diretora adjunta. O resultado é interessante, se considerarmos que os participantes na nossa investigação são atores significativos da escola por se incluírem nas lideranças intermédias e de topo, contudo, às coordenadoras de estabelecimento compete cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor e exercer as competências que lhes forem delegadas, transmitir as informações relativas ao pessoal docente e não docente e aos alunos, promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas (cf. Decreto-Lei n.º 75/2008, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012). Inferimos que ao coordenar as atividades em articulação com o

diretor, a coordenadora de estabelecimento (CEIP) identifica este órgão de direção pela proximidade de comunicação e delegação de responsabilidades. As narrativas que privilegiam o sentido “burocrático” do fazer gestão não descaracterizam, mas afastam a natureza educativa que afirmamos necessária à gestão escolar, tanto na dimensão administrativa como na pedagógica. Ratificamos que não nos parece clara a noção da atividade técnica referente às funções, e por isso as atividades estão representadas como se se tratassem de uma ação meramente burocratizada. Ademais, a primazia da dimensão administrativa sobre a dimensão pedagógica faz-se evidente em alguns relatos. As ações relatadas no âmbito das práticas - registrar, intervir na indisciplina dos alunos, relatar, solicitar auxílio, requerer, avaliar - na sua maioria correspondem às atividades administrativas de origem do campo. A multiplicidade de tarefas exercidas pelos gestores travestem *práticas de monitorização* dos alunos (se estão uniformizados, se permanecem no pátio após o recreio, se respeitam o horário de entrada e saída, se trouxeram o material escolar), *práticas disciplinadoras* (quando os alunos são chamados à sala da diretora, ou quando a diretora dirige-se à sala de aula), *práticas panópticas* (quando os alunos permanecem confinados na sala de aula, em horário alargado, realizando atividades de “reforço” com os exercícios e tarefas escolares, por não lhes ser ofertadas atividades de lazer e cultura). No âmbito das fragilidades, postulamos o esvaziamento do sentido educativo (e seu caráter mediador), embora as *performances* cotidianas dos sujeitos suponham, no ponto de partida, que são específicas da função no cargo (direção, coordenação pedagógica, subdireção, supervisão pedagógica, coordenação de estabelecimento). Contudo, nossa análise não exclui os riscos de interpretação na relação que a experiência dessas práticas mantém com aquilo que fica à mostra na análise. Condicionamos a hipótese que “a escola tem uma função específica, educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento” (Saviani, 1992, p. 101), contudo a avaliação dos dados empíricos no capítulo “Percepções sobre o fazer gestão” não exclui o levantamento e a reflexão dos conteúdos manifestos e o que podem significar (conteúdos latentes).

Ainda no terreno das percepções sobre o fazer, ao analisarmos as atividades descritas pelos informantes, podemos expor duas perspectivas. No sentido vertical, a hierarquia das funções desempenhadas pelos profissionais que trabalham nas escolas pode ocasionar relações de poder implícitas, sobretudo do diretor para com a equipe gestora, com o professor coordenador, supervisor pedagógico e coordenador de estabelecimento.

Souza afirma que em relação ao diretor, “as relações de poder existentes se confundem com a atividade política exercida na escola porque envolvem categorias como socialização, disputas e diálogo com vistas ao controle deste poder” (Souza, 2012, p.159-160). Apesar da lógica fragmentadora no trabalho de gestão administrativa e gestão pedagógica na escola, como resultado da investigação, verificamos a distribuição de tarefas nas culturas colaborativas na escola. Esta segunda perspectiva, horizontal, refere-se à cooperação entre os gestores, que embora promova um conjunto de problemas dos quais já discorremos, mantém um clima amistoso e de comunicação entre os sujeitos para o funcionamento da organização. No campo informacional, o gestor assume o papel de disseminador, ou seja, aquele que transmite informações recebidas aos membros da organização, sendo algumas factuais, outras carecem de interpretação e consolidação (Mintzberg, 1973 *apud* Schultz, 2016, p. 27). Por outro lado, uma diretora relata a cobrança do grupo de professores para que ela efetive a tomada de decisão: “Eu noto por vezes que apesar de eu ter uma gestão bastante democrática, que há determinadas situações que não é isso o que as pessoas querem [...] Porque eu oiço isso muitas vezes: quem deve decidir és tu, tu que és a diretora” (D10P). Alguns gestores (33%) indicam os desafios em conciliar as diferentes tarefas na carga horária de trabalho. Associado à sobrecarga de trabalho, parece faltar o “ânimo” no planejamento de determinadas atividades: “Quando eu entrei, eu tinha tanto projeto, tanta coisa, né... Só que depois cê chega, cê vem tanto em cima que cê até esquece o que tem que fazer, assim, o que cê ideal... pensou. Eu tenho na medida do possível tentado fazer aquilo que eu me propus né, só que é muita coisa. A gente fica o dia todo na escola, cê sai daqui acabado porque é muita coisa pro cê fazê” (D5M). A vertente relativa à comunicação entre os sujeitos na escola é considerada pelos entrevistados (D6P, D7P, D8P, D9P) como sendo uma das que tem merecido o esforço da gestão. Sob muitos aspectos, é o indício de mediação na prática coletiva, atentada às consequências educativas no processo de comunicação, de tomadas de decisão e de ações.

Na terceira dimensão “Paisagem em transição”, reunimos e analisamos dados acerca dos modelos de ensino, programas e projetos nas escolas, da organização dos espaços escolares e da percepção dos gestores sobre os alunos que estudam nas escolas selecionadas. No âmbito das teorias administrativas, essa dimensão contempla a capacidade dos inquiridos de gerenciar mudanças na organização. Verificamos que nos processos decisórios de implantação e desenvolvimento dos modelos de Escola de Tempo

Integral (ETI) nas escolas onde atuam as gestoras D3S, PC3S, D4M, VD1M, D5M, SP1M, a escolha esteve projetada na necessidade de angariar maior número de matrículas de alunos na escola, nas ofertas de trabalho para os professores e nas interferências externas. Apuramos nos relatos das gestoras sobre a adesão ao Programa de Ensino Integral (PEI) e Escola de Tempo Integral (ETI) que os programas foram iniciados com certo amadorismo. Consideramos que as gestoras (D3S, PC3S, D4M, VD1M, D5M, SP1M) apresentam uma ideia difusa sobre o projeto ETI perceptível no modo como expõem, nas entrevistas, os desafios e conflitos instalados nos contextos organizacionais e estruturais das escolas com o desenvolvimento desses programas. Para além das dificuldades referidas a recursos humanos, contratação de professores, aceitação dos alunos e dos pais e encarregados de educação, há evidências da dificuldade das gestoras em conceber um currículo que atenda à filosofia e aos pressupostos das escolas de tempo ou ensino integral. O Programa de Ensino Integral (PEI) é apresentado pela diretora (D2S) e pela professora coordenadora (PC2S) com noção estruturada sobre o seu desenvolvimento, no entanto, não se excluem as manifestações das dificuldades no funcionamento do programa. A gestão, no programa PEI, está orientada por planos de ação, tendo em conta o estudo constante do programa, o “registro” e a auto avaliação. Consideramos os planos de ação pertinentes, na medida em que confirma e complementa o que nos foi transmitido pelas entrevistadas (D2S, PC2S), a clareza nos objetivos, as ações e as metas a cumprir. Não é difícil perceber que “quanto maior é a relevância dos objetivos, maior a importância das mediações para se conseguir realizá-los” (Paro, 2015, p. 18). A noção do registro também surge no relato de algumas gestoras que participam do projeto ETI, com sentidos que denotam atividade correlata a “papel”, “burocracia”, “arquivo”. Tanto quanto apuramos, com alguns dos nossos entrevistados, as práticas de coleta de registro, de atividades e de informações não funcionam como sistematização e análise das observações que deveriam destinar-se a esclarecer e a orientar a gestão no cotidiano escolar. Essa insuficiência, observamos, pode dever-se ao tipo de práticas que os gestores e os modelos de escolas se reveem à aversão da maioria dos inquiridos a processos que exigem o registro, a organização, o arquivamento e a avaliação. Como já discutimos, ainda é presente a associação da “burocracia” à perda de tempo e realização de atividades desnecessárias. Quanto aos programas, a evocação do currículo é relevante para apreendermos os desafios em organizar o conhecimento e a sua utilidade no processo de formação do aluno que se pretende formar e educar nas escolas.

Por isso, num movimento pendular, o tema da renovação curricular ou, mais especificamente, dos modos de se trabalhar o currículo, constantemente é reposicionado, frequentemente como resposta aos projetos e programas aderidos pelas escolas (MGME, PIP, Incluir para Emergir), e, menos associado às demandas que a sociedade faz à escola, incluso aí, a missão da escola. Os entrevistados dão-nos a conhecer os aspectos fortes, fracos e as fragilidades na implementação e desenvolvimento dos programas. Pudemos verificar, nos distintos relatos, que o MGME e o PIP fizeram-se programas ensaístas, implementados e depois não acompanhados por técnicos externos às escolas. Esses programas tencionam a autogestão das escolas, e por isso, uma vez comunicados os instrumentos e processos no período formativo, cessa-se o seu acompanhamento nas escolas. No entanto, pelos reclamos expostos nas entrevistas, há a necessidade do assessoramento no âmbito da gestão, não somente aos novos programas como aos novos dispositivos legais que vão surgindo. Das mudanças no contexto das práticas referidas ao MGME, destacam-se a observação de aula do professor realizada pelas professoras coordenadoras (PC1S, PC2S, PC3S). Quanto ao PIP, uma diretora (D4M) indica a melhoria da escola com o projeto, enfatizando o impacto no ensino fundamental, outras gestoras (VD1M, D5M) destacam o papel e o compromisso dos professores sobre os resultados escolares. O relato da vice-diretora “Se ele [professor] tá fazendo a parte dele ali, do agir, do colaborar com o aluno, do preocupar com esse aluno, então, o PIP pra mim da parte burocrática é desnecessária” (VD1M) sobrevaloriza a prática em detrimento da técnica. A “parte burocrática”, o preenchimento de relatórios organiza os registros das práticas e permite a verificação dos objetivos cumpridos, ou seja, a avaliação do projeto executado na escola. Do que acabamos de mencionar, consideramos que a centralidade conferida à melhoria dos processos de formação não negligencia em absoluto a implementação de outras políticas, programas e ações das Secretarias de Estado da Educação, mas evidencia a necessidade de maior organicidade entre estas e a busca de otimização nos processos de formação de professores visando romper com a feição pragmática e instrumental que tem caracterizado, em sua maioria, tais processos na amostra, e, quiçá, no Brasil. As coordenadoras de estabelecimento (CE1P, CE2P) apresentam os pontos positivos do projeto “Incluir para Emergir” no processo de recuperação dos alunos com defasagem na aprendizagem.

As percepções dos gestores sobre a população estudantil rondam os aspectos socioeconômicos, comportamentais e de disciplina. Embora o professor coordenador, no Brasil, seja o gestor mais próximo ao aluno, pelas competências conferidas ao cargo de acompanhamento do trabalho do professor e da aprendizagem dos alunos, não houve nos relatos mais descrições sobre a população estudantil que aquelas apresentadas pelas diretoras. No contexto da amostra portuguesa, verificamos semelhante consenso nos aspectos destacados pelos gestores em entrevista. Das narrativas acerca da diversidade na população estudantil, a referência aos alunos pertencentes à comunidade cigana chama-nos a atenção, sobretudo, pelo tom de insatisfação nas indicações das coordenadoras de estabelecimento. Uma coordenadora de estabelecimento (CE1P) indica as defasagens de aprendizagem apresentadas pelos alunos da comunidade cigana, mencionando os projetos de ação para fazer frente aos resultados do desempenho escolar: “[...] é uma população difícil, vai à escola quando muitas vezes apetece, começou aí por necessidade de agarrar aqueles meninos que estavam com maiores dificuldades. Como depois o insucesso foi se alastrando também se alastrou o projeto às outras escolas e eu acho que é positivo, o projeto é positivo” (CE1P). Outra coordenadora de estabelecimento (CE2P) expõe a participação dos alunos ciganos nas atividades da escola “[...] à exceção dos ciganos, exatamente, esses normalmente não, têm-os [os pais] sempre embaixo das asas que têm medo que eles fujam ou que desapareçam e então não deixam” (CE2P), e, frequência escolar: “É assim... eles aparecem, há exceção talvez daqueles de etnia cigana [...] E são extremamente faltosos, os miúdos. Se chove é porque chove, se está sol é porque está muito calor, se for vir de férias é porque foram para férias, portanto há sempre justificação para eles não virem” (CE2P). Ambas as coordenadoras enfatizam o aumento no número de alunos matriculados na escola, “Só pra dizer, numa população de cento e poucos alunos tem setenta ciganos [...]” (CE1P), “[...] esse ano aí tivemos um *boom*, tínhamos só dois ou três e agora temos bastantes, bastantes... [...] o número de etnia cigana que temos este ano aumentou substancialmente” (CE2P). A coordenadora de estabelecimento (CE2P) indica também que os pais e encarregados de educação da comunidade cigana, “[...] estes são os que aparecem menos, quer quando são chamados dificilmente aparecem, quer nas reuniões, ou porque tem as feiras pra fazer, ou porque tem os outros filhos doentes, ou porque... arranjam sempre motivo para não aparecer” (CE2P). Para além dos aspectos emitidos sobre a população estudantil, averiguamos nos relatos colhidos aqueles associados ao

propósito de aproximação e boa comunicação com os alunos. O amparo social, as preocupações e a atenção dirigida aos alunos traçam uma tendência de tentar estabelecer relações próximas, em diferentes contextos e situações. Aqui percebemos que a atividade administrativa e pedagógica não são processos desligados da “atividade educacional, mas, pelo contrário, acha-se inextricavelmente envolvido nela, de tal forma que” os gestores precisam estar constantemente atentos “às consequências educativas de suas decisões e de seus atos” (Dias, 1967, p. 9, *apud* Paro, 2015, p. 27). As situações em que se manifestam a preocupação com os alunos, parecem ir constituindo as funções da administração escolar que Anísio Teixeira (1964) destacou como “administrar, ensinar e guiar”. Como hipótese à nossa observação, no campo decisório (Mintzberg, 1973 *apud* Schultz, 2016, p. 27), evoca-se o papel de solucionador de conflitos para as coordenadoras de estabelecimento (uma vez que executam as ações corretivas quando a organização enfrenta perturbações inesperadas) e de empreendedor para o diretor de agrupamento escolar (pesquisa a organização e o seu ambiente para oportunidades e inicia projetos de melhoria).

Na tentativa de levantarmos informações sobre a estrutura física do prédio, apuramos, mediante as entrevistas com os gestores, que muitas alterações advêm das imposições dos programas (MGME, PIP), dos modelos de ensino (ETI, PEI) e dos órgãos hierárquicos externos às escolas. Sobre as permanências e as alterações na estrutura física do prédio escolar, os gestores dão-nos a conhecer múltiplas formas de funcionamento: escola que é remodelada sem o consentimento da equipe gestora, escola cuja pintura é realizada com a participação da comunidade educativa, e, as escolas que apresentam paredes e mobiliário “limpos” em razão de repetitivos esforços, com ou sem o desenvolvimento de projetos de conservação do patrimônio. Integram diferentes relatos que nos permitem perceber a abrangência das necessidades de adaptação de espaços, de palcos que carecem coberturas, de coberturas de corredores, de cadeiras e mesas, de ampliação de sala de leitura, de espaços livres para atividades, área verde, de gabinetes para diretoras, salas de multivídeo, espaços onde segundo os entrevistados podem ser mudados. As alterações nos espaços físicos implicam, simultaneamente, alterações no contexto organizativo escolar. No entanto, a exemplo dos programas ETI e PEI, perspectivados como instrumento para a “recuperação da defasagem de aprendizado” do aluno, identificamos que os modelos de ensino permanecem em formatos de “aula”. A partir disso, consideramos, “tanto mais as coisas mudam, mais permanecem como estão

[...]” (Lück, 2012, p. 86). As “oficinas” travestidas nos anseios pela melhoria de resultados comprometem o sentido educativo da formação integral do aluno. Embora a discussão sobre a quantidade de horas das crianças nas escolas portuguesas e brasileiras seja um tema frequentemente discutido entre os educadores, a lógica que vem presidindo todas as últimas reformas curriculares é a mesma, a da acumulação e a da organização disciplinar. Talvez por isso, a “resistência dos alunos” com o novo modelo de ensino de horas ampliadas e “a resistência das gestoras” à alteração das estruturas do cotidiano escolar, pelo que verificamos nas entrevistas, correspondem à rigidez da própria escola e das práticas culturais. A ação dos gestores reveste-se “de uma complexidade ímpar que exige condições de trabalho adequadas tanto aos aspectos políticos quanto aos técnicos. Quando essas condições políticas e técnicas não se encontram presentes, verifica-se o sequestro do caráter público” da organização escola “e a degradação de seu desempenho pedagógico” (Paro, 2015, p. 67).

A quarta dimensão “Relações inter e extraescolares na gestão” conjuga relações de comunicação interna e externa da escola, das quais selecionamos: sujeitos participantes nos objetivos e metas da escola, candidatura ao Prêmio Gestão Escolar, documentos e saberes teóricos dos gestores, participação dos pais nas atividades promovidas pela organização escolar, avaliações. Sobre a presença dos pais e encarregados de educação na escola, uma parte dos gestores (33%) indica a dificuldade de atraí-los para as reuniões e demais atividades promovidas na escola, relatando que foram traçados alguns objetivos com o propósito de se incentivar a participação, outra parte, opina de modo positivo sobre a participação dos pais/EE (67%), que, segundo esse grupo, tem vindo a melhorar. Uma minoria, especificamente um diretor, indica a participação expressiva dos mesmos. O relato de dois diretores, “Os pais são muito ativos, às vezes até demais, às vezes metem-se em situações que não deviam se meter [...]” (D6P), e, “Nós temos pais que acompanham imenso, por vezes tentam sobrepor as competências do diretor e do diretor de turma, principalmente o diretor da escola. E eles têm que perceber que a função deles é outra” (D10P), em particular, pode revelar uma equipe gestora que intenta afirmar o “poder” da escola, instituição com normas e modos de ensinar que os pais e encarregados de educação precisam aceitar e colaborar. Os papéis e os níveis de participação nos processos decisórios da escola não se revelam com limites estabelecidos. Quando condições são criadas para que os pais e encarregados de educação compareçam à escola, mas não intervenham nos

processos decisórios e/ou no “bom funcionamento” da escola, acabam forjando uma pseudoparticipação, que, postas nos termos de Sá (2000) designam “participação tutelada” ou “cooperação subordinada”.

Quanto ao grau de conhecimento de dispositivos legais e saber teórico, apesar do universo amostral de entrevistados ser pequeno, constatamos aspectos fortes de leitura nos relatos dos gestores (50%) e aspectos fracos nas indicações dos gestores (44%). O relato de uma diretora (D3S) informa conhecimento do Documento Referência, anterior ao PNE (2014-2024), referindo-o como se se tratasse do mesmo documento, entretanto, pela pouca informação concedida, embora identifique as fases preliminares à elaboração e aprovação do PNE, consideramos a resposta no campo dos aspectos variáveis. O novo PNE (2014-2024) do Brasil e os Dispositivos Legais de Portugal não surgiram com intenção de universalizar a informação, mas despontam hipóteses de como diferentes sistemas e o seu funcionamento relacionam-se com os modos de comunicar, pensar e fazer dos gestores. Muito do que chega ao conhecimento dos gestores pode chegar de forma confusa e anárquica, entretanto, o alcance da mediação está na confrontação do que se conhece com o que se pratica. A apropriação da realidade nos aspectos normativos não nos parece expressiva, sobretudo na amostra das gestoras brasileiras. Sobre as avaliações, a maioria dos gestores discorre sobre as avaliações externas (83%) e pouco é dito sobre a Auto Avaliação (AA), com exceção das gestoras D2S, PC2S e CE1P. Os anseios narrados para a melhoria da gestão, o desempenho dos alunos e da escola indicados como os princípios da gestão, não se articulam efetivamente com as componentes a serem percorridas nos “processos de avaliação sistemática, crítica e reflexiva [...] determinada a promover os melhores resultados e a construir os significados mais positivos no processo educacional” (Lück, 2012, p. 21). A preocupação com a formação humanística dos alunos, sinalizada pelos gestores CE1P, D6P, D7P, D8P e D9P “se o educando só aprende fazendo-se sujeito, se esta é a condição primeira para o aprendizado, então é preciso, para educar, que se conheça e se leve em conta *como* esse ser se faz sujeito” (Paro, 2015, p. 72). Com um sentido mais estruturado e “otimista” sobre os modelos de avaliação, na menção do modelo Caf, o diretor (D7P) indica as condições para um processo de melhoria eficiente: a comunidade escolar e a equipe gestora bem orientadas, envolvidas no processo, desfrutando de seus benefícios e para com eles contribuindo. Na menção à “Avaliação 360 graus”, as gestoras D2S e PC2S enfatizam o planejamento e a estruturação das atividades

didáticas nos planos de ação. Os gestores D3S, CE1P e SD1P ponderaram alguns aspectos sobre os instrumentos avaliativos externos questionando os mecanismos de mensuração, mas não apontam caminhos para a mudança desejada. Do que averiguamos, consideramos, sobretudo no contexto avaliativo de escolas brasileiras, urgir uma noção de práticas de avaliação institucional constantes na gestão das escolas. A avaliação institucional como instrumento de gestão escolar, permite desenvolver três funções básicas de organização do trabalho, que correspondem ao planejamento, ao monitoramento e à avaliação. No contexto das escolas portuguesas, tal noção, embora desperte controvérsias no discurso de alguns gestores entrevistados quanto aos resultados internos e externos das avaliações, ou quanto ao processo técnico mais ou menos democrático, revela-se uma prática fortalecida tecnicamente. No contexto das entrevistas de gestores brasileiros, a concepção de avaliação prende-se muito ao *ranking* da escola, necessitando de um modelo que permita olhar para o cotidiano da escola, para as práticas docentes e práticas gestoras internas na escola. Sem avaliação não há condições para promover a melhoria da gestão e da qualidade do ensino, processo inerente e indissociável à gestão, no entanto, é necessário refletir sobre as implicações do entendimento que se tenha sobre o processo de avaliação, a fim de que não seja encarado como ferramenta da gestão, meramente operativa, sem o necessário entendimento das implicações dessa prática (Lück, 2012).

A gestão de uma escola, ainda que com poucas turmas, não é apenas uma função administrativa, assim como a função do diretor também não é única e limitadamente administrativa. Com este pensamento, a função do professor coordenador também não é somente pedagógica. O que diferencia os gestores da amostra não reside nos componentes da natureza do trabalho (diretor, subdiretor, professor coordenador, supervisor pedagógico, coordenador de estabelecimento), mas no seu grau de *mediação*. Tanto o professor coordenador (e supervisor pedagógico) quanto o diretor, subdiretor (e vice-diretor) ou o coordenador de estabelecimento têm funções administrativas e pedagógicas que abrangem a escola como um todo. Ao gestor escolar (administrativo, pedagógico e técnico) compete um posicionamento claro e objetivo frente aos problemas educacionais, para o desenvolvimento de um trabalho competente, visando à melhoria da qualidade do ensino.

Não estamos propondo um modelo de gestão, entretanto, do que verificamos na análise dos dados empíricos e análise do discurso, há momentos em que a gestão solicita a *mediação* nos processos decisórios da pessoa que gere. Em outros momentos ainda

reclama a gestão democrática possibilitando que as decisões na escola sejam tomadas em conjunto, ou seja, coletivamente e em cooperação, onde todos estão diretamente envolvidos no processo de formação social, política e emocional do aluno.

Chiavenato (2000, p. 7 – grifo nosso) descreve a tarefa específica da administração: “interpretar os objetivos propostos pela organização e transformá-los em ação organizacional por meio do planejamento, organização, direção e controle de *todos os esforços realizados em todas as áreas e em todos os níveis da organização*, a fim de alcançar tais objetivos da maneira mais adequada à situação”. Sob esse entendimento, consideramos que um gestor de escola ou agrupamento escolar pode e deve mobilizar o seu fazer no pressuposto educativo latente. A gestão escolar, além da mobilização de pessoas e racionalização de recursos, envolve intencionalidade, definição de metas educacionais e posicionamento frente aos objetivos educacionais, sociais e políticos. Envolve a ação dos sujeitos e todas as suas relações.

Os relatos nos dão a conhecer que os gestores cotidianamente executam múltiplas gestões: do espaço, dos recursos financeiros, de questões legais, da interação com a comunidade do entorno e com outros órgãos (Diretoria de Ensino, Superintendência Regional de Ensino, SEE, Direção Regional de Educação, Ministério da Educação), das relações interpessoais com funcionários, professores e famílias. As gestões, e a própria organização escolar, em muitos casos narrados ficam comprometidas pela ênfase à “gestão burocrática”, quando não, às exigências no funcionamento da escola. Entretanto, relembremos a assertiva de Silva (2013, p. 6), que um administrador deve entender os trabalhos de uma organização para ser eficaz em seus papéis administrativos.

Os gestores informam que estão sendo levados a repensar um conjunto de acontecimentos e processos, como: avanços tecnológicos, exclusão social, despolitização da sociedade, transferência de poderes, e, conseqüentemente, as *maneiras de fazer* fogem aos planos elaborados sem elas. Por isso, Certeau (2014) afirma o triplo caráter dessas práticas: o estético, determinado pelo estilo de fazer dos sujeitos sociais; o ético, em que a recusa à identificação com a ordem estabelecida abre espaços para criações nas ações; o polêmico, caracterizado pelas intervenções nas relações de forças.

Os fazeres dos gestores nas organizações reagem adequando-se ao ambiente em que estão inseridos, criando estruturas organizacionais adaptadas às exigências internas (relações interpessoais) e externas (cargos, programas, formas de coordenação ou outras).

CONCLUSÕES

O presente estudo, ao centrar-se na problemática dos modos de fazer a gestão na escola e ao partir do pressuposto de que os mesmos carecem reunir o sentido educativo, teve como objetivo identificar como figuram as práticas em alguns contextos organizacionais de escola e os sentidos dali determinantes.

As três partes em que organizamos o presente estudo abrangem o desenvolvimento do campo da administração escolar em Portugal e no Brasil associado às teorias organizacionais; a fundamentação teórico-metodológica; o estudo empírico que se desenvolve nos capítulos 8 e 9.

Começamos a Parte I “Fundamentação teórica”, no capítulo 1, pela disciplina e pensamento da administração escolar, respectivamente em Portugal e no Brasil, o que nos permitiu perceber as mudanças, o desenvolvimento e estudos no campo com a assunção do papel do Estado, das teorias de administração, das novas aceções do diretor e regulações. No capítulo 2, dedicado às perspectivas históricas da gestão escolar, apresentamos ciência à sua importância tendo como fio condutor os modelos de gestão legislados e conceitos articulados à democracia, participação e colegialidade. No capítulo 3, ao incidirmos nas organizações escolas, intentamos reforçar o fundo teórico e conceitual do trabalho, atribuindo as características estruturais no contexto das teorias administrativas e organizacionais. No capítulo 4, sobre liderança em gestão escolar, percebemos que o tema vem confirmar o teor político implícito nas práticas de gestão. Intentamos assinalar a particularidade do lugar, as dependências que ele poderia implicar, e, portanto, as escolhas, aceitações e apropriações inseridas nas relações de poder. Apreendemos a constituição da face legislativa e por isso buscamos contribuir ao propormos atenção ao cotidiano nas discussões e estudos sobre liderança e gestão escolar. Quando nos voltamos às teorias de estilos de liderança, brevemente lá apresentadas, inferimos que há muito por estudar no horizonte do *líder que controla a organização* (autoritário), do *líder não interventivo* e do *líder democrático* em contexto com a “fisionomia da organização”. Os perfis dos líderes pouco dizem se não compreendidos nos grupos formais e informais da organização escola. É possível falarmos de democracia escolar quando as práticas estão desprovidas da “mediação” e “colaboração”? Nos modelos organizacionais de escolas atuais o discurso da “colaboração” parece fazer mais sentido que o discurso da “democracia”, como bem

sinalizou Bolívar (2012). No capítulo 5 explicitamos os nossos postulados sobre as práticas, assentadas nos estudos de Certeau (2014) e Perrow (1972) com perspectiva sociológica, destacando a mobilidade do conceito fazer gestão no contexto dos processos cotidianos.

A Parte II “Condução do estudo empírico” é dedicada à abordagem teórica e metodológica que objetivamos trilhar. No capítulo 6, contextualizamos o leitor sobre a construção do objeto de estudo nas dimensões técnicas, metodológicas e teóricas, indicando os contributos e as limitações resultantes do seu processo de desenvolvimento. Procedemos, no capítulo 7, à identificação dos papéis e competências atribuídos aos gestores que participam do nosso estudo, oferecendo indícios da relação das concepções com as nomenclaturas.

A parte empírica do nosso estudo, Parte III “Apresentação e análise dos dados”, inclui a apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos em entrevistas e a discussão dos resultados. A apresentação e interpretação dos dados resultantes da análise de conteúdo foram desenvolvidas tendo em consideração quatro dimensões: Identificação da formação, de cargos e funções; Percepções sobre o fazer gestão; Percepções sobre a escola (“paisagem em transição”); Relações inter e extraescolares na gestão.

Contextualizados os capítulos apresentados, passamos a explicitar as conclusões a que chegamos relativamente às quatro dimensões que estruturamos nosso estudo, às questões centrais da investigação e aos pressupostos teóricos.

Na tentativa de percebermos a primeira dimensão, *identificação da formação, de cargos e funções*, na vertente do seu funcionamento, consideramos fiável afirmar que não houve resultados significativos quanto à investidura no cargo e as práticas gestoras, tampouco a dicotomia de que aqueles efetivados via concurso se tornariam os “representantes do estado” e aqueles investidos no cargo mediante eleição ou nomeação são “representantes políticos da comunidade educativa”. Apuramos, no entanto, as pressões associadas às designações ao cargo coordenador de estabelecimento, que conforme o relato das entrevistadas (CE1P, CE2P), a investidura decorreu via convocação do diretor. Inferimos que as relações interorganizacionais são determinadas por forças isomórficas (coercitivas, normativas e miméticas). As gestoras de Minas Gerais, entrevistadas, estavam a aguardar a sentença do Supremo Tribunal Federal (STF), uma vez que a Lei Complementar Estadual 100, que efetivou servidores, em 2007, foi declarada

inconstitucional. No entanto, no âmbito dos nossos intentos de aproximação com o ambiente organizacional das escolas e com as práticas dos gestores, os relatos indicam aspectos a considerar a associação entre a organização e a gestão. A saber, as escolas estão inseridas em ambientes técnicos (racionalidade e eficiência econômica) e institucionais (legitimidade).

Percepções sobre fazer gestão, que consideramos uma dimensão forte no nosso estudo, embora tenha apresentado embaraços no atendimento a algumas questões, os relatos indicam que os processos do fazer gestão, em sentido mais horizontal, reivindicam equilíbrio na ação individual e na ação conjunta na escola. Isso requer o entendimento do planejamento individual e coletivo no qual os sujeitos assumem privilégios, responsabilidades e o potencial de educativo de suas intervenções. As atividades desempenhadas em uma organização dependerão fundamentalmente do cargo e das responsabilidades que o gestor tem, bem como da sua capacidade de coordenar as atividades internas e externas (e suas pressões).

Os desafios evocados a partir das práticas e modos organizativos no cotidiano das escolas correspondem: competências não cumpridas respectivas aos cargos e sobrevalorização do trabalho técnico administrativo. Exceto o que averiguamos nas entrevistas realizadas com a maioria dos informantes, alguns gestores (D6P, D7P, SD1P, D10P) consideram difícil se realizar mudanças nas práticas organizativas da escola, manifestando as contrariedades no estabelecimento da relação de causa e efeito entre as demandas e as prioridades no fazer gestão. Weber (1947), ao caracterizar a burocracia e suas disfunções, concebe que no contexto da divisão do trabalho, a sua disfunção é a resistência a mudanças. Programas curriculares inadequados, que não consideram as necessidades de aprendizagem, corpo docente mal preparado, estrutura física, material e pedagógica precária, são alguns “manifestos” da utilização de recursos diversos reportados em entrevista pelos colaboradores com o nosso estudo. Curiosamente, embora uma parte dos entrevistados reporte o que está estabelecido no contexto organizativo das escolas, quando questionados sobre possíveis mudanças em suas posturas nas funções desempenhadas, a maioria confirma mudanças. Tais associações permitem-nos inferir que sem uma aposta séria nas possibilidades de aprendizagem coletiva, de reorganização, de planejamento para que a aprendizagem aconteça na escola, de mecanismos de comunicação, de papéis interdependentes, não se é possível gerir recursos estruturais como

tempo e espaço, ademais, não se é possível consolidar a natureza educativa na cultura organizacional da escola.

Na terceira dimensão *percepções sobre a escola*, intitulada no texto “paisagem em transição”, verificamos, com base nos relatos dos gestores, que as propostas implementadas foram narradas com perspectivas positivas para a escola. As mudanças organizacionais fundamentaram-se mais em redefinições das normas do que na ressignificação da cultura escolar, e desse modo, a gestão privilegiou as normas que deveriam reger a escola, em detrimento dos aspectos pedagógicos do conhecimento (Ball, 2001; Barroso, 2001). Destacamos os modelos de ensino ETI e PEI e alguns programas como o MGME e o PIP no contexto da gestão da amostra de escolas de Votuporanga-SP e de Iturama-MG, bem como o projeto “Incluir para Emergir” no contexto dos estabelecimentos de ensino localizados no Concelho do Porto-PT. Embora o princípio dos modelos de ensino e programas seja a “melhoria das escolas”, segundo os gestores fazem-se também presentes fragilidades no que toca a organização da escola, a ausência de assessoramento por técnicos externos às escolas, a avaliação e o seu grau de consecução. Consideramos que a insegurança de algumas equipes gestoras no processo de desenvolvimento dos programas e as dificuldades sentidas no âmbito dos recursos humanos não se articulam com as práticas gerencialistas pressupostas nos programas, exclusivamente no MGME e no PIP. Ambos têm como foco a melhoria no desempenho dos alunos do ensino fundamental. As gestoras indicaram aspectos positivos quanto aos programas e modelos de ensino, no entanto, nomeadamente o ETI e o PEI tiveram suas propostas executadas nas incertezas, dificultando a concepção, estruturação dos quesitos e objetivos com os projetos. Consideramos que o problema é estrutural, não pertence unicamente à escola. Pelo que pudemos apurar, a Secretaria de Estado da Educação, Diretorias de Ensino e Superintendências Regionais não têm alcançado uma boa articulação com as escolas nos processos de desenvolvimento de projetos e programas. E, com isso, permite-nos compreender que a mudança nos fins da gestão pode questionar uma organização da escola, pode questionar as políticas voltadas para a escola, pode questionar as percepções de quem faz a gestão na escola. O estabelecimento de programas e ações que visam superar o fracasso escolar deve considerar as diferentes dimensões e sua articulação sem secundarizar, no campo das práticas, no exercício da gestão, o esclarecimento sobre as ações como norte educativo a ser efetivado nas políticas e na gestão das escolas. Para

alcançar a melhoria na escola não bastam mudanças parciais nos elementos isolados das estruturas das escolas, é preciso afetar o próprio desenvolvimento profissional e social dos gestores. Além disso, os espaços escolares, onde as pessoas transitam mobilizando conhecimentos e fazeres são “lugares praticados” (Certeau, 2014), que surgem desnivelados na relação escola e sistema de ensino, anseio dos gestores e alterações normativas, conexões dos projetos e relações socioeducativas, expectativas com o trabalho docente e motivação dos alunos. As organizações reagem adequando-se ao ambiente em que estão inseridas, criando estruturas organizacionais adaptadas às exigências externas (cargos, programas, departamentos, formas de coordenação ou outras), o que justifica o termo certeuniana “paisagem em transição”. O ambiente organizacional é um tema que desperta grande interesse nos teóricos da administração e da organização, segundo Schultz (2016, p. 57), “devido, especialmente, ao seu potencial explicativo com relação à diferenciação e à homogeneidade das práticas gerenciais em determinados setores”.

A quarta dimensão *relações inter e extraescolares na gestão* apresentou associações das práticas com aspectos internos e externos às escolas. Sobre os sujeitos participantes nos objetivos e metas da escola houve menção positiva quanto ao projeto educativo (designação portuguesa) e ao projeto político-pedagógico (designação brasileira) como documentos cujos momentos de discussão propiciam o encontro de sujeitos internos da escola e externos para participarem na sua construção. Apreendemos que a candidatura ao Prêmio de Gestão Escolar é entendida, pela maioria das gestoras inquiridas no Brasil, como uma premiação de prestígio, despropositada de reflexão sobre a gestão e efetivo instrumento de avaliação interna da escola. O diretor é o responsável na tomada de decisão sobre a participação na candidatura ao Prêmio e, por isso, nos relatos das professoras coordenadoras, vice-diretora e supervisora pedagógica surgiram incertezas sobre a candidatura na altura em que realizamos as entrevistas. Averiguar o conhecimento do novo PNE (2014-2024) do Brasil permitiu-nos levantar o desafio da chegada de documentos orientadores da educação ao conhecimento dos gestores, à escola. Embora a amostra seja pequena, o cenário de desconhecimento do Plano Nacional de Educação do Brasil, seja pelo desinteresse ou quaisquer motivos que impeçam a leitura do documento, corrompe o compromisso da escola no atendimento às solicitações do sistema nacional de educação e a aplicação das “leis escritas” na organização (Selznick, 1948). No contexto dos inquiridos em Portugal, a maioria dos gestores indicou a necessidade da leitura dos dispositivos legais

de Portugal para a condução das práticas no cotidiano das escolas, os canais, processos de comunicação e discussão dos documentos legislativos. Sobre a presença dos pais e encarregados de educação na escola, alguns entrevistados se posicionaram otimistas perante o tema, outros indicaram o desafio de conclamar os pais/EE nas atividades promovidas pelas e na escola. Deste grupo, embora houvesse a indicação das dificuldades, poucos informaram as estratégias para o aumento da frequência dos pais/EE. No que diz respeito às avaliações, os distintos posicionamentos sobre o tema indicaram impacto nos modos de fazer a gestão, organizações curriculares na escola em prol das avaliações, a necessidade de se ultrapassar o caráter classificatório de desempenho do aluno e da escola, o trabalho de gestão para os resultados educacionais, o reconhecimento das disparidades entre os instrumentos de avaliações externas e avaliações internas e o “lugar da gestão”. Destas implicações, colocamos como necessário aprofundar perspectivas e diretrizes de uma política de desenvolvimento da qualidade de ensino nas escolas, compreender a perspectiva sistêmica da avaliação institucional escolar, que, para além da melhoria da gestão, pode impulsionar a melhoria dos processos educacionais e educativos no desempenho das funções desempenhadas pelos gestores.

Convocamos diretores de escolas agrupadas e não agrupadas, professoras coordenadoras, subdiretores, supervisora pedagógica e coordenadoras de estabelecimento de diferentes contextos organizacionais de escolas de Votuporanga-SP e de Iturama-MG (no Brasil), do Concelho do Porto-PT, Coimbra-PT, Cantanhede, Figueira da Foz e Leiria (em Portugal) com objetivo de olhar para o fazer gestão nos processos cotidianos e suas aceções, para além do lugar que lhes fora atribuído. Diferentes interpretações tornam, portanto, os ambientes organizacionais específicos e sujeitos a graus variados de incerteza e de complexidade, já que essas interpretações dependem do entendimento de determinadas dimensões dos “fazeres” e do ambiente externo e de negociação com os agentes que fazem parte dele.

Passamos agora às conclusões relativas aos objetivos do estudo.

Quanto à primeira questão “*o que significa fazer a gestão na escola?*”, nosso objetivo foi identificar as dimensões e os sentidos atribuídos e revelados pelos gestores sobre o fazer dos gestores. Verificamos a dimensão administrativa em vantagem à gestão pedagógica. As propostas para uma relação da administração escolar com as funções pedagógicas, de José Querino Ribeiro (1978), apresentadas na Parte I, não se efetivaram,

conforme as práticas de administração escolar averiguadas nesse estudo. Há uma “rigidez” nos modos de fazer a gestão e na organização escolar. Anísio Teixeira (1964, p. 14) afirma que “somente o educador ou o professor pode fazer administração escolar”, bem como os normativos que regem as competências dos gestores. Sendo assim, existe o indicador “educativo” nos pré-requisitos para a investidura no cargo de gestão. O gestor de escola não deixa de ser educador ao assumir as funções administrativo-pedagógicas. Portanto, fazer a gestão na escola, deve significar mais que exercer as competências previstas nos termos dos normativos legais.

A segunda questão “*como se processam os sentidos nos modos de se fazer a gestão no cotidiano da escola?*” nos foi uma tarefa difícil, porque na relação dos fazeres com o cotidiano, os sentidos podem adquirir mobilidade, conforme as relações sociais nos aspectos formais e informais das organizações. Por isso, talvez nos agarramos mais às dimensões do fazer gestão e tarefas nos processos cotidianos, enfatizando os processos do fazer gestão, para um sentido mais horizontal, os quais reivindicam equilíbrio na ação individual e na ação conjunta na escola. No entanto, o objetivo foi cumprido ao interpretarmos as situações dos contextos.

Na terceira questão “*como se insere (se se insere) no contexto da gestão escolar, a natureza educativa?*”, podemos assegurar a nossa tese, sobretudo porque a natureza educativa que defendemos para os cargos e as funções exercidas pelos gestores de escolas tem um raço histórico e legalista já apresentado na Parte I e Parte II. Olhamos para o presente, mas nesse esforço, atentos às “novas sociologias”, também outorgamos centralidade à ideia de historicidade no entendimento da ação humana, que tanto pode revelar o seu enraizamento no mundo social e físico, quanto à possibilidade de transcender essa situação.

A respeito das questões e dos objetivos alcançados em nosso estudo, podemos afirmar que os dois pressupostos teóricos “o fazer gestão não tem uma relação única com os normativos legais” e “os sentidos convocados nos modos de fazer gestão nas escolas não são os únicos, nem talvez os fundamentais, para compreender o exercício, mas que ajuda a explicar as práticas no espaço construído” ao fim e a cabo se consolidaram. A herança do pensamento que veio se desenvolvendo na construção da administração escolar em Portugal e no Brasil assoalha as práticas contemporâneas, embora de longe, as explique.

Evidenciamos, ainda, a dualidade “administrativa” e “pedagógica” nos fazeres dos gestores, a partir da qual propomos a reflexão. Se o conceito de administração “é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (Paro, 2010, p. 25), o aprendizado do aluno, objetivo máximo narrado pelos gestores, deveria passar tanto pela dimensão administrativa quanto pedagógica.

No entanto, para caracterizar esta perspectiva teórica subjacente ao trabalho, importou-nos, também, considerarmos três conclusões a que chegamos. Primeira, a organização do trabalho é um fundamento da gestão escolar, não é a gestão em si. Esta assertiva parece-nos um processo dilatado no tempo e no espaço ao longo do qual são observáveis dinâmicas de convergência e divergência entre organização, trabalho e gestão escolar e não corresponde a um momento circunscrito das práticas decorrentes. Segunda, o trabalho de gestão na escola porta sua natureza educativa, sendo um processo que engloba diversos gestores e que não diz respeito apenas aos professores coordenadores ou supervisores pedagógicos. Terceira, na sequência da anterior, os modos de fazer a gestão na escola podem indicar referências das matrizes de administração escolar, de matrizes curricular e organizacional, podendo distinguir os contextos organizativos de escolas.

Lembramos a menção de Michel de Certeau (2014) que os consumidores não têm controle sobre a produção de bens materiais e simbólicos, portanto, eles são usuários astutos, que protagonizam cotidianamente operações imprevistas nos “manuais de instrução”. Na obra “A Invenção do Cotidiano: artes de fazer”, o autor desconstrói o argumento sobre a passividade dos consumidores no contexto capitalista contemporâneo. Em um plano abstrato, esses usos seriam, nos termos de Certeau (2014), movimentos táticos realizados a partir da mobilização de habilidades e de conhecimentos tácitos, no interior de um lugar “estabelecido” pelos produtores por meio de ações estratégicas desenvolvidas com o intuito de manter a ordem e a estabilidade.

Das informações colhidas em entrevistas averiguamos que a administração e a organização nas escolas vão se resignificando no movimento de escolas eficazes. Consentimos a afirmação de Barroso (2005) que “gestão” e “organização” cada vez mais se complementam. As repercussões das formas de se gerir as situações emergentes na escola informam a necessidade de se ir desvelando o “fenômeno da responsabilização” do diretor escolar, do subdiretor, do professor coordenador, do supervisor pedagógico e do coordenador de estabelecimento travestido nos processos cotidianos.

A gestão escolar constitui-se um lugar “estratégico” próprio, a partir do qual seus produtores enunciam, explícita e implicitamente, normas que delimitam os contornos desse lugar. A definição desse quadro normativo estaria relacionada à necessidade de se impor um significado às práticas de gestão, podendo se constituir atemporal à escola. No entanto, em que pese a primazia da democracia, já não se trata de “escolas para todos”, mas que todos aprendam, como o próprio Anísio Teixeira constatou (1964).

Orientados diante da realidade educativa, e, inspirados nos fundamentos de Michel de Certeau, os relatos nos puderam “[...] narrar práticas comuns. Introduzi-las com as experiências particulares, as frequentações, as solidariedades e as lutas que organizam o espaço [...]” foi nossa busca pela interpretação do “invisível” (Certeau, 2014, p. 35).

Pelo esclarecimento daquilo que se torna praticado, é possível estabelecer uma relação entre o modo como são narradas as práticas e o objeto investigado, o “fazer gestão”, tendo como referência o cotidiano e a cultura. A nossa interpretação das práticas, porção do estudo naturalista, com objetivos exploratórios da abordagem estruturalista das organizações e de um cariz sociológico, serviu-nos captar algumas maneiras de pensar os fazeres, sobretudo porque a tese se insere no Curso de Estudos Contemporâneos, no âmbito do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, da Universidade de Coimbra.

Reforçamos a sentença de que “algo existe anterior à investigação”, as hipóteses, algumas convicções, mas, surpresas foram surgindo no percurso. As práticas têm sentido plural e não se limitam a descritores vinculados aos modelos de gestão, ampliando seu escopo para identificar as dimensões do ambiente organizacional, caracterizar os tipos de atividades praticadas e descrever as relações que as organizações estabelecem com os sujeitos e seu ambiente.

A gestão escolar, realizada por diretores, subdiretor, vice-diretora, professoras coordenadoras, supervisora pedagógica e coordenadoras de estabelecimentos, dentre outros mais que integram a equipe gestora nas escolas, carrega sim a natureza educativa, visto que a missão maior da escola é a “aprendizagem do aluno”, portanto, elemento propulsor do fazer gestão e fazer docente. “O sucesso escolar dos alunos é uma das variáveis socioeducacionais sobre as quais mais se tem escrito e comunicado no campo da educação” (Azevedo 2013, p. 41). Parece evidente, mas o sucesso não está direcionado única e exclusivamente ao trabalho do professor. É por isso que damos voz aos gestores que são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem na escola, embora se situam

fora da sala de aula. Paro (2015, p. 27) destacou que “ser um educador é a forma de buscar a eficiência na escola”, e que tal conceito de gestão como mediação, não se trata de opor “educador preocupado com o bem-estar dos alunos” e “administrador em busca de eficiência”.

Ora, a gestão escolar foi concebida “como um conjunto de processos para modificar práticas pedagógicas e de gestão escolar [...]” (Fonseca, 2009, p. 187), portanto, há que se fazer jus à função educativa nesse caráter transformador da gestão escolar. Acrescentamos que a leitura de Certeau (2012, 2014) e dos teóricos administrativos e organizacionais permitiu-nos compreender que o importante do “fazer gestão” não é a evidência da ação gerencial e sim o uso que se faz dela. E esse uso, depende da clareza de seus objetivos e de sua realização.

Devemos dizer que essa não é a “única válida” concepção de gestão, mas que frente aos objetivos de estudar e compreender as percepções sobre o fazer gestão, as expectativas, a cultura da escola e das práticas, reconhecemos nela a possibilidade de uma reflexão profunda.

As maneiras de fazer evocaram a relação intrínseca da gestão escolar com os processos de melhoria, da qual identificamos como necessidade: fortalecer o papel dos gestores na escola; a transição de práticas de gestão burocrática para práticas de gestão educativa; uma gestão mediada entre seus atores (diretor, vice-diretor, professor coordenador, supervisor pedagógico, coordenador de estabelecimento); capacitar as escolas para a construção de sua melhoria (desenvolvimento organizacional, aprendizagem da organização, melhoria escolar) e garantir o bem-estar dos alunos.

Por se tratar de uma pesquisa “exploratória” que privilegia a interpretação, os processos de identificação, comparação e descrição das distintas construções das realidades existentes (geográficas, organizacionais, econômicas, estruturais), a perspectiva arquitetada na amostra dos modos de fazer gestão não pode ser declarada como “tendências”, mas pistas, sinais para pensarmos os diferentes sentidos e implicações das práticas de gestão nas escolas no sentido educativo de que toda escola precisa se valer. A nossas opções metodológicas também não são as únicas para se ilustrar os resultados da investigação, todavia, se fez enraizada na subjetividade dos atores (gestores das escolas) e das organizações nos mais diversos aspectos das “artes de fazer” nesses espaços.

No que toca as limitações da investigação, as conclusões procedidas apenas podem ser consideradas para a realidade concreta em que a mesma incidiu. Noutra vertente, a técnica de análise de conteúdo compaginada à análise do discurso tem as limitações inerentes ao cunho pessoal com que selecionamos e interpretamos os conteúdos, apesar de procurarmos agir com rigor e objetividade. Outra limitação prende-se com a não realização de entrevistas a outros sujeitos da escola. Apesar dos constrangimentos indicados, com o quadro teórico que traçamos e o estudo empírico que desenvolvemos, é uma de tantas outras possíveis abordagens sobre a problemática, podendo afirmar que atingimos os principais objetivos por nós formulados.

Privilegiamos o estudo sobre as instituições educativas a partir do modo como elas são subjetivamente vivenciadas pelos gestores e a cultura escolar foi impulsionada abrangendo a compreensão das práticas, das situações escolares, do imaginário, dos modos de regulação e de transgressão, e do modo de produção dos símbolos (Forquin, 1993). Pois, “a necessidade de novas formas de teoria não é simplesmente a necessidade de uma teoria *per se*, mas a necessidade de repensar os propósitos e a função da teoria” (Goodson e Walker, 1991, p. 202 *apud* Amado e Vieira, 2013, p. 398), exigindo, na nossa perspectiva, um repensar dos limiares entre os modos de fazer gestão e o funcionamento “administrativo” das organizações escolares, entre as estruturas sistêmicas, os objetivos políticos e educativos.

Para estudos futuros temos interesse por conhecer e refletir a exigência e a emergência de novos papéis entre gestores no contexto das teorias organizacionais, a pesquisa empírica em organizações, as estruturas organizativas e os modos de pensar e realizar a gestão, as problemáticas centrais da democratização, da participação e da autonomia (que ainda permanecem). Julgamos não nos ser possível reestruturar a governação, “a direção e o modo de trabalhar nas escolas para corresponder às necessidades atuais, assim como providenciar uma boa educação para todos” (Bolívar, 2012, p. 10), mas certamente deixamos o nosso contributo.

Há mais para explorar na “[...] sentença que tenta uma saída para aquilo que não se pode dizer” (Certeau, 2014, p. 66). Algumas questões, anseios, sondagens e prospecções transitam nossas ideias e pode acontecer que um dia existam respostas.

Bibliografia

Afonso, A. J. (2003). “Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação”, publicado na *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, jan/fev/mar/abr.

_____. (2010). “Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia”, *RBPAE*, v.26, n.1, p. 13-30, jan./abr. pp. 13-30.

Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar. A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Afonso, N. e Viseu, S. (2001). “A reconfiguração da estrutura de gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário. Estudo extensivo” in Barroso, J. *Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola. Lisboa: FPCE/UL.

Almandoz, M. R.; Vitar, A. (2006). “Caminhos da inovação: as políticas e as escolas” in Vitar, A.; Zibas, D.; Ferretti, C.; Tartuce, G. L. B. P. (Org.). *Gestão de inovações no ensino médio: Argentina, Brasil, Espanha*. Brasília: Líber Livro Editora.

Alves, M. F.; Silva, L. G. A. D. (2012). “Gerencialismo na escola pública: contradições e desafios concernentes à gestão, à autonomia e à organização do trabalho escolar” *RBPAE*, v. 28, n. 3, p. 665-681, set/dez. pp. 665-681.

Alves, M. G.; Ambrósio, M. T. (2008). *Observatórios de inserção e acompanhamento profissional: um instrumento na interação entre sistema de ensino e formação e sistema de emprego*. III Congresso Português de Sociologia.

Amado, J. (Org.) (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J.; Costa, A. P.; Crusoé, N. (2013). “A técnica da análise de conteúdo” in Amado, J. (Org.) *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. pp. 301-351.

Amado, J.; Ferreira, S. (2013). “A entrevista na investigação educacional” in Amado, J. (Org.) *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. pp. 207-232.

Amado, J.; Freire, I. (2013). “Estudo de caso na investigação em Educação” in Amado, J. (Org.) *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. pp. 121-144.

Amado, J.; Silva, L. C. (2013). “Os estudos etnográficos em contextos educativos” in Amado, J. (Org.) *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. pp. 145-168.

Amado, J.; Vieira, C. C. (2013). “A validação da investigação qualitativa”. in Amado, J. (Org.) *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. pp. 357-376.

Andreotti, A. L. (2006). “A administração escolar na era Vargas e no nacional-desenvolvimentismo (1930-1964)”. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n. especial, pp. 102-123, ago.

Antunes, R. T.; Carvalho, E. J. G. (2008). *O gestor escolar*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Desenvolvimento Educacional. Caderno temático: gestão escolar.

Aquino, J. G. (2005). “Jovens ‘indisciplinados’ na escola: quem são? Como agem?” in *Proceedings of the 1th Simpósio Internacional do Adolescente, 2005*, São Paulo Acessado em 18 de Novembro de 2015. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100002&lng=en&nrm=iso

Arelaro, L. R. G.; Jacomini, M. A.; Klein, S. B. (2011). O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220, pp. 35-51, jan./abr.

Aristóteles. (1988). *Política*. Trad. Mário da Gama Kury. 2. ed. Brasília: UNB.

Arretche, M. (2000). *Estado Federativo e Políticas Sociais. Determinantes da Descentralização*. Rio de Janeiro: Revan.

Arroyo, M. G. (1979). “Administração da educação, poder e participação”. *Educação e Sociedade*. Ano I, n. 2, jan./1979. Campinas: CEDES.

Azevedo, J. (2006). Processos de melhoria gradual das escolas e papel das assessorias. Comunicação ao IV Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Universidade de Aveiro, 4 e 5 de Maio.

Ball, S. J. (1987). *La micropolítica de la escuela*. Madrid: Paidós Ibérica.

_____. (1994). *Education Reform: A Critical and Post-Structural approach*. Buckingham: Open University Press.

_____. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez.

Barata, M. M. S. C. (2007). *Gestão e Administração Escolar: do Modelo Liceal à Actualidade*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto. Dissertação de Mestrado.

Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o Projecto Educativo e a emergências de 'Perfis de Território'. *Educação, Sociedade E Culturas*, n. 20, pp. 43-75.

Barbosa, L. M. (1999). *Ciências da Educação e fundamentos de Gestão*. Lisboa: ESE João de Deus.

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70.

Barnard, C. I. (1971). *As funções do executivo*. São Paulo: Atlas.

Barroso, J. (1990). *Estruturas de administração e avaliação das escolas primárias e secundárias nos doze estados membros da Comunidade Europeia*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836 - 1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. (2 volumes).

_____. (Org.). (1996a). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

_____. (1996b). *Métodos e práticas de administração educacional: relatório da disciplina*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

_____. (1997). “Da Exclusão Escolar dos Alunos à Inclusão Social da Escola: Que Sentido para Territorialização das Políticas Educativas?” In *Actas do Fórum Contra a Exclusão Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, PEPT.

_____. (2001). *Teorias das organizações e da administração educacional. Relatório da disciplina*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (Relatório das provas para obtenção do título de agregado. Documento policopiado).

_____. (2002a). “A investigação sobre a escola contributos da Administração Educacional. Investigar em Educação”. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, v.1, n.1, pp. 277-325, jul.

_____. (2002b). Reitores, presidentes e diretores: evolução e paradoxos de uma função, Administração Educacional. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, nº 2, 2002, pp. 91-107.

_____. (2005). *Políticas Educativas e organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta. (Temas Universitários)

_____. (2006). “A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal” in Barroso, J. (Org.). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação* (9- 36). Lisboa: Educa.

_____. (2007). A administração educacional e a abordagem sociológica das organizações educativas. UNESP: UNIVESP.

_____. (2009). “A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal”. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n.º 109, pp. 987-1007.

Barroso, J. *et al.* (2007). “As Políticas Educativas como objeto de estudo e de formação em Administração Educacional”. *Revista de Ciências da Educação*, nº 4, pp. 5-20, set./dez.

Barroso, J.; Pinhal, J. (Orgs). (1996). “Administração da educação: os caminhos da descentralização”. *Actas do Seminário do Fórum Português de Administração Educacional*. Lisboa: Edições Colibri. (Coleção Pedagogia e Educação).

Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press, 1985.

Bates, F. L. & Murray. (1981). "L' école Système de Comportemensts." *Sociologie de l'école*. Paris: Bordas.

Beare, H.; Caldwell, B.; Millikan, R. (1992). "Creating an excellent school". London: Routledge. Begley, P. T. *School leadership: A profile document* (1994). Disponível em: www.oise.utoronto.ca/~vsvede.

Beltrão, L.; Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Coleção: Ensinar e aprender. Lisboa: Editorial Presença.

Bennis, W.; Nanus, B. (1985). *Leaders: the strategies for taking charge*. New York: Harper and Row.

Bertaux, D. (1997). *Les Récits de Vie: Perspective Ethnosociologique*. Paris: Nathan.

Bentham, J. (2008). *O Panóptico*. Tadeu, T. (Org.). 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 202 p.

Blase, J. *et al.* (1995). *The micropolitics of educational leadership: from power to empowerment*. New York: Cassel.

Blau, P. M.; Scott, W. R. (1970). *Organizações formais*. São Paulo: Atlas.

Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, v. 19, n. 1, pp. 3-10.

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidad*. Madrid: Editorial la Muralla, SA.

_____. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. O que nos ensina a investigação. Gaia: Fundação Manuel Leão. (Coleção desenvolvimento Profissional de Professores; 16).

Bourdieu, P.; Wacquant, L. (1992). *Réponses*. Paris: Éditions du Seuil.

Brante, T. (2001). Consequências do realismo na construção de teoria sociológica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (36), pp. 9-38.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 2006.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEB, 2004.

Brito, C. (1994). *Gestão escolar participada: na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora.

Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia de escola. In A. Nóvoa (coord.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

Bush, T. (Ed.) *et al.* (1999). *Educational Management Redefining theory, policy and practice*. London: Paul Chapman Publishing.

Canário, R. (2000). A escola no mundo rural: Contributo para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 14, pp. 121-139.

_____. (Org.). (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa. 173 p. (Educa Organizações)

_____. (1996). “Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas” in Barroso, J. (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

_____. (2004). “Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica”. *Perspectiva*. v. 22, n. 01, pp. 47-78, jan.jun./2004.

Capra, F. (1993). *Sabedoria incomum*. São Paulo: Cultrix.

Caravantes, G. R. (1998). *Teoria geral da administração: pensando e fazendo*. 3 ed. Porto Alegre: AGE.

Carvalho, A.; Diogo, F. (2001). *Projecto educativo*. 4 ed. Porto: Edições Afrontamento.

Carvalho, J. M. (Org.) (2002). *Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade*. Vitória: EDUFES.

Carvalho, L. M. (2014). *A construção de conhecimento sobre Políticas Públicas de Educação em Portugal – Um estudo descritivo e interpretativo de Teses de Doutorado realizadas na área científica da Educação, em universidades portuguesas (2000-2012)*. ISBN: 978-989-8753-05-2. Lisboa: Instituto de Educação da ULisboa. (Estudos e Ensaios).

Carvalho, M. J. de. (2012). A modalidade de escolha do diretor na escola pública portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 22, pp. 103-121.

Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal*. 3 ed. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.

Cavedon, N. R. (2003). *Antropologia para administradores*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS.

Certeau, M. (1985). “Teoria e método no estudo das práticas cotidianas” in Szmrecsanyi, M. I. Q. F. (Org). *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano*. São Paulo: FAU/USP, pp. 3-17.

_____. (2012). *A cultura no plural*. 7 ed. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papyrus. (Coleção Travessia do Século).

_____. (2014). *A invenção do cotidiano*, 1. Artes de fazer. 22 ed. Petrópolis: Vozes.

Certeau, M.; Giard, L.; Mayol, P. (1996). *A invenção do cotidiano*, 2. Morar, Cozinhar. Petrópolis: Vozes.

Chanlat, J. F. (Coord.). (1996). *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. 3 ed. São Paulo: Atlas, v. 1.

Chartier, Anne-Marie. (1996). *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

Chiavenato, I. (1983). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. 3 ed. S. Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

Chizzotti, A. (1992). “O cotidiano e as pesquisas em educação” in Fazenda, I. (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez.

Clegg, S. R.; Hardy, C. (1998) Introdução: organização e estudos organizacionais. In: Clegg, S. R.; Hardy, C.; Nord, W. R. (Orgs.). *Handbook de estudos organizacionais: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais*. São Paulo: Atlas, v. 1, p. 27-57.

CNE. (2016). *Organização Escolar: as turmas*. ISBN: 978-989-8841-01-8. Coleção Estudos.

Conselho Nacional de Educação. (2016). *Organização escolar: as turmas*. ISBN: 978-989-8841-01-8. Coleção Estudos. Conselho Nacional de Educação (CNE).

Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Contributos para uma recientificação do campo educativo. Porto: Porto Editora.

Costa, J. A. (2004). *Formação Especializada dos Gestores Escolares em Portugal: dimensão académica versus dimensão profissionalizante*. VIII CIOIE Congresso Interuniversitário de Organización de Instituciones Educativas. Universidade de Sevilha: Universidade de Sevilha.

Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY, State University of New York Press.

Cubberley, E. P. (1931). “Public school administration” in Kandel, I. L. (Ed.) *Twenty-five years of American Education*. New York: The Macmillan Company. pp. 177-195.

Cury, C. R. J. Políticas da Educação: um convite ao tema. in Fávero, O.; Semeraro, G. (Org.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002, v. 1, p. 147-162.

Daft, R. L. (2014). *Organizações: teoria e projetos*. 11. ed. São Paulo: Cengage Learning.

Dale, R. (1986). “Perspectives on Policy-Making” in *E 333 Policy-Making in Education* (pp. 43-103). Milton Keynes: The Open University.

Davies, B. (2004). *Developing the strategically focused school. School Leadership and Management*, vol. 24, nº 1, pp. 12- 27.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Delgado, L. M. (2005). “El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales” *Revista Española de Pedagogia*, 232, Setembro/Dezembro, pp. 367-388.

Demazière, D.; Dubar, C. (1997). *Analyser les Entretiens Biographiques: l'Exemple de Récits d'Insertion*. Paris: Nathan.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Free Press.

Dias, R. (2008). *Sociologia das organizações*. São Paulo: Atlas.

Diogo, J. (2004). “Liderança das Escolas: sinfonia ou jazz?” in Costa, J.; Neto-Mendes, A.; Ventura, A. *Políticas e gestão local da educação: Actas do III simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 267-277.

Dourado, L. F. (2007). Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, 28(100), 921-946. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>

Drabach, N. P.; Mousquer, M. E. L. (2009). “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.

Drucker, P. (1992). *Gerindo para o Futuro*. Lisboa: Difusão Cultural.

Duran, M. (2007). “Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau” *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez.

Dutercq, Y. (2000). “Administration de l’éducation: nouveaux contexto, nouvelles perspectives”. *Revue Française de Pedagogie*, n.130, p. 143-170.

Eagleton, T. (2003). *A ideia de cultura*. Lisboa, Actividades Editoriais pp. 167.

Eco, U. (2012). *Como se faz uma tese*. Trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza. 24 ed. São Paulo: Perspectiva. (Estudos 85).

Etzioni, A. (1967). *Organizações modernas*. São Paulo: Pioneira.

Evans, P. B.; (1985). Rueschmeyer, D.; Skocpol, T. *Bringing the State Back In* Cambridge University Press.

Eurydice. (2007). *O Sistema Educativo em Portugal*. Disponível em: <http://www.eurydice.org>

Fachin, O. (2003). *Fundamentos de metodologia*. 4 ed. São Paulo: Saraiva.

Fairclough, N. (1989). *Language and power*. New York: Longman.

_____. (2001). *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Universidade de Brasília.

Falcão, M. N. (2004). Serão as Reformas que mudam as Escolas ou serão as Escolas que mudam as Reformas? in *Administração e Gestão das Escolas*. Diferentes olhares sobre a mesma problemática. Vilela Ana Paula (coord). Braga: Ed. Centro de Formação de Associações de Escolas Braga/Sul, pp. 59-66.

Faria Filho, L. M. (1995). Educar, instruir e civilizar: contribuição à história da educação infantil em Minas Gerais. Brasília, DF: INEP, 1995. (Documental: relatos de pesquisa, n. 24)

Fayol, H. (1916). *Administration industrielle et générale*. Paris: Dunod.

_____. (1968). *Administração industrial e geral: previsão, organização, comando, coordenação, controle*. 7. ed. São Paulo: Atlas.

Félix, M. de F. C. (1984). *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?* São Paulo: Cortez/Autores Associados.

Figueiredo, C. C.; Góis, E. (1995). *Avaliação da escola como estratégia de desenvolvimento da organização escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.

Filho, L. (1968). *Organização e Administração Escolar*. Curso básico. 3 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos.

Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Fonseca, M. (2009). Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cad. Cedes*, Campinas vol. 29, n. 78, maio/ago. pp. 153-177.

Fontoura, M. M. (2006). *Do projecto educativo de escola aos projectos curriculares: fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2003). “A governação das escolas em Portugal – da gestão democrática à governação participada” in Vilela, A. P. (Org.) *Administração e gestão das escolas: diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul (Cadernos Escola e Formação). pp. 23-35.

Formosinho, J.; Machado, J. (2000). “Autonomia, projecto e liderança” in Formosinho, J.; Machado, J. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA, pp. 117-138.

Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lisboa: Lusociência.

Forquin, J. C. (1993). *Escola e Cultura: As bases epistemológicas do Conhecimento Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Foucault, M. (2006). *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal.

Foucault, M. (2010). “O sujeito e o poder”. In Dreyfus, H. L; Rabinow, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. pp. 231-249.

Franco, M. E. D. P. (1980). “A administração da educação como área de estudo emergente” *Informativo ANPAE*, Brasília, n. 3, jul./set.

Freitag, B. (1987). *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez, Autores Associados.

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

_____. (2002). “Leadership and Sustainability” in *Principal Leadership*, vol. 3, nº 4. (URL: http://www.michaelfullan.ca/Articles_02/12_02.htm, acesso em 21/10/2014)

Galeano, E. *Es tiempo de vivir sin miedo*. Entrevista de Eduardo Galeano. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gujK5WEVG8g> Acesso em 28 de agosto de 2016.

Geertz, C. (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.

Giard, L. (2014). “História de uma Pesquisa” (Apresentação de Luce Giard) pp. 09-31. In Certeau, M. (2014). *A invenção do cotidiano*, 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes.

Ghiglione, R.; Matalon, B. (1992). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Ghilard, F.; Spallarossa, C. (1989). *Guia para a Organização da Escola*. Lisboa: Edições Asa.

Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory Strategies for qualitative research*. Hawthorne, NY Aldine Transaction.

Gomes, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: EDUCA.

Gomes, S. F. D. R.; Minayo, M. C. S. (Org.). (2009). *Pesquisa Social – teoria, método e criatividade*. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 79-108.

Goodson, I.; Walker, R. (1991). *Biography, Identity & Schooling*. London: The Falmer Press.

Gracindo, R. V. (2007). *Gestão democrática nos sistemas e na escola*. Brasília: Universidade de Brasília. 72p.

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia Editora.

Gulick, L.; Urwick, L. (1937). *Papers on the science of administration*. New York: Columbia University, Institute of Public Administration.

Hérbert, M. L.; Goyette, G.; Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Piaget.

Hopkins, D. (1996). “Estratégias para el desarrollo de centros educativos” in Villa, A. (Ed.) *Dirección participativa y evaluación de centros*. Deusto: ICE de la Universidad de Deusto, pp. 377-402.

Hoy, K.; Brown, B. (1998). “Leadership behaviour of principals and the zone of acceptance of elementary teachers” *Journal of Education Administration*, vol. 26, nº 1, pp. 22-38.

Hunt, J.; Stelluto, G.; Hooijberg, R. (2004). “Toward new-wave organization creativity: Beyond romance and analogy in Relationship between orchestra-conductor leadership and musician creativity” *Leadership Quarterly*, nº 15, pp.145-162.

Husen, T. (1986). *The Learning Society Revisited*. Oxford: Ed. Lergamon Press.

Imants, J. (1996). “Teachers and principals sense of efficacy in elementary schools” *Teaching and Teacher Education*, vol. 12, pp. 179-195.

James, W. (1997). *Meaning of truth: a sequel to pragmatism*. New York: Prometheus Books.

Jones, G. R. (2010). *Teoria das organizações*. 6 ed. São Paulo: Pearson.

Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 1, pp. 9-44.

Kotter, J. P. (1988). *The leadership factor*. New York: Free Press.

Lapassade, G. (1981). “La intervención en las instituciones de educación y de formación” in Guattari, F. et al. *La intervención institucional*. México: Folios.

Laraia, R. B. (2009). *Cultura: um conceito antropológico*. 23. ed. Rio de Janeiro: Zahar.

Leão, A. C. (1953). *Introdução à administração escolar*. 3 ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional.

Leithwood, K. (1992). “The Move Toward Transformational Leadership” *Educational Leadership*, vol. 49, nº 5, pp. 8-12.

Lessard-Hébert, M.; Goyette, G.; Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lewin, K.; Lippitt, R.; White, R. (1939). Patterns of aggressive behaviors in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, pp. 271-299.

Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas*. Porto: Porto Editora.

Lima, L. C. (1991). “O Ensino e a Investigação em Administração Educacional em Portugal. Situação e Perspectivas”. SPCE, *Ciências da Educação em Portugal. Situação e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 91-117.

_____. (1992). “Organizações educativas e administração educacional em editorial” *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), pp. 1-8, I.E. Universidade do Minho.

_____. (1997). “Para o estudo da evolução do ensino e da formação em administração educacional em Portugal” *Revista da Faculdade de Educação*, v. 23, n. 1-2, São Paulo, jan./dez.

_____. (1998). *A Escola como organização e a participação na organização Escolar: um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. 2 ed. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

_____. (2005). “Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas” in Teodoro, A.; Torres, C. A. (Orgs). *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Séc. XXI* (pp.19-31). Porto: Afrontamento.

_____. (2008). A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*. 12(2), pp. 82-88, mai./ago.

_____. (2009). “A democratização do governo das escolas públicas em Portugal” *Revista Sociologia*, n. 19, pp. 227-234.

_____. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora. (Coleção Educação e Formação)

Lima, L. C. (2006). “Administração da Educação e Autonomia das escolas”. In Lima, L. C. et al. (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Fonte: http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf

Locke, J. (1994). *Segundo Tratado sobre o Governo Civil e outros escritos*. Petrópolis: Vozes.

Lourenço Filho, M. B. (1968). *Organização e administração escolar*. São Paulo: Melhoramentos.

Lowi, T. (1972). “Four systems of policy, politics, and choice” *Public Administration Review*, 32(4), pp. 298-310.

_____. (1964). “American Business, Public Policy, Case Studies and Political Theory”, *World Politics*, v. 16, pp. 677-715.

_____. (1972). “Four Systems of Policy, Politics, and Choice” *Public Administration Review*, v. 32, p. 298-310.

Lück, H. (2013). *Avaliação e monitoramento do trabalho educacional*. Petrópolis-RJ: Vozes. (Série Cadernos de Gestão; 7).

_____. (2006). *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. Série: Cadernos de Gestão. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (2014). *Liderança em gestão escolar*. Série: Cadernos de Gestão. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (2012). *Perspectivas da avaliação institucional da escola*. Petrópolis-RJ: Vozes. (Série Cadernos de Gestão; 6).

_____. (2000). “Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores”. In *Em Aberto*, n.º 72, Jun. 2000, pp. 11-34. (Gestão Escolar e Formação de Gestores).

Ludke, M.; André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Maia, G. Z. A. (2008). “As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil” *RBPAAE*, v.24, n.1, p. 31-50, jan./abr.

Maingueneau, D. (1997). *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes/Unicamp.

Malinowski, B. (1997). Os argonautas do pacífico ocidental. *Ethnologia*, 6-8, 17-38.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (1932). *A Reconstrução Educacional do Brasil*. Ao Povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Manzini, E. J. (1991). “A entrevista na pesquisa social” *Didática*, São Paulo, v. 27, pp. 149-158.

Marin, A. J.; Bueno, J.; Sampaio, M. (2003). *Balanço das dissertações e teses brasileiras sobre a escola – 1981/1998*. Trabalho apresentado no Seminário Perspectivas Teóricas de Investigação sobre a Escola, promovido pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUCSP, São Paulo.

Martínez, J. H. G. (2004). “Novas tecnologias e o desafio da educação” in Tedesco, J. C. (Org.) *Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?* São Paulo. Ed: Cortez.

MacBeath, J. (2004). Putting the self back into self-evaluation. In *Improving Schools*, vol 7, n.1, Sage Publications pp. 87-91.

Mendonça, A. (2000). *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas: Laplane.

Merton, R. K. (1967). Estrutura burocrática e personalidade. In: Etzioni, A. *Organizações complexas: um estudo das organizações em face dos problemas sociais*. São Paulo: Atlas. pp. 57-69.

Moehlman, A. B. (1951). *School administration: its development, principles, and functions in the United States*. 2nd edition. Boston: Houghton Mifflin Company.

Monlevade, J. A. C. (1984). Trabalho produtivo na escola: como administrar uma inovação. Dissertação de mestrado. 318p. Faculdade de Educação, Universidade estadual de Campinas.

Morgado, J. (2004). “Liderança e autonomia: impacto na mudança das práticas curriculares” *Revista Educação da Universidade do Vale do Itajaí*, vol.4, n.º 3, pp. 425-438.

Morgan, G. (2002). *Imagens da Organização*. 2 ed. São Paulo: Atlas.

Morin, E. (1985). *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Motta, F. C. P. (1976). *Teoria geral da administração: uma introdução*. 5. ed. São Paulo: Pioneira.

_____. (1984). *O que é burocracia*. 5 ed. São Paulo: Brasiliense.

Motta, L. E. (2013). Os limites teóricos (e políticos) da teoria das organizações e da administração pública. *Revista novos rumos*. 50(2). p. 01-22. Marília. Disponível em <<http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/3465/2684>>. Acesso em 20 de julho de 2018.

Motta, P. R. (1972). “Administração para o desenvolvimento: a disciplina em busca de relevância” *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, v. 3, n.3, jul./set.

Moura, I. J. A. C. (2009). *O coordenador de estabelecimento: papéis de gestão e áreas de influência*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE).

Munõz, J. M. E (1988). “La Inovacion y la Organización”. In *La Gestion Educativa ante la Innovación y el Cambio*. Pascual Roberto. (coord.). Madrid: Ed. Nárcea.

Nascimento, K. T. (1972). “A revolução conceptual da administração: implicações para a formulação dos papéis e funções de um executivo” *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, v. 6, n.2, abr./jun.

Neto-Mendes, A. (2002). “Os sentidos da avaliação”. in Costa, J., Neto-Mendes, A., Ventura, A. (2002). *Avaliação de organizações educativas*. Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Aveiro. Universidade de Aveiro, pp. 11-14.

Nóvoa, A. (coord.) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

_____. (1994). *História da Educação*. Provas de agregação, não publicadas. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Oliveira, R. P. (1993). “A organização do trabalho como fundamento da administração escolar: uma contribuição ao debate sobre a gestão democrática da escola” *Série Idéias* n. 16. São Paulo: FDE. pp. 114-124.

Oliveira, J.; Cavedon, N. (2013). “Micropolíticas das práticas cotidianas: etnografando uma organização circense” In *RAE*, São Paulo, v. 53, n.º 2, pp. 156-168, mar/abr. 2013.

Orlando Filho, O. (2014). *Gestão escolar e avaliação: um modelo de avaliação externa da gestão escolar das escolas públicas do estado do Rio de Janeiro - Brasil*. Tese. Doutorado em Ciências da Educação. Braga: Universidade do Minho.

Owens, W. (1976). “Background data” in Dunnette, M. (ed.) *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.

Ozga, J. (2000). *Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.

Pagliuso, A. T.; Cardoso, R.; Spiegel, T. (2010). *Gestão organizacional: o desafio da construção do modelo de gestão*. São Paulo: Saraiva.

Palhares Sá, N. (1979). *Política Educacional e Populismo no Brasil*. Educação Universitária. Editora: Cortez e Moraes.

Paro, V. H. (1996). *Eleição de Diretores. A escola pública experimenta a democracia*. Campinas: Papirus Editora.

_____. (1997). *Administração Escolar e Qualidade do Ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso?* In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 18., 1997, Porto Alegre. Anais: sistemas e instituições: repensando a teoria na prática. ANPAE, 1997. v. 1. pp. 303-314.

_____. (1987). *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez Editora.

_____. (2008). *Política Educacional e Prática da Gestão Escolar*. In II Simpósio Internacional e V Fórum Nacional de Educação - Ulbra. Torres/RS. Disponível em: http://forum.ulbratorres.com.br/2008/conferencias_texto/PARO.pdf. Acesso em: 16 nov. 2015.

_____. (2015). *Diretor escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez. (Questões da nossa época; 56)

Parsons, T. (1967). Sugestões para um tratado sociológico da teoria das organizações. In: Etzioni, A. *Organizações complexas: um estudo das organizações em face dos problemas sociais*. São Paulo: Atlas, pp. 43-69.

Paulilo, A. L. (2009). “As estratégias de administração das políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935” *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 42, set./dez, pp. 440-455.

Pinto, J. M. (1985). *Estruturas sociais e práticas simbólico-ideológicas nos campos. Elementos de teoria e de pesquisa empírica*. Porto: Edições Afrontamento.

Pires, A. (1997). “Échantillonnage et Recherche Qualitative: Essai Théorique et Méthodologique” in Poupart et al *La recherche Qualitative, Enjeux Épistémologiques et Méthodologiques*. Canadá: Gaetan Morin, pp. 113-169.

Pinto, J. M. de R. (1999). O Paradoxo do Conselho de Escola. In: Bicudo, M. A. V.; Silva JR., C. A. (Org.). *Formação do Educador: organização da escola e do trabalho pedagógico*. São Paulo: Editora UNESP, pp. 219-248. (Seminários & Debates; v. 3).

Poirier, J.; Valladon, C.; Raubaut, P. (1999). *Les Récits de Vie: Théorie et Pratique*. Paris: PUF. [trad. Port.: Poirier, J.; Valladon, C.; Raubaut, P. *Histórias de Vida – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Prim, C. H.; Stadnick, K. T.; Cunha, C. J. C. A.; Coelho, C. C. S. R. (2018). *A Teoria das Organizações e a Evolução do Pensamento Científico*. XXXII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro, 6-10 de setembro. pp. 1-16.

Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques*. Une histoire de l’enseignement en France de 1945 à nos jours. Paris: Éditions du Seuil.

Ramos, A. G. (1966). *Administração e estratégia do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

_____. (1981). *A nova ciência das organizações: uma reconceitualização da riqueza das nações*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Reed, M. (1984). “Management as a social practice” *Journal of Management Studies*, Oxford, v. 21, n. 3, pp. 273-285.

_____. (1989). *The sociology of management*. London: Harvester Wheatsheaf.

“Retrato de Portugal na Europa”. (2015) Pordata, edição 2015. Disponível em: <https://www.pordata.pt/Retratos/2017/Retrato+de+Portugal+na+Europa-58>. Acessado em 21 de junho de 2015.

Revez, M. (2004). *Gestão das organizações escolares, liderança escolar e clima de trabalho. Um estudo de caso*. Chamusca: Edições Cosmos.

Ribeiro, J. Q. (1938). *Fayolismo na administração das escolas públicas*. São Paulo: Linotechnica.

_____. (1978). *Ensaio de uma teoria da Administração Escolar*. São Paulo: Saraiva.

Rochex, J. Y. (2011). As três idades das políticas de educação prioritária: uma convergência europeia? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, 871-882.

Rosnay, J. (1981). “L’approche Systemique Appliqué à L’etablissement Scolair.” *Sociologie de Lécole*. Paris: Bordas.

Sá, V. (2000). Políticas Educativas e Participação dos Pais na Escola: Novos Direitos ou Velhos Deveres? *IV Congresso Português de Sociologia*, Coimbra, 17-19 de Abril, pp. 1-15.

Sanches, M. F. C. (1998). “Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial” *Revista de Educação*, VII (1), pp. 49-63.

Sander, B. (2005). “A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação”. *Linhas Críticas*, vol. 11, núm. 20, enero-junio, pp. 41-54.

_____. (1982). “Administração da educação no Brasil: é hora da relevância” *Educação Brasileira*, Brasília, ano 4, n. 9, jul./dez.

_____. (1995). *Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. São Paulo: Autores Associados.

_____. (2002). O estudo da administração da educação na virada do século. In: Machado, L. M.; Ferreira, N. S. C. (Org.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A.

_____. (2007a). *Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Liber Livro.

_____. (2007b). A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória de sua construção. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 03, p. 421-447, set./dez. Disponível em:

<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19141/11141>. Acesso em: 17 mai. 2014.

_____. (2007c). A genealogia do conhecimento da gestão da educação e o papel da Anpae como entidade da sociedade civil. ANPAE. XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e V Congresso Luso-Brasileiro e o Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração, realizado nos dias 11 a 14 de novembro de 2007, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre-RS. pp. 1-10. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/48.pdf

Sandroni, P. (1994). *Novo dicionário de economia*. São Paulo: Best Seller.

Santos, B. M. J. M. (2009). *O gestor escolar segundo a Inspeção-Geral da Educação*. Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Dissertação de Mestrado.

Santos, B. S. (1993). “Descobrimientos e Encobrimientos” In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 38, pp. 5-10, dez.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

Santos, E. F. M. D. (2007). *Processos de liderança e desenvolvimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Minho.

