

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CAED- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**ROSANA MARIA CHRISTOFOLO DA SILVA**

**A AÇÃO GESTORA E A RESPONSABILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UM  
ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO ESTADO DO MATO GROSSO**

**JUIZ DE FORA  
2014**

ROSANA MARIA CHRISTOFOLO DA SILVA

**A AÇÃO GESTORA E A RESPONSABILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO ESTADO DO MATO GROSSO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Prof. Dr. Lourival Batista de Oliveira Júnior

JUIZ DE FORA  
2014

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

ROSANA MARIA CHRISTOFOLO DA SILVA

### **A AÇÃO GESTORA E A RESPONSABILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO ESTADO DO MATO GROSSO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em 11/08/2014.

---

Prof. Dr. Lourival Batista de Oliveira Júnior  
Orientador

---

Membro da Banca Externa

---

Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, 11 de agosto de 2014.

Dedico este trabalho à minha mãe, Antonia (*in memoriam*), pelo amor incondicional e pelo esforço realizado para que eu pudesse continuar os estudos: à minha filha, Vanessa, e à minha linda neta, Antonia, razões do meu viver.

## AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que fizeram parte da minha vida e que, de uma forma ou de outra, deixaram sua parcela de contribuição na construção da compreensão política, filosófica e social que formam o meu ser. Agradeço a todos, inclusive àqueles que não contribuíram para a concretude dos meus estudos. Esses me encorajaram ainda mais na busca por uma consciência democrática.

A Deus, por me mostrar o caminho nas horas difíceis, me amparando e dando força para que eu conseguisse continuar.

À UFJF, instituição que me acolheu e me propiciou intenso aprendizado, muitas vezes árduo, pela dupla jornada – trabalho e estudo –, porém gratificante e fundamental para minha formação profissional. Agradeço a todos os professores pelos conhecimentos construídos e aos funcionários pela seriedade e eficiência nas funções que desempenham.

Aos profissionais da Escola Manuel Bandeira, pela parceria e pela disponibilidade em abrir suas portas em todos os momentos em que eu precisei e pela implementação de uma forma de gestão que se mostrou eficiente, possibilitando esta pesquisa. Sem as pertinentes contribuições de cada um de vocês este trabalho não teria sido realizado.

À diretora Helena, com quem muito aprendi.

Aos colegas de curso em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pessoas com as quais convivi ao longo desses dois anos. A todos aqueles que, de alguma forma, estiveram e estão próximos de mim, fazendo a vida valer a pena, amigos muitos, espalhados por este Brasil enorme, mas que, ao mesmo tempo, estiveram tão perto na realização das atividades e na produção compartilhada no espaço virtual de aprendizagem. Obrigada aos mais próximos pela força e acompanhamento nessa jornada, por meio da comunicação pelas redes virtuais. O apoio de vocês me encorajou a seguir em frente.

Agradeço especialmente às colegas do meu estado Vera, Catarina, Ana Maria e Daniela, pela contribuição, compreensão e carinho nos períodos presenciais. Vera (MT) e Cirene (RJ), obrigada por estarem sempre presentes mesmo nos períodos a distância e por não terem me abandonado nunca, ligando e incentivando, fazendo com que eu não esmorecesse jamais.

À Michelle Gonçalves Rodrigues e ao Johnny Marcelo Hara, equipe do Núcleo de Dissertação, os cuidados no desenvolvimento de toda a trajetória investigativa muito me ensinaram e deram forças para que eu seguisse em frente. Michelle, suas observações e intervenções pontuais e precisas e, ao mesmo tempo, articuladas e abrangedoras, foram imprescindíveis e me mostraram o caminho para a construção deste estudo.

Ao professor Dr. Lourival Batista de Oliveira Júnior, pela competência, precisão e compreensão, que me direcionaram nas orientações realizadas, além da humildade e generosidade que me incentivaram a seguir em frente.

Aos demais avaliadores desta dissertação, que participaram da banca de qualificação e defesa, por todas as contribuições.

Aos profissionais do Cefapro - Polo de Juara, pelos ensinamentos que obtive durante os árduos anos de gestão deste centro de formação. Aprendi muito com a complexidade da função e muito mais com as dificuldades que me foram apresentadas, diariamente, por meio da subjetividade de cada um.