Santos, J. S. A. dos.; Prado, E. C. do. (2013). *Gestão democrática & eleição de diretores escolares nos municípios alagoanos*. 26º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. ANPAE. Acesso em julho de 2015. Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JavanSami-ComunicacaoOral-int.pdf>

Santos, L. L. C. P.; Vieira, L. M. F. (2006). “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. In *Cadernos CEDES Educação e Sociedade*. v.27. n.º 96, pp. 775 - 796, Campinas, SP. Out/2006.

Santos, L. L. S.; Alcadipani, R. (2010). Por uma epistemologia das práticas administrativas: a contribuição de Theodore Schatzki. *XXXIV Encontro da ANPAD*. Rio de Janeiro.

São Paulo. (2006). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP. 2ª versão preliminar das Diretrizes Gerais sobre a Escola de Tempo Integral.

Sarmiento, M. (1994). *A vez e a voz dos professores: contributos para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.

Stoner, J. A. F.; Freeman, R. E. (1985). *Administração*. 5 ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil.

Saviani, D. (2008). *Escola e Democracia*. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Saviani, D. (1987). *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

Severino, A. J. (2010). Problemas e dificuldades na condução da pesquisa no curso de pós-graduação. In: Ivany Fazenda (Org). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 7 ed. (aumentada). (pp. 29-37). São Paulo: Cortez.

Schatzki, T. (2005). “The sites of organizations” in *Organization Studies*, London, v. 26, n. 3, pp. 465-484.

_____. (2006). “On organizations as they happen” in *Organization Studies*, London, v. 27, n. 12, pp. 1.863-1.873.

Schneider; S.; Schmitt, C. J. (1998). O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 9, pp. 49-87.

Schultz, G. (2016). *Introdução à gestão de organizações*. Coordenado pela SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Sears, J. B. (1950). *The nature of the administrative process*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Sergiovanni, T. J. (2004). *Novos Caminhos Para a Liderança Escolar*. Lisboa: ASA Editores.

Secretaria de Educação de Minas Gerais. *Guia do Especialista em Educação Básica SEE-MG: Instrumento Didático destinado a orientação e suporte do trabalho do Especialista em Educação Básica da Escola Pública*. pp. 1-132. (s.d.)

Secretaria de Educação de Minas Gerais. *Guia do Diretor Escolar SEE-MG Instrumento didático destinado a orientação e suporte do trabalho do Diretor Escolar*. pp. 1-120. (s.d.)

Selznick, P. (1971). *A liderança na administração: uma interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: FGV.

Simon, H. A. (1965). *Comportamento administrativo: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas*. Rio de Janeiro: FGV.

Silva, G. (1996). *O ensino da administração educacional: ensaio para uma análise organizacional*. Braga: Universidade do Minho.

Silva, J. P. (2001). Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, 112, pp. 125-135.

Silva, K. F. da; Lyrio, K. A.; N. S. Martins. (2011). “Michel de Certeau e a Educação”. *Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educ.*, Vitória-ES, v. 17, n. 2, jul./dez. pp. 63-74.

Silva, M. S. A. F. da. (2010). *O Papel do Director: Entre as Funções de Delegado do Estado e de Representante da Comunidade Escolar - As Decisões dos Directores de duas Escolas do Ensino Básico dos 2º e 3º Ciclos*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Silva, P. R. (s.d.). Teoria das Organizações e os Modelos Organizacionais. pp. 8-46. Disponível em:
http://www.academia.edu/3098740/A_Teoria_das_Organiza%C3%A7%C3%B5es_e_os_Modelos_Organizacionais. Acesso em 14 de junho de 2017.

Silva, S. M. (2008). Figuras e configurações da estranheza: o mundo da vida e o mundo da escola. In Araújo, M.; Matias, M.; Mendes, J. M. (Orgs.) *Debates Contemporâneos Jovens Cientistas Sociais: I e II Ciclos anuais*. Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra. E-Cadernos CES, n. 01.

Sirvent, M. T. (1999). Problemática actual de la investigación educacional. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, v. 8, n. 14, pp. 64-75.

Souza, A. R. (2006a). *Perfil da Gestão Escolar no Brasil*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Tese de Doutorado em Educação (História, Política, Sociedade).

Souza, A. R. (2006b). “Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil” *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, pp. 13-39, jan./jun.

_____. (2012). A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17,n.49, Campinas São Paulo, Ed. Autores Associados, jan-abr 2012, pp. 159-174.

Souza, C. (2003). “Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil” *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 18, n. 51, fev. São Paulo: ANPOCS, EDUSC, pp. 15-20.

Spencer, L. *et al.* (2003). “Analysis: Practices, principles and processes”, in Jane Ritchiee Jane Lewis (eds.), *Qualitative Research Practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage Publications, pp. 199-262.

Stacey, R. D.; Griffin, D.; Shaw, P. *Complexity and management: fad or radical challenge to systems thinking?* New York: Routledge, 2000.

Stoer, S. R. (1983). “A reforma de Veiga Simão no Ensino: projecto de desenvolvimento social ou “disfarce humanista”?” *Análise Social*, vol. XIX (77-78-79), pp. 793-822.

Stohl, C. (1995). *Organizational Communication. Connectdness in Action*. Thousand Oaks: Sage.

Tampoe, M. (1998). *Liberating leadership*. London: The Industrial Society.

Taylor, F. W. (1916). *Principles of scientific management*. New York: Harper and Row Publishers.

Teixeira, A. S. (1935). *Educação pública, sua organização e administração*. Rio de Janeiro.

_____. (1956). “A administração pública brasileira e a educação” *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: INEP, v. 25, n. 61, jan./mar.

_____. (1964). *Natureza e função da administração escolar*. Salvador: ANPAE (Caderno de Administração Escolar; 1).

Teixeira, L. H. G. (1998). *Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas: um estudo de escolas de rede estadual de Minas Gerais*. Tese de Doutorado (Educação). Campinas: UNICAMP.

Tello, C.; Mainardes, J. (2014). *El pluralismo como perspectiva epistemológica en la investigación en política educacional*. Reflexiones desde el enfoque de las Epistemologías de la política educacional. Mimeo (inérito).

Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Lisboa: Edições Afrontamento. Coleção Histórias e Ideias/14.

Torres, L. L. (1997) *Cultura Organizacional Escolar: representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.

_____. (2003). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Torres, L. L.; Palhares, J. A. (2015). Cultura, liderança e resultados escolares: uma abordagem a partir das representações dos alunos do ensino secundário. In *Revista Lusófona de educação*, n. 30, pp. 99-121.

Torres, L. L.; Palhares, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. In *Revista Lusófona de educação*, n. 14, pp. 77-99.

Tutorial de Recursos Humanos. (2014). Programa de Ensino Integral. Escola de Tempo Integral. Governo do Estado de São Paulo. SEE/SP. Abril, 2014.

Uribe, M. (2005). “A liderança docente na construção da cultura escolar de qualidade. Um desafio de ordem superior” *Revista PRELAC*, 1, pp. 166-115.
Fonte: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666por.pdf>
Acesso em 04 de novembro de 2014.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva, A. S.; Pinto, J. M. (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. pp. 101-128. Porto: Afrontamento.

Vargas, R. A. A.; Junquilha, G. S. (2013). Funções administrativas ou práticas? As “artes do fazer” gestão na escola Mirante. In *Revista de Ciências da Administração*, v. 15, n. 35, pp. 180-195, abr. 2013.

Veiga Neto, A. (2002). De Geometrias, Currículo e Diferenças. *Educação e Sociedade*, Dossiê Diferenças.

Ventura, A. (2006). *Avaliação e Inspeção das escolas: estudo de impacto do Programa de Avaliação Integrada, 2006*. Tese. Doutorado em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vidal, D. G. (2005). *Culturas Escolares – estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados. (Coleção Memória da Educação)

_____. (2013). 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate In *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 3, pp. 577-588, jul./set. 2013.

Vieira, P. R.; Campos, A. M. (1980). “Em busca de uma metodologia de pesquisa relevante para a administração pública” *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 16, n.3, jul./set.

Vieira, S. L. (2007). “Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples” *RBP AE*, v.23, n.1, pp. 53-69, jan./abr.

Vieira, S. L.; Albuquerque, M. G. M. (2002). *Política e planejamento educacional*. 3.ed. revista e modificada. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.

Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. New York: The Free Press.

Werle, F. O. C. (2001) “Novos tempos, novas designações e demandas: diretor, administrador ou gestor escolar”. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v. 17, n. 2, ISSN 2447-4193.

Wilcox, K. (1993). La etnografía como metodología y su aplicación al estudio de la escuela: Una revisión. In Castaño, M.; Rada, D. (Ed.). *Lecturas de antropología para educadores*. pp. 95-126. Madrid: Ed. Trotta.

Wittmann, L. C. (1981). “Habilitação em administração da educação: pressupostos e perspectivas” *Informativo ANPAE*, Brasília, n. 3, jul./set.

Wittmann, L. C.; Gracindo, R. V. (Orgs.). (2001). O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil - 1991-1997. São Paulo: Editora Autores Associados/Biblioteca Anpae.

Wyness, M. (1996). *Schooling, Welfare and Parental Responsibility*. London: Falmer Press.

Dispositivos legais

Brasil. *Ação Direta de Inconstitucionalidade* (ADI) n.º 4.876.

Brasil. *Constituição Federal de 1934*. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de Julho.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm

Brasil. *Constituição Federal de 1937*. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de Novembro.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm

Brasil. *Documento Final*. CONAE/2010

http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf

Brasil. Decreto n.º 10.623, de 26 de Outubro de 1977.

Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau e dá providências correlatas.

Brasil. Decreto n.º 11.625, de 23 de Maio de 1978.

Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º Grau e dá providências correlatas.

Brasil. Decreto n.º 5.803, de 08 de Junho de 2006.
Dispõe sobre o Observatório da Educação, e dá outras providências.

Brasil. Decreto n.º 3.763, de 1º de Fevereiro de 1932. Modifica algumas disposições do Decreto n.º 3.281, de 23 de Janeiro de 1928. *in* Pagani, I.; Velloso, G. P.; Dias, A. *Coleção de Leis Municipais Vigentes – 1932 a 1935*. v. 5. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1937. pp. 359-364.

Brasil. Decreto n.º 4.387, de 8 de setembro de 1933. Consolida a organização técnica e administrativa do aparelho de direção do sistema educacional, instituindo o Departamento de Educação do Distrito Federal *in* Pagani, I.; Velloso, G. P.; Dias, A. *Coleção de Leis Municipais Vigentes– 1932 a 1935*. v.5. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, pp. 427-436, 1937.

Brasil. Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de Novembro de 2009.
Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

Brasil. Lei Complementar n.º 100, de 5 de Novembro de 2007. Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - Ugeprevi - do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência - Ceprev -, altera a Lei Complementar n.º 64, de 25 de Março de 2002, e dá outras providências.

Brasil. Lei n.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases n.º 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.
Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Brasil. Lei n.º 11.301, de 10 de Maio de 2006.
Altera o art. 67 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério.

Brasil. Lei n.º 5.692, de 11 de Agosto de 1971.
Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

Brasil. Lei n.º 7109, de 13 de Outubro de 1977.
Contém o estatuto do pessoal do magistério público do estado de Minas Gerais, e dá outras providências.

Brasil. Lei n.º 11.301, de 10 de Maio de 2006.
Altera o art. 67 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério.

Brasil. Lei n.º 13.005, de 25 de Junho de 2014.
Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

Brasil. Lei n.º 31, de 20 de Dezembro de 2002.
Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior

Brasil. Lei n.º 11.114, de 16 de Maio de 2005.
Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

Brasil. Lei n.º 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006.
Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Brasil. Lei Complementar n.º 725, de 16 de Julho de 1993.
Cria a função de Vice-Diretor de Escola e altera a Lei Complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985, e dá providências correlatas.

Brasil. Lei Complementar n.º 1.097, de 27 de Outubro de 2009.
Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências.

Fonte:

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1097-27.10.2009.html>

Brasil. Lei Complementar n.º 1.164, de 04 de Janeiro de 2012.
Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas.
Fonte:<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>

Brasil. Parecer CNE/CEB n.º 7, de 07 de Abril de 2010.
Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Brasil. Portaria n.º 1.140, de 22 de Novembro de 2013.
Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Brasil. Portaria n.º 1.795, de 27 de Dezembro de 1994.
Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, n. 246, p.20.767-20.768, 28 dez. 1994. Brasil. MEC.

Brasil. Portaria n.º 931, de 21 de Março de 2005.
Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, n. 55, p. 17, 22 mar. 2005. Brasil. MEC.

Brasil. Projeto de Lei n.º 8.035, de 03 de Novembro de 2010.
Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

Brasil. Resolução n.º 469, de 22 de Dezembro de 2003.
Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências.

Brasil. Resolução SE 89, de 9 Dezembro de 2005.
Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral.

Brasil. Resolução SE 88, de 19 de Dezembro de 2007.
Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador.

Brasil. Resolução SE 8, de 30 de Janeiro de 2008.
Dispõe sobre a permanência de Professor Coordenador para o segmento de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental.

Brasil. Resolução SE 90, de 3 de Dezembro de 2009.

Dispõe sobre a definição de perfis profissionais e de competências e habilidades requeridos para Supervisores de Ensino e Diretores de Escola da rede pública estadual e as referências bibliográficas do Concurso de Promoção, de que trata a Lei Complementar n.º 1.097/2009, e dá providências correlatas.

Brasil. Resolução SE 70, de 26 de Outubro de 2010.

Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas.

Brasil. CNE/CEB. Resolução n.º 07, de 14 de Dezembro de 2010.

Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Fonte: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf

Brasil. Resolução SE 22, de 14 de Fevereiro de 2012.

Dispõe sobre as atribuições de Professor Coordenador nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral.

Brasil. Resolução SEE n.º 1812, de 22 de Março de 2011.

Estabelece critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-diretor de Escola Estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos.

Brasil. Resolução SE 3, de 18 de Janeiro de 2013.

Dispõe sobre mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola para implementação de ações estabelecidas pelo Programa Educação - Compromisso de São Paulo.

Brasil. Resolução SE 52, de 14 de Agosto de 2013.

Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. Diário Oficial Poder Executivo - Seção I São Paulo, 123 (152) – 31. 15 de agosto de 2013.

Brasil. Resolução SE 56, de 14 de Outubro de 2016.

Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas. Diário Oficial Poder Executivo. São Paulo, Seção I sábado, 126 (195) – 30. 15 de Outubro de 2016.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de Dezembro de 1948.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>

Portugal. *Constituição da República Portuguesa* (CRP). Decreto de 10 de Abril de 1976.

Portugal. Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio.
Determina que a direcção dos estabelecimentos de ensino possa ser confiada pelo Ministro da Educação e Cultura a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974.

Portugal. Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro.
Regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.

Portugal. Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro.
Define as estruturas de gestão democrática dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.

Portugal. Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro.
Estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Diário da República n.º 29/1989, Série I de 1989-02-03.

Portugal. Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro.
Com a nova redacção dada pelo Decreto-Lei n.º 80/99, de 16 de Março, regulamenta os direitos e deveres dos Pais e Encarregados de Educação e das respectivas Associações no seu relacionamento com a escola e com a comunidade educativa.

Portugal. Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.
Define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Portugal. Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.
Estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Portugal. Decreto-Lei n.º 255/98. de 11 de Agosto.

Regula as condições em que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário, titulares de um grau de bacharel ou equivalente para efeitos de prosseguimento de estudos, podem adquirir o grau académico de licenciado.

Portugal. Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.

Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e do Ensino Básico e Secundário.

Portugal. Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de Setembro.

Aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. [altera o Decreto-Lei n.º 75/2008]

Portugal. Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de Julho.

Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. [altera o Decreto-Lei n.º 75/2008]

Portugal. Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Lei de Bases do Sistema Educativo.

Portugal. Lei n.º 24/99, de 22 de Abril.

Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

Portugal. Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto.

Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Portugal. Portaria n.º 760-A/98, de 14 de Setembro.

Cria os tipos de cursos para a aquisição do grau de licenciado pelos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário titulares do grau de bacharel ou equivalente para efeitos de prosseguimento de estudos.

Programas e Projetos

Observatório da Educação. (2013). *O que é*. <http://portal.inep.gov.br/web/observatorio-da-educacao>.

Plano de Ação Participativo (PAP).
<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/compromisso-sp/escolas-prioritarias>.

Prêmio de Gestão Escolar. Regulamento.
www.consed.org.br

Programa da Avaliação da Alfabetização – PROALFA. Minas Gerais. (2006) Secretaria do Estado de Educação. Boletim Pedagógico.

Programa de Ensino Integral (PEI). Diretrizes do Programa de Ensino Integral.
<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>

Programa de Intervenção Pedagógica (PIP)
<http://www.observatoriopne.org.br/metas-pne/5-alfabetizacao/programas-governo/programa-de-intervencao-pedagogica-nas-redes-municipais-de-ensino-pip>

Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino (MGME)
<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=4729>

Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. (2004). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)
<http://www.dge.mec.pt/teip>

Projeto Escola de Tempo Integral (ETI)
[https://www.google.pt/search?q=Azevedo+\(2013&rlz=1C1EODB_enPT533PT536&oq=Azevedo+\(2013&aqs=chrome..69i57j69i59j0l4.450j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8#q=Projeto+Escola+de+Tempo+Integral+\(ETI\)](https://www.google.pt/search?q=Azevedo+(2013&rlz=1C1EODB_enPT533PT536&oq=Azevedo+(2013&aqs=chrome..69i57j69i59j0l4.450j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8#q=Projeto+Escola+de+Tempo+Integral+(ETI))

Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_LP_COMP_red_md_20_03.pdf

ANEXOS

ANEXO A
PEDIDO DE PARTICIPAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO

Anexo A – Documento 1 – Pedido de Participação na Investigação

Danieli Tavares
R. Projetada, 3112
15600 - 000
Fernandópolis-SP
Tel: (017) 991522335

**Exma. Senhora
Diretora de Escola**

Votuporanga-SP, 03 de março de 2014

Assunto: Pedido de autorização para realizar estudo de investigação

Eu, Danieli Tavares, estou neste momento a dar início à coleta de dados para a minha tese de doutoramento, no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, da Universidade de Coimbra, da qual faz parte um estudo de investigação cujo objetivo é verificar o sentido administrativo evocado no cotidiano da organização escolar.

Para a prossecução da parte empírica desta tese, venho pela presente carta solicitar a V.^a Ex.^a autorize que este estudo se realize na Escola que dirige, bem como a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, junto da Diretora e Coordenadora Pedagógica (entrevistas), bem como o acesso a documentos necessários à investigação (documentos orientadores, relatórios) e procedimentos a ela inerentes, caso seja necessário.

Ciente de que compreenderá a importância que a V/ resposta terá para a efetivação da investigação que me propus desenvolver, espero da parte de V. Ex.^a o melhor acolhimento a este meu pedido.

Agradecendo, desde já, a atenção dispensada e aguardando a V/resposta, apresento os meus respeitosos cumprimentos,

Atenciosamente, pede deferimento
A doutoranda,

(Danieli Tavares)

Anexo A – Documento 2 – Pedido de Participação na Investigação

Danieli Tavares
R. Projetada, 3112
15600 – 000
Fernandópolis-SP
Tel: (017) 991522335

**Exma. Senhora
Diretora de Escola**

Iturama-MG, 05 de março de 2014

Assunto: Pedido de autorização para realizar estudo de investigação

Eu, Danieli Tavares, estou neste momento a dar início à coleta de dados para a minha tese de doutoramento, no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, da Universidade de Coimbra, da qual faz parte um estudo de investigação cujo objetivo é verificar o sentido administrativo evocado no cotidiano da organização escolar.

Para a prossecução da parte empírica desta tese, venho pela presente carta solicitar a V.^a Ex.^a autorize que este estudo se realize na Escola que dirige, bem como a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, junto da Diretora e Supervisora Pedagógica (entrevistas), bem como o acesso a documentos necessários à investigação (documentos orientadores, relatórios) e procedimentos a ela inerentes, caso seja necessário.

Ciente de que compreenderá a importância que a V/ resposta terá para a efetivação da investigação que me propus desenvolver, espero da parte de V. Ex.^a o melhor acolhimento a este meu pedido.

Agradecendo, desde já, a atenção dispensada e aguardando a V/resposta, apresento os meus respeitosos cumprimentos,

Atenciosamente, pede deferimento
A doutoranda,

(Danieli Tavares)

Anexo A – Documento 3 – Pedido de Participação na Investigação

Danieli Tavares
R. Quinta das FONSECAS, Lote 8, 2 Dto
3030 – 480 Coimbra
Tel: 916962917

**Exma. Senhora
Coordenadora de Estabelecimento**

Coimbra, 08 de junho de 2015

Assunto: Pedido de autorização para realizar estudo de investigação

Eu, Danieli Tavares, estou neste momento a dar início à coleta de dados para a minha tese de doutoramento, no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, da Universidade de Coimbra, da qual faz parte um estudo de investigação cujo objetivo é verificar o sentido administrativo evocado no cotidiano da organização escolar.

Para a prossecução da parte empírica desta tese, venho pela presente carta solicitar a V.^a Ex.^a autorize que este estudo se realize na Escola que dirige, bem como a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, junto da Coordenadora de Estabelecimento (entrevistas), bem como o acesso a documentos necessários à investigação (documentos orientadores, relatórios) e procedimentos a ela inerentes, caso seja necessário.

Ciente de que compreenderá a importância que a V/ resposta terá para a efetivação da investigação que me propus desenvolver, espero da parte de V. Ex.^a o melhor acolhimento a este meu pedido.

Agradecendo, desde já, a atenção dispensada e aguardando a V/resposta, apresento os meus respeitosos cumprimentos,

Atenciosamente, pede deferimento
A doutoranda,

(Danieli Tavares)

Anexo A – Documento 4 – Pedido de Participação na Investigação

Danieli Tavares
R. Quinta das FONSECAS, Lote 8, 2 Dto
3030 – 480 Coimbra
Tel: 916962917

**Exmo. Senhor
Diretor de Agrupamento de Escolas**

Coimbra, 02 de junho de 2016

Assunto: Pedido de autorização para realizar estudo de investigação

Eu, Danieli Tavares, estou neste momento a dar início à coleta de dados para a minha tese de doutoramento, no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, da Universidade de Coimbra, da qual faz parte um estudo de investigação cujo objetivo é verificar o sentido administrativo evocado no cotidiano da organização escolar.

Para a prossecução da parte empírica desta tese, venho pela presente carta solicitar a V.^a Ex.^a autorize que este estudo se realize na Escola que dirige, bem como a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, junto do Diretor (entrevistas), bem como o acesso a documentos necessários à investigação (documentos orientadores, relatórios) e procedimentos a ela inerentes, caso seja necessário.

Ciente de que compreenderá a importância que a V/ resposta terá para a efetivação da investigação que me propus desenvolver, espero da parte de V. Ex.^a o melhor acolhimento a este meu pedido.

Agradecendo, desde já, a atenção dispensada e aguardando a V/resposta, apresento os meus respeitosos cumprimentos,

Atenciosamente, pede deferimento
A doutoranda,

(Danieli Tavares)

Anexo A – Documento 5 – Pedido de Participação na Investigação

Danieli Tavares
R. Quinta das FONSECAS, Lote 8, 2 Dto
3030 – 480 Coimbra
Tel: 916962917

**Exmo. Senhor
Diretor de Agrupamento de Escolas**

Coimbra, 12 de abril de 2017

Assunto: Pedido de autorização para realizar estudo de investigação

Eu, Danieli Tavares, estou neste momento a dar início à coleta de dados para a minha tese de doutoramento, no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, da Universidade de Coimbra, da qual faz parte um estudo de investigação cujo objetivo é verificar o sentido administrativo evocado no cotidiano da organização escolar.

Para a prossecução da parte empírica desta tese, venho pela presente carta solicitar a V.^a Ex.^a autorize que este estudo se realize na Escola que dirige, bem como a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, junto do Diretor (entrevistas), bem como o acesso a documentos necessários à investigação (documentos orientadores, relatórios) e procedimentos a ela inerentes, caso seja necessário.

Ciente de que compreenderá a importância que a V/ resposta terá para a efetivação da investigação que me propus desenvolver, espero da parte de V. Ex.^a o melhor acolhimento a este meu pedido.

Agradecendo, desde já, a atenção dispensada e aguardando a V/resposta, apresento os meus respeitosos cumprimentos,

Atenciosamente, pede deferimento
A doutoranda,

(Danieli Tavares)

Anexo A – Documento 6 – Pedido de Participação na Investigação

Danieli Tavares
R. Quinta das FONSECAS, Lote 8, 2 Dto
3030 – 480 Coimbra
Tel: 916962917

**Exmo(a). Senhor(a)
Diretor(a) de Escola não agrupada**

Coimbra, 12 de abril de 2017

Assunto: Pedido de autorização para realizar estudo de investigação

Eu, Danieli Tavares, estou neste momento a dar início à coleta de dados para a minha tese de doutoramento, no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, da Universidade de Coimbra, da qual faz parte um estudo de investigação cujo objetivo é verificar o sentido administrativo evocado no cotidiano da organização escolar.

Para a prossecução da parte empírica desta tese, venho pela presente carta solicitar a V.^a Ex.^a autorize que este estudo se realize na Escola que dirige, bem como a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, junto do Diretor (entrevistas), bem como o acesso a documentos necessários à investigação (documentos orientadores, relatórios) e procedimentos a ela inerentes, caso seja necessário.

Ciente de que compreenderá a importância que a V/ resposta terá para a efetivação da investigação que me propus desenvolver, espero da parte de V. Ex.^a o melhor acolhimento a este meu pedido.

Agradecendo, desde já, a atenção dispensada e aguardando a V/resposta, apresento os meus respeitosos cumprimentos,

Atenciosamente, pede deferimento
A doutoranda,

(Danieli Tavares)

ANEXO B
CONSENTIMIENTO INFORMADO

Anexo B – Documento

**UNIVERSIDADE DE COIMBRA
CENTRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DO SÉCULO XX
DOUTORAMENTO EM ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS**

TRANSFORMAÇÕES E TENSÕES NA DINÂMICA DA GESTÃO ESCOLAR: “ARTES DE FAZER” EM MODELOS ORGANIZACIONAIS DE PORTUGAL E DO BRASIL

Doutoranda: Danieli Tavares

Professores orientadores: Doutor António Gomes Ferreira e Doutor Luís Mota

CONSENTIMENTO INFORMADO

Estamos a solicitar a sua participação numa investigação sobre as práticas de gestão no quotidiano da escola.

Para nós, o importante é que responda com sinceridade às questões. A entrevista é confidencial e será utilizada para fins de investigação, sob anonimato. Não existem respostas certas ou erradas.

Esta investigação tem como objetivo compreender as práticas de gestão regulamentadas, consentidas e experienciadas pelos gestores, identificar a apreciação dos gestores das escolas sobre os desafios às práticas de gestão, os modelos administrativos e os reflexos/impactos dos mesmos no trabalho dos envolvidos e nos princípios organizativos da escola (rede escolar).

Para isso, solicitamos a sua participação nesta entrevista sobre as práticas de gestão.

Esta participação será voluntária, pelo que poderá interromper a entrevista a qualquer momento se assim o desejar. Para assegurar o rigor da análise dos dados recolhidos é desejável proceder à gravação áudio desta entrevista. Tudo o que disser será estritamente confidencial, pois os resultados serão codificados.

Gostaríamos de saber se aceita participar nesta entrevista e se autoriza a gravação da mesma.

Data: ___/___/_____

Assinatura da investigadora

Assinatura do participante

ANEXO C
GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Anexo C – Documento

GUIÃO DE ENTREVISTA

**DIRETOR
SUBDIRETOR/ VICE-DIRETOR
PROFESSOR COORDENADOR
SUPERVISOR PEDAGÓGICO
COORDENADOR DE ESTABELECIMENTO**

A presente entrevista faz parte de um estudo realizado no âmbito do Doutoramento em Estudos Contemporâneos no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra.

Tema da tese: Práticas de gestão escolar

Questão Central: Como se processam os modos de fazer a gestão em contextos organizacionais de escolas?

Objetivos Gerais:

- 1- Compreender os processos cotidianos de gestão nas escolas.
- 2- Identificar as percepções evocadas sobre o fazer gestão na escola e interpretar os seus sentidos.
- 3- Relacionar as maneiras de fazer a gestão com os processos sociais e políticos cotidianos.

Blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
I. Legitimação da entrevista	.Legitimar a entrevista apresentando o objeto de estudo e as finalidades a que se destina.	- Apresentação do tema e objeto de estudo descrevendo a que finalidade se destina e solicitando ao contributo enriquecedor que poderá ser o testemunho do entrevistado. - Explicação dos direitos do uso do conteúdo da entrevista, fornecendo garantias sobre a confidencialidade das informações prestadas. - Garantia da confidencialidade e estabelecimento de um clima de empatia.
II. Identificação da formação, de cargos e funções	- Identificar aspectos do entrevistado que se aliem com um perfil de informante privilegiado.	1) Há quanto tempo exerce o cargo de diretor? 2) Para qual cargo foi nomeado(a)? 3) Ocupou cargos diferentes neste tempo? 4) Há outra atividade profissional atual para além do cargo de gestor? 5) Qual a sua formação académica?
III. Percepções sobre o fazer gestão	- Recolher elementos sobre o contexto organizativo das atividades exercidas pelos gestores, da percepção evocada sobre o seu papel na escola e dos órgãos hierárquicos de apoio à gestão na escola.	6) Como é a sua rotina de trabalho na escola? 7) Das atividades mencionadas, qual ou quais lhe toma mais tempo no trabalho cotidiano? 8) Qual o seu papel na escola? 9) Considera-se apoiado nas atividades que exerce? 9. a) Qual o órgão hierárquico de maior apoio à gestão na escola? 10) Considera que houve mudanças na sua postura desde que assumiu o atual cargo de gestão?

<p>IV. Percepções sobre a escola</p>	<p>- Conhecer a opinião do entrevistado sobre aspectos da organização e alunos que frequentam a escola</p>	<p>11) Quais os programas e projetos que a escola? 11. a) Houve conflitos no processo de adesão? 11. b) E no processo de desenvolvimento? 12) O programa ou projeto teve impacto positivo na gestão? 13) Considera os programas e projetos tenham apresentado bons resultados no que toca o desempenho dos alunos? 14) Em sua opinião, o prédio escolar, pela estrutura física, atende os objetivos escolares? 15) Como estão organizados os espaços? 15. a) Que consequências o(a) senhor(a) gestor considera que a autonomia que lhe é conferida tem tido na organização e no funcionamento da escola? 16) Considera que a estrutura física poderia melhorar? 16. a) De que modo?</p>
<p>V. Relações inter e extraescolares na gestão</p>	<p>- Recolher informações sobre elementos externos que afetam os processos internos na gestão da organização escolar</p>	<p>17) De que modo os gestores e docentes organizam o calendário de atividades na escola? 18) Quem participa dos objetivos e metas da escola? 19) Quais os grupos e em quais momentos participam das decisões tomadas em âmbito escolar? 20) Os pais visitam a escola? 20. a) Quando ocorrem as frequências? 20. b) Considera que são participativos? 21) Quais atividades costumam estar abertas à comunidade educativa? 22) Conhece ações de melhoria que têm sido implementadas na escola? 23) A escola já se candidatou ao Prémio de Gestão Escola? 23. a) Qual? 23. b) Quando? 24) No que toca a calendarização de atividades, em sua opinião, há implicação dos exames nacionais/estaduais no cotidiano escolar? 25. a) Considera os resultados desta escola satisfatórios? 26) Considera o saber teórico legal relevante no desenvolvimento de suas funções? 26. a) Recentemente foi aprovado o novo PNE (2011-2010) no Brasil. A senhora leu o documento? 26. b) Qual a sua atenção aos dispositivos legais em Portugal?</p>

Para além das informações relatadas, gostaria de acrescentar algo que não tenha sido abordado e que considera pertinente?

Muito obrigada pela sua participação e colaboração.

Entrevista N° _____

Data da Entrevista: ____/____/_____

ANEXO D
MATRIZ DE CATEGORIZAÇÃO DE DADOS

Anexo D – Quadro

Matriz de Categorização de Dados

Dimensões	Categorias	Subcategorias
I. Identificação da formação, de cargos e funções	1.1. Gestão de cargo e função	1.1.1. Ano de admissão no cargo de gestão 1.1.2. Atividades docentes na escola 1.1.3. Atividades externas à escola
	1.2. Formação acadêmica dos gestores	1.2.1. Identificação de formação em Administração Escolar
II. Percepções sobre o fazer gestão	2.1. Fundamentos e princípios	2.1.1. Motivações expressas 2.1.2. Órgão de apoio à gestão
	2.2. Ação dos gestores e gestão do tempo	2.2.1. Situações recorrentes de intervenção dos gestores
	2.3. Atribuição às mudanças na postura	
III. Percepções sobre a escola	3.1. Adesão ao modelo de ensino	3.1.1. Processo decisório pelo modelo de ensino 3.1.2. Desafios no desenvolvimento do modelo de ensino
	3.2. Percepção sobre a população estudantil	3.2.1. Fatores preponderantes na percepção da população estudantil
	3.3. Espaços escolares	3.3.1. Conducentes de adaptação do espaço escolar
	3.4. Programas nas escolas	3.4.1. Programa MGME 3.4.2. Programa PIP 3.4.3. Programa Incluir para Emergir
IV. Relações inter e extraescolares na gestão	4.1. Colaboração e participação	4.1.1. Sujeitos participantes nos objetivos e metas da escola 4.1.2. Presença dos pais/EE na escola 4.1.3. Prêmio Gestão Escolar
	4.2. Recurso aos normativos legais	4.2.1. O Novo PNE do Brasil 4.2.2. Dispositivos Legais de Portugal
	4.3. Avaliações	

ANEXO E
MATRIZ DE REDUÇÃO DE DADOS

Anexo E - GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Dimensão 1 – Identificação da formação, de cargos e funções

QUADRO nº 1

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registro
1.1. Gestão de cargo e função	1.1.1. Ano de admissão no cargo de gestão	<p>“[...] na escola como diretora desde 2009.” (D1S) “[...] assumi a coordenação em 2013.” (PC1S) “[...] na escola como diretora desde 2007.” (D2S) “[...] desde 2014 como coordenadora no projeto PEI.” (PC2S) “Cheguei à escola em 1986 como professora eventual. Assumi a direção em 1998.” (D3S) “Estou no cargo de coordenadora pedagógica nesta escola desde 2014.” (PC3S) “[...] direção eu em maio de 2011.” (D4M) “A supervisão comecei no começo de 2014.” (VD1M) “[...] na escola como diretora desde setembro de 2011.” (D5M) “Em 2007 assumi o cargo de supervisora.” (SP1M) “[...] na escola como coordenadora de estabelecimento desde 2011.” (CE1P) “[...] na escola como coordenadora de estabelecimento desde 2011.” (CE2P) “[...] isso aqui é um concurso público, e eu concorri em 2009 aqui à escola e eu ganhei as eleições.” (D6P) “Já estou diretamente na direção com o cargo efetivo há oito anos. Eu cheguei a esta escola em 2006.” (SD1P) “Eu sou diretor há cerca de vinte anos. Já estive em várias escolas. Salvo erro, desde 1996.” (D7P) “[...] há cerca de 15 anos atrás, no ano de 2003.” (D8P) “[...] no novo modelo é que eu assumi a direção. Em 2009.” (D9P) “Em 2013 [...]” (D10P)</p>
	1.1.2. Atividades docentes na escola	<p>“[...] eu até leciono e tenho 12 aulas, então, eu estou numa sala de aula, como coordenadora, está assim com o vínculo com os meus alunos e com os professores, então isso faz a gente se sentir igual, fica gostoso.” (PC2S) “Eu sou efetiva em Matemática.” (PC3S) “Professora aqui desde 2005.” (SP1M) “[...] nunca deixei propriamente a docência. Porque meu primeiro ano de coordenação tive turma [...] e este ano voltei outra vez mas como professora de apoio, portanto tenho 20h de apoio educativo, com a coordenação também [...]” (CE1P)</p>

		<p>“[...] como estava disponível para pegar em turma, comecei aqui com um primeiro ano que é a turma que tenho hoje e por isso eles estão no ano, mas já com a função de coordenação, porque a coordenadora que estava cá saiu para a aposentação e essa escola estava assim a descoberto.” (CE2P)</p>
	<p>1.1.3. Atividades externas à escola</p> <p>A maioria das atividades está orientada para o <u>ensino</u>.</p>	<p>“Tutora bolsista de ensino à distância.” (D1S)</p> <p>“Docente em faculdade no período noturno.” (D3S)</p> <p>“Sou professora de catequese aos fins de semana.” (D4M)</p> <p>“Professora na rede municipal há 28 anos.” (VD1M)</p> <p>“Eu fui eleito na altura para Assembleia de Freguesia [...]. Também tenho um cargo pequeninho, mas é uma coisa também voluntária, nada remunerado, que é o Hóquei Patins. E tou lá só a ajudar.” (D6P)</p> <p>“Às vezes sou convidado a participar no processo formação relativamente à avaliação Caf.” (D7P)</p> <p>“Por exemplo, faço parte do Conselho Nacional das Escolas [...], fa o parte do júri nacional de prêmio da escola, faço parte do projeto educativo municipal [...]” (D9P)</p>
1.2. Formação académica dos gestores	<p>1.2.1. Identificação de formação em Administração Escolar</p> <p>A maioria dos entrevistados no contexto brasileiro tem curso <u>lato sensu</u> na área</p> <p>As coordenadoras de estabelecimento não possuem formação na área</p> <p>No contexto da amostra de Coimbra, Figueira da Foz, Cantanhede e Leiria os gestores têm curso <u>stricto sensu</u> em Administração Escolar</p>	<p>“Especialização em gestão escolar.” (D1S)</p> <p>“Especialização em gestão escolar.” (PC1S)</p> <p>“Especialização em gestão escolar.” (D2S)</p> <p>“Especialização em gestão escolar.” (PC2S)</p> <p>“Especialização em gestão escolar.” (D3S)</p> <p>“Especialização em gestão escolar.” (PC3S)</p> <p>“Especialização em gestão escolar.” (D4M)</p> <p>“Especialização em gestão escolar.” (VD1M)</p> <p>“Especialização em gestão escolar.” (D5M)</p> <p>“Eu participei de uma capacitação de supervisão.” (SP1M)</p> <p>“Sou licenciada em Matemática.” (CE1P)</p> <p>“Magistério Primário do Porto, um CESE e uma pós-graduação em Novas Tecnologias no Ensino.” (CE2P)</p> <p>“Fiz na FPCEUC o Mestrado em Gestão Escolar, fiz também no ISCA, aaaaaahhh, estou a acabar de entregar a tese também, outra em gestão escolar e formação escolar.” (D6P)</p> <p>“Tenho mestrado em Administração Escolar.” (SD1P)</p> <p>“fui uma das primeiras pessoas em Portugal a tirar um curso de Administração Escolar, uma pós-graduação em administração escolar, terminei em 1997.” (D7P)</p> <p>“[...] na altura eu estava já nos serviços do Ministério da Educação, eu interessei-me bastante pela gestão e resolvi fazer</p>

	<p>Dois diretores de agrupamento de escolas em Coimbra, até a data da entrevista, <u>não possuem formação concluída</u>, embora estejam cursando o mestrado.</p>	<p>uma pós-graduação de administração escolar. E depois o doutoramento. Eu agora estou a fazer o doutoramento também na área das ciências da educação e administração escolar.” (D10P)</p> <p>“Eu sou professor do ensino básico. Depois fiz uma especialização em Língua Portuguesa e agora estou fazendo um mestrado em Gestão de Formação e Administração Educacional.” (D8P)</p> <p>“Sou licenciado em Cerâmica. Tenho uma pós-graduação em Arqueologia e Restauro. E depois andava agora a tentar acabar o mestrado em Gestão e Administração Escolar.” (D9P)</p>
--	--	--

Dimensão 2 – Percepções sobre o fazer gestão

QUADRO nº 2

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registro
2.1. Fundamentos e princípios	<p>2.1.1. Motivações expressas</p> <p>A atribuição das motivações para o fazer gestão evidencia o <u>aluno</u> e a <u>aprendizagem do aluno</u>, na maioria dos relatos.</p> <p>Identificação das tarefas e objetivos da função</p>	<p>“Sempre em primeiro lugar o aluno. Tudo gira em torno disso, do aluno, do aprendizado e do aluno... Principalmente porque a função da escola é mais pedagógica do que outra coisa. Mas o aluno sempre em primeiro lugar. Isso é bom pro aluno? Então nós vamos fazer.” (D1S)</p> <p>“[...] Tudo a gente faz voltado para o aluno. Pra sanar as dificuldades. Igual, por exemplo, nós fizemos o estudo dessa avaliação diagnóstica, a gente vê onde é que tá o enclave ali, o problema maior. Agora nós já estamos pensando em ações pra poder sanar essas dificuldades, então é em torno mesmo do sucesso do aluno, da aprendizagem significativa mesmo pra ele, né(?)” (PC1S)</p> <p>“[...] a qualidade do ensino e da aprendizagem são fundamentais no sucesso da escola” (D2S).</p> <p>“Aaaahhh, o meu trabalho tem que refletir no aprendizado do aluno.” (PC3S)</p> <p>“[...] é o sucesso escolar, o apoio, o carinho dos alunos com a gente, é o que motiva a gente pra tá fazendo sempre, sempre mais pra eles. Porque é o nosso, nosso maior empenho, nosso maior objetivo dentro da escola é nossos alunos. Por que se não tivesse os alunos não teria escola, né? [...] Pra nós o que dá cada vez mais ânimo é os alunos, pra nós isso é muito valioso.” (D4M)</p> <p>“[...] a gente fica o dia todo na escola, cê sai daqui acabado porque é muita coisa pro cê fazê. E a gente só espera que melhore né, que cada dia se... Porque minha vida eu acho que é isso aqui, eu faço tudo por ela né, pela escola, pelos alunos principalmente porque eu sei da carência deles. Eu acho que é por isso que a gente cansa tanto né, porque esgota a gente ao máximo.” (D5M)</p> <p>“Sou parte administrativa porque eu sou extensão da diretora. Preocupo-me com o aprendizado dos alunos, mas também com o lazer, com a formação cultural” (CE1P).</p> <p>“[...] é a turma.” (CE2P)</p> <p>“A parte mais importante pra mim na escola são as crianças. Os mais importantes são eles, é pra eles que nós trabalhamos. Uma escola sem alunos não existe. Portanto, tem que haver alunos e são o essencial de uma escola. E eles têm que ter suas aulas, sua componente letiva, depois, para além disso, têm que praticar um desporto, fazer outras coisas. E temos que ser receptivos ao que os alunos querem fazer.” (D6P)</p> <p>“[...] a base é acompanhar o currículo, acompanhar a sala de aula, aprendizado do aluno, resultado da classe, se o menino realmente tá aprendendo, então eu vou pra sala de aula, eu assisto aula com o objetivo, o foco hoje é ver a disciplina, por exemplo, o que não é mais importante, por exemplo.” (PC2S)</p>

	<p>Desafios da direção na escola</p> <p>Qualidade do ensino</p> <p>Amor pela profissão</p> <p>Requisitos para um bom líder</p>	<p>“[...] o papel do vice-diretor aqui na escola, assim, eu vejo ah, uma pessoa que faz de tudo um pouco, porque é desde ouvir o aluno, conversar com o aluno, conversar com os pais, com os professores, é, ver se os alimentos dos alunos estão sendo feitos com qualidade, auxiliar o diretor, então, assim eu faço de tudo desde, se tiver necessidade de olhar uma sala que tá suja e desorganizada e se precisar ser limpa, eu não escolho muito não, a gente faz o que é necessário, que é importante fazer pra escola, pra dar andamento legal.” (VD1M)</p> <p>“[...] É coordenar o trabalho pedagógico. [...] Trabalho coletivo com os professores, oriento quando necessário, né, às vezes vou na sala de aula ver o que está acontecendo, nas aulas, oriento o professor quando ele está precisando de ajuda.” (SP1M)</p> <p>“Eu sou o subdiretor, então dedico-me mais a área econômico financeira e a parte mais administrativa.” (SD1P)</p> <p>“[...] trabalhar com a diversidade, a pluralidade, a diferença, o diferente, o difícil.” (D3S)</p> <p>“É, sem dúvida, a qualidade de ensino e, decorrente disto, o sucesso da escola.” (D7P)</p> <p>“Motiva-me poder contribuir para que um aluno faça um percurso escolar com a qualidade e que chegue ao fim e que saiba dizer-nos obrigado.” (D8P)</p> <p>“É amar aquilo que faço. [...] E depois senti isso como uma missão. Gostei, abracei, portanto vou fazer o melhor enquanto eu andar aqui, em que situação for, para dar o melhor para que isso avance da melhor forma.” (D9P)</p> <p>“Da minha experiência e para este cargo eu penso que o mais importante é ter bom senso. É ouvir as pessoas, é dizer nós e não: faça! É nós vamos fazer!” (D10P)</p>
	<p>2.1.2. Órgão de apoio à gestão</p> <p>Identificação, relações e acompanhamento.</p>	<p>“Diretoria de Ensino.” (D1S)</p> <p>“Diretoria de Ensino.” (PC1S)</p> <p>“Diretoria de Ensino.” (D2S)</p> <p>“Diretoria de Ensino.” (PC2S)</p> <p>“Diretoria de Ensino.” (D3S)</p> <p>“Diretoria de Ensino.” (PC3S)</p> <p>“Superintendência Regional de Ensino.” (D4M).</p> <p>“Superintendência Regional de Ensino.” (VD1M)</p> <p>“Superintendência Regional de Ensino.” (D5M)</p> <p>“Superintendência Regional de Ensino.” (SP1M)</p> <p>“Apoio... Trabalho recebemos muito. Trabalho sim. A Autarquia dá-nos muito trabalho, sobretudo à coordenação. Eu tenho momentos que acho que trabalho para o Ministério da Educação, diretamente, através do órgão de gestão</p>

		<p>do agrupamento, mas também para a autarquia porque até em nível administrativo a autarquia cada vez nos exige mais, é uma pasta aqui, é uma pasta acolá, é avaliações, é avaliações de pessoal, é avaliações de execuções das AEE, é terrível. Os próprios projetos das Autarquias também passam por nós, portanto é uma sobrecarga imensa porque eu no fundo acumulo duas funções e é terrível porque eu não tenho horas de trabalho, é quase exclusividade eu saio daqui entro em casa e continuo o trabalho. [...] Não desapoiam no sentido de não desautorizam, nos dão alguma... algum apoio moral digamos, mas agora apoio técnico até mesmo material é muito relativo porque há coisas que a gente precisa e não tem, por exemplo, queremos sair para qualquer lado não há transporte, queremos ver um espetáculo não há dinheiro, é assim, quer dizer, também é um bocado fazer camisa sem pano (né?) e nós lutamos com isso todos os dias, todos os dias, todos os dias... Muitas vezes olhamos para as coisas e dizemos assim: e agora como é que vamos fazer, como é que vamos operacionalizar isso? Falta-nos depois os meios.” (CE1P)</p> <p>“[...] nós temos uma adjunta do diretor que está com, claro é o primeiro ciclo não é, portanto qualquer coisa que seja necessário é com ela que ligamos, ou falamos, ou vamos lá, ela está sempre disponível, isso não há dúvida nenhuma. Quando é uma coisa mais administrativa, contactamos diretamente com a secretaria e eles resolvem o problema. [...] Pode às vezes as coisas não se resolverem no tempo que a gente quer. Mas pronto, mas isso é compreensível porque temos que dar a algumas coisas que tem que seguir os seus trâmites (não é?) e o seu tempo, e temos que aguardar, mas em princípio as coisas ficam resolvidas.” (CE2P)</p> <p>“Autarquia.” (D6P)</p> <p>“É a Autarquia.” (SD1P)</p> <p>“A Autarquia.” (D7P)</p> <p>“É nomeadamente a Direção Regional de Educação. Mas, não os contatamos com aquela expectativa de que dali venham respostas. A maior parte das situações são apenas reportes e que não ajudam a resolver o problema em concreto. [...] A Direção Regional de Educação quase sempre tem uma ação de acompanhamento e não tanto na perspectiva de intervenção direta.” (D8P)</p> <p>“A Direção Regional de Educação. Como sabe, as direções regionais, essa figura, desapareceu. Praticamente então o serviço que aqui está, quase todo o material, é encaminhado para Lisboa. Portanto, tem competências, mas as competências também são cada vez menores. Portanto, este apoio é dado dentro das possibilidades também desta delegação regional. E é assim que o circuito funciona. Não digo que não há apoio, mas nesta sequência.” (D9P)</p> <p>“Quando eu preciso de algum esclarecimento de dúvidas depende da área. Ou seja, se a área for recursos humanos, seja concursos, pessoal docente devido a horários, colocações, é... seja avaliação de desempenho docente, progressão na carreira, todas essas questões são diretamente com Lisboa, com a Direção-Geral da Administração Escolar. Tratando-se de questões com alunos, era com a Direção-Geral de Educação, mas normalmente eu telefono para Coimbra, para a estrutura regional. É... Porque como eu também trabalhei lá, conheço muitas pessoas e por vezes telefono só para cruzar interpretações da legislação. Mas, é quase tudo com Lisboa.” (D10P)</p>
--	--	--

<p>2.2. Ação dos gestores e gestão do tempo</p>	<p>2.2.1. Situações recorrentes de intervenção dos gestores</p> <p>Atendimento a aluno, pais, encarregados de educação e professores.</p>	<p>“O que toma mais tempo é apagar incêndio. A gente chama assim de incêndio, essas coisas que acontecem de repente e você não espera. Principalmente comportamento de aluno. [...] Esse ano a vice-diretora está assumindo a indisciplina e eu estou tendo mais tempo para outras coisas.” (D1S)</p> <p>“A maior dificuldade é essa... Você começa a fazer mesmo a parte burocrática, a parte pedagógica, você tem que tá saindo a toda hora pra atender aluno, pra atender professor que chama muito a gente na sala de aula... E tem um período que a gente faz depois da reunião de pais com boletins. Aí os pais não vêm, então você pode esperar depois daquela reunião, 15 dias é toda hora. Pai chegando, sabe, um chega uma hora, outro chega outra hora, então você tem que tá parando né.” (PC1S)</p> <p>“A parte pedagógica mesmo fica um pouco prejudicada, você não pode debruçar só nela ali, fica nela ali pra tentar resolver. Não. Você tem que tá levantando. Por exemplo, tem que preparar uma pauta de ATPC, aí você senta no computador de repente você tem que ir pra sala de aula, pra sala mesmo. Então a maior dificuldade mesmo é isso: tem que tá atendendo pai, professor, aluno todo momento e num... A parte mesmo pedagógica às vezes você não consegue terminar, fica..., aí vai se arrastando.” (PC1S)</p> <p>“[...] Eu acho que é o atendimento, a questão da indisciplina, atendimento com aluno, mediação com a família. Isso demanda... Isso demanda tempo. E hoje nesse projeto, um pouco mais por ser início.” (D2S)</p> <p>“[...] com certeza as atividades administrativas e algumas disciplinares de ordem de disciplina. Eu gostaria de muito mais, focar em atividades pedagógicas, ter contato com os alunos, de conversar, mas geralmente a gente trabalha apoiando, na mediação em questões disciplinares, porque passa por vários segmentos.” (D3S)</p> <p>“Olha, é assim... Na escola tudo acontece ao mesmo tempo, então o que toma muito tempo às vezes é a questão de aluno porque infelizmente mesmo tendo funcionário para atender os alunos, mas nós temos que dar apoio. Aí a gente socorre, aí você vai pro pátio, aí você acompanha a entrada de aluno logo cedo, acompanha a entrada depois na hora do intervalo, pra voltar pra sala, na hora do almoço pra voltar pra sala, e nos corredores é professor que te chama é aluno às vezes que vem com algum problema que o professor encaminhou pra direção, muitas vezes é questões pedagógicas, então isso toma muito tempo... Muito tempo, porque você planeja o seu dia aí o que você planejou muitas vezes não deu tempo de você fazer. Em razão de tudo isso. Então é o que toma mais tempo. E muitas vezes a burocracia, né. E este ano nós tivemos a adesão do PROEMI... A adesão foi feita no final do ano passado. Mas este ano que teve que digitar tudo e pensar em todos os projetos, aí a adesão pro Mais Educação, pensar... Aí depois ajudar a diretora na compra, foi assim muito... Agora nesse final de ano está tumultuado ainda.” (PC3S)</p> <p>“[...] os alunos claro, são eles [...]. Passo a manhã toda conversando com eles é na sala, auxiliando os professores, se precisam do Datashow, se precisam de alguma coisa, da biblioteca, organizar o vídeo, organizar os materiais, nós temos aí os alunos de baixa visão, aluna cega, nós estamos aí, nossa preocupação tem que ser com eles também [...]. Nós não temos a escola ideal, não vou mentir porque é fato, mas a gente tenta fazer o melhor pra eles, pra que se sintam bem, se sintam em casa.” (VD1M)</p> <p>“[...] a burocracia e alunos. Porque é toda hora né. Toda hora tá aqui. Tudo eles vem aqui. E a parte burocrática que</p>
---	---	---

	<p>Administrativo- financeiro e “burocracia”.</p>	<p>é muita também.” (D5M)</p> <p>“Quando eu entrei, eu tinha tanto projeto, tanta coisa, né... Só que depois cê chega, cê vem tanto em cima que cê até esquece o que tem que fazer, assim, o que cê achou ideal... pensou. Eu tenho na medida do possível tentado fazer aquilo que eu me propus né, só que é muita coisa.” (D5M)</p> <p>“Às vezes precisa achar os pais. Fazer um relatório da situação, então, às vezes, você deixa a prioridade que é o aluno, um pouquinho, pra ajudar nessa situação, porque se o aluno não tá deixando os professores dá aula, é difícil. Porque se o aluno está ali dando trabalho eu tenho que ir ali, orientar, pedir para os pais que veja os cadernos, que veja se ele está trazendo material, né, porque se o aluno estiver sem o material na sala de aula, ele não vai, né, fazer as atividades, aí, atrapalha a aula.” (SP1M)</p> <p>“Aquilo que ocupa uma parte mais significativa do meu tempo é claramente o atendimento as pessoas que aqui trabalham e que aqui estão, designadamente: os professores, os funcionários, os pais e os alunos.” (D8P)</p> <p>“É tudo. Nós aqui na direção temos a porta aberta. Portanto, batem, entram e eu estou sempre disponível. Principalmente esta escola, que tem 80 anos, é uma escola que está bastante degradada, nós andamos agora na luta, houve uma petição dos pais para sermos intervencionados, eeeee há sempre problemas de ordem física. [...] Portanto, a vida do diretor é chegar e dar uma voltinha pela escola. Dar uma voltinha pela escola, ver os alunos, a conversar, a brincar com os alunos para que eles se sintam bem e que tenham a noção que o senhor diretor não é uma pessoa que se isola e que não sabe os problemas deles. Tudo isto está na preocupação.” (D9P)</p> <p>“Resolver problemas que faz parte, naturalmente, mas frente a frente, ou seja, diretamente com os professores, por vezes com os alunos. [...] E normalmente é isso, é resolver aquelas questões que surgem no dia a dia.” (D10P)</p> <p>“[...] há muito trabalho e situações para resolver e pouco tempo de estudo.” (PC2S)</p> <p>“O emergencial aqui é o financeiro da escola. A parte financeira da escola, se você fazer qualquer coisa errada ali, qualquer soma, qualquer emissão de nota... Nós temos o contador de, mas o diretor tem que tá a par, porque se fizer qualquer coisa errada quem responde é o diretor. Então, eu falo que a parte financeira é a parte mais desgastante. É a parte financeira [...]” (D4M)</p> <p>“Nem tanto o pedagógico, porque o pedagógico a gente envolve muito, tem as metas que a gente tem que cumprir. Mas ele assim, nós temos as punições porque temos metas, mas a parte financeira dá exoneração de cargo, né, a parte financeira é muito séria na escola.” (D4M)</p> <p>“[...] o que me leva mais tempo é a gestão administrativa ou financeira, a parte de administração, serviços administrativos e a parte de contabilidade e economia escolar, gestão de funcionários, gestão de mercadorias em relação ao bar, fornecimento da escola e todo outro tipo de equipamento que é necessário para a escola funcionar. É daí que eu posso até logo dizer, isso é o que me leva mais tempo ao longo do trabalho [...]” (SD1P)</p> <p>“O que nos ocupa mais tempo é capaz de ser a burocracia. A burocracia, os papéis. Hoje as plataformas informáticas, porque o ME tem milhares de plataformas informáticas, e temos que preencher permanentemente estatísticas. Por exemplo, agora estamos a pedir autorização para abrir as turmas para o próximo ano. Não basta</p>
--	---	---

		<p>dizer que queremos duas turmas no 10º ano, ou três turmas no 10º ano. Temos que indicar o nome dos alunos todos de cada turma, escrever os nomes todos. E isto é apenas um exemplo e, portanto, talvez a burocracia nos toma ou que nos rouba mais tempo, a burocracia e incluindo informaticamente.” (D7P)</p> <p>“São as questões pessoais, é... a nível dos recursos humanos. Aaaahhh... Os alunos são os que dão menos problema e não me importava em ter 50 mil, ou 60 mil, ou 100 mil, não me importava nada. Porque eles não dão problema, dão problemas inerentes normais, que as crianças têm, mas depois resolvem. [...] O que me ocupa mais tempo são essas coisinhas, são essas tricas. E depois, claro, tem as coisas inerentes do Ministério da Educação, pedem muitas vezes situações repetidas. Há uma secretaria do estado que pede um ficheiro, depois há um gabinete do ME que pede esse mesmo ficheiro, depois há outro que pede outro... Quer dizer, há muitas coisas repetidas, e olha constantemente, portanto, com os miúdos não se perde muito tempo, que seria o que a gente devia perder mais.” (D6P)</p> <p>“Olha... Devia de ser os alunos. Devia ser o trabalho com os alunos. Isso é minha revolta, que não seja neste momento. Também estamos no início do ano e ainda há muita coisa da coordenação para fazer.” (CE1P)</p> <p>“[...] A turma. Até porque é um ano de exame, portanto precisa de algum investimento.” (CE2P)</p>
<p>2.3. Atribuição às mudanças na postura</p>	<p>Consentimento de mudança</p> <p>Atribuição causal distinta às mudanças na postura no decorrer do tempo de exercício do atual</p>	<p>“Eu acho que mudou muito. Eu mudei muito. Eu sempre fui sem pavio. Eu não tinha pavio curto, eu não tinha pavio. [...] Hoje não. E eu percebo que isso deu uma amenizada um pouco. O fato de... Eu acalmei. Eu baixei a bola. Hoje eu tenho pavio. Curto, mas pra quem não tinha, ele tá grande. Então eu acho que isso ajudou. Ajuda a escola. O diretor nesse ponto, a percepção do diretor, a ação do diretor é muito importante nisso. Com o aluno principalmente.” (D1S)</p> <p>“Houve. Porque né, pra ser gestora a gente tem que... Saber comunicar, saber até onde você vai, né os pontos frágeis também, nós temos que lembrar que nós somos seres humanos, o outro que tá ali é um ser humano. Né, às vezes tem a correria, a parte burocrática tudo, e você tá aqui. Aí você desconta na outra, então assim, tive que aprender tudo. Porque uma que eu tava na sala de aula há 15 anos, a gente tem uma visão. Quando a gente passa pra cá, a visão é outra. [...] Então assim, pra mim foi muito... Eu aprendi e tô aprendendo muito. Então, eu tive que... Que mudar tudo mesmo, meus pensamentos, mudaram tudo, tô outra.” (PC1S)</p> <p>“Sim. Eu interajo mais com os alunos. Gostaria que essa interação fosse mais efetiva, mas atrás da mesa do diretor, com tanto trabalho, é difícil.” (D3S)</p> <p>“Eu vejo que mudou bastante a minha postura, principalmente no olhar as aulas dos professores, observar as aulas deles. Eu penso assim que todo professor deveria ter um olhar da equipe gestora, ele poderia estar se afastando um pouquinho, estar junto da equipe gestora, na coordenação, que aí ele consegue ter um novo olhar, inclusive pras aulas, o comportamento, a atitude do professor, você tem um novo olhar, apesar que eu já tive outras experiências de coordenação né.” (PC3S)</p> <p>“Hoje eu sinto muito apoio dos professores, eles estão sempre do meu lado, sempre me ajudando quando eu preciso,</p>

	cargos de gestão	<p>eu nunca, nunca sei tudo, porque eu sempre peço ajuda pra eles... Você sabe que, né, que está aqui a pessoa que sempre tá dando dica pessoa que não sai que faz anos que trabalha na escola. Eu trabalho sabe muito em equipe, e assim nunca deixo transparecer que eu sou a supervisora, nem sempre ando no mesmo patamar que eles, sabe nem quero ser mais, sempre que preciso de perguntar, eu sempre pergunto o que vocês acham disso, o que vocês acham que tá bom, que tenho que melhorar, então isso tem me ajudado muito a ter um entrosamento muito bom com os professores. Muito bom.” (SP1M)</p> <p>“Alterou. Eu quando vim pra aqui, nós nem podíamos tossir. A sério... Era muito rígida (a diretora). Dependia muito dos sítios, não é. Mas, normalmente o diretor, o padre e o presidente da Junta eram pessoas intocáveis, mesmo nas aldeias. Eram as três pessoas que mandavam no sítio. Portanto isto já dita no fundo a postura da pessoa. E eu vim pra aqui pra uma diretora mesmo muito rígida, nós não éramos tidas nem achadas nem nada, ela que punha e dispunha e ela que mandava. Isto mudou muito, acho que mudou muito, acho que se democratizou um pouco. Se calhar nuns aspectos para bem outros para mal, não sei. Também tem que haver alguma centralização de algum poder, não é, do poder de decisão não é. Mas acho que houve uma proximidade de quem está a gerir de quem está a ser gerido, e pronto. Acho que as pessoas se aproximaram mais, progressivamente conforme vieram diferentes diretores. Porque quando eu vim, pensei assim: meu Deus! Isso aqui é pior que militarismo! Se isto estava limpo, tinha que estar mais limpo. Portanto era assim, uma pessoa rígida. Acho até que já não existe pessoas com esse perfil. Portanto havia um poder instituído, e isso mudou.” (CE1P)</p> <p>“Acho que não. Isto teria que perguntar aos colegas. Mas acho que não, acho que sou o que sempre fui. Não parece que tenha alterado por ser coordenadora ou deixar de ser. Talvez mais cansada, isso sim, porque... E hoje não foi um bom dia, hoje vim cá por sua causa. Hoje acordei assim num daqueles dias de ficar em casa, mas já que me tinha comprometido consigo vim, mas não houve grande, eu acho que não houve alteração nenhuma, eu sou o que sou, esteja a dar aulas, esteja a coordenar, esteja a fazer outras coisas quaisquer.” (CE2P)</p> <p>“Eu, antes levava o barco sozinho. Agora não. Eu tenho pessoas de confiança nos conselhos e delego. Por acaso está foi uma mudança pela positiva no trabalho coletivo de escola.” (D6P)</p> <p>“Eu trabalho com essa área do projeto educativo, com as assembleias de alunos. Eu reúno com eles e estruturamos o cumprimento do nosso projeto educativo. Os alunos registam todas as situações problemáticas que pra eles são relevo que tiveram naquele período e, se forem situações problemáticas de escola, são selecionados depois na comissão de delegados, na reunião que tem com a direção, para assuntos a debater na assembleia de alunos, a tal assembleia que funciona por anos. E creio que essa experiência fez-me ver mais que a parte administrativa e financeira da escola. Eu participo com eles [com os alunos] na promoção do projeto educativo de escola.” (SD1P)</p> <p>“Mudou. Mudou porque as responsabilidades que fui assumindo também foram sendo diferentes, os cargos que fui desempenhando foram sendo diferentes. Portanto eu fiz todo um percurso até chegar ao topo, digamos assim, da hierarquia. Hoje sou melhor, na minha opinião, gestor do que era há uns anos atrás. A experiência, aquilo que se aprende em contextos informais ajuda muito. A experiência permite-me resolver de forma muito mais eficaz questões que que há uns anos se calhar resolvia de forma mais atabalhoada.” (D8P)</p>
--	------------------	--

	Aspectos da “não mudança”	<p>“Eu penso que a nossa forma de estar muda radicalmente e obrigatoriamente, porque como professora eu vinha para a escola, o meu mundo, entre aspas, era os meus alunos, e as minhas aulas, as minhas turmas. [...]. E eu tenho que pensar em todas as turmas, em todos os professores, em todos os funcionários, ter o cuidado se falta alguma coisa, se alguma coisa não está a correr bem. E a postura mudou também no sentido de... é... a questão de horário, por exemplo, nunca tenho tempo.” (D10P)</p> <p>“Penso que não. Sabe que os valores de cada pessoa, em princípio, e é assim que eu vejo, continuam incluídos nessa pessoa, ou seja, solidariedade, amizade, lealdade, transparência, tudo isso se mantém.” (D9P)</p> <p>“Não. Acho que não mudou. Porque eu me encontro nesse tipo de escola. Então... Na ETI foi difícil, mas eu estava sempre procurando... Eu acredito nesse tipo de escola. É claro formou, melhorou assim, porque sempre um projeto novo você vai procurar a formação dentro do projeto, ver as especificidades. Então em termos de formação, a cada dia a gente só reconhece a aprendizagem. Então, aprendi bastante com esse passo-a-passo que a gente trabalha aqui. É uma maneira de ir avaliando o projeto e vendo as ações cumpridas (a gente chama de passo-a-passo mesmo), é uma coisa que a gente aprende muito, a maneira de fazer os registros, a importância de observar as defasagens pra trabalhar em cima da formação. Dá mais oportunidade pra gente perceber. A gente acaba mudando né.” (D2S)</p> <p>“Até que não mudou muito porque até inclusive assim, a gente tem uma responsabilidade de um todo, a escola que tem esse programa, a escola tem que melhorar em termos de aprendizagem de currículo todo mundo. A gente tem que ir bem no Saresp, nós temos que ir bem no AP que é aprendizagem em processo.” (PCS2)</p> <p>“Acho que mudar, não. Acho que... Assim... A gente tem que ser rígida na hora que tem que ser, tem que ser, como dizer, mãe, sentar, conversar, na hora que tem que ser rígida, tem que ser rígida, mesmo e não tem como. É a função do diretor, você tem que falar isso aqui tá certo, isso tá errado, então, acho que não teve muita mudança na minha vida, não.” (D4M)</p> <p>“Não, na questão do aprendizado, claro que a gente vai aprendendo cada vez mais, pois a gente tá aí pra isso, a gente não pode parar, tem que tá sempre aprendendo, mas a postura em si, não, não, a visão do aluno talvez a gente cria um olhar mais pro aluno, né, você tira um pouco o foco do professor e volta mais pro aluno, especialista, preocupação com o aluno passando pelo professor.” (VD1M)</p> <p>“[...] Hoje, não, hoje eu tenho uma visão mais preocupada diretamente com o aluno o que tá acontecendo, porque o aluno tá tendo essa atitude, gostam de ficar na escola, porque em casa tem muitos problemas, eles enfrentam muitas situações, então, assim, é saber a hora de colocar o limite, por que a gente infelizmente tem limites, obrigações, direitos e deveres, e saber a hora de ouvir, sentar, de lá ouvir o aluno, fazer um carinho mesmo, por que eles choram, a gente passa perto deles às vezes, assim na correria, eles fazem assim, Dona “Vice-diretora”, me escuta um minutinho, para um pouquinho, vem aqui.” (VD1M)</p>
--	---------------------------	---

Dimensão 3 – Percepções sobre a escola

QUADRO n° 3

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registro
3.1. Adesão ao modelo de ensino	3.1.1. Processo decisório pelo modelo de ensino	<p>“[...] desde 2006 essa escola já tinha se tornado ETI. Então ela já tinha uma demanda escolar de período integral. No início de 2013 veio uma proposta de aderir ao programa de ensino integral. Mas, até por não conhecer muito as premissas, as diretrizes do programa, o conselho decidiu por não participar em 2013. Em 2013 novamente veio o convite para participar para 2014. Então no final de 2013 a escola reuniu, aí teve maior conhecimento, acesso maior ao programa de escola integral. Aí o conselho decidiu numa votação que não foi unânime, foi polêmica, não tenho certeza, mas, foi acho 9 votos sim e 4 votos não, se eu não me engano. Uma proporção aí que foi bem discutida. E aí então por decisão do conselho aderimos ao programa.” (D2S)</p> <p>“[...] foi com muita dúvida. Porque deu muito trabalho para organizar, tendo em vista que atendemos a três modalidades. A gente apenas trabalha em Tempo Integral. Aquele outro modelo, a equipe não quis aderir, todos ficaram com muito medo, que aqui é uma escola muito grande, nós temos aqui mais de 50 professores, maioria deles efetivo, então, ia ser um impacto muito grande na rede. A gente sabia que muita gente ia ter que sair da cidade, e que não sei se seria justo com uma pessoa que tá no final de carreira ter que sair do município para trabalhar em outros lugares.” (D3S)</p> <p>“[...] foi um processo com muitos conflitos. Porque a princípio muitos professores não queriam, de jeito nenhum, a maioria não queria. Mas nós estávamos com um problema porque até o ano passado só tinha uma sala funcionando no noturno, então o noturno deixaria de existir... [...] Não tem mais o noturno e a DE começou a pressionar também. Foi assim uma pressão... Aí que que nós fizemos? Sentamos, refletimos melhor, aí os professores refletiram melhor a situação e acabaram então aceitando de tempo integral [...]” (PC3S)</p> <p>“[...] e a DE começou a pressionar também. Foi assim uma pressão... Aí que que nós fizemos? Sentamos, refletimos melhor, aí os professores refletiram melhor a situação e acabaram então aceitando de tempo integral [...]” (PC3S)</p> <p>“O número de alunos era uma batalha tão grande pra gente conseguir aluno do 6º ano pra entrar na escola, cê não tinha ideia. Ano passado já foi mais ou menos melhorzinho, e esse ano a gente já tem mães que é dia quinze e já tem mães aqui já querendo fazê a matrícula dos filhos.” (D5M)</p>
	3.1.2. Desafios no desenvolvimento do modelo de ensino	<p>“Nós não tivemos dificuldades, como muitas escolas tiveram, com relação a adaptação do aluno. O nosso aluno já era de período integral. Então essa mudança não foi difícil, né, foi bem tranquila. Pros professores já foi mais complicado. Porque o professor não vem com essa história de dedicação exclusiva, não vem com essa história de permanecer oito</p>

	<p>Nos desafios constam as dificuldades de adaptação ao <u>novo</u> modelo de ensino por determinado grupo de alunos e de alguns professores; perfil de professor para as Oficinas; colaboração da família.</p>	<p>horas diárias em uma só escola, né. Então esse foi o primeiro ponto, assim... Difícil, mas proveitoso, bom. Mas, difícil. E depois a implantação do programa foi difícil. Até hoje que estamos encerrando a avaliação, tudo é novo, cada etapa, cada ação é nova então demanda maior estudo, maior compreensão.” (D2S)</p> <p>“Olha, essa mudança de projetos nós já que tínhamos um grupo de muito tempo, o professor efetivo daqui por exemplo, que não aceitou, não quis ficar, não quis o desafio, ele não acreditou no projeto. [...] Por vários motivos, preferi levar o cargo dele pra outra escola. [...] eu tenho a impressão que alguns professores irão, outros virão, então todo ano pode ter esse problema pra se aceitar, tá, acho que no primeiro ano tem mudanças o ano que vem. Tenho a impressão que tem mudanças, mas eu acredito que vá uns três anos ainda pra aceitar isso aí.” (PC2S)</p> <p>“[...] nós fizemos [...] a pesquisa, nós observamos que não havia profissionais habilitados para aquelas oficinas [...] Mas, você tem que perceber que aquele perfil exigido não tinha. Então, a gente ia ter que acabar contratando pessoas que a gente também não conhecia o perfil [...] o que trabalhar nessas oficinas? Porque a gente tem que conhecer o contexto pra poder trabalhar, alinhado com a proposta e com o contexto, pela escola de Tempo Integral, nossa clientela mudou.” (D3S)</p> <p>“[...] porque a gente tem que manter o aluno dentro da sala de aula, com atividade, aprendizagem, [...] manter esse aluno todo esse tempo, né, sob a vigilância de alguns funcionários que não conhecem os nossos alunos, de alunos também que não conhecia a nossa realidade [...] veio passar pra gente algumas dificuldades, então, foi assim, foi muito difícil pra nós [...] todo esse rearranjo da escola mesmo.” (D3S)</p> <p>“[...] foi um processo com muitos conflitos. Porque a princípio muitos professores não queriam, de jeito nenhum, a maioria não queria.” (PC3S)</p> <p>“Inclusive os alunos, comportamento deles nooossaaa a princípio foi muito difícil, principalmente no pátio. Foi muito difícil. Eles brigavam, corriam, gerou vários conflitos, mas agora já... Vai aceitando né, as coisas vão se acomodando.” (PC3S)</p> <p>“[...] os alunos ainda não têm esse interesse e também a família não ajuda porque se a família falasse, o meu filho vai ficar na escola Tempo Integral, vai ser melhor pra ele, nós não temos também esse apoio da família [...]” (D4M)</p>
<p>3.2. Percepção sobre a população estudantil</p>	<p>3.2.1. Fatores preponderantes na percepção da população estudantil</p> <p>De modo geral recaem nos aspectos socioeconômicos, geográficos, familiares,</p>	<p>“Os alunos são de baixa renda, mas não são carentes. Eu reparo que no inverno eles vêm bem agasalhados, que trazem pacote de bolacha fechado... Eu presto muito atenção nisso.” (D1S)</p> <p>“São alunos inseridos numa comunidade de baixa renda. É... Com altos riscos. Nós temos alunos aí mesmo com altos riscos. Tem muito acompanhamento psicológico, CRAS [...]. Então nossa comunidade ela é um pouco... Ai não sei nem como que eu falo... Não é complicada... Mas, ela é, ela é..., exige um pouco mais assim de cuidado mesmo, de atenção, que nós temos alunos de risco mesmo, de altos riscos.” (PC1S)</p> <p>“Olha desta escola, ela é diferenciada, por mais que temos alunos de diferentes bairros, como aqui é centro da cidade. [...] é boa a nossa população, é boa, tá e nós não temos aquelas crianças de nível social muito baixo, assim quando tem os pais são assim de médio [...]” (PC2S)</p> <p>“A maioria de meus alunos são de bairros distantes, periféricos.” (D3S)</p> <p>“A escola é também bastante diversificada. Porque além de atender a clientela do bairro e dos bairros próximos, atende</p>

	<p>assistenciais e de diversidades.</p> <p>Percepção dos afetos e relação com a aprendizagem.</p> <p>Percepção da carência e associação com o comportamento dos alunos.</p>	<p>bairros distantes, novos bairros, distantes. Então... é difícil, são clientela que geram bastante conflito com os moradores próximos. E outra, em razão da usina hidrelétrica, nós estamos recebendo alunos do nordeste. Então tem uma clientela muito diversificada, bastante porque atende zona rural também.” (PC3S)</p> <p>“É, tenho muitos alunos carentes, né, que precisa muito do apoio nosso, né, porque os alunos não tem aquela, como que eu falo... apoio familiar, eles não tem. A maioria dos alunos mora com a avó, com o tio, com o padrasto, então, é uma estrutura muito grande, assim, familiar.” (D4M)</p> <p>“Carente de família, de de ouvir, carente assim, mais de carinho, que necessitam mais de atenção junto. Talvez a carência socioeconômica de de alguns ou de vários eu vejo a carência afetiva ,familiar, alguns moram com a avó, moram com o pai, moram com o padrasto é, eu tenho aluno aqui que dorme na rua, então, assim, nós temos e assim e aí, talvez a gente pensa assim, quantos obstáculos eles enfrentam e o refúgio e aqui na escola, e vendo aqueles alunos que enfrentam situações mais adversas, são aqueles que mais querem estar na escola. Não consegue ter um desenvolvimento sério, legal, que deveria, mais eles querem estar na escola, mais eu creio que é mais uma carência afetiva, familiar.” (VD1M)</p> <p>“Eu vou te falar. Você tá ouvindo eu falar que é o bairro mais pesado, né!? Graças a Deus, é muito assim... Roubo, essas coisas eu acho que desde desse tempo que estou aqui só uma vez que quebrou ali, sala de informática, e outros moleques que entrou aqui pra pegar uma salsicha... Coisa assim, sabe. Então eu acho que é bem segura.” (D5M)</p> <p>“O bairro aqui é o bairro mais periférico, é onde tem muito mais consumo de droga. De cada 10 ocorrência na cidade, 9 é desses bairros aqui. Então... Eeeee são pessoas muito carentes né. Geralmente, quase todos aqui, ou se não tem um irmão preso, tem uma mãe, tem o pai, tem o padrasto, tem a madrasta. Éééé mãe que já esfaqueou filho, ou que está presa. É só esse tipo de pessoal. Meus alunos são muito carentes mesmo. Em tudo, não só financeiramente, afetivamente também. Acho por isso que eles me dão tanto trabalho. Porque toda hora entram na sala, toda era tem um que chora, aí outro quer contar outra coisa, outro quer falar outra coisa. Aí você tem que dá atenção, né. Fazer o que...” (D5M)</p> <p>“Os alunos provêm de famílias carentes, de... É, eles vem de muitas famílias carentes, né. Alguns são pessoas que trabalham fora, muito trabalha na roça e outros ficam o dia inteiro fora, não ficam em casa. São sim, famílias bastante carentes mesmo. Trabalho que as vezes que exige do trabalho pedagógico muito é como, é, como é que se diz... Sumiu a palavra... Agora tem que se ter muito jogo de cintura, ser duro com eles de vez em quando.” (SP1M)</p> <p>“A população mudou bastante. O trabalho de casa muitas vezes não vem feito...” (CE1P)</p> <p>“Aqui é muito heterogêneo. Nós temos alunos de níveis sociais chamado classe média alta, alta mesmo e depois por aí abaixo né temos os mais desgraçados e infelizmente e com a dita crise há cada vez mais, não é. Crianças que não tem dinheiro para os livros, que os lanches às vezes são... se calhar são só o que comem na escola e pouco mais, portanto temos os extremos e os intermédios, temos de tudo. Sendo que o extremo alto agora é cada vez mais raro não é. Infelizmente [...]” (CE2P)</p> <p>“[...] Tentamos dar resposta àqueles que mais precisam. Temos um núcleo no agrupamento de assistentes sociais que tentam no mais possível combater essas falhas, indo à casa, fazendo visitas à domicílio, amparando o mais que se pode,</p>
--	---	---

		<p>de vez em quando fazemos recolhas quer de alimentos, quer de vestuários pelas escolas todas do agrupamento, depositamos lá embaixo e eles depois fazem as entregas necessárias, fazem o rastreio, fazem a caracterização das famílias mais carenciadas e fazem essa entrega.” (CE2P)</p> <p>“Esta escola é uma escola que está inserida numa zona de classe média alta da cidade. De facto é uma zona que os miúdos têm algum poder de compra, os pais têm poder de compra, tem algum poder económico, no entanto, temos aqui algumas crianças muito carenciadas mesmo. Quando o ME, há um ou dois anos ou três anos, criou o lanche gratuito para a crianças, nós rimos porque nós fazemos isso há anos. Éééé... Discretamente, sem ninguém saber, as crianças têm direito sempre ao lanchinho de manhã e à tarde, um copinho de leite, uma sandes, portanto, e muitos deles se calhar... enfim. [...] Agora é uma escola que está inserida numa zona de classe média alta, portanto, não há grandes problemas no geral, há um ou outro que é particular.” (D6P)</p> <p>“Nós aqui atendemos tudo. Não há forma de dizer que não queremos esse ou aquele. Toda a gente é bem recebida aqui. Nós gerimos quase uma dezena de estabelecimentos de ensino. Não é só esta. Esta é a escola sede.” (SD1P)</p> <p>“Nós somos especialistas em educação especial. Temos 180 alunos com necessidades educativas especiais nas escolas do agrupamento. E nesses 180 incluem-se 25 alunos autistas. Temos quatro unidades de apoio aos alunos autistas. E recebemos todos os alunos autistas do conselho [...] e alguns de fora que pedem para vir [...] porque nós somos os especialistas nessa área, temos professores especializados, técnicos, terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, Psicólogo. Mas, desses alunos com necessidades especiais, há uma diversidade muito grande, há todo tipo de..., uns mais graves, outros menos grave, uns mais autônomos, outros menos autônomos. Mas, nós temos, dentro do nosso quadro de professores, 16 professores de educação especial que é uma enormidade. Não é vulgar um agrupamento de escolas ter 16 professores especializados, de educação especial, no quadro da escola, efetivos. Não é vulgar.” (D7P)</p> <p>“A população que servimos é claramente beneficiada, em termos socioeconômicos, e, portanto, isso se reflete também depois nas relações dos alunos. Não temos problemas de indisciplina, quando muito podemos ter problemas de disciplina que é uma coisa diferente. Mas, não podemos dizer que temos histórico ou registros significativos.” (D8P)</p> <p>“Temos de tudo. [...] Temos alunos com necessidades económicas. E eu posso dizer que temos oito alunos que tomam o pequeno-almoço e o almoço gratuitos. Portanto nós somos uma escola muito atenta a isso. Temos pessoas ricas, pessoas pobres, carenciadas, e isso é que é a escola pública. Damos as possibilidades iguais a todos e por aí a fora.” (D9P)</p> <p>“Os nossos alunos são quase todos de classe média, média alta da cidade. [...] Mas, é média alta a maior parte.” (D10P)</p>
3.3. Espaços escolares	3.3.1. Conducentes de adaptação do espaço escolar	<p>“Você sabe que eu nunca reparei isso? Nunca reparei que não tem muro na frente, que é uma grade vazada. Mas eu acho que é assim que tem que ser. É a escola... Então é pra todo mundo.” (D1S)</p> <p>“A escola sofreu uma adaptação de ambiente. Teve uma reforma no final do 2º semestre de 2013. Foi reorganizado o espaço. Não teve construção, não ampliou a escola, mas houve uma adaptação pros espaços necessários. Então foi construído um laboratório, tirou a Rede do Saber que funcionava aqui pra abrir espaço, pra instalar um laboratório de ciências, uma sala de multiusos, foi construído no pátio um refeitório. Eles não tinham refeitório. Eles ficavam aqui nas refeições cada um prum canto na escola. Agora têm o espaço físico. A sala de leitura, que nós chamávamos sala pequena, foi adaptada a um espaço maior. Houve uma adaptação especial do prédio.” (D2S)</p>

	<p>Características percebidas: escola aberta, escola antiga, escola emblemática (arquitetura moderna), escola que necessita de ser intervencionada.</p> <p>Dificuldades narradas: necessidade material, insatisfação com as obras de intervenção, cortes orçamentais, acidentes ocasionados</p>	<p>“É... É uma escola antiga. Quanto aos espaços, salas de aula tamanho bom, difícil acesso por causa das escadarias, as salas são todas lá em cima e fica longe da gente, então, eu preferia que ficasse mais perto. A sala do Acesso é razoavelmente boa eu acredito que, hoje, devido a tecnologia ela deveria ser maior e mais equipada, mais ela consegue atender em parte o nosso Projeto Político Pedagógico. A sala de leitura ela é, assim, muito insuficiente, ela é muito insuficiente porque antigamente o nome era biblioteca, o que o nome biblioteca, então, você vai lá pega o livro e vai ler fora da biblioteca.” (D3S)</p> <p>“[...] é carente de espaços físicos [...] por exemplo, nós não temos uma quadra adequada, nós não temos um refeitório adequado, a nossa biblioteca tinha que ser mais ampla por causa da quantidade de turmas, nós temos catorze turmas, nós temos um laboratório de informática que assim, tem um tamanho legal, a gente esbarra, a acaba que entre um entrave com a manutenção dos computadores, se tá com algum problema, nós não podemos chamar alguém da cidade pra mexer, então assim, tem que aguardar um responsável pra vim fazer essa manutenção, e às vezes a gente perde aí, esse pessoal vir, esperar vir um mês ou até mais aguardando a manutenção, o conserto, que talvez um técnico aqui da cidade resolveria, eu penso que o Estado peca em algumas situações burocráticas, mas o espaço físico assim da escola, as salas precisam ser maiores as estruturas, ela tá assim, de um modo legal, que todo ano fazemos um mutirão pra pintar a escola, a diretora vem, traz a família, a gente vem traz todo mundo. Aí pra ficar mais agradáveis pro aluno a gente pinta as carteiras que estão estragadas, portas, não temos áreas verdes, então a gente usa vasos e flores pra dar um ambiente mais aconchegante pro aluno, nós já tentamos, já pedimos pra fazer essa reforma na quadra, até veio um engenheiro de Uberaba pra fazer uma avaliação e ele disse: a escola de vocês tá conservada. Mas ele não sabe que no final do ano a gente faz campanha, ganha tinta, e nós mesmo pinta, os alunos, os pais dos alunos ajuda, eu falei pra ele se a gente for aguardar... As câmeras foram colocadas agora, o som colegiado, trabalho pra conseguir um som mais interessante porque os projetos a serem desenvolvidos precisam de um som mais adequado, né, porque perde a qualidade, então são situações que se cruza o braço e aguarda o Estado, nós não vamos ter.” (VD1M)</p> <p>“Então... Agora assim... [...] a gente tem até um pouquinho de saldo residual que seria terminar ali a... tapar aquele palco porque chove e não tem jeito de apresentar nada. Cê vê, se chover daqui a pouco, você vai vê como que é, você não pode ir em nenhuma sala, porque nenhuma tem como passar. Então eu tenho brigado muito pra isso. A gente quer implantar esse ano uma horta. Eu fiquei aí quase um mês atrás de uma horta pra vê mais sobre uma horta de hidroponia, que é aquela da água. Já até fizemos o projeto, acho que ano que vem a gente vai conseguir montar. E melhorar mais coisas né, tá faltando mesa, cadeira, eu quero tentar vê se, né.” (D5M)</p> <p>“[...] aqui, por exemplo tá sendo a sala de supervisão, mas não vai ser aqui. Aqui vai ser a sala de vídeo, então a gente tá organizando. Sala que será de vídeo, aqui, aqui depois da sala da..., da diretora tem a sala de computação dos alunos, depois são as salas de aulas e no outro corredor de lá, de salas de aula, depois no final que tem lá onde os alunos fazem a leitura, tem o projeto de leitura, às vezes fala pro professor que coincide de ir na biblioteca e leva esses alunos lá, e aí fazem um trabalho com eles. Porque às vezes, ele ele vai fazer uma leitura, vai explicar o que ele entende e depois lá na outra ala de lá tem o projeto de Tempo Integral. São duas salas a tarde. E depois, lá tem uma sala de multimídia que vai ser aqui. Cozinha, sala dos professores e secretaria lá.” (SP1M)</p>
--	---	--

		<p>constrangimentos. Por exemplo, nós agora temos escolas de 1º ciclo que só atende em hotéis 5 estrelas, como os nossos centros escolares altamente bem equipados, e temos uma escola sede, que tem quase 40 anos, que tem problemas incríveis que estão inerentes à esta escola. E isto depois também associado a cortes orçamentais constantes todos os anos. Ainda este ano temos mais um corte orçamental de cerca de 11 mil euros. Só para reportar, nós para aí há 8, 9, 10 anos tínhamos um orçamento superior a 100 mil euros, atualmente é pouco superior a 60 mil euros. E eu tou a falar só em escola sede. Quase que dá para pagar água, luz e gás, e pouco mais. O que significa, depois disso não responde aos problemas diários que a escola nos coloca, em termos de instalações, degradação dos próprios edifícios, o tipo de problemas que em termos de piso, coloca, que às vezes temos acidentes com miúdos, às vezes com funcionários e até com os professores. Este ano tivemos dois professores que caíram e estiveram semanas imobilizados. Tudo isso traz constrangimentos e também nos obriga a um custo de manutenção do espaço enorme em termos anuais. Temos um gasto entre cinco a dez mil euros diretos só para fazer face a pormenores de correções que temos que fazer ao longo do ano, sem contemplar as intervenções anuais diretas que temos que fazer no espaço para que seja possível no outro ano arrancar convenientemente.” (SD1P)</p> <p>“Eu dou-lhe somente um pequeno exemplo: tá prevista uma possibilidade de intervenção, não é uma escola nova. Uma possibilidade de requalificação, para a qual o Ministério está a tentar negociar com o Município, que seja o município já a fazer essa valência de intervenção com a atribuição do orçamento e nós já contactamos tanto o município como o ME que nos deve dizer quando é que vai arrancar com essa situação porque nós temos problemas inerentes a infiltrações num dos edifícios que já contaminou a parte elétrica, que fez com que depois cinco salas não conseguissem funcionar com a componente informática. E como nós agora temos a gestão por cartões e a marcação de presenças na sala nos colocou problemas enormes nos últimos três meses de aulas, com infiltrações de água na rede elétrica da escola.” (SD1P)</p> <p>“As nossas escolas são todas bastante boas, algumas são antigas. E o que nós necessitávamos era de ter dinheiro para fazer a manutenção adequada, porque algumas escolas precisam..., precisamos de mudar o assoalho de algumas salas, precisamos pintar as paredes de algumas salas, precisamos de comprar uns computadores novos, uns projetores novos, é..., há uma rotura, há um problema na canalização às vezes custa mil euros reparar uma avaria grave que às vezes sucede né nas condutas e portanto nós vamos fazendo isso todos os anos. Agora, todos os anos o nosso orçamento vai diminuindo, o estado não tem dinheiro não é, eu também percebo isso, mas este ano o nosso orçamento diminuiu treze mil euros, pra nós é uma fortuna, o orçamento do agrupamento diminuir treze mil euros, há dois anos tinha diminuído sete mil euros e portanto isso pra nós é uma fortuna, faz-nos imensa falta. E portanto nós tratamos de tudo e conseguimos, apesar de tudo, ter as escolas, pronto, equipadas e adequadas e atrativas, mas realmente é verdade que necessitávamos de um reforço financeiro para obras de manutenção, às vezes há paredes, pintar uma escola por fora é caríssimo, custa imenso dinheiro, há um assoalho ou dois que eu precisava de mudar e eu não consigo porque custa milhares de euros e nós não temos. Portanto, eu diria que se tivéssemos um aumento de verba para a manutenção dos edifícios seria perfeito.” (D7P)</p> <p>“As nossas escolas têm boas condições em termos de espaço, boas condições físicas, materiais e pedagógicas. Não</p>
--	--	---

		<p>temos problemas financeiros até agora, felizmente. Fazemos uma gestão muito equilibrada dos recursos que temos e temos também capacidade para gerar algumas verbas que nos permite depois investir na melhoria das condições, mas estamos no limite da nossa capacidade e daqui efetivamente não podemos passar, nem queremos passar por aquilo que atrás lhe disse.” (D8P)</p> <p>“É assim, essa é uma das melhores escolas nacionais. Não é só pelos resultados, mas estamos a falar do espaço físico. Esta é uma escola emblemática, é uma escola que neste momento está classificada como monumento, certo? É uma escola que tem, portanto, oitenta anos edificada. Oitenta anos e não sofreu alteração nenhuma. É emblemática de um período histórico da arquitetura de Portugal, que era o modernismo português. [...] Temos um ótimo edifício, agora temos que o potenciar e o requalificar, o que ainda não foi feito.” (D9P)</p> <p>“Esta escola foi intervencionada, mas como mantiveram os dois edifícios principais, não aumentaram muito as salas de aula, penso que aumentaram só em uma sala de aula, aumentamos foi em laboratórios. A escola tinha dois, agora tem nove laboratórios, temos salas de artes, da geometria descritiva, uma oficina de artes. Portanto, ganhou nesses espaços específicos.” (D10P)</p>
3.4. Programas nas escolas	<p>3.4.1. Programa MGME</p> <p>Alteração nas práticas de gestão narradas, com a implementação do programa: observação da aula dos professores e <i>feedback</i> realizado pelo professor coordenador.</p>	<p>“A mudança a enfatizar foi a prática de assistir as aulas dos professores. A prática de assistir as aulas do professor começou dali... Então, parabéns ao Programa. Apesar que deixou uma lacuna muito grande na devolutiva. A gente tem uma dificuldade enorme. E pior que a gente já procurou trocentas coisas de leitura na Diretoria. Ó, fala que texto que a gente lê, indica! Aí indicaram um... Com o pessoal da supervisão e até agora não deram material. Apesar que ontem mandaram um texto do Nóvoa aí que diz que fala disso.” (D1S)</p> <p>“Por exemplo, nós assistimos aula, nós coordenadoras né, então nesse momento, depois que a gente assiste, a gente chama e a gente dá o feedback pro professor. Então nesse momento você faz uma avaliação né. Foi intensificada com o MGME. Porque eu tô aqui há dois anos, mas eu às vezes escuto que tinha, mas não era tão assim, era esporádico.” (PC1S)</p> <p>“[...] Principalmente para essa troca de experiências. Que aí você escuta de uma, escuta de outra... É... Fala, nossa que solução! Não pensei nisso. E às vezes é uma coisa assim tão... (estalo de dedos), né. Então assim, foi muito bom, muito bom. Se tivesse outro eu faria novamente. Porque assim, pra parte gestora foi muito importante. Essa cultura mesmo pra gente assistir aula. Eu gostei muito. Eu gostei muito.” (PC1S)</p> <p>“A principal foi a observação em sala de aula. E do MGME... que eu gosto sempre de falar, quando ele trata da competência leitora e escritora, isso ficou muito forte. Foi uma coisa assim, pelo menos no nosso grupo, a gente sentiu que todo mundo abraçou isso né. Com todas as disciplinas. Então na escola isso o ano todo foi um embasamento nos projetos de todas as áreas, no nivelamento que o programa estabelece aqui dentro, português e matemática, mas a competência leitora e escritora foi assim... E como a gente tinha bastante gente que fez o curso ano passado, então eu lembro do MGME, assim, com frequência aqui dentro.” (D2S)</p> <p>“A mudança da prática de alguns professores tá, é, também observei mudança nas práticas dos coordenadores... Por que? Essa prática de fazer essa observação diária de aula, feedback. É aquela forma que você dá o feedback, é como você trabalha, trata o professor, de como o professor recebe você, ele também na sala de aula, que não é pra chamar</p>

		<p>“você só na hora que o aluno tá dando problema, que ele não tá indo lá pra te vigiar.” (D3S)</p> <p>“A princípio eles (os professores) não aceitaram, tiveram uma certa rejeição com isso. Foi difícil. Então eles até pensaram que foi colocado as câmeras justamente para ficar observando as aulas. Teve professor que rejeitou, achou ruim. Mas na realidade as câmeras não são para observar o professor em si, mas sim o comportamento dos alunos o todo que acontece, né. Mas eles ficaram preocupados achando que era pra fiscalizar o trabalho deles, agora não, agora eles já têm uma outra postura em relação a isso porque eles viram que não é essa cobrança. E quando nós fazemos a observação de sala tem professor que chama muita atenção, tem professor que agora te chama pra ir lá. Por que? Porque ele sentiu que você é um parceiro, que você tá lá pra colaborar, apoiar o trabalho dele. Então ele já tem uma outra postura. Tem professor que fala “ah, mas você não vai hoje lá?”, vai vai hoje lá leva a câmera pra fotografar o meu trabalho”. Tem professor assim, e tem alguns ainda que resistem. Eles aceitam, mas você percebe que ele fica inibido. Mas, teve um professor que me chamou muita atenção, porque esse professor ele trabalha ainda nos moldes antigos, de forma tradicional, ele não usa os recursos tecnológicos, nem nada, Mas, ele chegou em mim e teve uma postura que eu achei incrível. Nós fizemos uma orientação em ATPC e ele gostou muito. Ele chegou em mim e falou assim “é, coordenadora, eu estou observando que vou ter que eu mudar mesmo a minha forma de trabalhar porque do jeito que eu estou trabalhando, tá difícil em sala de aula... Eu acho que eu vou ter que mudar mesmo e começar a utilizar esses recursos, né”. Eu falei isso mesmo, tem que mudar um pouco né, porque o aluno mudou. Se você trabalha com fazer um ensino tradicional, você não trabalha, você só tem conflitos em sala de aula. Porque o aluno mudou. Eu vejo na minha casa, as crianças não são mais como eram há uns anos atrás. Não são. Elas aprendem de forma diferente. Então... tem isso.” (PC3S)</p>
	<p>3.4.2. Programa PIP</p> <p>Ênfase na melhoria da aprendizagem do aluno.</p>	<p>“Olha o PIP ele veio assim, eu falo que para o ensino fundamental ele está sendo ótimo, a gente volta, a gente tem as bibliotecárias pra tá ajudando, é, mas porque as bibliotecárias ficam muito em sala de aula, pra ausência do professor, então, não dá pra ajudar tanto, mas o PIP no ensino médio, ficou assim, como que eu falo, ele não está estruturado, eu acho que pro ensino fundamental sim, teve melhoras, tanto da nota agora do Simave nós vimos aí, parece que deu uma melhorada, no Ideb também, nós não subimos muito nós temos um crescimento relevante, então, eu acho que o PIP, não deve parar, mas eu acho assim [...]” (D4M)</p> <p>“O PIP pra mim é só o papel, sabe por que? Na verdade a proposta do PIP, ela é até interessante mais pra realidade da escola, ela é difícil de ser implantada. Claro que a gente faz situações, cria situações, que os professores reúnem, montam ali as ações que vão trabalhar, as metas que tem que alcançar, mas o PIP na verdade acontece no ano, no dia-a-dia das pequenas situações, é no conversar com o aluno que tá com algum problema, de alguma atitude que caiu o rendimento, é que talvez não tava vindo na escola e você foi na casa dele por que a gente faz isso aqui, você ligou pra saber porque não tá vindo, o porque ficou doente, é porque você visitou no hospital, porque aproximou-se de você, eu não sei mas pra mim é isso. Mas a parte burocrática do PIP eu acho desnecessário, é, um professor não tem como tá numa sala de aula e não se preocupar com o desempenho do aluno, ele acaba se preocupando, isto é de cada um de nós, um se preocupa mais, outro menos, mas isso com, o PIP com o papel não vai mudar, essa visão só muda quando a gente percebe a necessidade de mudança, isso é de cada um, isso vem das capacitações, de formações, observações, então,</p>

		<p>assim, você tem a sua preocupação com a sala de aula, lá dentro você vai perceber o que tá faltando e a gente faz a avaliação do nosso trabalho, não tem como você tá sempre se avaliando, aí tem sempre aquele que avalia e age, e tem aquele que avalia e permanece, mas todo mundo está ciente do seu trabalho, não tem como a pessoa ficar alheia ao que ele faz. Ali ele vai saber se faz com qualidade ou não. Se ele tá fazendo a parte dele ali, do agir, do colaborar com o aluno, do preocupar com esse aluno, então, o PIP pra mim da parte burocrática é desnecessária.” (VD1M)</p> <p>“Assim, o supervisor, a parte das especialistas, elas fazem essa parte. Mas o professor hoje é... ele não quer, não tem tempo, não sei pra ficar todo tempo registrado é uma falha cultural, e até tudo bem que seja porque eu falo particularmente: é... se você não registrou você não fez, né, se você não registrou mais tem essa resistência, do registrar, do fazer... Porque o professor trabalha em dois ou três locais, ele sai daqui, já tem que ir pra outro local, ele viaja, então, assim, o precisa de tempo, dedicação total exclusiva aí sim, vai funcionar. Porque aí ele vai ter tempo pra fazer esse estudo em cima daquela turma dele. Porque cada turma é diferente, então, como vou fazer um estudo pra trabalhar o PIP, tudo bem foi montado, decisão do grupo, montou até o PIP, o que a gente pede é que monte o mais simples possível, pra você agir, porque não adianta você florescer demais e não agir, fazer não conseguir dentro de sua realidade executá-la, então, assim, a dedicação exclusiva seria a ideal. Você tá aqui nesta escola você tem cinco turmas, então tá, você vai estudar essa turma, a outra, e você vai montar o seu PIP, que hora de manhã você tá na escola, à tarde você tem a dedicação pra essa escola, aí você, vai estudar, vai analisar, vai pesquisar, aí sim, funcionaria ou teria como entrar a parte do registro da observação da análise, agora é impossível trabalhar com uma turma na sala de aula, aí vai pra escola particular e trabalha mais uns 26, e você acha que dá pra você fazer uma análise profunda do noturno pra você conhecer todos eles, 40 alunos pra você trabalhar a diversidade, as diferenças, as "n" situações, não dá, é só pra poucos.” (VD1M)</p> <p>“Falar do ser humano é difícil. Pra algumas sim, porque elas entenderam o que que é o PIP, né. Já pra outras, não. Então aquele professor que é mesmo um bom professor, que sabe de suas responsabilidades, trouxe sim. Já outros nem tanto. Mas todos aderiram, né.” (D5M)</p> <p>“[...] nosso foco aqui é quando os alunos, eles, né, tinham muita dificuldade de interpretação, leitura e interpretação. Qual foi a nossa melhor forma de preparar a, a leitura? Então, o que nós fizemos? Desenvolvemos a leitura e a interpretação em todas as disciplinas: desenvolvem a leitura de gráficos, leitura mesmo de texto, né. Então, a gente trabalha dentro dos descritores, e esses descritores é passado pra todos os professores, não é só o Português e a Matemática, são todas. Aí, eles, senti que melhoraram muito, inclusive as provas que vem do, do que vem do Estado, né, do Simave e a..., o do Proeb e o Copa do Brasil, é mais interpretação, então, tudo tem isso. Então, trabalhamos em cima disso aí, fora texto é leitura de gráficos, é assim, tudo, fora Ciências.” (SP1M)</p>
	3.4.3. Programa Incluir para Emergir	<p>“Nós temos o projeto “Incluir para Emergir”, há quatro anos, com essa designação. É um projeto de continuação e apoio, temos mais alguns recursos que tem vindo a diminuir para apoiar os alunos que estão com dificuldade em determinadas turmas. Por exemplo, eu estou no núcleo para emergir, e meu apoio está nesse âmbito, neste momento eu estou com duas turmas de terceiro ano e têm do segundo e estou a retirar os alunos do segundo para trabalhar português e matemática com eles, tenho 16 horas para isso, e tenho mais uma turma do segundo mesmo a iniciar mais 4 horas.</p>

	<p>Ano passado havia mais, havia três. O afastamento é pouco né. E esse projeto visa a recuperação dos alunos com mais dificuldades.” (CE1P)</p> <p>“Nós temos muitos projetos. Temos um de apoio às crianças em que temos professores afetos com horas para as crianças mais com maiores dificuldades, e tirando isso temos projetos ecológicos, projetos financeiros, portanto estamos bem servidos de projetos, às vezes temos pena de não ter tempo para poder participar em todos, porque alguns são muito interessantes, mas não temos horas, realmente não dá.” (CE2P)</p> <p>“[...] Olha ainda na sexta-feira fomos sair, fomos à Conímbriga. Com o 4º ano, porque faz parte do património, faz parte do programa de história e então achamos... porque a Câmara fornece-nos trimestralmente, por período, autocarro gratuito e as datas são atribuídas por eles. Portanto ligaram-me na sexta-feira anterior, agendamos e confirmamos para sexta-feira. E aproveitamos porque realmente era um desperdício não aproveitar o recurso, já que nós passamos a vida a reclamar que não temos para onde queremos, quando temos ao menos temos que o aproveitar. Então fomos a Conímbriga, que foi muito giro, eles gostaram muito. Saímos de manhazinha, chegamos aqui à tarde, almoçamos por lá, fizemos o piquenique e pronto. Não, e não temos dificuldades, os pais aceitam com facilidade, aliás temos uma associação de pais ótima que movimenta e que ajuda, pronto, dentro das possibilidades deles também não é, porque eles recebem cotas dos miúdos e depois ajudam, costumamos também sempre fazer uma viagem também no final do ano, saída qualquer, [...] é sempre o dia todo, passamos lá o dia, e eles co-participam com os transportes são eles que pagam os transportes e os miúdos depois dão qualquer coisa para as entradas ou para o que for preciso. Desta vez não foi preciso porque felizmente o transporte foi gratuito e as entradas também eram gratuitas lá, portanto correu tudo bem, à exceção dos ciganos, exatamente, esses normalmente não, têm-os sempre embaixo das asas que têm medo que eles fujam ou que desapareçam e então não deixam.” (CE2P)</p>
--	---

Dimensão 4 – Relações inter e extraescolares na gestão

QUADRO nº 4

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registro
4.1. Colaboração e participação	4.1.1. Sujeitos participantes nos objetivos e metas da escola Identificação de quem participa, como e quando participa nas discussões sobre os objetivos e metas da escola (ATPC, PAP, PPP, reuniões para a aprovação de projetos).	<p>“[...] tem as datas certas que são estabelecidas pelo calendário, que isso aí (né?) a gente cumpre. E aí tem a discussão que é a melhor. É a melhor porque está todo mundo junto. O ATPC nunca tá todo mundo junto. Primeiro você tem que montar dois porque o professor dá aula. Então em todos os horários, um tá dando aula porque a escola está funcionando. Eu não posso tirar ele da sala. Então, esse não pode tá ali naquele horário. Então nunca tem todo mundo. Apesar que o ATPC é ótimo. Tinha que ter mais horas. Ainda bem que tem ele. Mas, tem isso aí. É a dificuldade que a gente encontra. Agora quando é esses dias, por exemplo, de planejamento, está a equipe inteira. Então aí o que define está definido, então está discutido com todo mundo. É a vantagem.” (D1S)</p> <p>“O professor faz a papeleta, manda pra secretaria. A secretaria digita no programa que tem que digitar mesmo da Secretaria da Educação. Agora é a Secretaria Escolar Digital, né. Agora a gente trabalha com esse sistema que é um novo sistema que ainda não está totalmente pronto. Porque um dia emperra uma coisa, outro dia emperra outra, mas tudo que é coisa de internet é assim que funciona.” (D1S)</p> <p>“Teve formação para o pessoal de secretaria. Porque o professor ainda não tá utilizando. Segundo a gente sabe, ano que vem vai ser tudo informatizado. Eu não sei... Porque como é que vai ser isso se não tem internet disponível na escola, como é que vai ser isso se não tem computador disponível na escola para o professor. E aí? Você cobra e não dá condição!?” (D1S)</p> <p>“Todos. Agora nós somos escola prioritária né. A escola tem um pouco mais de coisa pra fazer aí... Então nós fizemos o nosso... Nossa, eu esqueci o nome... Nosso projeto também... Só que agora temos outro nome... [...] E aí nós pegamos todas as dimensões que tem o projeto, chamamos pais, alunos, professores, os funcionários, todos da comunidade escolar mesmo, e discutimos cada segmento, os problemas assim, nós levantamos os mais urgentes. Né, porque não adianta também a gente colocar 20 ações e a gente não conseguir realizar. Então a gente pegou as situações mais complicadas, mais emergentes e apontamos ações pra elas. Que agora nós estamos tentando fazer. Mas todo mundo participou, participa dessas decisões. PAP, chama. [...] Todos os envolvidos com a escola.” (PC2S)</p> <p>“A gente sempre estabeleceu no projeto a formação de um aluno autônomo e crítico. E as premissas desse projeto, aluno autônomo, competente e solidário ele é a presença integral na escola. Os processos sofreu porque ele torna mais claro o que a gente quer pro aluno. Mas é a meta que tínhamos, de estar buscando excelência acadêmica, de estar formando um cidadão crítico, mas também protagonista. Só que agora com mais ênfase. A gente tem mais oportunidade de enxergar dentro da nossa proposta como desenvolver esse projeto político pedagógico.” (D2S)</p>

		<p>“Todos os segmentos da escola.” (D3S)</p> <p>“Ó... São os professores, funcionários, a equipe gestora que participam. Sempre em planejamento, replanejamento, algumas adequações até discussões surgem às vezes em ATPCs. Porque o PPP é bastante democrático, sabe. A diretora é assim, ela é muito aberta, ela é muito democrática, ela dá abertura para que todos participem.” (PC3S)</p> <p>“Todos os servidores da escola. [...] Isso a gente faz no começo do ano , mas podendo, podendo ser modelado durante o ano, nós tamos fazendo o fechamento, né, eu até passei pra inspetora, revisando ela vai ver como que tá e segunda-feira ela devolve pra enviar pra Uberaba.” (D4M)</p> <p>“[...] da escola a diretora é bastante democrática quanto a isso, geralmente a gente se reúne e as decisões são tomadas no grupo, então, assim, ela gosta de ouvir, ela é muito preocupada com a parte pedagógica da escola, ela não mede esforço pra que o trabalho seja legal, bacana e qualidade significativa.” (VD1M)</p> <p>“Todos, né, eu acho. Porque vem a equipe pedagógica, vem os professores, vem os alunos né, os pais, acho que todo mundo. Cada um em menor escala, mas tem a presença de todos. [...] só que esse PPP agora, a gente foi refazer ele agora, tô até com uma folha ali pra ainda incluir porque tem umas duas semanas que foi e a gente tem que consertar porque ficou faltando um projeto ali pra por.” (D5M)</p> <p>“Nós temos os colegiados, né, que vai aprovar um projeto igual o PPP que é (Projeto Político Pedagógico da escola), a gente reúne o colegiado, tem lá os pais, os alunos, tem professores. Tem alguns projetos que tem que ser aprovados para ver o que pode ser trabalhado, que tem o que os filhos estão aprendendo, né, está sendo trabalhado, aí eles passam essa orientação. É no começo do ano, entende, porque é a época que nós, é, reformulamos o PPP, acrescenta o que precisa acrescentar e tira o que tem que tirar. [...] É colegiado, né, direção... [...] as coordenadoras pedagógica e os professores e os pais.” (SP1M)</p> <p>“Cada um e todos. Cada um porque é responsabilidade de cada um, todos, porque é o grupo escolar.” (CE1P)</p> <p>“A medida do possível, todos os membros da comunidade educativa.” (CE2P)</p> <p>“Nós temos várias associações de pais, com as quais reunimos com muita frequência e que participam no funcionamento do Conselho Pedagógico, no desenvolvimento de atividades em parceria conosco, que fazem críticas naturalmente, mas que nos dão ideias e que nos ajudam a resolver algumas questões. E fundamentalmente temos uma relação próxima, sem haver mistura de papéis. Temos uma relação complementar, e é nessa perspectiva que nós entendemos a ação dos pais. Há aqui uma posição de trabalho em parceria. Por mais difícil que às vezes esteja a perceber isso, pais e escola e professores partilham dos mesmos objetivos, que é contribuir para o sucesso dos alunos, daquelas crianças. Quer queiramos, quer não, temos que trabalhar em conjunto.” (D8P)</p> <p>“Nós formamos pequenas secções no pedagógico, uma delas é a secção dos documentos orientadores, é projeto educativo, só, e regulamento interno. E... E aí essa pequena equipa dentro do pedagógico é que faz a parte formal. Recolhe todos os contributos, elabora, depois de elaborado o primeiro rascunho enviamos para todos, para verem, e depois recolhemos novas sugestões e finalizamos. Depois vai ao Conselho Pedagógico para aprovação.” (D10P)</p>
--	--	---

	<p>4.1.2. Presença dos pais/EE na escola</p> <p>Situações narradas para a ida dos pais à escola: convocação, reunião de entrega de boletim de notas, conselhos de turma, festividades.</p>	<p>“Pai vem na escola quando é convocado. E não é convocado pra reunião. Pra reunião ele não vem. Mas se o filho apronta e a gente liga, aí normalmente a gente tem a presença sim. Então nessa hora ele vem. Aí a gente sempre fala aquilo, a gente precisa uma reunião para elogiar. Mas, o pai não vem! Então quando a gente quer elogiar o pai não vem. Ele vem quando tem problema. Então só vem os pais do problema. E aquele pai pra elogiar tá difícil de encontrar. Então... Não tem... Não tem” (D1S).</p> <p>“A adesão que tem no fim de semana é aquela molecada que vem pra escola e fica na escola. Tudo bem, nesse sentido tem. Mas tem criança por exemplo de 7, 8 anos que chega aqui no sábado à 9 da manhã e vai embora as 5 da tarde sem comer. Tudo bem que a gente oferece um lanche. Mas é um lanche, é uma coisinha, não é comida, e a criança fica. E não vem ninguém atrás não. Não é este o espírito da escola da família” (D1S).</p> <p>“Não é muito bom. Não é. Só vem mesmo quando a gente chama, em último caso. Reuniões de pais a gente prepara, sabe... Vem assim, poucos e só vêm os pais de quem não tem tanto problema. Os alunos que apresentam muito assim, defasagem, ou em parte disciplinar ou conteúdo, os pais não vêm. Só vem mesmo quando a gente força, chama, porque senão...” (PC1S)</p> <p>“A participação é bem pequena, apesar que esse ano a gente até conseguiu um pouco mais do que a gente tinha dessa participação. Mas ainda é pouca a participação do pai. Ele ainda coloca pra escola toda a responsabilidade escolar é da escola, mas a gente tem um trabalho até de orientação, e a gente pauta para o ano que vem intensificar mais esse trabalho, mas ainda é uma participação bem pequenininha” (D2S).</p> <p>“[...] É difícil. A nossa escola tem que caminhar junto com a família, não dá pra separar, né, escola, família, comunidade, quando a gente tem alguma coisa de apresentação, nós convidamos a comunidade também em torno da escola é nós pedimos pra convidar a vó, tia, sabe, trazer pra conhecer a escola deles. Principalmente naquele dia, ‘Dia na escola do meu filho’, foi bem interessante aqui na escola [...] mas os pais tem interesse, que acompanham, o que é melhor pros filhos, então a nossa reunião de pais, o nosso público de pais é bom. Esse ano a gente tá batendo o record de sala, eles faltam, a gente chama pra uma nova oportunidade, a gente fica atendendo o dia inteiro, estendendo de plantão até as 17h, pro pai sair do trabalho, o nosso coordenador as 15h, nós ficamos aqui esperando o pai sair do trabalho, pro pai ter essa oportunidade de passar, assim, todos vieram no 2º bimestre que acabou por que nós convidamos de novo, levaram convite e aqueles que não vieram nós reforçamos, intimamos, oh, é até amanhã! Ligava pro pai sentir responsabilidade e aquele que estava acostumado, ele veio, eles sabiam que o nosso sistema era assim, eles vieram, então nós tivemos 100% de presença” (PC2S).</p> <p>“Olha, eu tenho um grupo de pais, a gente tem algumas festas, promove alguns festivais, num dia na escola pros alunos, e existe o Programa da Família. E existe o nosso projeto que a gente faz assim, ele, eles tem por objetivo não só o protagonismo dos alunos, mas fazer os pais virem, eles tem que vir, falar da nota, primeira coisa tem que conquistar os pais, que nota, comportamento, você fala com cuidado pra não expor a pessoa. Mas os pais de forma geral, é..., poucos participam” (D3S).</p> <p>“[...] De pais trabalhadores, de pais que moram em outra cidade, pais que vem de ônibus. Pais para participar só com problemas de disciplina. Tinha dificuldade para achar o pai, eu não consigo achar o pai, o menino machuca, eu não</p>
--	--	--

		<p>consigo achar o pai e a mãe. E celular, hoje eles tem um, amanhã tem outro, né!? São muitos alunos, então é muita gente” (D3S).</p> <p>“Olha, participam. Eles participam, mas assim né, participa mais daqueles alunos que também participam mais. Entendeu? Porque nós temos problema da participação dos pais daqueles alunos que geram conflitos. Esses é que são difíceis pra vir até a escola. Porque são trabalhadores que se dedicam muito ao trabalho e terceirizam a criação dos seus filhos. Essa é a questão. Eles terceirizam. Eles deixam por conta de avós que muitas vezes não têm condições de cuidar dos seus filhos, que já estão idosos, não tem mais condição de cuidar, e deixam com outros, ou até mesmo com tio, vizinho, então é essa a questão” (PC3S).</p> <p>“No começo até que não, mas de um tempo pra cá eu notei que a gente vai fazendo o acompanhamento do PIP, então vai notando que teve sim, o aumento participativo dos pais nas atividades da escola” (D4M).</p> <p>“Então, a gente enfrenta esse desafio, não é fácil trazer os pais pra escola, eles tem tantos compromissos, afazeres e a escola em segundo plano, mas a gente tem conseguido é, essa semana a gente fez o Sarau, nós tivemos muita aceitação, esse ano nós fizemos ‘Minha Família é um Talento’, nós tivemos uma participação interessantíssima das famílias, vieram muitos familiares e nós ficamos muito surpreso com isso, assim, eles elogiaram bastante, nós tivemos também amostra de física, passando as famílias foram muito significativa, a gente vem buscar muita alternativas, mas não é fácil trazer a família pra escola” (VD1M).</p> <p>“[...] Temos os que participa mais, os que participa menos, mas em geral o grupo é unido e a gente tem isso aqui, graças a Deus!” (VD1M).</p> <p>“A participação dos pais é bem pouca. Eles quase não vem. Vem mais quando fala que vai mostrar os boletim. Alguns, só daqueles melhores também. Aqueles alunos problema que a gente precisa dos pais, eles são difíceis de vir, até quando a gente chama. A gente chama uma, duas, três vezes pra vir” (D5M).</p> <p>“Às vezes, né” (SP1M).</p> <p>“Depende. Há turmas mais outras menos. Os que não vem nunca vem, é preciso chamá-los. Sabem que a determinadas alturas do ano há reuniões, mas são reincidentes. Nós até dizemos: já sabíamos que não vinha. É aquela expressão, não é!? Há assim um grupo, não é muito, mas é residual aqui” (CE1P).</p> <p>“É assim... eles aparecem, há exceção talvez daqueles de etnia cigana, esse ano aí tivemos um boom, tínhamos só dois ou três e agora temos bastantes, bastantes... pronto isso a dimensão do número de alunos não é. Temos atualmente 119 se não me engano. O início do ano é sempre um bocadinho conturbado porque há transferências, entram uns saem outros e a gente quando dá conta já não sabe quem é que saiu, pronto. Mas, aproximadamente, em número redondo, 120 alunos. E a dimensão desses 120 alunos, o número de etnia cigana que temos este ano aumentou substancialmente. Mas estes são os que aparecem menos, quer quando são chamados dificilmente aparecem, quer nas reuniões, ou porque tem as feiras pra fazer, ou porque tem os outros filhos doentes, ou porque... arranjam sempre motivo para não aparecer. E são extremamente faltosos, os miúdos. Se chove é porque chove, se está sol é porque está muito calor, se for vir de férias é porque foram para férias, portanto há sempre justificação para eles não virem. Tirando isso, os outros aparecem, aparecem com frequência porque nós chamamos, ou qualquer coisa que aconteça, há um acidente,</p>
--	--	---

		<p>um menino que caiu ou não sei o que a gente telefona, tá sempre alguém, se não são os pais diretamente, são os tios, tem uma rede familiar que normalmente apoia e suporta este tipo de coisas” (CE2P).</p> <p>“Participam e muito. Os pais são muito interventivos. Eles fazem parte do Conselho Geral, que é o conselho máximo da escola, né, o órgão máximo. Nunca faltam. Os pais vêm sempre, portanto, pode faltar um professor, pode faltar alguém da sociedade, pode faltar alguém da câmara, mas os pais estão sempre. Os pais estão presentes, são ativos, fazem as festas final de ano letivo em conjunto conosco. [...]” (D6P)</p> <p>“Os pais são muito ativos, às vezes até demais, às vezes metem-se em situações que não deviam se meter, mas pronto, mas isso aí é o preço a pagar.” (D6P)</p> <p>“A presença dos pais acontece nos conselhos de turma, intercalados, que são 2, 3, 4 por ano, dentro dessa valência dependendo do calendário escolar às vezes pode se cortar um ou acrescentar um, depende de cada calendário escolar anualmente. É evidente que nós temos dois espaços de atendimento dos diretores de turma só para pais, com gabinetes personalizados para garantir a individualidade de cada um desses atendimentos, que são marcados sempre aconselhavelmente em horas em que os pais podem vir. E mais, além das horas fixas, todos os diretores de turma quase se disponibilizam a atender em qualquer hora. Depois, temos a participação dos pais na associação de pais e nos projetos de turma que diz respeito à planificação das atividades que a turma terá no ano.” (SD1P)</p> <p>“Nós temos de fato a felicidade servir uma população cujo nível acadêmico da grande maioria das mães dos nossos alunos tem formação superior. Portanto, isso diz bem o nível de formação que os pais dos nossos alunos têm. E isso por si não é um indicador que seja taxativo, mas de fato são por norma pessoas interventivas, participativas na vida da escola, atentas, reivindicativas, mas fundamentalmente colaborativas. Eu acho que as coisas têm que ser postas nesses termos. [...] E depois temos momentos em que a escola se abre à comunidade no sentido de: venham ver o que é que fazemos, venham participar também nas atividades.” (D8P)</p> <p>“Os pais dos nossos alunos, por exemplo, é uma mão de obra, é uma mais valia que nós podemos aproveitar. E sabendo que uma grande parte tem formação superior, por que não aproveitar essa formação superior para complementar? E é este mundo que nós queremos cada vez mais.” (D9P)</p>
	4.1.3. Prêmio Gestão Escolar	<p>“Não, nunca participamos. Sabe porque, apesar que hoje em dia a gente percebe que é mais fácil de fazer. Porque a gente faz o PAP e não tem diferença. Mas até então a gente sempre achou que era muito difícil. O PAP realmente fazendo nós começamos esse ano. Então é o primeiro ano, a gente tá meio assim... Tem coisa que a gente não sabe, tem coisa que fala assim: será que isso? Tem coisa que a gente manda pro supervisor e ele manda refazer [...] Não tenho pretensão de ganhar prêmio. Apesar que seria gostoso, né!? Porque faz bem pro ego da gente. Isso é uma forma de ser elogiado.” (D1S)</p> <p>“Essa escola se inscreveu quando eu estava aqui com o Cefam. Inscrevi naquela época até... Depois não participei em nem nas outras escolas que fui. Porque aquele eu tive tanta expectativa, porque a gente tinha um trabalho com tantas evidências, tão bom e passamos assim tempo e dedicação para organizar um trabalho e não tivemos êxito. Então acho que aquilo me... Eu que depois acabo nem deixando as pessoas se envolver muito mesmo porque eu já... Então é muito</p>

		<p>peçoal isso daí, de não ter participado. Aí, não participamos mais.” (D2S)</p> <p>“Olha, eu não sei te falar isso aí, gestão escolar, eu acho que é um plano que escrevemos o ano passado, mas... Não tenho certeza.” (PC2S)</p> <p>“Uma em 2000 e... Fiz o levantamento 2004. Em 2004 foi maravilhoso. Na época, eu observei que tinha assim, um ciúmes muito grande porque nós nos escrevemos a pedido da Diretoria pra representar ter bastante representante e nem esperava ganhar nada, ficou muito bacana, muito bonito porque nós conseguimos realmente achar, pro trabalho que a gente fez naquele documento.” (D3S)</p> <p>“Claro, foi muito bom, mas infelizmente existe, ah, será que é tão boa assim? Ah, por que ganhou? A gente deveria trabalhar mais unidos eu falo, assim, numa Diretoria de Ensino, diretoria de educação, não poderia haver um troféu numa mesa, o troféu é da equipe, então, não pode ter esse confronto, sua escola é melhor que a minha. Não, nós não somos melhores que ninguém.” (D3S)</p> <p>“Olha... O último que teve a diretora não inscreveu, entendeu!? Mas a gente pensa em inscrever pra participar novamente. Porque é nesse momento que você faz uma análise e faz uma reflexão sobre tudo o que está acontecendo na escola. E este ano nós observamos bastante porque começamos a registrar mais, porque o que que acontece, às vezes o professor trabalha, você desenvolve projetos e não registra; não tem o hábito... Agora que nós estamos criando o hábito do registro, porque às vezes tem professor que faz trabalhos maravilhosos e não registra, então fica difícil né, mas agora é criar o hábito de registrar. Ó... Eu mesmo fui uma professora que fazia quantas e quantas coisas e não registrava.” (PC3S)</p> <p>“Só o pra gestão a escola tinha participado em 2003, depois não tinha participado mais, aí o ano passado a gente participou e ficamos em 3º lugar, então, assim nós ficamos muito orgulhosos. Em gestão. Nós ficamos orgulhosos, e assim isso nos encheu de expectativas pro ano que vem, quem sabe chegar lá em 1º lugar.” (D4M)</p> <p>“Já, nós nossa, agora não vou lembrar o nome, o ano passado a diretora... é... nós ficamos entre as 10 do prêmio gestão, é a nós ficamos com a Infonec, agora esse ano, que não sei que aconteceu, que não foi falado, até teve um ano que eu e a diretora fazia o Progestão, né, que é oferecido pelo Estado.” (VD1M)</p> <p>“E nós fizemos Uberaba, Progestão, e nesse período a escola ficou entre as 10 melhores, com os projetos, com o trabalho realizado na escola, então, nós já participamos sim, não sei o que aconteceu esse ano, esse ano não eu não vim falar anda, queria participar esse ano com os trabalhos do ano anterior, esse ano não pode, não sei se, se por causa dessa transição da Lei Cem, dos efetivados, então a diretora começou a voltar em Uberaba, esse ano agora o 1º semestre, ela não foi muito, tanto que o ano passado, a gente ia quase que toda semana, semanalmente, nós íamos muito em Uberaba pra reuniões, capacitações, agora do meio do ano pra cá, começou essa parte da transição dessa Lei Cem, mas a gente já participou sim.” (VD1M)</p> <p>“Ano passado nós participamos no da Secretaria. O nacional não.” (D5M)</p> <p>“Já, até aquele prêmio que você fala que a gente faz no ano, né. [...] Nunca deixa de participar. Até temos uma pasta aí que vai ter de novo esse ano, quem sabe sai esse prêmio.” (SP1M)</p>
--	--	--

4.2. Recurso aos normativos legais	4.2.1. O Novo PNE do Brasil	<p>“Não. Algumas coisas sim. Mas, ele inteirinho não. E poucas coisas também. Também não tive porque não fui atrás, né. Porque você entra nisso. Mas só entrar no <i>google</i> você tem acesso”. (D1S)</p> <p>“Não. Ainda não li”. (PC1S)</p> <p>“Não. O novo, não”. (D2S)</p> <p>“Eu acho que não, pra discutir esse plano ainda, só se eu estiver muito enganada, mas eu não me lembro, a gente tá muito envolvida no projeto eu já que não. Acho que não”. (PC2S)</p> <p>“Sim, eu participei até a fase regional. Eu fui na CONAE. Já estava com um pequeno problema de saúde, porque em outubro operei da minha coluna, então eu vi que não teria condição de fazer uma viagem, até a primeira pra, então o pessoal falou, então vamos pra Serra Negra. Graças a Deus eu consegui colocar algumas coisinhas lá pra ajudar melhorar”. (D3S)</p> <p>“Fiz uma leitura muito rápida. Não fiz um estudo profundo nem nada, foi só uma leitura rápida, mas eu achei assim bastante interessante e se for realmente colocado tudo em prática eu acho que melhora muito”. (PC3S)</p> <p>“Já demos uma lida nele né, agora a gente juntamente com o pacto e, né, o professor que é o coordenador do pacto, ele deu uma pincelada pra gente, tá analisando junto, fazendo esse paralelo”. (D4M)</p> <p>“Pra ser sincera, não! Eu faço parte de um grupo de estudo do Pacto, eu gosto de participar porque as mudanças surgem por necessidades e quando a gente sente essa necessidade a gente tem que buscar esse conhecimento”. (VD1M)</p> <p>“Não”. (D5M)</p> <p>“Não, não tivemos”. (SP1M)</p>
	4.2.2. Dispositivos Legais de Portugal	<p>“Eu conheço bem a legislação, mas não sei se faço como deve ser. Como disse-te, falta a formação”. (CE1P)</p> <p>“É assim, eu não sou muito dada a papéis, a papelada, não gosto muito; sou franca. Não me dedico muito, dedico, dedico ao que tenho que dedicar e aquilo que me pedem é feito. Agora, para além disso não gosto de me meter em ... ” (CE2P)</p> <p>“Muitas das vezes é verdade, é preciso um conhecimento teórico dalgumas coisas. Eu estudo muito, leio muito legislação, tento me atualizar, mas não sei tudo. Não sei tudo. E muitas das vezes há decisões que têm de ser tomadas na hora, no momento. Eu costumo dizer pior que decidir mal é não decidir, é adiar, ah, gente depois vê, tal. Tem-se que se tomar uma decisão na hora. E quando se toma essa decisão, eu ponho sempre o coração à frente da razão, às vezes as coisas correm mal, mas há uma maneira que eu já alguns tempos aprendi. Sabe qual é? Tudo o que se faz se for em benefício do aluno, nunca há problema. O certo seria a direção antes de tomar uma decisão, pensem: quem vai se beneficiar com isso? É o aluno ou é o professor? Se for o aluno, não há problema nenhum.” (D6P)</p> <p>“A parte teórica, a investigação também é importante porque ajuda-nos a pensar e a aprender a lidar com situações que às vezes pra nós são novas, mas que em outros sítios já foram estudadas outros locais. Terceiro ponto, portanto, um é a personalidade e a cultura da pessoa, outro é a formação académica, e, outro ponto igualmente importante, eu dividiria se calhar em três, é a experiência. Eu sou diretor há vinte anos ou mais, já nem sei, e eu reconheço que isso também é uma grande vantagem pra mim porque em vinte anos já passei por muita coisa, já conheci muitas pessoas, nós temos</p>

		<p>problemas todos os dias para resolver é... E, portanto, é diferente o primeiro que a pessoa está nas funções de diretor, por muito bom que seja, ou uma pessoa que está há vinte anos. Mas por outro lado, o facto de estar há 20 anos como diretor não quer dizer que seja suficiente, pode estar há 20 anos como diretor e ser um mau diretor. Portanto, eu acho que tem que conjugar tudo: a experiência, a formação académica específica da área e a formação geral e global, porque isso de ser diretor é uma tarefa muito complicada. Muito complicada porque lidamos com pessoas, é sempre difícil lidar com pessoas.” (D7P)</p> <p>“Chegam-nos sem um tipo de enquadramento. [...] Numa ou noutra situação, há algumas reuniões preparatórias, mas que visam apenas explicar, nunca a recolher contributos que é muito importante. Aliás, a grande questão, eu acho que na legislação de Portugal e naquilo que diz respeito às escolas é a instabilidade na educação. Isto é, vou tentar ser sempre o mais concreto possível. Há uma ferramenta fundamental na organização dum ano letivo numa escola, que é um Despacho que anualmente é publicado pelo Ministério da Educação, que é o Despacho da Organização do Ano Letivo. Este Despacho é publicado anualmente. Eu confesso que não consigo perceber porquê. Porque não podemos ter um Despacho que dure vários anos. Por que que haveremos de estar sempre a espera de um Despacho que pode trazer uma outra alteração e por que este Despacho não é publicado com uma perspectiva de três ou quatro anos, por exemplo, dando assim uma maior estabilidade. E efetivamente não acontece. Isso pra chegar ao seguinte: eu acho que em Portugal se ouve pouco de quem está no terreno.” (D8P)</p> <p>“Normalmente há reuniões anuais, porque isso todos os anos é atualizado. E antes de enviarem as tais normas para as escolas, que mandam por e-mail, fazem reuniões com as escolas e dizem: tenham noção que isso aqui foi alterado, tenham cuidado com isso, depois nós analisamos, confrontamos aquilo que é determinante com os responsáveis e com a norma. E pronto, e é assim que vai ser implementado.” (D9P)</p> <p>“A escola não tem nenhum apoio. Ou seja, é publicada uma portaria... É... Quer dizer, nenhum... Isto é... Agora eu tenho que pensar... Depende das áreas. Eu estava a pensar qual foi a última legislação a sair... Porque sai todos os anos... A última legislação foi a norma 1 e 2 dos exames nacionais. Por isso nós temos uma reunião regional, vai o diretor da escola e o responsável pelos exames, estamos a falar do secundário e nono ano está bem? Temos lá sempre o presidente do júri nacional de exames e a sua equipa, este ano também estive presente o secretário de estado e eles, no fundo falou apenas daquilo que mudou, porque é tanta legislação, são tantas regras para os exames nacionais que de fato é mais fácil dizer só isto é diferente. Pronto. Porque o resto já sabemos. Normalmente, o que que acontece, a legislação é publicada, nós temos que estar atentos. Não há aquela situação em que o Ministério dispara um e-mail para as escolas a dizer foi publicado isto e assim assim assim.” (D10P)</p> <p>“Normalmente o que que acontece, quando nós pedimos esclarecimentos de dúvidas jurídicas, quando as situações surgem, ou há um número, ou um artigo, uma portaria ou um decreto de lei que eu tenho um entendimento, o meu subdiretor tem outro, a secretaria tem outro entendimento, e então vai pra cima, ou quando eu também tenho dúvidas, ou quando alguma coisa não está clara e eu preciso de saber para tomar uma decisão, sim. Agora, fora disso não há um acompanhamento muito próximo, não.” (D10P)</p>
--	--	---

4.3. Avaliações	<p>As narrativas contemplam avaliações internas e externas, indicação de resultados, perspectiva do impacto das avaliações no trabalho didático, reações dos alunos, modelo de avaliação Caf.</p>	<p>“Por exemplo, o ENEM diretamente não tem influência, porque o Saresp vem na escola. O ENEM, o aluno vai, é outro, né. Mas, você não imagina o quanto que a gente trabalha em cima de ENEM. Porque afinal é o aluno que vai lá. E nem são todos, porque ele não é obrigatório. Aí você tira questões do ENEM pra trabalhar no dia a dia. Porque isso vai te ajudar no Saresp, vai te ajudar em tudo. Então, o Saresp é o foco maior, sem dúvida. Porque o Saresp é a nossa avaliação. Então... Por exemplo, a gente monta simulado em cima de simulado. Baseado no que? Saresp! Então interferiu? Urrum. A hora que o professor vai dar o conteúdo na sala, às vezes ele tá tão acostumado a ver questões do Saresp que ele fala: ó gente, isso aqui pode cair no Saresp.” (D1S)</p> <p>“Principalmente nos simulados, porque a gente já faz o simulado cópia fiel do Saresp. Tanto é que a gente pega Saresps antigos, e vai copiando as questões. [...] Tudo o que o aluno lê, vale. Ah, ele errou. Mas ele leu? Leu. Então já valeu. Não tem importância que ele errou. Ao errar depois ele aprende, mas vamos lendo. Porque é uma dificuldade danada para o aluno ler né.” (D1S)</p> <p>“Em cima deles nós já montamos estratégias, vemos onde que está. E sempre que sai um resultado do Saeb ou do Saresp, nós já passamos pro grupo. Ó, nossa situação é essa, essa e essa. E aí a gente já... E é a partir dela... Né... Que nós traçamos nossos objetivos, nossas metas, onde atacar mais. [...] Nós... Agora que nós tamos começando ainda, então né trabalho de formiguinha. Ver se o professor consegue montar as provas em cima das matrizes de referência do Saresp. Então... Tá difícil, mas nós vamos chegar lá.” (PC1S)</p> <p>“[...] Sempre trabalhamos aqui. A escola sempre teve essa busca, sempre teve essa ééé... esse princípio aí de tá trabalhando, mostrando, ponderando, estudando, vendo, procurando saber onde que podia melhorar né. Sempre foi. Agora esse ano também, mais ainda né. Estamos aguardando o Saresp com boas expectativas.” (D2S)</p> <p>“[...] de acordo com a defasagem que eles apresentaram no ano passado, nós estamos trabalhando essa habilidade pro Saresp esse ano e estamos acreditando que teremos melhores resultados, estamos todos trabalhando pra isso.” (PC2S)</p> <p>“Quando a gente vê a Prova Brasil e quando a gente vê o Saresp, a discrepância que existe no que é avaliado, no entanto, fomos melhor na Prova Brasil do que no Saresp. Nosso calendário de atividades é pautado nas avaliações.” (D3S)</p> <p>“Eu acho que influencia sim, porque ela acaba incentivando você fazer certo trabalho que às vezes você ficaria acomodado. Entendeu? Então ela não te deixa acomodar. É o que eu penso. Como professora eu já fazia e agora na coordenação eu incentivo o trabalho com simulados com os alunos. Ano passado nós conseguimos aí um índice muito bom do Saresp no ensino médio em razão do trabalho, que a gente trabalhava assim bastante simulado, o clube da matemática e começamos a trabalhar e agora eu na coordenação incentivo os professores a fazerem o mesmo. E você percebe que tudo isso em razão das avaliações, aí você vê que o professor ‘não gente, nossa, mas eu tô fazendo isso, tô fazendo aquilo’, mas você vê que é por causa dessas avaliações. Então essas avaliações acabam mudando a sua postura não deixando o professor acomodar no seu trabalho.” (PC3S)</p> <p>“Então, a escola trabalha o ano todo em cima dessas metas, dessas pra essas avaliações, nós fizemos o Proeb, agora o 3º ano, a escola é mobilizada, os professores já vêm fazendo um trabalho o ano todo com os alunos. É... Nesse período segue todas as instruções de Uberaba, para a avaliação dessa prova, pra eles fazerem essa prova, você tem toda essa</p>
-----------------	---	--

		<p>preocupação.” (VD1M)</p> <p>“Nossa foi um salto! Em 2011 a gente tava com 3,8. Óóóó, mas o que nós temos trabalhado pra melhorar essa nota... Agora esse ano veio 5,1, nós quase morremo! Não teve nenhuma escola que foi, né... Esperava um 4 e pouco né, porque 5,1. Quer dizer, tá baixa, mas pro que tava foi um salto e tanto. A gente espera que venha crescendo a nota. Mesmo no SIMAVE, em relações as outras, a gente não tava entre as piores, mas a gente dentro da nossa meta, a gente não abaixou, a gente cresceu.” (D5M)</p> <p>“Sim, sim, nós temos, é as apostilas, né. Que é tirado já que vem porque os coordenadores, do SIMAVE que vem várias orientações de como trabalhar os textos, de como você trabalha os escritores. Então os professores que é de Português e Matemática, eles já trabalham em cima disso, todo ano, mas já começa a ser feito isso desde o 6º ano tanto é que, nossa, nossa nota esse ano da Prova Brasil que tava 3.8, ele subiu... Deixa eu olhar aqui. No momento me fugiu, mais subiu bem. Deixa eu lembrar, deixa eu pegar a minha pastinha pra olhar os números... A gente acaba não memorizando. Agora deixa eu te mostrar do Ideb, [...]” (SP1M)</p> <p>“Nós sentimos um bocado a pressão, a partir de determinado momento, maio, e colocamos os miúdos a trabalhar isso, a treiná-los. Trabalhamos Português e Matemática, Português e Matemática. Nossa coordenadora do departamento e a assessora do diretor, quando se aproxima dos exames dão mesmo indicação: atenção professores do 4º ano, agora é só mesmo Português e Matemática. Esta escola é a melhor escola do agrupamento nas avaliações externas, nos exames. Mas, no agrupamento, ano anterior, baixamos a média relativamente à média nacional; a média nacional até subiu, mas nós baixamos. E isso é sempre analisado em departamento. Atenção o que é que se passou? Pronto. Somos um bocadinho chamados à pedra, o que que falhou? Mudar as estratégias... Ano passado baixamos a média temos um bocadinho a obrigação de a subir. E isto nos pressiona.” (CE1P)</p> <p>“Vou te contar minha experiência. Há dois anos eu pensei, bom esses miúdos vão para os exames, mas e a felicidade deles? E o prazer que eles possam ter em algumas coisas? E nos projetos? Não. Isto não pode ser. E eu comecei a ver gente, no meu grupo a dizer: ah, mas eu agora estou a treinar, comecei a fazer um livro xpto. Eu pensei: bolas, isto não é nada! Porque o exame, nós devemos encarar o exame como algo que vem avaliar o nosso saber. E o nosso saber não pode ser feito em função de um exame. Portanto, o exame é apenas um instrumento para medir aquilo que eu fui aprendendo de acordo com o programa daquilo que eu fui fazendo ao longo dos 4 anos. Portanto, eu parei com isso tudo e eu disse eu vou continuar com a dança, eu vou continuar com o teatro, eu vou continuar com a poesia, vou continuar com essas coisas todas. E realmente quando dei por mim, talvez março, talvez mais cedo fevereiro, disse bem vou fazer aí uma preparação para eles se encaixarem no formato da prova, mas de uma forma muito natural. Mas vi gente muito preocupada com aquilo! Que só dava Português Matemática, Português Matemática. Eu continuei com História, eu continuei com Estudo do Meio. Cheguei ao fim, foi a melhor turma do agrupamento. Era minha turma há 4 anos, o caminho maior já estava feito. Eles eram muito autônomos já. E eu só tive uma nota negativa em Matemática e foi uma negativa alta, mas nada. Portanto foi tudo perfeito! Acho que isso é exagero das pessoas, viver só para aquele momento só para os exames. Eles chegam ao exame, depois vomitam, depois ficam nervosos, acham que é um monstro, uma coisa não é. E eu não fiz nada de especial. Limitei-me a fazer o que costume fazer todos os anos.</p>
--	--	---

		<p>Encarei o exame como uma prova de aferição. Agora trabalhar em função daquilo tira a felicidade dos alunos.” (CE1P)</p> <p>“As crianças não se estressam, claro que há uns que acusam mais a pressão que outros, não é, nós também não podemos descartar de todo a importância das coisas, até porque quem quiser continuar sabe que vai ter algumas metas a atingir e essa avaliação mede-se exatamente por exames, provas, o que lhe quiserem chamar. E alguns acusam realmente, estudam e há outros que não, ir para o exame ou vir para a sala é exatamente a mesma coisa. Mas, pronto, tentamos sempre dar algum cunho de importância não é, não podemos desvalorizar de todo essas situações, e pronto depois claro depende de cada um e da família agir em conformidade com a importância que eles também lhe dão, porque às vezes nós podemos exigir muito ou tar a dar atribuir importância a um determinado fato e em casa desvalorizarem por completo, não é.” (CE2P)</p> <p>“Avaliação interna é assim, eu acho que temos que ter sempre alguma uniformidade nas coisas porque senão aquilo que eu valorizo como muito bom se a colega ali do lado como medíocre, alguma coisas ali não está bem não é. Mas, os nossos limites eu acho que são bastante abrangentes, portanto não me parece que o meu medíocre ou o meu bom que vá contra o bom da outra colega qualquer aqui no agrupamento exatamente porque temos uma margem de manobra muito ampla. O bom vai desde, deixe-me pensar, do 50 ao 69 é um suficiente, depois entra no bom nos 70 e vai até os 90, acho que é uma margem razoável para não haver ali uma discrepância muito grande. Eu acho que isso é bom pra eles também. Também não se sentirem muito diminuídos também para não exacerbarem muito as coisas, não é. Quem é bom é bom, quem é muito bom é muito bom, há sempre uma margem para melhorar e eu acho que isso é bom. Essa é minha opinião.” (CE2P)</p> <p>“Sabe quem é que é mais ansioso? São os pais. Os miúdos não são. Nós temos tido exames, agora já não há exames no quarto ano, mas o ano passado houve, 4º ano, os pequenitos. Os miúdos entravam todos bem dispostos, a rir, eu tava com eles lá em cima e estavam todos bem dispostos. Os pais estavam com uma tensão nervosa aqui à porta que você não faz ideia. E eu disse isso várias vezes, muitas das vezes transmitem essa tensão nervosa aos miúdos, percebe!? E isso é que é um erro monumental, porque as crianças, elas estão bem dispostas, elas, quer dizer, nós somos pais e às vezes pensamos que somos donos das crianças. Não somos.” (D6P)</p> <p>“É... Eu aqui não quero fazer o contra os exames. Acho que os exames também tem alguma virtude e as escolas têm que ter elementos às vezes para aferirmos tanto o trabalho das escolas quanto o trabalho dos alunos. Agora não sou um fundamentalista dos exames, não acho que vem mal ao mundo. Nós gerimos muito bem o que é que deve ser exame e o que é que deve ser aferição. Eu por exemplo, vivo muito bem o mundo das aferições e dos exames e não concordo que tudo deva ser exame. Por exemplo, exames desde o 2º, 4º, 6º, 9º acho que é um exagero total e a escola passa a viver só para apresentar resultados e a parte humana é colocada de parte. Eu, por exemplo, até acho que quando, por vezes, a vertente do trabalho de sala de aula só trabalha para o exame, e para o número, e para o resultado desumaniza-se um pouco. E nós que estamos depois à frente dos órgãos de gestão temos que ter um cuidado enorme para fazer o filtro dessa desumanização. Porque toda gente quer ter o melhor resultado, mas por vezes o melhor resultado não é o melhor aluno. O que é que eu quero dizer com isso? O facto de nós lembrarmos o aluno que o trabalho é só para</p>
--	--	--

	<p>resultado, pode ocasionar consequências futuras. O equilíbrio entre aferição e o exame é muito importante.” (SD1P)</p> <p>“E esse espírito infelizmente é fomentado nas famílias, nos alunos, em toda a gente, na sociedade. E portanto hoje, desde pequeninos que..., e a sociedade hoje vive assim não é, uma competição constante em toda a gente, numa corrida constante, num desprezo pelas humanidades, num desprezo pela filosofia, pela história, pela geografia, pela literatura e portanto o que interessa é a matemática. Parece [isso], o que está errado e dentro de alguns anos será diferente, mas nesse momento a sociedade está organizada assim, e na Europa de uma maneira geral, no mundo ocidental está organizado dessa forma, o que eu considero um erro. E portanto, há estresse, os miúdos vêm estressados, uns mais outros menos. Mas eles sentem aquela pressão, tentam tirar a melhor nota possível. Os alunos entram nos cursos na universidade consoante as notas que tenham. O que está profundamente errado, porque a nota nem sempre significa muito. Eu estou convicto que um dia será alterada esta perspectiva porque podemos estar a criar alunos com médias 18, 19 e 20, mas podemos não estar boas pessoas, bons cidadãos, pessoas com uma formação global, integral, humanista, tolerante. Portanto, podemos não estar a ir pelo caminho certo, mas é o caminho que nesse momento a sociedade europeia julga seguir.” (D7P)</p> <p>“E então, nós nesse ano, candidatamos à Caf Educação. A Caf Educação é um modelo de autoavaliação das escolas, que começou a ser implementado na EU em 2010. A tradução para a língua portuguesa ficou concluída em 2012. E nós logo nesse ano começamos a implementar em Portugal o modelo CAf. E então arranjamos uma equipa de autoavaliação, constituída por 9 professores do pré escolar ao 12º ano das várias escolas; não eram amigos meus, foram escolhidas as pessoas com mais competência, críticos ou não críticos, foram escolhidos os melhores. A coordenar ficou a subdiretora, não fui eu. Tivemos o apoio de uma empresa de auditoria que nos ajudou porque o processo era bastante complexo. E durante um ano foi feita uma autoavaliação ao novo agrupamento. Uma das conclusões a que chegou é que era necessário fazer um novo projeto educativo, reformulando profundamente o que existia. Foi constituída três equipas de plano de melhorias e das deficiências, deficiências aspectos menos bons, eram cinco, escolhemos três e um deles tinha também a ver com o projeto educativo. Então essas equipas com o apoio e consultando praticamente toda a gente, elaborou um novo projeto educativo, auscultando todas as pessoas que depois apresentou a mim o novo projeto educativo que foi a conselho pedagógico e depois a conselho geral. Então conseguimos fazer um projeto educativo espetacular com a participação de todos dessa forma. Depois pedimos a certificação europeia da Caf Educação e nós somos o único agrupamento em Portugal com uma certificação de Caf User, ou seja, aplicamos bem, utilizamos o modelo autoavaliação atendendo depois a melhoria da Caf, que é o modelo utilizado uniformemente nas escolas europeias. Em Portugal fomos os primeiros. Portanto, a maneira como foi autoavaliado o agrupamento é a mesma de qualquer escola, em qualquer ponto da europa, em qualquer país da europa que adote este modelo e que siga estas normas.” (D7P)</p> <p>“[...] por circunstâncias e também por mérito dos professores, nós temos resultados, em todas as áreas, muito superiores à média nacional. Tentamos fazer o mesmo investimento de Português e Matemática nas outras disciplinas, e acho que conseguimos. É muito difícil dizer a Matemática e o Português são mais importantes que as outras áreas, aliás é uma discussão que temos recorrentemente no conselho pedagógico. E claramente a nossa posição é, já que há</p>
--	---

		<p>exames, então deveria haver para todas as áreas. Sinceramente, acho que ajudaria. Nós tentamos fugir disso, mas tenho que reconhecer que não conseguimos completamente. [...] O desenvolvimento integral da pessoa se faz com a música, com a dança, com o teatro, com o desporto nas várias modalidades. Portanto, isso nós tentamos fazer e eu acho que conseguimos. E talvez isso justifique também a procura que nós temos.” (D8P)</p> <p>“[...] é uma escola que tenta a formação integral. Mas, mesmo assim, dentro das escolas públicas, nós estamos sempre entre as dez primeiras. Posso dizer que entre 900 e muitas escolas públicas e secundárias nós estamos sempre entre os primeiros. Este ano ficamos em segundo lugar, portanto bom resultado. E num outro agora modelo de avaliação do Ministério da Educação, que é muito mais fidedigno, ficamos em primeiro. Agora imagine se nós tivéssemos melhores condições físicas. Já viu?” (D9P)</p> <p>“E os alunos é claro que sentem aquela, principalmente quando é a primeira vez, no primeiro e segundo eles estão muito nervosos, depois nota-se que eles ficam mais à vontade, tanto que muitos chegam mesmo em cima da hora para entrar para a sala, para a chamada, o que não é nada bom. E eles sentem alguma pressão porque eles precisam dos exames não só para depois entrar para a Universidade, mas também para concluir o secundário.” (D10P)</p>
--	--	--

ANEXO F
ENTREVISTAS

Entrevista 1

Data: 12/08/2014

Duração: 1h20min

Diretora de unidade escolar

As primeiras perguntas, Diretora, são mais de caracterização para conhecer um pouquinho da sua trajetória... Então, para começarmos, quando você chegou a esta escola?

D1S. Exatamente 29 de janeiro de 2009, eu já era diretora, eu efetivei em 2000, aí eu efetivei em Cachorro Sentado (risos). É... A cidade chama Prudêncio Moraes, mas tem apelido de cachorro sentado. 100 km daqui... de Votuporanga. Eu viajava ia e voltava todo dia. É... Foi uma barra.

D1S. Aí de lá fui para outra escola, substituição... Diretor pode. Dessa outra escola eu removi para Meridiano. Porque aí era meu cargo... Vim para Meridiano eu já tava em casa. Mas, aí eu vim para a Prefeitura. Eu fiquei oito anos na prefeitura. E da Prefeitura eu vim pra cá, eu removi pra cá. Aí eu... Eu vim pra cá.

E nesse tempo todo então você ocupou o cargo de professora e diretora?

D1S. Não... Não, não. 2009 eu efetivei como diretora. Eu era professora efetiva aí eu exonerei o cargo de professor. Eu achava assim que eu não ia conseguir acumular os dois. E hoje eu tenho mais... Eu tenho outro serviço. Então eu teria dado conta. Hoje eu vejo que eu teria dado conta. Porque eu tenho dois serviços, porque eu não teria professor e diretor? Mas, eu não... mas na época... Cada hora é uma situação e a gente vê aquela situação então... Eu exonerei.

Atualmente sua dedicação é a direção?

D1S. Não eu tenho outro, mas eu sou bolsista. Eu sou tutora de faculdade à distância, de ensino à distância. Então não é considerado emprego né, só que eu tenho horas de trabalho para cumprir no polo. Então não é considerado emprego porque não tenho vínculo, mas é trabalho.

Claro! É uma função.

D1S. É... Dinheiro de diretor não dá para sobreviver não. (risos)

E... No cargo de direção, qual o principal apoio recebido?

D1S. A Diretoria é praticamente o único apoio. Assim... A gente tem colega né. O clube de diretor é interessante. Apesar que a gente não tem... você pode contar com todos. Você tem aqueles dois três mais chegados e que quando você tem uma dúvida, você liga você conversa você pede ideia. Por exemplo: eu e a Marcia do Maria Nivea eu ligo muito. Marcia que você vai fazer? Como é que você vai fazer? O que você acha? Ela comigo Então a gente troca figurinha... Então isso apoia.

D1S. Agora... A Diretoria, é... Assim, em termos concretos é a Diretoria. Agora eu, eu tenho uma ligação muito grande com a Odemo, eu tenho uma pessoa lá que eu nunca vi. E eu tenho o e-mail dela. Ela que mexe com legislação. Então as minhas dúvidas .. Ela chama Cida. Ela também nunca me viu. E ela conversa comigo como se a gente fosse... Aí quando eu tenho alguma coisa aí eu mando e-mail. Cida ó... que que eu faço assim assim assim... Explico a situação. E... Nunca faltou... E é assim, mando hoje amanhã posso abrir que o e-mail tá aí respondido. Ó pensa nisso pensa nisso... Ela não dá as respostas assim faça! Mas ela me dá a legislação ela me dá caminhos então pra mim ajuda muito.

Orienta o seu trabalho.

D1S. Sim.

O que toma mais tempo no seu fazer diretor?

D1S. Olha... O que toma mais tempo é apagar incêndio. A gente chama assim de incêndio essas coisas que acontecem de repente e você não espera. Principalmente comportamento de aluno. É... Então isso toma um tempo danado. Mas a gente tá conseguindo... Eu acho que esse ano parece que tem alguma coisa assim... Eu divido muito essa questão de indisciplina com a vice. Então ela tá assumindo muito isso... de ... A indisciplina às vezes vai muito mais pra ela do que pra mim. Então eu tô tendo mais tempo para outras coisas. Então eu tô tendo um pouco mais de respaldo. Porque eu sou muito danada de ficar no meio da molecada. E aí... tudo vem. Então eu evitei um pouco, eu deixei um pouco. Porque senão eu não tava dando conta mais. Mas, o que mais toma tempo é o incêndio que a gente não espera mesmo.

Qual a sua idade?

D1S. 52.

E possui formação em Administração Escolar?

D1S. Sim. Tenho uma pós na área.

Especialização?

D1S. É. Especialização em gestão escolar.

Os pais participam das atividades promovidas na escola?

D1S. Não. Pai vem na escola quando é convocado. E não é convocado pra reunião. Pra reunião ele não vem. Mas se o filho apronta, e a gente liga. Aí normalmente a gente tem a presença sim. Então nessa hora ele vem. Aí a gente sempre fala aquilo, a gente precisa uma reunião para elogiar. Mas, o pai não vem! Então quando a gente quer elogiar o pai não vem. Ele vem quando tem problema. Então só vem os pais do problema. E aquele pai pra elogiar tá difícil de encontrar. Então.. Não tem.. Não tem... A gente entende que o pai trabalha, hoje a mãe trabalha né. Porque quem sempre acompanhou a vida do aluno na escola era a mãe, mãe mãe sexo feminino. Né. E agora a mãe trabalha Então quando ela tem dez minutos ela lava roupa. Então o filho fica. A escola fica. Então a gente sente falta disso.

Vocês tem o programa Escola da Família?

D1S. Tem, tem, tem.

Tem boa adesão?

D1S. Não. Não... A adesão que tem no fim de semana é aquela molecada que vem pra escola e fica na escola. Tudo bem, nesse sentido tem. Mas tem criança por exemplo de 7, 8 anos que chega aqui no sábado à 9 da manhã e vai embora as 5 da tarde sem comer. Tudo bem que a gente oferece um lanche. Mas é um lanche, é uma coisinha não é comida e a criança fica. E não vem ninguém atrás não. Não é este o espírito da escola da família. Não é creche né? Mas...

O que fundamenta suas atividades aqui na escola?

D1S. Sempre em primeiro lugar o aluno. Tudo gira em torno disso, do aluno, aprendizado e do aluno... A gente não pode separar, mas vamo lá, cidadão. Essa formação mesmo de ser humano tal e principalmente porque a função da escola é mais pedagógica do que esse outro lado. Não dá para separar. E como a família as vezes está muito distante porque pai e mãe sai então esse tipo de coisa no final passa muito pela gente. Mas o aluno sempre em primeiro lugar. Isso é bom pro aluno? Então nós vamos fazer. Então essa é a primeira pergunta.

Como você entende o fazer diretor?

D1S. É... Esse jogo de cintura não pode ferir a Lei, nunca. Se o jogo de cintura não está ferindo a lei, jogo de cintura. Agora se ferir a Lei. Não. É a lei.

Em relação as características e suas percepções da escola, como descreve a população estudantil?

D1S. Até no último Saresp que eles fizeram uma avaliação socioeconômica, aqui ficou em 5,2. Então.. Na média mesmo. O extremo rico não temos, mas o extremo pobre sim. Mas a média é de filho de classe de operário, não passam fome. Tem uma vida razoável, mais pra menos do que pra mais. Mas, tranquila... Pelo menos é isso que a gente sente.

D1S. A gente percebe, por exemplo, que no frio vem todos de paletó. Eu presto muita atenção nisso. Então eu não vejo aluno passando frio. Né!? Ah é a jaqueta da moda? Não, mas é uma jaqueta boa que tá resolvendo problema do frio. Não tem aluno descalço. As vezes você vê um aluno descalço. Cadê, cadê? Ah, eu vou jogar bola! Então é uma situação não de descalço. Não temos essas coisas não, que seria uma pobreza gritante e o Estado pra escola não dá nada dessas coisas de calçado de roupa não. Então é dele. Então ele tem pra vir pra escola. Eles comem na escola na hora da merenda. E eles tem comida em casa, mas comem na escola também. Mas, eles tem uma fome nessa idade né?! Benzadeus! E eles não engroram! (risos)

Sortudos!

D1S. OOOoo

D1S. E a gente percebe alunos com pacote de bolacha fechado. E dividem. Professor, quer? Aquela coisa né...

É uma escola segura?

D1S. Ó... Nós não temos problema não. Não tem problema de... Não sei... E fica a porta aberta. Eu não gosto de porta fechada. Eu não fecho a porta da minha sala. Eu vou embora ao fim de semana. A porta da minha sala não é pra fechar. Eu tenho uma planta e ela precisa de ar. Então eu não fecho a porta. Não exceção... uns minutos, mas não fecho. E se eu chegar aqui na escola e a porta estiver fechada eu vou atrás de quem fechou. Por que você fechou minha porta? A porta da minha sala é pra ficar aberta. Então eu não tenho isso. E aqui não fecha... É claro que às vezes tem exceções, lógico, às vezes tem uma reunião um negócio... Mas, normalmente a escola é aberta. Você sabe que eu nunca reparei isso. Nunca reparei que não tem muro na frente. Mas eu acho que é assim que tem que ser. É a escola... Então é pra todo mundo.

Ontem quando eu cheguei aqui à noite pra agendarmos essa reunião, vi tudo quieto e escuro, e pensei: será que tem alguém aqui? De repente encontrei-te nesta sala com a porta aberta.

D1S. Mas só fica um funcionário a noite. Eu!

D1S. Eu fico dois dias, a vice dois dias, e a da Escola da Família um dia.

Quantas turmas funcionam à noite?

D1S. Uma. Uma sala. Então não precisa por mais gente. A gente dá conta. Então ali às vezes não tem ninguém e eu fico trabalhando. Eu aproveito. Esse é o momento que eu tenho para trabalhar mesmo. Porque a escola fica tranquila, sem tanta interrupção... É não não interrupção nenhuma. Às vezes um pai ou outro que vem à noite, mas normalmente é aqui... Tranquilo...

Quais os principais aspectos de sucesso nesta escola?

D1S. Eu falo que são os professores. Agora... De agora pra frente eu não vou saber responder, estou te dizendo até agora. Porque tá aposentando uma leva. E aí eu não sei quem vem. Futuro.. Mas até agora o sucesso é o professor. É uma equipe bem comprometida que trabalha que se esforça... Então esse é o sucesso.

Qual o perfil de professores aqui?

D1S. Muitos estão se aposentando. Então de agora pra frente eu não sei. Pode ser que se no final do ano que vem se você me fizer a mesma pergunta eu vou falar: meu deus estou ficando de cabelo em pé!!! Porque a gente não sabe né... Até formar essa equipe. Então a gente começa a sentir a diferença. Porque eles estão aposentando, eles tiram licença, aí um professor essas aulas picam em 6, 7.. Isso é um problema. Primeiro que até você decorar o nome desses 6, 7... As vezes você vê pouco porque ele vem dá duas aulas e vai

embora... Então você não vê chegando, você não vê saindo, você não tem contato, não faz ATPC aqui porque tem sede em outro lugar. Aí ele só tem aquela classe. Naquele horário você as vezes não viu o professor porque você está em outro lugar. Na escola, mas em outro lugar. Então o teu contato é pequeno. E isso faz uma diferença muuuuuito grande. Então sucesso de escola se chama professor. Não chama outra coisa. Eu acho de qualquer um.

D1S. Então... Mas, o que a gente percebe é assim ó... Isso é muito interessante. O professor que está a mais tempo ele tem uma postura de professor. Ele tem uma postura de quando ele era adolescente... Isso não é saudosismo não. Eu não sou saudosista. Eu quero futuro! O Passado a gente já viveu. Mas ele tem uma postura. Até a roupa... ò. É bobagem? Não é! Cada lugar a sua roupa. Não é? Ééééé... Aí a menina de professor novo eles vem, eles vem com a roupa que eles vivem. Ô filha, eu falo isso pro professor. Essa roupa você não pode não. Por que não? Sabe porque... Porque essa calça *legging* chama uma atenção! Que o aluno vai olhar pro teu corpo e não pra tua lousa. Então isso é importante. E o professor novo eles não tem isso. Então você tem criar nele esse detalhe. Óoooo... Sentar na mesa se você professor senta na mesa você tá abrindo um leque pro aluno sentar. Não é aí... Então na escola você também tem que ensinar esse tipo de coisa.

D1S. Aí tem professor que acha ruim. É... É. Mas aí o professor que já tá mais tempo é mais tranquilo pra você trabalhar, porque ele já vem normal. Entendeu? Eu brinco... Tem um jaleco lá hein? Olha vou trazer a minha bermuda hein. Olha o meu tamanho, a minha bermuda cabe em você. Vai cair. E eu trago o cinto também. (risos) Então eu levo na brincadeira pra vê se num... Mas, então essas coisas... E aí o aluno se iguala com o professor. A gente é igual enquanto ser humano. Todos iguais. Mas dentro da sala tem que ter uma hierarquia. Se não tiver essa hierarquia professor não consegue dar aula e diretor não consegue ser diretor. Tudo tem que ter uma hierarquia. Não tem jeito! Olha não sei se eu tô falando muito... Você...

Desde que você chegou em 2009, você acha que sua postura mudou no cargo de diretor?

D1S. Não... Eu acho que mudou muito. Eu mudei muito. Eu sempre fui sem pavio. Eu não tinha pavio curto. Eu não tinha pavio.

Ferve com pouca água?

D1S. Sem água! Olhei, na hora, era pá puf. Hoje não. E eu percebo que isso deu uma amenizada um pouco. O fato de... Eu acalmei. Eu baixei a bola. Hoje eu tenho pavio. Curto, mas pra quem não tinha, ele tá grande. Então eu acho que isso ajudou. Ajuda a escola. O diretor nesse ponto, a percepção do diretor, a ação do diretor é muito importante nisso. Com o aluno principalmente. E hoje eles... Por exemplo, antes, bem antigamente, você até podia até ficar brava, gritar. Hoje eu grito e falo pra eles: eu tô gritando, mas vê o que você aprontou? Então eles já acostumaram comigo que mesmo quando eu tô muito brava eu tô mostrando Ó você fez isso, você fez isso, Ó teu comportamento, olha a tua atitude! E eu falo muito pra eles: não é você, eu gosto muito de você, mas essa atitude ó hãhã. Onde já se viu um negócio desse? Onde já se viu? Você não pode... Como que? Como?

D1S. Agora eu fui no 1º B. Eles receberam mal um menininho da sala de recurso. Arra! De jeito nenhum! A sala de recurso é a menina dos meus olhos. Aquela molecadinha lá... E eu protejo... Aí eu protejo mesmo. Então... EEE. A gente acostuma também com eles e eu acho que eles com a gente. Porque eles brincam comigo. Eu acho que tenho um bom relacionamento. Tem aluno que a gente num... O santo não bate não... Ser humano.

E... A equipe gestora conversa com quem, por exemplo, para resolver a questão da indisciplina?

D1S. A APM não... A APM num, ai, como é difícil! Até pra formar a APM é complicado. Eles não querem participar. Conselho... Os professores, tudo bem. Mas, quando fala de pais também não é fácil. Agora, esse tipo de coisa a gente faz reuniões com a equipe gestora toda semana. Coordenação, mediação, mediadora que nós temos é a sala de leitura. Toda segunda-feira de manhã... Lembra que você veio eu falei que tava... Então! Toda segunda-feira a gente tá aqui na escola. Mas, a gente tá numa sala tent... resolvendo, organizando aquela semana. A gente pensa no futuro e resolve as coisas. E já vai ó: isso deu certo, isso não deu certo. Então é muito assim. Fez a reunião, deu certo, não deu certo, na outra vez tem que mudar. Então... E junto dos professores em ATPC também. Agora, projeto a gente tem bastante. E é projeto quando surge um problema. Projeto é a resolução de problema, né. Você não faz projeto se você não tem problema. Então

quando percebe um, qualquer problema, tal problema, a gente faz projeto. Aí tenta resolver. Agora, a gente pensa muito assim... É... É... Por exemplo, esses dias nós tivemos um problema com droga, que também tem em todo lugar. Mas aí, ah não nós precisamos fazer um negócio de prevenção. Eu falei hãhã. Nós vamos fazemos alguma coisa de qualidade de vida. Vamos inverter esse trem! Vamos vê se a gente trabalha alguma coisa que chame atenção, lá pra alguma coisa boa. E não vamo falar de droga. Sabe... Vamo falar de outra coisa? Vamos vê se aí tem resultado! Porque nós fizemos um ataque ferrenho de gravidez da adolescência. Aí nós achamos que tinha tanta grávida... (risos) Falei: ó gente vamo vamo vamo então já foi uma coisa que a gente... Também não quer dizer que o que nós fizemos que, isso não quer dizer nada. Então a gente falou: vamo mudar o foco, vamo tenta outra coisa.