Aos amigos de trabalho, pelo incentivo e força.

À equipe da Seduc/MT, pelos amigos que fiz na Superintendência de Formação e demais Superintendências e setores do órgão Central, durante o tempo em que fui gestora do Cefapro, e que permanecem comigo até hoje, muito obrigada pela amizade e pelos ensinamentos.

À professora Ma Ema Marta Dunck Cintra, atual Secretária Adjunta de Políticas Educacionais do estado de Mato Grosso, por saber da importância da formação continuada em nível *stricto sensu* e ter convidado um profissional para articular convênios para esse intento.

Ao Prof. Dr. Kilwangy kya Kapitango-a-Samba, assessor de Política de Pós-Graduação e Pesquisa Educacional da Seduc/MT, por ter se empenhado em firmar convênio entre Seduc/MT e UFJF, disponibilizando-nos a oportunidade de concorrer a uma vaga neste mestrado. Além disso, pelo incentivo e contribuição com a trajetória acadêmica das professoras participantes do convênio.

À minha filha amada, Vanessa, guerreira, amiga e incentivadora, pelas tantas vezes que me incentivou a continuar. Você e minha linda neta Antonia são o sentido do meu viver.

Ao meu esposo Sérgio que, com sua forma peculiar de ser, sempre me incentivou e deu forças para que eu pudesse estudar, se mostrando orgulhoso de meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus pais Ângelo e Antonia (*in memoriam*), por todo ensinamento e amor incondicional. Às minhas irmãs Aparecida e Angela, com quem sempre pude contar em todo o percurso desta caminhada.

A análise das instituições escolares só tem sentido se for capaz de abrir o pensamento a outros possíveis. E só tem utilidade se tiver inteligência de perceber os seus limites. É preciso olhar para a escola como uma 'topia', isto é, como um tempo e um espaço onde podemos exprimir a nossa natureza pessoal e social.

Antonio Nóvoa

## RESUMO

Esta pesquisa tem o intuito de analisar os fatores que levaram a Escola Estadual Manuel Bandeira (nome fictício) a modificar sua posição de uma das escolas de ensino fundamental do município de Juara/MT, no início da década de 1990, com maiores dificuldades em termos da qualidade do ensino oferecido e da promoção do rendimento acadêmico de seus alunos, para a unidade escolar com o maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ano de 2011, do estado do Mato Grosso. Assim, mediante a necessidade da melhoria da qualidade da educação no estado, especificamente nas escolas estaduais do polo do Cefapro de Juara, buscou-se identificar, nesta análise, os fatores que contribuíram para essa melhoria, investigando e mapeando as ações gestoras pedagógicas, imbuídas dos projetos educativos que foram implementados entre os anos de 2008 a 2013, no intuito de compreender de que forma o trabalho do gestor exerceu efeitos nos resultados alcançados. A pesquisa, de abordagem qualitativa, se valeu de entrevistas semiestruturadas como instrumental de coleta de dados, realizadas com a equipe gestora da referida escola, com o membro do seu Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) e com uma diretora que atuou nas gestões anteriores. Além disso, foi utilizada a observação *in loco* e a análise documental. Para avaliação da realidade vivenciada, este estudo foi respaldado por teorias que discutem o papel do gestor ao longo dos anos, em uma reflexão sobre quais ações o gestor deve promover na atualidade, iniciando um processo de percepção com vistas à ampliação da postura participativa e pedagógica dos gestores. Com o intuito de socializar e divulgar os fatores encontrados na análise dos dados, além de possibilitar a aprendizagem das ações que desencadearam práticas educacionais que se fizeram exitosas na escola e aprimorar as que se mostraram necessárias, foi proposto um Plano de Intervenção Educacional, dirigido à Secretaria de Educação do Estado.