E quanto aos objetivos e metas da escola? Como são pensados? Em quais momentos?

D1S. É... Tem as datas certas que são estabelecidas pelo calendário, que isso aí (né?) a gente cumpre. E aí tem a discussão que é a melhor. É a melhor porque tá todo mundo junto. O ATPC nunca tá todo mundo junto. Primeiro você tem que montar 2 porque o professor dá aula. Então em todos os horários, um tá dando aula porque a escola tá funcionando. Uai, eu não posso tirar ele da sala. Então, esse não pode tá ali naquele horário. Aí eu tenho que montar um outro pra atender. Então nunca tem todo mundo. O nosso é de quarta e quinta. Aí você discute uma coisa na quarta tem um ponto. Aí você leva pra quinta, tem outro ponto. Aí você tem que esperar outra semana pra discutir aquele outro ponto com a turma da quarta. Então vai trocando... Então isso é muito complicado. Apesar que o ATPC é ótimo. Tinha que ter mais horas e tudo. Ainda bem que tem ele. Mas, tem isso aí. É a dificuldade que a gente encontra. Agora quando é esses dias por exemplo de planejamento. Não... Tá a equipe inteira. Então aí o que define tá definido então tá discutido com todo mundo. É a vantagem...

O PPP dessa escola já foi elaborado?

D1S. Já. Já.

E conforme vão surgindo projetos são incorporados?

D1S. São. São. São. É flexível, né. O ano inteiro ele é mexido.

Quem participa?

D1S. No primeiro momento, equipe toda. Professor, funcionário. Mas até hoje nós não conseguimos trazer pai não. A gente queria... O que nós conseguimos esse ano que é o primeiro ano que nós tamo conseguindo é aluno no conselho de classe certa. O primeiro conselho nós pusemos um aluno de cada sala pra gente tenta ver como é que era. No segundo nós já tínhamos quatro. Agora que vai ter o terceiro eu já falei, não agora nós já vamos ter 10 alunos de cada sala. Porque a gente tá indo assim. Tentando pra ver o que que deu de errado, o que que deu de certo. Mas, o que a gente observou é assim. Que aqueles que estão no conselho não passam pra sala. E é falado muito claro pra eles que eles tem direito a falar/contar pra qualquer pessoa tudo que eles ouviram ali no conselho. Não tem nada escondido. Só que eles não falam. Eles não falam por eles. Quando termina o conselho no outro dia, que eu vou nas salas e passo, eu vou e falo também pros alunos do conselho. Aí eu falo: mas fulano fulano e fulano estavam? Eles não falaram? Não. Então isso a gente observou já. Aí não sei o que que nós vamos pensar em fazer, ainda não discutimos, pra vê se eles comentam. Porque o ideal seria que eles contassem alguma coisa. Sabe, é o colega falando. Ó, falaram isso isso de você. No bom sentido, porque a gente também elogia. Mas, que se falasse...

D1S. É...

E quando os alunos estão na reunião do Conselho, se fazem participativos?

D1S. Alguns. Mas, tem direito a voz normal. Eu começo a reunião de cada sala falando a mesma coisa. Eu repito a mesma coisa sala por sala. Você podem falar, vocês podem perguntar, vocês fazem parte igual o professor. Aqui vocês vão ouvir e vão falar.

Você acredita, Diretora, que a escola consegue implementar uma política educativa local?

D1S. Como assim?

Com ações, com projetos ou com outras vias que não estejam somente pautadas na legislação nacional. Com as regras escolares que fazem parte da identidade da escola.

D1S. A legislação abre pra isso. A legislação abre... Então... Consegue! A escola tem o ar dela. O ar... Eu falo o ar. O clima. Sabe, a escola tem. É dela. E cada uma tem a sua. Aí a equipe que cria esse ar. Sabe, o aluno vai muito mais, entra nesse ar criado pelo adulto aí. Então o aluno é levado... Por isso que a gente tem que ter muito cuidado. Muito cuidado com aquele professor que tem preconceito. Que tem... Então aqui que tem que ter postura. Porque aqui a gente tem uma diversidade. Então a gente precisa tomar cuidado... Com o que fala...

Em relação ao currículo da escola?

D1S. Aqui nós temos o currículo que já vem determinado pela SEE/SP. Agora, a adequação nós temos apoio dentro da escola né. Tem professor auxiliar que ajuda muito, tem o professor de apoio à aprendizagem que também ajuda muito. Isso tudo são adaptações. Porque aquele aluno que não tá acompanhando ele tem um apoio diferenciado... Ajuda? Ajuda... Mas, eu acho que devia ajudar mais. Eu ainda acho que a gente não atingiu o ideal. O ideal tá muito longe... Não atingiu nem um pouquinho do que eu queria que atingisse mais. Eu acho que esses dois pontos de apoio, os dois professores, eu não sei..., nós não conseguimos entender ainda como, mas eles teriam que trabalhar de uma alguma forma que ajudasse mais.

Acha que estamos longe ou perto do ideário de escola aprendente?

D1S. Bom... Se você não se colocar enquanto escola aprendente, ela fecha o boteco, fecha a porta. Porque do jeito que vem cada dia diferente, se você não se abrir para aprender... Você tá perdido. Eu não tô falando eu não, tô falando a escola. Tá perdido. E depois que a escola é assim ó... É a única profissão, se vc pensar a escola como uma profissão de quem trabalha, que você fica velho mas o teu público não. Todo ano você pega menino de 12 anos. Todo ano... E você tem 40, 45, 46 e vai embora... Né!? Ele não... Ele tem 11. No outro ano tem 11, no outro ano tem 11. E cada 11 que chega é uma geração diferente. Tanto é que a gente tem uma dificuldade danada com o tal do celular... Eles brincam com o celular ... Você dá risada. Então... Se você não tentar aprender pelo menos como lidar com essas coisas todas. Você não vive. Você vai morrer aí no meio deles. Porque você não tem como... Você não tem saída. Então você tem que ser uma escola aprendente. Não é fácil. Oôooo isso aí é difícil. Porque a gente tem muita coisa enraizada. E aí como é que faz? Mas, eu acho que a gente tá indo. Tem dia que melhor, tem dia pior, tem dia aaaaiii Meu Deus!

A sala de informática é utilizada?

D1S. É... Mas, não é da forma que deveria. Usa-se muito? Muito. O problema é como se usa. Não se usa a computação como uma ferramenta pedagógica. Sabe, faz uma pesquisa no google. Ooowww, para com isso!!! Pesquisa no google não tem nada de pedagógico. Né!? Vai lá então pra conhecer alguma coisa melhor que a gente não tem acesso. Mas não é feito isso não. É pesquisa muito simples, muuuuutoo bem elementar. Então não usa a ferramenta como deveria não... Pedagogicamente falando.

A escola tem lousa digital, Diretora?

D1S. Não. Não... E pra te falar a verdade será que é... Sabe, são só ferramentas. Eu acho que a ferramenta melhor é o professor. Devia vir... Mas, não ter também, não...

Aqui, como é feito o controle do processo de avaliação dos alunos?

D1S. O professor faz a papeleta, manda pra secretaria. A secretaria digita no programa que tem que digitar mesmo da Secretaria da Educação. Agora é a Secretaria Escolar Digital, né. Agora a gente trabalha com esse sistema que é um novo sistema que ainda não está totalmente pronto. Porque um dia emperra uma coisa, outro dia emperra outra, mas tudo que é coisa de internet é assim que funciona. Então a gente também não se preocupa. Hoje emperrou, ah larga mão, faz outro serviço que amanhã ele volta. Então é feito dessa forma.

Houve alguma formação para utilizar esse sistema?

D1S. Teve para o pessoal de secretaria. Porque o professor ainda não tá utilizando. Segundo a gente sabe o ano que vem vai ser tudo informatizado. Eu não sei... Porque como é que vai ser isso se não tem internet

disponível na escola, como é que vai ser isso se não tem computador disponível na escola para o professor. E aí? Você cobra e não dá condição!?

Como é feito o acompanhamento do trabalho do professor?

D1S. Nós temos a observação em sala de aula mesmo. Coordenação faz... Entra na sala. Há um cronograma da semana que fica exposto lá na sala. Quer dizer..., cada um vai lá e olha. Aí o coordenador vai, ele tem uma planilha, que que ele vai focar naquela aula. Aí ele vai e preenche essa planilha durante a aula. Eu falo que na aula ele é paisagem. Ele não interfere. Só observa. Aí depois com o professor ele faz a devolutiva. As vezes eu junto, as vezes não. Porque não dá pra gente acompanhar tudo. Mas, se tem um problema maior então eu tô junto. Agora, se não, se é tranquilo, elas fazem. Aí fazem a devolutiva pro professor e discute, ó, aí explica ó isso foi por causa disso, isso oi assim... Disso aí a gente vai começando a perceber que que tá precisando estudar e leva de assunto pra estudar no ATPC aí estuda com todo mundo. Porque aí ninguém fala ah foi naquele professor... Não! Esse é o tema que nós estamos estudando agora e ponto. Aí faz esse giro né. Eu falo que é um pingue pongue. Você vai, você traz, você... Mas isso assim... Bem sigilo absoluto, ninguém... Apesar que todo mundo sabe que foi assistir a aula do fulano, só isso. Como vai de todo mundo...

Isso começou com o MGME?

D1S. É. Começou dali... Então, parabéns ao Programa. Apesar que deixou uma lacuna muito grande na devolutiva. A gente tem uma dificuldade enorme. É pior que a gente já procurou trocentas coisas de leitura na Diretoria, ó fala que texto que a gente lê, indica! Aí indicaram um... Com o pessoal da supervisão e até agora não deram material. Apesar que ontem mandaram um texto do Nóvoa aí que diz que fala disso. O texto tá impresso alí ó, mas eu não li não. Você viu? Tá ali! Por osmose eu leio também.

E você o leva para o ATPC?

D1S. É. Aí nós temos um momento de estudo, eu com as coordenadoras. Então antes de ir pro estudo no ATPC, a gente estuda. Então as vezes eu não li o texto, falo: gente ó como mandaram vamos ler junto, porque já que tem o momento de estudo, então a gente já estuda junto. Aí as vezes uma leu passa pra outra. Aí a gente vê como que... Aí a gente se divide pra passar pro professor. Aí monta o que achar melhor, se é *powerpoint*, se vai resumir só o texto porque as vezes o texto é muito grande e dá pra dar uma resumida. Aí a gente vê.

D1S. É... Você viu que o professor estuda também. E eu tô fazendo uma pós da Ufscar agora, sabia?

É mesmo?

D1S. Eu gosto muito.

É um convênio com a SEESP?

D1S. É. É. É.

Você chegou a participar do Progestão?

D1S. Urrum. Eu fui monitora. Eu tava no município. Eu fiz a capacitação e eu passei pros diretores do município o progestão. Nessa época eu tava no município.

Vamos então... A questão da administração do orçamento da escola. Quais as dificuldades?

D1S. O problema é a preservação do prédio. Porque é um prédio antigo. E quebra torneira, queima a lâmpada, e isso e aquilo e aquilo. E esse ano a verba de manutenção que a gente chama veio muito pequena. Eu recebi 3.040 reais pra um semestre. 3000 reais não é nada. Agora eu recebo de novo, finalzinho..., semana que vem deve chegar, mais 3.000 até dezembro. Então eu já tenho dívida. Diretor deve na praça, a escola deve na praça.

É burocrático? É difícil fazer a troca da lâmpada?

D1S. Ah, é muito complicado. Primeiro que você não tem nota. Você tem que ter uma pessoa que dê nota de mão de obra. Nós temos um pedreiro que tem nota fiscal. Então ele vem, faz um servicinho, aí ele anota. Porque eu não posso pagar, por exemplo, ele vem e cobra 100 reais. Às vezes eu não tenho o dinheiro ainda. E às vezes 100 reais eu não vou dar cheque de 100 reais. Então junta um pouquinho e dá uma nota um pouco maior. Então isso é complicado. É uma parte da administração que eu acho difícil. Só que isso não agora não é mais na mão do diretor, é do gerente. Só que isso eu não deix... eu fico, eu faço. Porque eu acho que... Ah, sei lá. Sou centralizadora? De certo sou. Mais eu fico mais assim... Entendeu? Então...

D1S. E isso é uma coisa que mexe muito, que fico muito preocupada. Sem contar que tem dia que você bota o pé na escola: Diretora quebraram a torneira. Bom dia pra você também! (risos)

D1S. Nós pusemos ar condicionado, com verba, na sala de vídeo e na biblioteca. Porque são ambientes que os alunos vão muito e são salas com atividades diferentes. Eu achava que eram os ambientes que precisavam mesmo. Então tudo tem que ser diferente e confortável. Tanto é que com o PROEMI que a gente se inscreveu, deve vir a verba... Nós vamos equipar a sala de vídeo com cadeira, almofada, assim e tudo... Pra ficar uma sala diferente mesmo. Confortável. Então o ar nós já temos. Mas, quando deu problema no ar, aí foi uma nota preta. Aí você tem que esperar juntar verba de cá, verba de lá e tem coisas que você não pode fazer com verba, Então você tem que fazer uma promoção na escola. Aí você faz uma rifa, você faz alguma coisa porque você precisa de pagar aquilo. Então...

Como são organizados e qualificados os espaços da escola?

D1S. Aqui a parte da secretaria a gente sempre começou... Pra cá é o primeiro porque você atende pai. Então você atende público. Então o público fica até aqui. A não ser que seja uma coisa específica pra lá. Agora sala de leitura, antes eram duas salas de aula. Aí foram diminuindo os alunos então a gente pôs ali como sala de leitura porque nós conseguimos ampliar. Então nossa sala de leitura é imensa, são duas salas. Ficava um espaço muito bom, nós trocamos a porta e eu acho excelente que a porta é voltada pra cá. Eu paro aqui e eu vejo quem tá lá. Porque é um espaço que tem época que tem hora que não fica ninguém lá. E a porta fica aberta porque é sala pra eles entrarem. Mas a gente num sabe aluno, né!? Aluno é danado. Então é um lugar que mesmo que não tenha ninguém qualquer funcionário que apontar aqui ele olha lá e ele vê. Se a porta está encostada ele vai lá vê porque que está encostada. Isso é hábito de todo mundo. Agora com o ar ela fica muito encostada, mas é natural você chegar lá olhar e vê que a sala tá lotadinha de aluno. Aí você fecha a porta de novo. Não tem problema. Mas podia não ter ninguém e a porta estar encostada. Por que? Então você tem que olhar essas coisas. Se aluno não tá matando aula e escondendo lá dentro... Não devia acontecer, mas acontece. Então você tem que olhar. E... A sala de informática também é questão de segurança. Porque na escola nós temos câmera e aqui é o lugar que mais tem. Como tem muito computador, então também nós pensamos nisso. E aí foi colocada ali que também antiguidade foi uma sala de aula. Então é um tamanho de sala de aula normal, mas a gente pôs a porta voltada pra cá por questão de segurança, por isso, não por... E aí, pensando na segurança ficou legal Porque o aluno pra entrar ele passa por aqui, Então você tá vendo quem tá entrando ali. Também é outra... A gente vigia aluno, né!? Aluno tem que ser meio que vigiado mesmo.

Então seguindo... No seu entender, na sua concepção o que não pode faltar na organização e gestão da escola.

D1S. Vontade. Eu vou falar um negócio. Dizem que diretor é a cara da escola, né!? E eu vou te falar que num certo sentido é. A gente que tá na direção você percebe assim que no dia que você numa reunião, no dia a dia até passa, mas numa reunião que você tá mais, às vezes você tá cansado, às vezes você tá meio desanimado, a gente e tudo, a reunião não flui. Então o diretor ele tem que tá sempre com vontade. Então o dia que eu não tô com vontade, eu me isolo um pouco. Eu me dou o direito também de falar, não hoje... Agora se for uma reunião, eu não tenho esse direito. Eu tenho esse direito no dia a dia, no dia de reunião não. No dia de reunião, aaaahhhh, a cara... Você arranja vontade não sei aonde, mas você tem que ter, porque se não a escola vai... Entendeu? Você tem esse esse esse, não sei, não é poder não, mas é, essa influência, acho que o termo melhor é esse.

Você conhece o texto do novo PNE?

D1S. Não. Algumas coisas sim. Mas, ele inteirinho não. E poucas coisas também. Também não tive porque não fui atrás, né. Porque você entra nisso. Mas só entrar no *google* você tem acesso...

E quanto ao Plano Estadual de Educação? Vocês diretores são convidados a participar da discussão?

D1S. Que eu saiba não. Pode ser que algum...

Acha que a escola tem autonomia?

D1S. Olha, eu acho que a gente tem sim. É... Autonomia sempre é relativa né. Mas, nós... tem tem, você faz muita coisa do que a equipe acha que vale. Sabe, é muito questionado, eles oferecem coisas e falam assim: vocês querem? Então eu acho que isso é autonomia. EEEEE se, Ah, não quero! Tudo bem. As consequências são essas, essas e essas. Se você quiser, as consequências são essas, essas e essas. Que que é melhor?

A escola já cogitou aderir ao projeto ETI?

D1S. Já. Não o ETI. Foi oferecido pra nós o PEI, que é Ensino Integral. Aí nós fizemos reunião de Conselho, nós fizemos reunião com a comunidade e decidimos que não. Que nós não queríamos. E aí foi. Fizemos a ata, e mandamos para a Diretoria. Falamos, nós não queremos, por isso por isso por isso.

E foi uma decisão democrática? Quem participou?

D1S. Ó, foi bonito viu!

É mesmo?

D1S. É. Foi bonito. Eu achei bonito. Eu achei mesmo. Achei que foi assim. Nós fizemos... É... Primeiro que a gente preparou os alunos todos, foi se falando. E nós tínhamos assim, nós fizemos. Teve disputa. Tinha professor que queria, tinha professor que não queria. Eu fiquei o tempo inteiro neutra. Eu falei pra eles que eu não sou dona da escola e que eu não ia ter uma posição, porque eu realmente tava com muita dúvida. Tinha coisa que eu gostava tinha coisa que eu não gostava. E eu falei: ó pessoal eu não consegui me defini... Mas, quero ouvi-los.

D1S. É. Então nós mandamos por escrito convites pra todos os pais. Fizemos num dia a noite lá no pátio. Fizemos no telão, expliquei tudo como que era. Lotou. Tinha bastante pai. Claro que a votação era só o conselho. Que aí é lei. Expliquei isso também. Que quem votaria e estava ali sentado, tava participando, mas os pais que estavam atrás poderiam falar. Teve momento da plateia que quem quisesse podia falar, podia dar a sua opinião. Teve pai que não faz parte do conselho que falou a favor, teve pai que falou contra, todo direito, teve pai que falou assim ah não sei. Também. Eu também não sabia, ele também não sabia. Então foi bem interessante. Todo mundo veio. Veio o pessoal da APEOESP porque queria saber se a gente ia ser democrático. No final disseram que nós fomos sim. Então foi aberto. A supervisão veio. O conselho definiu voto aberto. Eu queria voto fechado, por preservar. Eu queria voto fechado. Isso eu falei na hora. Eu falei eu quero voto fechado porque eu acho que quem tá votando aqui não tem que sofrer nenhuma represália por nada. Vamos preservar. E tinha funcionário e funcionário tava meio assustado. Aí eu falei, eu quero fechado, mas quem vai decidir se é fechado ou aberto é o conselho. Eu quero. E expliquei os meus motivos. Agora vamos votar. Votaram pelo voto aberto. Pronto, voto aberto. Eu falei gente, do mesmo jeito que eu quero vocês querem outra coisa. O que ganhar ganhou. Não tem briga, tem eleição. É isso que vai acontecer. Então eu achei que foi muito tranquilo. Não teve... Sabe... Teve assim opinião minha opinião tua, opinião do outro e vamos ver o que a maioria ganha... Teve gente que saiu ah eu queria outra coisa, eu queria isso, éééé faz parte. É você podia ter falado assim assim, você falou assim. Tá bom, podia ter me corrigido na hora. Então achei que valeu. Eu achei assim que depois a gente sai fortalecido dessas coisas. Porque quando você faz bem aberto, quem reclamar: ué, mas você veio? Você falou? Então, porque oportunidade teve. E aí aquele que às vezes é totalmente contra, que alguma forma é contra, fala assim, não mas lá teve espaço sim. Porque ele estava, ele viu o espaço. Então aí você ganha aquele. Uai, não falou porque você não quis meu filho, mas a diretora deu oportunidade. Agora você não pode reclamar não. (risos) Então aí você ganha aliados. Então eu achei que valeu sim. E aqui a gente faz muito assim aberto.

Você acha que a gestão escolar é requerida como o principal meio de mudança na escola? Acha que tem fundamento?

D1S. Tem. A gente fala assim: Diretor pode ficar fora da escola, mas o professor sente. Eles comentam, por exemplo, no dia que as sete da manhã não tem um diretor aqui, eles sentem a diferença. Às vezes o diretor às

sete horas da manhã não fez nada. Chegou no pátio, cruzou o braço e ficou olhando os alunos. Vamo molecada! Vamo molecada! Só isso. Quer dizer? Fez muito? Hum hum. Mas ele tava ali. Então.. É... A gente é em três com a escola da família, mas como a menina da escola da família trabalha de sábado e domingo, durante a semana ela tem dois dias de folga. Natural. Então, durante a semana o tempo dela é menor. E e... Então quem conta mesmo é o diretor e o vice, vamos dizer. Então aqui nós temos uma fala de que: momento algum vai ficar sem um dos dois. Não importa. Um ou outro. Porque as duas não tem jeito. E todo mundo come, todo mundo tem vida e ninguém trabalha... Mas durante o dia das 7 as 11 a escola é uma.

Já participaram do Prêmio de Gestão Escolar?

D1S. Não. Nunca participamos. Sabe porque, apesar que hoje em dia a gente percebe que é mais fácil de fazer. Porque a gente faz o PAP e não tem diferença. Mas até então a gente sempre achou que era muito difícil. O PAP realmente fazendo nós começamos esse ano. Então é o primeiro ano, a gente tá meio assim... Tem coisa que a gente não sabe, tem coisa que fala assim será que isso? Tem coisa que a gente manda pro supervisor e ele manda refazer, ó isso tá errado, isso tá errado. Mas tava tudo errado? Fizemos tudo errado! Então... Tá tudo errado porque ela corrigiu tudo!!! Mas, é... Não tenho pretensão de ganhar prêmio. Apesar que seria gostoso, né!? Porque faz bem pro ego da gente. Isso é uma forma de ser elogiado. (risos) Tem que ser elogiado tadinho. Mas, nós nunca participamos não.

Nem pra sentir como é?

D1S. Não. E também tem outra coisa. A gente tem taaaanto papel pra fazer, e aí eu falo assim, não gente... papel precisa, a gente precisa ter registro né, verdade, é fundamental o registro, mas se você pegar muito registro, você não trabalha. Então a briga com a coordenação, briga, é o que, em nada, sala de aula, coordenador quero você com professor, eu quero você com o aluno com o problema. Então esse que é o principal. Agora, mas também tem que fazer o papel. E quando dá pra não ter aquele papel pra fazer, ah, pode ter certeza que nós não vamos fazer. E outra coisa, se eu olhar praquilo lá e falar assim, iihhh, isso aí é só pra preencher papel? Não faz não, não não não, larga mão, larga mão. Às vezes a Diretoria cobra, fica brava. Ah, vocês... Iiiii deixa eles ficar bravo lá. Eu falo pra eles assim. Eu guento lá. O pito é meu. Eu guento o pito e pronto. Porque num, se não a gente não leva não... Também né, ah, é muito papel... Credo.

Diretora, de que maneira as avaliações nacionais e estaduais influenciam o calendário da escola?

D1S. Por exemplo, o ENEM diretamente não tem influência, porque o Saresp vem na escola. O ENEM, o aluno vai, é outro, né. Mas, você não imagina o quanto que a gente trabalha em cima de ENEM. Porque afinal é o aluno que vai lá. E nem são todos, porque ele não é obrigatório. Ai você tira questões do ENEM pra trabalhar no dia a dia. Porque isso vai te ajudar no Saresp, vai te ajudar em tudo. Então, o Saresp é o foco maior, sem dúvida. Porque o Saresp é a nossa avaliação. Então... Por exemplo, a gente monta simulado em cima de simulado. Baseado no que? Saresp! Então interferiu? Urrum. A hora que o professor vai dar o conteúdo na sala, às vezes ele tá tão acostumado a ver questões do Saresp que ele fala: ó gente, isso aqui pode cair no Saresp. Então de uma forma... Ó presta atenção nisso. Então já é outra maneira. Agora... Principalmente nos simulados, porque a gente já faz o simulado cópia fiel do Saresp. Tanto é que a gente pega Saresps antigos, e vai copiando as questões. Ah, mas essa já deu. Não tem importância dá de novo. Não já... De novo! Porque assim o aluno vai, é treino. Sem contar que ele tá lendo. Tudo o que o aluno lê, vale. Ah, ele errou. Mas ele leu? Leu. Então já valeu. Não tem importância que ele errou. Ao errar depois ele aprende, mas vamos lendo. Porque é uma dificuldade danada para o aluno ler né. Agora também não adianta nada o simulado se não tiver a metodologia do professor. Tanto é que a gente pede assim meio que um cronograma de devolutiva pra gente assistir. Então é uma forma de cobrar.

Há algo que não foi dito que você gostaria de acrescentar a esta entrevista?

D1S. Ó. Tem sim. Quando a gente fala, é é, eu percebo que... Quando eu falo de educação, eu sou apaixonada por isso. Eu tenho tempo de aposentar e eu não me vejo aposentada, então tudo isso. Então eu gosto essa confusão, tudo isso eu gosto. Então a gente passa as coisas boas, mas não é fácil. Tá tendo uma rotatividade enorme de professor. Então isso dificulta, mas muuuito o trabalho. Porque sucesso de escola é professor. Se o professor não tiver engajado naquilo, e tem que ser a equipe. Você pensa assim, ah você tem um professor bom. Tá, o aluno do ensino fundamental tem 8. Se ele não tiver 7 engajado, um acaba com o trabalho do outro e isso reflete na disciplina. Essa rotatividade até a disciplina complica. Porque cada um pede uma coisa, cada um é de um jeito, então o aluno fica perdido e não sabe que a que lado ele segue. E tem,

até você... Por exemplo, tem professor que vem, eu brinco que vem ventuário, porque ele venta mesmo. Ele paaaassa e vai embora. Então... Aí você fala assim, gente, num. A gente não sabe o nome, não consegue conversar com esse professor, como é que você passa alguma regra que a escola segue se você nem vê o coitado. Então, e aí? Então isso é um... Então, nesse aspecto a escola tá muito difícil. E o aluno que tá vindo é muito difícil. Ele vem de um outro meio. É um aluno que não tem muito limite. Então a questão respeito, então a gente tem que bater nessa tecla. Eles extrapolam. Se você brinca eles acham que você, que ele pode brincar com você como um coleguinha. Nãaaoooo! Você pode brincar com o diretor com o professor, mas até certo ponto. E esse ponto precisa ser colocado. Porque na vida ele vai ter esse ponto. Ele vai trabalhar, ele vai pro mercado de trabalho e ele não vai poder brincar com o patrão. E a escola tem que ensinar isso pra ele. Ele vai viver, na sociedade você tem que ter, você tem que ter esse limite. Então isso, isso, não é fácil, não é fácil. Agora nessa hora o projeto ajuda. Dependendo do projeto, te aproxima. Quanto mais próximo você tiver do aluno, mais fácil é pra você passar essas coisas. E mais liberdade você tem pra falar. Quer ver ó... Esses dias uma professora no ATPC falou que o 2º colegial tava com umas dúvidas de sexualidade. Escutei aquilo... Eu falei, dúvida, que que será que esses meninos não sabem? Eles sabem mais que a gente! Não falei nada, mas fui lá na sala. Eu falei ó: a professora falou que vocês tão com dúvida, eu quero saber o que que vocês não sabem. Vamos ver! Aí eu fiquei duas aulas com eles. Foi a coisa mais gostosa do mundo. Um pergunta que eu falei: gente vocês tão brincando? Não. Eles não sabiam mesmo. Então às vezes a informação não vira formação. E isso é muito sério. Às vezes a gente acha que informou e informou, só. A escola não pode só informar, né. Porque o informar fica no supérfluo. Então aí você percebe dúvidas que, você fala: gente mas essa molecada tá transando aí e não sabe isso!? Como é que vai ser? Então não tá fácil. Não é uma profissão fácil. Só que é apaixonante, né. Mas é difícil. (risos) É isso.

Muito obrigada.

D1S. De nada.

Entrevista 2

Data: 13/08/2014

Duração: 1h04min

Professora Coordenadora

Coordenadora, quando você chegou a esta escola?

PC1S. 2011. Três anos, né? Três anos já.

E já veio para o cargo de coordenadora?

PC1S. Não. Eu vim como professora. Eu sou professora de Língua Portuguesa, eu morava em Diadema. E aí eu pedi remoção e consegui. Aí eu fiquei aqui 2 anos como professora. Ano passado que eu assumi a coordenação. Esse é meu segundo ano.

E há outra atividade profissional além de coordenadora?

PC1S. Não.

Qual a sua idade?

PC1S. 38 anos.

Tem formação ou capacitação na área de gestão escolar?

PC1S. Tenho. Especialização em gestão escolar.

Qual o principal órgão de apoio a sua gestão?

PC1S. A Diretoria de Ensino. Eu tenho apoio da Secretaria né, através de orientações técnicas na Diretoria de Ensino. Via internet também, nos sites também as Secretarias que oferecem Cursos, então eu sempre procuro fazer os cursos, né, pra nossa função aqui. Da Diretoria também nós recebemos bastante apoio e como ela tem mais experiência também. Então a todo momento ela tá me apoiando. Então esse tipo de apoio que eu...

O que toma mais seu tempo aqui?

PC1S. A maior dificuldade é essa... Você começa a fazer mesmo a parte burocrática, a parte pedagógica, você tem que tá saindo a toda hora pra atender aluno, pra atender professor que chama muito a gente na sala de aula... E tem um período que a gente faz depois da reunião de pais com boletins. Aí os pais não vêm então você pode esperar depois daquela reunião, 15 dias é toda hora. Pai chegando, sabe, um chega uma hora, outro chega outra hora, então você tem que tá parando né. A parte pedagógica mesmo fica um pouco prejudicada, você não pode debruçar só nela ali, fica nela ali pra tentar resolver. Não. Você tem que tá levantando. Por exemplo, tem que preparar uma pauta de ATPC, aí você senta no computador de repente você tem que ir pra sala de aula, pra sala mesmo. Então a maior dificuldade mesmo é isso: tem que tá atendendo pai, professor, aluno todo momento e num... A parte mesmo pedagógica às vezes você não consegue terminar, fica..., aí vai se arrastando.

Certo. E... O que você acredita que fundamenta suas atividades de coordenação?

PC1S. No sucesso do aluno, né. Tudo a gente faz voltado pro aluno, né. Pra sanar as dificuldades. Igual, por exemplo, nos fizemos o estudo dessa avaliação diagnóstica, a gente vê onde é que tá o enclave ali, o problema maior. Agora nós já tamo pensando em ações pra poder sanar essas dificuldades, então é em torno mesmo do sucesso do aluno, da aprendizagem significativa mesmo pra ele né.

Na avaliação diagnóstica há um *feedback*?

PC1S. Sim.

É feito um trabalho com o professor e depois é feito um trabalho com os alunos?

PC1S. Com os alunos.

O coordenador é mais um representante do Estado ou ele também é um articulador?

PC1S. Ele é os dois. Não tem como... Ele é o articulador, é ele que... Que fica entre professor e direção. Ele que leva os anseios, leva as dúvidas. Que... Pode isso, não pode aquilo. Então a gente sempre fala né primeiro passa pela gente, depois a gente articula com o diretor, volta. Então, além disso, ele é um articulador. Ele tem que ser né porque senão, não funciona. Porque além dele se preocupar com a parte pedagógica toda, ele tem que ser um bom articulador. Pra poder, muitas vezes pra dar certo muitas coisas, que a escola pretende. Se você não tiver uma boa articulação com o grupo docente, você não consegue nada.

E aí a parte da comunicação fica prejudicada.

PC1S. Prejudicada. É.

Como é a população estudantil aqui?

PC1S. São alunos inseridos numa comunidade de baixa renda. É... Com altos riscos. Nós temos alunos aí mesmo com altos riscos. Tem muito acompanhamento psicológico, CRAS, QAS. Então nossa comunidade ela é um pouco... Aí não sei nem como que eu falo... Não é complicada... Mas, ela é, ela é..., exige um pouco mais assim de cuidado mesmo, de atenção, que nós temos alunos de risco mesmo, de altos riscos.

O envolvimento dos pais na escola?

PC1S. Não é muito bom. Não é. Só vem mesmo quando a gente chama, em último caso. Reuniões de pais a gente prepara, sabe vem assim, poucos e só vêm os pais de quem não tem tanto problema. Os alunos que apresentam muito assim, defasagem, ou em parte disciplinar ou conteúdo, os pais não vêm. Só vem mesmo quando a gente força, chama, porque senão.

Vocês aderiram ao escola da família? Tem uma boa adesão por parte dos alunos e pais?

PC1S. Mmmmm. Não teve muito não. Quem participa bastante são os idosos.

É?

PC1S. É. Eu vim sábado aqui, porque a gente não frequenta, né. E eu vim aqui fazer um trabalho que tava atrasado e... Os idosos e as crianças. Crianças assim. Esse pessoal mesmo da manhã que já são adolescentes não frequentam muito não.

É uma escola segura?

PC1S. Segura?

PC1S. É.

PC1S. Sim. Sim. Nunca...

Eu achei interessantíssimo chegar à escola e ver grades... Sem muro alto, com uma fachada fechada.

PC1S. Com caquinho pra não pular, né. (risos). É. Ela parece mesmo. Tem um pavilhão. Tem escola que de um pátio pro outro você tem que passar por um portão e esse portão tem chave. Aqui não. É. Tem árvores. É gostoso mesmo.

Quais os aspectos do sucesso nesta escola?

PC1S. Tão difícil falar em sucesso, mas tudo bem. Eu acho que é a parceria assim. Pelo menos nós aqui como grupo gestores, nós somos bem parceiros, nós preparamos tudo junto. Acabamos de fazer, a gente faz toda segunda-feira, nós fazemos uma reunião com os gestores, o que que nós... é... é... programamos pra semana anterior, se deu certo, que que não deu certo, que que tem que fazer, né, o que vamos fazer agora nessa semana, onde atacar primeiro. Então a parte gestora, nós estamos bem organizados. Acho que um dos pontos é esse. Nós estamos em sintonia. Nós sabemos tudo o que acontece em todos os setores. Inclusive com a mediação, a sala de leitura, então nessa parte. E os professores também, nós temos uma... Assim... É tudo aberto, tudo que nós sabemos nós passamos pra eles, não ficar com segredos. Nada disso. Em ATPC também, nós discutimos as prioridades da escola. Ó gente essa semana aconteceu isso, que que nós vamos fazer? Então nós jogamos o problema pro grupo tentar resolver. Lógico muitas vezes nós não temos né, receita, não temos as respostas, mas pelo menos o grupo, assim, na medida do possível, ele tá por dentro de tudo que tá acontecendo na escola, tanto de ruim quanto de bom. Então eu acho que essa comunicação, esse não esconder nada do que tá acontecendo eu acho que é um ponto positivo.

Há professores recém-chegados na escola?

PC1S. Há. Urrum.

É difícil inseri-los na cultura da escola?

PC1S. Não. Eu não sei se é porque eles comentam com a gente. Eles falam: nossa, aqui a gente é bem recebido. Aqui não tem esse negócio de distinção porque um é mais novo, outro é mais velho, ou é efetivo, outro é O, é F. Não tem categoria não tem separação. Então eu acho que aqui todo mundo é bem recebido.

Você acha que a escola, nesses dois anos de experiência, se tornou mais fácil ou mais difícil de ser gerida?

PC1S. Eu acho que ela tá mais fácil. Como eu cheguei né a pouco tempo. Mas quando eu entrei aqui, a gente ouvia que era uma escola muito difícil. Clientela era muito difícil. Agora não. Até pelos pais mesmo, por alunos que já estudaram aqui que voltam como pais eles falam: nossa essa escola melhorou muito. Então assim, eu acho que teve uma boa melhora. Esse diálogo que a direção abre pra todo mundo. Então... Eu... Como eu morava em Diadema, eu não tinha isso. Eu mal via o diretor né. Pula isso aí. (risos). Agora não, ela é muito participativa, ela passa tudo pra todos. Mesmo que às vezes o recado nem, não é mais, depois ela vem, corrige, entendeu. Então todo mundo tem livre acesso, não tem esse negócio que é a diretora ou coordenadora. Então todo mundo expõe seus pontos de vista. Eu acho que a escola ficou mais fácil de ser gerida por isso. Na comunicação mesmo.

Você considera esta escola democrática?

PC1S. Sim. É.

Quem participa nas discussões dos objetivos e metas da escola?

PC1S. Todos. Agora nós somos escola prioritária né. A escola tem um pouco mais de coisa pra fazer aí... Então nós fizemos o nosso... Nossa, eu esqueci o nome... Nosso projeto também... Só que agora temos outro nome... O P...

Não faz mal, quando lembrar você diz.

PC1S. E aí nós pegamos todas as dimensões que tem o projeto, chamamos pais, alunos, professores, os funcionários, todos da comunidade escolar mesmo, e discutimos cada segmento, os problemas assim, nós levantamos os mais urgentes. Né, porque não adianta também a gente colocar 20 ações e a gente não conseguir realizar. Então a gente pegou as situações mais complicadas, mais emergentes e apontamos ações pra elas. Que agora nós estamos tentando fazer. Mas todo mundo participou, participa dessas decisões.

PC1S. PAP, chama. (risos)

Seguindo... Nesses dois anos, você acha que houve avanço ou retrocesso nos objetivos e metas da escola?

PC1S. Sim. Avanços. É... Porque esse projeto, esse PAP, não são todas as escolas que tem que tá respondendo ele na íntegra. Nós somos prioritárias né. Pautado em tudo.

PC1S. É... Perdi o rumo da pergunta.

Sobre o os objetivos e metas da escola.

PC1S. É primeiro tem que tá pautado na LDB, do CNE, todos os documentos que norteia a educação. Em cima do PP, também, do projeto político, o PAP ele também, né.

Você considera que a escola consegue promover uma política educativa local?

PC1S. Eu não sinto essa... A escola ela tenta, de todas as formas, a presença da comunidade. Mas eu não sinto assim que... E parece que a comunidade não se importa muito com a escola. Não sei se seria bem esse termo. Não se preocupa muito, entendeu. Não vê a escola como parte do seu bairro, uma coisa, né, como importante mesmo. Eu não sinto essa... Essa parte política da escola pra essa comunidade aqui.

O PPP 2014 foi elaborado quando?

PC1S. É geralmente a gente faz no início do ano. Passa para os professores também.

E conforme vão surgindo projetos são inseridos?

PC1S. Sim. Vão... Vão... É inserido. Nós mesmo, nós temos que alimentar o PAP assim conforme as ações forem ocorrendo, o resultado, nós vamos alimentando. Aí essa já não é mais prioritária, então a gente já vai pra outra ação. Então pra gente, pras prioritárias, ele fica aberto o ano todo.

Quanto ao currículo da escola, há adequação conforme a necessidade dos alunos?

PC1S. Sim. Todos os professores trabalham com a proposta do estado de São Paulo e eles têm essa flexibilidade né. Por exemplo, não tá tudo ali... Vai procurar outro... É o mesmo, por exemplo, tem que atender aquele mesmo objetivo, aquela mesma habilidade e competência, mas ele acha que aquilo não é pro aluno, ou tá faltando alguma coisa, ou é demais porque dependendo do nível do aluno aquilo li não dá, mas então o professor tem toda liberdade, ele se adequa a, né, não é aquela coisa prontinha só em cima do caderno, a gente fala caderninho né, da apostila do aluno. Ele toda a liberdade de estar procurando em outros meios, os mesmos conteúdos que tem que contemplar aquela determinada série, mas não precisa exatamente ficar preso no currículo.

Você acha que a escola está longe ou perto de atender as exigências do estado de São Paulo?

PC1S. Tão difícil falar assim longe e perto, né. Mas assim, nós estamos no caminho. Porque nós desenvolvemos bastante projetos em cima dessa competência leitora e escritora, nós temos uma parceria muito grande com as meninas da sala de leitura, a todo momento. Estamos atacando os professores mesmo, pra ser modelos de leitores para os alunos. Então a parte mesmo dessas, principalmente a leitura, porque nessa reunião que tivemos sexta-feira, nós levantamos ações voltadas pras competências leitora e escritora. Então assim, preocupação a escola tem. Então eu acho que só da gente tá se preocupando e tá mobilizando... Então eu acho que nós tamo no caminho.

Vocês oferecem condições para os alunos participarem de tomadas de decisões?

PC1S. Sim. Nós fazemos muito com a reunião de conselho, né, nós temos os alunos, às vezes tem assuntos com os alunos do grêmio, nós nos reunimos com os alunos do grêmio. Então assim são bem participativos. Nós damos oportunidades pra eles.

Quem acompanha o desenvolvimento das atividades letivas?

PC1S. Toda a equipe gestora. Todo mundo se incumbem de fazer alguma coisa, sabe. A gente não joga na mão de um. Então todos nós temos acesso a tudo.

Inclusive as provas que os alunos realizam?

PC1S. Arram.

Vocês avaliam o pessoal docente?

PC1S. Nós não temos esse hábito. Assim, nós avaliamos, mas quase que informalmente, entre nós assim. Mas nada... formal, ou específico. Por exemplo, nós assistimos aula, nós coordenadoras né, então nesse momento, depois que a gente assiste, a gente chama e a gente dá o feedback pro professor. Então nesse momento você faz uma avaliação né. Então você você... é esse tipo de avaliação que nós fazemos.

Essa prática já vinha ou foi intensificada como MGME?

PC1S. Foi intensificada com o MGME. Porque eu tô aqui há dois anos, mas eu às vezes escuto que tinha, mas não era tão assim, era esporádico.

E quanto coordenadora, você participa da administração do orçamento da escola?

PC1S. Sim, faço parte do conselho também.

E quanto aos recursos materiais? Acha que a escola está bem servida?

PC1S. Sim. Não há escassez.

Quanto a manutenção do prédio?

PC1S. Quem mais participa para providenciar é a diretora. Eu comunico quando um aluno ou professor me diz.

O que não pode faltar na organização e gestão da escola?

PC1S. Compromisso, comunicação, acho que é tudo.

Você acredita que houve mudança na sua postura nesses dois anos?

PC1S. Houve. Porque né, pra ser gestora a gente tem que... saber comunicar, saber até onde você vai, né os pontos frágeis também, nós temos que lembrar que nós somos seres humanos, o outro que tá ali é um ser humano. Né, às vezes tem a correria, a parte burocrática tudo, e você tá aqui. Aí você desconta na outra, então assim, tive que aprender tudo. Porque uma que eu tava na sala de aula há 15 anos, a gente tem uma visão. Quando a gente passa pra cá, a visão é outra. Tanto é que a minha diretora fala assim: todos os professores eles tinham que ficar pelo menos uma semana do lado de cá, ou na vice direção, na direção, ou na coordenação. Porque aí a visão da gente muda completamente. Então assim, pra mim foi muito... Eu aprendi e to aprendendo muito. Então, eu tive que... que mudar tudo mesmo, meus pensamentos, mudaram tudo, tô outra.

No caso dos desafios são apresentados numa reunião de conselho ou ATPC, vocês lidam sempre em equipe?

PC1S. Sim. Sempre em equipe.

E os professores são conduzidos para a resolução e quando devem levar para a direção?

PC1S. Um exemplo clássico nosso é o celular do aluno né. Eu..., nós temos muita dificuldade. Então o professor ele tem a autonomia de falar pro aluno guardar, tudo, ou se pegar ele pode entregar para a direção. A direção que fica com o celular. Caso ele não consiga, aí ele tem que chamar um de nós para ir lá. Então nós temos...

Em seu ver, a escola precisa se organizar para melhorar quais aspectos?

PC1S. Olha, porque nossa nossa grande dificuldade é é o alto índice de evasão. Nós não descobrimos ainda como, entendeu? Então pra nós ainda tá sendo um desafio. Que eu acho que tem que ver aí, melhorar, o que fazer pra cativar esses alunos. Porque muitas vezes não depende da gente, é familiar ou o aluno que precisa trabalhar. Nosso enclave aí tá sendo a evasão.

No ensino médio?

PC1S. Sim, no ensino médio. Principalmente no primeiro ano.

Você leu o PNE?

PC1S. Não. Ainda não li.

Existe comunicação entre esta escola e outras?

PC1S. Sim. Eu principalmente na parte gestora né aqui. Como sou nova, então... Às vezes eu falo: ah será que eu tô fazendo certo? Vou pedir uma ideia. Então nós trocamos muito, principalmente nós gestoras. Nós trocamos muito muito muito informação, nessas reuniões que nós vamos. Aí a gente sente e fala: pô, ainda bem que não é só na minha escola, tem isso também. Dá a impressão que é só a nossa né, que tem esses problemas. Que nós conseguimos. Aí você vai lá conversa e vê que o negócio é geral. Então... E que tá todo mundo preocupado, tentando achar uma solução. Então assim, a gente se comunica bastante.

Há muitos discursos que a gestão escolar é requerida como o principal meio de mudança na escola. O que você pensa sobre isso?

PC1S. Oooohhh. Eu acho que ela é um dos. Não é só ela. O que seria a gestão se não tiver né... Então eu acho que assim, ela tá ali pra orientar, pra mediar, mas não é a única. Ela faz parte, mas não é a única.

No caso do MGME, acha que trouxe mudanças positivas para a escola?

PC1S. Trouxe. Principalmente para essa troca de experiências. Que aí você escuta de uma, escuta de outra... É... Fala, nossa que solução! Não pensei nisso. E às vezes é uma coisa assim tão... (estalo de dedos), né. Então assim, foi muito bom, muito bom. Se tivesse outro eu faria novamente. Porque assim, pra parte gestora foi muito importante. Essa cultura mesmo pra gente assistir aula. Eu gostei muito. Eu gostei muito.

A escola já participou do PNRG?

PC1S. Não. Que eu saiba não. (Nunu com a boca)

As avaliações estaduais e nacionais influenciam a gestão e o fazer do professor?

PC1S. Sim. Em cima deles nós já montamos estratégias, vemos onde que está. E sempre que sai um resultado do Saeb ou do Saresp, nós já passamos pro grupo. Ó, nossa situação é essa, essa e essa. E aí a gente já... E é a partir dela... né... Que nós traçamos nossos objetivos, nossas metas, onde atacar mais.

Inclusive o modelo de prova também?

PC1S. Também. Nós seguimos e nós orientamos. Nós... Agora que nós tamos começando ainda, então né (saliva) trabalho de formiguinha. Ver se o professor consegue montar as provas em cima das matrizes de referência do Saresp. Então... Tá difícil, mas nós vamos chegar lá.

Há algo que não foi dito e que você gostaria de acrescentar a esta conversa?

PC1S. O único aspecto negativo é que tem coisa que não depende da gente. Por exemplo, a gente estimula o professor a fazer uma aula diversificada na sala do acesa. Chega lá o negócio não funciona. Por exemplo... Então tem coisa assim que frustra. Você fala assim, o professor já vai lá com aquela turma, aí chega lá o computador... Então assim tem coisas que não faz parte, não depende exclusivamente, né, nossa. Então, é isso aí, no dia a dia da gestão que é complicado. Que às vezes que tem coisa que se dependesse só da gente talvez sairia mais rápido; vamos dizer assim. Mas, tem coisa que não dá. Então você tem que seguir todo um né... Um cronograma aí que não depende. Então os entraves maiores são esses mesmo, à vezes, os recursos que não funcionam, né. Mas do resto, dentro do nosso alcance, nós fazemos.

Agradeço-lhe, Professora Coordenadora, a colaboração.

PC1S. Imagina!

Entrevista 3

Data: 29/08/2014

Duração: 53min

Diretora de unidade escolar

Obrigada por me receber, Diretora. Para começarmos, quando você chegou a esta escola?

D2S. 2007.

Já para o cargo de diretor.

D2S. De diretor. Vim removida pro cargo de diretor. A escola tinha ficado vaga porque a diretora tinha aposentado e eu assumi por remoção.

E ocupou algum cargo além de diretor de 2007 pra cá?

D2S. Não... Eu sou diretora efetiva desde 1998. Então eu já fui passando por algumas escolas até chegar aqui em 2007.

Dedicação exclusiva?

D2S. Exclusiva. Agora inclusive em 2014 com regime de dedicação plena na escola integral mesmo.

Como foi a implementação desse projeto?

D2S. Desde 2006 essa escola já tinha se tornado ETI. Então ela já tinha uma demanda escolar de período integral. No início de 2013 veio uma proposta de aderir ao programa de ensino integral. Mas, até por não conhecer muito as premissas, as diretrizes do programa, o conselho decidiu por não participar em 2013.

D2S. Em 2013 novamente veio o convite para participar para 2014. Então no final de 2013 a escola reuniu, aí teve maior conhecimento, acesso maior ao programa de escola integral. Aí o conselho decidiu numa votação que não foi unânime, foi polêmica, não tenho certeza mas foi.. Acho que 6 vot.. é.. 10... 9 votos sim e 4 votos não, se eu não me engano. Uma proporção aí que foi bem discutida. E aí então por decisão do conselho aderimos ao programa.

Tiveram dificuldades no início?

D2S. Sim... No início não... O ano todo. (risos) Nós não tivemos dificuldades, como muitas escolas tiveram, com relação a adaptação do aluno. O nosso aluno já era de período integral. Então essa mudança não foi difícil, né, foi bem tranquila. Pros professores já foi mais complicado. Porque o professor não vem com essa história de dedicação exclusiva, não vem com essa história de permanecer 8 horas diárias em uma só escola, né. Então esse foi o primeiro ponto assim difícil, mas proveitoso, bom. Mas, difícil. E depois todo o acompanhamento do programa, a implantação do programa foi difícil. Até hoje que estamos encerrando a avaliação, tudo é novo, cada etapa, cada ação é nova então demanda maior estudo, maior compreensão.

Vocês são submetidos a uma avaliação anual?

D2S. É... No final do ano tem uma avaliação que ela é feita no decorrer do ano né, ela só sintetiza, só se discute plenamente agora no final do ano, mas o ano todo é avaliado o projeto.

A permanência do professor no programa depende dessa avaliação?

D2S. Essa avaliação ela é... Avalia-se o professor por competência, uma avaliação que inclusive ocorreu em agosto. E a avaliação agora de resultado, avaliando e pontuando as ações desenvolvidas de acordo com o programa de ação de cada um. Então é diagnosticado, é colocado, pautado as fragilidades né. E sempre... ela

pode decidir por cessar a designação do profissional. Mas a grande maioria ela tem um caráter formativo de estar trabalhando no próximo ano as fragilidades, os pontos referentes a competência e a resultado que tiveram falhas né, então tem que ter um indicativo e ser feito um plano para o ano que vem de acompanhamento. Toda avaliação demanda dum plano de acompanhamento, em qualquer ponto que ele tenha dentro das competências que o projeto desenvolve tem que ter um acompanhamento.

Você tem formação em gestão escolar?

D2S. Especialização. É... Especialização em gestão escolar.

Qual a sua idade?

D2S. 48.

Há envolvimento dos pais nas atividades da escola?

D2S. É... A participação é bem pequena, apesar que esse ano a gente até conseguiu um pouco mais do que a gente tinha dessa participação, vivendo né. Mas, ainda é pouco a participação do pai. Ele ainda coloca pra escola toda a responsabilidade escolar é da escola, mas a gente tem um trabalho até de orientação, e a gente pauta para o ano que vem intensificar mais esse trabalho, mas ainda é uma participação bem pequenininha.

O projeto alterou a qualidade de ensino?

D2S. Sem dúvida. Porque essa escola sempre tem um resultado de desempenho bom. Perante as outras escolas ela está sempre bem colocada. Mas, esse ano, no final do ano a gente percebe que esse novo programa integrou mais a escola em termos de alunos-professores-equipe, traz assim, cria vínculos. E esses vínculos afetivos inclusive, eles são muito positivos no desenvolvimento da aprendizagem. Então a gente percebe, até pela postura dos meninos quando chega no final do ano. É um alvoroço... Principalmente os meninos do final do ciclo, que vão embora, doidos pra ir embora, e até nos papéis que esparramam, jogam cadernos lá fora, a gente fica tomando conta. Esse ano a escola não teve isso. Alunos de 9º ano, chorando pra ir embora, despedindo. Então a gente vê que o vínculo afetivo foi muito bem estruturado. Melhorou muito esse vínculo. A verdade é essa. Melhorou. Eu acredito que pela permanência exclusiva do professor na escola. Porque o professor entra aqui às 07h, da sala de aula, ou no refeitório, ou passando pelo pátio ele tá presente até antes das 6h, ele fica até às 13h e o aluno tá ali. O aluno precisa, ele tá ali e pode pedir socorro pro professor. Então melhorou bastante. Eu sinto. Olha, 30 anos de magistério a gente percebe. Eu já vivenciei, vivi isso no Cefam, né. A gente tinha esse vínculo. Mas era um vínculo que eu tive oportunidade de viver no Cefam. Era uma faixa de idade diferentes, metas diferentes.

Em relação a sua experiência na gestão, nesta escola, sempre houve desafios? A escola tornou-se mais ou menos fácil de gerir nesses sete anos?

D2S. Quando eu cheguei aqui eu encontrei uma escola difícil, porque não sei se pelas minhas expectativas com o ensino integral, por ter já vivido uma experiência com o Cefam, eu pensei reencontrar assim de imediato aqui na escola. Não. A escola de ensino de tempo integral era diferente. Não havia uma harmonia, sabe, não estabeleciam relações das disciplinas da base comum com as oficinas. Não tinha vínculos fortes, era bem, era sedimentado, era difícil. Os professores não eram os mesmos, os professores da base comum, pouquíssimos se envolviam com as oficinas. Então a oficina era algo que era só problema do pessoal da oficina. Né? Porque eles queriam até ATP diferente do pessoal da oficina e da base comum. Como se o horário pedagógico não fosse para integrar. Então não havia essa integração no currículo. E por mais que a gente tentasse, eu sempre tinha expectativas, buscava alternativas para melhorar, estratégias mesmo na atribuição de aulas até na escolha de oficinas para ver o que integrava mais. Mas era muito difícil, não acontecia como acontece com o programa. Com o programa acontece essa integração do programa. É claro que ainda não é do jeito que nós esperamos, mas tem mais possibilidade de isso acontecer. Ele dá mais oportunidade para haver essa integração.

A sua postura mudou de 2007 para cá?

D2S. Não. Acho que não mudou. Porque eu me encontro nesse tipo de escola. Então... Na ETI foi difícil, mas eu estava sempre procurando... Eu acredito nesse tipo de escola. É claro formou, melhorou assim, porque

sempre um projeto novo você vai procurar a formação dentro do projeto, ver as especificidades. Então em termos de formação, a cada dia a gente só reconhece a aprendizagem. Então, aprendi bastante com esse passo-a-passo que a gente trabalha aqui. É uma maneira de ir avaliando o projeto e vendo as ações cumpridas, a gente chama de passo-a-passo mesmo, é uma coisa que a gente aprende muito, a maneira de fazer os registros, a importância de observar as defasagens pra trabalhar em cima da formação. Dá mais oportunidade pra gente perceber. A gente acaba mudando né.

O PPP sofreu alterações?

D2S. Não. Porque nós já trabalhávamos com uma clientela que a gente já conhecia, a gente já tem uma meta em cima do projeto. Não sofreu alterações grandes, é claro né, mas ele foi mais aprofundado. A gente sempre estabeleceu no projeto a formação de um aluno autônomo e crítico. E as premissas desse projeto, aluno autônomo, competente e solidário ele é a presença integral na escola. Os processos sofreu porque ele torna mais claro o que a gente quer pro aluno. Mas é a meta que tínhamos, de estar buscando excelência acadêmica, de estar formando um cidadão crítico, mas também protagonista. Só que agora com mais ênfase. A gente tem mais oportunidade de enxergar dentro da nossa proposta como desenvolver esse projeto político pedagógico.

Vocês receberam alguma orientação sobre Projetos a serem desenvolvidos?

D2S. Alguns a gente até resgata, mas sempre focando na proposta e nas diretrizes do programa integral. Podemos aproveitar o que a gente já trabalhava, mas focando, estabelecendo uma meta mais direcionada pra esse aluno que o programa de ensino integral busca informar.

E quanto ao material didático que vem da SEESP?

D2S. Isso. A proposta curricular é da rede. Trabalhamos com as apostilas, é o currículo oficial. Além do currículo oficial, temos algumas disciplinas diferenciadas na parte diversificada e temos algumas atividades complementares que são específicas do programa. Então tem as disciplinas que são específicas. Mas o material didático é o que vem com mais algum suporte aí na parte específica do projeto. Tem o suporte pedagógico, nas disciplinas eletivas, tratamento juvenil, vem todo um material específico, mas o material é o da rede.

A escola já fazia a prática de avaliação do pessoal docente antes do programa?

D2S. Em parte... A ETI, avaliava o pessoal das oficinas só. Os docentes da base nacional comum eles seguem a mesma avaliação (pontuação, classificação) da rede. O pessoal das oficinas sim eles eram avaliados todo ano pelo desempenho. Então a escola fazia, os gestores, e tinha uma classificação de acordo com o desempenho do profissional. Bem parecido com o programa integral nessa parte né. Avaliava as ações desenvolvidas com a ETI. Então o modelo antigo tinha separado a parte base nacional comum era professor de acordo com a classificação do estado, a resolução do estado, as normas. Mas na ETI, também atendendo as orientações legais, mas fazendo acompanhamento do desempenho de resultado do profissional.

A escola sofreu alteração de espaços?

D2S. A escola sofreu uma adaptação de ambiente. Teve uma reforma no final do 2º semestre de 2013. Foi reorganizado o espaço. Não teve construção, não ampliou a escola, mas houve uma adaptação pros espaços necessários. Então foi construído um laboratório, tirou a rede do saber que funcionava aqui pra abrir espaço, pra instalar um laboratório de ciências, uma sala de multiusos, foi construído no pátio um refeitório. Eles não tinham refeitório. Eles ficavam aqui nas refeições cada um prum canto na escola. Agora têm o espaço físico.

A sala de leitura?

D2S. A sala de leitura, que nós chamávamos sala pequena. Foi adaptado um espaço maior. Houve uma adaptação especial do prédio especial.

Hoje atende?

D2S. Sim. Atende. Claro, a gente sempre quer mais, mas atende.

E o orçamento da escola?

D2S. Como toda escola. Não tem diferença por ser escola do programa de ensino integral. Toda escola tem os recursos destinados. O FDE que provém o recurso, é por número de aluno, o mesmo valor pra toda escola.

D2S. Essas pequenas substituições não. A gente tem o recurso que destina pra manutenção do prédio. É difícil arrumar profissional, mas o recurso financeiro o estado provem. Claro que as vezes com ajuste maior, outras vezes mais... Mas, tem. Nossa escola é sempre arrumadinha, limpinha, bonitinha.

Eu não vi pichação.

D2S. Não. Eu não deixo. Um risquinho aqui eu tô mandando pintar. No outro dia ninguém sabe que pichou. Eu prefiro trabalhar... Não existindo depredação essas coisas do que deixar acabar pra mostrar que existe. E é mínimo.

É segura?

D2S. Temos alarme na escola. Tinha caseiro, mas já não há. O caseiro aposentou e a gente não viu necessidade. Graças a Deus! Ela não tem uma área que estabeleça mais riscos. E faz parte do bairro.

O que toma a maior parte do seu tempo na escola?

D2S. Hoje a gente tá estabelecendo e priorizando. Essa escola ensina muito. Começamos a trabalhar com agenda. Mas ainda assim, pro diretor acaba sobrecarregando. Porque o administrativo não é exagero, não é muita coisa, mas ele demanda dedicação. O pedagógico, nós temos coordenadores, tudo, mas a ação do diretor em cima do pedagógico também tem que ser presente. Então a gente acaba envolvendo bastante o pedagógico. Agora o que demanda mais tempo mesmo, eu acho que é o atendimento, a questão da indisciplina, atendimento com aluno, mediação com a família. Isso demanda... Isso demanda tempo. E hoje nesse projeto, um pouco mais por ser início. Então... Mas, eu acredito que pro ano que vem essa parte, sabe... é... de acompanhamento mesmo a gente já tá mais ... preparado pra fazer, então vai facilitar. Esse ano foi complicado porque a gente teve que construir né. Construir tudo, nossos projetos todos. Então a gente demandou de maior tempo pra compreensão.

A DE esteve presente?

D2S. Muito.

Mantiveram alguma prática do MGME?

D2S. A principal foi a observação em sala de aula. E do MGME... que eu gosto sempre de falar, quando ele trata da competência leitora e escritora, isso ficou muito forte. Foi uma coisa assim, pelo menos no nosso grupo, a gente sentiu que todo mundo abraçou isso né. Com todas as disciplinas. Então na escola isso o ano todo foi um embasamento nos projetos de todas as áreas, no nivelamento que o programa estabelece aqui dentro, português e matemática, mas a competência leitora e escritora foi assim... E como a gente tinha bastante gente que fez o curso ano passado, então eu lembro do MGME, assim, com frequência aqui dentro. Quando a gente retoma a competência leitora e escritora, a importância do comprometimento de todos com as competências, e com a questão da observação que nosso caso, se não tivéssemos feito seria muito difícil trabalhar esse projeto. Porque ele exige isso. Esse acompanhamento dos PCAS, dos PCGs, as devolutivas como forma de crescimento. Pra mim foi muito grande o trabalho feito.

D2S. Eu não sei como seria trabalhar esse ano sem o MGME do ano passado. E olha ano passado que eu só fiz porque... Eu não tinha pretensão nenhuma de fazer mais nada de curso. E outra você vai acomodando, vai falando eu já estou ó... Mas, não canso de falar, de elogiar porque foi muito importante pra nós. Foi fundamental.

Já participaram do Prêmio de Gestão Escolar?

D2S. Essa escola inscreveu quando eu estava aqui com o Cefam. Inscrevi naquela época até... Depois não participei mais nem nas outras escolas que fui. Porque aquele eu tive tanta expectativa, porque a gente tinha um trabalho com tantas evidências, tão bom e passamos assim tempo e dedicação para organizar um trabalho

e não tivemos êxito. Então acho que aquilo me... Eu que depois acabo nem deixando as pessoas se envolver muito mesmo porque eu já. Então por... acho que muito pessoal isso daí, de não ter participado. Aí, não participamos mais. Ano passado eu até cheguei a fazer, porque a gente já tava vindo pro integral no final do ano, eu falei: não, então esse ano vamo vê, pelo menos dar um comecinho pro... E fizemos a inscrição, mas depois acabamos não fazendo tão bem feita. Foi só mais pra ver que pé tava. Como eles tavam trabalhando né, pra ter mais fundamentação aqui dentro. Então ano passado nós fizemos mesmo só pra no sentido de começar tá vendo pra ter mais fundamentação aqui dentro, tal, né. Esse ano passou direto, esse ano não teve jeito de fazer, esse ano não enfrentava esse desafio não.

A escola se organiza conforme as avaliações nacionais/estaduais?

D2S. Sim. Muito, muito. Sempre trabalhamos aqui. A escola sempre teve essa busca, sempre teve essa ééé... esse princípio aí de tá trabalhando, mostrando, ponderando, estudando, vendo, procurando saber onde que podia melhorar né. Sempre foi. Agora esse ano também, mais ainda né. Estamos aguardando o Saesp com boas expectativas.

Você leu o novo PNE?

D2S. Não. Apesar de eu fazer parte da comissão municipal, mas eu fui à algumas reuniões, mas também depois não tive muito tempo. Não dei conta de ir. Eu já estou desacelerando. (risos)

Gostaria de dizer algo que não foi perguntado e/ou sobre os desafios da gestão?

D2S. Sim. Por mais que a gente esteja preparado, bem informado, os desafios são inúmeros, são é... a cada momento a gente se depara com desafios e com novas propostas e procurando novas propostas e lutando e acreditando e é um acreditar assim, sabe, tá sempre acreditando, sempre apostando, sempre enxergando expectativas melhores. Eu na minha trajetória da educação sempre assim, mesmo nos momentos mais difíceis né, mas ainda a hora que a gente dá aquele paradinha, fala não nós podemos e sempre buscando ééé estratégias melhores, condições melhores, pra tá buscando uma educação que realmente a gente se orgulhe de ter feito parte da nossa vida profissional. Porque envolver-se como pessoa né, todos devemos, mas ali como profissional batalhando por uma educação melhor é uma luta assim ferrenha e constante né, mas que a gente ainda sempre acredita como educador né que a gente vai conseguir, que há possibilidades, desde que a gente tenha determinação, compromisso né. Então... Isso aí, a gente vai vai melhorar pro ano que vem, eu já coloquei aí pro pessoal, ano que vem... Esse ano foi bom? Ano que vem tem que ser melhor, porque precisa né, não podemos cruzar o braço e achar que não tem mais jeito não né. Educação tem jeito e ela... como eu copio do Paulo Freire né, educação não transforma, ela forma homens e homens que transformam o mundo né. Então eu acredito que pela transformação dos homens a educação pode ter um papel fundamental aí no mundo.

Muito obrigada, Diretora!

Entrevista 4

Data: 27/08/2014

Duração: 1h26min

Professora Coordenadora

Primeiramente, obrigada Coordenadora por aceitar participar desse estudo.

Quando a senhora chegou aqui na escola?

PC2S. Olha, olha eu tenho uma história bem longa nessa escola, porque assim, eu já vim e voltei várias vezes, aqui foi o antigo CEFAM de Votuporanga.

Sim.

PC2S. Então eu trabalhei nesse prédio mais ou menos 8 anos, o CEFAM ficou uns dez anos em Votuporanga, os dois últimos nós mudamos de prédio, então, eu trabalhei, eu entrei aqui no CEFAM em 96 se eu não estou muito enganada.

Como professora?

PC2S. Como professora, eu fiquei muitos anos como professora, eu fiquei uns 8 anos como professora, depois eu... penúltimo ano, fui coordenadora pedagógica, e no último fui diretora designada por que foi assim, o CEFAM foi terminando gradativamente, né e quando ele foi, ele deixou de ser parece uma unidade escolar, ele foi acabando os alunos que entrava no 1º ano do ensino médio é... passou a entrar no 2º ano.

PC2S. Ali nós vimos que mudou di di di diretoria de educação.

Certo.

PC2S. Então nós vimos que o CEFAM não teria utilidade mesmo.

PC2S. Então, nós mudamos e o prédio estava construindo em Votuporanga, demorou muito pra construir que quando ficou pronto que nós saímos dessa escola, com um prédio só para o CEFAM, o CEFAM já estava terminando.

Sim.

PC2S. Aí no último ano eu fui coordenadora, então, os professores, eu fiquei mais tempo no CEFAM porque, porque eu entrei como professora de história, mas eu como sou pedagoga também e depois do 1º ano, era praticamente assim, colegial comum, com práticas pedagógicas, né.

Sim.

PC2S. E aí eu fui pegando essas aulas pedagógicas e nos últimos anos eu me garanti, porque eu podia trabalhar com história e as matérias pedagógicas, mas tinha professor que pediu e mudou de série, pediu remoção porque senão ia acabar as aulas pra ele.

Entendi.

PC2S. Porque não era das pedagógicas, e nos últimos anos como minhas disciplinas eram mais pedagógicas e eu fiquei até o final e por isso, a coordenadora da época foi embora e eu assumi um ano na coordenação, como eu já estava na coordenação e a diretora também foi embora também não comportava mais uma diretora com mais três salas no achamos três últimos anos.

PC2S. E a diretora precisou mudar de escola também e eu fui designada também, foi uma experiência

interessante fiquei do começo ao fim, foi muito bom! Tão bom! Aí acabou o CEFAM eu (tosse) saí dessa escola CEFAM, e depois eu voltava para sentido de direção e nos últimos 3 anos, não no ano passado, mas em 10, 11, 12, eu fiquei substituindo na direção eu queria essa experiência, eu já tinha ficado como diretora, então eles me chamaram.

Sim.

PC2S. Então, eu vim e fiquei aqui de janeiro a setembro na direção e na vice-direção aliás, eu o ano passado tive a oportunidade de voltar como PCAGP que era um coordenador que essa escola, esse modelo já não tem, outro modelo de tempo Integral não tinha, eu fiquei como PCAGP.

Na escola ou na Diretoria de Ensino?

PC2S. Aqui na escola. Aqui na escola.

PC2S. Aí deu meu tempo o ano passado, 25 anos de trabalho pra aposentar e eu até ia pedi a aposentadoria, por conta do nosso projeto a gente já era Tempo Integral diferente era fim, eu fiquei pra conhecer esse projeto, acabei não pedindo a aposentadoria e fiquei mais esse ano é um desafio pra conhecer esse projeto.

É o projeto que é o ETI?

PC2S. Não.

PC2S. Não é o PI. PI. Programa de Ensino de Tempo Integral, antes era o ETI Escola de Tempo Integral. Escola de Tempo Integral. Esse é o modelo novo baseado em empresa, é o PDCA, é diferente.

Certo.

PC2S. Então eu fiquei pra conhecer esse projeto, já tem um rol de projeto, de escola padrão, né, passei por reorganização de ensino, passei pelo CEFAM, então vou conhecer mais um então, fiquei pelo desafio.

PC2S. E esse projeto existe na escola desde 2013, o projeto... Não entrou esse ano.

Este ano?

PC2S. Este ano.

E ano passado era o quê?

PC2S. Era o a ETI.

Ah!

PC2S. Era o ETI e quando surgiu o PCAGP que é um coordenador de gestão que pra ETI e fiquei o ano passado, não ano passado o modelo caiu o coordenador muda de área, então eu fiquei e assumi minhas áreas que é humanas, então nós temos uma colega que é a portadora geral eu sou das humanas e outra coordenadora que é das exatas ciências e tecnologias e a coordenadora que é da área de Português Código e Linguagens.

Entendi.

PC2S. Então nós ficamos, eu já conhecia a coordenação de áreas da escola de de... escola como chamava aquele projeto, escola padrão em 93, e a escola padrão durou pouco tempo também.

Sim.

PC2S. Já coordenadora da escola padrão também.

Quando esta escola aderiu ao modelo ETI você era coordenadora?

PC2S. Sim. PCAGP.

PCAGP, agora como PEI coordenadora de áreas em Ciências Humanas?

PC2S. É. Ciências Humanas.

Sentiu qual diferença no teu papel no interior da escola? O que mudou, coordenadora?

PC2S. Até que não mudou muito porque até inclusive assim, a gente tem uma responsabilidade de um todo, a escola que tem esse programa, a escola tem que melhorar em termos de aprendizagem de currículo todo mundo.

PC2S. A gente tem que ir bem no SARESP, nós temos que ir bem no AP que é aprendizagem em processo.

Certo.

PC2S. E existe assim, tem que ter muitos cuidados, porque assim, com o PCAGP eu era responsável por um todo na parte de gestão, agora eu sou responsável pela minha área, que eu domino mais, que eu lido mais com os professores só da área de Humanas, só de Geografia então, só Filosofia, só Sociologia a gente não tem, porque a gente não tem Ensino Médio, então, é só História e Geografia, então é, assim, mais fácil, eu até leciono e tenho 12 aulas, então, eu estou numa sala de aula, como coordenadora, está assim com o vínculo com os meus alunos e com os professores, então isso faz a gente se sentir igual, fica gostoso.

Sim.

PC2S. Eles sabem que eu tenho as duas, mais parece que quando você sai da sala, o colega sabe quando você saiu da sala você... você esqueceu...e não é isso, então a gente já tem 18 anos, então, trabalhei no prezinho, terminei de dar aula fui pro Magistério, aí fiz Pedagogia, fiz História, fiz um pós- graduação em Histórico Brasil, eu fiz pós-graduação em Pedagogo em Psicologia Educacional, então assim, tenho um pouquinho de conhecimento, né, e eles confiam, então, isso é gostoso porque a gente tem um conhecimento, a gente tem o Lucas, aqui professor mais novo, aqui que serve pra ser filho nosso das coordenadoras, ele tem 25 anos, pode ser meu filho então, assim o conhecimento e a experiência nossa é muito grande, então a gente passou por várias etapas, olha e eu escolhi a profissão certa, assim eu vou me aposentar porque eu preciso descansar um pouco, tenho dois convite pra escola particular na cidade, porque eu trabalhei vinte anos na escola particular, trabalhei como comunitante, Objetivo, Anglo bastante, comecei no prezinho em escola particular.

PC2S. Então eu já tinha convite pra continuar a trabalhar, mas eu quero descansar um pouquinho eu acho, assim pelo menos um ano, porque eu quero fazer outras coisas que nunca faço, por exemplo, viajar fora da época eu nunca fiz outro recurso.

Período de recesso?

PC2S. É eu tinha vontade de fazer o curso de Redação, eu nunca pude, tem uma professora de Português excelente aqui na cidade que trabalha com os professores, advogados, juízes, curso de redação só não, curso de redação mesmo.

PC2S. E eu quero mais pela questão da redação eu quero fazer nunca dá tempo, quero fazer o de oratória, a professora do curso de Português me ligou e eu disse não posso, se não eu vou fazer mal feito eu quero fazer bem feito e no momento não dá pra fazer, a gente tem a vida familiar, além do trabalho, então, é muito pesado e, eu vou fazer, assim, eu quero um ano fazer essas coisas e depois eu posso até voltar a trabalhar.

PC2S. Então eu gosto do que eu faço, e aonde eu vou, eu me dou bem, me relaciono bem, até o professor, o aluno eu gosto, tá.

Qual a sua formação?

PC2S. Sou formada em História e Letras.

Cursou especialização?

PC2S. Urrum. Especialização em gestão escolar.

Qual a sua idade?

PC2S. 53. O tempo voa. (risos)

Na função de Coordenadora de área você tem recebido apoio de qual órgão hierárquico?

PC2S. Da Diretoria de Ensino.

PC2S. Das diretorias elas estão sempre aqui e participam com a gente, então que é um programa, projeto novo Votuporanga é a única da Diretoria de Ensino é a menina dos olhos deles, então assim, é a gente tem bastante apoio, então, vários cursos, por exemplo esse ano nós já fomos em capacitações, né e e eu já fiz o currículo, mas eu já estou terminando o 4º módulo do currículo, mas já vou fazer os 4 pilares da educação o MGME faz fiz o ano passado como gestora, vou fazer agora, e já vai começar esse mês o da nossa escola nova desse projeto, o IBI, então, são 4 cursos fora, além dos que a gente estuda, então quando eu falo assim pra você, que quando eu não estou fazendo outra coisa é por que a gente tá estudando muito. Porque até pra, por exemplo é é você tem estudar a parte pedagógica, como tem que estudar o currículo, pra eu falar pro professor que é possível uma atividade que contextualiza ali eu tenho que ter conhecimento disso, então eu tenho que estudar, eu tenho reunião com os meus professores uma vez na semana também, né, só da minha área, depois eu tenho uma reunião com as três coordenadoras, eu tenho uma reunião com as três coordenadora e a coordenadora geral hoje, eu tenho quarta-feira uma reunião com as três coordenação e a coordenadora geral só pra questionar o currículo, nós temos a tutoria por que esse projeto tem tutoria, eu sou tutora também dos alunos, além da tutoria nós temos reunião da da, nós temos uma eletiva que é uma disciplina que o aluno escolhe, então, eu tenho uma eletiva, cada professor apresenta uma eletiva, assim o aluno escolhe o tutor.

Sim.

PC2S. Essa eletiva que eles escolheram é um projeto amarrado com o currículo, então o que eu fiz (tosse) eu escolhi séries que dá pra trabalhar meio ambiente, e de plantação e história (tosse) amarrando com geografia, amarrando com matemática, português e ciências e montei um projeto que se chama: Estudando e Aprendendo, Plantando Colhendo, que resumindo é uma horta que funciona ali atrás da escola, você pode conhecer.

Sim.

PC2S. Então eles vão pra lá... Primeiro eles estudam, eles preparam o solo, eles trabalham com a matemática fazendo os canteiros, a distância de uma plantinha na outra, e a gente tá plantando, e cultivando e eles já levaram a primeira colheita pra casa, de alface e couve.

PC2S. Então é um projeto (tosse) que parece que é simples, mas ele tem uma fundamentação teórica.

Sim.

PC2S. E não pode ser um projeto alheio, está atrelado no currículo.

PC2S. E se estuda muito, nesse projeto de escola.

Muito bom. Coordenadora, surgiu-me uma curiosidade, como chegou até aos pais a notícia que a escola estaria participando desse novo projeto que é o PI, no caso houve participação dos pais, como foi isso? Uma decisão coletiva...

PC2S. Coletiva, quando eu cheguei em Março já tinha acabado de votar, não votei no projeto porque já tinha... Foi no planejamento do início do ano, então divulgou assim, agora eu lembro pela imprensa escrita.

PC2S. Jornais da cidade, mas o conselho de escola foi convidado tá e não foram todos os pais, mas...

PC2S. O conselho de escola foi convidado, e quem votou assim, diretamente foi o próprio conselho, alguns alunos, alguns pais, conselho, professores, funcionários e tal, e... Eles votaram pelo projeto e de início assusta um pouco, porque no projeto não existe professor efetivo, então por exemplo, o meu cargo não está aqui, está em outra escola, ele já estava em outra escola, agora quem... Eu deixei o ano passado, e vim

independente desse projeto, agora...

Sim.

PC2S. Quem estava aqui fez remoção e levou o cargo pra uma outra escola, não existe efetivo, porque, porque nós não somos seguros aqui, nós estamos trabalhando esse ano, aí nós somos avaliados, já fomos avaliados pelos alunos, uma avaliação chamada 360 graus, até a nossa supervisora vem essa semana devolver as apostilas pra nós.

PC2S. Vão saber é, qual foi é qual o nosso perfil diante deles, né. Então a gente vai saber os nossos elogios, quais as nossas falhas, né, e o professor fica ou não pro próximo ano, então nós inclusive, nós vamos fazer nossa inscrição.

Certo.

PC2S. Então, assim, você faz um projeto, você tem um currículo, você tem uma entrevista, e agora é mais difícil ficar do que entrar aqui, quando você entra você faz uma proposta, agora tem que conhecer nosso trabalho, então ninguém sabe se vai continuar o ano que vem.

Qual a denominação para estes cargos? São seletistas?

PC2S. É é.. Eu não sei a denominação exata. Se seria seletista, acho que sim, né.

Normalmente, então, é feito uma avaliação?

PC2S. Acho que sim.

E o que fundamenta as atividades cotidianas de um coordenador de área?

PC2S. Olha, olha... A base é acompanhar o currículo, acompanhar a sala de aula, aprendizado do aluno, resultado da classe, se o menino realmente tá aprendendo, então eu vou pra sala de aula, eu assisto aula com o objetivo, o foco hoje é ver a disciplina, por exemplo, o que não é mais importante, por exemplo.

Sim.

PC2S. É pertinente porque se a aula é diferente, se o professor domina o conteúdo, se prepara uma aula legal, a disciplina é boa também, né, mas o objetivo é de orientar o professor né, não é de ver as falhas, depois das aulas aí eu sento, o professor senta e damos o feedback, igual conversando aqui.

Sim.

PC2S. É é eu vou dar em devolutiva pra ele, é é porque eu observei o que ele poderia melhorar com consenso, você não acha que se ele questiona, se reclama de algum aluno, oh! Será que esse aluno não tá com problema?

PC2S. Então existe o tutor que é mais próximo dos problemas do menino, pra ajudar o menino, o que o principal que fundamenta aqui no meu trabalho é ajudar a preparação das aulas, toda semana eu faço acompanhar aa aulas dos professores, é ver como ele tá desenvolvendo esse currículo, contextualizar com as outras disciplinas e ajudar os outros professores, por exemplo, começado o 6º ano, é começo contando a história, eles vão entender a história e o tempo histórico, e eles não entendem muito na contagem do século, é um algarismo romanos, aí eu volto a dá em algarismo romano, ensino algarismo romano que a maioria vieram sem saber e depois que conheceu os algarismos, que vão aprender a contar os séculos, pra ler o século que XX, século XXI, entendeu, então, é matemática, e eu trabalho ali na história, tá porque eu não posso esperar o professor de matemática fazer isso porque não é naquele exato momento que deveria ser, então esse projeto pra isso, nós estamos tentando contextualizar, eu já ensino o professor e matemática, é matemática professor, é matemática, mas faz parte da história e o aluno vai entendendo isso, que estão interligados que não pode separar.

Sim.

PC2S. Mas é isso aí, e acompanhar a aprendizagem do aluno, essa contextualização o aluno tem que aprender, portanto hoje esse projeto, o plano do professor não fica engavetado para o professor, o plano do professor tá na parede da sala de aula e chama guia de aprendizagem, lá o aluno tem, a Grécia antiga, Roma antiga, ele sabe o que vai estudar agora e o objetivo e a a a habilidade, eu vou aprender isso por que? As habilidades e as competências que ele tem que desenvolver de cada disciplina.

PC2S. Então ele aprende a acompanhar, ele vê que as coisas não estão soltas, ele tá estudando, o porque tá estudando, ele entende mais isso.

Sim.

PC2S. Então o meu papel é esse, não sei se respondi, se você quer mais alguma coisa...

Sim, respondeu, e por ser um projeto diferenciado você me relatou que é a única escola de Votuporanga...

PC2S. Da Diretoria não só de Votuporanga, mas da região.

Das 30 que pertence?

PC2S. Tem uma em Fernandópolis, tem...

Outra Diretoria?

PC2S. Uma em Rio Preto.

Vocês tem um material diferenciado ou não?

PC2S. Olha temos algumas coisas que a escola já tinha, agora a gente tá recebendo algumas coisas sim, como livros, mas por enquanto...

Em geral o material que vem é da Secretaria, também do Estado de São Paulo?

PC2S. É o mesmo material, as vezes assim, que as vezes a escola tem material que o professor não tá acostumado a usar.

Sim.

PC2S. Então, eu me lembro que cheguei aqui o ano passado e tinha vários jogos de dominó, da tabuada, é é dominó da tabuada, é dominó de fração, frações, xadrez, que estavam novinhos e os professores levavam pra sala do 6º ano e resolveram essa dificuldade mesmo não tendo área, nós mesmo o ano passado dividimos, quando eu cheguei agora tinha deficiência em matemática, e a Dora falou: Vilminha fica com a professora do 6º ano, 7º ano como você e PI, você conhece bem esse comecinho da matemática, por que a PI trabalha e você ajuda, e a professora que aceitava opinião levava esse material para sala de aula, fui ajuda-la, fui assistir a aula dela, resolvemos portanto, porque a superamos a matemática, o nosso problema, esse ano é a Língua Portuguesa, não é mais a Matemática, e nós tamos...

PC2S. Tentando melhorar a Língua Portuguesa e assim a escola tem material, a Secretaria tem mandado o material, tem um acervo assim, muito grande, de vídeo, filmes, aquele programa a “TV faz Escola”, sabe do próprio currículo, mais às vezes passa no dia a dia se não tem o coordenador que conhece o material, incentiva o professor no momento certo, o professor utiliza, o professor fica naquela mesmice que tem que seguir aquele que tem que terminar o conteúdo e tem que apresentar o conteúdo, tem que trabalhar o conteúdo. Não é só terminar o conteúdo. É diferente, trabalhar o conteúdo.

Como você descreve a população estudantil dessa escola, Coordenadora?

PC2S. Olha desta escola, ela é diferenciada, por mais que temos alunos de diferentes bairros, como aqui é centro de Votuporanga, quando eu comecei a trabalhar aqui quando era o CEFAM, alguns anos eu também trabalhei no colegial à noite na escola, tinha aulas e acabei completando com as aulas de história.

Sim.

PC2S. No ensino médio eu tinha vindo de uma cidade pequena com noturno, bem pequena... Como eu trabalhei aqui eu me empolguei, como eles eram alunos que trabalhavam no comércio, eles tinham interesse de melhorar de ter diploma do ensino médio, crescer na firma que eles trabalham, sabe.

Sim.

PC2S. É diferente da zona rural que eu tinha, aqui e sempre foi uma clientela diferenciada, portanto das escolas que eles saem por qualquer motivo, eles procuram aqui, então o que nós temos por mais que, voltando diferentes bairros, o pai sempre pesquisa, eu sempre fiquei aqui na vice-direção, porque a senhora procurou essa escola, eu quero uma vaga, vou ficar na lista de espera, mas porque não, eu sempre ouvi falar que essa escola é séria, é boa a nossa população, é boa, tá é nós não temos aquelas crianças de nível social muito baixa, assim quando tem os pais são assim de médio, mas os pais tem interesse, que acompanham, o que é melhor pros filhos, então a nossa reunião de pais, o nosso público de pais é bom, esse ano a gente tá batendo o *record* de sala, eles faltam, a gente chama pra uma nova oportunidade, a gente fica atendendo o dia inteiro, estendendo de plantão até as cinco horas, pro pai sai do trabalho, o nosso coordenador as três horas, nós ficamos aqui esperando o pai sair do trabalho, pro pai ter essa oportunidade de passar, assim, todos vieram no 2º bimestre que acabou por que nós convidamos de novo, levaram convite e aqueles que não vieram nós reforçamos, intimamos, oh! É até amanhã! Ligava pro pai e pro pai sentir responsabilidade e aquele que estava acostumado, ele veio, eles sabiam que o nosso sistema era assim, eles vieram, então nós tivemos 100% de presença, pros pais ficarem sabendo, depois se você quiser olhar nos documentos pra ver as nossas listas.

Sim.

PC2S. Nós temos tudo isso documentado. Tá bom! E...

PC2S. A nossa escola tem que caminhar junto com a família, não dá pra separar, né, escola, família, comunidade, quando a gente tem alguma coisa de apresentação, nós convidamos a comunidade também em torno da escola é nós pedimos pra convidar a vó, tia, sabe, trazer pra conhecer a escola deles.

Sim.

PC2S. Principalmente naquele dia, “Dia na escola do meu filho”, foi bem interessante aqui na escola.

Houve bastante adesão na participação dos pais?

PC2S. Houve, então a nossa clientela era boa, então nós não temos aquela criança que vem desnutrida pra escola.

PC2S. Não, não temos a criança que vem suja pra escola, temos problemas como toda escola tem.

Certo.

PC2S. Nós temos a criança que tem a família complicada, então hoje, se eu fizer uma pesquisa pra ver quem tem pai e mãe são poucos, assim 70%, ou ele mora com a vó, ou ele mora com a mãe e o padrasto, ou o pai e a namorada, ou ele fica um dia na casa de cada um, tá então nós temos esses problemas.

Tem problemas com entorpecentes?

PC2S. Não. Não temos.

E quanto ao grupo de professores, com o novo projeto vocês tiveram problemas com a fixação de professores aqui?

PC2S. Olha essa mudança de projetos nós já que tínhamos um grupo de muito tempo, os professores efetivos daqui por exemplo, que não aceitou, não quis ficar, não quis o desafio, ele não acreditou no projeto...

Sim.

PC2S. Por vários motivos, preferi levar o cargo dele pra outra escola.

PC2S. Acho que ia trabalhar muito pela diferença salarial, temos a proposta 75% de aumento no salário base, que eu considero uma boa diferença do salário, trabalhar muito mais que esse salário se for ver, a gente não fica só 8 horas na escola.

Sim.

PC2S. Qual a adequação exclusiva, qual professor tem a rede particular, não pode não dá pra conciliar as 2 coisas, só pode trabalhar em outra escola à noite, de dia não...

PC2S. Certo, então o professor que não quis aceitar o desafio foi embora, o que quis ficar, ele foi avaliado, passar por processo seletivo, bem seletista mesmo, dá pergunta!

Sim.

PC2S. Passou por processo seletivo e ficou, ele pode ficar o ano que vem ou não dependendo, se ele gostou do desafio ou não, agora se ele vai se será aceito pela avaliação dos 360, né, tem tudo isso também, então eu tenho a impressão que alguns professores irão, outros vieram, então todo ano pode ter esse problema pra se aceitar, tá acho que no 1º ano tem mudanças o ano que vem..

Sim.

PC2S. Tenho a impressão que tem mudanças, mas eu acredito que vá uns 3 anos ainda pra aceitar isso aí...

Em geral é uma escola segura?

PC2S. Olha ela é, mas assim existe escola que tem necessidade de ser mais segura, nós temos aquele arame circular, que faz assim...

Sim.

PC2S. Em cima do muro? (risos)

PC2S. Tem cerca de choque, a nossa não, então, ela não, esse portãozinho de acesso nosso fica até aberto, só uma trava, agora do aluno fica fechado.

PC2S. Mas não temos assim...

PC2S. Câmeras de segurança lá fora, ou... não temos outros problemas é eu acho assim, que não há necessidade, quando fecha muito, também fica esquisito, o aluno não gosta muito não, mas tem já em Votuporanga, mais segura nesse sentido, mas a nossa é ela está protegida, né, agora..

E vocês tem sala de leitura?

PC2S. Temos

Laboratório de informática?

PC2S. Temos

PC2S. O laboratório nosso de informática desse ano ficou muito tempo desativado.

Por que?

PC2S. Porque a escola, a Diretora que vai responder melhor, é da parte administrativa isso aí, mas eu sei assim, a escola não pode chamar um técnico qualquer, é o técnico da FDF aí liga, demora eu sei que nós ficamos mais ou menos desde abril até agora, foi arrumada em setembro, então isso pesou pra nós sabe, não os alunos precisava fazer pesquisa, então os alunos não tinham outro lugar pra pesquisar, então assim, em termos de equipamento é, existe falha nosso projeto, então, por exemplo, nós temos 2 computadores na sala nossa da coordenação, nós somos 4 coordenadores e 21 professores, um funciona internet o outro não, então é um sufoco...

Certo.

PC2S. Então tem que fazer em casa não dá pra fazer aqui, porque o tempo disponível não dá pra fazer, na sala de leitura tem computador foi ligado também a internet dele, ligado a rede faz pouco tempo, estava desligado, é a questão da lousa digital foi falado que ia ser colocado junto com o projeto, estamos terminando o ano e como chama isso aí pano que pena toda rede está pronta a parte elétrica, a fiação está adiantada, mas a lousa digital não chegou.

Sim.

PC2S. Então, acho assim que é que falta ainda um ajuste pra coisa funcionar 100%, como nós gostaríamos que funcionasse.

PC2S. Em geral pra espaço de desenvolvimento, por exemplo eletivos tem? A escola comporta, né... Tem, temos ele comporta, por que assim, a gente faz em rodízio, assim né, cada um por exemplo, essa semana alguém vai ocupar essa sala, por exemplo no mês, põe telão, data show, se alguém for usar essa sala, então a gente agenda, cada dia da eletiva um professor, por enquanto faz outra coisa na prática, na teoria, então a gente vai agendar, aqui, então o espaço dá..

PC2S. O espaço dá pra trabalhar sim.

Você acha que a escola se tornou mais ou menos difícil de ser gerida nos últimos anos?

PC2S. O que edificou mais a escola independente de ser escola, independente de ser a PI programa de ensino integral em cinco anos eu fui em escolas, dei aulas em, em cinco anos atrás eu dava aula, em cinco escolas diferentes efetiva em cinco escolas dentro de Votuporanga.

Sim.

PC2S. Era um sufoco... tinha até... uma que era fora do município Simão, oh dentro do município, mas vinculada a Votuporanga oh é... O que tornou mais difícil a escola é a própria sociedade, desvalorização do estudo, o menino tá muito ligado a mídia e a mídia valoriza a poucos. Ontem eu fiquei muito triste, esperei assistir ao debate dos nossos futuros é, candidato a presidência, no primeiro bloco ninguém citou a educação, no segundo bloco citou educação quando citou a saúde, citou a educação de uma forma assim, muito simples, sem muita propriedade, eu fiquei assim, muito muito triste, então a mídia valoriza, o a por exemplo, estou vendo o programa eleitoral por que sou professora de história, eu gosto, eu tenho que assistir por que os alunos perguntam, questionam, inclusive alunos da 6ª ano falou pra mim, professora afinal o tiririca sabe ou não sabe ler? Porque tem um programa eleitoral não sei o que fala que sabe ler e escrever e leva tudo na brincadeira, e depois que ele foi eleito os primeiros testes ele não sabia ler e escrever, depois nos fins das contas, dizem que ele sabe, não existe uma valorização então, pra ser candidato, tem que ter um curso superior, pelo menos tem que ter o conhecimento.

Sim.

PC2S. Sabe, então assim, a a sociedade não valoriza o estudo, algumas famílias tem na nossa escola também, a maioria dessas famílias dessa escola geral, se eu avaliar as minhas, existe aqui também poucas, porcentagem pequena que que não acompanham, que não valoriza, que não incentiva, que não tem expectativa de vida, de perspectiva, que não conversa isso com a criança, por isso que a escola tenta suprir esse projeto, a escola tem aqui uma disciplina que se chama projeto de vida, o outro protagonismo juvenil pra fazer esse aluno construir é o seu projeto, acordar pra vida saber o que... principalmente tem na 8º no ano desde pequena tem.

PC2S. Que saiba trabalhar e direcionar as coisas deles, eu acho que o entrave maior é a própria sociedade, depois as políticas públicas e a família, eu acho que as políticas públicas do nosso país oferecem oportunidade, mas elas cobram pouco, então eu fui chamada para a reunião da prefeitura da do município, eu coloquei esse problema lá, deixei por escrito, que pensasse a gente que o aluno tem uma bolsa chamada bolsa escola, que basta ele frequentar a escola.

PC2S. Ele, ele nós temos que mandar essa frequência que vai para o órgão da prefeitura antes da mãe receber o próximo salário, então o aluno tem frequência a mãe recebe, a mãe se preocupa muito em mandar o aluno

pra escola e não acompanhar, então eu acho que deveria ser muito mais ainda, ele tem frequência, mas ele tem aproveitamento, tem o mínimo que a média é cinco.

Nossa!

PC2S. Vai fazer ele estudar, vai fazer, né. Eu até falei pra eles outro dia, olha pra nós professores, pro nossos cursos que nós ganhamos bolsas temos que mostrar rendimento, o professor tem que mostrar rendimento pra ele ter, então, então assim, é uma questão e política pública que está mal estruturada, né, que a gente sabe que atrás dos bastidores, eles querem somente outra coisa, voto, a gente tenta mostrar isso pro aluno, né principalmente na minha área que isso acaba demonstrando a escola, então pra a sociedade a escola não tem aquela importância que tinha antes, então se a escola não tem, o professor não tem e aí liga até nós, aí a gente sabe que o professor não tem também, tem o desrespeito pelo professor, né que é um desrespeito, que a sociedade não valoriza como antigamente.

Falando em democracia, já que estamos comentando sobre eleições, a escola dispõe de alguns mecanismos para que os setores, por exemplo o conselho, os alunos possam participar?

PC2S. Temos, eles participam do planejamento, é se tem algum problema na escola que tem que resolver, inclusive esse projeto, muitas coisas os alunos decidem, eles tem uma disciplina que se chama clube juvenil, eles eles fazem projeto, apresentam, são votados, existe um líder, um quem coordena o projeto entre eles, eles tem dois alunos, uma aula por semana que se reúnem formando esses clubes, eles tem voz ativa, a vice diretoria cuida desse clube eles falam com ela, eles trazem idéias.

Legal.

PC2S. Então, existe sim, um espaço democrático, porque é o ponto alto, né, o aluno tem que ser ouvido, a gente aprende muito isso, a ouvir o aluno.

Com o início desse projeto, houve alterações no projeto político pedagógico do ano anterior para esse ano?

PC2S. Olha, não, o projeto político pedagógico da escola ele já existe, né.

Sim.

PC2S. Ele era bem estruturado, só que depois do modelo, mudou muito na ação.

Entendi.

PC2S. Na ação, na checagem, na na, então assim, modo de recuperação do aluno, então, nós temos aqui assim o nivelamento, então as habilidades que os alunos não tem que nós vimos na prova da AP que foi a do recesso, foram as duas do ano, quais as habilidades que ele não adquiriu? Como trabalhar isso aí? É um tipo de recuperação diferente.

Sim.

PC2S. Agora chama de nivelamento, então a checagem é maior, o cuidado é maior, num num tem muito pra depois, temos que mostrar nº e resolver esse ano, mostrar progresso mesmo.

E o que diz respeito a autonomia da escola, com esse projeto?

PC2S. A autonomia olha olha a escola sempre tem autonomia em com trabalhar.

PC2S. Agora o currículo oficial que nós temos que trabalhar, mas a gente pode adquirir a nossa clientela, existe uma certa autonomia dentro tá, daquilo que tá proposto, mas temos sim, semana que vem é nossa semana cultural, você vai estar por aqui? Você pode acompanhar. A nossa semana cultural que existe dentro desse projeto, agora nós vamos fazer a nossa semana cultural, então nós juntos decidimos, e vamos trazer desde uma uma um coral é ali conservatório Santa Cecília, parecia com violino e violão que é uma cultura, vamos dizer... mais refinada.

Certo.

PC2S. Violino com música clássica, nós vamos trazer a catira.

PC2S. Que é mais popular. Que é mais popular, fica mais perto da raiz do folclore.

Sim.

PC2S. É raiz do folclore, por exemplo, a catira nós vamos trazer uns moços que vão tocar na hora do almoço pros meninos, vai tocar pagode.

PC2S. Aí vem a capoeira, então nós estamos programando. Ainda veio uma professora falar da onde ataca a consciência negra, pra eu trabalhar agora em outubro.

Sim.

PC2S. Nós já tivemos espaços, ela veio falar da consciência negra já, então nós por que os professores de vez em quando observa algo de preconceito aqui nas aulas certos preconceitos, então é uma autonomia e na semana cultural é uma autonomia assim, por exemplo, a secretaria de educação orientou que fizéssemos no último dia na família na escola na última semana de 23 de agosto o tema fosse folclore, que foi dia 22, então nós montamos aqui a nossa feira do folclore e trouxemos coisas de raízes dos nossos alunos, da nossa região tá, então, nós temos dentro do currículo adequa a sua idade, os alunos conhecem, o que eles gostam, enriquecer um pouco aquilo que ele não conhece, mas nós temos essa, essa autonomia, tá.

Vocês já vem trabalhando com algumas ações, orientações para o Saresp 2014?

PC2S. Já nós estamos...

PC2S. Já já ,então assim, de acordo com a defasagem que eles apresentaram no ano passado, nós estamos trabalhando essa habilidade pro Saresp esse ano e estamos acreditando que teremos melhores resultados, estamos todos trabalhando pra isso.

Nesta escola, Coordenadora, quem faz o acompanhamento e desenvolvimento das atividades letivas e adequação curricular?

PC2S. Existe assim, uma palavra exata no projeto que eu esqueci, mas eu vou chamar de hierarquia, mas daqui a pouco vou me lembrar a palavra.

Certo.

PC2S. Vou falar a palavra certa, então, eu assisto aula, sou coordenadora de área nas minhas disciplinas.

PC2S. Discuto com os professores, bom depois a coordenadora geral acompanha, e vem participar não só, mas com todos, depois nós temos a nossa supervisora, tem a reunião que a direção também participa, diretora, diretoria.

Sim.

PC2S. Temos o PCNPs da diretoria, nós temos a supervisora, que nós tinha que mostrar isso em gráfico, a supervisora está sempre aqui, e participa das reuniões, a professora, a supervisora, né, o nosso guia de aprendizado, a supervisora faz, a tá é alinhamento a palavra.

PC2S. Então a gente vai alinhando na base e vai e vai subindo, eu vou alinhando com os meus professores a PCG com as PCAS, a direção com a PCG que ela tem reunião só com o diretor, diretora e supervisora , tem reunião só com a DORE com a gente também, tá.

Entendi.

PC2S. Então existe, são várias pessoas que estão checando essa aprendizagem.

Certo.

Alinhamento de currículo?

PC2S. Alinhamento de currículo, também.

PC2S. Na horizontal e vertical , né, porque eu tô entre meus pares e depois tinha hierarquia, tem que apresentar , né.

As suas estratégias de liderança em relação aos cargos que já veio participando você acredita, direção, vice-direção, pra coordenadora de área que com sua experiência veio, se alterando, também conformes as diferentes experiências, Vilma?

PC2S. Veio, é claro que eu falo assim que é uma pena que a gente tá sempre aprendendo, e quando você chega a aprende, você nunca aprende tudo, mas que você já tem um conhecimento maior, você já tá no fim de carreira ase aposenta é uma pena, né. Isso deveria ter sido essa formação lá na faculdade bem maior, mas a gente vai aprendendo com a experiência.

PC2S. Porque o estudar a teoria e a prática e além as duas coisas e tempo, primeira coisa que eu acho fundamental e que eu aprendi ao longo dos anos é assim, ser humilde é humildade, ser humilde por que você demonstra ah!, que a única diferença talvez que você tenha tempo de serviço dar um pouquinho a mais quem acabou de ingressar na educação, né, é porque ele tem até é a teoria, né como você é formada você já tem essa teoria e essa prática, mas é a alteridade, é a alteridade mesmo, é colocar no lugar do outro, então, estar ali no lugar do outro até pra conversar, né não assim como supervisor, mas...

Sim.

PC2S. Como alguém pode mudar, então, na liderança tem que se dá o exemplo, está sempre atento, porque você quer que o outro cresça e você percebe alguma falha que tem que melhorar, se espelhando, é confiar na gente, porque um líder tem que confiar nele. Ele tem que ser seguro, tem que se você vacila, e dá uma bobeadá, ele tem que confiar, ou perde essa confiança aí já era!

PC2S. Então tem que ser, tem que ser firme, tem que... Ah, Ah! falar as coisas, realmente acontecer, não deixando ficar sempre pra depois.. Deixa eu ver o que(pausa) Acredita naquilo que você faz, gostar naquilo que você acha, porque eu já encontrei no meu, meu...

PC2S. Caminho pessoas que estão no ensino médio, falando mal todo dia da educação, acreditando na educação, ou... e as vezes eu até uso essas palavras e esses exemplos, eu falo assim, eu consultar , vou dar a minha barriga pro médico cortar, que ele não gosta de ser médico, que ele tá fazendo emburrado, ele não acredita que vou sarar, eu quero que o médico acredite que tá cuidando de mim e que vou sarar, então eu quero que meu aluno credite que sou capaz de ensinar, né, então eu acho que são essas coisas básicas mesmo, que vem da ética, da profissão, do amor que escolheu, do respeito, né..

PC2S. Então eu falo pra uma turma aí que eu acho meu último ano, que eu fico com a minha aposentadoria, você sabe eu pedi, na hora que eu falar tô saindo, tô saindo... Agora esse ano vou ficar esse ano, quero deixar saudades nessa escola, quero fazer bem feito, quero fazer falta, no dia que falto chego pra Edna lá na secretaria que ela atende o telefone, ela faz de tudo ali coitada, aí eu fiz falta?, Alguém me procurou, fiz falta? Nossa que falta você fez, então acabou, se eu não fiz falta, se ninguém observou minha falta, sou importante dentro do meu trabalho, eu falo pros meus alunos eu fiz falta? Fez, vê se não falta mais professora, e que bom que eles falam... (risos)

PC2S. Ah! Não deixa outro dar aula no seu lugar, não fez falta, se falta isso é ruim.

PC2S. Isso é ruim eu quero mesmo fazer falta, mas eu aprendi muito nesses anos, eu acho assim Danieli, se fosse começar hoje, seria tudo bem melhor.

É mesmo?

PC2S. (Voz de choro) Só o trabalho, só o tempo, só a experiência, acho que seria bem melhor se eu fosse começar hoje, eu teria uma bagagem muito grande e seria bem melhor.

PC2S. É o apoio (choro).

PC2S. E os professores acham que de repente esse aluno, eu até me emociono não é porque eu sempre me

dediquei, fiz bem feito desde o começo, eu dei o melhor de mim, então me emociona, porque a minha mãe era professora e eu tinha 5 anos, ela me ensina em casa, porque pra aquela época não podia ir pra escola, fiz prezinho, entrei direto com 7 anos, e eu falava que ia ser professora, eu só colocava sapato de salto dela, pegava bolsa e achava que ficava chique, né era salto e...

PC2S. E dava aulas pras garrafas de refrigerante e eu colocava as garrafas de refrigerante no chão, colocava areia nos pezinhos pra elas não tombar, para parar e fazia certinho as fileiras, imagina a escola com fileiras que eu conhecia.

Sim.

PC2S. A minha mãe era professora primária, e eu tive uma rica experiência que era aquela mãe de tarefa, mãe de sentar a noite, nós somos em quatro, em quatro, pra mim aquilo era uma alegria, fazia tarefa, recortava, procurava figuras, eu amava, e janeiro era o melhor mês, eu não via a hora de passar o natal e o ano novo, pra comprar o material, comprava o caderno, fazia abertura, o cheiro do caderno novo, do material novo, então assim, quando eu entrei na escola eu tinha uma caixinha de um a...

PC2S. No outro ano ela fala eu vou ensinar você a usar caixinha com 12, eu compro outro depois de 24, uma caixinha que abria, da Faber Castell, que eu vi aquele monte de cores, tinha um ciúmes de emprestar pros coleguinhas, pra não quebrar a ponta.

PC2S. Então, era um cuidado, era a escola a professora era assim, levava a melhor pinha, a melhor manga do pé, mais bonita que madurava pra professora, a gente brigava pra ver quem colocava primeiro a rosa no vaso da professora, entendeu, assim até hoje eu tenho contato com as minhas professoras, mando flores pras minhas professoras que estão vivas, do primário que me alfabetizou, assim é era uma valorização sabe, então era a profissão que eu quis. Meu pai falava faz direito, você não quer, eu falava eu não, o que escolhi é o que eu amo, não pretendo mudar de função, vou descansar um ano e se eu voltar é pra ser professora na rede particular, e eu não vou aguentar e vou acabar voltando, que eu já tenho que já me convidaram e eu me emociono é porque eu não tenho que reclamar, vai ser só saudades, mesmo assim, eu viajava daqui a Riolândia à noite, pagava pra ganhar e ponto, trabalhei na rede particular, e quando eu parei de dar aula na rede pública, eu pagava pra eu dar aula aqui em Riolândia, eu levava o pai no carro, levava no início pra não voltar sozinha à noite porque era longe.

Sim.

PC2S. Mas eu fiquei feliz quando eu peguei aquelas 8 aulas a noite, então, é só uma trajetória, só de coisas boas, eu acreditava na educação, é uma pena que não depende só de mim, das políticas públicas, mas assim eu quis ficar esse ano pro desafio do projeto, eu queria ter ido pra escola particular e ter saído, eu quis ficar trabalhando esse ano, pra conhecer esse projeto, mas tem desafios, mas desafios mesmo, sabe.

PC2S. Então eu me emociono por essas coisas, assim eu sempre fui cdf na escola e sempre cdf em Caxias como, né as pessoas falam em ficar assim domingo a tarde corrigindo prova, domingo lendo, trocando carnaval, por um livro de 500 páginas, pra fazer uma pós sabe é estudando é uma.. comecei mestrado não terminei, por motivo de saúde da minha mãe, comecei na PUC, aí casei, aí foram outras coisas e acabei não fazendo, mas assim eu tive oportunidade de fazer, conheci pessoas maravilhosas, assim eu sou encantada por estudar, sabe, meu amor maior é minha aposentadoria, é curtir, poder levantar ou fazer uma caminhada, uma academia de manhã ou a tarde, mas assim depois do café da manhã, ler, é eu acho que é o melhor horário eu leio só nas férias eu não, leio sabe.

Sim.

PC2S. Pegar um livro lá e sabe, adoro adoro adoro que eu mais gosto então, viu pode perguntar mais.

PC2S. Então eu já chorei (risos).

É sinal que você está também a vontade.

PC2S. É é.

PC2S. Saber que é uma conversa.

PC2S. Conversa não é uma entrevista, você fazendo as perguntas e eu sempre autêntica, natural.

Isso.

PC2S. Eu gosto de falar aquilo que é do meu coração, é o que eu sinto mesmo.

Certo.

PC2S. De repente se ouvir e não entender e quiser retomar a semana que vem alguma coisa específica de termos, porque eu não estou preocupada com as palavras.

Eu também não.

A escola já participou do prêmio nacional de gestão escolar?

PC2S. Olha, eu não sei te falar isso aí, gestão escolar, eu acho que é um plano que escrevemos o ano passado, mas..

PC2S. Não tenho certeza.

PC2S. Eu acho que escrevemos o ano passado, fizemos a inscrição, participamos, não ganhamos, mas fizemos a inscrição, posso ver e depois falar pra você.

Essa relação ao Novo Plano Nacional de educação você o leu?

PC2S. Não, não eu acho que esse plano de educação é coisa nova?

É recente, foi aprovado, era pra ter sido aprovado em 2011.

Mas foi prorrogado, prorrogado somente em maio e junho deste ano é de fato que esse novo plano, na verdade ele tem o período de 10 anos, ele é anual, então ele seria de 2011 a 2020.

PC2S. É. Então ele foi aprovado recentemente...

PC2S. Eu acho.

PC2S. Eu acho que não, pra discutir esse plano ainda, só se eu estiver muito enganada, mas eu não me lembro a gente tá muito envolvida no projeto eu já que não.

PC2S. Eu acho que esse plano nacional de educação... Acho que não.

PC2S. Não sei de nada.

Já indo pro finalmente quanto a segunda edição do MGME, você já comentou que vai participar.

PC2S. Já da pra começar a gente já está, fizemos a inscrição.

Os professores aderiram?

PC2S. Olha, que eu saiba uma professora que não quis, assinou por escrito e explicou para a coordenadora geral.

Sim.

PC2S. Ela, mais todos os outros fizeram, eu fiz o ano passado e vou fazer a segunda edição, como como gestora.

Sim.

PC2S. E a hora que sair na área, duas áreas já fizeram, mas de humanas.

Sim.

PC2S. Elas não saíram, dá pra sair, eu acho que não sei se sai esse ano, tem muita coisa, muito curso esse ano, mas a hora que saí eu quero fazer também, na área de humana no MGME eu não fiz ainda.

Entendi, por fim há algo que não foi dito e que você gostaria de acrescentar essa nossa conversa?

PC2S. Então do ano passado do MGME eu gostei muito. É. Eu gostei e sempre acrescenta, que tem professor que fala aí.. sempre acrescenta, acho que é chato pra alguém que tá fora de tudo e não conhece nada do que fala ali, mas... Mas a maior parte da bibliografia você conhece, tem coisas novas, sempre acrescenta, é interessante é que tem um foro de participação que você troca experiência com outros colegas de outras diretorias. Então, eu gosto muito, então agora por exemplo nessa retomada, eu conversei com um colega da grande São Paulo, não me lembro qual é a escola dele. E contei da minha experiência, e a escola dele é PI nós estamos trocando informações e passei informação da horta e eu tinha... Com certeza vai ser interessante pra ele se na escola dele não tem, se tiver tempo, e ele vai passar coisas novas pra mim. Então eu gosto, sempre de fazer cursos, acho que sempre aprende, eu gosto do contato também, eu gosto do curso presencial, aquele que eu gosto, mas hoje em dia, não é possível, mas fica difícil, por que tem que deslocar e as pessoas, eu era coordenadora padrão do curso noturno, foi coordenador específico pra lidar com os problemas do noturno, fui coordenadora em outra cidade. Então, nós fomos pra São Paulo para fazer curso lá, ficamos confinadas no hotel uma semana que no mesmo hotel, tinha salas que professores iam pra lá, e nós ficava fazendo coisas era gostoso esse curso presencial, mas é difícil tem que deslocar, o professor, o gasto é maior. Então, as novas tecnologias, é pra isso também. Eu acho que é válido eu gosto muito do curso, você tem que aproveitar, mas você tem que aproveitar, não dá pra fazer mal feito, eu tô preocupado que eu fiz um e escrevi mais três, então não sobra tempo pra mais nada, porque não dá pra fazer mal feito. Mas se você faz mesmo, você sempre aproveita eu acho que a Secretaria de educação tem oferecido muita coisa pra gente nessa parte, então a educação, tem feito ainda, precisa fazer mais, né, a gente tá sempre buscando o problema.

PC2S. Buscando resolver o problema, porque a gente não dá pra focar num problema, focar na solução, buscar soluções, então que a gente tem feito isso, esse projeto e a secretaria pensou numa nesse PDCA da PI mais um projeto pra buscar soluções para os problemas, então, nós estamos cansados de falar que o aluno vem com defasagem de aprendizagem no ensino fundamental 1, então ele vem mesmo, bom se ninguém resolver essa defasagem ele vai chegar, na universidade com essa defasagem. Ele vai chegar no ensino médio, com essa defasagem, então quem vai resolver, nós então, então a gente está buscando estratégias pra resolver essa defasagem, então a gente sabe que ela existe que ela vem, mas aí ele chega na 6ª não reprova, vai pra 7ª, 8ª, 9ª ensino médio, até quando, né. Nesse período alguém tem que resolver, então isso, há muito o que buscar, na educação tem muita falha, mas eu acho que existe caminhos, né, esse pode ser um caminho é uma pena que 90% dos professores não acredita ou não estão preparados pros desafios, tá. A muito que estudar na educação, a muito ainda que aprender, que mudar, tem coisas pra melhorar.

Sim. Professora Coordenadora, muito obrigada!

PC2S. De nada! Depois se você quiser voltar um outro dia!

Está bem. Se precisar, eu volto.

Entrevista 5

Data: 04/09/2014

Duração: 1h31min

Diretora de unidade escolar

Diretora, quando você chegou a esta escola?

D3S. Quando eu cheguei a essa escola?

D3S. Cheguei essa escola como professora em 1986, para ser eventual, sim, para ser eventual em 1986.

D3S. Posteriormente, eu, eu ,eu (gaguejou), posteriormente meus filhos vieram estudar aqui.

D3S. Morava em cidades diferentes, trabalhava, (saliva), e aqui em Votuporanga, (respiração), resolvi mudar pra Votuporanga, meus filhos fizeram 1º o pré, né, 1º foi até, ham, a 3ª série do ensino médio, foram os dois até o 9º ano, até porque um fazendo CEFAM, até minha reorganização, então eu fui professora e mãe (saliva), até 1998, que eu me efetivei e vim como diretora concursada para esta escola

Desde 1996, então que você assumiu?

D3S. 98.

Em 1998 você assumiu o cargo de direção?

D3S. É cargo de direção.

D3S. Efetiva.

Teve também alguma outra função? Fora da escola ou... outra...

D3S. Sô formada em Direito.

D3S. Então, assim, mas praticamente eu não exerço, tenho assistência da minha filha, do meio, pra dá tempo, esse ano, que passou, que eu ó que peguei algumas aulas na faculdade foi pela escola nomeada Tempo Integral.

D3S. Como a gente trabalha direto, ó, né, período manhã e tarde eu fiquei com as noites livres.

Sim.

D3S. E eu quis ter uma experiência, é, de sala de aula, assim também ampliar conhecimento, dou aula no curso de Pedagogia e de Administração, eu trabalho com legislação tributária.

Qual a sua idade?

D3S. Estou com 46 anos.

No cargo de diretor, qual o órgão que oferece apoio?

D3S. Olha, a gente tem recebido apoio da Diretoria de Ensino, né, em algumas questões pedagógicas, o que a gente precisa sucessivamente, do que a gente chama, tem um supervisor que dá graças a Deus eu tive assim, ótimo supervisor, que auxiliara bastante apoio, eu tenho apoio de alguns segmentos da comunidade.

D3S. Eu tenho apoio da sociedade, universidades, então, o comércio, então, eu tenho parceiros, assim, que ajudam bastante, na questão de financiamento de projetos.

D3S. Vir aqui acompanhar, é dando palestra, não sei se é aqui por causa, é é uma escola mais antiga do município, é, tem uma visibilidade diferente. Fiz um trabalho de visibilidade na época, de amigo da escola, logo, que eu me efetivei, fiz um contato com a Rede Globo, no Rio de Janeiro.

D3S. A que bão! Até angariei bastante parceiro aqui pra escola.

D3S. Todo mundo queria ser amigo da escola, então, aquilo deu visibilidade para escola, e, ajudou muito nesta questão, das pessoas quererem ajudar, de veem essa necessidade que a escola, num, não, ela só, não é, ela só não diz respeito quem tá aqui dentro.

D3S. Certo, apesar que a nossa escola de lá, pra cá, ela mudou bastante, em termos de caracterização de clientela. Da conta da organização que a própria secretária não faz, né, e pelo aumento da cidade também.

O que toma mais tempo do seu dia-a-dia e dos seus afazeres, Diretora?

D3S. Com certeza as atividades administrativas e algumas disciplinares de ordem de disciplina. Eu gostaria de muito mais, focar em atividades pedagógicas, ter contato com os alunos, de conversar, mas geralmente a gente trabalha apoiando, na mediação em questões disciplinares, por que passa por vários segmentos.

D3S. Sim, é.

D3S. Muita gente acha que só o diretor intervindo que vai resolver aquela situação, que geralmente a que essa cultura que o diretor que é aquela autoridade que põem medo, é a mesma coisa que chamar a polícia, né, então aqui recolhe infelizmente com frequência a direção, embora a gente fala, né, é lei, legislação que cada um tem uma função específica na escola, tem uma atribuição legal.

D3S. É.

D3S. Mas, existe essa cultura de achar que se o seu diretor subir na sua sala de aula, vai melhorar, então estas administrativas, não pedagógicas. Eu acredito que a pedagógica é aquela que, (pausa), (saliva) que você vai prevenir, quando você trabalha o lado pedagógica, o foco, o pedagógico ensino e aprendizagem, melhora,

Certo. Mas, me conte primeiro como é que foi a adesão à proposta da escola Tempo Integral.

D3S. Né, há dois modelos de escola, né, de Tempo Integral, (saliva) no Estado. Uma, que é aquela de dedicação exclusiva (saliva), e, a outra é, a (saliva), outra normal, a gente não tem nenhum aumento de salário, a gente apenas, né

D3S. Assim... A gente apenas trabalha em Tempo Integral.

Aquele outro modelo, a equipe não quis aderir, todos ficaram com muito medo, que aqui é uma escola muito grande, nós temos aqui mais de 50 professores, maioria deles efetivo, então, ia ser um impacto muito grande na rede, a gente sabia que muita gente ia ter que sair da cidade, e que não sei se seria justo com uma pessoa que tá no final de carreira ter que sair do município para trabalhar em outros lugares. Então, a rejeição não foi pela ideia, mas como ela seria implantada. Todo mundo perder sua sede, ser esparramando na rede, né, é quer dizer, perderia assim a salubridade, assim eu tenho que já ter escolhido uma escola, eu vim pra essa escola por remoção e para aqui e vê uma outra realidade, que a gente sabe que estaria aqui.

Entendi.

D3S. Mas quais são os critérios que viriam depois? Né, apesar de a gente trabalhar bem, você ser avaliado, entra aquela questão da subjetividade. Quem serão os sujeitos que irão te avaliar? Quais os critérios de avaliação?

Em relação a esse modelo, ele foi bem aceito?

D3S. Foi bem aceito com muita dúvida! Porque deu muito trabalho para organizar, tendo em vista que atendemos a três pontos de vista, modalidades. Nós atendemos o ensino de Tempo Integral que fica até as 3 da tarde, então, tem um horário de saída. Nós temos o ensino médio regular que sai ao 12h20min, então, né,

agente tem que fechar a escola, por uma porteira, tem que isolar, tem que fazer di, di duas uma escola, certo, aliás, de duas uma. Porque há dois horários, então.

D3S. Você tem a responsabilidade do menino, que saí as 3h, ele quer ir embora 12h20min, (saliva), e e tem o menino que saí ao 12h20min, que quer sair as 3h, não quer ir pra merenda pra ficar no computador i, uma séries de coisas. Então, foi muito difícil, então, pra essa equipe a organização, certo, por outro lado (saliva), como aumentou o número de aulas, né, porque é, nós, uma escola que estava diminuindo de tamanho em razão ao noturno ter fechado, como o noturno foi fechado, e está sendo concentrado em algumas escola do município, por questão de utilização, ou, da estrutura, da economia.

D3S. E alguns da Secretaria achou vários, né, então, nós, ia perder muita sala de aula, teríamos aqui, a tarde, algumas salas de aulas ociosas, e esse, também preocupou a comunidade, então nós pensamos em fazer essa experiência, tanto pelo lado pedagógico, e também, pro professor permanecer aqui também na escola em razão do aumento de aula, né, e ter também, mais vínculo, foi difícil, agora que a gente está se adaptando

E quanto ao currículo da escola?

D3S. Com essa carga horária estendida, né... Como eu tava falando, nós temos também a realidade, da do ensino médio, bem como do ensino Tempo Integral ele é concomitante ao profissionalizante que funciona seis salas e, agora vão ser sete, no Instituto Federal. É... Nove salas. Mas quando nós assinamos a parceria, nós, nós tinha que fazer uma opção, ou tudo aqui, ou tudo lá, ou meio período, para os alunos, levarem em conta que lá os alunos tem laboratório, aqui não há espaço, é é é, né melhor, nós optamos por esse lado, então temos seis salas, é outra realidade.

Quanto a adaptação do currículo dessa escola de Tempo Integral, tiveram dificuldades?

D3S. Olha, Danieli, eu vou falar uma coisa pra você, pra nós foi muito ruim, porque tivemos que fazer opção, porque continua as matérias de todo mundo. Do ciclo básico, tá. Condicional, todo mundo tem. Correto. Para a gente montar as oficinas, nós tivemos duas grandes, assim, dificuldades, assim, porque a gente não conhecia o projeto, e até eu precisava ver a qualificação das oficinas, porque o nome das oficinas um, interessam, uns interessaram bastante, mas nós fizemos assim, à pesquisa, nós observamos que, não havia profissionais habilitados para aquelas oficinas embora as oficinas fossem, assim, é, não sei se melhora, as coisas assim, é, mais adequadas a realidade, por exemplo, a sociedade e tecnologia e algumas coisas, assim, que deixa a gente assim, encantado, né. Mas, você tem que perceber, que aquele perfil exigido não tinha. Então, a gente ia ter que acabar contratando pessoas que a gente também não conhecia o perfil então, isso foi, um, foi, um diferencial nesse currículo. Segundo, o que trabalhar nessas oficinas? Porque a gente tem que conhecer o contexto pra poder trabalhar, alinhado com, a proposta, e com o contexto, pela escola de Tempo Integral, nossa clientela mudou. Nós recebemos alunos de vários lugares, vários bairros, daquela escola antiga, que só recebia alunos de bairro, hoje nós recebemos alunos do município inteiro da, zona rural e sobre tudo de birros novos, por parte do desfavelamento, por parte da questão di, di di, de novas habitações foram criadas, novos bairros periféricos na cidade.

D3S. E esses alunos todos são transportados aqui pra escola. Então a nossa cultura mudou bastante houve, então, esse impacto de cultura, até então, os alunos da 3ª série do ensino médio, vieram de forma impositiva pra gente, alguns alunos do nosso ano vieram de forma impositiva, não que nós não queríamos, mas para o aluno é muito difícil, né, ele tinha um vínculo na escola de origem. Então, ele chega aqui numa escola, porque o transporte só trazia pra cá, ele foi inserido numa nova turma, numa escola diferente, também estava passando por uma mudança na minha equipe de apoios, foram resolvido meus funcionários, aqui que eram, né inspetores de alunos, de organização. Então, o que é que acontece, foi um impacto muito grande, porque, a gente precisava conhecer o perfil do nosso funcionário, o funcionário precisava conhecer o perfil da escola, o perfil do aluno, porque a gente tem que manter o aluno dentro da sala de aula, com atividade, aprendizagem, a estrutura do prédio é muito complicada, elas são dois pavilhões, um térreo e o piso superior.

D3S. Então, você pensa bem, manter esse aluno todo esse tempo, né, sob a vigilância de alguns funcionários que não conhecem os nossos alunos, de alunos também não conhecia a nossa realidade, aqueles alunos de 5º ano, 6º ano que chegaram com muita dificuldade na aprendizagem, como é que nós recebemos a coordenadora, da outra escola que veio passar pra gente algumas dificuldades, então, foi assim, foi muito difícil pra nós toda essa, todo esse rearranjo da escola mesmo. Porque a cultura da escola mudou, a cara da

escola mudou. Não, é então, foi, difícil nesse sentido, mas agora a gente tá se ajustando. Outro por exemplo, quando a gente foi fazer a adesão da Educação, que tinha que ver as oficinas, que viu o material que poderia ser utilizado, então, a gente pensou bastante, agora, assim, nós estamos olhando com mais maturidade para o currículo, sabe, eu acho que o único entrave, cultura, aqui gostei muito, lá eu vi o que tem, qual o profissional que eu tenho, muito bom aqui, pra trabalhar, uma carga, que poderia ter essas aulas de Educação Física, é a elas não poderia ter dado outra chance, teria que pegar uma professora de Educação Artística. E eu não tenho no meu molde de professores, nenhum professor de Educação Artística que poderia pegar, a única professora que não tem o perfil pra manter o aluno na sala de aula, que ensina 50 minutos, porque é uma professora, que me chama a cada 50 minutos, alguém pra poder ir lá ajudar por ordem na sala de aula. Pra oficina ser muito boa você deve ver o perfil do professor, então eu acredito, que essas oficinas deveriam abrir um leque, melhor do perfil do professor. Também. Porque o perfil é daquele que a gente conhece, que a gente está aqui há dezesseis anos, você sabe o professor que consegue manter o aluno na sala de aula com aprendizagem, não é fechar a sala de aula, e falar tá todo mundo quieto, quietinho. Lógico. Todo mundo ali aprendendo. Isso. De uma forma diferente, porque a escola pro menino ficar aqui sete horas, ele tem que tá de uma forma gostosa, né, ele tem que tá a vontade.

Diretora, quanto aos pais dos alunos, participam nas atividades da escola?

D3S. Olha. Olha, eu tenho um grupo de pais, a gente tem algumas festas, promove alguns festivais, num dia na escola pros alunos, e existe o Programa da Família. Isso. E existe o nosso projeto que a gente faz assim, ele, eles tem por objetivo, não só, o protagonismo dos alunos, mas fazer os pais virem, eles tem que vir, falar da nota, primeira coisa tem que conquistar os pais, que nota, comportamento, você fala com cuidado pra não expor a pessoa. Né, mais os pais de forma geral, é, pouco participam, então, como eu analiso essa, essa, essa, a maioria de meus alunos são de bairros distante. Periféricos. Periféricos, de pais trabalhadores, de pais de moram, de outra cidade, pais que vem de ônibus, pais para participar, tem problemas de disciplina, tinha dificuldade para achar o pai, eu não consigo achar o pai, o menino machuca, eu não consigo achar o pai e a mãe, e celular hoje, eles têm um amanhã tem outro, né e é muito alunos, são 900 alunos, então, é muita gente, e outra coisa como a gente, né.

D3S. Abre a noite, porque a noite seria um horário privilegiado, para vocês fazerem reuniões, para fazer eventos, porque o pai tem essa disponibilidade de a gente ter essa mercado di trabalho bastante uivante a noite, nós ainda o trabalho ele é ainda mais no período da manhã (saliva) então, ainda, Votuporanga é a escola que os pais viviam a noite, (saliva), você preparando uma reunião, mas eu tenho que pensar nos meus professores, como é que eu convoco, algum professor não estando no horário, por que não adianta o pai vir e o professor não está aqui, existe a parte da legalidade, pra serviço noturno, pra professor, correto? Então, a gente até faz, mas, (ruído de folha) com muita dificuldade.

Há estratégias?

D3S. Há estratégias.

E que mudança você pensa em introduzir na escola nos próximos anos?

D3S. Que mudança eu espero? Olha, Danieli eu gostaria de um conselho mais participativo. Participativo. Vou dizer participativo, eu não sei como a gente vai introduzir, isso, a gente já teve isso, era com uma comunidade diferente, então, essa reorganização, também, é trouxe uma, dificuldade pra gente, então eu penso num conselho mais participativo, e trazer mais os pais aqui pra escola gostar mais, e outra coisa. Já trabalhar, a gente já tem professora readaptada que já tem, que trabalha a tempo, ter um olhar para escritor e leitor, né, eu acho que nós temos, que esse ano começamos projetos, escrevendo livros, né, e os alunos escreveram, e eu vi que foi muito bacana, o resultado. Eu acho que o caminho é esse: trabalhar mais as competências e habilidades escritora.

Quem participa na organização das metas da escola?

D3S. Todos os segmentos. A escola promove, é, espaço, livros democráticos, (tosse). Todos os segmentos são obrigados a participar pais, alunos, funcionários, (respiração), como esses momentos são em dias, a Quarta-Feira de Carnaval não tem planejamento, né, de manhã. Então, falar que vem pais, eu tenho pais que participa, e tenho pais que são de alunos meu, vários alunos meus, são filhos di, di, di funcionários meus.

Desculpa. Então, esses eu consigo trazer com mais facilidade. Verdade. Tem um grupo pequeno de pai que se interessa bastante pela escola e vem e acompanha, está, e é bom porque o aluno já tá aqui dentro mesmo, pego alunos do grêmio, alguns alunos aqueles que adorariam morar aqui dentro da escola. Você entendeu, então, esses alunos. Mas, é, eu acredito que falta participação, eu não acredito que essas pessoas se sente presente na frente de tudo. Tá. Entendeu? Eu acho ainda que, que essa participação de você ensinar o pai o que é participar, aquela participação que a gente vê de preparar um pai, que trabalha fora, a participação de um aluno, para a sociedade, tem alguns, tem que a gente manda, eles, fazem bonito mesmo, conscientes, tá, mas é minoria. Sim, mas é minoria. Infelizmente quando o aluno vai eleger o grêmio, eles vê aqui as proposta que mais atentam, por exemplo, á, vai ter campeonato, vai ter isso, mas acho que isso é um processo de democracia, né, porque a nossa constituição é nova, esse processo que veio pra escola é novo, então, essa (em gesto de aspas com as mãos) participação que tanta gente fala, mais crítica, também, é um processo que tá aí em andamento.

A equipe gestora avalia o pessoal docente?

D3S. Você me pegou! (risos) Olha, eu tenho professores super engajados, líderes, por exemplo, hoje, isso é resultado de professor, então. eu tenho projetos maravilhosos que consegue trabalhar colaborativamente, que envolve outras áreas, que quando vai lá pro palco, tem uma dança, uma música, tem, testo, tem tudo, u, u ele é, é, é o conhecimento do aluno é completo, então, tenho esse tipo de profissional que ele é muito trabalhador, mas ele é egocêntrico, só o nome dele é característica dele, tanta trabalhar, tem professores que tem o conhecimento, mas não tem técnica, e tem professores que infelizmente tem pouco conhecimento, a, gente observa isso olhando, na sala de aula, né, ainda existe essa formação, é fraca que é da instituição essa formação da pessoa, não é só a faculdade que se forma a pessoa, ainda tem a base muito fraca de conhecimento, mas que isso vem sendo trabalhado no, durante a, formação não arruma serviço, né, é ATPC, e a gente conversando orientando, dando aquele feedback. Mas, hoje em dia é, muitas poucas pessoas querem, ser professores, a pessoa quando tem uma certa cultura, certo nível de conhecimento, opta indo pra outra área, pois não é a carreira optativa e perigosa (saliva) acima de tudo, cada dia mais perigosa.

A que a escola na sua experiência tornou-se mais difícil de ser gerida nos últimos anos?

D3S. Muito mais, muito mais, é, muito mais porque é (pausa), a tecnológica envolve nosso trabalho, tudo tem que ser feito de uma forma amarrada, você vai responder um questionário, tem que saber e responde no outro, então, você tem que, tudo de forma digital não, é, então, você deve tá atenta tudo aquilo, naquilo que você, tá realizando, por exemplo, você, matricula e põem no sistema, então tudo, te exige uma (pausa) você tem que fazer funções.

D3S. Na escola você tem quem controla a merenda, lá no sistema, tudo digital, tudo no formato exato, então isso é muito terrível, nós temos uma, enquanto gestores, nós temo uma responsabilidade por tudo que acontece na escola, e as pessoas cada dia mais elas estão conscientes dos direitos que elas tem, menos os deveres, e mais os direitos, não é? Então, a cobrança está sendo muito maior, muito maior, menos da sociedade.

E quanto a manutenção do prédio, como é gerido o orçamento?

D3S. É tranquilo. É. Olha eu não sei se é, porque a gente tem um pessoal que vem e troca uma lâmpada pra gente, aí o compra os materiais, é, sempre arruma alguém que faz, no, claro que não é uma escola, assim, sempre vai ter alguma coisa pra fazer, mas eu sei, i tivesse que avaliar a estrutura do prédio quando do (pausa) manutenção, eu falaria que de uma escala de 0 a 10 somos 8, nossas salas são limpas, nós pintamos essa escola mais de um ano, se você andar nas salas de aulas, não tem nada escrito nas paredes. Não tem pichação. Nas salas de aula não tem pichação e nos corredores também não tem pichação e, e já tá tudo pronto, assim que acabar tudo, vem uma equipe aqui limpar tudo. E eu tô vendo se cato uma verba, se não, eu pinto com recurso próprio, então, nós temos essa preocupação, pra receber bem bem as pessoas então, a gente vê uma forma de gerenciar esse dinheiro. Olha, olha a frente da escola faz dois anos que não pinta.

É mesmo?

D3S. É. E ali, naquele jardim, já tá contratado uma pessoa pra renovar todinha aquela parte, então, hoje ela tá feia.

E quanto aos espaços da escola, já que estamos falando da estrutura, vocês tem uma sala de leitura, informática e quando conseguiram se organizar?

D3S. Quanto aos espaços, salas de aula tamanho bom, difícil acesso por causa das escadarias, as salas são todas lá em cima e fica longe da gente, então, eu preferia que ficasse mais perto. A sala de acesso, sala do acesso, é, é ela é razoavelmente boa eu acredito que, hoje, devido a tecnologia ele deveria ser maior e mais equipada, mais ela consegue atender em parte o nosso Projeto Político Pedagógico e a sala de leitura ela é, assim, muito insuficiente, ela é muito insuficiente por que antigamente o nome era biblioteca, o que o nome biblioteca, então, você vai lá pega o livro e vai ler fora da biblioteca. (risos)

D3S. Hoje, na escola de Tempo Integral a gente quer fazer projetos de leitura e assim, a gente quer usar os espaços da escola, então a gente vai lá pro jardim, vem pro pátio, então a gente usa outros espaços que não seja a biblioteca, mas eu considero muito importante livros, então, eu acho que tá faltando um espaço, maior, pro pro aluno, porque ali tem um legado cultural, a internet ela é boa, ela é, tem tudo lá, tem mais, o aluno não sabe acessar com qualidade aquele conhecimento, a biblioteca é mais direcionada pro professor, mesmo que ela é digital, o professor vai lá, ele fala as obras, ele separa o que tem, é uma coisa direcionada a biblioteca, não é a sala de leitura. Então, eu acho assim, que a sala de leitura é um ponto crucial numa escola, viu, eu considero ela pequena pelo nº de acervos que temos, e que eu já comprei e preciso colocar, viu essa caixa de livros aqui? Se o anfiteatro não for usado o ano que vem, vou mudar, só, só não mudei por que ali chove, todo ano a gente tem que ficar arrumando, é é, sabe todo ano tem que arrumar ali, é aí.

D3S. Qual é o meu medo, é prejudicar o acervo, é mais ali seria o espaço, seria maravilhoso porque é ali que faço as reuniões de pais que esse ano foi ocupada por uma sala de aula porque eu precisava de sala de aula e eu desativei o meu anfiteatro, não tava sendo usado, eu queria uma biblioteca grande, sala de aula grande, grande, arejada, sabe! E não adianta falar assim, vamos lá e cadê? E a gente nós, os alunos vão pra biblioteca municipal, os professores fazem projetos como é perto a gente utiliza o espaço da comunidade, né, a gente vai lá, leva os alunos pra conhecer.

Há alguma parceria com a Unifev?

D3S. Há várias parcerias aqui dentro, nós temos o PIBID.

E conseguiram recursos através do PIBID?

D3S. Olha o recurso que eu saiba que vem do PIBID, é pago um professor aqui. Que ele é monitor, mas recebe a bolsa.

Mas, mas recebe a quantidade de computadores isso, não?

D3S. Isso não alterou em nada. Não alterou em nada, mas o que altera. (Tosse) Eu gosto muito do PIBID, eu acho é, esse aluno que tá lá no PIBID ele é meu futuro professor, tá, então, até hum, eu estava de férias e aconteceu um fato deles irem bastante na sala dos professores eu acho que ele tem que ficar dentro da sala, do professor, mesmo ele tendo saído aqui da escola, o ano passado, 3º do Ensino Médio, então, eles tavam livres para ser professor e ser professor. Não é só senta lá, e ficar olhando a sala de aula, ser professor é conhecer a realidade, desde a sala até dos professores, da estrutura da escola, o pátio. Então, ele tem que usar o banheiro do professor, sentar com o professor, então, hoje ele é professor, ele ele tem que tá preparado pra tudo. Então, a essa parceria eu acho válida, os cursos foram pra outras escolas, mas já estão voltando alguns, por que a Universidade, a Faculdade daqui ela gosta bastante de trabalhar com agente, todo mundo fala que a gente dá bastante abertura e aí é ali eu acho muito importante, então, tem pessoas que vem fazem o projeto aqui dentro eu acho muito bacana.

E quanto ao Programa de Melhor Gestão Melhor Ensino, trouxe melhoria para essa escola?

D3S. Ah trouxe. Trouxe, trouxe sim, eu tenho observado que sim, pra mim, trouxe. Gostou do curso de formação?

D3S. Gostei, gostei do curso de formação, eu observo assim, eu prestei um concurso 1996,1997, nós tínhamos um embasamento teórico crítico social do contexto, aquela coisa lá atrás. É bom saber. A aquelas coisas lá, atrás, e a, a gente vem aqui pra direção, tá estudando pra provar o mérito porque você tem que lê,

nós não temos tempo pra lê, essa realidade, nós temos que ler e nos formar, porque a clientela é diferente, então, então vai mexer no meio e faz a equipe caminhar junto, mas o que precisa. E ter outras áreas também! E que que eu gostei? Levo pra o curso de do professor e matemática se a gente vê são os carros chefes, porque ler e escrever, eu observei, assim, a mudança da prática de alguns professores tá, é, também observei mudança nas práticas dos coordenadores, porquê? Essa prática de fazer essa observação diária de aula feedback. E aquela forma que você dá o *feedback*, é como você trabalha, trata o professor, de como o professor recebe você, ele também na sala de aula, que não é pra chamar você, só só na hora que o aluno tá dando problema que ele não tá indo lá pra te vigiar. Nossas classes, nossas salas de aulas elas tem câmeras, tá, por consentimento do próprio conselho, pediu!

D3S. Por que nós não tínhamos funcionários, então decidimos pela compra das câmeras, então, o professor já sabe que está sendo filmado ali, e tudo mais, então, ele já aceita com mais facilidade a presença, do coordenador, porque que a gente nunca usou nada desse recurso, pra punir ou direcionar. por assim, o professor fala da uma olhada, na sala, tal, pra isso, porque já existe essa cultura, assim, nós estamos aqui como parceiras, companheiros e a gente já aprendemos aqui no MGME e aliás eu tô fazendo meu último, tô fazendo eu tô fazendo uma uma nova agora. 2014 fiz um. (risos) 2012, né, e agora eu tô fazendo outro, junto agora com aquele que eu tô fazendo pela Ufscar. Paga bem, eu tô fazendo.

Então você passou pelo Progestão?

D3S. Passei pelo Progestão, fiz aquele da USP. Fiz da Unicamp e agora to fazendo do Ufscar.

Uma curiosidade, Diretora, você leu o novo Plano Nacional de Educação?

D3S. Sim, eu participei. Foi, participei até a fase regional.

D3S. É eu fui na CONAE. Fui indicada pra ser uma das pra ir, por que da delegada fui indicada. Mas, isso foi em agosto, agosto pro aí junho, julho, agosto, né. Já estava com um pequeno problema de saúde, porque em outubro operei da minha coluna, então eu vi que não teria condição de fazer uma viagem, até a primeira pra, então o pessoal falou, então vamos pra Serra Negra. Graças a Deus eu consegui colocar algumas coisinhas lá pra me ajudar melhorar. Então, aí eu fui convidada pra ir pra, pra São José dos Campos, não, é como fala Serra Negra. E eu vi que não teria saúde pra entrar no ônibus, fica ali, graças a Deus passou esse, a minha vida passou esse momento, na minha vida, mais. Mas era o momento que eu precisava, me resguardar, não tirei licença saúde, continuei trabalhando, mas eu vi que para a viagem eu teria que, eu ia ter um momento de avaliação da nossa parceria. E foi bem representado, Votuporanga, havia outras pessoas para representar, mas eu fui até São José do Rio Preto. (saliva) E essa, proposta de criar um sistema de Educação Nacional, né, com a cooperação do município? Excelente!

Acha possível?

D3S. Olha, Danieli, eu vou falar bem francamente pra você o que eu penso! Quando a gente vê a Prova Brasil e quando a gente vê o Saresp, a discrepância que existe(pausa) no que é avaliado, no entanto, fomos melhor na prova Brasil do que no Saresp. Nosso calendário e atividades é pautado nas avaliações.

D3S. Então, eu me questiono será que isso é uma cultura do professor, que ainda tem o livro didático, didático porque ele é um material do que vem do Governo Federal. Sempre nos apoiamos porque, porque a pro porque hoje a proposta que vem do professor ele é mais maravilhosa e eu fui professora, eu trabalhava daquela forma, eu tinha um diário de classe que eu falava assim: claro que tinha danos, eu vou trabalhar filme, tal, palestra tal, eu vou levar tal material, que que eu ai acrescentar naquilo, então, hoje eu olho os cadernos dos professores, eu vejo meu diário, porque quando eu, eu trabalhava a proposta pedagógica, a proposta pedagógica era aberta. Certo? Porque antigamente, tinha as guias curriculares. O Verdão Militarismo, vieram a vermelha que deram a liberdade de carta para o professor, mas o professor também se perdeu porque ele era acostumado com aquilo lá, né, então, o que é que aconteceu, cada região, cada lugar, dentro do Estado de São Paulo, o menino tava aprendendo uma coisa, vinha pra cá era outra, então, nosso sistema aqui, foi maravilhoso pelo sistema assim, o aluno ele tá lá em Birigui e vem pra cá, é mesmo currículo. É mais fácil de se trabalhar, se isso fosse possível no Ensino Nacional atender as peculiaridades atendendo as peculiaridades porque pra nós é novo, falar em Competência, em Habilidades em Matriz de referência, sabe, então, eu acho que temos que ter um discurso, mas esse discurso ele não podemos por o

trem quando ele tá certinho na linha e mudar o discurso. Por que isso é muito difícil isso. Quer dizer, acho que tem uma discrepância. Eu acho, eu vejo porque na Prova Brasil. Fazem correndo. É porque na Prova Brasil, ninguém fica preocupado, vai ter bônus ou se não vai ter bônus. Vem aí, aplicar essa prova Brasil, sem muita vigilância, né. E e assim, não quero saber de vigilância e se vai “colar” ou não, ninguém fica muito preocupado com o índice, o que vai acontecer com a gente se não atingir o índice, se por que a gente fica muito exprimido, por que a gente trabalha muito, por exemplo teve um ano que a aí gente, eu tinha 19 salas, trabalhava praticamente manhã, tarde e noite, eu tinha todas as modalidades esse ano e não recebi um centavo de bônus, ganhei o prêmio gestão que foi lá pro Estados Unidos e um diretor que tinha lá uma escola com 5 salas de aula, tava afastado recebeu o bônus, então, eu falo, assim, que sistema de meritocracia, meritocracia é esta?

D3S. É injusto? Que é trabalhar? Que é você ter sucesso? Eu também não posso, existe alunos que são condicionados pra escolas de excelência do município e pra mim é a diversidade. Então, o que é ser um bom diretor? É você trabalha com a diversidade, a pluralidade, a diferença, o diferente, o difícil ou você pega alunos selecionados?

A escola já recebeu algum prêmio em gestão escolar?

D3S. Ganhamos. Uma em 2000 e... fiz o levantamento... 2004. 2004 foi maravilhoso.

E desde, então, tem participado também anualmente?

D3S. Olha a gente faz tudo, mas a gente caminha, não. Na época, eu observei que tinha assim, um ciúmes muito grande porque nós nos escrevemos a pedido da diretoria pra representar ter bastante representante e nem esperava ganhar nada, ficou muito bacana, muito bonito porque, nós conseguimos realmente achar, pro trabalho que a gente fez naquele documento, que bacana. (risos) Nós fizemos tudo isso! Claro, foi muito bom, mas infelizmente existe, ah, será que é tão boa assim? Ah, por que ganhou? Existe, existe infelizmente essa, a gente deveria trabalhar mais unidos eu falo, assim, numa diretoria de ensino, diretoria de educação, não poderia haver um troféu numa mesa, um troféu numa mesa, o troféu é da equipe, então, não pode ter esse confronto, sua escola é melhor que a minha, não, nós não somos melhores que ninguém, nós fizemos uma avaliação do que a escola era, não deu 10 pra escola, então o prêmio de gestão escolar não tá relacionado, com a melhor escola, com isso é aquilo que você... Olha a sua escola, é aquele plano que você identifica e aquilo que você faz para melhorar, planos de melhoria, é todo aquele conjunto que você tem, não é?

D3S. Penso assim, mais... (risos) Mas fala a verdade, bem que eu gostaria de concorrer e ganhar de novo. (risos) É muito bom conhecer outra cultura e... ah legal!

E o momento que tem ao preencher o formulário, de refletir a trajetória, não é?

D3S. Mas, foi isso. Nossa! Falava: gente, essa cultura! Eu, processo, e puxa! Olha agora quanta coisa tenho, quantas voltas dá! Estou com o relatório, gostaria de mostrar. Por que? Mas eu volto! Eu volto! A primeira coisa foi ligar para o Rio de Janeiro, posso fazer a parceria? Eu quero! Olha eu nunca tinha sido diretora, entendeu, nunca me vi, assim, e eu queria tanto aqui dentro da escola e deu certo aquilo lá, então, olhava, e nossa, olha aqui! Conseguimos isso, vamos fazer isso, perguntava, faz isso tem como provar. Poderia melhorar. E tem como provar? Tem, ah, tem coisas que a gente não fez, olha isso daqui, a gente pode fazer isso daqui. Em tal aspecto, a gente pode fazer isto daqui. Não, é? Por que aquele plano diagnóstico, plano de melhoria, nós fomos em cima daquilo que precisávamos trabalhar, nós vimos claramente as nossas deficiências naquela época não tinha, não podia falar da comunidade, você tem uma ideia, uma equipe de pais aqui, que vinha todos os dias, andava todos os dias, entrava na sala de aula, lá, todos os dias, conselho participativo, nós adquirimos pra cada sala de aula uma TV, não existia isso, a gente falava, embaixo a sala de aula ouvia (pausa) aquele folder, ligava lá, eu conversava com eles, então foi assim, eu tinha uma APM é um conselho que chegava brigar comigo por umas questões, eu tinha coisas pedagógicas, mesmo. Entendeu? É isso que é importante que queria resgatá, mas era entorno, hoje já não é mais o entorno que tá aqui dentro, hoje, hoje não é mais quem mora aqui, né? É outra cultura escolar, hoje.

D3S. Eu falo muito, né? (risos)

Não. Eu prefiro que fale. Há algo que não foi dito que gostaria de expressar?

D3S. Ah assim, eu gostaria de como gestora ter mais, assim...

D3S. O que eu penso em relação da gestão? O que eu gostaria? Sonho de consumo. Seria ter interação com os alunos (saliva), mas antigamente a gente tinha mais contato com os alunos, por que o que o professor costuma falar pro aluno quando ele quer que o aluno fica quieto? Eu vou chamar o diretor. Não é? Eu não queria essa visão! Eu queria uma visão de convívio, que eu fui professora eu ia na casa dos meus alunos, então, não tinha evasão então, eu queria esse olhar mais, assim, a gente fica sabendo, ah, fulano perdeu o pai faz dois meses, você não acompanhou isso é muito mais importante pra gente acompanhar, então, tem coisas que daqui da minha sala eu não vejo acontecê, então, eu queria ter tempo pra esse convívio eu acredito que as coisas não deve sair daqui, pra lá, as coisas deveria vir de lá, pra cá, eu eu lá vendo, eu lá fazendo (saliva) eu não tenho esse tempo. Entendeu? Por que se eu vou lá, vejo tal coisa tá quebrada eu já vou atrás, eu não consigo sair da direção, tem vezes que eu entro na minha sala eu vou embora travada, porque eu não consigo por causa da burocracia. Porque eu tenho, ir pagar o incêndio porque não está lá em cima, então, vira um círculo vicioso e eu gostaria que fosse um círculo virtuoso. Entendeu? Que eu acho que quando você consegue, mudar isso, as ocorrências aqui também diminuí, você consegue dá um feedback pro professor, você consegue formar o professor em serviço, você consegue parcerias pra que o professor que não fala corretamente, não escreve corretamente na sala de aula, né, você consegue uma parceria pro professor que tem dificuldade em (pausa) transposição, sei lá, o seu conhecimento, não tem uma boa didática, não tem um bom conhecimento, então, você consegue fazer aquela avaliação, intervir naquela realidade, olhando, mas infelizmente as atividades burocrática e o medo de você perder o serviço, pela grande responsabilidade que nós temos, tá atento pra onde vai, medo, medo, de perder o serviço, hoje nós trabalhamos com medo, medo de apanhar, medo di, da responsabilidade de objetiva que temos com os gestores. Pelo que o professor fala na sala de aula, por tudo, então, nós observa que somos a parte mais fraca. Entendeu? Nós estamos sozinhos, embora você queira, você busque e tem uma equipe que tá fazendo tudo, mas sii, algum dia acontecer alguma coisa é o diretor, pode ter uma equipe maravilhosa, mas quem vai responder por isso é o diretor. Se caí alguma coisa na cabeça do aluno é a, por tá o professor de Educação Física, não observou que é a quadra como é que chama mesmo?

A cesta.

D3S. É aquela cesta, tá caindo, não avisou, eu não tive tempo pra tirar, eu não vou lá por que não dá tempo, se falou pra mim eu vou pagar uma verba por esse prédio, entendeu, então! Essa, essa as vezes eu tenho medo de ser vice diretora.

No que diz respeito a comunicação, como as informações chegam até você?

D3S. Olha, alguma sim, algumas não, tá, mas assim é que a minha sala é muito aberto. (risos) Não existe aqui comigo, coisa assim, tá tudo, assim, na minha sala você entendeu?! Não existe aquele negócio eu sou a diretora, então, a gente não existe isso aqui, eu já fiz merenda aqui na escola, entendeu, então não é todo mundo que pensa assim, entendeu? Mas você não muda minha cabeça, né, você pode falar, falar, mostrar aqui trazer pra você, né, é igual essa professora que eu falei, ela é ótima professora, mais ela não consegue trabalhar em grupo, e ela fez um projeto esse ano quem, que foi pra esse projeto, todos os meninos que dava trabalho pra min, ela fez um trabalho de literatura com os meninos que dava trabalho com disciplina. Sei que o menino começou a cuidar do som, ele não saia da diretoria, ele chegou e o pai e a mãe, a noite teve um evento e chegou e falou, assim, pro pai e pra mãe que queria morar na escola, e não tinha vontade de ir embora dessa escola. Então, ele fez isso com maestria, ela então, não consegue repartir o sucesso desse trabalho, se ela conseguisse ia ter mais gente pra ajudar, teria mais participação, mais, isso é personalidade e eu preciso ressaltar as qualidades dela. Se ela consegue desenvolver um trabalho assim, você não consegue mudar a pessoa.

D3S. É isso...

Obrigada, Diretora!

D3S. Imagina! De nada.

Entrevista 6

Data: 23/09/2014

Duração: 42min

Professora Coordenadora

Coordenadora, quando você chegou a esta escola?

PC3S. Em 2000. Início de 2000.

Veio como coordenadora?

PC3S. Não. Eu fiquei como professora, porque eu sou professora de Matemática. Eu sou efetiva em Matemática. Mas em 2004 eu me afastei do cargo porque eu fui pra coordenação de uma outra unidade escolar, mas aqui em Votuporanga mesmo. Mas aí fiquei lá até final de 2007. Então 2008, no início de 2008 eu retornei pra cá como professora, pras minhas aulas. Aí, em 2014, este ano, teve processo de seleção de professor coordenador de apoio à gestão pedagógica, foi um processo que ocorreu em fevereiro e eu estou no cargo desde final de fevereiro, mais ou menos.

Você tem outro cargo, além de PCAGP?

PC3S. Não. A não ser mãe e vó. (risos)

Qual a sua formação?

PC3S. Eu tenho licenciatura em Matemática e uma Especialização em gestão escolar.

Que idade tem?

PC3S. 56.

O que toma mais tempo nos seus afazeres aqui na escola?

PC3S. Olha, é assim... Na escola tudo acontece ao mesmo tempo, então o que toma muito tempo às vezes é a questão de aluno porque infelizmente mesmo tendo funcionário para atender os alunos, mas nós temos que dar apoio. Aí a gente socorre, aí você vai pro pátio, aí você acompanha a entrada de aluno logo cedo, acompanha a entrada depois na hora do intervalo, pra voltar pra sala, na hora do almoço pra voltar pra sala, e nos corredores é professor que te chama é aluno às vezes que vem com algum problema que o professor encaminhou pra direção, muitas vezes é questões pedagógicas, então isso toma muito tempo... muito tempo, porque você planeja o seu dia aí o que você planejou muitas vezes não deu tempo de você fazer. Em razão de tudo isso. Então é o que toma mais tempo. E muitas vezes a burocracia, né. E este ano nós tivemos a adesão do PROEMI... a adesão foi feita no final do ano passado. Mas este ano que teve que digitar tudo e pensar em todos os projetos, aí a adesão pro Mais Educação, pensar... aí depois ajudar a Diretora na compra, foi assim muito... Agora nesse final de ano então tumultuado ainda.

Qual o órgão de principal apoio à sua gestão?

PC3S. A Diretoria de Ensino, mas eu recebo bastante apoio dos meus colegas coordenadores né, eles me dão apoio e a equipe gestora também dá né. Só que pessoas assim mais diretos são eles mesmo porque estão mais em contato, um ajuda o outro, porque a hora que a coisa aperta se um não ajudar o outro fica difícil.

A adesão da escola ao projeto de tempo integral foi uma decisão consensual? Como foi esse processo?

PC3S. Olha... Foi um processo com muitos conflitos. Porque a princípio muitos professores não queriam, de jeito nenhum, a maioria não queria. Mas nós estávamos com um problema porque até o ano passado só tinha uma sala funcionando no noturno, então o noturno deixaria de existir...

Já não existe?

PC3S. Não tem mais o noturno, e a DE começou a pressionar também. Foi assim uma pressão... Aí que que nós fizemos? Sentamos, refletimos melhor, aí os professores refletiram melhor a situação e acabaram então aceitando de tempo integral, porque também tivemos a oportunidade pra escola de ensino integral que é como um modelo de uma outra escola que tem aqui, mas a de ensino integral aí que não teve aceitação, foi mais difícil aí não aceitar mesmo, apesar do salário ser bem melhor né, mas não aceitaram em razão de cargos e tudo mais.

Como foi organizar os espaços, as oficinas? Tiveram dificuldades?

PC3S. Teve. Teve, teve, teve sim. Gerou bastante dúvidas, mas a diretora é uma pessoa assim muito consciente. Então o que que foi pra gerenciar tudo isso, a organização das oficinas, porque são duas oficinas que são obrigatórias e as outras são eletivas. Mas o que que houve? A partir dos professores que fizeram a inscrição para as oficinas, então o que que ela viu? Quais a... inscrição pra quais oficinas teve maior número de inscrição, entendeu? Então foi a partir daí que ela observou qual seria a escolha dele, né. E mesmo em reunião aqui com os nossos professores. Mas, foi assim conflituoso a princípio.

Agora estão mais seguros?

PC3S. Já.

Quando começou?

PC3S. Começou este ano o tempo integral. Até a escola acomodar não foi fácil. Inclusive os alunos, comportamento deles nooossaaaa a princípio foi muito difícil, principalmente no pátio. Foi muito difícil. Eles brigavam, corriam, gerou vários conflitos, mas agora já... vai aceitando né, as coisas vão se acomodando.

Como é a população estudantil aqui?

PC3S. Bastante diversificada. Porque além de atender a clientela do bairro e dos bairros próximos, atende bairros distantes, novos bairros, distantes. Então... é difícil, são clientelas que geram bastante conflito com os moradores próximos. E outra, em razão da usina hidrelétrica, nós estamos recebendo alunos do nordeste. Então tem uma clientela muito diversificada, bastante porque atende zona rural também.

Eu vi que vocês estão se organizando para uma festividade amanhã. Os pais participam das atividades e festivas na escola?

PC3S. Olha, participam. Eles participam, mas assim né, participa mais daqueles alunos que também participam mais. Entendeu? Porque nós temos problema da participação dos pais daqueles alunos que geram conflitos. Esses é que são difíceis pra vir até a escola. Porque são trabalhadores que se dedicam muito ao trabalho e terceiraram a criação dos seus filhos. Essa é a questão. Eles terceirizam. Eles deixam por conta de avós que muitas vezes não tem condições de cuidar dos seus filhos, que já estão idosos, não tem mais condição de cuidar, e deixam com outros, ou até mesmo com tio, vizinho, então é essa a questão.

Quem participa do PPP, objetivos e metas da escola?

PC3S. Ó... São os professores, funcionários, a equipe gestora que participam. Sempre em planejamento, replanejamento, algumas adequações até discussões surgem as vezes em ATPCs. Porque o PPP é bastante democrático, sabe. A diretora é assim, ela é muito aberta, ela é muito democrática, ela dá abertura para que todos participem.

E o pessoal docente, professora coordenadora? Como é avaliado?

PC3S. Olha, o que a gente avalia mais é na observação de aula. O MGME foi uma abertura você ver a escola com um outro olhar, pelo menos eu vejo a escola com outro olhar. E tem a questão das observações de aula. Nela eu vejo aquele professor que precisa de maior apoio, as necessidades dele. Eu procuro trabalhar tudo isso em ATP, mas de modo geral, porque tem coisa que eu posso falar pro professor, mas tem coisa que às vezes é desagradável chegar até o professor e ser muito clara com ele. Então eu trabalho de modo geral pra poder gerenciar tudo isso aí.

Desde que você assumiu a função PCAGP, acha que sua postura mudou?

PC3S. Eu vejo que mudou bastante a minha postura, principalmente no olhar as aulas dos professores, observar as aulas deles. Eu penso assim que todo professor deveria ter um olhar da equipe gestora, ele poderia estar se afastando um pouquinho, estar junto da equipe gestora, na coordenação, que aí ele consegue ter um novo olhar, inclusive pras aulas, o comportamento, a atitude do professor, você tem um novo olhar, apesar que eu já tive outras experiências de coordenação né. Essa é a terceira escola que eu fico na coordenação. Terceira escola, porque antes de eu me efetivar, antes de eu vir pra cá, eu já estive em outra escola que eu já fui coordenadora também.

Você chegou a ler o novo PNE?

PC3S. Fiz uma leitura muito rápida. Não fiz um estudo profundo nem nada, foi só uma leitura rápida, mas eu achei assim bastante interessante e se for realmente colocado tudo em prática eu acho que melhora muito.

Como foi desenvolvido o MGME nesta escola?

PC3S. A princípio eles [os professores] não aceitaram, tiveram uma certa rejeição com isso. Foi difícil. Então eles até pensaram que foi colocado às câmeras justamente para ficar observando as aulas. Teve professor que rejeitou, achou ruim. Mas na realidade as câmeras não são para observar o professor em si, mas sim o comportamento dos alunos o todo que acontece, né. Mas eles ficaram preocupados achando que era pra fiscalizar o trabalho deles, agora não, agora eles já têm uma outra postura em relação a isso porque eles viram que não é essa cobrança. E quando nós fazemos a observação de sala tem professor que chama muita atenção, tem professor que agora te chama pra ir lá. Por que? Porque ele sentiu que você é um parceiro, que você tá lá pra colaborar, apoiar o trabalho dele. Então ele já tem uma outra postura. Tem professor que fala “ah, mas você não vai hoje lá?”, vai vai hoje lá leva a câmera pra fotografar o meu trabalho”. Tem professor assim, e tem alguns ainda que resistem. Eles aceitam, mas você percebe que ele fica inibido. Mas, teve um professor que me chamou muita atenção, porque esse professor ele trabalha ainda nos moldes antigos, de forma tradicional, ele não usa os recursos tecnológicos, nem nada, Mas, ele chegou em mim e teve uma postura que eu achei incrível. Nós fizemos uma orientação em ATPC e ele gostou muito. Ele chegou em mim e falou assim “é, Coordenadora, eu estou observando que vou ter que eu mudar mesmo a minha forma de trabalhar porque do jeito que eu estou trabalhando, tá difícil em sala de aula... Eu acho que eu vou ter que mudar mesmo e começar a utilizar esses recursos, né”. Eu falei isso mesmo, tem que mudar um pouco né, porque o aluno mudou. Se você trabalha com fazer um ensino tradicional, você não trabalha, você só tem conflitos em sala de aula. Porque o aluno mudou. Eu vejo na minha casa, as crianças não são mais como eram há uns anos atrás. Não são. Elas aprendem de forma diferente. Então... tem isso.

A escola foi premiada nalgum programa de gestão escolar em 2004?

PC3S. Exatamente.

E vocês continuam se inscrevendo?

PC3S. Olha... O último que teve a diretora não inscreveu, entendeu Mas a gente pensa em inscrever pra participar novamente. Porque é nesse momento que você faz uma análise e faz uma reflexão sobre tudo o que está acontecendo na escola. E este ano nós observamos bastante porque começamos a registrar mais, porque o que que acontece, às vezes o professor trabalha, você desenvolve projetos e não registra; não tem o hábito... Agora que nós estamos criando o hábito do registro, porque às vezes tem professor que faz trabalhos maravilhosos e não registra, então fica difícil né, mas agora é criar o hábito de registrar. Ó...eu mesmo fui uma professora que fazia quantas e quantas coisas e não registrava.

E quanto as avaliações nacionais e estadual, você acha que essas avaliações influenciam a gestão e a prática didática em sala de aula?

PC3S. Eu acho que influencia sim, porque ela acaba incentivando você fazer certo trabalho que às vezes você ficaria acomodado. Entendeu? Então ela não te deixa acomodar. É o que eu penso. Como professora eu já fazia e agora na coordenação eu incentivo o trabalho com simulados com os alunos. Ano passado nós conseguimos aí um índice muito bom do Saresp no ensino médio em razão do trabalho, que a gente trabalhava assim bastante simulado, éééé o clube da matemática e começamos a trabalhar e agora eu na

coordenação incentivo os professores a fazerem o mesmo. E você percebe que tudo isso em razão das avaliações, aí você vê que o professor “não gente, nossa mas eu tô fazendo isso, tô fazendo aquilo”, mas você vê que é por causa dessas avaliações. Então essas avaliações acaba mudando a sua postura não deixando o professor acomodar no seu trabalho.

Coordenadora, há algo que ainda não foi dito e que você gostaria de acrescentar?

PC3S. Os desafios aí... O que eu penso agora é nós mudarmos um pouco a nossa rotina. Procurar nos organizar de uma melhor forma. Por que? Em relação as nossas reuniões e estudos, eu acho que isso é importante. Muito importante. Nós temos que ter realmente uma reunião que a gente possa sentar e falar não é o nosso momento de discutirmos tudo o que temos que fazer na escola ééé pra distribuir tarefas, inclusive. Entendeu? Distribuir tarefas, distribuir as atividades e ter um momento de estudos. Por que? Tá difícil, nós não tamos conseguindo momento de estudos. Eu acho que isso é fundamental, porque como que eu posso orientar um professor se eu não tiver esse embasamento? Eu tenho que ter um embasamento pra orientar o professor. Então eu acho de extrema importância o momento de estudo. E em razão dessas atribuições que a gente fica assim, parece bombeiro, você fica apagando incêndio aqui ali ali o tempo inteiro e fica esse momento de estudo fica pra trás que eu acho que tem que ter, tem que ter sabe esse momento. Então é isso que eu queria falar.

Muito obrigada, Coordenadora!

Entrevista 7

Data: 02/10/2014

Duração: 58min

Diretora de unidade escolar

Diretora, quando você chegou a esta escola Nossa Senhora de Lurdes?

D4M. Eu comecei a trabalhar na escola Nossa Senhora de Lurdes em 2007, exatamente em Abril de 2007.