**Palavras-chave:** Gestão escolar; Dimensões e competências gestoras; Projetos educativos; Responsabilização.

## ABSTRACT

The present dissertation aimed to analyze which factors led the Manuel Bandeira School (fictional name) to change its position as one of the worsts elementary schools in the city Juara/MT, in the early 1990s, in terms of the quality of teaching and academic achievement of its students, to the school with the highest Development Index of Basic Education (IDEB), in the year 2011, in the state of Mato Grosso. Therefore, by means of the improvement in the quality of education in the state, specifically in the state schools of the Cefapro hub of Juara, we aimed to identify, in this analysis, the factors that contributed to such improvement, investigating and mapping out the pedagogical management actions imbued with educational projects which were implemented between 2008 and 2013, as we intend to comprehend in which manner the manager's work impacted the reached results. The research, of qualitative approach, drew from semi-structured interviews as a data gathering instrument, conducted with the management team of such school, with the member of its CDCE and with the principal who managed previous mandates, as well as *in loco* observation and documental analysis. In order to analyze the reality experienced, we found basis in theories that discuss the role of the manager nowadays, beginning a process of perception aimed at magnifying the participative and pedagogical position of the managers. Aiming to socialize and divulge such factors, besides learning the actions that set in motion the educational practices which proved successful in the school, and improving the ones that needed, we proposed an Educational Intervention Plan, directed to the State Education Secretariat.

**Keywords:** School management. Management dimensions and competencies. Educational Projects. Accountability.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Apoio Administrativo Educacional
CDCE	Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
Cefapro	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso
CEJA	Centros de Educação de Jovens e Adultos
CF	Constituição Federal
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
COM-VIDA	Conferência do Meio Ambiente organizada pela Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida
CONAE	Conferência Nacional de Educação
Conapee	Conferência de Avaliação do Plano Estadual de Educação
Conged	Conferência da Gestão Democrática
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMIEP	Programa Ensino Médio Integrado Profissionalizante
Famade/MT	Fundo de Apoio à Madeira
FEE	Fórum Estadual de Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
OBA	Olimpíada Brasileira de Astronomia
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OCs	Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso

PAE	Plano de Ação Educacional
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE/Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEE	Plano Estadual de Educação
PGE	Prêmio Gestão Escolar
PLC	Projeto de Lei na Câmara
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEs	Portadores de Necessidades Educacionais Especiais
PPAP	Progressão com Plano de Apoio Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Seduc/MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SIGA	Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem
Sigeduca/MT	Sistema Integrado de Gestão Educacional do Estado de Mato Grosso
Simava	Sindicato da Indústria Madeireira do Vale do Arinos
TAE	Técnico Administrativo Educacional
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Situação das escolas do Brasil no IDEB 2011.....	32
Gráfico 2: Situação das escolas de Mato Grosso no IDEB 2011.....	39

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Planejamento e ações pedagógicas/ Proposta curricular.....	49
Quadro 2: Planejamento e ações pedagógicas/Satisfação da comunidade.....	50
Quadro 3: Planejamento e ações pedagógicas/Inovação pedagógica.....	50
Quadro 4: Gestão participativa/Participação dos pais.....	51
Quadro 5: Gestão participativa/Envolvimento da equipe escolar.....	52
Quadro 6: Gestão participativa/Envolvimento dos estudantes.....	52
Quadro 7: Gestão de pessoas e liderança/Desenvolvimento profissional.....	53
Quadro 8: Projetos educativos da Escola Manuel Bandeira.....	70
Quadro 9: Síntese das ações propostas para o Cefapro .....	137
Quadro 10: Síntese das ações propostas para a gestão escolar.....	141
Quadro 11: Síntese das ações propostas para os professores.....	144

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Evolução do IDEB no Brasil - Séries iniciais do ensino fundamental.....	31
Tabela 2: Evolução do IDEB na Escola Manuel Bandeira de 2007 a 2013.....	60
Tabela 3: Proficiência em Língua Portuguesa (%) .....	61
Tabela 4: Proficiência em Matemática (%).....	61
Tabela 5: Proficiência dos alunos da Escola Manuel Bandeira: Língua Portuguesa (%).	61
Tabela 6: Proficiência dos alunos da Escola Manuel Bandeira: Matemática (%).....	62
Tabela 7: Comparação dos componentes do IDEB: fluxo, aprendizado e metas..	62