E você veio diretamente para o cargo de diretor?

D4M. Não, eu vim de especialista.

D4M. Quando eu comecei aqui como especialista. Em 2008, 2009, eu vim de remoção para o meu segundo cargo no P1, que era sala recurso onde eu comecei 2009, então os meus dois cargos da remoção, onde eu vim pra cá.

E a direção?

D4M. E direção eu comecei, em maio de 2011, a direção.

D4M. Já tem três anos. Isso.

E além de cargo de diretor, você tem alguma outra atividade?

D4M. Não, só na direção mesmo, não eu não posso assumir outro, é dedicação exclusiva ser diretora.

Dedicação exclusiva?

D4M. É, então não posso ter outro cargo.

No caso de atividade como por exemplo, tutor, na Secretaria de Educação de Minas Gerais, se surgir?

D4M. Não, não eu não tenho, só trabalho no sábado como catequista.

Ah!

D4M. (risos)

Você tem formação na área de gestão escolar?

D4M. Sim. Especialização em gestão escolar.

Qual a sua idade?

D4M. 48.

E... Qual o órgão de principal apoio à gestão?

D4M. Superintendência Regional de Ensino. Mas, o apoio interno, do dia-a-dia, vem principalmente dos servidores da escola, porque se não fosse os servidores, nenhum diretor estaria na posição que está, por que não é fácil, claro que temos o apoio da superintendência de Uberaba, da escritora, nós temos também esse apoio, mas o apoio que vem mesmo, é dos servidores da escola, que envolve o ATB, ASB, e os professores, alunos, pais da comunidade.

D4M. Porque não tá fácil ser diretora hoje em dia. É a escola de hoje. É de 20 anos pra cá... É os pais jogavam toda responsabilidade em cima da escola, porque a educação vem de berço, eles têm que ter esses valores, trazerem esses valores de casa, e não, os pais acham que esses valores a escola tem que trabalhar lá desde o comecinho e não, a gente só vai aprimorar e ensinar o básico que eles precisam de aprendizagem. É verdade, um grande desafio para escola, o professor.

No seu caso Diretora, como está a questão do cargo aqui em Minas? Você é efetivada, certo?

D4M. Sim. Eu sou efetivada, mas pra ser diretor tem que fazer uma prova, então tem que fazer essa prova, vai ter ela novamente agora, no dia 14 de dezembro, tem essa certificação novamente.

D4M. Mas só quem tem a certificação se candidata, se tiver só um candidato passa para o colegiado escolar. Se o colegiado não se definir normal, aí se tiver dois candidatos, duas chapas, aí leva pro colegiado novamente, aí lá há votação.

E o que toma a maior parte do seu tempo na função de diretora?

D4M. Eu falo que assim, toma maior parte mesmo é o financeiro da escola. A parte financeira da escola, se você fazê qualquer coisa, soma ali errado, soma nós temos o contador di, pro diretor, por que se fizer qualquer coisa errada, o diretor tem que tá a par, quem responde é o diretor, então, eu falo que a parte financeira é a parte mais desgastante, é a parte financeira.

D4M. Nem tanto o pedagógico, porque o pedagógico a gente envolve muito, tem as metas que a gente tem que cumprir.

D4M. Mas ele assim, nós temos as punições por que temos metas, mas a parte financeira dá exoneração de cargo, né, a parte financeira é muito séria na escola.

Mas se alguma luz que queimou, pra solicitação é um processo burocrático?

D4M. Não! Dentro do financeiro nós podemos usar uma parte do X, né, que é 10% que tô tirando que é as despesas, então trocar as lâmpadas nós podemos ter esse dinheiro a parte e comprar essa lâmpada, mas isso tudo com nota fiscal.

Entendi.

D4M. Tudo pra prestar contas, mas isso a gente pode fazer, quanto quando é em muita quantidade, a gente tem que fazê o processo de licitação, toda uma organização pra tá solicitando isso, adquirindo isso.

E o que fundamenta o cotidiano de um diretor de escola?

D4M. É o sucesso escolar, o apoio, o carinho dos alunos com a gente, é o que emotiva a gente pra tá fazendo sempre, sempre mais pra eles. Por que é o nosso, nosso maior empenho, nosso maior objetivo dentro da escola é nossos alunos. Porque se não tivesse os alunos não teria escola, né? Pra nós o que dá cada vez mais ânimo é os alunos, pra nós isso é muito valioso.

Desde que você assumiu o cargo de diretor, você acha que a sua postura mudou em relação a eles?

D4M. Acho que mudá, não, acho que assim, a gente tem ser rígida na hora que tem que ser, tem que ser como dizer, mãe, sentar, conversar, na hora que tem que ser rígida, tem que ser rígida, mesmo e não tem como. É a função do diretor, você tem que falar isso aqui tá certo, isso tá errado, então, você tem que e que sempre trabalhei na supervisão e isso exige muito do supervisor, então, acho que não teve muita mudança na minha vida, não.

Como você descreve a população estudantil da escola?

D4M. A população é carente... É, tenho muitos alunos carentes, né, que precisa muito do apoio nosso, né, porque os alunos não tem aquela, como que eu falo,.. "Apoio Familiar", eles não tem. A maioria dos alunos moram com a avó, com o tio, com o padrasto, então, é uma desestrutura muito grande, assim, familiar...

E os pais estão envolvidos nas atividades da escola?

D4M. No começo até que não, mas pra cá eu notei que a gente vai fazendo o acompanhamento do PIP, então vai notando que teve sim, o aumento participativo dos pais nas atividades da na escola. (silêncio)

Diretora, você acha que a escola se tornou mais fácil ou difícil de se gerir nesses últimos três anos?

D4M. Acho assim, cada dia é uma nova situação, né, porque são situações novas que vão aparecendo e que nós temos que solucionar, e que nós temos que tá sempre buscando soluções, pros problemas que vão aparecendo no nosso dia a dia, mas que não é fácil não é não, cada dia você vê uma situação, não sei se é porque desajustes familiar, cada dia acontece uma situação nova, que a gente precisa de apoio, conselho tutelar, diretor sabe, até da promotora.

E que mudanças você pensa em introduzir na escola, nos próximos anos?

D4M. A mudança e que já começamos que foi as câmeras que colocou nos corredores, e que provavelmente no ano que vem vamos colocar nas salas de aulas também, pra inibirem os alunos pra não agredirem verbalmente os professores, porque a gente vê aí nas grandes cidades, que até fisicamente os professores estão sendo agredidos, né, então, por enquanto a gente só tem essa “agressão verbal”, e pra gente tentar inibir essa situação, queremos colocar nas salas de aulas também.

E além dessas câmeras, vocês estão trabalhando com projetos?

D4M. Já os projetos de valores, é que já vai semana que vem, semana de “Educação para a Vida”, vai ser uma semana muito proveitosa, tenho certeza, se Deus quiser! (risos)

D4M. E tem um dia dessa semana que vai trabalhar as éticas, né, a pluralidade cultural, os valores com os alunos que precisam muito, e além disso já vem trabalhando o ano todo, né, na sociologia, no ensino religioso e nas demais matérias, disciplinas que temos.

Quem participa nas discussões e definições, objetivos das metas da escola?

D4M. Todos os servidores da escola.

Na elaboração do Projeto Político Pedagógico?

D4M. Todos dá sua opinião, dá sua sugestão e aí pega a sugestão do SB, do ATB da bibliotecária, né, dos professores e depois nós fazemos o condensado.

Sim. E em qual momento do ano isso ocorre, Diretora?

D4M. Isso a gente faz no começo do ano, mas podendo, podendo ser modelado durante o ano, nós tamos fazendo o fechamento, né, eu até passei pra inspetora, revisando ela vai ver como que tá e segunda-feira ela devolve pra enviar pra Uberaba.

D4M. Por que são coisas novas que vão acontecendo no dia a dia que a gente vai falando, vamos tirar, ou acrescentar isso, então, é uma construção não pode falar o PPP é pronto e acabado, não é, a gente tá sempre mudando pra melhorar.

D4M. Melhorar o rendimento escolar, mesmo.

Acha que a escola tem autonomia?

D4M. (respiração) Tem, tem autonomia porque mesmo os alunos ou os pais, nós temos nas, nas reuniões do colegiado, eles tem autonomia pra falar nós não estamos satisfeitos com isso, o que pode ser feito, eles já vem, já trazem é o tema pra sugestão que pode tá mudando, eu acho assim, que eles estão, assim (pausa), que nós já construímos ao longo desses 3 anos autonomia de falar, di criticar, di elogiar na hora certa também, então, assim, eles tem essa, essa liberdade de chegar e falar pra nós, mesmo os pais, mesmo que não fazem parte do colegiado, mas eles tem essa liberdade de chegar e falar, não tô gostando disso que está acontecendo

o que vocês podem fazer pra melhorar, ou posso fazer isso, eu posso trazer um palestrante, eu posso ficar na sala pra assistir aula junto com meu filho, então, tá tendo essa troca mesmo, dentro da escola.

E como é articulado o currículo da escola?

D4M. Então, o currículo ele é flexível, podendo haver essas mudanças, mas nós estamos assim, já era pra ter começado no começo do ano, mas começou no segundo semestre o pacto, que veio pra renovar e pra mudar mesmo a mentalidade, o olhar diferenciado dos professores, porque talvez, o professor fala eu tenho que fazer isso, eu não vou sair porque tá dentro do planejamento, e isso os professores tão tendo outros olhares pro Ensino Médio.

E isso já vem ocorrendo?

D4M. Já tá acontecendo, se eu não me engano dois anos de formação, nós tamos agora em agosto, talvez final do ano, ou provavelmente próximo ano.

Já estão utilizando os cadernos?

D4M. Já, já estão utilizando, então teve mudanças, sim, de o professor chegar e falar eu não vou isso, que hoje a tecnologia, que se o professor ficar só com o giz e caderno e livro, lá na frente, o aluno não tem nem um pouco interessado, ele quer celular, notebook, *datashow*, coisas diferenciadas, se o professor não busca outros meios pra trabalhar com os alunos, não vai conseguir dá aula pra nova tecnologia que tá vindo...

E apesar de discursos que encontramos nas propostas curriculares da escola, que definem a escola inclusive como estrutura democrática, você acha que está longe dos compromissos a que está obrigada?

D4M. É difícil porque antigamente os professores e mesmo os diretores tinham mais autonomia, hoje em dia vem mais imposto, não pode isso, não... (gagueja), vou dar um exemplo, antes tinha a cantina, hoje não pode mais dentro da escola, vender mais nada, não pode levar os alunos pro museu, tem que pedir a autorização pra liberar você pode tá saindo com esses alunos, além de ter a autorização dos pais, porque se acontece alguma coisa a escola responsável, a gente não pode é (pausa)... um exemplo: se o aluno chegar as 9h ou as 10h da amanhã, o aluno tem direito de entrar na escola pra estudar.

D4M. Antigamente não, a gente tinha, mas só que assim, a gente tem uma inspetora, que a gente senta, temos o regimento, tem o PPP, que nos ampara é um conselho tutelar também, porque se a gente não falar que é 7h tem o aluno que chegar aqui as 10h pra chegar na escola, porque se a gente não tiver esse respaldo porque lei a gente não pode mandar o aluno embora porque chegou 9h, 10 h da manhã. A gente tem que deixar o aluno entrar e assistir aula, aí a gente deixa um, amanhã dois, aí você vê que perdeu a, né, autonomia você não tem mais aquele domínio da turma.

D4M. Então tem que ser rígido mesmo, enquanto a escola falar, o aluno pode tudo e o professor não pode nada, né, fica difícil porque hoje os alunos pode ficar de recuperação em todas as disciplinas pode carregar três durante o ano, progressão parcial, antigamente não, você estudava senão não passava, agora ele tem liberdade de mais e direito, e como diz os outros, eles não vêm os deveres, eles só querem os direitos deles, os deveres deles não assume, então, isso tá ruim pra gestão, não tá fácil.

Quem acompanha o desenvolvimento das atividades letivas para a sua adequação curricular, na funcional, estrutural e toda equipe de estudo?

D4M. É... Diretora, vice-diretora e supervisora.

E como é realizado o processo da avaliação dos alunos?

D4M. É bimestral, nós trabalhamos, bimestralmente é dividido por 20, 25, 25 e 30 pontos o bimestre, e assim, né, a gente sempre manda bilhete pros pais com 10 dias da antecipação da prova bimestral, e assim, além da bimestral eles tem trabalhos, testes que são realizados durante o bimestre.

100?

D4M. Urrum. O total é 100.

E, você avalia o pessoal docente?

D4M. São avaliados, né, eles têm...

De que forma?

D4M. Tem o PDGI no começo do ano, né que fazemos PDGI que são as metas que eles têm que fazer durante o ano.

D4M. Aí tem o primeiro acompanhamento do PDGI que é feito em junho, o segundo acompanhamento que foi feito agora em outubro e agora no final do ano, tem a entrevista e a avaliação de nota, né pra ver se eles cumpriram, pra ver como eles estão no andamento das atividades, aí envolve tudo né, se o professor falta, se o professor é pontual, aí vai envolvendo todos os critérios de avaliação.

O que não pode faltar na organização e gestão da escola, Diretora?

D4M. Acho que num todo da escola, hum, o que não pode faltar? Acho que não pode faltar acima de tudo, o carinho, a atenção com todos, né, a dignidade, o respeito porque se não houver, isso a gente não consegue nada, né. Acho que acima de tudo tem que ter o respeito, a união, né, a humildade porque sem isso a gente não consegue nada, não adianta ser aquela pessoa que você fala tem que ser desse jeito não veio, porque você chegou atrasado, se tem que se inteirar de tudo que está acontecendo dentro de uma escola, não é fácil hoje em dia.

Sobre o grupo de professores da escola, o grupo é motivado a participar das reuniões?

D4M. Oh, é um grupo motivado, só que com essa efetivação que teve, tá tendo essa mudança de não mais efetivos, né efetivados é, teve aí uma queda na motivação dos professores porque foi uma coisa que colocou nessa situação de efetivo, agora colocou lá de efetivado, agora eles tiraram assim, de uma hora pra outra sem dá uma satisfação e deixar, assim desde abril, tá assim uma grande insatisfação do quadro de servidores da escola, sem essa a gente não tem um direcionamento, porque o que vai no ano que vem, sabe, então, teve conversa que professor iria perder aula já no meio do ano, então teve uma desestrutura muito grande dos servidores da escola, então, balançou muito, mesmo os servidores, não tem mais essa motivação que vinha, que a gente conseguia manter teve uma queda aí, mas mesmo assim, estamos motivados pra fazer as coisas, porque a gente tem que trabalhar, o que eu falei pra eles, a escola não pode parar, nós precisamos de vocês, os alunos precisam de vocês, então, nós desenvolvemos o nosso trabalho aqui dentro da escola, por que se não queremos, temos que sair, porque tem outros pra assumir o lugar, então a gente tem que continuar o nosso trabalho. Por mais que acha crítica, insatisfação, com a legislação, o compromisso com os alunos tem que ter. É tem que ter, manter, não, nós vamos abraçar, nós vamos manter os projetos, nós vamos continuar, vamos terminar o ano, o ano que vem, é um outro ano, pra se ver..., e rever o que vai acontecer com cada um de nós.

Quais turmas funcionam em período integral?

D4M. As turmas de 6º, 7º e 8º anos.

Desde quando?

D4M. Huuummm... Desde 2008.

A decisão pelo projeto ETI foi oriunda de uma discussão com a comunidade?

D4M. Sim, foi oferecido aos pais na reunião de pais e mestres.

Como foi o processo e quais pessoas/grupos estiveram envolvidos?

D4M. Foi um processo democrático onde foi apresentado aos pais através de vídeo o objetivo e funcionamento da escola. Os grupos envolvidos foram pais, alunos, professores e direção.

Quais adequações foram necessárias para atender às exigências do programa/projeto de turmas em tempo integral?

D4M. Aaaahhh... Buscar parceiros para agregar oficinas prazerosas até chegar verba para comprar e dar sequência nas atividades escolares.

Diretora, você conhece o texto do PNE o novo Plano Nacional de Educação?

D4M. Já, nós já já estu...(saliva), já demos uma lida neles, né agora a gente juntamente com o Pacto e, né, o professor Anderson que ele também que é o coordenador do Pacto, ele deu uma pincelada pra gente, tá analisando junto, fazendo esse paralelo.

Existe comunicação entre esta e as demais escolas da rede Estadual?

D4M. Sim. Se pertencem a mesma superintendência...

D4M. Nós temos porque o nosso calendário das bimestrais, todas com as datas e horários dos alunos pra tarefa fazendo as bimestrais, o horário de saída, então, assim, nós sentamos ontem pra fazer o calendário, todas iguais das escolas estaduais, então tá tudo igual e o projeto da semana que vem tá tudo assim, nós vai estamos fazendo que tem o 1º congresso das áreas das empregabilidades do que estamos com as escola da cidade, das escolas vizinha também, tá está união essa interação com essas escolas que vão participar junto com a nossa.

E sobre o PIP, que mudanças ele trouxe para escola?

D4M. Olha o PIP ele veio assim, eu falo que para o ensino fundamental ele está sendo ótimo, a gente volta, a gente tem as bibliotecárias pra tá ajudando, é, mas porque as bibliotecárias ficam muito em sala de aula, pra ausência do professor, então, não dá pra ajudar tanto, mas o PIP no ensino médio, ficou assim, como que eu falo, ele não está estruturado, eu acho que pro ensino fundamental sim, teve melhoras, tanto da nota agora do Simave nós vimos aí, parece que deu uma melhorada, no Ideb também, nós não subimos muito nós temos um crescimento relevante, então, eu acho que o PIP, não deve parar, mas eu acho assim...

Existe esse ano?

D4M. Não já vem desde 2007. Mas antigamente eu falo assim, ele era acompanhado, né, tinha uma pessoa responsável pelo PIP, agora não, tá assim, né, só o acompanhamento da escola, não temos um acompanhamento de fora pra ver se tá certo ou não, complica, é o nosso acompanhamento que está certo, que os alunos, estão aprendendo, o rendimento, mas a gente queria ter outras visões de pessoas de fora pra tá analisando, igual tinha, né, a gente já não tem esse acompanhamento da Superintendência.

D4M. Então eu falo quando a gente tem um acompanhamento de um especialista da área facilita mais, do que só nós da escola, com o supervisor, os professores, eu acho que precisa disso, por que lá eles querem ter os grupos, mas não foram liberados pra tá acompanhando na escola, igual foram no começo quando foram criados, se usa acompanhamento semanal aí depois acabou esse acompanhamento semanal, os professores acha, que os professores como que eu falo... Quando será minha cobrança, mas no dia a dia eles falam, não, tem que fazer, tem que trabalhar, tem que dar conta daquilo, quando eles falam, não vai ter o acompanhamento da escola, vamos ser mais assim, leve, acho assim, que isso prejudica um pouco, tinha que ter um acompanhamento igual tinha antigamente.

D4M. Então a gente sabe que tem “n’s” professores, isso tanto em faculdades, escola, a gente sabendo da nossa parte. Você precisa ter mais...

A escola já participou de algum prêmio em gestão escolar, seja nacional, seja estadual?

D4M. Só o pra gestão a escola tinha participado em 2003, depois não tinha participado mais, aí o ano passado a gente participou e ficamos em 3º lugar, então, assim nós ficamos muito orgulhosos.

Prêmio em gestão?

D4M. Em gestão, nós ficamos orgulhosos, e assim isso nos encheu de expectativas pro ano que vem, quem sabe chegar lá em 1º lugar. (risos)

O preenchimento do formulário para participar do prêmio em gestão é semelhante a algum da escola?

D4M. Não, porque é ele é como a gente trabalha, o projeto na escola, a estrutura então, toda essa estrutura vem no PPP, isso já dá uma base pra gente tá organizando os projetos que ingerimos, são os projetos de foros, então isso facilitou muito pra nós. E como, assim, nós não tinha como o ano passado não tinha participado porque só foi participado lá em 2004, 2002, não lembro direito assim, então, nós ficamos, nós vamos participar, não vamos, aí, nós vamos, eu tive apoio dos professores ,supervisores, vice-diretores, aí a gente montou, foi assim, um mês ruim pra gente montar, ficar em 3º lugar pra nós foi assim, valioso, mesmo.

A escola tem intenção de se tornar uma escola de Tempo Integral?

D4M. Nós já temos alunos de Tempo Integral, temos duas turmas a tarde, só duas turmas a tarde que é assim, que o governo oferece pra nós, é que a escola seja de Tempo Integral.

D4M. Mas, os alunos ainda não têm esse interesse e também a família não ajuda porque se a a família falasse, o meu filho vai ficar na escola Tempo Integral, vai ser melhor pra ele, nós não temos também esse apoio da família, nós temos só essas 2 turmas que é do 6º, 7º que estudam de manhã e vem a tarde, que ficam na escola, que almoçam e ficam até as 4h40min.

Desde quando, Diretora, essas turmas são de Tempo Integral?

D4M. Nós já trabalhamos com Tempo Integral desde 2011, começamos, teve em 2012, uma turma de manhã, e a tarde, 2013 duas turmas a tarde, e esse ano duas turmas a tarde.

Sobre as avaliações, nacionais, estaduais... De que forma elas influenciam a gestão na escola?

D4M. As avaliações externas porque são várias, a avaliação que tem a olimpíada de matemática, que é externa, olimpíada de português, depois olimpíada de geografia, tem o Simave que é o Proeb que os alunos são avaliados agora, tem a prova Brasil, também que avalia o Ideb da escola, então, assim, a avaliação dos professores com o trabalho, além de cumprir o planejamento que organizamos, os professores trabalham em cima das avaliações externas com uma uma apostila, no contra turno, com os alunos também.

D4M. Que é um desafio muito grande porque ter essa visão, precisa estudar cada dia mais, ter livros, hoje não tá fácil, hoje eles não tem esse hábito de ler, por que antes a gente tinha que ler um livro por mês. Por mais que os professores passam pra eles, buscam na internet resumos, eles não leiam um livro na integra mesmo, isso eu acho que essa dificuldade, o desenvolvimento dos professores principalmente de Português que tem o texto, que são enormes que os alunos precisam ter pra entender. Agora eles erram muito porque eles não tem esse hábito de leitura, que precisam ter.

Diretora, há algo que não foi dito que gostaria de comunicar ao fim dessa entrevista?

D4M. O desafio é a gestão. (risos)

D4M. A gestão é um desafio muito grande, mas também é uma recompensa uma experiência única da vida da gente, acho que todos deveriam passar por essa face. Que eles iriam entender o outro lado não é fácil. Porque ela tá como gestora, né que as coisas tem que ser assim, assim, né, temos normas pra cumprir, regras pra cumprir, então talvez têm pessoas que não tem essa visão, eu falo porque tenho colegas que não estavam juntos na direção, e agora estão fazendo parte da direção e agora eles estão vendo isso, e eles falam agora eu entendo o que é uma direção de escola, então, assim é muito gratificante, muito bom, mesmo . Só que é árduo. Mas é bom. (risos). Aprendemos muito, conhecemos professores, por mais que você não tenha, não chega conhecer muito a população, quando você é diretor você vai pra Uberaba, convive com outros diretores, você tem um elo di conhecimento, aprende muito mesmo, então é muito bom!

Diretora, muito obrigada!

D4M. De nada! E precisando!

Entrevista 8

Data: 03/10/14

Duração: 1h02min

Vice-diretora na unidade escolar

Vice-diretora, obrigada por participar da minha pesquisa.

Então para começar, quando você chegou a esta escola?

VD1M. Há, vai fazer dois anos, quando eu cheguei aqui quando tomei posse, fiz o concurso do Estado.

VD1M. E, eu tomei posse em Janeiro, entrei como supervisora e especialista em Educação Básica, então já fazem dois anos, então cargo mesmo de especialista, é Especialista em Educação Básica.

E nesses dois anos você ocupou cargos diferentes na escola?

VD1M. Ah, sim, entrei como especialista, agora eu estou como vice-diretora na escola.

Quanto tempo?

VD1M. A vice-direção comecei no começo do ano.

VD1M. Por causa do cargo efetivo, por causa da lei Cem, né, com votação no colegiado fui eleita em meados de junho se eu não estou enganada, junho no lugar da Silmara que se aposentou.

Sim.

VD1M. E quando assumi, ficamos seis meses sem um vice-diretor na escola.

E exerce alguma outra atividade profissional fora da escola?

VD1M. Ah, sim, eu também sou professora, já tem mais de quinze anos, eu trabalho na área da Educação, Educação Infantil, já trabalhei em berçário, maternal, Educação Infantil 1º ao 5º ano, Ensino Fundamental 2, e médio. A minha experiência no médio é menor em quase não estive, assim, em sala de aula.

Sim.

VD1M. Comecei a dar aula no Ensino Fundamental e Médio quando eu fiz licenciatura plena em Santa Fé, eu morava em União de Minas e ia todo dia pra Santa Fé, trabalhava o dia todo.

VD1M. É, só nessa área.

Mas atualmente você...

VD1M. (completando) Ah, do ano passado pra cá eu peguei gripe no município por que eu sou de União de Minas.

VD1M. Lá eu não estou indo, só nesse aqui.

Certo.

VD1M. Esse ano só.

Qual a sua formação?

VD1M. Língua Portuguesa.

Cursou especialização?

VD1M. Especialização em gestão escolar.

Qual a sua idade?

VD1M. 47 anos.

E qual é o papel do vice-diretor aqui na escola?

VD1M. (risos) O papel aqui na escola, assim, eu vejo ah, uma pessoa que faz de tudo um pouco, porque é desde ouvir o aluno, conversar com o aluno, conversar com os pais, é, ver se os alimentos dos alunos estão sendo feitos com qualidade, auxiliar o diretor, então, assim eu faço de tudo desde, se tiver necessidade de olhar uma sala que tá suja e desorganizada e se precisar ser limpa, limpar e também eu não escolho muito não, a gente faz o que é necessário, que é importante fazer pra escola, pra dar andamento legal.

Qual o órgão principal de apoio à gestão?

VD1M. A Superintendência Regional de Ensino.

Foi difícil, fazer essa transição de cargos?

VD1M. Foi. Porque a supervisão é mais pedagógica, é difícil porque até hoje eu não desvinculei da parte pedagógica, eu acho que os professores, as meninas falam, assim, Ro você não deixa de ser supervisor. (risos)

VD1M. Ajudo também, quando a escola tá mais tranquila, não me importo, porque o vice-diretor tem que conhecer os alunos também, de manhã que é o meu período de trabalho, não sei o nome de todos, porque nós temos 14 turmas, mas eu conheço todos.

VD1M. Talvez, eu não sei falar pra você de imediato, mas eu sei falar daquele aluno um pouquinho, da história dele, nós visitamos, nas casas nós vamos, a gente conversa, sentamos, conversa até da parte particular também, as vezes nos procura porque a mãe bebe, porque é, não tá em casa, tem aluno que fica sozinho, e assim, é fazer de tudo mesmo, principalmente, preocupar com aluno, saber por que, o que aconteceu com o aluno, então, eu penso que o diretor, que quem trabalha na escola tinha que ser psicólogo também. (risos)

E, desde que você assumiu essa nova função de vice-diretora, você acha que a sua postura alterou?

VD1M. Não, na questão do aprendizado, claro que a gente vai aprendendo cada vez mais, pois a gente tá aí pra isso, a gente não pode parar, tem que tá sempre aprendendo, mas a postura em si, não, não, a visão do aluno talvez a gente cria um olhar mais pro aluno, né, você tira um pouco o foco do professor e volta mais pro aluno, especialista, preocupação com o aluno passando pelo professor.

VD1M. Hoje, não, hoje eu tenho uma visão mais preocupada diretamente com o aluno o que tá acontecendo, porque o aluno tá tendo essa atitude, gostam de ficar na escola, por que em casa tem muitos problemas, eles enfrentam muitas situações, então, assim, é saber a hora de colocar o limite, por que a gente infelizmente tem limites, obrigações, direitos e deveres, e saber a hora de ouvir, sentar, di lá ouvir o aluno, fazer um carinho mesmo, por que eles choram, a gente passa perto deles as vezes, assim na correria, eles fazem assim, Dona Rosângela, me escuta um minutinho, para um pouquinho, vem aqui. Então, eles necessitam mesmo de conversa porque os pais mesmo não sentam ou por falta de conhecimento ou por falta de tempo, não escutam muito os meninos, e eles tem essa necessidade, então, a gente faz esse papel.

VD1M. Também de ouvir.

E como você descreve a população estudantil?

VD1M. Daqui, a nossa?

Sim.

VD1M. Carente de família, di di ouvir, carenti assim, mais de carinho, que necessitam mais de atenção junto. Talvez a carência socio econômica di di alguns ou de vários eu vejo a carência afetiva ,familiar, alguns moram com a avó, moram com o pai, moram com o padrasto é, eu tenho aluno aqui que dorme na rua, então, assim, nós temos e assim e aí, talvez a gente pensa assim, quantos obstáculos eles enfrentam e o refúgio e aqui na escola, e vendo aqueles alunos que enfrentam situações mais adversas, são aqueles que mais querem estar na escola. Não consegue ter um desenvolvimento sério, legal, que deveria, mais eles querem estar na escola, mais eu creio que é mais uma carência afetiva, familiar

E, os pais, avós, responsáveis por estas crianças participam nas atividades da escola?

VD1M. Então, a gente enfrenta esse desafio, não é fácil trazer os pais pra escola, eles têm tantos compromissos, afazeres e a escola em segundo plano, mas a gente tem conseguido é, essa semana a gente fez o Sarau, nós tivemos muita aceitação, esse ano nós fizemos “Minha Família é um Talento”, nós tivemos uma participação interessantíssima das famílias, vieram muitos familiares e nós ficamos muito surpreso com isso, assim, eles elogiaram bastante, nós tivemos também amostra de física, passando as famílias foram muito significativa, a gente vem buscar muita alternativas, mas não é fácil trazer a família pra escola.

A escola se tornou mais fácil ou difícil de se gerir nesses dois anos de experiência na vice-direção?

VD1M. Ah, não a escola ah, eu falo que só muda de endereço, mas desafios sempre vão existir, né, desde que lidamos com seres humanos, os obstáculos, situações adversas sempre vão surgir então, a gente vai desenrolando cada um conforme vai surgindo, sempre haverá, eu não sei, mais ou menos difícil, eu creio do momento, de que maneira se lida com essa situação.

Quem participa das decisões e criações de metas da escola?

VD1M. Da escola a diretora é bastante democrática quanto a isso, geralmente a gente se reúne e as decisões são tomadas no grupo, então, assim, ela gosta de ouvir, ela é muito preocupada com a parte pedagógica da escola, ela não mede esforço pra que o trabalho seja legal, bacana e qualidade significativa.

VD1M. Essa semana aí que a gente vai fazer aí, o Andersom trabalhou bastante com as ideias e o grupo tá, cada grupo tá com um trabalho pra ser desenvolvido, e tem o Sarau, 2º congresso, as oficinas, na sexta-feira o Rock in Rio, então, o grupo tá assim, todo envolvido.

VD1M. Tem os que participa mais, os que participa menos, mas em geral o grupo é unido e a gente tem isso aqui, graças a Deus!

É, é difícil implementar uma política educativa local?

VD1M. Esses projetos mesmo, que veio da superintendência de Uberaba, que são os temas transversais, ética, globalidade cultural, socialidade, é são temas trabalho e consumo, pra nós como sugestão, como trabalhar?

VD1M. Então, nós, né, reestruturamos conforme a nossa realidade e estamos desenvolvendo, é, da maneira como vem é mais difícil, nós temos que reorganizar dentro da nossa realidade, porque não adianta pegar o que vem de Uberaba, o que vem do local porque a nossa clientela e simplesmente usar, então, você tem que adequar conforme a necessidade, então, ética e pluralidade cultural, nós deixamos um dia todo pra isso, porque a gente sente a necessidade pra isso, mas todos os outros temas serão trabalhados, mais conforme vai estar dentro da realidade do aluno.

Você falou da realidade dos alunos, das necessidades e o currículo também, então vocês têm essa preocupação de adequar o currículo à realidade dos alunos?

VD1M. Então, até nós estamos comentando do Ensino Médio.

VD1M. Para três áreas aí, pra compor o currículo da escola. É a gente tenta fazer os ajustes para ficar mais adequado pra realidade da escola, não é fácil, demanda da participação de todo mundo, ideias diferentes, mas na medida do possível a gente tenta organizar da maneira que agente pode também, situações Educação Básica nós não podemos mexer, eu particularmente uma vez, o professor de arte falou, assim, Rosângela precisamos trabalhar pra melhorar, colocar mais aulas de arte, no 1º e 9º ano, então, ele vê lá no 9º ano, vê lá

no1º, vê as férias e no final não tem, assim, é algo que cria uma ruptura, mais aí você, onde, como, pode tirar isso pra encaixar, que aula, como organizar dessa maneira, então é bem complexa, bem difícil.

VD1M. E, eu falo, assim, que é difícil, mas precisava mudar alguma coisa, eu falo, parte de artes, por exemplo, é um conteúdo que interessava que desenvolve habilidade no aluno, quando você trabalha arte, você vê as habilidades que cada um tem e até vê as parte práticas.

Sim.

VD1M. No Inventando ficou interessante o que ficou falho no inventando, é que veio o Pacto, veio um ano depois que já estamos com o Inventando porque o Pacto veio pra colaborar, pra dar um norte, pra saber o que fazer com o Inventando do Ensino Médio, só que a gente tá um ano com o Inventando, então o que ficou falho agora a gente vai tentar consertar pro ano que vem, é errando que se aprende...

Seguindo... O pessoal docente é avaliado?

VD1M. Ah, sim, sim, é avaliado inclusive esses dias a Júlia, tem a comissão da avaliação, do desempenho todos os servidores são avaliados eles fazem sua alta avaliação, então, tem a comissão foi montada, tem a escolha deles, o representante então, as avaliações são periódicas

E quanto aos espaços da escola? Como estão organizados?

VD1M. Então, a nossa escola é carente de espaços físicos, nossa escola não tem uma demanda de espaço físico legal, por exemplo, nós não temos uma quadra adequada, nós não temos um refeitório adequado, a nossa biblioteca tinha que ser mais ampla por causa da quantidade de turmas, nós temos 14 turmas, nós temos um laboratório de informática que assim, tem um tamanho legal, a gente esbarra, a acaba que entre um entrave com a manutenção dos computadores, se tá com algum problema, nós não podemos chamar alguém da cidade pra mexer, então assim, tem que aguardar um responsável pra vim fazer essa manutenção, e as vezes a gente perde aí, esse pessoal vir, esperar vir um mês ou até mais aguardando a manutenção, o conserto, que talvez um técnico aqui da cidade resolveria, eu penso que o Estado peca em algumas situações burocráticas, mas o espaço físico assim da escola, as salas precisam ser maiores a estruturas, ela tá assim, de um modo legal, que todo ano fazemos um mutirão pra pintar a escola, a Júlia vem, trás a família, a gente vem traz todo mundo.

VD1M. Aí pra ficar mais agradáveis pro aluno a gente pinta as carteiras que estão estragadas, portas, não temos áreas verdes, então a gente usa vasos e flores pra dar um ambiente mais aconchegante pro aluno, nós já tentamos, já pedimos pra fazer essa reforma na quadra, até veio um engenheiro de Uberaba pra fazer uma avaliação e ele disse: a escola de vocês tá conservada.

VD1M. Mas ele não sabe que no final do ano a gente faz campanha, ganha tinta, e nós mesmo pinta, os alunos, os pais dos alunos ajuda, eu falei pra ele se a gente for aguardar..., as câmeras foram colocadas agora, o som colegiado, trabalho pra conseguir um som mais interessante porque os projetos a serem desenvolvidos precisam de um som mais adequado, né, porque perde a qualidade, então são situações que se cruza o braço e aguarda o Estado, nós não vamos ter.

Espaço para horta ou área verde?

VD1M. Nós temos aqui atrás alguns canteiros que pra escola o espaço é pequeno, mas a gente usa o que tem pra cebola, pra salsa, pros temperos, mas se for falar pra fazer uma horta pra escola, nós não temos espaço.

O que toma a maior parte do seu tempo, vice-diretora?

VD1M. Do meu? (risos)

VD1M. Os alunos. (risos)

VD1M. Os alunos claro, são eles.

VD1M. Passo a manhã toda conversando com eles é na sala, auxiliando os professores, se precisam do *datashow*, se precisam de alguma coisa, da biblioteca, organizar o vídeo, organizar os materiais, nós temos aí

os alunos de baixa visão, alunos cegos, alunos DEA nós estamos aí, nossa preocupação tem que ser com eles também, até a aluna fala que ela é cega, né, ela fala nossa, você fala pra sua mãe vir fazer sua matrícula, não esqueci, sim Dona vice-diretora é a única escola que me quer, é que você não sabe o quanto você é especial, porque vai todo mundo brigar querendo você, então, assim, nós nos preocupamos com o bem estar deles, não vou dizer que estamos longe, nós não temos a escola ideal, não vou mentir por que é fato, mas a gente tenta fazer o melhor pra eles, pra que se sintam bem, se sintam em casa, ela já vai ao banheiro sozinha, temos dois professores, estão em Uberaba fazendo curso. Por causa dele em especial pra trabalhar com Braille, né.

VD1M. Ela já, ela já é alfabetizada na APAE em Braille, então, ela fala assim, que adora vir pra escola, mesmo com a dificuldade no trato com ela em sala de aula, com os professores que tem essa dificuldade, mesmo, assim, e Educação Física hoje eu tô de tênis, pra fazer, então, a gente tenta fazer com que eles se sintam incluídos, claro que ainda não é o ideal porque a nossa escola é inclusiva mais nós temos aí a rampa que precisa melhorar, a estrutura que precisa melhorar, aí nós vamos seguindo

Além do mutirão que vocês fazem ao final do ano, vocês recebem apoio?

VD1M. Não, o apoio que eu falei pra você e os planos que o governo implantou que é o PDDE, que vem o dinheiro, que vem algumas verbas que vem pra usar no consumo e manutenção das coisas e a Júlia tenta usar o máximo pra atender ss necessidades, né, das necessidades básicas, tanto que nós não tem material estragado, que precisa passar por reformas. A Diretora tá sempre preocupada com esta parte. Ah, razoavelmente precisaria de mais, mais o que seria necessário a gente tem.

VD1M. É, vamos ver isso!

Você leu o novo Plano Nacional de Educação?

VD1M. Pra ser sincera, não!

Mas, quanto aos cadernos e aos materiais que dizem respeito ao Pacto, sim?

VD1M. Ah, sim.

VD1M. Eu faço parte de um grupo de estudo do pacto, eu gosto de participar porque as mudanças surgem por necessidades e quando a gente sente essa necessidade a gente tem que buscar esse conhecimento.

Sim.

VD1M. Buscar, aprender mais, pra que você tenha uma visão diferente, até porque ficar fora desse aprendizado, você não tem uma visão diferente da necessidade de mudança.

E o PIP? O que o PIP trouxe de mudanças pra escola?

VD1M. O PIP pra mim é só o papel, Sabe por que? Na verdade a proposta do PIP, ela é até interessante mais pra realidade da escola, ela é difícil de ser implantada, claro que a gente faz situações, criam situações, que os professores reúnem, montam ali as ações que vão trabalhar, as metas que tem que alcançar, mas o PIP na verdade acontece no ano, n o dia-a-dia das pequenas situações, é no conversar com o aluno que tá com algum problema, de alguma atitude que caiu o rendimento, é que talvez não tava vindo na escola e você foi na casa dele por que a gente faz isso aqui, você ligou pra saber porque não tá vindo, o porque ficou doente, é porque você visitou no hospital, por que aproximou-se de você, eu não sei mas pra mim é isso. Mas a parte burocrática do PIP eu acho desnecessário, é, um professor não tem como tá numa sala de aula e não se preocupar com o desempenho do aluno, ele acaba se preocupando, isto é de cada um de nós, um se preocupa mais, outro menos, mas isso com, o PIP com o papel não vai mudar, essa visão só muda quando a gente percebe a necessidade de mudança, isso é de cada um, isso vem das capacitações, de formações, observações, então, assim, você tem a sua preocupação com a sala de aula, lá dentro você vai perceber o que tá faltando e a gente faz a avaliação do nosso trabalho, não tem como você tá sempre se avaliando, aí tem sempre aquele que avalia e age, e tem aquele que avalia e permanece, mas todo mundo está ciente do seu trabalho, não tem como a pessoa ficar alheia ao que ele faz. Ali ele vai saber se faz com qualidade ou não. Se ele tá fazendo a parte dele ali, do agir, do colaborar com o aluno, do preocupar com esse aluno, então, o PIP pra mim da parte burocrática é desnecessária.

Quem acompanha o PIP?

VD1M. Assim, o supervisor, a parte das especialistas, elas fazem essa parte. Mas o professor hoje é... ele não quer, não tem tempo, não sei pra ficar todo tempo registrado é uma falha cultural, é até tudo bem que seja por que eu falo particularmente, meninos, é se você não registrou você não fez, né, se você não registrou mais tem essa resistência, do registrar, do fazer, porque o professor trabalha em dois ou três locais, ele sai daqui, já tem que ir pra outro local, ele viaja, então, assim, o precisa de tempo, dedicação total exclusiva ai sim, vai funcionar. Por que aí ele vai ter tempo pra fazer esse estudo em cima daquela turma dele. Por que cada turma é diferente, então, como vou fazer um estudo pra trabalhar o PIP, tudo bem foi montado, decisão do grupo, montou até o PIP, o que a gente pede é que monte o mais simples possível, pra você agir, porque não adianta você florescer demais e não agir, fazer não conseguir dentro de sua realidade executa-la, então, assim, a dedicação exclusiva seria a ideal. Você tá aqui nesta escola você tem 5 turmas, então tá, você vai estudar essa turma, a outra, e você vai montar o seu PIP, que hora de manhã você tá na escola, a tarde você tem a dedicação pra essa escola, a você, vai estudar, vai analisar, vai pesquisar, , ai sim, funcionária ou teria como entrar a parte do registro da observação da análise, agora é impossível trabalhar com uma turma na sala de aula, ai vai pra escola particular e trabalha mais uns 26, e você acha que tá pra você fazer uma análise profunda do noturno pra você conhecer todos eles, 40 alunos pra você trabalhar a diversidade, as diferenças, as “n” situações, não dá é só pra poucos.

Você acha que nas escolas de Tempo Integral o PIP funciona?

VD1M. Funcionaria se a gente tivesse uma estrutura física legal pra acolher esses alunos, ai você, hum, porque da mesma escola sim, que o aluno venha, por vontade sua, que você escolhe fazer, idealiza você faz com mais qualidade, então se você tem um aluno que chega na sala de aula, você tem os professores que estão na sala de aula, hoje eu vou estudar aqui, vou ficar na sala 3 que tem tal turma, assunto, então, é isso.

VD1M. Tem um colega e fala assim, você vai na sala, vou mas eu tô afim, de trabalhar alguma coisa diferente, hoje.

VD1M. Então, quando você propõe e busque é diferente o conhecimento, a escola do Tempo Integral, seria assim, pra mim, não sei. Não, na escola Tempo Integral pouco oferece, pouco oferece, só o PIP, não oferece, só querem ficar aqui. Isso pra mim não é escola de Tempo Integral, é como se fosse uma creche para adultos. Pra jovens.

A escola já participou do prêmio de gestão?

VD1M. Já, nós nossa, agora não vou lembrar o nome, o ano passado a Diretora é nós ficamos entre as 10 do prêmio gestão, é a nós ficamos com a Infonec, agora esse ano, que não sei que aconteceu, que não foi falado, até teve um ano que eu e a Diretora , fazia o Progestão, né, que é oferecido pelo Estado.

Sim.

VD1M. E nós fizemos em Uberaba, Progestão, e nesse período a escola ficou entre as 10 melhores, com os projetos, com o trabalho realizado na escola, então, nós já participamos sim, não sei o que aconteceu esse ano, esse ano não eu não vim falar anda, queria participar esse ano com os trabalhos do ano anterior, esse ano não pode, não sei se, se por causa dessa transição da lei Cem, dos efetivados, então a Júlia começou a voltar em Uberaba, esse ano agora o 1º semestre, ela não foi muito, tanto que o ano passado, a gente ia quase que toda semana, semanalmente, nós íamos muito em Uberaba pra reuniões, capacitações, agora do meio do ano pra cá, começou essa parte da transição dessa Lei Cem, mas a gente já participou sim.

E quanto as avaliações externas, nacionais, estaduais, como a escola tem se preparado pra atender as competências e metas? De que modo impacta o trabalho de gestão na escola?

VD1M. Então, a escola trabalha o ano todo em cima dessas metas, dessas pra essas avaliações, nós fizemos o Proeb, agora o 3º ano, a escola é mobilizada, os professores já vem fazendo um trabalho o ano todo com os alunos, é é nesse período segue todas as instruções de Uberaba, para a avaliação dessa prova, pra eles fazerem essa prova, você tem toda essa preocupação.

Vocês estão satisfeitos com os resultados da escola?

VD1M. É, a gente nunca fica satisfeito. (risos)

VD1M. A escola tem muito que melhorar, tem muito por fazer, é a gente não pode parar, se conseguir uma média boa, tem que conseguir uma média melhor, né, Diretora? (risos)

Não é fácil, não! (voz da Diretora adentrando a sala)

VD1M. Não.

Vice-diretora, há algo que você queira dizer ao fim dessa conversa, que eu lhe tenha não perguntado, que não tenha sido dito sobre a sua função, sobre o trabalho de gestão?

VD1M. Não, não, assim, melhor valorização do professor, é olhar mais pra essa área da educação, não sei se antigamente se falasse em professor era muito respeitado, hoje já se perdeu essa, essa cultura, nós não temos mais essa cultura, já se perdeu, de essa cultura do professor idealizado, idolatrado, como antigamente, tanto que a gente tá perdendo aí, está em falta, você deixa o edital aqui, não vem. O Estado de São Paulo tá em falta... Então, assim, quando a gente fala em vestibular no ensino médio, ninguém quer ser professor. Por que a gente escuta os alunos, Dona Vice-diretora, o que eu ganho, porque agente já tem os alunos que ganham muito mais que eu, eu tenho aluno ali no 3ºano, que nós fizemos uma pesquisa sócio econômica, né, com eles que tem alunos que ganham muito mais que eu. Então, o que acontece, eles não querem infelizmente, a gente não pode pensar só no prazer no, bem estar com o aluno, é, é muito a parte afetiva, í, i os que estão aí pra ingressarem não querem como professor e cada vez menos pessoas querem por causa dessa desvalorização, não só econômica, mas como profissão em si. O doutor é mais respeitado do que o professor, aí não sei dizer se cabe é nossa, professor ou de nós como professor, nos desvalorizando, ou sei dizer ou se foi os acontecimentos, mas precisa resgatá essa valorização, quanto econômica, profissional. Precisa. É necessário para que a mudança ocorra.

VD1M. Espero ter respondido tudo!

VD1M. Não sei se foi da maneira como você...

Sim. Era isso mesmo. Obrigada!

Entrevista 9

Data: 11/11/2014

Duração: 48 min

Diretora de unidade escolar

Já está... (ajustando o volume do gravador). Diretora, quando você chegou a esta escola?

D5M. Quando?

D5M. 2000... É mais ou menos no ano de 2000.

Veio direto para o cargo de diretora?

D5M. Não, professor.

Assumi o cargo de diretor quando?

D5M. Setembro de 2011.

Atualmente exerce outra função?

D5M. Não. Só essa. E a função do lar. (risos)

Qual o órgão de principal apoio à gestão?

D5M. Superintendência Regional de Ensino. E de todos, né. Dos supervisores, vice, professores. A gente recebe o apoio, mas seria tão bom se fosse bem mais, né. Porque é bem pouco. Assim a gente recebe o apoio deles mas é em visto do tanto de coisa que tem pra fazer né.

D5M. Secretaria, Superintendência, esse apoio sempre dão.

Você está efetiva?

D5M. Sim. Passei na prova. Foi prova e... Foi uma eleição mista, que é aquela que você faz a prova e depois você faz a eleição mesmo.

Na escola?

D5M. É.

Você tem formação na área da gestão escolar?

D5M. Tenho uma Especialização em gestão escolar.

Qual a sua idade?

D5M. 49.

Como é a sua rotina? O que toma mais o seu tempo?

D5M. A burocracia e alunos. Porque é toda hora né. Toda hora tá aqui. Tudo eles vem aqui. E a parte burocrática que é muita também.

Como é a população estudantil?

D5M. O bairro aqui é o bairro mais periférico, é onde tem muito mais consumo de droga. De cada 10 ocorrências na cidade, 9 é desses bairros aqui. Então... Eeeee são pessoas muito carentes né. Geralmente, quase todos aqui, ou se não tem um irmão preso, tem uma mãe, tem o pai, tem o padrasto, tem a madrasta. Éééé mãe que já esfaqueou filho, ou que está presa. É só esse tipo de pessoal. Meus alunos são muito carentes mesmo. Em tudo, não só financeiramente, afetivamente também. Acho por isso que eles me dão tanto trabalho. Porque toda hora entram na sala, toda era tem um que chora, aí outro quer contar outra coisa, outro quer falar outra coisa. Aí você tem que dá atenção, né. Fazer o que...

Os pais participam nas atividades da escola?

D5M. Olha... A participação dos pais é bem pouca. Eles quase não vêm. Vem mais quando fala que vai mostrar os boletim. Alguns, só daqueles melhores também. Aqueles alunos problema que a gente precisa dos pais, eles são difíceis de vir, até quando a gente chama. A gente chama uma, duas, três vezes pra vir...

É uma escola segura?

D5M. Olha... Eu vou te falar. Você tá ouvindo eu falar que é o bairro mais pesado, né? Graças a deus, é muito assim... Roubo, essas coisas eu acho que desde desse tempo que estou aqui só uma vez que quebrou ali, sala de informática, e outros moleques que entrou aqui pra pegar uma salsicha... Coisa assim, sabe. Então eu acho que é bem segura.

D5M. Depois que a gente reformou, no dia que ia inaugurar, picharam o portão e a gente consertou. Foi o único caso.

Tem câmera aqui?

D5M. Tem.

D5M. Mesmo antes de tê, né. Não tinha esse problema. Pichar, essas coisas, cê vê, não tem. Tem escola aí do centro que de vez em quando eles entram, fazem aquela bagunça. Aqui graças a Deus não tem isso não. Às vezes pulam o muro pra pegar a bola quando cai, do lado de dentro. Mas é só isso.

E nesse tempo de exercício de direção nesta escola, você acha que a sua postura mudou?

D5M. Nunca tinha tido experiência assim. Eu era professora na escola. Já tinha passado por quase todas as partes da escola: professora, dava aula no projeto de tempo integral, também fiquei na biblioteca um ano, quer dizer, eu conhecia tudo né. Foi uma caminhada interna grande. Eu acho que a escola quando eu peguei tava muito sem credibilidade. A gente tava com pouquíssimos alunos, tinha duzentos e poucos alunos. Foi difícil. Eles não tinham regra, não queriam saber do uniforme, não queria nada. Foi muito difícil o início. Eu tinha que vir, ficar no portão pra organizar, pra ensinar desde o período da manhã até... Só não vinha a noite, mas a tarde, todo o dia todo em termos de portaria, essas coisas. Mudamo muito. Mudou muito as regras. Porque eles achavam que isso aqui era quase a extensão de casa né. Fazia o que queria, entrava a hora que queria, fazia o que quisesse. Roupas curtas, né, minúscula. Agora não, agora mudou bastante.

Que mudanças você pensa introduzir nos próximos anos?

D5M. Então... Agora assim... Eu pretendo né, a gente tem até um pouquinho de saldo residual que seria terminar ali a... tapar aquele palco porque chove não tem jeito de apresentar nada. Cê vê, se chover daqui a pouco, você vai vê como que é, você não pode ir em nenhuma sala, porque nenhuma tem como passar. Então eu tenho brigado muito pra isso. A gente quer implantar esse ano uma horta. Eu fiquei aí quase um mês atrás de uma horta pra vê mais sobre uma horta de hidroponia, que é aquela da água. Já até fizemos o projeto, acho que ano que vem a gente vai conseguir montar. E melhorar mais coisas né, tá faltando mesa, cadeira, eu quero tentar vê se, né. Ou da supervisão faz mesmo a sala de vídeo porque a outra a gente já ocupou pra sala de aula.

Quem participa do PPP?

D5M. Todos, né, eu acho. Porque vem a equipe pedagógica, vem os professores, vem os alunos né, os pais, acho que todo mundo. Cada um em menor escala, mas tem a presença de todos.

Isso ocorre no início do ano?

D5M. É, geralmente. Agora por exemplo, só que esse PPP agora, a gente foi refazer ele agora, tô até com uma folha ali pra ainda incluir porque tem umas duas semanas que foi e a gente tem que consertar porque ficou faltando um projeto ali pra por.

A escola tem autonomia?

D5M. Éééé... Eu acho que dentro do... Não ferindo as Leis, ela tem. Dentro daquilo ali eu tenho autonomia pra resolver.

Vocês têm alunos com necessidades especiais?

D5M. Temos uma a noite. Surda e muda. Tinha mais, mas saiu. Agora eu tenho uns alunos aí, cê vê que ele é especial, mas não tem laudo. É difícil né. A escola foi incluída naquele projeto PSE (Programa Saúde na Escola) esse ano (2014) só que o responsável é o Município. Esse ano eles mandaram pra nós um monte de coisa que ia fazê fazê, a única coisa que eles deram conta foram duas palestras até agora. Diz que vinham olhar aluno que diz que tá com o dentes tudo careado. Então...

O pessoal docente é avaliado?

D5M. É. Avaliação de desempenho, né. Era até então a grande maioria, eram os efetivos e a Lei 100. Só que agora, na verdade é só os efetivos, pra gente mandar pra Superintendência. Mas eu pretendo fazer a mesma avaliação, só pra arquivar mesmo, porque tem muita coisa pra ser melhorado e se a gente não fizer, depois esquece.

E esses professores recebem as considerações da avaliação?

D5M. Recebe. (pausa) Mas, como todo ser humano, é uma briga que você compra, né, todas as vezes. Todos eles acham que a nota é 100. É difícil, mas eles acham que não é aquilo.

D5M. Com essa história de Lei 100, e com essa incerteza pro próxima ano, acha que o trabalho pedagógico aqui na escola por parte dos professores tem sido prejudicado?

D5M. Olha... Eu acho que em menor escala parece que alguns tá sim, porque parece que eles não tão tendo aquela responsabilidade. Pra uns, parece que pesou, aí tornou-se um designado comum até quer melhorar né. Mas, parece que pra outros, eles não tão nem aí. Então eu acho que isso, agora essa incerteza, além de tá deixando todo mundo doente, porque eu acho que até adoce, porque cê vê, todo dia tem uns 3, 4 professor doente, todo santo dia. Então, escola sem professor é nada. Aí vira... Aluno sem professor, como que a gente faz? Porque quando é pouco você põe uma auxiliar de biblioteca, fica na outra sala, mas tem dia que falta mais do que o normal. Então... Esse final de ano tá pesado. Todo mundo doente. Eu acho que um pouco é essa incerteza de não saber o que vai ser.

No início de ano tiveram problemas com falta de professor?

D5M. Não... Agora assim, falta mesmo por falar eu não vou por não ir, eu acho que não. Não tem isso, né. Mas, ééé... assim, às vezes falta porque ou vai no médico ou tem outro compromisso, mas principalmente porque vai ao médico, porque tá doente, ou às vezes nem vai ao médico mas tá doente. Igual hoje a tarde, tem uma que não veio porque não aguenta falar. Tá rouquinha, rouquinha. Então... Aí tem outra que tá internada. E essas duas que ontem vieram, tinha faltado ontem outras, e essas duas vieram. Agora hoje essas duas já não deram conta de vir.

Diretora, a senhora leu o novo PNE?

D5M. Não.

E quanto ao PIP?

D5M. Falar do ser humano é difícil. Pra algumas sim, porque elas entenderam o que que é o PIP, né. Já pra outras, não. Então aquele professor que é mesmo um bom professor, que sabe de suas responsabilidades, trouxe sim. Já outros nem tanto. Mas todos aderiram, né.

A nota da escola no Ideb, Simave tem melhorado?

D5M. Bastante. Nossa foi um salto! Em 2011 a gente tava com 3,8. Óóóó, mas o que nós temos trabalhado pra melhorar essa nota... Agora esse ano veio 5,1, nós quase morremo! (risos) Não teve nenhuma escola que foi, né... Esperava um 4 e pouco né, porque 5,1. Quer dizer, tá baixa, mas pro que tava foi um salto e tanto. A gente espera que venha crescendo a nota. Mesmo no Simave, em relações as outras, a gente não tava entre as piores, mas a gente dentro da nossa meta, a gente não abaixou, a gente cresceu.

Já participaram do Prêmio Nacional de Gestão?

D5M. Ano passado nós participamos no da Secretaria. O nacional não.

Há algo mais a dizer, Diretora?

D5M. Olha... Quando eu entrei, eu tinha tanto projeto, tanta coisa, né... Só que depois cê chega, cê vem tanto em cima que cê até esquece o que tem que fazer, assim, o que cê ideal, pensou. Eu tenho na medida do possível tentado fazer aquilo que eu me propus né, só que é muita coisa. A gente fica o dia todo na escola, cê sai daqui acabado porque é muita coisa pro cê fazê. E a gente só espera que melhore né, que cada dia se... Porque minha vida eu acho que é isso aqui, eu faço tudo por ela né, pela escola, pelos alunos principalmente porque eu sei da carência deles. Eu acho que é por isso que a gente cansa tanto né, porque esgota a gente ao máximo. Mas eu acho que é isso mesmo. E tem que agradecer porque de quando eu entrei pra o que tá hoje, eu não quero falar que mudou 50 não, mas uns 90 por cento mudou, ou pra mais. Só pra começar aquele prédio né. Se você vê as fotos do prédio antiga, cê vê o tanto que tava acabada a escola. Acabada. Ooo... O número de alunos era uma batalha tão grande pra gente conseguir aluno do 6º ano pra entrar na escola, cê não tinha ideia. Ano passado já foi mais ou menos melhorzinho, e esse ano a gente já tem mães que é dia 15 e já tem mães aqui já querendo fazê a matrícula dos filho. Então quer dizer, ainda tem muitos que acham que a escola não é boa, né, mas a grande maioria já tomou consciência que a escola mudou. Eu acho que é isso é o importante. Mas bem antes disso essa escola aqui já participou de muitos processos. Porque esses alunos, apesar de serem tão cheios de carência, são alunos esforçados, a escola aqui bem época atrás. Já ganhou na OBMEP a menina medalha de ouro, já tivemos aluno que representou o repórter mirim na TV integração, já tivemos muita coisa que a escola foi destaque, sabe. É que é pouco... As pessoas... O problema maior dessa escola não até o que a gente tem dentro não, é o preconceito da população. Porque eles têm preconceito, ainda mais no centro, tem preconceito porque acham que os bairros aqui não são bons, né. Tem gente que nem aqui. Se é a noite pode morrer alguém que eles não vem de medo. Tem uma rua aí, o B3 que de noite nem os dali de perto gosta de passar. Então isso é um preconceito muito grande. Então... Muitas pessoas não conhece a escola, mas já tachou né o preconceito. Nós temos tentado mudar isso, mas tá caminhando. Não é de um dia pro outro que a gente consegue né. Por isso que já melhorou bastante. Mas o preconceito da cidade, da população não é nem pela escola é pelo bairro, e a escola tá no bairro né.

Obrigada, Diretora.

D5M. Eu que agradeço de alguma forma contribuir.

Entrevista 10

Data: 12/11/2014

Duração: 51 min

Supervisora Pedagógica na unidade escolar

Supervisora, quando você chegou a esta escola?

SP1M. Cheguei em 2005.

E já veio para o cargo de supervisora ou inicialmente como professora?

SP1M. Inicialmente como professora.

E quando assumiu o cargo de supervisora pedagógica?

SP1M. 2007

E desde, então, é este cargo que você tem...

SP1M. Que eu tenho exercido (fala logo em seguida).

Exerce alguma outra função ao cargo fora da escola?

SP1M. Sou professora na rede municipal.

Já há muito tempo?

SP1M. 28 anos.

A supervisora tem formação na área gestão escolar?

SP1M. Eu participei de uma capacitação de supervisão.

Qual a sua idade?

SP1M. 55.

Qual o principal órgão de apoio à sua gestão? E que tipo de apoio você tem recebido na função de supervisora?

SP1M. Na nossa estrutura, o principal órgão é a Superintendência Regional de Ensino. E outro apoio que eu tenho recebido é da Secretaria da Educação Nós, nós sempre é de início nós tivemos muita capacitação (pausa), viajamos, tivemos a capacitação como trabalhar, (pausa), com como supervisora, então ficou, aí foi clareando, ficando mais fácil de exercer o trabalho na escola sim.

Você é, concursada, é efetiva, é celetista?

SP1M. Eu sou designada.

SP1M. É porque nós, nós éramos efetivados, aí como caiu aquela Lei [se referindo à Lei Cem], sendo designado acho que esse ano.

E qual o papel da supervisora aqui na escola?

SP1M. É coordenar o trabalho pedagógico.

SP1M. Trabalho coletivo com os professores, oriento quando necessário, né, as vezes vou na sala de aula ver o que está acontecendo, nas aulas, oriento o professor quando ele está precisando de ajuda.

Sim.

SP1M. E tem os módulos toda quinta-feira, como caso hoje, é, vai ter os módulos, a gente passa geral, individual, e faz geral.

SP1M. E coordeno o trabalho pedagógico na escola.

O que toma mais tempo do seu dia-a-dia, no trabalho de supervisão?

SP1M. A orientação aos alunos, porque às vezes, você precisa buscar um aluno, precisa conversar com ele.

SP1M. Às vezes precisa achar os pais.

Sim.

SP1M. Fazer um relatório da situação, então, às vezes, você deixa a prioridade que é o aluno, um pouquinho, pra ajudar nessa situação, porque se o aluno não tá deixando é, os professores dá aula, é difícil.

SP1M. (tosse), entra a parte pedagógica, né.

SP1M. Porque se o aluno está ali dando trabalho eu tenho que ir ali, orientar, pedir para os pais que veja os cadernos, que veja se ele está trazendo material, né, porque se o aluno estiver sem o material na sala de aula, ele não vai, né, fazer as atividades, aí, atrapalha a aula.

SP1M. Sobre a disciplina, mesmo, fica por conta da vice-direção.

Sim.

Como é a população estudantil dessa escola?

SP1M. Provém de famílias carentes, di... É, eles vem de muitas famílias carentes, né.

SP1M. Alguns são pessoas que trabalham fora, muito trabalha na roça e outros ficam o dia inteiro fora, não ficam em casa. São sim, famílias bastante carentes mesmo Trabalho que as vezes qui exige do di do trabalho pedagógico, muito é como, é, como é que se diz é (pausa longa) sumiu a palavra. Agora tem que se ter muito jogo de cintura, ser duro com eles de vez em quando.

Os pais participam nas reuniões da escola, em atividades da escola?

SP1M. Às vezes, né.

SP1M. Nós temos os colegiados, né, que vai aprovar um projeto igual o PPP que é Projeto Político Pedagógico da Escola, a gente reuni o colegiado, tem lá os pais, os alunos, tem professores.

SP1M. Tem alguns projetos que tem que ser aprovados para ver o que pode ser trabalhado, que tem o que os filhos estão aprendendo, né, está sendo trabalhado, aí eles passam essa orientação.

E em que momento?

SP1M. É no começo do ano, entende, porque é a época que nós, é é, reformulamos o PPP: acrescenta o que precisa acrescentar.

Certo.

SP1M. E tira o que tem que tirar.

Como é a escola? Segura?

SP1M. É, é segura, mas tem sempre acontecido, assim, alguns alunos, pessoas entram aqui, levam alguma coisa porque não temos guarda. A noite só, nós, é porque a secretaria não paga guardinha porque, geralmente a prefeitura que pagava.

SP1M. A prefeitura tirou, nós ficamos sem guarda tá, às vezes acontece, mas depois que colocou o a câmera, aí, evitou um pouco intimidando um pouco.

E você acha que de 2007 para cá, desde que você assumiu a supervisão da escola, a escola se tornou mais difícil de ser gerida? Como você avalia isso, Supervisora?

SP1M. De início eu senti muita dificuldade, né. Foi o primeiro contato com... Meu primeiro contato, então, muitos professores tinham sido meus professores, né, e às vezes, tinha aquela resistência, né, de início, mas depois o pessoal foi conhecendo seu trabalho, vai conhecendo o como você faz, né, aí já, hoje né, falando da parte pedagógica...

Sim.

SP1M. Hoje eu sinto muito apoio dos professores, eles estão sempre do meu lado, sempre me ajudando quando eu preciso, eu nunca, nunca sei tudo, porque eu sempre peço ajuda pra eles... Você sabe que, né, que está aqui a pessoa que sempre tá dando dica pessoa que não sai que faz anos que trabalha na escola.

SP1M. Eu trabalho sabe muito em equipe, e assim nunca deixo transparecer que eu sou a supervisora, nem sempre ando no mesmo patamar que eles, sabe nem quero ser mais, sempre que preciso de perguntar, eu sempre pergunto o que vocês acham disso, o que vocês acham que tá bom, que tenho que melhorar, então isso tem me ajudado muito a ter um entrosamento muito bom com os professores.

SP1M. E com a lei Cem agora você tem sentido por parte dos professores desmotivação, certa insegurança, ou receio, pra esse ano, pro próximo ano um pouco, né.

SP1M. Ham, um pouco, porque, (tosse), eles, a gente hum, é incerto, porque nós temos concurso que foi prorrogado e pessoal que passaram no concurso vão ser chamado primeiro, depois vem os da Lei Cem, então a gente sente um pouco porque eu sou da lei Cem, esperar e ver o que vai virar, né.

SP1M. É... Eu, não senti, nada, eu fiquei tranquila, de boa.

SP1M. De forma o trabalho pedagógico na escola não foi afetado em razão disso, pela aprendizagem. Não.

Vocês continuam trabalhando, pelos alunos, pela aprendizagem trabalhando...

SP1M. Hum, eu acho que, eu acho que isso não tem nada a ver que, né, que tem que continuar nosso trabalho, até o dia que for.

SP1M. Olha não vai dar certo, vai vir outra pessoa, então, sinto assim, que os professores também eles estão trabalhando tranquilo fazendo seu trabalho (pausa)...

Sim.

Acho que você já respondeu essa pergunta Supervisora, mas eu vou fazê-la ainda assim... Quem participa nas decisões e definições dos objetivos e metas da escola?

SP1M. É colegiado, né, direção...

SP1M. Ham, ham, as coordenadoras pedagógica e os professores e os pais, porque quando nós vamos, vamos reavaliar o trabalho a gente sempre chama o colegiado quem é o representante maior de idade nós chamamos, então...

SP1M. Às vezes a gente faz assim tipo uma oficina, né, pra ver se eles aprovam com os professores, também são os professores que dão sugestões de como melhorar.

SPIM. E este, documento o PPP ele está orientado em Legislação Estadual, Legislação Nacional, sem esse amparo também, né.

SPIM. Isso porque quando é a escola acho os que gestores recebem o guia do diretor, esse guia vem como fazer o PPP.

SPIM. Nós esse ano já recebemos. Ham, ham são as orientações. Certo, né, já recebemos, esse guia, né, nós eu já tinha eu, a Celia deixa comigo.

SPIM. Organizo, aí quando veio a organização nova, nós já tinha feito, só olhamos o que tinha ser feito, só olhamos a que tinha que ser acrescentado, né. Hum, hum. E já tá tudo organizado, o projeto tá tudo organizado, tudo prontinho.

Vocês precisam apresentar o PPP à Superintendência Regional?

SPIM. Precisa, a gente manda uma cópia pra lá, fica um na escola e a outra fica, fica primeiro passamos, ha passa pela inspeção, inspetora.

SPIM. A gestora dá uma olhada, vê como o que precisa melhorar ou vêm aqui, senta aqui com nós, e depois a gente passa né para a Secretaria.

SPIM. Uma cópia e a outra fica aqui com nós.

Você acha que é possível implementar uma política educativa local na escola?

SPIM. É, política educativa local, claro que não não pode ferir a legislação, né, mas vocês tem autonomia pra, pra criar, algumas regras própria aqui no interior da escola.

Vocês tem autonomia para desenvolver alguns projetos? Acha que a escola tem autonomia?

SPIM. Tem.

Hoje, na atualidade?

SPIM. Inclusive agora nós fizemos, tivemos um projeto muito grande que é o festival de talentos, né, é, é o nós montamos, o tem projeto, depois, (pausa) depois mostrou para a inspetora e a gente até mostrou junto no PPP.

SPIM. Então, nossos problemas, sim, desenvolver projetos, né, agora só viagens cultural, pedagógica, só que agora tem que estar no PPP, porque tem diferença.

Entendi.

SPIM. E não pode ser uma viagem só para passeio, tem de ser de vez em quando, pra ter uma aprendizagem, né, trabalhar com os alunos, só isso, mais, assim, a gente tudo que for fazer conta ali, mas é bom, tá registrado, né, ali saber o que você está fazendo.

SPIM. Então, nós podemos sim, fazer um projeto, temos aqui tivemos, este ano, um projeto Viva o Verde, né, plantamos umas plantas medicinais, trabalharemos, as plantas, depois eles plantaram, depois a gente expôs, cada um que veio deu uma contribuição pra escola fazer alguma coisa, bom, a gente pode desenvolver qualquer projeto, desde que, depois a gente mostre e inclua lá no PPP o que está sendo trabalhado.

Há alunos com necessidades especiais matriculados nesta escola?

SPIM. Tivemos, né, alguns alunos surdos e mudos, né, mas já este ano já não estão mais, tivemos uma aluna que tinha problema de visão, né, até que o veio material separado, mas é o material especial, é agora eles já foram para outras escola, a gente já não temos mais.

SPIM. A gente via um laudo direitinho, a gente passa pra, uma pra, pra, uma escola lúdica que tem escola com alunos especiais.

SP1M. Este ano nós não tivemos.

Como o pessoal docente é avaliado?

SP1M. Nós temos aqui, o a avaliação de desempenho, né. E ai no final do ano, né, é feito a avaliação de desempenho com o professores, é assim, de cada , de cada (pausa), por exemplo, o socialismo na sala, com a professora, secretaria, os pais, aí vem os pais não, o pessoal de escola mesmo é tirado para pode avaliar, é feito a avaliação. Desempenho no final do ano.

Quem faz esse tipo de avaliação? A pessoa é daqui de escola, mesmo?

SP1M. É da escola, mesmo.

O grupo avaliado recebe o *feedback* depois dessa avaliação?

SP1M. Recebe é chamado professor na sala, eu fiz parte, mas esse ano não tô fazendo parte.

SP1M. É mais, é (pausa) chama o professor e mostra por que ele tirou aquela nota, né, fala o desempenho.

Qual o objetivo dessa avaliação ?

SP1M. Que melhora o trabalho. Porque não é pra, o (pausa), atrapalha o professor, pra que o professor veja, o que ele precisa melhorar e melhora, o pra que o ano que vem tá aí, né a situação dele, né. Aonde ele falhou, né.

SP1M. Todos nós somos avaliados, a diretora é avaliada, eu sou avaliada, os professores, todo mundo.

Sim e vocês recebem o *feedback*?

SP1M. Recebe o *feedback*.

Supervisora, como são organizados e qualificados os espaços aqui da escola?

SP1M. Aqui, por exemplo tá sendo a sala de supervisão, mas não vai ser aqui. Aqui vai ser a sala de vídeo, então a gente tá organizando.

Sim.

SP1M. Sala que será de vídeo, aqui, aqui depois da sala da, da diretora tem a sala de computação dos alunos, depois são as salas de aulas e no outro corredor de lá, de salas de aula, depois no final que tem lá onde os alunos fazem a leitura, tem o projeto de leitura, as vezes fala pro professor que coincide de ir na biblioteca e leva esses alunos lá, e aí fazem um trabalho com eles.

Sim.

SP1M. Porque às vezes, ele ele vai fazer uma leitura, vai explicar o que ele entendem e depois lá na outra ala de lá, tem o projeto de Tempo Integral.

SP1M. São duas salas a tarde.

SP1M. E depois, lá tem uma sala de multimídia que vai ser aqui.

SP1M. Certo. Cozinha, sala dos professores e secretária lá (e aponta).

A sala de informática é utilizada?

SP1M. Sim, normalmente. Tem um projeto né, que... O projeto de Tempo Integral, não pode ficar só na sala, ele tem uma aula ou estão na informática, ou estão na quadra.

SP1M. E eles vão fazer um trabalho de campo.

SP1M. Então, eles não pode só estudar.

SP1M. Se não fica muito cansativo. Fica o tempo ocioso, né, a proposta da... Sim, ocioso. A escola Tempo Integral. Sim. Tem a hora da tarefa, eles vão pra fazer. E tem a hora também, a recuperação sabe, a escola tempo Integral também recupera os alunos, que tá com defasagem, né.

SP1M. De aprendizagem, então tem a nossa metas pra o ano que vem, é essa: trabalhar a aprendizagem da defasagem porque é o aluno vem de outra escola, principalmente o 6º ano, e as vezes ele não aprendeu a divisão, por exemplo... O que tem que ser trabalhado, onde é esse trabalho Tempo Integral.

Quais são as salas de Tempo Integral?

SP1M. Tem de todas, 6º ano, 7º ano, 8º ano.

De Tempo Integral?

SP1M. É de Tempo Integral menos o 9º ano, são todas misturadas.

Certo.

SP1M. Tá, tem uma sala que é mais mista e tem uma sala que é só do 6º ano.

E vem material da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, para esta sala mista, para atender essa diversidade?

SP1M. Vem.

SP1M. Assim, nós trabalhamos muito, eles trabalha muito, assim porque lá eu falo, assim eles trabalham muito, você vai trabalhar a arte, educação física, na educação trabalha as boas maneiras, como eles tem. Bem, é o que é feito, então, o, o 6º ano é o essa outra sala que trabalha o aluno que tá, que às vezes com mais dificuldades.

Entendi.

SP1M. Mais tudo, assim, é trabalhado mas, assim, só que o aluno que vem, que tá com mais dificuldade, dificuldade de aprendizagem, ele fica mais, ele começa com o 6º ano. Não significa que essa sala que as vezes que o aluno que tiver mais dificuldade, o professor fica, nós temos aqui essas salas que o professor vem, exemplo, os que trabalham de manhã, às vezes eles vem à tarde dá aula de reforço para esses meninos, então, essas horas que eles tem a mais, que tem que cumprir na escola.

SP1M. Eles aproveitam pra ajudar esse alunos que tão com dificuldade, então, segunda-feira tem uma professora que vem toda segunda, né, agora vai começar o 4º bimestre, aí já ve como que tá esse aluno, já começa a recuperar. Aí que hora fazemos esse trabalho? Trabalho extra classe que não tem como fazer na sala de aula.

Sim.

Por curiosidade, Supervisora, a senhora leu o novo Plano Nacional de Educação?

SP1M. Não.

Houve alguma ação ou reunião para esse efeito?

SP1M. Não.

E o Projeto de Intervenção Pedagógica?

SP1M. Nós temos.

Ele trouxe mudanças para essa escola?

SP1M. Tivemos, nosso foco aqui é quando os alunos, eles (pausa), né tinham muita dificuldade de interpretação, leitura e interpretação, qual foi a nossa melhor forma de preparar a, a leitura, então, o que nós fizemos, desenvolvemos a leitura e a interpretação em todas as disciplinas: desenvolvem a leitura de gráficos, leitura mesmo de texto, né.

SP1M. Então, a gente trabalha dentro dos escritores, e esse escritores é passado pra todos os professores, não é só o Português e a Matemática, são todas. Aí, eles, senti que melhoraram muito, inclusive as provas que vem do, do que vem do Estado, né, do Simave e a, o do Proeb, Simave e o Prova Brasil, é mais interpretação, então, tudo tem isso. Então, trabalhamos em cima disso aí, fora texto é (pausa) leitura de gráficos, é assim, tudo, fora ciências.

De que modo vocês articulam as avaliações externas com as atividades didático-pedagógicas?

SP1M. Sim, sim, nós temos, é as apostilas, né.

SP1M. Que é tirado já que vem por que os coordenadores, de vem do Simave que vem várias orientações de como trabalhar os textos, de como você trabalha os escritores. Então os professores que é de Português e matemática, eles já trabalham em cima disso, todo ano, mas já começa a ser feito isso desde o 6º ano tanto é que, nossa, nossa nota esse ano da Prova Brasil que tava 3.8, ele subiu... deixa eu olhar aqui... Hum, hum No momento me fugiu mais subiu bem... É, Hum, hum. Deixa eu lembrar, deixa eu pegar a minha pastinha pra olhar...

Ah, claro.

SP1M. Eu esqueci agora no momento.

SP1M. Mais números também... do... Ai eu esqueci a nota. A gente acaba não memorizando. (silêncio)

SP1M. Sumiu da minha cabeça agora a nota. (risos)

SP1M. Esse que é o Proeb e Simave.

Certo.

SP1M. 268 é a nota do Estado (lendo no arquivo da pasta).

Sim.

SP1M. Nossa escola ela ainda está, mas ela já saiu da zona de rebaixamento, é como diz o outro.

Sim.

SP1M. 246.

SP1M. Né! 246 essa é do di Simave e melhorou bem essa nota.

SP1M. Agora deixa eu te mostrar di Ideb (pausa), do Ideb nós estávamos em (pausa) deixa eu ver aqui (pausa), nós começamos 2005, nós estamos 2.6, depois 3.1, 3.4, 3.8 e agora 5.1, esse ano de 2013 já estamos em 5.1

Sim, é bastante expressivo.

SP1M. Então, é porque foi feito esse trabalho ai esse ano, não temos a Prova Brasil, vamos ter 2015, mas nós tivemos o Simave. Ocorreu em novembro. Em novembro primeira semana. Ham. Acho que foi 7 ou 8 agora.

E quanto aos prêmios de gestão escolar, a escola já participou de algum,?

SP1M. Já, até aquele prêmio que você fala que a gente faz no ano, né.

SP1M. Aquele, nós, a gente sempre fazemos o, o que eles falam “Reagesp” e... É, tem esse e tem o Nacional que é o prêmio Nacional de Referência em Gestão.

Então, vocês participam?

SPIM. Nunca deixa de participar. Até temos uma pasta, aí que vai ter de novo esse ano, quem sabe sai esse prêmio.

Sobre as avaliações você já respondeu Supervisora, então vou seguir para o finalmente... A senhora gostaria de acrescentar algo a esta entrevista?

SPIM. É, os desafios são muitos, né, porque você o trabalho, trabalho grandioso, só que é muito gratificante, tanto, eu gosto muito desse trabalho. Hum, hum. Eu trabalho aqui há sete anos como supervisão, gosto muito é e tem os desafios também e agora ultimamente já melhorou bastante, no início é, parece que a gente não tinha muita definição, é do trabalho de supervisão é fazíamos coisas que, que não era da supervisão e depois da ajuda da Secretaria da Educação, nós tínhamos analista que estava aqui toda semana. Sim. E foi definido certinho nosso trabalho. Hum, hum. Como aqui não dá pra fazer só o trabalho pedagógico, porque é pouco funcionário que, eu vez que tenho, então que fugir um pouquinho do meu trabalho, mas eu não acho ruim, por causa dessa situação, mas eu sinto que cada dia que passa, que passou vem melhorando, né a gente tá mais, exercendo o trabalho, eu trabalho muito cedo, as vezes tá só a diretora, as vezes tá só, as vezes tenho ir lá no pátio da uma ajuda. Mais eu senti muitos desafios no início, agora o tempo vai passando, você, vai estudando, vendo como é seu trabalho. É também as capacitações, tem muita capacitação, é também trabalham, tem que trabalhar mais a parte pedagógica, então eles têm, que antigamente o Estado, o supervisor ficava muito na portaria, vendia muito lanche, na escola, hoje já não vende. Então, é, no início foi difícil, mas depois as pessoas foi, né. É sim, mais experiência, vai também ensinando eles. Tá bom! (risos) É, graças à Deus tá tudo bem.

Então Supervisora, obrigada mais uma vez.

SPIM. Assim que vocês precisarem.

Entrevista 11

Data: 13/08/2015

Duração: 1h13min

Coordenadora de Estabelecimento (agrupamento de escolas)

Quando chegou a esta escola, Coordenadora?

CE1P. Cheguei a esta escola há quase 30 anos. É verdade tô quase há trinta anos nesta escola.

Veio como professora?

CE1P. Sempre como professora. É só agora há pouco é que estou como coordenadora de estabelecimento. Mas, nunca deixei propriamente a docência. Porque meu primeiro ano de coordenação tive turma, ano passado não tive porque tive uma dispensa especial que a Lei me permite que é a Lei 79, e este ano voltei outra vez mas como professora de apoio, portanto tenho 20h de apoio educativo, com a coordenação também não é. Pronto. Portanto nunca larguei propriamente a docência. Mas estou aqui há muitos anos. Já assisti a muitas mudanças nessa escola. Quando vim pra aqui eram 16 turmas e agora são só 7. É uma diferença muito grande, a nível de população decresceu muito.

Exerce outra atividade profissional?

CE1P. Neste momento não.

Qual a sua formação académica, Coordenadora?

CE1P. Eu tenho o curso do Magistério Primário do Porto e um CESE e uma pós-graduação em Novas Tecnologias no Ensino.

Possui formação em Administração Escolar? Possui?

CE1P. Os coordenadores de estabelecimento enfrentam tantas e diversas situações que, deveriam ter formação específica para lidar com elas. Dou o exemplo, da questão de partilha parental que envolve a interpretação de disposições judiciais; são situações complicadas e que exigem decisões da escola quando tem alunos com progenitores que não se entendem. Depois há as questões de segurança; um coordenador de est. é o responsável de segurança da escola e tem sobre si a responsabilidade de tudo o que acontece numa situação de acidente natural ou não na escola. Primeiros socorros/planos de evacuação e de primeira intervenção em caso de incêndio, inundação... É responsável pelo pessoal não docente e aí precisa de saber a legislação laboral, pois está estreitamente envolvido na feitura dos horários e na sua alteração face a saídas e entradas de novo pessoal ou na sua falta. Depois há as refeições que devem ser avaliadas diariamente por si, o que implica alguns conhecimentos a esse nível também. Depois há a manutenção do edifício, pois tudo o que se estraga tem de ser avaliado por si e reportado; depois é a si que cabe avaliar o conserto.

CE1P. É fundamental que se caminhe para a formação em Administração Escolar também para este cargo. Os diretores e adjuntos têm, mas os coordenadores de estabelecimento, antes ou em exercício, deveriam ter ações de formação de média duração nessa área. Não cobria todas as suas necessidades, mas ajudava.

CE1P. Lidar com alunos e famílias implica também a capacidade de gerir conflitos, de saber dar respostas assertivas, de entender problemas, questões, angústias... Esta é uma área cada vez mais complicada.

Qual a sua idade?

CE1P. 51 é a minha idade.

Qual o principal órgão de apoio à sua gestão de estabelecimento?

CEIP. Autarquia.

CEIP. Apoio... Trabalho recebemos muito. Trabalho sim. A autarquia dá-nos muito trabalho, sobretudo à coordenação. Eu tenho momentos que acho que trabalho para o ME, diretamente, porque através do órgão de gestão do agrupamento, mas também para a autarquia porque até em nível administrativo a autarquia cada vez nos exige mais, é uma pasta aqui, é uma pasta acolá, é avaliações de pessoal, é avaliações de execuções das AIECS, é terrível. Os próprios projetos das autarquias também passam por nós, porque a autarquia tem alguns projetos de coadjuvação conosco, que até são interessantes, mas depois essa gestão também passa por nós, portanto é uma sobrecarga imensa porque eu no fundo acumulo duas funções e é terrível porque eu não tenho horas de trabalho, é quase exclusividade eu saio daqui entro em casa e continuo o trabalho. Quer dizer, não há hipótese.

CEIP. Agora... Apoio, apoio... Não desapoiam no sentido de não desautorizam, não dão alguma... algum apoio moram digamos, mas agora apoio técnico até mesmo material é muito relativo porque há coisas que a gente precisa e não tem, por exemplo, queremos sair para qualquer lado não há transporte, queremos ver um espetáculo não há dinheiro, é assim, quer dizer, também é um bocado fazer camisa sem pano (né?) e nós lutamos com isso todos os dias, todos os dias, todos os dias... Muitas vezes olhamos para as coisas e dizemos assim: e agora como é que vamos fazer, como é que vamos operacionalizar isso? Falta-nos depois os meios. Aí nesse aspecto temos sentido ultimamente um grande decréscimo. Porque até muito pouco tempo, nós somos TEIP, e tínhamos aqui pra dois ou três anos, alguns recursos que agora já deixamos de ter. Devido a crise, começaram a ver cortes e isso tudo se reflete. Ano passado foi muito mau e este ano continua e agrava-se, agrava-se porque nós tínhamos uma verba pra transporte pra ir aqui e acolá e agora não temos, temos que nos mexer com os transportes que a Câmara oferece que são uuuuummm por período, pra escola toda, pra pré e pra primeiro ciclo (um pra cada), quer dizer, ficamos muito limitados, né. Isto a nível de transporte, por exemplo. Mas a nível de saídas pra outro lado qualquer, prum teatro, prum cinema, pra qualquer coisa nem pensar, porque esta população aqui é muito carenciada, e, se uns alguns podem muitos não podem, acham que é tudo caro e é complicado. Temos uma Associação de Pais que por acaso colabora. Colabora, mas pronto, é uma associação que não é institucional... Existe porque há aqui um grupo de pais que realmente entende isto como uma obrigação deles e são pessoas muito cuidadosas que por acaso tem colaborado, um brinquedo de Natal, ano passado ofereceram-nos um televisor, um plasma grande, ofereceram uma viagem turística de autocarro às crianças finalistas então isso ajudou um bocado. Isso na parte material, na parte de formação muito pouco. Aliás, a formação que aparece em <Catalupa> no final de ano porque é preciso créditos, nem sei porque veio pra aqui porque estamos congelados, mas pronto. E aquilo depois é assim, tem que fazer, faço qualquer coisa que me aparece e muitas vezes aquilo que a gente precisa não tem. Que neste momento era fundamental fazer uma ação de formação muito rigorosa a nível da Matemática e eu nem digo só Matemática, mas Português também porque mudou o programa. Tá às escuras. Português entrou agora em setembro em vigor, ninguém conhece, ninguém conhece, aliás nós conhecemos quem se deu ao trabalho de ir ao programa ler, mais nada, e algumas coisas mudaram. Então nesse aspecto há qualquer coisa que joga mal, mas pronto nós tentamos sobreviver com a experiência que temos. Temos um corpo docente relativamente estável, portanto, anualmente são duas ou três pessoas flutuantes, mas dá pra aguentar alguma estabilidade. Porque estabilidade cria condições de trabalho diferentes.

CEIP. Aaahh... Depois temos uma empresa que trabalha, a JP, que acham graça vir pra aqui, acho eu, não sei se é graça ou se é o sítio certo (risos), aquela empresa que trabalha com os Magalhães?, e montamos uma sala aqui XPTO a nível de tecnologia, e portanto tá com um projeto muito interessante que ganhou asas internacionalmente né, Isso é bom, isso é bom. Mas, pronto, isso é algo que não é de todos, quer dizer, é só pra alguns. E daí, isso vivemos num país que eu acho que, só pra alguns algumas coisas tem muito a ver com oportunidade e com alguma sorte. Porque, o que se assiste nesse momento? Nós estamos num país que é uma manta de retalhas, quer queiramos quer não. Num sítio se faz de uma maneira, noutra sítio se faz de outra. E depois esses recursos todos que vão aparecendo a alguns não aparecem a outros, e o que aparece noutros não aparece... Acho isto uma coisa assim muito mau, isto com o sistema de colocação de professores arrasa qualquer coisa que se possa fazer. É difícil. E eu que trabalho há 38 anos acho que cada vez é pior, cada vez é pior, cada vez é... o que é que nos virá a acontecer para o próximo ano? Qual é a novidade que vem para o próximo ano? Nada e é contínuo... quer dizer, é sempre tudo novo tá a ver. E isto interfere pro trabalho que se possa desenvolver. Nós nesse momento estamos com obras no edifício que destruíram a nossa funcionalidade aqui dentro. E ninguém nos veio perguntar se a colocação ali do elevador, o acrílico lá debaixo, as casas de banho como estão, se eram funcionais pra nós. Tiraram-nos um espaço que pra nós era vital.

Isso veio imposto?

CEIP. Ninguém nos pergunta nada. O projetista faz, a obra nasce e nós assistimos. O elevador até tínhamos outro sítio que não estragava o <estrandonário> que tínhamos, que era uma luz que entrava nós até fazíamos a feira do livro ali, púnhamos uma árvore de natal suspensa, sei lá, uma série de coisas, acabou. Aliás, a resposta que me deram foi assim: o projeto está feito, acabou. Eu até disse: pronto, nós vamos ver que o carro vai bater, antes dele bater nós vamos impedir. Não, não dá. Portanto não há este diálogo que eu acho que deveria haver.

Acha que a escola tem autonomia?

CEIP. O agrupamento tem autonomia. Mas até o próprio diretor diz que é também relativo. Cortam verbas, os recursos humanos não são colocados dentro das necessidades que nós temos, porque estão cada vez a cortar mais. Então, quer dizer, morre pela base. Porque depois faltam as condições para poder aumentar coisas diferentes. Isso da autonomia é muito relativo. E a nível interno da escola, do bocadinho, já fomos mais autônomos do que somos agora. Agora é uma realidade muito mais alargada, temos que nos uniformizar com outras escolas, por exemplo a nível mesmo pedagógico, fichas iguais, trabalhos iguais, quer dizer, perde um bocado a característica, e no fundo a identidade da própria... porque esta escola dentro do agrupamento tem uma identidade muito própria e nós quando chegamos aos momentos cruciais dentro da avaliação chegamos a conclusão que aquilo (batida na mesa) que queríamos fazer naquele momento não pode ser porque tem que ser pra todas e as outras têm outra realidade, portanto, lá se foi a autonomia a esse nível, por exemplo nós temos festas finalistas diferentes e agora temos que fazer num formato tudo igual (batida na mesa), tínhamos um livro de curso dos miúdos diferentes, finalistas, e agora temos alguém a dizer olha mas não pode fazer diferente tem que fazer assim.

Quais projetos vocês participam?

CEIP. Nós temos o projeto “Incluir para imergir”, há 4 anos, com essa designação. É um projeto de continuação e apoio, temos mais alguns recursos que tem vindo a diminuir para apoiar os alunos que estão com dificuldade em determinadas turmas. Por exemplo, eu estou no núcleo para imergir, e meu apoio está nesse âmbito, neste momento eu estou com duas turmas de terceiro ano e têm do segundo e estou a retirar os alunos do segundo para trabalhar português e matemática com eles, tenho 16 horas para isso, e tenho mais uma turma do segundo mesmo a iniciar mais 4 horas. Ano passado havia mais, havia 3. O afastamento é pouco, né. E esse projeto visa a recuperação dos alunos com mais dificuldades.

Acha que o projeto tem surtido efeito?

CEIP. Esse projeto destina sobretudo aos meninos que estão com dificuldades em aprender, no nível de escrever mais embaixo. Há muitos poucos recursos então nós centramos mais nos segundos anos. Não quer dizer que os 4ºs também não tenham e a prioridade é realmente para os 2ºs e 4ºs, nomeadamente os segundos porque estão com problemas de aprendizagem e na escrita e os 4ºs porque estão com os exames à porta. Tem resultado, ano passado viu-se que resultou também depende da condição do professor que estiver, mas isso é como qualquer coisa não é, mas a partida ano passado notamos que havia uma relação muito positiva entre os alunos intervencionados no projeto e os resultados. E resulta porque é cirúrgico não é. Os meninos estão com aquela dificuldade, a soma das duas turmas do terceiro dá 10, e o trabalho de português e matemática é feito intensivamente não é, portanto, tem que dar alguma coisa né, se não esses meninos tem que encaminhar para a educação especial, porque tem qualquer problema.

Como é feita atribuição dos professores nesse projeto?

CEIP. É mediante o crédito de trabalho, é atribuído ao agrupamento, mas também por aqueles recursos acrescidos que o próprio projeto tem, a nível de TEIP, o TEIP contempla alguns recursos humanos nesse âmbito, porque o projeto está já instituído. Ele existe, portanto tem que ter recursos. Ele começou na escola base do agrupamento, e depois progressivamente foi-se alargando a todas as escolas porque aquela escola tinha muito muito insucesso. Só pra dizer numa população de cento e poucos alunos tem 70 ciganos que é uma população difícil, vai à escola quando muitas vezes apetece, começou aí por necessidade de agarrar aqueles meninos que estavam com maiores dificuldades. Como depois o insucesso foi se alastrando também se alastrou o projeto às outras escolas e eu acho que é positivo, o projeto é positivo.

Como descrevem a população da escola?

CE1P. A população mudou bastante. O trabalho de casa muitas vezes não vem feito... Os pais normalmente vem, a maioria vem, os que não vêm nunca vêm, é preciso chamá-los. Nós até dizemos: já sabíamos que não vinha. Há assim um grupo e não é muito, no âmbito do agrupamento, será a escola que menos classes tem, mas é residual aqui, mas são sempre os mesmos.

O que toma mais tempo no seu dia a dia?

CE1P. Olha... Devia de ser os alunos. Devia ser o trabalho com os alunos. Isso é minha revolta, que não seja neste momento. Também estamos no início do ano e ainda há muita coisa da coordenação para fazer. E ontem eu estava a trabalhar e assim, metade do meu tempo ou mais da metade foi papelada, uma pasta disto, uma pasta daquilo... Quando eu cheguei a planificar para hoje, para os miúdos que eu tenho que estar com eles, já era meia hora, portanto, eu fui a correr buscar um texto, preparar qualquer coisa, e disse amanhã com a experiência que tenho vou me desenrascar. E isto está mal, isto está mal porque a primeira coisa que eu devo fazer é trabalhar para os alunos e depois o resto. Porque assim, no meu horário eu tenho 20 horas com alunos e 5 horas de coordenação, só que 5 horas de coordenação é manifestamente pouco, porque me absorve muito mais.

CE1P. Então o que eu faço? Para além de esticar, para além do meu horário eu vou roubar ainda um bocado a outro, porque muitas vezes eu estou com os alunos e estou com o telefone, estou com atendente, não dá, uma linha de pensamento vai-se, né, eu espero que isso passe serenando porque isso é o início do ano isso é um bocado complicado. Mas, onde é que eu gasto mais?... Eu gasto em tudo. Sei lá... Depois não é só isso, depois eu pertenço a equipa do regulamento interno, depois pertenço à equipa de avaliação de mérito dos alunos, à outra coisa qualquer, depois vem a autoavaliação do próprio agrupamento na autoavaliação interna, porque é assim, as mesmas pessoas estão em diversas coisas, por exemplo, este colega que entrou aqui é bibliotecário, mas também pertence à tutoria, é secretário do diretor, quer dizer, o diretor tem que delegar sempre às mesmas pessoas quase, as mesmas coisas e isso é muito trabalho. A parte mais lesada que é contra, pois isso é uma revolta interna.

CE1P. No fundo há um investimento ali que tem que dar lucro, tem que dar resultados. E isto é mal. Depois a gente pensa: há tanto desemprego né? Por que que há necessidade de estar com uma pessoa a trabalhar...!? Tem dias que eu trabalho muito mais que 8 horas. Trabalhar 8 horas para mim é um bom dia. É um bom dia. Porque depois passa por mim funcionárias, passa por mim cantina, passa por mim uma série de coisas que tem-se que julgar. Mais as obras, mais não sei o que. Depois falta uma fechadura. É horrível... É um trabalho, eu até acredito que ninguém queira porque realmente. As pessoas dizem assim: ah eu quero ser, depois ninguém quer ser. Se calhar a parte remuneratória é um fator se calhar... Eu ganho a mais e líquido, 132 euros, não dá pros tinteiros que eu gasto em casa. Porque muitas vezes eu tenho que imprimir em casa porque não tenho tempo de imprimir ali, coisas que é para o trabalho. Depois vou pra aqui e pra acolá, e ninguém nos paga; por exemplo, quando eu vou para o agrupamento, eu vou de autocarro, é uma senha pra lá e uma senha pra cá, quem me paga? É um euro e tal! Ninguém! E esse dinheiro é pra aí, não é lucro sequer, eu já nem falo isso, é o desgaste que a pessoa tem, é o cansaço desta multiplicidade de coisas pra fazer. É diabólico. Eu acho que é por isso que às vezes as pessoas desistem ou ficam doentes, ou não querem e eu até compreendo que seja um caso mesmo a ter em conta. É muito mal. E esta escola é uma escola grande, não é propriamente uma escola de quatro lugares, é uma escola com 9 turmas, 2 pré e 7 de primeiro ciclo. Depois as AIECS que devia de ser um serviço camarário, que devia ter uma gestão própria, não, ainda passam por nós. Ainda tem mais uns 6 ou 7 professores das AIECS que tenho que controlar faltas, que tenho que fazer horário, que tenho que organizar dossiês, avaliar... Cento e tantos almoços para avaliar, se a fruta está boa... É muito mau... E isto, quem lida com isto, eu pelo menos acho que era tão faço resolver isso, simplificar bastante. Mas, não, quem está no seu pelouro, só olha para o seu pelouro e não vê que há uma multiplicidade de coisas para fazer que deviam ser simplificadas. Mas ninguém ouve o que a gente diz. Ano passado eu pedi tanto para a Câmara para simplificar tudo isso e eles em vez de simplificar, complicaram.

E então?

CE1P. E agora estamos a por aqui um bocado enorme de terra, temos aqui uma tira enorme de terra que eu quero saber como vamos agricultar aquilo.

CE1P. Eu já tive turma e coordenação. Só consegui resistir porque eu tô na linha há quatro anos. É preciso uma resistência física e mental muito grande.

CE1P. E repara, nós é que damos a cara porque nós somos extensão do diretor aqui. Portanto, o primeiro embate é conosco. Quando um pai tá furioso é conosco. Nós temos que ter muita paciência, espreitar novamente, fazer triagem, travar, tudo requer trabalho. Passa por nós subsídios, muitos deles antes de ir à assessoria vem aqui. É o primeiro escudo. Tem o jornal da escola que em determinadas alturas também dá trabalho, é evidente. Claro que algumas coisas eu tenho que delegar não é, mas há coisas que eu não consigo delegar porque senão não há gestão possível. Depois é assim, quem é que vem cobrar? É quem está a frente, não é? Quem está a frente, se não domina, se não está dentro do assunto não pode defender-se, é uma questão básica da gestão não é!? Não há para onde fugir. E eu tive ameaça de ainda ter turma esse ano, e se tivesse turma era um trabalhão. Depois o crédito não era permitido porque eu ficava sem apoio. Ai é a vida (suspiro). Está difícil! Eu sempre trabalhei muito na minha vida, mas acho que considero que hoje trabalho mais, de forma mais desgastante, menos motivante e pra mais desperdício de esforço do que alguns anos atrás em que havia o prazer do trabalho, havia... algo que nascia de nós, que não era imposto, acho que aí havia autonomia, engraçado,... agora a autonomia vem de fora pra dentro e não é autonomia, quando a autonomia é de fora pra dentro não é... E depois, nós criávamos coisas, ui o que nós fazíamos! Nós éramos extremamente inovadoras e isto eu estou a falar há 25 anos, 30 anos por aí. Eu tive períodos que estive aqui, depois saí e voltei, tive fora praí 8 anos, mas não foram consecutivos, e éramos extremamente inovadoras, aí eu acho que sem esse aparato de autonomia nós éramos muito mais autônomas a nível de escola, núcleo escolar.

O que foi que você sentiu na mudança do órgão colegial para a figura do diretor?

CE1P. Eu aqui nesse agrupamento... é assim... Não senti grande coisa. Porque é assim, a pessoa que foi eleita, no fundo se fosse colegialmente também era capaz de ser. É só esse o caso. Agora, noutros sítios, acredito que não; que haja ali uma série de influências externas que determinadas pessoas a ir praquele cargo que até nem tem competência nenhuma pra ele, aí..., mas aqui acho que não saiu do espaço, não senti grande diferença, o processo até acabou por simplificar porque a eleição é mais fácil porque é naquele órgão, no conselho geral e pronto. Agora estive no conselho geral e fiz parte da comissão prioritária para comissão do diretor, infelizmente eu estou em todas e sei disso. Muitas vezes eu até digo para ele: olha você está aí por mim, faz favor, faz favor! (risos)

CE1P. Acredito que haja sítios, e muitos sítios em que realmente haja jogos de interesse. Então é muito mau, porque não vai pro lugar a pessoa certa, não é, nem é escolhida pela base, que no fundo é quem ele vai governar ou ela vai governar, portanto isso aí democraticamente não é muito bom. Agora neste caso concreto, por acaso a pessoa que está, a partida, aquilo era vice, depois pertencia a direção, foi natural e é boa pessoa, é um cargo muito difícil e o agrupamento é grande, é um dos maiores e tem uma população esquisita, é difícil esta população aqui.

Coordenadora, há acompanhamento do trabalho pedagógico do professor?

CE1P. Quem faz isso é a coordenadora pedagógica. Há uma coordenadora que só trabalha com os professores titulares de turma, essas pessoas coordenam. E eu não, porque eu sou a parte administrativa porque eu sou extensão da diretora. Eu sou professora e ando nos projetos, e vejo o que as pessoas fazem, mas não tenho diretamente nenhuma intervenção pedagógica pelos colegas conversamos, dialogamos, tentamos acertar nas reuniões os conflitos que temos, às vezes digo o que penso e eu gosto de dizer o que penso.

CE1P. Por exemplo, ainda agora eu estou com a planificação à volta, tás a ver, e não devia, mas lá meteram-me no grupo de revisão da planificação e eu lá estou. Eu, a coordenadora titular de turma, e eu nem sequer pertenço ao conselho titular de turma (ta a ver a engrenagem? Sou convidada!), o professor do primeiro, segundo, terceiro, quarto a coordenadora, então acabou de ficar pra mim o trabalho final e já vi coisas lá fora do sítio.

CE1P. De certo modo aqui tenta-se rentabilizar um bocado o *knowhow* de cada um, não é... Mas, há outros que conseguem safar, mas tem a ver com a capacidade e experiência de cada um. Por exemplo, eu não consegui me safar da comissão do regulamento, aquilo dá muito trabalho. Todos os anos o regulamento tem que ser mexido. Só quem está nisso é que se apercebe das alterações a nível legislativo, às vezes de fundo até. Eu já tenho uma série de papéis que é para encaixar no documento, e aquilo é um monte de coisa já. E no

passado acabamos uma revisão e já estamos em outra, mas não me tiram de lá, o diretor diz que não pode ser, que tem que ser eu, tem que ser eu, pronto e eu lá fico. Mas aquilo é muito trabalho, tem alturas que dá muito trabalho.

CE1P. Agora se me disser assim, se eu olho para uma parede..., entro numa sala e saio se me apercebo o que é que se lá passa, eu acho que sim, 38 anos tinha que dar pra isso, uma pessoa atenta a isto. Há pessoas que podem não ter essa coisa porque não se dedicaram à profissão como eu, ponto fim da parada, mas quem se dedica percebe perfeitamente que naquela sala há um determinado perfil que dá alguma segurança que permite um princípio meio e fim, que dá uma continuidade que há ali estrutura capaz, isso eu percebo. Agora se eu tenho poder para determinar mudanças ali, não. Isto tem a ver com autonomia. Tás a ver? Também não depende de mim, deveria depender e depende da coordenadora pedagógica, que tem turma... Como é que ela pode? Não é? Com trinta e tal turmas? Não pode ser... Não pode... É inviável!

CE1P. Mas isso no colégio numa estrutura privada existe o coordenador administrativo e o coordenador pedagógico. O coordenador pedagógico faz esse trabalho. Mas está ali! O nosso está longe! Está na escola do cerco, tem turma, uma turma desgraçada, com não sei quantos metros lá dentro, sai dali assim, com um projeto difícil porque eles têm lá muitos imergir, é o tal imergir, funciona com algumas características um pouco diferentes das nossas porque eles retiram meninos da sala e formam grupos, vários grupos, mais do que nós e portanto como é que vão andar a ver o que as pessoas fazem. E depois tem uma coisa chamada supervisão que é uma brincadeira. Preenche uma grelha e está feito. Isso não é nada. Lá está... No fundo a parte pedagógica anda muito à mercê de quem faz da educação. E isso pra quem está de fora e vê as coisas apercebe-se, por exemplo, nas fichas de avaliação que às vezes são fotocopiadas eu vejo e digo, meu Deus, que erro aqui está! Mas o que é que uma pessoa pode fazer? Não pode fazer. E isto é que deveria ser travado. Estou farta de dizer nos sítios certos, que deveria haver uma equipa de alguém com alguma experiência representativa dos vários anos, que fizesse uma revisão depois destes instrumentos de avaliação, mas nunca se encontra tempo pra isso. E as coisas depois saem disparadas, como estão e muitas vezes há coisas que não deveriam lá haver.

CE1P. A qualidade do serviço prestado está muito à mercê do perfil de quem vem. Ou podemos ter a sorte de ter um ótimo profissional porque realmente ele se dedica a profissão e é excelente, ou então não. E ninguém cobra por isso. Acho que é isso que enferma muito o sistema educativo. Não há controle. Pra mim não há. Tu és ali a senhora do teu sítio (a professora). Da porta pra dentro sou eu. (risos)

CE1P. Há pessoas com grande dedicação a a a..., e é esse que safa-se. Nós somos um bocado um povo que trabalha sobre os joelhos. Eeeee não lê muitos normativos, e depois..., ou lê e aplica mal, intencionalmente ou não, mas nós somos um povo assim. E o que eu leio não é exatamente o que lê o outro acolá, mas isso já está no sangue. Vai ver é por isso que chegamos à Índia. (risos)

CE1P. Acho que isto poderia muito a qualidade se nós tivéssemos esse tipo de controlo, mais sistemático, mais refletido até, acho que assim é que se inova, mas não sei... Já houve uma altura em que isso se tentou fazer, mas depois as conjunturas também vão mudando não é, as políticas, nós também somos frutos da política não é, e depois somos muito empurrados para papeis, para estas coisas todas, isto é mais importante que o resto, não sei acho que isto não este num bom caminho, olha não depende de nós. Nós aqui no nosso canto vamos fazendo o que podemos e pronto. Mas... Temos tido alguns resultados. No agrupamento é uma das escolas com melhores resultados externos, internos não. Internos não, externos sim, portanto, quer dizer alguma coisa.

Sua postura de liderança se alterou nesses anos de exercício de coordenação de estabelecimento?

CE1P. Alterou. Eu quando vim pra aqui, nós nem podíamos tossir. A sério... Era muito rígida (a diretora). Dependia muito dos sítios, não é. Mas, normalmente o diretor, o padre e o presidente da junta eram pessoas intocáveis, mesmo nas aldeias. Eram as três pessoas que mandavam no sítio. Portanto isto já dita no fundo a postura da pessoa. E eu vim pra aqui pra uma diretora mesmo muito rígida, nós não éramos tidas nem achadas nem nada, ela que punha e dispunha e ela que mandava. Isto mudou muito, acho que mudou muito, acho que se democratizou um pouco. Se calhar nuns aspectos para bem outros para mal, não sei. Também tem que haver alguma centralização de algum poder, não é, do poder de decisão não é. Mas acho que houve uma proximidade de quem está a gerir de quem está a ser gerido, e pronto. Acho que as pessoas se aproximaram mais, progressivamente conforme vieram diferentes diretores. Porque quando eu vim, pensei assim: meu Deus! Isso aqui é pior que militarismo! (risos) Se isto estava limpo, tinha que estar mais limpo.

Portanto era assim, uma pessoa rígida. Acho até que já não existe pessoas com esse perfil. Portanto havia um poder instituído, e isso mudou.

CEIP. A escola ganha com a permanência dos professores. É mérito do lugar e da escola. Isso é opção de cada um. Ano passado houve uma colega que foi para outra escola, mas como se diz, em equipa que se ganha não se mexe, mas muitas vezes mexe-se. Lembro-me de uma educadora que esteve aqui anos atrás, era extraordinária, e que por condições do concurso foi-se embora. E é uma pena perder pessoas boas. Isso é uma perda enorme para uma escola. E quem vem de novo nós dizemos assim: vamos lá ver quem vê, se se integra no trabalho, se não se integra... Há aqueles professores saltitantes. Essas pessoas podem se adaptar aos sítios, apesar de virem com a cultura de outras escolas...

Como vocês se organizam no que toca os exames nacionais?

CEIP. Nós sentimos um bocado a pressão, a partir de determinado momento, maio, e colocamos os miúdos a trabalhar isso, a treiná-los. Trabalhamos Português e Matemática, Português e Matemática. Nossa coordenadora do departamento e a assessora do diretor, quando se aproxima dos exames dão mesmo indicação: atenção professores do 4º ano, agora é só mesmo Português e Matemática. Esta escola é a melhor escola do agrupamento nas avaliações externas, nos exames. Mas, no agrupamento, ano anterior, baixamos a média relativamente à média nacional; a média nacional até subiu, mas nós baixamos. E isso é sempre analisado em departamento. Atenção o que é que se passou? Pronto. Somos um bocadinho chamados à pedra, o que que falhou? Mudar as estratégias... Ano passado baixamos a média temos um bocadinho a obrigação de a subir. E isto nos pressiona.

CEIP. Vou te contar minha experiência. Há dois anos eu pensei, bom esses miúdos vão para os exames, mas e a felicidade deles? E o prazer que eles possam ter em algumas coisas? E nos projetos? Não. Isto não pode ser. E eu comecei a ver gente, no meu grupo a dizer: ah, mas eu agora estou a treinar, comecei a fazer um livro xpto. Eu pensei: bolas, isto não é nada! Porque o exame, nós devemos encarar o exame como algo que vem avaliar o nosso saber. E o nosso saber não pode ser feito em função de um exame. Portanto, o exame é apenas um instrumento para medir aquilo que eu fui aprendendo de acordo com o programa daquilo que eu fui fazendo ao longo dos 4 anos. Portanto, eu parei com isso tudo e eu disse eu vou continuar com a dança, eu vou continuar com o teatro, eu vou continuar com a poesia, vou continuar com essas coisas todas. E realmente quando dei por mim, talvez março, talvez mais cedo fevereiro, disse bem vou fazer aí uma preparação para eles se encaixarem no formato da prova, mas de uma forma muito natural. Mas vi gente muito preocupada com aquilo! Que só dava Português Matemática, Português Matemática. Eu continuei com História, eu continuei com Estudo do Meio. Cheguei ao fim, foi a melhor turma do agrupamento. Era minha turma há 4 anos, o caminho maior já estava feito. Eles eram muito autônomos já. E eu só tive uma nota negativa em Matemática e foi uma negativa alta, mas nada. Portanto foi tudo perfeito! Acho que isso é exagero das pessoas, viver só para aquele momento só para os exames. Eles chegam ao exame, depois vomitam, depois ficam nervosos, acham que é um monstro, uma coisa não é. E eu não fiz nada de especial. Limitei-me a fazer o que costumo fazer todos os anos. Encarei o exame como uma prova de aferição. Agora trabalhar em função daquilo tira a felicidade dos alunos.

Na conversa anterior, Coordenadora, eu tive a impressão de perceber seu descontentamento com os instrumentos da avaliação interna das escolas. Com base na sua experiência, por que acha que a escola que coordena tem melhores resultados em avaliações externas que nas avaliações internas?

CEIP. Tem porque aplicamos os critérios de avaliação de forma muito rigorosa e somos muito exigentes no que respeita à abordagem do currículo. Por consequência, somos exigentes ao avaliar os alunos. Os instrumentos internos, que são feitos em comum no final de cada período, são para o aluno médio e as escolas do agrupamento têm realidades tão diversas que esse aluno médio não corresponde ao nosso aluno médio. Assim, temos de equilibrar com outros instrumentos de avaliação que podem ser elaborados por escola; nesses, somos mais exigentes. O resultado desta prática, que não se limita de forma alguma à avaliação exigente, mas sobretudo num trabalho sistematizado e muito estruturado, leva a que os resultados externos sejam melhores. Claro, que depende muito de turma para turma, mas maioritariamente é isso que acontece. Um exemplo: este ano, a maioria das equipas apuradas para a final das Competições de Ciências na Universidade de Aveiro são nossas. Outro exemplo: a escola em que o uso da bata é uma prática há muitos anos por todos os alunos é a nossa; pode não parecer importante, mas é, pois implica o respeito a regras e isso é fundamental em contexto educativo. Nada acontece por acaso.

Os pais participam nas atividades da escola?

CE1P. Depende. Há turmas mais outras menos. Os que não vem nunca vem, é preciso chamá-los. Sabem que a determinadas alturas do ano há reuniões, mas são reincidentes. Nós até dizemos: já sabíamos que não vinha. É aquela expressão, não é!? Há assim um grupo, não é muito, mas é residual aqui.

CE1P. O grupo de professores não é valorizado e os miúdos respiram isso. Muitas vezes chegam à escola e não os respeitam à porta, e depois a questão da disciplina com esses miúdos é mais difícil.

Há algum normativo recente que a Elisa não teve acesso à leitura e que gostaria de fazê-lo a breve trecho?

CE1P. Assim... Eu conheço a legislação, mas não sei se faço como deve ser. Como disse-te, falta a formação.

Gostaria de dizer algo mais, Coordenadora? Algo que eu não tenha perguntado, ou que a senhora sente necessidade de expressar?

CE1P. Hoje ser professora é difícil, por muitas razões. E a questão da avaliação dos professores é ridícula. E se calhar eu estou na coordenação deste estabelecimento, para fugir da avaliação dos professores. Isto é mau, mas estou a ser sincera, perfeitamente sincera. Se eu não estivesse aqui estaria num outro órgão que me implicava avaliar professores e no contexto atual, no enquadramento atual, eu não quero. Ponto final. Acho que é ridículo o que se faz, acho que não leva a absolutamente nada, acho que é esmagador e há um desgaste enorme. Ainda neste momento há uma comissão prioritária que está a avaliar as reclamações, de pessoas que reclamaram. Um desgaste horrível ali que não leva a nada. Para além da pouca formação que existe, porque acho que um professor tem aprender sempre. E nesse aspecto nós não temos formação que nós necessitemos. Não há, não há. Ou é a pagar e mesmo assim não é de qualidade. E aquela formação que devia ser em sistema de oficina, que é uma formação acompanhada pela prática, desapareceu. Houve aqui uma tentativa a nível matemática, quando o programa ainda era outro e houve uma melhoria. Isso desapareceu, o programa mudou, o programa ficou completamente inacessível para as crianças. É um programa completamente ajustável a faixa etária com que se trabalha. E não há preparação de professor para isso. Muitos professores, eu tenho a nítida sensação, que vão seguindo o manual e pouco mais. E isto é péssimo em termos de qualidade de trabalho. Há muitos professores que não estão habilitados para trabalhar determinados assuntos, porque, ou porque na formação básica não foram contemplados porque não pertenciam ao programa na altura, ou porque as pessoas não tem formação acrescida que vos possibilite isso. Eu acho que as pessoas muitas vezes estão a falar de coisas, ou nem falam delas, porque não a conhecem. Isto é muito mau, muito mau. Mas a Matemática é um problema e não vamos sair dela. E isso angustia-me. O investimento que teve e o retrocesso que houve. Na nossa cara. Foi um retrocesso imenso em um ano.

CE1P. De qualquer forma não há estímulo na própria carreira porque estamos congelados há muito tempo. Apesar de haver uma certa incongruência entre o que está escrito na lei e o que é praticado. E nós vivemos naquele meio. Não é fácil. Isso precisava de uma grande varredura, precisava, mas não me parece que vá haver. Ontem as poucas esperanças que eu tinha foram-se (eleição legislativa).

CE1P. Por exemplo, nós nos organizamos para dar as batatas àqueles que não trouxeram. Porque aqui obrigamos todos a andarem de bata, é regra. Portanto, tudo isto faz com que a escola ainda funcione. Quando deixar de haver essas pessoas, e cada vez há menos, isso é que a gente nota, isso não vai aquecer a base. É um gigante com pés de barro, sabe. Muito frágil, com estruturas muito pouco assentes, muito pouco sólidas. E isto era preciso haver mais apoio, sei lá. Mas, olha agente tá vivendo...

Obrigada por conceder-me seu tempo e entrevista, Coordenadora.

CE1P. Sempre às ordens.

Entrevista 12

Data: 26/08/2015

Duração: 41min

Coordenadora de Estabelecimento (agrupamento de escolas)

Quando chegou a esta escola, Coordenadora?

CE2P. Há quatro anos atrás. Este é o quarto ano aqui, nesta escola, não no agrupamento. Nesta escola... Vim designada para a coordenação.

Como lhe foram atribuídas as aulas?

CE2P. Porque normalmente aqui damos... é... fazemos continuidade pedagógica dentro dos possíveis. Portanto eu na escola que estava também pertence ao agrupamento acabei um quarto ano, não é, então como estava disponível para pegar em turma, comecei aqui com um primeiro ano que é a turma que tenho hoje e por isso eles estão no ano, mas já com a função de coordenação, porque a coordenadora que estava cá saiu para a aposentação e essa escola estava assim a descoberto.

Exerce outros cargos ou funções?

CE2P. No momento não.

Qual o principal órgão de apoio à sua gestão neste estabelecimento de ensino?

CE2P. Nós temos uma adjunta do diretor que está com, claro é o primeiro ciclo não é, portanto qualquer coisa que seja necessário é com ela que ligamos, ou falamos, ou vamos lá, ela está sempre disponível, isso não há dúvida nenhuma. Quando é uma coisa mais administrativa, contactamos diretamente com a secretaria e eles resolvem o problema.

Há problema de comunicação?

CE2P. Não, não, não, não. Isso... Pode às vezes as coisas não se resolverem no tempo que a gente quer. Mas pronto, mas isso é compreensível porque temos que dar a algumas coisas que tem que seguir os seus trâmites não é e o seu tempo, e temos que aguardar, mas em princípio as coisas ficam resolvidas.

Qual a sua formação?

Magistério Primário do Porto, um CESE e uma pós-graduação em Novas Tecnologias no Ensino.

Idade?

CE2P. 49.

CE2P. Não tenho formação administrativa, aliás poucas de nós tem a formação administrativa para fazer esse tipo cargo. Pedem-nos quase que um voluntariado à força. Olha vais pra ali coordenar, que tal? A gente fica assim nhaaaaurrrrr... E vamos. E assim, caramba, se as outras conseguem, é mais nesse aspecto (risos), se as outras conseguem eu também não hei de ser menos, não é. Alguma coisa hei de fazer. Então vamos lá. (risos) Agora formação propriamente não temos, a menos que nós nos propúnhamos fazer, mas também não temos grande oferta, só se for realmente fazer uma licenciatura em administração escolar ou mestrado, uma coisa qualquer porque não temos basicamente. É. Vai-se aprendendo com a experiência, vai-se aprendendo a errar, vai-se aprendendo, pronto, e lá vamos andando.

Como você descreve a população estudantil desta escola?

CE2P. Aqui é muito heterogêneo. Nós temos alunos de níveis sociais chamado classe média alta, alta mesmo e depois por aí abaixo né temos os mais desgraçados e infelizmente e com a dita crise há cada vez mais, não é. Crianças que não tem dinheiro para os livros, que os lanches as vezes são... se calhar são só o que comem na escola e pouco mais, portanto temos os extremos e os intermédios, temos de tudo. Sendo que o extremo alto agora é cada vez mais raro não é. Infelizmente...

Acha que a cultura da escola tem se alterado em razão desses fatores sociais?

CE2P. Tentamos dar resposta àqueles que mais precisam. Temos um núcleo no agrupamento de assistentes sociais que tentam no mais possível combater essas falhas, indo à casa, fazendo visitas à domicílio, amparando o mais que se pode, de vez em quando fazemos recolhas quer de alimentos, quer de vestuários pelas escolas todas do agrupamento, depositamos lá embaixo e eles depois fazem as entregas necessárias, fazem o rastreio, fazem a caracterização das famílias mais carenciadas e fazem essa entrega.

Na sua rotina, Coordenadora, o que mais te toma tempo aqui na escola?

CE2P. É a turma. É a turma. A minha prioridade é a turma. Até porque é um ano de exame, portanto precisa de algum investimento. Trabalho de coordenação ou faço aqui depois das aulas que normalmente acabam as 4h, apesar que este ano temos uns horários um bocado diferentes, ou então levo pra casa, eu faço em casa tudo, serviço de computador ou posso fazer aqui ou em casa, tenho essa facilidade não é.

Como vocês se organizam para os exames?

CE2P. O grande foco dá-se a Português e Matemática. São 8 horas para cada uma delas, semanais, claro. E depois temos estudo do meio, e depois temos o apoio ao estudo e educação para a cidadania e expressões, claro; que neste último ano confesso ficam assim mais postas de lado não é porque tentamos investir todos os bocadinhos que temos naquelas áreas mais fortes, que são aqueles no fundo que eles tem mais dificuldades, portanto é tudo pertinente que seja mais focalizado nestas áreas.

Que projetos vocês têm na escola?

CE2P. Nós temos muitos projetos. Temos um de apoio às crianças em que temos professores afetos com horas para as crianças mais com maiores dificuldades, e tirando isso temos projetos ecológicos, projetos financeiros, portanto estamos bem servidos de projetos, às vezes temos pena de não ter tempo para poder participar em todos, porque alguns são muito interessantes, mas não temos horas, realmente não dá.

Houve alteração no espaço físico, reapropriação, remodelação?

CE2P. A estrutura propriamente, não. Sofreu obras, há anos, eu ainda não estava cá pra aí há dez anos ou mais, obras de melhoramentos, mas estruturação propriamente dita que eu saiba não houve, o prédio mantem-se com traço original, portanto...

CE2P. Obras de remodelação. Tanto quando veio aquela lei das AIECs nós tivemos que por um contentor, só isso. Nem recreio, nem nada.

Eu vi que há uma grande área arborizada, vocês utilizam nas atividades pedagógicas?

CE2P. Não, aqui não. Estes arboredos aqui a frente, principalmente os pinheiros, eles estão doentes e têm bichinhos, não sei se umas tintas amarelas que estão à volta do coisa, essas tintas tem um produto impregnado e era suposto ser um protetor para os bichinhos que tem o produto que faz alergias graves aos miúdos. Depois como são felpudinhos eles acham piadas, tem pelinhos, mas aquilo é corrosivo e faz alergia. Mas não se pode abater porque o instituto da proteção ambiental não sei o que não deixa, mas não se tem grande utilidade. Pronto, não se justifica.

O que alteraria na estrutura deste espaço?

CE2P. Ora bem! O que é que eu alteraria? Nós estamos a espera, eu gostaria e estamos a espera e a Câmara já nos prometeu que vai intervencionar o espaço exterior e por um recreio em condições. Faz falta, faz falta como uma zona pra desporto, como uma zona daqueles aparelhos pra brincadeiras dos miúdos não é, cordas e essas coisas assim, escorregas e por aí afora. Esperamos ansiosamente que eles venham, eles já andam a

prometer isso há dois anos. Intervencionaram a EB do cerco e agora dizem que a próxima somos nós. Portanto eu gostava muito. Aquele piso está uma vergonha, os miúdos caem e magoam-se. E... pronto. Essencialmente era isso. Começava por tirar aquele pavilhão que está ali que foi realmente criado para as atividades extracurriculares aquelas que são da responsabilidade da Câmara, e... basicamente era isso, porque as salas são boas, claro que intervenções a nível de umidades, mas isso já não... mas nós fazemos o pedido, compete-nos esperar que venham tratar deles, de resto a escola está bem dividida e... faltaria talvez um gabinetinho, porque esta sala é multifunções, é para nós almoçarmos, é para nos reunirmos é para tudo né, para fotocópias, telefones, para tudo, fazia falta até para atendimento dos pais aqui um gabinetito com maior privacidade, porque aqui embora estejamos relativamente calmos há sempre gente a entrar e sair, ou para vir buscar gelo ou para qualquer coisa.

E onde ocorrem as reuniões com os pais?

CE2P. Reuniões com pais normalmente são feitas dentro das salas, nas respectivas salas. Quando é assim uma coisa maior aproveitamos a cantina. Por exemplo, nós temos por hábito aqui no fim de ano fazermos um almoço, um lanche o que a gente quiser chamar de convívio em que os meninos trazem uma multa, é assim que lhe chamamos, trazem qualquer coisa, e depois juntamo-nos todos, pais e alunos e professores, juntamo-nos todos na cantina, abrimos as portas para o exterior e pronto, e fazemos o almoço. Portanto, nessas alturas, juntamo-nos lá, quando são assim coisas grandes. Quando são aquelas reuniões de entrega de avaliações são feitas nas salas, cada um na sua sala, os meninos normalmente não vem nesse tipo de reuniões, portanto há espaço para todos.

Há participação dos pais nas atividades da escola?

CE2P. É assim... Eles aparecem, há exceção talvez daqueles de etnia cigana, esse ano aí tivemos um boom, tínhamos só dois ou três e agora temos bastantes, bastantes... pronto isso a dimensão do número de alunos não é. Temos atualmente 119 se não me engano. O início do ano é sempre um bocadinho conturbado porque há transferências, entram uns saem outros e agente quando dá conta já não sabe quem é que saiu, pronto. Mas, aproximadamente, em número redondo, 120 alunos. E a dimensão desses 120 alunos, o número de etnia cigana que temos este ano aumentou substancialmente. Mas estes são os que aparecem menos, quer quando são chamados dificilmente aparecem, quer nas reuniões, ou porque tem as feiras pra fazer, ou porque tem os outros filhos doentes, ou porque... arranjam sempre motivo para não aparecer. E são extremamente faltosos, os miúdos. Se chove é porque chove, se está sol é porque está muito calor, se for vir de férias é porque foram para férias, portanto há sempre justificação para eles não virem. Tirando isso, os outros aparecem, aparecem com frequência porque nós chamamos, ou qualquer coisa que aconteça, há um acidente, um menino que caiu ou não sei o que a gente telefona, tá sempre alguém, se não são os pais diretamente, são os tios, tem uma rede familiar que normalmente apoia e suporta este tipo de coisas.

Crianças com necessidades especiais?

CE2P. Temos. Não física. Ela já saiu, mas era uma menina com paralisia cerebral.

E quanto ao grupo de professores? Há rotatividade?

CE2P. Ora bem, esta escola como é pequenina não é, só tem 4 turmas de primeiro ciclo e uma de pré, e... há alguma... eu por exemplo estou há quatro anos e penso continuar acho que agora não vou mudar. Tem uma colega que entrou no ano a seguir ao meu também porque acabou o quarto ano e então veio pegar aqui no primeiro, agora está no terceiro. As outras têm sido relativas não é, primeiro ano foi uma colega de que veio de novo, a do segundo também, embora já tenha estado cá no agrupamento estava noutra escola e este ano veio pra cá, porque ano passado... embora ela pertencesse ao agrupamento mas estava com licença maternidade, estava com maternidade em risco, e então embora estivesse na escola estava de licença, então este ano uma vez que ia pegar em turma veio pra aqui. Essa colega que veio aqui é educadora da pré que já está cá há muitos anos, mas este ano pode usufruir de um decreto que nós temos ou uma portaria que não sei exatamente o que aquilo é, em que ao fim de tantos anos de serviço tem-se o direito a ficar sem componente letiva durante um não, pronto. E ela está a usufruir dessa portaria. Está outra colega cá a assessorar a turma, para o ano ela volta às funções dela. Também não deve tardar muito para a aposentação. Ela e eu também gostava. (risos) E pronto estamos assim. Para o ano se calhar peço eu, porque também já é minha altura de pedir e assim fico mais tempo para a coordenação e aí já não tenho turma. Eu já podia ter pedido, mas não ia deixar os meus alunos de quatro anos, pendurados não é. Não os ia dar agora um professor novo no quarto

ano. Portanto resolvi levá-los até o fim, depois para o outro ano então fico com o outro cargo, fico só com a coordenação. E é isto.

Acha que nesses quatro anos a sua postura se alterou?

CE2P. Acho que não. Isto teria que perguntar aos colegas. Mas acho que não, acho que sou o que sempre fui. Não parece que tenha alterado por ser coordenadora ou deixar de ser. Talvez mais cansada, isso sim, porque... E hoje não foi um bom dia, hoje vim cá por sua causa. Hoje acordei assim num daqueles dias de ficar em casa, mas já que me tinha comprometido consigo vim, mas não houve grande, eu acho que não houve alteração nenhuma, eu sou o que sou, esteja a dar aulas, esteja a coordenar, esteja a fazer outras coisas quaisquer.

Quanto a carga de trabalho? Trabalhar 8 horas é um bom dia?

CE2P. É, é. Normalmente eu trabalho mais. Normalmente entre mapas e e-mails e correspondências vai pra além disso, muito mais. Claro que não é todos os dias não é, vamos dizer que eu trabalho 12h por dia, não de todo. Mas há dias que vai às 12 às 14, mas existe.

Saídas das crianças para assistir a um teatro ou cinema, têm sido difícil?

CE2P. Não. Olha ainda na sexta-feira fomos sair, fomos à Conímbriga. Com o 4º ano, porque faz parte do património, faz parte do programa de história e então achamos... porque a Câmara fornece-nos trimestralmente, por período, autocarro gratuito e as datas são atribuídas por eles. Portanto ligaram-me na sexta-feira anterior, agendamos e confirmamos para sexta-feira. E aproveitamos porque realmente era um desperdício não aproveitar o recurso, já que nós passamos a vida a reclamar que não temos para onde queremos, quando temos ao menos temos que o aproveitar. Então fomos a Conímbriga, que foi muito giro, eles gostaram muito. Saímos de manhazinha, chegamos aqui à tarde, almoçamos por lá, fizemos o piquenique e pronto. Não, e não temos dificuldades, os pais aceitam com facilidade, aliás temos uma associação de pais ótima que movimenta e que ajuda, pronto, dentro das possibilidades deles também não é, porque eles recebem cotas dos miúdos e depois ajudam, costumamos também sempre fazer uma viagem também no final do ano, saída qualquer, já fomos à <Magic Land> ali à Penafiel, é sempre o dia todo, passamos lá o dia, e eles co-participam com os transportes são eles que pagam os transportes e os miúdos depois dão qualquer coisa para as entradas ou para o que for preciso. Desta vez não foi preciso porque felizmente o transporte foi gratuito e as entradas também eram gratuitas lá, portanto correu tudo bem. É, eles gostam e os pais não se opõem, à exceção dos ciganos, exatamente, esses normalmente não, têm-os sempre embaixo das asas que têm medo que eles fujam ou que desapareçam e então não deixam.

Como são ofertados os lanches?

CE2P. Isso é da Câmara também (lanches). É camarário. Eu faço o pedido, peço os piqueniques eles vêm tudo direitinho, e pronto, corre tudo bem.

Quanto as responsabilidades aqui na escola? Parte pedagógica e parte administrativa?

CE2P. É assim, a parte pedagógica isso cada um tem a sua, não é, porque nós temos reuniões de trabalho, por anos, reunimos por anos, e, portanto cada ano sabe exatamente o que tem que fazer, o programa que tem pra dar, aquelas coisas todas. A parte pedagógica não tem grande interferência. Administrativa é controlar mais ou menos papeladas, saídas, o estar dentro da escola, normalmente quando é questões disciplinares vem ter comigo, não é. E... pronto é sempre uma figura de referência que eles tem um bocadinho, uuummm bocadinho mais de respeito, os que tem. (risos) Há outros que pra eles eu ser coordenadora e ser professora, é tudo igual. Mas vai-se tentando incutir um bocadinho de regras, de maneiras, não é, de estar, é mais por aí.

Quanto ao conhecimento dos normativos legais que orientam a escola e gestão?

CE2P. É assim, eu não sou muito dada a papéis, a papelada, não gosto muito; sou franca. Não me dedico muito, dedico, dedico ao que tenho que dedicar e aquilo que me pedem é feito. Agora, para além disso não gosto de me meter em...

Essa escola é TEIP?

CE2P. É. Já há alguns anos.

Recebem fundos e recursos?

CE2P. Sim. Essa parte administrativa é gerida lá por baixo, pela direção, direção e serviços de secretaria, e..., aliás alguns dos projetos de que lhe falei advém exatamente desses fundos, não é, que são distribuídos por ser uma escola TEIP, para além disso tem outros objetivos que se calhar não existem em outras escolas, eu já trabalho há tantos anos em escolas TEIP que já não sei como funciona nas outras. Porque nós regimos como qualquer outra entidade por objetivos, não é, temos por objetivo pelo menos tentar que os meninos não abandonem a escola, tentar que não faltem muito, tentar atingir uns determinados limites a nível de metas do conhecimento, pronto, são os três mínimos e temos que atingir sendo TEIP com os recursos que temos, entre psicólogos, educadores sociais, animadores afetos aos projetos, tudo isso temos que sermos capazes de mostrar algum resultado não é, pronto, isso é o que exige basicamente uma escola TEIP. Eu já estou no TEIP há uns anos largos. Eu já estou neste agrupamento há 12 anos e antes deste já estive num outro TEIP também, portanto basicamente é isso.

Como são levados os exames?

CE2P. As crianças não se estressam, claro que há uns que acusam mais a pressão que outros, não é, nos também não podemos descartar de todo a importância das coisas, até porque quem quiser continuar sabe que vai ter algumas metas a atingir e essa avaliação mede-se exatamente por exames, provas, o que lhe quiserem chamar. E alguns acusam realmente, estudam e há outros que não, ir para o exame ou vir para a sala é exatamente a mesma coisa. Mas, pronto, tentamos sempre dar algum cunho de importância não é, não podemos desvalorizar de todo essas situações, e pronto depois claro depende de cada um e da família agir em conformidade com a importância que eles também lhe dão, porque às vezes nós podemos exigir muito ou tar a dar atribuir importância a um determinado fato e em casa desvalorizarem por completo, não é.

Nesse tempo de experiência, o que pensa sobre a padronização da avaliação interna da escola?

CE2P. É assim, eu acho que temos que ter sempre alguma uniformidade nas coisas porque senão aquilo que eu valorizo como muito bom se a colega ali do lado como medíocre, alguma coisas ali não está bem não é. Mas, os nossos limites eu acho que são bastante abrangentes, portanto não me parece que o meu medíocre ou o meu bom que vá contra o bom da outra colega qualquer aqui no agrupamento exatamente porque temos uma margem de manobra muito ampla. O bom vai desde, deixe-me pensar, do 50 ao 69 é um suficiente, depois entra no bom nos 70 e vai até os 90, acho que é uma margem razoável para não haver ali uma discrepância muito grande. Eu acho que isso é bom pra eles também. Também não se sentirem muito diminuídos também para não exacerbarem muito as coisas, não é. Quem é bom é bom, quem é muito bom é muito bom, há sempre uma margem para melhorar e eu acho que isso é bom. Essa é minha opinião.

E quanto ao grupo de professores? Têm recebido propostas para participação em formação?

CE2P. Sim, temos a nível sindical, depois somos nós próprias que vemos aquilo que queremos basicamente, então propomos ao agrupamento e o agrupamento vai junto aos centros de formação tentar arranjar nesse sentido. Claro que se nós conseguirmos arranjar gratuitamente através do centro de formação não vamos à do sindicato que são pagas, não é. Pronto, basicamente é por aí. Ou, eles apresentam as propostas e nesse caso se formos sócios pagamos um bocado menos, se não formos sócios teremos que pagar mais. Se vierem gratuitamente, tanto melhor, e aí são por intermédio do agrupamento mesmo com propostas nossas.

Há algo mais que queira dizer?

CE2P. Não. Acho que está tudo dito.

Obrigada, Coordenadora.

Entrevista 13

Data: 18/07/2016

Duração: 54 min

Diretor de agrupamento de escolas

Para começar, Diretor, quando o senhor chegou à esta escola?

D6P. 2009.

E já veio para o cargo de diretor?

D6P. Sim. Eu concorri na altura, eu tava na direção de uma escola, uma outra escola, quatro anos e já havia estado em outras em gestão, e concorri, isso aqui é um concurso público, e eu concorri em 2009 aqui à escola e eu ganhei as eleições. Ganhei e fiquei. Depois voltei a reconduzir, nova eleição e voltei a ganhar outra vez.

Exerce algum outro tipo de atividades/funções fora da escola?

D6P. Não, quer dizer... No entanto, a lei prevê que podemos estar inseridos noutras situações da sociedade, nomeadamente cargos eleitos por eleição. Eu fui eleito na altura para assembleia de Freguesia da Junta dos Olivais aqui em Coimbra, como suplente. Sou o primeiro suplente, só que tá sempre a faltar gente, então vou sempre às assembleias. Também tenho um cargo pequeninho, mas é uma coisa também voluntária, nada remunerado, que é o Hóquei Patins. E tou lá só a ajudar.

E a sua formação?

D6P. Eu sou licenciado em Biologia pela Universidade de Coimbra, no ramo educacional.

Tem alguma formação na área de Administração Escolar?

D6P. Sim, senhora. Fiz na FPCEUC o Mestrado em Gestão Escolar, fiz também no ISCA, aaaaaahhh, estou a acabar de entregar a tese também, outra em gestão escolar e formação escolar, fiz uma em Lisboa que foi também um ano, na altura que foi feita pela DGAE, que foi gestão e administração escolar.

Qual a sua idade?

D6P. 48 anos.

Para falarmos de rotina, o que toma mais tempo no teu dia a dia?

D6P. São as questões pessoais, é... a nível dos recursos humanos. Aaaahhhh... Os alunos são os que dão menos problema e não me importava em ter 50 mil, ou 60 mil, ou 100 mil, não me importava nada. Porque eles não dão problema, dão problemas inerentes normais, que as crianças têm, mas depois resolvem. Resolvem entre eles, resolvem comigo aqui, fazem as pazes, fazem as amizades, tudo bem, depois a seguir vem os pais e estragam tudo. Metem-se na situação que em vez de deixar as crianças resolver, que eles resolvem, dois meninos que às vezes andam aí e agulham um com o outro, vem aqui ao meu gabinete, a situação aqui é resolvida, apercebem-se que ambo tiveram culpa, apercebem-se que ambos erraram, apercebem-se que ambos tem que pedir desculpa um ao outro, e pedem desculpa um ao outro, a seguir vão abraçados lá pra fora e vão brincar juntos. No dia a seguir tem cá os pais dum deles, porque o outro é que tinha que se castigado, quer dizer, tão a se envolver em situações do foro apenas só da criança, que ela consegue resolver, e nós aqui na escola temos isso, deixamos resolver por eles, depois os outros que estragam tudo. E quando digo adultos, olha... nós direção, diretores, professores, funcionários, pais, estragamos tudo, e o melhor que a escola tem são os miúdos. O que me ocupa mais tempo são essas coisinhas, são essas tricas. E depois, claro, tem as coisas inerentes do Ministério da Educação, pedem muitas vezes situações repetidas. Há uma secretaria do estado que pede um ficheiro, depois há um gabinete do ME que pede esse mesmo ficheiro,

depois há outro que pede outro... Quer dizer, há muitas coisas repetidas, e olha constantemente, portanto, com os miúdos não se perde muito tempo, que seria o que a gente devia perder mais.

Existe heterogeneidade de cultura?

D6P. Esta escola é uma escola que está inserida numa zona de classe média alta da cidade. De facto é uma zona que os miúdos têm algum poder de compra, os pais têm poder de compra, tem algum poder económico, no entanto, temos aqui algumas crianças muito carenciadas mesmo. Quando o ME, há 1 ou 2 anos ou 3 anos, criou o lanche gratuito para as crianças, nós rimos porque nós fazemos isso há anos. Éééé... Discretamente, sem ninguém saber, as crianças têm direito sempre ao lanchinho de manhã e à tarde, um copinho de leite, uma sandes, portanto, e muitos deles se calhar... enfim. No entanto, de raça cigana já tivemos, nesse momento não temos. De raça negra temos, mas eu nem separo porque para mim são todos iguais. Agora é uma escola que está inserida numa zona de classe média alta, portanto, não há grandes problemas no geral, há um ou outro que é particular.

Quanto ao espaço escolar? Acha que contempla as atividades e alunos?

D6P. Contempla. Tem espaço ainda para mais alunos, a escola consegue levar mais alunos, no entanto o espaço é uma escola antiga, é uma escola velha, é uma escola que necessita de obras há muitos anos, há muitos anos está a necessitar intervenção do ME, no entanto, nós já temos feito algumas coisas, nós já arranhamos uma unidade de multideficiência, com alunos multideficientes, uma deficiência extrema, de cadeira de rodas, que nós arranhamos essas salas. Os meninos ficam cá nas festas do Natal, nas festas da Páscoa, só que é uma escola antiga que tá a necessitar de obras. O número de salas, as salas são quentes no verão e frias no inverno. É uma escola antiga, muito antiga de facto, e tá sendo uma escola muito procurada, portanto com um corpo docente estável, um corpo docente muito bom.

Há área verde?

D6P. Há muita área verde. Há muita área verde.

E é utilizado esse espaço?

D6P. É... É e não é. Quer dizer, é porque, vamos ver, há uns anos em Portugal, no meu tempo de estudante, nós tínhamos aqui o que chamavam feriados, ou seja, o professor não aparecia, dava o segundo toque, nós não tínhamos aula, estávamos cá fora até ter a aula a seguir, hoje em dia não, há a chamada aula de substituição, já não se chama aula de substituição, mas é outra coisa do gênero, e os alunos vão para outra sala, com outro professor que está em espera, se faltar alguém vai. Eu por exemplo não concordo nada com isso, acho que os alunos deviam ter esse espaço verde, pra poder andar cá fora, eu andei e não tive problemas nenhum, foi um sítio onde fiz muitas amizades muitas coisas. No entanto, temos o espaço verde que eles podem usar, já vai ver, é um espaço muito interessante, velho, tudo muito velho.

Como vê sua postura na direção ao longo dos anos? Mudou?

D6P. Eu, antes levava o barco sozinho. Agora não. Eu tenho pessoas de confiança nos conselhos e delego. Por acaso está foi uma mudança pela positiva no trabalho coletivo de escola.

Como é feita a alteração do espaço? Vocês tem autonomia?

D6P. É. É. É. Esta autonomia das escolas é muito engraçada em Portugal. É uma autonomia que... Agora há umas escolas que assinaram uma coisa que chamaram Contrato de Autonomia. E esse contrato de autonomia é um contrato muito engraçado porque a autonomia é quase nenhuma. Não posso contratar, quer dizer, posso contratar mas não posso manter cá professores, não posso mandar embora outros, quer dizer, enfim... Mas, por exemplo, eu... nos espaços físicos da escola eu não posso mexer, eu mexo, mas com autorização. Tem que pedir autorização que depois demora muito tempo. Olha... Em 14 de fevereiro, eu recordei muito bem porque foi dia dos namorados, tivemos um acidente aqui na escola que caíram algumas árvores e partiu o muro, partiu e tá tudo na mesma ainda. Eu, se tivesse autonomia, na mesma semana resolvia. Na mesma semana resolvia. Não, tive que pedir autorização ao Ministério, teve de me ser atribuída uma verba, essa verba demorou a chegar, agora chegou vou ter que pedir três orçamentos, dos três orçamentos, vou ter que analisar os três, não é, e isso aconteceu em fevereiro. A autonomia é muito limitada.

E quanto às reuniões sobre o projeto educativo de escola?

D6P. Nós temos um projeto educativo que acaba agora, acaba em 2016 e temos uma equipa que está agora a elaborar o próximo projeto educativo. Essa equipa, ouve professores, ouve pais, ouve alunos... Houve inquéritos que foram passados, onde essa equipa pedia a solicitação de toda a informação da documentação, todos os contributos e depois elabora o projeto educativo. Foi sempre assim que se fez aqui, sempre.

Em relação às avaliações, ou exames, gera algum clima de tensão na escola?

D6P. Não. Sabe quem é que é mais ansioso? São os pais. Os miúdos não são. Nós temos tido exames, agora já não há exames no quarto ano, mas o ano passado houve, 4º ano, os pequenitos. Os miúdos entravam todos bem dispostos, a rir, eu tava com eles lá em cima e estavam todos bem dispostos. Os pais estavam com uma tensão nervosa aqui à porta que você não faz ideia. E eu disse isso várias vezes, muitas das vezes transmitem essa tensão nervosa aos miúdos, percebe!? E isso é que é um erro monumental, porque as crianças, elas estão bem dispostas, elas, quer dizer, nós somos pais e às vezes pensamos que somos donos das crianças. Não somos. Eu sou da Biologia e eu sei que nós podemos ter os miúdos emprestados por um tempo e temos que cuidar deles, depois eles tem que ganhar asas e voar. A natureza ensina-nos muito, muito. A natureza ensina-nos que uma ave vai buscar comida para o filho porque sabe que tem o filho no ninho, cuida dele, trata dele, defende-o com unhas e dentes, temos exemplos de aves que lutam com leões e com cobras para defender a cria, ou seja, é uma loucura com sua cria, mas seja uma altura, ganha asas e voa. [interrupção]

A natureza ensina-nos que a mãe cuida do filho durante um período de X tempo, mas depois liberta-o.

D6P. Portanto, nós temos que dosear as coisas e tentar fazer com que eles sejam autônomos nas suas decisões. Eles têm que ser responsáveis para tomar as suas decisões. Coisa que a maior parte dos pais não faz nesse momento. Eu entendo também porque há muitas notícias na televisão com raptos, com assassinos, têm medo. E de tudo isso que nós fazemos, essa capa de autoproteção às crianças cria-lhes ansiedade. E essa ansiedade nota-se nos dias dos exames. As crianças entram na escola completamente descontraídas e os pais estão ali a porta completamente nervosos já transmitindo nervosismo aos filhos. E eu acho que aqui, pelo menos nesta escola isto acontece muito, as crianças estão muito sob pressão, não é pelos professores, não é por ninguém, é pelos pais que transmitem-lhes essa pressão. Isso é muito mau. Alguns pedem-me, quando ele sair liga-me, liga-me. Quer dizer, não faz sentido. Não é esse o objetivo das coisas.

De qual órgão você recebe o maior apoio na gestão?

D6P. Ah, de todos. Ó, ainda ontem chegaram os relatórios da aferição, por aluno são quatro folhas. Tivemos que fazer isso e a lei diz que tem que ser dado presencialmente, foi isso que minha colega aquela hora veio aqui perguntar. Sexta-feira vamos receber os pais. Eu hoje tive que reunir com os professores para dizer: opá, vocês tem que contactar os pais hoje para a reunião de sexta-feira. Tudo bem. Apoiaram 100 %. O meu Conselho Pedagógico apoia, não estou aqui para discutir. O meu Conselho Geral apoia, acha que o objetivo é a escola e é o bem-estar dos alunos. Concordo plenamente. O meu conselho administrativo também. De uma maneira geral, a associação de pais tem corrido muito bem. De uma maneira geral tenho tido apoio de todo lado, não posso me queixar, não posso me queixar.

D6P. Há um bocadinho falei uma coisa sobre o mestrado na FPCEUC, eu não o acabei, não o cheguei a acabar. (risos)

Certo.

Há algum projeto que a escola participe?

D6P. Temos vários. Há tantos, tantos, tantos. E isso é bom. Isso eu gosto. Temos da literacia financeira que passa por todos os anos, temos sobre a sexualidade, temos sobre DST, sobre o cancro, temos... é... e são projetos transversais. A nível do desporto escolar, badminton, temos campeões nacionais. Temos uma companhia de teatro aqui na escola conhecido em nível nacional. [mostrando as taças e medalhas]

D6P. Depois temos o clube de pintura aqui na escola, todos os quadros, tá a ver aquele ali, todos as crianças que fizeram, todos os quadros aqui da escola foram as crianças que fizeram. Temos o clube de jogos estratégicos e matemáticos. Temos o clube de música. Temos o clube de teatro, temos o clube de património,

temos o clube de televisão que é um canal de televisão que temos na MEO televisão e pomos no *facebook* todas as reportagens que fazemos. Temos outros em parceria com a ESE. E quando os alunos vão para o secundário, os pais sentem.

D6P. É um grande grande grande investimento na escola e acho que é excelente pra escola. É assim, eu não acho que faz parte do currículo da escola. Eu vou te explicar porque. Porque as crianças tem que saber e tem que aprender... Por exemplo, Matemática, por exemplo jogos estratégicos da Matemática, por exemplo se fizer parte do currículo da Matemática, aquilo é como uma obrigatoriedade pra eles, é... faz parte do currículo e tem que ser feito. É a aula e depois para além disso eles tem que ter atividades.

D6P. A parte mais importante pra mim na escola são as crianças. Os mais importantes são eles, é pra eles que nós trabalhamos. Uma escola sem alunos não existe. Portanto, tem que haver alunos e são o essencial de uma escola. E eles têm que ter suas aulas, sua componente letiva, depois, para além disso, têm que praticar um desporto, fazer outras coisas. E temos que ser receptivos ao que os alunos querem fazer.

Os pais participam da escola?

D6P. Participam e muito. Os pais são muito interventivos. Eles fazem parte do Conselho Geral, que é o conselho máximo da escola, né, o órgão máximo. Nunca faltam. Os pais vêm sempre, portanto, pode faltar um professor, pode faltar alguém da sociedade, pode faltar alguém da câmara, mas os pais estão sempre. Os pais estão presentes, são ativos, fazem as festas final de ano letivo em conjunto conosco. Os pais são muito ativos, as vezes até demais, às vezes metem-se em situações que não deviam se meter, mas pronto, mas isso aí é o preço a pagar. (risos)

No dia-a-dia lhe é cobrado um saber teórico?

D6P. Sabe que às vezes é do gênero, parece que estão à espera do diretor para decidir. E vou para uma reunião e meu telemóvel não para. O que eu vou fazer? Como faço, como não faço? Portanto, tão sempre à espera que o diretor dê uma palavra final. Eeee eu corro um risco muito grande aqui na escola, que é... eu dou muita liberdade à minha direção. Dou. Nalguns casos eu fiz transferência de competências, transferei competências para algumas pessoas, mesmo em lei, passei para alguns da direção, mas as competências são todas minhas. Já reparou que isso é um órgão unipessoal, se isso correr mal, é a mim que vêm pedir coisas, não é à direção é a mim, mas eu dou grande liberdade. Digo sempre isso à minha direção, se vocês decidirem mal, por muito que eu não concorde, defendo-vos até a morte. Agora, muitas das vezes não, estão à espera que eu que dê uma palavra final, que eu tome uma decisão.

D6P. Muitas das vezes é verdade, é preciso um conhecimento teórico dalgumas coisas. Eu estudo muito, leio muito legislação, tento me atualizar, mas não sei tudo. Não sei tudo. E muitas das vezes há decisões que têm de ser tomadas na hora, no momento. Eu costumo dizer pior que decidir mal é não decidir, é adiar, ah, gente depois vê, tal. Tem-se que se tomar uma decisão na hora. E quando se toma essa decisão, eu ponho sempre o coração à frente da razão, às vezes as coisas correm mal, mas há uma maneira que eu já alguns tempos aprendi. Sabe qual é? Tudo o que se faz se for em benefício do aluno, nunca há problema. O certo seria a direção antes de tomar uma decisão, pensem: quem vai se beneficiar com isso? É o aluno ou é o professor? Se for o aluno, não há problema nenhum.

Para encerrar, há algo que queira dizer, que eu não tenha perguntado, ou um desabafo...

D6P. Olha, há tanta coisa. Eu vou desabafar, mas é um desabafo, olha... Ninguém ouve. O ME muitas das vezes pede as coisas pra ontem. Nós precisamos às vezes de respostas pra amanhã, elas vêm só passados um mês ou dois, às vezes nunca vêm. Nós tentamos cumprir sempre ao máximo com as datas, cumprimos sempre com elas e muitas vezes o Ministério não cumpre. Às vezes estamos aqui com decisões que devemos tomar, a lei às vezes é omissa, a lei é dúbia, a gente pode dar pra um lado pode dar pra outro, a gente não sabe. Precisamos de orientação e às vezes a orientação não chega. Quando chega, chega tarde. Já tomamos uma decisão e às vezes errada.

D6P. E o que que eu posso dizer? Tem-se que pensar mais no aluno, mais nos miúdos. O resto que se faça é palhaçada. Eu também sou professor. A minha formação é professor. Sou diretor por uns tempos, mas eu sou professor. E eu não gosto quando se pensa mais no professor do que no aluno. Sabe, não gosto. Não gosto mesmo. Não gosto. Eu próprio enquanto professor não gosto.

D6P. Nós aqui na minha direção tivemos sorte porque todos gostamos muito dos miúdos. Todos. Quando se fala em ME, sabe, fala-se em progressão dos professores, em progressão da carreira, em ordenados e vencimentos, em descongelamento da carreira, em o tempo que e o professor tá na aula. E os miúdos? E as crianças, senhor? Eu não vejo uma medida que se fala... O sindicato, nunca fala dos alunos, fala-se dos professores, diretores, não vejo falar dos alunos, que é o principal das escolas. E depois as medidas que são tomadas para combater o insucesso escolar, são uma palhaçada. É uma palhaçada autêntica o que tá a ser feito.

D6P. Sabe, eu sou professor e eu nunca tive problemas com um aluno sequer na sala de aula, até hoje. Sabe qual o segredo para que as coisas corram bem numa sala de aula? Para que os alunos gostem? É o afeto. Não há mais nada. É o afeto! Eu já tive alunos terríveis e nunca tive nenhum problema com um desses. Sabe por que? Porque eles sentiam que eu tinha afeto por eles e não eram capazes de me desiludir. A criança tem sempre aquela parte boa dela, de criança. Se um adulto é carinhoso pra ele, porque é que a criança vai desiludir aquela pessoa, não vai. O segredo do ensino tá nos afetos. Eu tento por afeto aqui na escola com os amigos e tem corrido tudo bem.

Obrigada, Senhor Diretor.

D6P. Não há o que agradecer. Sucesso com o doutoramento.

Entrevista 14

Data: 22/07/2016

Duração: 1h02min

Diretor de agrupamento de escolas

Quando o senhor chegou a esta escola?

D7P. É... Eu sou diretor há cerca de 20 anos. Já estive em várias escolas. Salvo erro, desde 1996. E eu era o diretor do agrupamento do grupo de Buarcos, que era um grupo de 13 escolas. E há 4 anos a esse agrupamento juntaram mais esta escola, que é uma escola secundária, que não tínhamos no outro agrupamento. Então eu mudei-me para esta escola e agora é o agrupamento de escolas Figueira Mar, mudou o nome. Portanto, eu estou neste agrupamento de escolas desde 2012/2013. Esse agrupamento Figueira Mar existe desde 2012/2013, e resulta da junção desta escola Bernardo e Machado com o antigo agrupamento de Buarcos, que é uma zona ali mais perto do mar. Entretanto fecharam muitas escolas com poucos alunos, porque em Portugal hoje cada vez há menos, não é, há menos crianças e neste momento somos 6 escolas. Portanto, é todo um agrupamento constituído por 6 escolas, desde jardins de infância, crianças com 3 anos, até o ensino secundário, 12º ano, incluindo os cursos profissionais, portanto temos crianças dos três e vai até os 18/19 anos.

Exerce alguma outra atividade?

D7P. Às vezes sou convidado a participar no processo formação relativamente à avaliação Caf.

O que fundamenta o seu fazer gestão?

D7P. É, sem dúvida, a qualidade de ensino e, decorrente disto, o sucesso da escola.

O que toma mais tempo na rotina?

D7P. O que nos ocupa mais tempo é capaz de ser a burocracia. A burocracia, os papéis. Hoje as plataformas informáticas, porque o ME tem milhares de plataformas informáticas, e temos que preencher permanentemente estatísticas. Por exemplo, agora estamos a pedir autorização para abrir as turmas para o próximo ano. Não basta dizer que queremos duas turmas no 10º ano, ou três turmas no 10º ano. Temos que indicar o nome dos alunos todos de cada turma, escrever os nomes todos. E isto é apenas um exemplo e, portanto, talvez a burocracia nos toma ou que nos rouba mais tempo, a burocracia e incluindo informaticamente.

Como é a população estudantil?

D7P. Nós somos especialistas em educação especial. Temos 180 alunos com necessidades educativas especiais nas escolas do agrupamento. E nesses 180 incluem-se 25 alunos autistas. Temos quatro unidades de apoio aos alunos autistas. E recebemos todos os alunos autistas do conselho da Figueira da Foz e alguns de fora que pedem para vir, Pombal, de zonas de fora da Figueira, mas que pedem para vir porque nós somos os especialistas nessa área, temos professores especializados, técnicos, terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, Psicólogo. Mas, desses alunos com necessidades especiais, há uma diversidade muito grande, há todo tipo de..., uns mais graves, outros menos grave, uns mais autônomos, outros menos autônomos. Mas, nós temos, dentro do nosso quadro de professores, 16 professores de educação especial que é uma enormidade. Não é vulgar um agrupamento de escolas ter 16 professores especializados, de educação especial, no quadro da escola, efetivos. Não é vulgar.

Em relação aos exames? As épocas de exames acusam-vos pressão?

D7P. Sim, claro que sim porque a sociedade hoje está de uma forma em que há muita competição. É... E esse espírito infelizmente é fomentado nas famílias, nos alunos, em toda a gente, na sociedade. E portanto hoje,

desde pequeninos que..., e a sociedade hoje vive assim não é, uma competição constante em toda a gente, numa corrida constante, num desprezo pelas humanidades, num desprezo pela filosofia, pela história, pela geografia, pela literatura e portanto o que interessa é a matemática. Parece [isso], o que está errado e dentro de alguns anos será diferente, mas nesse momento a sociedade está organizada assim, e na Europa de uma maneira geral, no mundo ocidental está organizado dessa forma, o que eu considero um erro. E portanto, há estresse, os miúdos vêm estressados, uns mais outros menos. Mas eles sentem aquela pressão, tentam tirar a melhor nota possível. Os alunos entram nos cursos na universidade consoante as notas que tenham. O que está profundamente errado, porque a nota nem sempre significa muito. Eu estou convicto que um dia será alterada esta perspectiva porque podemos estar a criar alunos com médias 18, 19 e 20, mas podemos não estar boas pessoas, bons cidadãos, pessoas com uma formação global, integral, humanista, tolerante. Portanto, podemos não estar a ir pelo caminho certo, mas é o caminho que nesse momento a sociedade europeia julga seguir.

Quais projetos existem na escola para essa formação integral?

D7P. Nós temos muitos projetos, muitos clubes. Numa das nossas escolas temos um clube de rádio. Nós participamos numa competição que existe em Aveiro, Coimbra e Viseu que se chama Escolíadas, que é uma competição entre aspas, das escolas secundárias, mas também podem entrar alunos do básico. Já há 4 anos participamos nessa competição. É extra escolar, não tem nada a ver com a parte curricular. Em funciona da seguinte forma: os alunos se inscrevem, porque é facultativo, e desde setembro começamos a preparar uma prova de teatro, uma prova de dança, uma prova de música, uma prova de cultura geral e depois há uma grande sala de espetáculo, e em cada noite de espetáculo competem 3 escolas entre si. Há um júri, extra escolas, pessoas ligadas ao mundo das artes. E a escola mais pontuada avança para a fase seguinte e quando se chega o final do ano, normalmente em maio, há uma finalíssima com a escola mais pontuada do distrito de Aveiro, de Coimbra, de Viseu. Depois há nomeações para o melhor cantor, dançarina, a melhor música, melhor voz feminina, masculino, portanto há uma série em troféus. E nessas atividades os alunos adoram participar.

D7P. Além disso, temos outras atividades. Temos projetos relacionados com a cultura clássica, o latim. Somos a única escola do distrito de Coimbra que oferece a opção do latim no secundário, com o apoio da FLUC, tudo isto é feito como parceria da UC. Temos o Ecoescola para os mais novos, relacionado com a proteção do meio ambiente. Projetos de desporto escolar imensos, equipas de tudo e mais alguma coisa. Salientar aqui a equipe de bóssia, são os alunos de necessidade especiais que treinam <bóssia> e portanto é uma competição paraolímpica. Concursos de literatura, pintura, portanto há várias atividades que nós desenvolvemos extra currículo e extra disciplina e cargas eletivas na escola. E é fundamental porque nós entendemos que a educação tem que ser uma educação global, não é só saber português e matemática te evita tudo. Não tem que ser uma educação global. Levamos alunos à Viena, foram ver os refugiados nas estações de autocarro e comboios...

E quanto ao espaço físico?

D7P. As nossas escolas são todas bastante boas, algumas são antigas. E o que nós necessitávamos era de ter dinheiro para fazer a manutenção adequada, porque algumas escolas precisam..., precisamos de mudar o assoalho de algumas salas, precisamos pintar as paredes de algumas salas, precisamos de comprar uns computadores novos, uns projetores novos, é..., há uma rotura, há um problema na canalização às vezes custa 1000 euros reparar uma avaria grave que às vezes sucede né nas condutas e portanto nós vamos fazendo isso todos os anos. Agora, todos os anos o nosso orçamento vai diminuindo, o estado não tem dinheiro não é, eu também percebo isso, mas este ano o nosso orçamento diminuiu 13 mil euros, pra nós é uma fortuna, o orçamento do agrupamento diminuir 13 mil euros, há dois anos tinha diminuído 7 mil euros e portanto isso pra nós é uma fortuna, faz-nos imensa falta. E portanto nós tratamos de tudo e conseguimos, apesar de tudo, ter as escolas, pronto, equipadas e adequadas e atrativas, mas realmente é verdade que necessitávamos de um reforço financeiro para obras de manutenção, às vezes há paredes, pintar uma escola por fora é caríssimo, custa imenso dinheiro, há um assoalho ou dois que eu precisava de mudar e eu não consigo porque custa milhares de euros e nós não temos. Portanto, eu diria que se tivéssemos um aumento de verba para a manutenção dos edifícios seria perfeito.

E a resposta quanto à solicitação de reforma?

D7P. É... Habitualmente e devido às dificuldades económicas que o país atravessa, nós recebemos um orçamento geral do Estado para um ano civil, de 01 de janeiro a 31 de dezembro. Este ano o orçamento chegou-nos em junho, portanto até junho nós não sabíamos o dinheiro que íamos receber do Estado. E depois temos que gerir este dinheiro, portanto se eu precisar de dinheiro para pintar a escola, ninguém me vai dar este dinheiro, portanto eu tenho que gerir o dinheiro que me dão. E este ano pinto esta sala, pra o ano mudo o assoalho da outra, e, por prioridades. Depois nós tentamos gerir verbas próprias, às vezes alugamos salas, alugamos o refeitório, alugamos o pavilhão desportivo, para os desportivos que vem à noite treinar e tentamos angariar algumas verbas, pedimos às empresas, andamos por aí de mãos estendidas a pedir às empresas, hoje é difícil porque as empresas a maior parte também está com dificuldades e os que não estão procuram ter maiores lucros, mas há alguns que colaboram. Há empresas da Figueira que até colabora e até nos têm dado alguma verba. Portanto, do dinheiro que recebemos do estão e do dinheiro que nós conseguimos angariar, é daí que vamos depois fazendo algumas pequenas obras de manutenção, que são sempre poucas não é, mas vamos gerindo.

E quanto às decisões no âmbito dos conselhos, dos órgãos de gestão? Há comunicação?

D7P. É... Possivelmente varia de escola pra escola e depende muito das pessoas. Tudo tem a ver com as pessoas. Portanto, as pessoas, que é quem dirige, não é!? O diretor, a direção, as intermédias, quer com os próprios professores em si, os elementos que constituem esses órgãos. Sim. Nós aqui temos sorte porque há um bom relacionamento profissional e pessoal entre todos. Nem sempre é assim, nem sempre se consegue. E depende muito das pessoas. Às vezes há pessoas na escola complicadas, há pessoas cuzilentas, há pessoas turbulentas. Mas nós aqui temos alguma sorte porque de uma maneira geral damo-nos todos bem, e entendemo-nos bem, portanto, conversando os problemas vão se resolvendo de uma forma democrática, sim. Porque o difícil é, o que eu sempre procurei fazer: é ter autoridade sem ser autoritário. Isso é que é difícil. Agora, ter autoridade, sem ser autoritário, e as pessoas reconhecerem a autoridade, e as coisas funcionarem bem, mas sem abusar do poder, sem ser autoritário é a coisa mais difícil de ser fazer. Mas eu acho que nós temos conseguido. Eu também tenho uma boa equipa, as pessoas que trabalham comigo, quer na direção, quer nos níveis intermédios, coordenadores de departamento, representantes disciplinares, diretores de turma. E eu próprio gosto muito de ouvir as pessoas. Porque, infelizmente no mundo há muitas pessoas que julgam que sabem tudo que são os melhores de todos. E eu não penso assim. Por muito que eu saiba há sempre alguém que saiba mais do que eu. E também tomo decisões erradas e às vezes para tomar certas decisões, gosto de ouvir várias pessoas e várias opiniões. E já por mais de uma vez num conselho pedagógico ou numa reunião dessas, eu ia com uma ideia em relação ao assunto, e depois de conversarmos todos eu chegar a conclusão que uma outra pessoa tinha a razão e eu não, que a perspectiva da outra pessoa era mais válida que a minha. Eu não tenho problema nenhum em mudar de opinião e reconhecer. E eu acho que assim vamos funcionando bastante bem.

Em algum momento, nas tomadas de decisão, lhe é cobrado o saber teórico?