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1 A NECESSIDADE DE UMA GESTÃO EDUCACIONAL QUE APRESENTE RESULTADOS EFICAZES.....</b>	<b>21</b>
<b>1.1 A atual conjuntura educacional brasileira.....</b>	<b>22</b>
1.1.1 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.....	29
<b>1.2 O estado de Mato Grosso frente ao cenário educacional.....</b>	<b>33</b>
1.2.1 Possibilidades e caminhos da gestão escolar.....	36
<b>1.3 O cenário da pesquisa.....</b>	<b>39</b>
1.3.1 A Escola Estadual Manuel Bandeira.....	40
1.3.2 Perfil da gestão escolar.....	42
1.3.2.1 A cultura da autoavaliação como parte do perfil da gestão.....	45
1.3.3 Perfil dos professores.....	54
1.3.4 Perfil dos alunos.....	55
1.3.5 Os resultados da escola na década de 1990 .....	58
1.3.6 Os resultados nas avaliações externas.....	59
1.3.7 Práticas e ações educativas.....	65
<b>2 ESCOLA ESTADUAL MANUEL BANDEIRA, LIDERANÇA GESTORA E AÇÕES EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE.....</b>	<b>73</b>
<b>2.1 As dimensões de gestão na Escola Manuel Bandeira.....</b>	<b>74</b>
2.1.1 A organização do projeto educativo da escola no contexto da gestão pedagógica e suas dimensões.....	76
2.1.2 A mudança a partir dos projetos de aprendizagem.....	81
2.1.3 A articulação da aprendizagem como possibilidade de melhoria do ensino.....	85
2.1.4 A influência da avaliação externa.....	86
<b>2.2 As dimensões de gestão na Escola Manuel Bandeira, com base na</b>	

<b>sua natureza de implementação.....</b>	<b>90</b>
2.2.1 Gestão democrática e participativa.....	91
2.2.1.1 Normas de institucionalização escolar: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Contrato Didático e Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar.....	93
2.2.2 Gestão de pessoas, cultura e clima organizacional da escola.....	98
2.2.2.1 A dinâmica de mudança a partir da ação gestora.....	99
2.2.2.2 O envolvimento dos profissionais da escola.....	101
2.2.2.3 A participação da família na escola.....	107
2.2.3 Projeto educativo e liderança gestora.....	110
2.2.3.1 O currículo: Projeto educativo como documento participado.....	117
2.2.3.2 A importância da formação continuada para a escola...	121
2.2.4 Gestão administrativa no contexto da implementação: a influência do órgão central.....	123
<b>2.3 Considerações acerca da análise realizada.....</b>	<b>127</b>
<b>3 CONSTRUINDO E APRIMORANDO COMPETÊNCIAS GESTORAS A PARTIR DO CASO ANALISADO.....</b>	<b>130</b>
<b>3.1 O Plano de Intervenção Educacional: Construindo e aprimorando competências gestoras.....</b>	<b>131</b>
3.1.1 Possibilidades e caminhos para a efetivação do Plano de Intervenção.....	132
3.1.2 A ação do Cefapro.....	134
3.1.3 A ação dos gestores escolares.....	138
3.1.4 A ação dos professores.....	142
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>170</b>

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação estrutura-se a partir da investigação sobre os fatores que levaram a Escola Estadual Manuel Bandeira<sup>1</sup> a modificar sua posição de uma das escolas de ensino fundamental de seu município, no início da década de 1990, com maiores dificuldades em termos da qualidade do ensino oferecido e da promoção do rendimento acadêmico de seus alunos, para a unidade escolar com o maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ano de 2011, do estado do Mato Grosso. Os objetivos do trabalho decorrem, por conseguinte, das respostas a essa questão, juntamente com a identificação e análise dos fatores que contribuíram para essa melhoria. Seguido a esse primeiro intento, foi proposto um Plano de Intervenção Educacional, dirigido à Secretaria de Educação do Estado, com vistas à disseminação das ações gestoras realizadas pela escola.

Para contribuir com os estudos sobre a prática gestora, investigou-se a situação educacional da unidade escolar, entre os anos de 2008 a 2013, analisando se as ações da gestão contribuíram para que a escola chegasse ao resultado supracitado. Para isso, esta pesquisa considerou as práticas de gestão desenvolvidas pela escola, imbuídas dos projetos educativos implementados, no intuito de compreender de que maneira tais ações exercem efeito nos resultados alcançados pela rede pública de ensino.

Para tanto, foram detalhados os passos da reflexão empírica acerca do significado da ação gestora, tendo a responsabilização do gestor com a educação pública, tão presente na atualidade, como norteadora das discussões apresentadas. Como instrumental de pesquisa, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas<sup>2</sup> com oito sujeitos que fazem parte da equipe gestora e da equipe pedagógica da Escola Estadual Manuel Bandeira. São eles: uma diretora, três coordenadoras pedagógicas, duas professoras articuladoras, um representante dos pais, membro do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) e uma diretora que atuou nas gestões anteriores. As respostas às entrevistas foram fonte de material empírico para o estudo e, por meio delas, foram coletadas impressões de como eles desenvolveram/ou compreenderam a ação gestora. Acreditamos ter sido fundamental a conversa com a diretora que atuou no

---

<sup>1</sup> Nome fictício dado à escola objeto deste estudo.

<sup>2</sup> Os roteiros utilizados para as entrevistas semiestruturadas encontram-se anexos a este trabalho.

período anterior ao estudado, a fim de buscar indícios, sobre uma prática gestora diferenciada nessa escola. Com a mesma visão, os representantes dos pais no CDCE foram imprescindíveis à análise, pois se entendeu ser necessário evidenciar se houve, nas ações gestoras da escola, vestígios de uma gestão participativa.

Além das entrevistas, fez-se necessário o levantamento de dados no portal do Sistema Integrado de Gestão Educacional (Sigeduca/MT) e nos sítios da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Esse levantamento possibilitou o acesso aos dados relacionados ao número de alunos atendidos, aos resultados da aprendizagem e das avaliações externas, ao financiamento recebido e aos projetos desenvolvidos pela escola. Foram necessários, ainda, a análise dos documentos oficiais da escola e o trabalho de campo de observação da estrutura organizacional da unidade escolar. Dentre os documentos oficiais, utilizou-se de importantes referenciais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Relatório do Prêmio Gestão Escolar (PGE).

No período em que a pesquisa foi realizada, foram feitas visitas constantes à unidade escolar, bem como aos seus documentos oficiais, visando à comparação das variáveis referentes às existentes no seu cotidiano apontadas nas entrevistas. Nessas visitas à escola, contou-se, também, com diversos relatos orais e espontâneos, o que permitiu um maior discernimento acerca das declarações dos entrevistados.

Nesse sentido, para o desenvolvimento desta dissertação, no primeiro capítulo, foram apresentados o contexto educacional contemporâneo, com apontamentos acerca do novo perfil gestor, e a revisão teórica sobre as possíveis contribuições que os gestores escolares podem oferecer ao desenvolvimento educacional dos alunos. Em seguida, por meio da descrição do contexto educacional, em que foi possível verificar o alcance do melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no estado, foi exposto o caso de gestão da escola pesquisada, assim como parte dos dados coletados.

A análise dessas informações, à luz da reflexão teórica, foi realizada no segundo capítulo. Para isso, utilizou-se como respaldo teorias que discutem o papel do gestor ao longo dos anos, em uma reflexão intensa sobre quais ações o gestor deve promover na atualidade. Buscou-se, portanto, iniciar um processo de discussão com vistas à ampliação da postura participativa dos gestores,

entendendo que a ação gestora contribui, significativamente, com os resultados alcançados pela escola a partir de propostas educacionais diferenciadas.

No terceiro capítulo, as ações consideradas relevantes para a melhoria da aprendizagem dos alunos foram descritas no Plano de Ação Educacional (PAE), sistematizando-as com base nos pressupostos teóricos estudados. Dentre elas, a forte ênfase dada à autoavaliação e à formação continuada, bem como, às dificuldades ainda existentes. Propôs-se, então, um projeto de formação continuada para os gestores de escola pesquisada e do polo, com o objetivo de desenvolver competências pedagógicas capazes de buscar alternativas para a concretização de uma gestão escolar eficaz.

Em um sentido mais amplo, o resultado desta pesquisa volta-se, também, para os gestores regionais, visto que se pretende, além de contribuir para aprimorar o processo de gestão escolar da escola pesquisada buscando potencializar a qualidade do ensino, disseminar como tais ações gestoras influenciam nos resultados da Escola Manuel Bandeira. Essa última consideração pode se tornar um instrumento social para a divulgação das práticas educativas de sucesso para os demais gestores das escolas do polo.

Assim, sendo profissional do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (Cefapro)<sup>3</sup>, Polo de Juara/MT, conforme descrição do perfil profissional da pesquisadora (anexo a este trabalho), busquei fomentar uma proposta de intervenção na prática pedagógica dos gestores e, por conseguinte, nas ações educativas das escolas do Polo.