D7P. Eu acho que as características do diretor, seja ele quem for, são muito importantes. A sua história de vida, a sua formação. Por exemplo, eu tenho uma formação humanística, porque a minha base, a minha área de origem é história, eu era professor de história e a minha área de grande interesse é história. Portanto, isso dá-nos logo uma perspectiva muito grande do mundo. Eu acho muito importante as pessoas terem conhecimentos na área das humanidades, porque ajuda a conhecer as pessoas, o ser humano.

D7P. E portanto, a formação da pessoa é muito importante. Ter uma formação também específica, que eu tenho, é Administração Escolar, é muito importante. Eu fiz..., fui uma das primeiras pessoas em Portugal a tirar um curso de Administração Escolar, uma pós-graduação em administração escolar, terminei em 1997. Na altura ainda não se falava nisso. Hoje, todas as pessoas são licenciadas em administração escolar, toda a gente tem o mestrado ou doutoramento em administração escolar, mas antigamente não era assim.

Onde foi?

D7P. Foi no Instituto Superior de Educação e do Trabalho no Porto. E que fui tirando ao longo de quatro anos. E na altura havia poucas pessoas com essa formação em Portugal. 1997, quando eu terminei. Aliás, depois até o meu trabalho final foi publicado em livro. Foi publicado em livro pela Porto Editora. Saíram milhares e milhares de exemplares. A Porto Editora chegou a fazer uma oferta, que era uma coisa simbólica,

na altura eu recebi é... em termos monetários quase nada, simbólico, para uma edição especial de 5000 exemplares para eu oferecer aos professores durante os congressos que a Porto Editora apoio durante um ano ou dois. Eu recebi uma ninharia, mas isso não interessa nada, mas o livro foi editado e foi oferecido pela própria Porto Editora, como eu faço as pastinhas nos congressos, nos encontros, seminários durante um ano ou dois. Isso para chegar onde? Que a parte teórica também é importante. A parte teórica, a investigação também é importante porque ajuda-nos a pensar e a aprender a lidar com situações que às vezes pra nós são novas, mas que em outros sítios já foram estudadas outros locais. Terceiro ponto, portanto, um é a personalidade e a cultura da pessoa, outro é a formação acadêmica, e, outro ponto igualmente importante, eu dividiria se calhar em três, é a experiência. Eu sou diretor há 20 anos ou mais, já nem sei, e eu reconheço que isso também é uma grande vantagem pra mim porque em 20 anos já passei por muita coisa, já conheci muitas pessoas, nós temos problemas todos os dias para resolver é... E, portanto, é diferente o primeiro que a pessoa está nas funções de diretor, por muito bom que seja, ou uma pessoa que está há 20 anos. Mas por outro lado, o facto de estar há 20 anos como diretor não quer dizer que seja suficiente, pode estar há 20 anos como diretor e ser um mau diretor. Portanto, eu acho que tem que conjugar tudo: a experiência, a formação acadêmica específica da área e a formação geral e global, porque isso de ser diretor é uma tarefa muito complicada. Muito complicada porque lidamos com pessoas, é sempre difícil lidar com pessoas. E a hierarquia num agrupamento de escolas é muito difusa, porque eu tenho 150 licenciados e desses 150 licenciados é... se calhar tenho um ou dois doutorados e uns vinte mestres. Mestres de antigamente, portanto, quando se tirava a licenciatura de 4 anos mais 4 anos de mestrado, não estou a falar do pós-Bolonha. E, por conseguinte a hierarquia é muito difusa. E além disso o meu poder de contratar, despedir, aumentar ordenado e diminuir ordenado é muito diminuto. E portanto, eu julgo que gerir um agrupamento de escolas não é muito simples, o relacionamento humano e pessoal é muito importante.

Qual a sua idade?

D7P. 57 anos.

Há algo mais que queira dizer, Senhor Diretor?

D7P. É... Eu julgo que às vezes há a discussão se deve ser um professor ou se deve ser um diretor de uma carreira específica? Eu julgo que deve ser um professor, porque eu era professor de história e adorava ser professor. Porque a educação é um assunto muito específico e que a maior parte das pessoas não entendem. Em Portugal, como toda gente passou pela escola, toda a gente acha que sabe tudo sobre a escola. Mas, eu acho que deve ser um professor a exercer um cargo de diretor e não deve ser uma carreira específica com pessoas que tiram um curso de diretor, porque é um lugar muito específico, é um trabalho muito específico, é preciso conhecer, é preciso lidar com pessoas, é preciso ser psicólogo, assistente social, pedagogo, gestor financeiro é quase um super homem hoje ser diretor. E por consequência essa é uma questão importante. Nem toda a gente tem perfil, independentemente dos cursos que tenham e da experiência que têm. São lugares de difícil escolha e realmente complicados.

Obrigada pela colaboração.

Entrevista 15

Data: 21/07/2017

Duração: 1h09min

Subdiretor de agrupamento de escolas

Quando chegou a esta escola?

SD1P. Eu cheguei a esta escola em 2006.

E veio diretamente para o cargo de subdiretor?

SD1P. Não. Tive um ano como docente, depois fui convidado para trabalhar com a direção. Os primeiros dois anos com a assessoria, e depois passei a diretor adjunto. Já estou diretamente na direção com o cargo efetivo há oito anos. Primeiro diretor adjunto e agora subdiretor.

Tem formação na área de Administração escolar?

SD1P. Tenho mestrado em Administração Escolar.

Qual a sua idade?

SD1P. 45.

E o que toma mais tempo na sua rotina?

SD1P. Depende dos momentos do ano letivo. É evidente que quando o ano letivo está em curso, no caso eu tenho a gestão administrativa e a diretora é mais a gestão pedagógica. Na gestão administrativa ou financeira, o que me leva mais tempo é a gestão administrativa ou financeira, a parte de administração, serviços administrativos e a parte de contabilidade e economia escolar, gestão de funcionários, gestão de mercadorias em relação ao bar, fornecimento da escola e todo outro tipo de equipamento que é necessário para a escola funcionar. É daí que eu posso até logo dizer, isso é o que me leva mais tempo ao longo do trabalho e do outro lado, a diretora, que leva mais tempo é toda a gestão pedagógica, porque ela faz a coordenação do Conselho Pedagógico, porque ela está lá a presidir e é nessa base da gestão pedagógica que orienta toda a parte diretiva dela.

Como se caracteriza o grupo de estudantes nessa escola?

SD1P. Nós aqui atendemos tudo. Não há forma de dizer que não queremos esse ou aquele. Toda a gente é bem recebida aqui. Nós gerimos quase uma dezena de estabelecimentos de ensino. Não é só esta. Esta é a escola sede. Num todo, gerimos oito estabelecimentos.

Como identifica a sua postura ao longo desses 8 anos de subdireção?

SD1P. Eu trabalho com essa área do projeto educativo, com as assembleias de alunos. Eu reúno com eles e estruturamos o cumprimento do nosso projeto educativo. Os alunos registam todas as situações problemáticas que pra eles são relevo que tiveram naquele período e, se forem situações problemáticas de escola, são selecionados depois na comissão de delegados, na reunião que tem com a direção, para assuntos a debater na assembleia de alunos, a tal assembleia que funciona por anos. E creio que essa experiência fez-me ver mais que a parte administrativa e financeira da escola. Eu participo com eles [com os alunos] na promoção do projeto educativo de escola.

E em termos de hierarquia, qual o órgão máximo de apoio?

SD1P. Nós funcionamos como direção, o órgão é unipessoal, sim. Nós temos, como lhe disse, esses dois setores distintos divididos em direção pedagógica e direção administrativa. Eu sou o subdiretor, então dedico-

me mais a área económico financeira e a parte mais administrativa. É... Na parte pedagógica a diretora tem uma diretora adjunta que trabalha com ela a parte pedagógica. E temos uma outra diretora adjunta que tem a parte pedagógica do primeiro ciclo, mas tem uma outra componente também da parte administrativa que trabalha comigo. E eu comigo, como não tenho um diretor adjunto por inteiro porque nos foi tirado um elemento da direção, eu tenho uma assessoria técnica na área da informática que coadjuva também nessa componente. Embora depois tenhamos uma componente também técnico-pedagógica que é coadjuvada por uma assessora da área pedagógica que trabalha a parte do pré-escolar, que trabalha diretamente com a Diretora também.

Quanto ao espaço escolar? A estrutura física?

SDIP. O espaço em si... é... Esse é um problema que nós temos vivido e tem muito a ver com o não entendimento entre a tutela que gera a nossa escola sede e o entendimento entre os municípios. Não há aqui uma definição. Deve ou não deve passar definitivamente para os municípios? Nós sabemos que 30% das escolas no país já tem acordo com os municípios na transferência de competências. Não é o caso ainda dessa escola e de muitas escolas pelo país afora. E isso cria constrangimentos. Por exemplo, nós agora temos escolas de 1º ciclo que só atende em hotéis 5 estrelas, como os nossos centros escolares altamente bem equipados, e temos uma escola sede, que tem quase 40 anos, que tem problemas incríveis que estão inerentes à esta escola. E isto depois também associado a cortes orçamentais constantes todos os anos. Ainda este ano temos mais um corte orçamental de cerca de 11 mil euros. Só para reportar, nós para aí há 8, 9, 10 anos tínhamos um orçamento superior a 100 mil euros, atualmente é pouco superior a 60 mil euros. E eu tou a falar só em escola sede. Quase que dá para pagar água, luz e gás, e pouco mais. O que significa, depois disso não responde aos problemas diários que a escola nos coloca, em termos de instalações, degradação dos próprios edifícios, o tipo de problemas que em termos de piso, coloca, que às vezes temos acidentes com miúdos, às vezes com funcionários e até com os professores. Este ano tivemos dois professores que caíram e estiveram semanas imobilizados. Tudo isso traz constrangimentos e também nos obriga a um custo de manutenção do espaço enorme em termos anuais. Temos um gasto entre 5 a 10 mil euros diretos só para fazer face a pormenores de correções que temos que fazer ao longo do ano, sem contemplar as intervenções anuais diretas que temos que fazer no espaço para que seja possível no outro ano arrancar convenientemente.

SDIP. Eu dou-lhe somente um pequeno exemplo: tá prevista uma possibilidade de intervenção, não é uma escola nova. Uma possibilidade de requalificação, para a qual o Ministério está a tentar negociar com o Município, que seja o município já a fazer essa valência de intervenção com a atribuição do orçamento e nós já contactamos tanto o município como o ME que nos deve dizer quando é que vai arrancar com essa situação porque nós temos problemas inerentes a infiltrações num dos edifícios que já contaminou a parte elétrica, que fez com que depois 5 salas não conseguissem funcionar com a componente informática. E como nós agora temos a gestão por cartões e a marcação de presenças na sala nos colocou problemas enormes nos últimos três meses de aulas, com infiltrações de água na rede elétrica da escola. Ou é resolvido agora ou nós temos que fazer um investimento de cerca de 10 mil euros que é só para comportar algo de intermédio, que se houver depois outra intervenção, temos a perder dinheiros públicos com investimento de 10 mil euros que depois é colocado em saco roto, porque vem uma intervenção mais global, o que significa que não estamos a gerir convenientemente os dinheiros públicos. Nós já fizemos esse alerta, seja à entidade central como ao município. Estamos agora a aguardar que nos dêem a resposta favorável, para conseguirmos fazer face e claro protegendo os dinheiros públicos dessa situação que seria constrangedora.

E como é o processo de retorno de resposta às vossas solicitações ao ME?

SDIP. Demora ou não vem. Por vezes demora, ou não vem. Quando eu digo não vem, eu não estou a questionar a boa vontade dos nossos superiores. Agora, eu penso que depois, quando nós perdemos as Direções Regionais, penso que nessa altura os diretores regionais tinham algumas competências de gestão que efetivamente os tornavam mais operacionais no terreno do que agora quando passou à Delegação Regional. Isso, por que que eu estou a dizer isso? Se nós temos um problema súbito, e eu dou-lhe exemplo de duas questões que nos assombraram no último ano: eu cheguei aqui em setembro com problemas de infiltrações nas casas de banho, que obrigou-me a uma intervenção que me custou quase 5 mil euros. Eu contactei a direção regional, eu tinha que interencionar aquele espaço porque eu não conseguia começar, porque tinha o bloco central todo atravancado e precisava dos 5 mil euros no imediato para fazer face àquela obra. Eles disseram prontamente que não tinham o orçamento. E eu quase que dizia: então agora como é que eu vou atravancar? Vou ficar com os canos aqui de fora? Vou fechar as casas de banho? E as pessoas que vêm ao bloco de serviço vão ter que se deslocar aos blocos de salas de aula? Não temos como resolver!

Arranjem receitas vossas, tentem potenciar a situação porque nós agora não temos verba. E por acaso nós tínhamos, nós temos sempre uma verba de receita própria da escola cativa que não gastamos até a “d’ autoridade”, que não deve ser para este tipo de questões obras, porque isso é o orçamento que deve cobrir e tivemos que entrar com essa valência fazendo face à essa situação com dinheiros que normalmente não são afetados a essa rúbrica. Esse é um exemplo.

Há projetos na escola?

SD1P. A nossa escola têm projetos transversais, isso falando do projeto educativo e tem os projetos isolados. E além dos projetos isolados depois temos as componentes do plano de atividades da escola, que algumas atividades são já inerentes à esses projetos. Dos projetos mais emblemáticos que nós temos que são transversais ao projeto educativo, embora todas as atividades do PA vão confluir ao projeto educativo. Nós temos 5 grandes áreas do Projeto Educativo e quando os docentes escolhem uma atividade do PA para introduzir na plataforma que é o registo que fazemos constante anual para depois calendarizarmos as atividades do PA, elas são introduzidas na plataforma respeitando, escolhendo qual é a área de vertente do projeto educativo que essas atividades do PA dizem respeito. Os projetos já são projetos que foram pensados ao abrigo do projeto educativo e que são transversais aos quatro anos de funcionamento do projeto educativo. Dou-lhes como exemplo: o Projeto de Educação para a Saúde, transversal, e que funciona durante esses 4 anos com atividades que tem a ver com o Gabinete da Saúde, com os serviços que fornecem diretamente no Gabinete com uma parceria que temos com o Centro de Saúde, com noções de esclarecimentos, com uma enfermeira a vir à escola. E para além disso, fazem sessões de sensibilização e de formação diretamente nas salas de aula, todas canalizadas na vertente da educação para a cidadania que nós temos também na componente curricular que foi uma opção de escola no crédito horário para estar nos horários dos alunos e nos horários dos diretores de turma. Depois, outra componente, muito interessante, temos uma rádio a funcionar 24h que é um projeto muito interessante, que dá notícias sobre o estabelecimento escolar, sobre o que se passa na escola, sobre o nosso PA e sobre os projetos que a escola tem ao nível do projeto educativo, e, as informações e as notícias são sobre o que se passa na escola, mas também introduzem uma componente regional e nacional de interesse.

SD1P. Um dos projetos mais emblemáticos e que esse aí despassa a própria sala de aula é o projeto das Assembleias de Alunos, que é uma das componentes mais criativas que nós temos cá na escola, que até o próprio Conselho de Escolas já nos levou a uma palestra a nível nacional com diretores e não só para apresentar esse espaço de inovação em Coimbra, no Fórum que foi no Conservatório; em que consiste no seguinte: como a escola é enorme, esse projeto das Assembleias de Alunos é uma forma de levar a democracia a todas as escolas. O que significa... Há pouco falou em órgãos, nós temos o órgão de direção, temos o Conselho Pedagógico onde nós ratificamos aqueles projetos que vão da direção para serem legitimados em Conselho Pedagógico para descenderem às estruturas intermédias, para termos a colaboração deles em todas as áreas em que nós pretendemos desenvolver o projeto educativo, o plano de atividades e os projetos transversais que nós também lhe chamamos subprojetos do projeto educativo que são monitorizados por cinco elementos do Conselho Pedagógico que todos os anos veem os pontos fracos e os pontos fortes dessas áreas de intervenção para analisarmos através do PA e dos projetos e dos subprojetos.

SD1P. Ainda agora, nas Jornadas de Auto avaliação da escola, nós fizemos uma avaliação de todo o funcionamento do projeto educativo da escola, ao nível dessas valências, PA... subprojetos do projeto educativo, projetos transversais do projeto educativo e todas essas áreas.

SD1P. Qual foi a estratégia que nós utilizamos [Assembleia de Alunos]? Aqui na escola sede os alunos tem uma assembleia de alunos por período [do 5 ao 9 ano]. E cada assembleia de alunos tem um presidente. Esses presidentes formam a Comissão de Delegados que são os representantes do seu ano. E esses presidentes fazem então parte da comissão de delegados que reúnem com a direção da escola. E nós direção, com o presidente desse ano, marcamos a assembleia de alunos, que é numa semana, funciona no nosso polivalente, são 5 reuniões da assembleia na escola sede, onde reunimos com todos os alunos, onde todos os problemas da escola são debatidos, inclusivamente pedagógicos, administrativos, económicos, de obras, instalações, tudo é debatido, onde os alunos podem lançar propostas e onde é dado voz aos alunos. E acredite que muitas situações já foram alteradas na escola tendo em conta essa democracia participativa dos alunos; e eles... em relação aquilo que é depois intervenção direta no espaço, em relação daquilo que é o entendimento dos documentos da escola e do plano de atividades, e do regimento de sala de aula e do código de conduta, que tem 10 deveres e 10 direitos para cumprir. Isso é aprovado anualmente nessas primeiras assembleias e depois isso passa todo o ano letivo e vai às aulas de educação cívica.

Os pais participam nas atividades da escola?

SDIP. A presença dos pais acontece nos conselhos de turma, intercalados, que são 2, 3, 4 por ano, dentro dessa valência dependendo do calendário escolar às vezes pode se cortar um ou acrescentar um, depende de cada calendário escolar anualmente. É evidente que nós temos dois espaços de atendimento dos diretores de turma só para pais, com gabinetes personalizados para garantir a individualidade de cada um desses atendimentos, que são marcados sempre aconselhavelmente em horas em que os pais podem vir. E mais, além das horas fixas, todos os diretores de turma quase se disponibilizam a atender em qualquer hora. Depois, temos a participação dos pais na associação de pais e nos projetos de turma que diz respeito à planificação das atividades que a turma terá no ano.

Há uma boa comunicação entre os órgãos de gestão?

SDIP. Não quero descer a uma explicação político ou administrativa nas vertentes que já existiram em Portugal desde 1976 até agora.

SDIP. O nosso objetivo não é uma cúpula piramidal. Assumimos alguma cúpula profissionalizante. A nossa gestão pedagógica ou administrativa abaixo do Conselho Geral, funciona muito numa cúpula profissionalizante, onde está no meio a direção, à direita o conselho pedagógico e à esquerda o conselho administrativo. Nós não colocamos a função econômica em cima de nenhuma das outras. Está na mesma cúpula profissionalizante, com a direção ao meio que tenta aprovar o seu projeto educativo, o seu orçamento, o seu regulamento interno e o seu documento estruturante que nós chamamos às vezes até plano operacional, todos os elementos que nós tentamos levar à prática. E estes três órgãos depois levam ao Conselho Geral como uma estratégia comum de intervenção, e, para eles depois nos aprovarem esses quatro anos. E depois o que pedimos é que durante esses 4 anos nos fiscalizem em relação àquilo que nós prometemos levar a cabo e para ver se estão agradados com o nosso trabalho. E penso que nos últimos anos estiveram (Conselho Geral), após os nossos primeiro 4 anos, nem houve eleição, eles reconduziram a direção, a diretora no caso porque o órgão é unipessoal para um novo mandato porque tavam altamente satisfeitos com o nosso rendimento de prestação de contas e de projeto que concluímos na altura e claro que na altura apresentamos uma nova versão para um novo mandato que ratificaram nesta altura.

E quanto às decisões tomadas pelos órgãos? Entre os órgãos?

SDIP. Essa é outra componente que nós prezamos aqui. Embora o órgão seja unipessoal há uma grande, ééé... uma grande devoção em termos daquilo que que é a área que cada um trabalha. Como nós trabalhamos todos em áreas bastante distintas, como eu lhe disse inicialmente, eu mais na componente administrativa e econômica da escola, a Diretora mais na componente técnico-pedagógica e todos os outros elementos elencados nessa forma de funcionamento. Eu trabalho algumas componentes pedagógicas com a Diretora porque eu tenho uma área de coordenação do projeto educativo, que tem uma forte componente pedagógica também para além da componente técnica ou administrativa, porque, por afinidade, porque eu sou da área da gestão administrativa escolar, e a Diretora também, mas não tanto que daí tá mais ligada a vertente pedagógica. Mas, nada é decidido em definitivo. Ninguém aqui decide de forma diretiva e unipessoal sem termos uma reunião diretiva para ver vários pontos de vista, para sustentar a nossa decisão. Quando é um assunto que nós já sabemos, qual é o melhor, é..., já foi um assunto recorrente e é esse o nosso procedimento, nós já sabemos qual é a decisão a tomar porque vai ao encontro dos normativos que nós já desenvolvemos e que é habitual. Quando é algo que sai do padrão comum da nossa gestão, seja pedagógica ou econômica ou administrativa, esse assunto fica canalizado para debate e quando há encontro diretivo é lá que é debatido e há uma demanda sustentada em relação aquilo que era consultadoria que fazemos com os nossos assessores que tem mais conhecimento da área e que nos pode aconselhar à decisão; ou quando algum elemento da área que está conosco na direção, já está mais experiente nessa área e que sustenta a nossa decisão.

SDIP. Não há uma decisão aqui levada de qualquer maneira só porque achamos que temos o poder em si. Aqui não há poder, eu costumo dizer aqui todos nós temos responsabilidade. E temos que saber exercê-la. É isso que aqui nós tentamos fazer.

E quantos aos exames nacionais? Gera tensão nas crianças?

SDIP. Gera sempre. É... Eu aqui não quero fazer o contra os exames. Acho que os exames também tem alguma virtude e as escolas têm que ter elementos às vezes para aferirmos tanto o trabalho das escolas quanto

o trabalho dos alunos. Agora não sou um fundamentalista dos exames, não acho que vem mal ao mundo. Nós gerimos muito bem o que é que deve ser exame e o que é que deve ser aferição. Eu por exemplo, vivo muito bem o mundo das aferições e dos exames e não concordo que tudo deva ser exame. Por exemplo, exames desde o 2º, 4º, 6º, 9º acho que é um exagero total e a escola passa a viver só para apresentar resultados e a parte humana é colocada de parte. Eu, por exemplo, até acho que quando, por vezes, a vertente do trabalho de sala de aula só trabalha para o exame, e para o número, e para o resultado desumaniza-se um pouco. E nós que estamos depois à frente dos órgãos de gestão temos que ter um cuidado enorme para fazer o filtro dessa desumanização. Porque toda gente quer ter o melhor resultado, mas por vezes o melhor resultado não é o melhor aluno. O que é que eu quero dizer com isso? O facto de nós lembrarmos o aluno que o trabalho é só para resultado, pode ocasionar consequências futuras. O equilíbrio entre aferição e o exame é muito importante.

SDIP. Se me perguntar qual é o comportamento dos pais quando só tínhamos exames?

SDIP. Há uma maior agitação nos pais sim. Há uma grande preocupação quem são os professores dos seus filhos porque depois é importante terem bons resultados e se não são bem ensinados, depois não têm resultados, depois toda a gente é chamada a atenção por causa disso e nós próprios somos confrontados com essa situação e os professores também tão sempre sobre maior pressão.

SDIP. Agora, regressando, eu notava que essa pressão era maior quando havia exames nos três ciclos. Notava que a pressão era menor quando antes tínhamos aferição no final do 9º ano, não havia tanto o lema das pessoas tarem quase com algum fundamentalismo da avaliação final. Eu espero que agora esse clima até regresse um pouco com a introdução destas aferições. Agora toda a gente também tá um pouco na expectativa. Vamos ver como é que o corpo docente reage e como é que os alunos reagem com essa nova avaliação.

Subdiretor, o senhor gostaria de dizer algo mais ao fim dessa entrevista?

SDIP. Olha... O desabafo que tenho é muito simples. Como gestor escolar de uma escola pública, nós andamos a falar da autonomia há quase trinta ou quarenta anos. Agora é assim, quem gere as escolas, e com isso tem que ver os dois lados, o lado da tutela e o lado dos professores. Eu não estou a dizer que os professores saibam o que é verdadeiramente autonomia. Autonomia não é fazer o que quer, é ter orientações para desenvolver a sua autonomia, não é fazer o que quer. Mas, por vezes há essa ideia, autonomia é independência. Não é. Certo?

SDIP. Mas, agora pra mim a verdadeira autonomia e realmente criar mais autonomias que desbloqueiem o funcionamento das escolas. Por exemplo, isto é um alerta também pra tutela. A tutela não pense que dá logo autonomia às escolas facilmente, porque todos os professores que atualmente ainda trabalham nas escolas, não sabem viver em autonomia. Porque viveram tanto tempo sob orientações da tutela que às vezes damolhes autonomia e eles não sabem usá-la. Quando nós lhe damos autonomia, e eu noto isso às vezes no conselho pedagógico, eles criticam essa autonomia porque querem que lhes deem orientações. Então não querem autonomia, querem regras já pré-definidas e isso é não ter autonomia. Então se não estão a dar uma base para nós criarmos as nossas formas próprias de poder gerir, autogestão, as pessoas fogem um pouco dessa componente. Gostam mais de ser orientadas do que se orientar. Mas isso é um problema dos nossos professores que nunca foram habituados a ter autonomia, verdadeira, porque eu até gosto dessa autonomia.

SDIP. Agora, como gestor escolar, em que que eu gostava de ter autonomia? Naquelas questões que disse há pouco. Que eu lhe disse que nós sentimos amarras e que não temos qualquer possibilidade de gerir nada. Que gestão orçamental ou que confiança dão às escolas em termos autonômicos para gerir. Só lhe dou dois exemplos: a parte financeira e os recursos humanos. A parte financeira, gestão do orçamento, eu posso apresentar um plano a dizer assim: eu tenho um gasto energético anual a média 2000 euros de energia elétrica [por mês]. Eu tenho 12 meses, eu gasto em 12 meses 24 mil euros em energia elétrica. Eu tenho um plano que gasto 10 mil euros e eu reduzo o custo energético em 40%. O que significa no lugar de gastar os 24 mil euros, passo a gastar 14 mil, e, apresento ao Ministério, porque eu não tenho nenhuma fonte de autonomia para dizer assim: eu reúno com alguém da tutela financeira para fazer face à esta situação, apresento-lhe um plano concreto que vou conseguir reduzir os custos da escola em termos energéticos, eles dão um financiamento X para eu aplicar este projeto, a escola reduz o custo energético e está a ganhar dinheiro ao Estado. Já fiz isto uma vez, a resposta é não, não, não, não, não. Temos que gastar porque nós não conseguimos dar dinheiro para vocês fazerem esse investimento de 7, 8, 9 ou 10 mil euros para reduzirem

X% de custo energético. O que significa, em 3 anos o Estado já estava a poupar, mas prefere gastar mais. Que autonomia é que eu tenho como gestor econômico da escola? Não tenho!

SDIP. Dou-lhe outro exemplo, recursos humanos. Nós dizemos ou fazemos relatórios, um, dois ou três colegas naquilo que é a sua componente pedagógica, ou de serviço direto não estão em condições de fazer o exercício docente e mandamos para uma junta médica e fazemos acompanhar o relatório a dizer que não há condições por esse, por esse, por esse motivo. Porque nós lidamos com esses docentes durante anos. Sabemos a componente pedagógica, sabemos o que rendem, como é que trabalham em sala de aula, as carências que têm, os problemas que têm, o que não conseguem realizar, tudo! Fazemos relatórios exaustivos a acompanhar esses docentes. E quem decide a permanência deles na escola é uma junta médica de dois minutos. Que o faz regressar à escola e que dizem que ele tá altamente competente e apto a trabalhar. Qual é a autonomia de um diretor que vive com essas pessoas no dia-a-dia e que não sabe participar no processo de aferição da condição dos recursos humanos estar apto ou não estar apto para o exercício da condição docente. Então quem tem razão é quem faz os contratos e que diz que ele tem que ser professor vitalício mesmo que não tenha condições para exercer a sua função, então é a junta médica que recebe relatórios exaustivos da não condição daquela pessoa para exercer a sua função, é ratificada pelo conselho pedagógico, pela direção, pelo relatório. Não! Tem condições mínimas. Responda a uma entrevista de 2 minutos, naquele dia ele até pode estar sob influência de medicamentos e regressa a base. E depois o que acontece é que não pode ter nenhuma função na escola, não podemos lhe atribuir nenhuma função, não podemos atribuir absolutamente nada, castigando todos os outros elementos a fazer o trabalho daquele docente que não consegue. E é a escola que assume essa responsabilidade.

SDIP. Eu agora perguntava a si, eu sei que não porque é a entrevistadora e eu sou o entrevistado, mas deixo em gênero de afirmação a questão: isto é ter autonomia para gerir um estabelecimento? Nem na gestão de recursos humanos, nem na gestão econômica ou financeira nós não conseguimos mexer em nada em termos financeiros e quer em termos de recursos humanos, estamos completamente amarrados à questão burocrática em si. Mas mesmo na questão pedagógica, a autonomia é alguma sim, em termos do currículo, em termos da gestão temporal, é, mas é mínima, não tenho dúvidas. E penso que o ME poderia evoluir muito, embora eu sei que isso são componentes muito complicadas para Portugal. Eu por exemplo sou defensor, há muito tempo, que se deveria repensar a questão do concurso docente para um concurso de vertente regional, com cotas, em que os professores eram elencados às escolas por áreas de influência onde foram formados, de aplicação de projetos, onde estudou, onde fez experiências. E a partir daí poder aplicar essas experiências no terreno. E essa vertente de colocação regional permitiria às escolas ter uma gestão dos seus recursos humanos completamente diferente do que tem atualmente. E podia revolucionar mesmo a questão da vertente pedagógica das escolas. Nada na escola se adapta à zona onde ela é colocada.

Obrigada.

SDIP. Diga-me se precisar de mais informações.

Sim. Obrigada.

Entrevista 16

Duração: 46 min

Data: 25/05/2017

Diretor de agrupamento de escolas

Quando você iniciou o cargo de diretor?

D8P. É... No momento em que o mesmo foi constituído, há cerca de 15 anos atrás, no ano de 2003. Não. Vim já para o órgão de gestão. Na altura eu assumi o cargo de vice-presidente do Conselho Executivo que era o órgão máximo na altura, da escola.

D8P. Eu fiz todo esse percurso, portanto, mantive-me durante dois mandatos como vice-presidente, depois fui vice-diretor e posteriormente assumi o cargo de Diretor, numa fase mais recente.

Fora da escola, exerce alguma outra atividade?

D8P. Não, é impossível. Eu tento ser pai. (risos)

Em relação a sua rotina, o que toma mais o teu tempo?

D8P. Aquilo que ocupa uma parte mais significativa do meu tempo é claramente o atendimento as pessoas que aqui trabalham e que aqui estão, designadamente: os professores, os funcionários, os pais e os alunos. A nossa forma de funcionamento, não de organização, mas funcionamento é claramente porta aberta. Isto é, sempre que alguém precisa e nos procura, e desde que nós tenhamos disponibilidade, não precisa estar marcado, não precisa estar agendado. A pessoa chega e é recebida.

D8P. E nessas deslocações que acontecem pela escola, por essa e demais do agrupamento, eu sou sempre abordado para tratar das mais variadas questões. Aquelas que têm que ter um tratamento mais apertado, aí eu discuto num espaço mais reservado. Depois, há um conjunto de outras coisas que podem claramente ser tratadas quando vamos ao bar tomar um café, quando vamos pelo meio dos alunos em que um aluno nos aborda por uma questão qualquer. Essa informalidade ajuda, resolve-nos muitos dos problemas de funcionamento são resolvidos quase que de forma imediata. Portanto, temos aqui claramente ganhos de eficácia na nossa ação. Claramente o atendimento é aquilo em que investimos uma parte mais significativa do nosso tempo.

É uma escola segura?

D8P. Absolutamente. Absolutamente. Falamos de fatores internos e fatores externos. A escola, enquanto instituição social não é uma ilha, tem os mesmos defeitos e virtudes que outras instituições da sociedade. No entanto, nós temos a felicidade de estar numa zona onde claramente certos fenômenos não nos afetam. A segurança, quer dos nossos alunos, fora, ou na zona envolvente a escola, está completamente assegurada e nos quinze ou dezesseis anos que eu levo de funções, nunca se registraram problemas significativos. Em termos internos, a população que servimos é claramente beneficiada, em termos socioeconômicos, e, portanto, isso se reflete também depois nas relações dos alunos. Não temos problemas de indisciplina, quando muito podemos ter problemas de disciplina que é uma coisa diferente. Mas, não podemos dizer que temos histórico ou registros significativos.

Como se estabelece a comunicação do diretor com os conselhos?

D8P. Urrum. Ora bem, nós temos alguns mecanismos de comunicação muito da circulação de informação, através dos meios de comunicações eletrônicos, e-mail, sistemas de partilhas, designadamente *google drive*, plataformas e para além de tudo temos um meio de comunicação de excelência que é a nossa página. De qualquer das formas, depois há um conjunto de outros mecanismos previstos, o funcionamento dos órgãos

permite isso. Depois há todo um conjunto de mecanismos mais informais, com as tais conversas aqui e ali que vão acontecendo e que são claramente sempre importantes. Eu dialogo quase diariamente com o chefe do pessoal, com o chefe dos serviços administrativos no sentido de determinadas mensagens irem-se passando. E passam-se em dois sentidos: passam-se de mim para eles e também o contrário é verdadeiro. Quase diariamente eu converso com uma boa parte dos nossos funcionários.

Qual o principal órgão de apoio à sua gestão?

D8P. É nomeadamente a Direção Regional de Educação. Mas, não os contactamos com aquela expectativa de que dali venham respostas. A maior parte das situações são apenas reportes e que não ajudam a resolver o problema em concreto. Um exemplo: ano passado o nosso piso exterior estava todo degradado e nós tínhamos que reparar o piso. E estamos a falar de um investimento em termos financeiros muitíssimo alto. E a nossa escola em si só não tinha capacidade para o fazer. Portanto, aquilo que nós fizemos foi descrever a situação e pedir um reforço de apoio financeiro. E aguardamos que depois chega depois algum tipo de resposta. Esse tipo de situação é encaminhado para a Direção Regional de Educação. A Direção Regional de Educação quase sempre tem uma ação de acompanhamento e não tanto na perspectiva de intervenção direta. Vocês não resolveram, resolvemos nós. Não é assim que as coisas funcionam até porque as competências que hoje um diretor tem, praticamente dão-lhe capacidade para resolver todos os problemas, senão na prática, pelo menos em teoria assim é.

D8P. Sabe que eu tive, pelo fato de desempenhar essas funções já há alguns anos, eu já fiz parte dos órgãos colegiais e agora estamos numa situação em que temos um órgão, em termos teóricos, mais uma vez sublinho isto, unipessoal. Na minha forma de gerir e de estar não há diferenças. É lógico que a responsabilidade última é sempre minha, a decisão é minha. No entanto ela é sempre muito sustentada naquilo que são também as opiniões dos restantes elementos da direção, quer da minha subdiretora, quer dos restantes elementos que são os nossos diretores adjuntos. O meu principal apoio aqui é a minha equipa diretiva. Designadamente a minha subdiretora e os meus dois adjuntos, pessoas que quase diariamente recorro para, nas áreas que dizem respeito a cada um deles, me aconselhar, me fundamentar, digamos assim, para poder tomar decisões. Devo dizer que nunca senti falta desse apoio, estranho era que sentisse porque eles foram escolhidos por mim. E portanto na composição duma equipa há claramente um princípio que eu acho que é basilar, que é a confiança. Eu confio, e acredito que eles confiam cegamente naquilo que é a minha postura e minha ação. Sabem de que forma eu atuo, eu sei também que forma eles atuam e por isso foi que eu os convoquei para fazer parte minha equipa. Não há nenhum diretor que consiga gerir um barco dessa dimensão, sozinho. Portanto, tem que ter confiança naturalmente das estruturas educativas, quer dos elementos da direção e também o conselho pedagógico, que assume pra mim capital importância também. Felizmente, quer num caso quer noutra a minha ação tem sido tranquila.

Acha que a sua postura ou modo de gerir mudou, nesse tempo que vem exercendo a gestão?

D8P. Mudou. Mudou porque as responsabilidades que fui assumindo também foram sendo diferentes, os cargos que fui desempenhando foram sendo diferentes. Portanto eu fiz todo um percurso até chegar ao topo, digamos assim, da hierarquia. Hoje sou melhor, na minha opinião, gestor do que era há uns anos atrás. A experiência, aquilo que se aprende em contextos informais ajuda muito. A experiência permite-me resolver de forma muito mais eficaz questões que há uns anos se calhar resolvia de forma mais atabalhoada. Ou seja, com o mesmo investimento, às vezes até com investimento superior em termos de tempo, de esforço, se calhar a minha ação aera menos organizada, menos fundamentada. Hoje não. Hoje quando me é apresentado um qualquer problema desde várias áreas de intervenção do agrupamento, eu estou muito melhor preparado para lhe fazer face e fundamentalmente aquilo que hoje tenho é uma bagagem muito grande em conseguir fazer um exercício que me parece manifestamente importante: que é colocar-me na posição dos vários elementos que estão ligados àquele problema. Tentar entender a posição de pai, do aluno, do professor, do funcionário. E colocando-me no papel de cada um deles, tentar tomar as decisões e tentar contribuir para que se consigam tomar decisões e encontrar caminhos os mais adequados possíveis. E claramente isso mudou. Isso era uma coisa que se calhar, perante uma determinada situação em que há alguns anos eu reagia de forma muito mais intempestiva, muito menos refletida, que é também uma forma da gestão, mas hoje claramente sou uma pessoa muito mais ponderada, muito mais equilibrada e eu acho que a sensatez, o bom senso não se adquirem quer pela formação, quer por via por qualquer de crédito, vai se construindo, vai se desenvolvendo pela experiência que vamos conseguindo fazer.

Qual a sua idade?

D8P. 42.

E a sua formação?

D8P. Eu sou professor do ensino básico. Depois fiz uma especialização em Língua Portuguesa e agora estou fazendo um mestrado em Gestão de Formação e Administração Educacional.

A escola comporta a demanda de alunos?

D8P. Se calhar aqui há alguma presunção ou alguma arrogância da minha parte, mas nós somos um agrupamento que está claramente em contra ciclo com as restantes escolas e mais tarde ou mais cedo acredito que isto nos vai afetar. Em Portugal, há claramente o problema da natalidade, e essa obviamente que é uma questão que se reflete depois nas crianças que chegam ao sistema educativo. E claramente hoje há menos crianças a chegar na escola. E, portanto, as escolas tem hoje menos alunos do que tinha há alguns anos atrás. Nós temos feito um percurso inverso, nós temos mantido ou até crescido o nosso número de alunos. Estamos nesse momento no limite da nossa capacidade. Nós não podemos receber mais alunos por questões de natureza física e também não queremos, a verdade tem que ser assumida. Não queremos porque temos consciência que se aumentarmos o número de alunos isso vai diminuir a qualidade do serviço que prestamos. Por que? Porque nos obrigaria, por exemplo, a gerir de forma diferente os espaços, a abdicar dos espaços que consideramos muito importantes, por exemplo, uma sala de estudo, uma biblioteca, ter que ganhar outros tipos de funções. E nós isso não abdicamos. As nossas escolas têm boas condições em termos de espaço, boas condições físicas, materiais e pedagógicas. Não temos problemas financeiros até agora, felizmente. Fazemos uma gestão muito equilibrada dos recursos que temos e temos também capacidade para gerar algumas verbas que nos permite depois investir na melhoria das condições, mas estamos no limite da nossa capacidade e daqui efetivamente não podemos passar, nem queremos passar por aquilo que atrás lhe disse.

Os pais são participativos?

D8P. São. Nós temos de fato a felicidade servir uma população cujo nível acadêmico da grande maioria das mães dos nossos alunos tem formação superior. Portanto, isso diz bem o nível de formação que os pais dos nossos alunos têm. E isso por si não é um indicador que seja taxativo, mas de fato são por norma pessoas interventivas, participativas na vida da escola, atentas, reivindicativas, mas fundamentalmente colaborativas. Eu acho que as coisas têm que ser postas nesses termos. São pais que participam nas atividades da escola, temos uma enfermeira a vir aqui falar sobre um qualquer aspecto da sua atividade profissional junto de alunos. Isso acontece quase semanalmente. E depois temos momentos em que a escola se abre à comunidade no sentido de: venham ver o que é que fazemos, venham participar também nas atividades.

D8P. Nós temos várias associações de pais, com as quais reunimos com muita frequência e que participam no funcionamento do Conselho Pedagógico, no desenvolvimento de atividades em parceria conosco, que fazem críticas naturalmente, mas que nos dão ideias e que nos ajudam a resolver algumas questões. E fundamentalmente temos uma relação próxima, sem haver mistura de papéis. Temos uma relação complementar, e é nessa perspectiva que nós entendemos a ação dos pais. Há aqui uma posição de trabalho em parceria. Por mais difícil que às vezes esteja a perceber isso, pais e escola e professores partilham dos mesmos objetivos, que é contribuir para o sucesso dos alunos, daquelas crianças. Quer queiramos, quer não, temos que trabalhar em conjunto. Se trabalharmos em conjunto é mais fácil.

De que forma lhe chega as orientações da legislação?

D8P. De forma completamente eletrônica, como a maior parte das orientações. Chegam-nos sem um tipo de enquadramento. É... Está aqui o manual dos exames, sigam-nos, apliquem os exames, sem mais. Normalmente é isto que se verifica. Numa ou noutra situação, há algumas reuniões preparatórias, mas que visam apenas explicar, nunca a recolher contributos que é muito importante. Aliás, a grande questão, eu acho que na legislação de Portugal e naquilo que diz respeito às escolas é a instabilidade na educação. Isto é, vou tentar ser sempre o mais concreto possível. Há uma ferramenta fundamental na organização dum ano letivo numa escola, que é um Despacho que anualmente é publicado pelo Ministério da Educação, que é o Despacho da Organização do Ano Letivo. Este Despacho é publicado anualmente. Eu confesso que não consigo perceber porquê. Porque não podemos ter um Despacho que dure vários anos. Por que que haveremos de estar sempre a espera de um Despacho que pode trazer uma outra alteração e por que este Despacho não é publicado com uma perspectiva de três ou quatro anos, por exemplo, dando assim uma maior

estabilidade. E efetivamente não acontece. Isso pra chegar ao seguinte: eu acho que em Portugal se ouve pouco de quem está no terreno. Se pedissem aos diretores de escola ou a seus representantes que dessem contributos para determinados diplomas, se calhar as coisas funcionavam de forma um bocadinho mais tranquila.

No que diz respeito à autonomia, assunto tão discutido, o que o diretor pensa a respeito?

D8P. Não existe. A autonomia é algo que nós não temos. Não existe. Autonomia para aquilo é que verdadeiramente importante. Não é para gerir uma qualquer situação em disciplina ou uma qualquer situação do dia a dia. Não, para aquilo que é estruturante. Nós não temos. Por exemplo, a definição do currículo, aquilo que poderá fazer a diferença, os alunos não têm que fazer todos as mesmas escolhas, não têm que ser todos sujeitos ao mesmo tipo de tratamento. Por que que por exemplo nós não havemos de fazer um investimento maior na área das Ciências quando temos aqui ao lado um laboratório ótimo e havemos de continuar a ter a mesma aposta que tem uma escola no interior do país, onde haverá outro tipo de potencialidades e outro tipo de processos. A esse nível nós não temos. Não temos autonomia numa coisa que para mim é determinante e que tem que ver com o recrutamento de docentes. Eu tenho um determinado projeto educativo, sou o responsável pela sua implementação, sou em grande medida responsável pela sua construção e que vai ter que ser operacionalizado pela ação dos professores. Mas, eu fiz o projeto educativo. Eu construí-o de acordo com as minhas convicções, de acordo com o conhecimento, com o levantamento das necessidades que fiz, com o conhecimento que tenho desta realidade. Mas depois ele é implementado por professores que eu não escolhi. E que podem ter formas de estar, de ser e de pensar completamente antagônicas daquilo que está neste documento. E, portanto, enquanto não houver instrumentos que permitam que os diretores tenham um papel interventivo, senão na totalidade, mas pelo menos em parte, na escolha dos professores que tenha a trabalhar consigo, a autonomia não existe. A autonomia está intimamente ligada aos recursos. E o que é verdade é que nós não temos recursos, não temos uma ação, papel ativo na questão dos recursos. E, portanto, a partir do momento em que isso não acontece, falar da autonomia é apenas um chavão bonito que fica bem nas televisões, na literatura, mas que na prática não passa disto mesmo.

Quais os principais projetos que a escola desenvolve?

D8P. Uma das coisas a que eu me propus foi abrir a escola à comunidade. Isto é, permitir que a escola não funcione de forma isolada. Pra mim, não faz muito sentido ter a nossa volta um conjunto de instituições que tem um papel muito ativo e de muita qualidade em termos científicos e não os aproveitar, não os tentar rentabilizar. E portanto, desde logo tentei ir à procura desse tipo de mais valia para os nossos alunos. Nós temos vindo a apostar projetos claramente na área das novas tecnologias, em parceria com várias entidades. Temos um papel muito ativo na área das necessidades educativas especiais, designadamente, no trabalho de alunos com <espetotismo>. Estamos nesse momento envolvidos num projeto piloto com a DGE no financiamento do Centro para Inclusão, temos nesse momento em candidatura um projeto europeu de mobilidade Erasmus Mais no âmbito também da disseminação das boas práticas do autismo, que esperamos que seja aprovado em breve. Temos uma parceria muito forte com a Universidade de Coimbra nas mais diversas áreas. E depois haveriam outros, mas estes acho que são os mais importantes.

O que te motiva a exercer a função de diretor?

D8P. Eu tava longe de imaginar, até porque não nasci aqui, não estudei aqui e fiz uma parte da minha carreira, antes de chegar a Coimbra, muito longe daqui, em contexto completamente diferente. Portanto estava longe de imaginar que viria a desempenhar, pelo menos durante tanto tempo, esse tipo de funções. Motiva-me poder contribuir para que um aluno faça um percurso escolar com a qualidade e que chegue ao fim e que saiba dizer-nos obrigado. Há uma coisa que me deixa especialmente satisfeito: é andar pela cidade, como qualquer pessoa, e de repente via alguém ter conosco. __ “Ô professor, tá bom? Há tanto tempo que não o via”. Nós representamos a autoridade, que não é uma coisa particularmente apreciada nessas idades, nós representamos o rigor, a disciplina o trabalho, tudo coisas que a maior parte dos jovens na adolescência não aprecia especialmente. E quando eles chegam ao fim do percurso e nos dizem obrigado, e vem ter conosco sem ter a obrigação nenhuma de o fazer e nos vem cumprimentar e nos dão um beijo e que nós tivemos uma cota parte de responsabilidade naquilo, isso é o que me motiva. Uma dos princípios que eu escrevi no meu projeto intervenção é “uma escola das pessoas, para as pessoas”. Isso parece muito importante. Nós não somos máquinas, não somos uma unidade industrial em que vão nos passando, nos pondo em blocos, não somos pessoas com defeitos e com muitas qualidades também. Isto é uma ideia um

bocadinho romântica, mas eu continuo a acreditar nela. No dia em que não acreditar, fecho aqui porta e claramente não volto aqui então.

O que o diretor me diz sobre os exames nacionais?

D8P. Nós temos, por circunstâncias e também por mérito dos professores, nós temos resultados, em todas as áreas, muito superiores à média nacional. Tentamos fazer o mesmo investimento de Português e Matemática nas outras disciplinas, e acho que conseguimos. É muito difícil dizer a Matemática e o Português são mais importantes que as outras áreas, aliás é uma discussão que temos recorrentemente no conselho pedagógico. E claramente a nossa posição é, já que há exames, então deveria haver para todas as áreas. Sinceramente, acho que ajudaria. Nós tentamos fugir disso, mas tenho que reconhecer que não conseguimos completamente.

D8P. Vou te dar um exemplo. Acabam as aulas no início de julho. Nós temos um programa, depois do término das aulas, para esses alunos [que farão os exames], de aulas de apoio suplementar. Portanto, os alunos, no período que vai do fim das aulas até os exames, livremente, de forma facultativa, podem vir aqui e frequentar as aulas que os professores se dispõem a dar, para consolidar matérias, para consolidar conhecimentos, retirar dúvidas e por aí a fora. Isso só acontece com Português e Matemática. Nas outras disciplinas não se verifica. Claramente seria hipócrita da minha parte dizer que não há uma preocupação. Há. Claro que há. E nós também temos que saber lidar com isso. Agora, não fazemos disso a nossa única preocupação. E tentamos dar aos nossos alunos possibilidades de contactarem com as mais diversas áreas, designadamente as artísticas, as desportivas, porque são áreas manifestamente importantes. O desenvolvimento integral da pessoa se faz com a música, com a dança, com o teatro, com o desporto nas várias modalidades. Portanto, isso nós tentamos fazer e eu acho que conseguimos. E talvez isso justifique também a procura que nós temos.

Há algo que queira dizer, que pense ser importante, ou, que eu não tenha perguntado?

D8P. Há uma dimensão que me parece muito importante e que às vezes fica para segundo plano. E é importante que quem desempenha esse tipo de função tenha presente. Que quanto maior for a organização, mais deve estar presente, que é a questão da organização interna. E quando falo em organização, falo nas questões burocráticas, mas não só. Falo também nos circuitos de circulação da informação, nos procedimentos que deem estar instituídos e ser do conhecimento de todos para determinadas situações. E esse trabalho de organização, de as pessoas saberem muito bem o que devem fazer em cada momento é uma dimensão que depois de estar devidamente consolidada ajuda muito. A máquina, digamos assim, funciona quase autonomamente. E essa foi uma das partes muito importantes do nosso trabalho, da atual direção. Quando aqui chegamos foi, vamos estabelecer aqui um mapa da organização, que seja funcional, que ajuda as pessoas a resolver problemas e não a criar problemas. E claramente neste momento as coisas funcionam, os conselhos de turma funcionam, as reuniões de departamento funcionam, as visitas sabem o que que deve fazer e isso resolve-nos imensas questões. Senão, aí éramos completamente esmagados por dúvidas permanentes, o que é que eu tenho que fazer em cada situação. E isso, essa, digamos, essa questão da organização é que torna as escolas diferentes umas das outras. A forma como nós nos organizamos e transmitimos isso a nossa comunidade é que torna as escolas muito diferentes. Esta questão da organização é muito importante.

D8P. Se há algo que me permite dizer, aquilo que é um dos desafios maiores de um diretor, é... Eu acho que um diretor é uma pessoa multifacetada, absolutamente e tem que o ser. Se não o for, desculpe-me a expressão, mas vai estar tramado, a curto prazo. Nós tão de repente estamos a resolver uma questão de fonte disciplinar, como a seguir estamos a tratar de natureza pedagógica, como a seguir estamos a tratar de uma questão financeira. E de fato são coisas completamente diferentes. Isto é, há uma quantidade de competências que um diretor tem que ter e de assuntos que tem que dominar obrigatoriamente, que de fato é desafiante conseguir ter uma resposta eficaz em todas as situações. E isso, obviamente que tem associado um investimento enorme da nossa parte, e que ao final do dia uma pessoa sai esgotado, mas também eu acho que é um dos aspectos aliciantes da função. É nós conseguirmos ter uma área tão abrangente de saberes que nos permita a todo e cada um que nos procura, ter uma resposta adequada a dificuldade que a pessoa tem.

Muito obrigada, Senhor Diretor.

D8P. Não tem nada que agradecer.

Entrevista 17

Duração: 47 min

Data: 26/05/2017

Diretor de escola não agrupada

Quando chegou a esta escola?

D9P. Pelo menos há 24 anos nesta escola. Comecei como professor, normal, fui me integrando, fui participando como uma pessoa sempre ativa e antes de chegar neste cargo de diretor passei por diversos cargos, desde diretor de turmas, assessor da direção, adjunto, depois no novo modelo é que eu assumi a direção. Em 2009.

Sua postura se alterou nesse tempo de exercício no cargo?

D9P. Penso que não. Sabe que os valores de cada pessoa, em princípio, e é assim que eu vejo, continuam incluídos nessa pessoa, ou seja, solidariedade, amizade, lealdade, transparência, tudo isso se mantém. Enquanto pessoa e vindo de uma gestão, por assim dizer, democrática e participada, embora a responsabilidade tivesse passado para uma pessoa, eu encaro esta minha direção também como uma gestão colegial. Ou seja, eu tenho os meus assessores, tenho os meus adjuntos, tenho o meu subdiretor, os meus coordenadores, e eu gosto de reunir estas pessoas todas para de alguma forma me fortalecer até para decisões futuras. Portanto, gosto dessa participação. Por isso é que eu digo no meu projeto de intervenção que é uma liderança participativa.

D9P. Todos os intervenientes sabem que a responsabilidade e o poder decisório está na minha pessoa. Eu delego e a minha equipa tem autonomia. Só em caso extremo é que eu também vou interferir na decisão deles, porque eu deleguei, confio. Embora, lá está, a responsabilidade da decisão é sempre minha. Mas, muitas das pessoas, quando estão desagradadas com a decisão, empurram pra mim, e tem que empurrar. Nós estamos cá é para decidir e esclarecer todas e quaisquer dúvidas que surjam na comunidade. Agora, também tem que ser respeitadas as hierarquias, todas, desde os pais. Os pais quando vêm à escola tem uma pessoa a quem deve se dirigir que é o diretor de turma. Só se o que vier a questionar, ou colocar, ultrapassar as competências do diretor de turma, é que podem vir à direção. É mais ou menos assim que funcionamos aqui nessa estrutura.

E acha que há uma boa comunicação?

D9P. Sim. Mas, a comunicação nunca é total, efetiva e desejável. Tem que sofrer e é isso que nós temos que estar atentos a esse tipo de comunicação e que mais facilmente chegue às pessoas. Por mais que trabalhamos esse fator, as pessoas dizem sempre que não foram informadas, que não tiveram acesso. Então nós temos que estar sempre a melhorar o processo de comunicação, que é essencial, Quer interno, quer externo, portanto, todo esse circuito tem que estar muito bem afinadinho.

D9P. Os diretores de turma têm no seu horário duas horas para o trabalho, uma para atendimento de encarregados da educação, outra é para trabalho. Para além dessas horas que são marcadas e informadas a todos os encarregados de educação no início do ano, todos os diretores de turma, voluntariamente, pode alterar esse horário para facilitar o atendimento ao encarregado da educação. Sabemos que a vida é complicada. Portanto, os nossos diretores de turma fazem também um trabalho extraordinário, adaptando os horários deles a disponibilidade dos encarregados de educação.

Em relação a sua rotina, o que toma mais o teu tempo?

D9P. Tudo. É tudo. Nós aqui na direção temos a porta aberta. Eu acabei por retirar o horário e temos a porta aberta. Portanto, batem, entram e eu estou sempre disponível. Principalmente esta escola, que tem 80 anos, é uma escola que está bastante degradada, nós andamos agora na luta, houve uma petição dos pais para sermos

intervencionados, eeeee há sempre problemas de ordem física. Portanto, a vida do diretor é chegar e dar uma voltinha pela escola. Dar uma voltinha pela escola, ver os alunos, a conversar, a brincar com os alunos para que eles se sintam bem e que tenham a noção que o senhor diretor não é uma pessoa que se isola e que não sabe os problemas deles. Tudo isto está na preocupação. Depois, sala dos professores também. Funcionários, secretaria, ver problemas diários, ver a agenda de assuntos que tem para tratar no dia. Portanto é assim, das oito até as duas, três da manhã sempre. Não se nota. Às vezes as pessoas dizem que o diretor não faz nada.

Fora da escola, exerce alguma outra atividade?

D9P. Sim, representação da escola. Represento a escola em atos. Por exemplo, faço parte do Conselho Nacional das Escolas, também vou. Ou seja, represento as escolas e vou para Lisboa, faço parte do júri nacional de prêmio da escola, faço parte do projeto educativo municipal, portanto, tudo isso são horas de trabalho que uma pessoa perde e ganha. Depois tem as plataformas que precisam ser preenchidas, uma pessoa perde uma semana a preencher a plataforma. Ou seja, tudo isto leva muito tempo e pronto, a vida é esta. É preciso gostar muito da escola para perder, às vezes coisas familiares ficam para atrás a conta disso.

Em relação a população estudantil dessa escola?

D9P. Temos de tudo. Temos uma forma integral em vista, temos um bom plano anual de atividades, muitas atividades que complementam a formação curricular por assim dizer dos nossos alunos. Temos alunos com necessidades especiais, ao qual nós damos especial atenção. Temos alunos com necessidades econômicas. E eu posso dizer que temos oito alunos que tomam o pequeno-almoço e o almoço gratuitos. Portanto nós somos uma escola muito atenta a isso. Temos pessoas ricas, pessoas pobres, carenciadas, e isso é que é a escola pública. Damos as possibilidades iguais a todos e por aí a fora.

Que projetos vocês desenvolvem aqui na escola?

D9P. Temos muito. Empreendedorismo, clubes a funcionar nas mais diversas valências. Neste momento temos exposição de arte dos alunos, em que nós chamamos artistas consagrados, convidamos dentro das possibilidades e depois vêm cá dar aulas aos alunos. A nossa escola é uma escola que não se fecha para si, abre-se para o exterior. E a área das artes que é o mais visível é para as todas as valências de nossas ofertas. Ou seja, nós queremos é que no leque de ofertas, nós possamos absorver do exterior tudo o que é valências para complementar a oferta educativa. Os pais dos nossos alunos, por exemplo, é uma mão de obra, é uma mais valia que nós podemos aproveitar. E sabendo que uma grande parte tem formação superior, por que não aproveitar essa formação superior para complementar? E é este mundo que nós queremos cada vez mais. Somos reconhecidos pelos bons serviços que nós prestamos à comunidade. A partir das 18h nós temos, quando fecha a parte letiva, nossa escola abre-se a outras atividades. Temos aí o basquetebol, temos a patinagem, temos o ténis, a música. Tudo isto são instituições que têm parcerias conosco, que funcionam aqui e que possibilitam à cidade a ceder atividades que a própria Câmara não teria a capacidade de dar. E nós estamos cá para isso.

Qual é, hierarquicamente, o órgão de apoio à sua gestão na escola?

D9P. A Direção Regional de Educação.

Qual a vossa relação com a Direção Regional de Educação?

D9P. Como sabe, as direções regionais, essa figura, desapareceu. Praticamente então o serviço que aqui está, quase todo o material é encaminhado para Lisboa. Portanto, tem competências, mas as competências também são cada vez menores. Portanto, este apoio é dado dentro das possibilidades também desta delegação regional. E é assim que o circuito funciona. Não digo que não há apoio, mas nesta sequência.

No que toca o espaço físico escolar, você acha que atende a demanda da escola e estão satisfeitos com a disposição espacial?

D9P. É assim, essa é uma das melhores escolas nacionais. Não é só pelos resultados, mas estamos a falar do espaço físico. Esta é uma escola emblemática, é uma escola que neste momento está classificada como monumento, certo? É uma escola que tem, portanto, oitenta anos edificada. Oitenta anos e não sofreu alteração nenhuma. É emblemática de um período histórico da arquitetura de Portugal, que era o modernismo

português. Foi feita da raiz, pensando mesmo nos problemas da educação, todas as salas com muita luz, com a colocação dos espaços todos na escola em locais próprios, que mais adequava as especificidades dessas disciplinas. A própria higienização, se a gente for dar uma volta, repara que há superfícies côncavas e convexas para poder de ser facilmente limpo. Tudo isso foi pensado numa altura em que foi lançada uma grande reforma na educação nacional. Por isso mesmo, o edifício em si, com esses cuidados que tem, é um dos melhores. Temos um ótimo edifício, agora temos que o potenciar e o requalificar, o que ainda não foi feito.

A escola tem bons resultados nos exames nacionais?

D9P. A escola pública, está mais que provado, que é a escola que forma melhor aluno no percurso para o ensino superior. E aqui não, é uma escola que tenta a formação integral. Mas, mesmo assim, dentro das escolas públicas, nós estamos sempre entre as dez primeiras. Posso dizer que entre 900 e muitas escolas públicas e secundárias nós estamos sempre entre os primeiros. Este ano ficamos em segundo lugar, portanto bom resultado. E num outro agora modelo de avaliação do Ministério da Educação, que é muito mais fidedigno, ficamos em primeiro. Agora imagine se nós tivéssemos melhores condições físicas. Já viu? (risos)

Como lhe chegam os diplomas legais que são lançados e/ou suas respectivas alterações?

D9P. Normalmente há reuniões anuais, porque isso todos os anos é atualizado. E antes de enviarem as tais normas para as escolas, que mandam por *e-mail*, fazem reuniões com as escolas e dizem: tenham noção que isso aqui foi alterado, tenham cuidado com isso, depois nós analisamos, confrontamos aquilo que é determinante com os responsáveis e com a norma. E pronto, e é assim que vai ser implementado. Há sempre especificidades que tem que ser adaptadas. Porque a estrutura das normas se for verificar, aquilo é praticamente igual. São pequenas coisas que surgem e que chamam a atenção num momento devido. Agora podiam mudar era os programas e as alterações da tutela é que deveria haver um pacto. Porque o que acontece que entra um governo novo e faz alterações em avaliar as outras. Tem que ser feita uma avaliação, ver o que está bem e o que está mal, introduzir as novas alterações para melhorar e haver um pacto de X anos. E não é isso o que fazem. E é esta agitação que os próprios professores manifestam na prática letiva. Esta não consistência de um pacto, ou a resistência de um pacto, que pudesse a levar a bom porto durante x anos, um projeto. É o que temos.

O que te motiva a exercer a gestão?

D9P. É tudo. É gostar daquilo que faço. A maior motivação é uma pessoa amar aquilo que faz. Desde que aqui entrei, gostei, participei em tudo o que era importante na escola e é preciso ter muito amor naquilo que se faz para o fazer. E depois senti isso como uma missão. Gostei, abracei, portanto vou fazer o melhor enquanto eu andar aqui, em que situação for, para dar o melhor para que isso avance da melhor forma. Dentro, lá está, da importância que deve ter.

Qual a sua idade e a sua formação académica?

D9P. 53 anos. E sou licenciado em Cerâmica. Tenho uma pós-graduação em Arqueologia e Restauro. E depois andava agora a tentar acabar o mestrado em Gestão e Administração Escolar.

Há algo que eu não perguntei e que você acha fundamental colocar no que toca a escola e a gestão na escola?

D9P. É assim, nós enquanto diretores devemos estar atentos a seus vetores fundamentais, ou seja, professores, alunos, pais, funcionários, relação com o exterior e resultados. Estes são os seis vetores principais e dentro disto, professores mantê-los motivados, que saibam e que sintam que são reconhecidos e que tenham boas condições de trabalho; pais que sintam as escolas com portas abertas e que participem das atividades; os alunos, que se sintam felizes aqui e que saiam completamente com a consciência que foram bem formados. É lindíssimo ver os alunos visitar a escola e vem agradecer aos professores aquilo que percursionaram. Os professores tem que ser reconhecidos como elemento fundamental para o funcionamento da escola, a relação que tem com os alunos. Têm um ordenado miserável para as responsabilidades que têm. Portanto temos que mantê-los motivados.

Obrigada, Diretor.

Entrevista 18

Duração: 52 min

Data: 15/05/2017

Diretora de escola não agrupada

Quando você iniciou o cargo de diretor?

D10P. Em 2013, mas eu já dava aulas nesta escola, ano letivo 2011/2012. No final do ano letivo 2012/2013 a anterior diretora não foi reconduzida, o conselho geral abriu o concurso, eu concorri e fui selecionada.

Fora da escola, exerce alguma outra atividade?

D10P. Não. Não há tempo... Não há tempo. Tirando o doutoramento, pronto. Não há tempo porque há sempre outras coisas que envolvem as pessoas na escola. E também da Câmara Municipal, muitos convites, por vezes fim de semana.

Em relação a sua rotina, o que toma mais o teu tempo?

D10P. Éééé... Resolver problemas que faz parte, naturalmente, mas frente a frente, ou seja, diretamente com os professores, por vezes com os alunos, é... encarregados de educação, não diretamente, porque no nosso sistema nós temos diretores de turma e eu não gosto de os ultrapassar. Portanto, o primeiro que a senhora no telefone ou serviços administrativos tem é perguntar se já falaram com o diretor de turma se a situação foi resolvida, porque é que não foi resolvida. Mas, eu não gosto de intervir diretamente sem o diretor de turma estar presente. E normalmente é isso, é resolver aquelas questões que surgem no dia a dia.

E a indisciplina faz parte?

D10P. Tem havido, mas muito pouco. Há pontualmente um caso ou outro. Eu não atuo diretamente porque acho que não devo. Só se a situação for extremamente grave. Se não vai a minha adjunta ou o meu subdiretor, ou o assessor e depois dá-me o feedback do que aconteceu.

Como é a população estudantil desta escola?

D10P. Os nossos alunos são quase todos de classe média, média alta da cidade. Também temos muitos alunos da classe mais baixa, da periferia da cidade. No ensino secundário eles procuram os cursos, nós não temos todos os cursos científico-humanísticos. Não temos curso socioeconômicas, temos os ciências de tecnologias artes e línguas e humanidades. E também temos alguns cursos profissionais. Mas, é média alta a maior parte.

A quem você recorre quando necessita de apoio à gestão, às dúvidas?

D10P. Quando eu preciso de algum esclarecimento de dúvidas depende da área. Ou seja, se a área for recursos humanos, seja concursos, pessoal docente devido a horários, colocações, é... seja avaliação de desempenho docente, progressão na carreira, todas essas questões são diretamente com Lisboa, com a Direção-Geral da Administração Escolar. Tratando-se de questões com alunos, era com a Direção-Geral de Educação, mas normalmente eu telefono para Coimbra, para a estrutura regional. É... Porque como eu também trabalhei lá, conheço muitas pessoas e por vezes telefono só para cruzar interpretações da legislação. Mas, é quase tudo com Lisboa. A parte financeira então é diretamente com o gabinete de gestão financeira.

Qual a sua formação académica?

D10P. Licenciatura em Línguas e Letras Modernas. Fiz o mestrado em estudos americanos. Depois, mais tarde, na altura eu estava já nos serviços do Ministério da Educação, eu interessei-me bastante pela gestão e

resolvi fazer uma pós-graduação de administração escolar. E depois o doutoramento. Eu agora estou a fazer o doutoramento também na área das ciências da educação e administração escolar.

Qual a sua idade?

D10P. 46.

Quem participa do PE?

D10P. Este ano letivo é o último do nosso Projeto Educativo. Portanto quando eu comecei tivemos que o reformular. No meu primeiro ano reformulamos o Projeto Educativo, só tenho experiência da reformulação do documento. No próximo ano letivo vamos o reformular novamente. O procedimento é como muito dos documentos da escola, documentos orientadores. São auscultadas as várias estruturas, os departamentos, começa tudo nos departamentos, auscultamos a associação de pais que por sua vez ausculta outros pais, serviços administrativos, os assistentes operacionais também, os funcionários e nós recolhemos toda a informação e é trabalhada no Conselho Pedagógico. O Conselho Pedagógico é formado por dezessete pessoas. Nós formamos pequenas secções no pedagógico, uma delas é a secção dos documentos orientadores, é projeto educativo, só, e regulamento interno. E... E aí essa pequena equipa dentro do pedagógico é que faz a parte formal. Recolhe todos os contributos, elabora, depois de elaborado o primeiro rascunho enviamos para todos, para verem, e depois recolhemos novas sugestões e finalizamos. Depois vai ao Conselho Pedagógico para aprovação.

Em relação ao espaço escolar, você pensa que consegue suportar a demanda de alunos matriculados e aos que procuram por vagas?

D10P. É... Curiosamente não. Nós temos uma procura superior ao espaço que temos. Esta escola foi intervencionada, mas como mantiveram os dois edifícios principais, não aumentaram muito as salas de aula, penso que aumentaram só em uma sala de aula, aumentamos foi em laboratórios. A escola tinha dois, agora tem nove laboratórios, temos salas de artes, da geometria descritiva, uma oficina de artes. Portanto, ganhou nesses espaços específicos. Mas, a nossa procura é muito superior à nossa capacidade. E nesse momento temos cinco turmas a mais, comparativamente ao meu primeiro ano de mandato. E não podemos abrir mais turmas, não podemos.

O que te motiva a exercer a gestão?

D10P. Da minha experiência e para este cargo eu penso que o mais importante é ter bom senso. É ouvir as pessoas, é dizer nós e não: faça! É nós vamos fazer! Não é?

O que faz um bom líder?

D10P. Bom, isso há muitas teorias não é (?), do que é que constitui uma boa liderança. E cada estudo tem a sua própria lista de características. Um líder tem que se incluir em tudo o que é feito na escola.

D10P. Eu noto por vezes que apesar de eu ter uma gestão bastante democrática, que há determinadas situações que não é isso o que as pessoas querem. Eles querem... Porque eu oiço isso muitas vezes: quem deve decidir és tu, tu que és a diretora. Ou seja, depende do assunto. Há assuntos que são muito polémicos, que as pessoas não querem assumir, e então passam a expressão chutam pra mim. Tu é que tens de decidir. É uma decisão de escola, tu é que és a diretora, tu decides. Outras questões não, quando envolvem mais diretamente os professores, querem decidir em departamento e depois o coordenador leva a opinião, é... a posição do departamento, do conselho pedagógico. Quer dizer, há várias características que fala, não é, o ter carisma... Claro quando nós dizemos há pessoas que tem mais jeito outros tem menos, eu penso que um diretor tem que ser uma pessoa informa, tem que saber delegar, porque hoje em dia nós em Portugal temos 26 plataformas pra gerir, temos imensos assuntos e para esta escola, com 1563 alunos, eu só tenho uma adjunta e um subdiretor, porque é um adjunto por nível de ensino, como temos só secundário... O que é caricato porque há agrupamentos com 200, 300 alunos que tem dois adjuntos ou três, mas é assim. E pra mim o essencial é ter bom senso, é ouvir as pessoas e tentar gerir, o que nem sempre é fácil, os problemas que vão surgindo até entre as pessoas também, não é fácil. E é ter muita calma, muita muita paciência porque é um cargo muito estressante. Como temos que gerir e também dar aquela imagem, eu estou bem, estou tranquila, nem sempre é fácil.

Você acha que a sua postura se alterou no decorrer do tempo que está à frente deste cargo de diretor?

D10P. Eu penso que a nossa forma de estar muda radicalmente e obrigatoriamente, porque como professora eu vinha para a escola, o meu mundo, entre aspas, era os meus alunos, e as minhas aulas, as minhas turmas. Como professora de inglês eu chegava a ter cento e tal alunos por ano. Portanto era o meu mundo. Eu tinha as reuniões de departamento de inglês, as atividades na escola, as que participava e as que não participava, mas eu era uma de entre muitos. Agora eu estou a frente desses muitos. E eu tenho que pensar em todas as turmas, em todos os professores, em todos os funcionários, ter o cuidado se falta alguma coisa, se alguma coisa não está a correr bem. E a postura mudou também no sentido de... é... a questão de horário, por exemplo, nunca tenho tempo. Os professores gostariam que eu fosse mais vezes à sala de professores, por um lado, mas por outro muitos deles vêm aqui. Portanto, enquanto vêm aqui eu já não posso ir. Mas, isso faz parte também das associações, nós sentimos é de não ter tempo no dia para fazer tudo aquilo que nós queremos. E, claro, temos que ter mais cuidado com determinadas coisas. Eu tenho amigas nesta escola, e claro que eu não posso desabafar com elas como desabafava. Não estou tão à vontade como estava. Tenho que ter cuidado com o que digo, não é? Porque, houve um amigo que é professor diretor há muitos anos e no meu primeiro ano ele disse-me assim: sabes que tu agora deixaste de ser a Isabel, tu agora é a escola. Tudo aquilo que tu disseres, as pessoas que ouvirem dentro e fora dela vão associar à escola, é a opinião da escola não és tu. Portanto há essas pequenas coisas que temos que ter muito cuidado porque... É preciso estar consciente disso a toda hora, porque o mais natural é estamos cansados ou estamos com uma amiga e começamos a falar e não podemos. Portanto há coisas que não podemos dizer.

Quanto aos dispositivos legais, como eles chegam até você?

D10P. A escola não tem nenhum apoio. Ou seja, é publicada uma portaria... É... Quer dizer, nenhum... Isto é... Agora eu tenho que pensar... Depende das áreas. Eu estava a pensar qual foi a última legislação a sair... Porque sai todos os anos... A última legislação foi a norma 1 e 2 dos exames nacionais. Por isso nós temos uma reunião regional, vai o diretor da escola e o responsável pelos exames, estamos a falar do secundário e nono ano está bem? Temos lá sempre o presidente do júri nacional de exames e a sua equipa, este ano também esteve presente o secretário de estado e eles, no fundo falou apenas daquilo que mudou, porque é tanta legislação, são tantas regras para os exames nacionais que de fato é mais fácil dizer só isto é diferente. Pronto. Porque o resto já sabemos. Normalmente, o que que acontece, a legislação é publicada, nós temos que estar atentos. Não há aquela situação em que o Ministério dispara um *e-mail* para as escolas a dizer foi publicado isto e assim assim assim. A Digeste que é a direção geral dos estabelecimentos escolares por vezes faz isso. É com determinadas legislações, ou diplomas, mais uma vez depende dos assuntos. Mas, imaginando que é publicado, eu leio, tenho alguma dúvida, tenho que colocar essa dúvida pra cima, hierarquicamente, para Lisboa. Normalmente o que que acontece, quando nós pedimos esclarecimentos de dúvidas jurídicas, quando as situações surgem, ou há um número, ou um artigo, uma portaria ou um decreto de lei que eu tenho um entendimento, o meu subdiretor tem outro, a secretaria tem outro entendimento, e então vai pra cima, ou quando eu também tenho dúvidas, ou quando alguma coisa não está clara e eu preciso de saber para tomar uma decisão, sim. Agora, fora disso não há um acompanhamento muito próximo, não. E depois por exemplo, os recursos humanos lá de Gaia, a direção geral de administração escolar, quando os pedidos de esclarecimento começam a ser muitos sobre determinado diploma legal, eles fazem um esclarecimento e enviam para todas as escolas, por exemplo, isso fazem. Mas, não há aquela situação em que há nalguns sistemas em que sai um diploma, há uma reunião de diretores com o Ministério e o Ministério explica, isso não há. Não há essa situação.

Sobre os exames, os alunos e os pais acusam certa pressão?

D10P. Olhe... Eu acho que de uma forma geral, claro que há sempre nos alunos aquele nervosismo que é natural, porque eles fazem exames no 11º, nas disciplinas bienais e 12º ano nas disciplinas trienais. E os alunos é claro que sentem aquela, principalmente quando é a primeira vez, no primeiro e segundo eles estão muito nervosos, depois nota-se que eles ficam mais à vontade, tanto que muitos chegam mesmo em cima da hora para entrar para a sala, para a chamada, o que não é nada bom. E eles sentem alguma pressão porque eles precisam dos exames não só para depois entrar para a Universidade, mas também para concluir o secundário. Eu noto, pelo menos nesta escola, os pais mais preocupados e mais nervosos que os alunos, Nós temos pais que acompanham imenso, por vezes tentam sobrepor as competências do diretor e do diretor de turma, principalmente o diretor da escola. E eles têm que perceber que a função deles é outra, não é mandar nos professores, não é dizer aos professores como é que eles vão dar as aulas, porque os professores é que

sabem. É bom que os pais acompanhem, mas eu penso que eles têm que se lembrar que o profissional da educação é o professor, não é o pai ou a mãe.

Quais os projetos na escola?

D10P. Nós temos imensos. Quando eu comecei o meu mandato a escola não tinha nenhum. Tinha só um que é o clube europeu, que já é muito antigo nessa escola. Aliás, o clube fez 25 anos no ano passado. E era basicamente o único projeto que nós tínhamos. Eu quando comecei, dinamizei e incentivei os professores a aderirem a determinados projetos, mas só aqueles que eu acho que contribuem para a aprendizagem dos alunos. Há projetos que não valem a pena, só para fazer flores. Porque esses alunos estão no secundário, são pré-universitários, tem que estudar, tem que saber bem a matéria, tem que tirarem curso para começarem a trabalhar. Neste momento continuamos com o clube europeu, com mais intercâmbios e temos muitos projetos ligados às ciências, ou seja, os nossos alunos já ganharam prêmios a nível nacional e regional na área das ciências. Agora foram apuradas doze equipas para a final em Lisboa e também temos projetos de empreendedorismo que eu acho também muito importante para eles. São aqueles basicamente que damos mais destaque.

Houve boa adesão quando você propôs e incentivou o trabalho com os projetos?

D10P. É assim... Quando foi proposto, não. Foi muito difícil no início porque os professores diziam: não temos tempo, os alunos têm que estudar. E eu dizia: ok, então façam no 12º ano, não há exame, por exemplo, Biologia, Física, Química. E eu disse: façam projetos que ajudam os alunos a consolidarem matérias. Pronto. No início foi muito difícil. E o próprio departamento de biologia e geologia organizou-se, ou seja, os critérios de avaliação dos alunos são definidos no departamento. Elas definiram os critérios para 12º ano, que não há exame nacional, para incluírem os projetos. Ou seja, fazer um projeto faz parte da disciplina e se eles conseguirem ir para a final nacional, depois é um incentivo, tem mais X valores em cima da avaliação. E elas estão muito entusiasmadas porque acabaram por ver que é uma mais valia para os alunos. Mas, no início não foi fácil.

É uma escola segura?

D10P. É. É. É claro que os nossos pais, também muito atentos, muito preocupados, nós percebemos isso, tem um bocadinho essa preocupação. Mas é. Eu tenho uma atitude muito preventiva. Vou lhe dar um exemplo: houve um mês que, neste ano letivo, as funcionárias que são a alma da escola, elas são muito muito atentas, e temos poucas, para o tamanho e dimensão da escola temos muito poucos, mas elas viram dois rapazes cá dentro no recinto, foram de imediato buscá-los, trouxeram-os aqui e eu chamei a polícia. Porque um tem 23 anos, o outro 29. Eu prefiro porque eu não sei qual é a intenção, então temos que ser preventivos.

A escola enfrenta restrições orçamentárias e financeiras?

D10P. Nós temos cinco contas, uma delas é o privativo, que é o dinheiro que a escola faz, decorrente da papelaria, da reprografia, do bar, do buffet, porque o refeitório está condicionado pelo Ministério da Educação. E aí está, como os nossos alunos tem possibilidades, a escola consegue fazer algum dinheiro por mês. Nós tivemos uma auditoria da inspeção geral da educação, no terceiro período ano passado, e eles disseram: vocês estão a ter muito lucro. Porque a escola só pode ter uma percentagem de lucro, por exemplo, 4% em determinados alimentos do bar. E eu disse: pois, nós já praticamos preços tão baixos. Os nossos alunos comem muito e vendemos muito. Ou seja, esse dinheiro é para a escola. É claro que nós temos que utilizá-lo na escola. Nós apoiamos alunos carenciados, há muitos alunos que tomam cá o pequeno almoço e lancham antes de ir para casa. Apoiamos alunos carenciados, pequenas obras de melhoramento, de aquisição de material, podemos adquirir também, mas esse dinheiro não podemos levantar por exemplo da conta. Nós temos que depositar todo o dinheiro no Ministério das Finanças, obrigatoriamente. Depois temos que o pedir, apesar de ser nosso. E o gabinete de gestão financeira nem sempre liberta os fundos quando nós precisamos. Às vezes temos que estar a espera para levantar, o que causa constrangimentos. A nível de recursos humanos, não escolho. Os meus colegas europeus acham isso muito estranho: como é que eu sou responsável, eu diretora, pelos resultados se não posso selecionar os professores. Eu disse: pois, também concordo. Mas, é assim. Pronto é o sistema que nós temos.

Há algo que você queira dizer sobre o teu fazer gestão?

D10P. Sim. No nosso sistema este modelo é recente porque antes tínhamos um modelo colegial e agora é unipessoal. Ora, a maior parte dos diretores transitou de um modelo para outro. Continuaram porque já eram presidentes do conselho executivo e agora são diretores. E muitos, não todos a nível nacional, mas muitos mantiveram a mesma forma de trabalhar, uma forma colegial. E eu não era diretora, mas é assim que eu trabalho. Eu discuto tudo em Conselho Pedagógico e decido com eles. Há muitas coisas que são da minha competência e eu peço aos coordenadores para auscultarem o departamento. Agora o que eu noto, é que no meio dos professores às vezes isso não é fácil porque, essa é a sensação que eu tenho nesta escola. Eu já estou a chegar aqui num ponto em que os professores estão consciente ou inconscientemente em transitar de modelo. Ou seja, no início os professores de velha guarda que assistiram aos anteriores modelos colegiais não lidaram bem com este porque queriam decidir, queriam decidir e não queriam ter uma pessoa a decidir só. Tanto que a minha antecessora a coisa não correu bem. Mas, agora eu noto uma diferença nos professores novos em relação ao tratamento da direção, da diretora. E os mais antigos eu noto neles que estão a adaptar-se a este modelo de gestão. Como eu disse a pouco são cada vez mais os momentos em que eu oiço: mas, tu é que tens de decidir, tu é que és a diretora. Mas, eu digo: sim, mas eu gosto de ouvir as pessoas, mesmo para constituir os grupos de trabalho, de final de ano. Porque preparamos já o próximo ano letivo e são feitas equipas de professores em todas as escolas. Ora, se nós trabalhamos com quem gostamos ou com quem trabalhamos bem, melhor. Então, eu costumo perguntar ao coordenador de cada equipa: esta equipa pode manter-se? Alguns dizem: olha, tira esta colega, põe este, põe esta. Portanto, nós trabalhamos assim, mas começa a haver pessoas que me dizem: tu decide, decide tu, por mim tanto faz. E eu percebo por que. É muito mais fácil dizer: olha, foi ela que decidiu e eu nem concordava. A gestão agora é muito mais complexa. Nós achamos que as plataformas informáticas iriam facilitar, só dificultaram no sentido de chega aquela hora fecha, portanto temos que fazer tudo até lá. É tudo gerido por plataformas, mas mesmo assim temos que ter tudo impresso, muito mais, muito mais complexo o cargo. É... No cargo é que eu vejo é muito pior do que eu pensava em termos de falta. Essa é outra qualidade que o diretor tem que ter: é saber gerir o tempo. Porque é essencial. É gerir o tempo no dia a dia, depois durante o período, saber o que é que tem que ser feito, o que é que tem prioridade, delegar, e, o ano todo.

Obrigada, senhora Diretora!

D10P. Se precisares de algo mais, avisa-me.