Durante o percurso de elaboração desta pesquisa, considerou-se que gestão, formação e ação não são elementos hierárquicos, mas que interagem e se complementam em um espaço de diálogo. São, por isso, determinantes para a escola pública firmar sua autonomia em um processo de gestão verdadeiramente democrático e competente.

---

<sup>3</sup> O Cefapro é o órgão responsável pela política de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação (Seduc/MT) e pelo desenvolvimento de parcerias com o Ministério de Educação e Cultura (MEC), Secretarias Municipais de Educação (SMEs) e Instituições de Ensino Superior (IESs). Tem como função contribuir para o desenvolvimento da formação continuada dos profissionais da educação básica de todo o estado, de modo a possibilitar a reflexão sobre as necessidades de ensino e aprendizagem de cada escola, com vistas à superação dos problemas encontrados (MATO GROSSO<sup>a</sup>, 2013).

## **1 A NECESSIDADE DE UMA GESTÃO EDUCACIONAL QUE APRESENTE RESULTADOS EFICAZES**

A partir da Constituição Federal (CF) de 1988, o Brasil passa por grandes transformações nas políticas educacionais, principalmente as advindas da busca pela universalização da educação, dentre elas a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº 9.394/96, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), com a Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424/96 e pelo Decreto nº 2.264/97.

Com a implantação do Fundef em 1º de janeiro de 1998, foi estabelecida uma nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao ensino fundamental. Em 2006, foi reformulado, passando a vigorar, em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), ampliando a distribuição do financiamento à toda a educação básica. Com isso, se expandiu a responsabilização dos entes federados, acentuando e consolidando mecanismos de financiamentos para a educação.

O marco legal que se instituiu no Brasil desde a CF de 1988, em seu artigo 211, centrou-se no federalismo educacional como um aspecto de grande importância no processo de descentralização e repartição de competências e, assim, das responsabilidades pelos sistemas de ensino. Competência, na definição de Silva (2000, p. 479), “é a faculdade juridicamente atribuída a uma entidade ou a um órgão ou agente do Poder Público para emitir decisões,” e, ainda, podem ser compreendidas como “as diversas modalidades de poder de que se servem os órgãos ou entidades estatais para realizar suas funções”. Contudo, para que o sistema conduza um regime de colaboração efetivo, atendendo aos direitos constitucionais e buscando assegurar padrões de qualidade, fazem-se necessários consensos mais profundos.

Nesse cenário, surge à necessidade de os estados e os municípios se mostrarem responsáveis diante do contexto federalista brasileiro. Vale destacar que tal iniciativa tem desencadeado participações da sociedade civil nas discussões educacionais e na implantação de várias políticas educacionais no âmbito escolar.

Busca-se, a partir dessa discussão, refletir sobre uma necessidade que vem se tornando comum aos gestores frente ao atual contexto educacional: incentivar as atividades fundamentadas em resultados eficazes. O gestor precisa, dessa forma, ser empreendedor, gerando soluções inovadoras e mudanças na forma de pensar e agir. A mudança assumida conscientemente estabelece um diálogo comprometido com uma educação de qualidade social para todos. Isso permite a promoção do direito à educação, entendido como conquista social, fortemente associada à verdadeira cidadania, uma vez que, ao possibilitar o desenvolvimento do potencial humano, garantirá o desenvolvimento de capacidades para o exercício dos direitos civis, políticos e sociais. A partir de tal perspectiva, apresenta-se na próxima seção, o atual cenário de debates sobre a gestão escolar.

### **1.1 Breve panorama da conjuntura educacional brasileira**

A atual conjuntura educacional brasileira vem sendo marcada por uma crescente necessidade de subsidiar decisões eficientes no âmbito da educação pública, trazendo à tona a importância de se repensar a escola frente ao novo contexto educacional e intensificar a responsabilização de todos pela qualidade da educação oferecida.

Isso levou à reestruturação, pela União, da política educacional, com a instauração de novos mecanismos de gestão, dentre eles a descentralização institucional e financeira e a avaliação dos sistemas de ensino, consolidando o papel da avaliação externa e tornando-o presente no contexto educacional. De acordo com a LDB, artigo 87,

é instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar. (BRASIL, 1996, p. 29-30).

Assim, as avaliações em larga escala tornaram-se presentes na realidade educacional das escolas brasileiras a partir dos anos 1990, mais precisamente em 1996, quando da formulação da LDB e da instituição do Fundef. Em seu artigo 9º, a LDB determina a obrigatoriedade da avaliação nos diferentes níveis do sistema

educacional, cabendo à União “VI - assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996, p. 4).

O Ministério da Educação passa, então, a preocupar-se com a avaliação educacional e com o processo de responsabilização, com implicações na organização da educação, a qual passou a instituir a gestão escolar democrática. Nesse contexto, foram estabelecidas formas de descentralização administrativa, com a proposição da criação de Conselhos Deliberativos das Comunidades Escolares (CDCE's) para a participação efetiva da sociedade na condução das políticas públicas, sendo apresentados como balizadores das mudanças promovidas pelo acompanhamento de órgãos externos frente aos resultados das práticas educacionais.

A defesa da gestão democrática deu-se, dentre outras estratégias, pela participação efetiva dos conselhos escolares. A legislação posterior à Constituição Federal de 1988 reiterou a ênfase na gestão democrática e na existência dos colegiados escolares. Encontramos referências ao trabalho conjunto, partilhado entre direção e Conselhos Escolares, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação, em constituições estaduais e, não raro, em leis orgânicas de municípios. Registramos também que tanto a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) quanto o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) têm desenvolvido ações no sentido de incentivar a existência do colegiado bem como de fortalecê-lo. (BRASIL, 2006, p. 7).

Nas escolas, os CDCE's ganharam força na busca pela democratização, iniciando-se, com isso, um processo de descentralização da autonomia pedagógica por meio da elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), entendidos como instrumentos de comprometimento coletivo para o sucesso de cada escola.

Tanto a política de avaliação quanto a de gestão democrática foram inseridas no contexto educacional como ferramentas para o alcance de uma gestão mais participativa e para a demonstração de resultados de aprendizagem que comprovassem a melhoria da qualidade do ensino, tão almejada pelos brasileiros. Segundo Luiz (2010, p. 7),

a democratização da educação passou a ser defendida em três âmbitos: acesso e permanência com sucesso na escola; escolha democrática dos dirigentes escolares; e, gestão democrática do setor educacional, em seus diferentes níveis, com a participação dos conselhos escolares.

Nesse contexto, a responsabilização, uma das características mais marcantes das políticas advindas do federalismo<sup>4</sup> educacional, é apontada como uma possibilidade para a eficácia das políticas educacionais e para o favorecimento da descentralização e da melhoria da qualidade da educação. Deve-se ressaltar que discussões acerca do significado da ação gestora são realizadas recorrentemente pelos estudiosos da educação, entendendo ser a responsabilização do gestor com a educação pública a principal fonte do sucesso escolar. A reflexão acerca da relação entre gestor escolar e responsabilização, constitui-se como uma tarefa complexa, observada as condições efetivas nas quais o processo de descentralização é realizado, e que necessita envolver, “especialmente, os gestores educacionais, os profissionais da educação, os pais, os estudantes e a comunidade local” (BRASIL, 2006, p.10).

De acordo com Brooke (2006), que discute sobre a responsabilização de escolas e de seus profissionais, pode-se dividir a responsabilização em duas modalidades. Uma utiliza da divulgação dos resultados e a outra implica em premiação e em punição. É sobre a primeira modalidade de responsabilização que discutimos nesta pesquisa, a que apropria dos resultados educacionais, como, por exemplo, do IDEB ou resultados de outras ações educacionais da escola para mostrar a sociedade objetivando gerar atenção especial sobre os problemas ou soluções. Para o autor,

essas exigências por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de *accountability*, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição (BROOKE, 2006, p.378).

Nesse sentido, busca-se analisar, a responsabilidade dos agentes públicos nesse processo, dentre eles a do gestor escolar, procurando entender quais ações

---

<sup>4</sup> Sobre federalismo, ver ROCHA (1996) e ALMEIDA (2000).

a serem realizadas pela gestão para transformar o ensino em aprendizado significativo, quais as condições em que os melhores resultados no IDEB podem ser considerados sinônimos de uma boa proficiência e qual é a possibilidade de que ações gestoras possam ser divulgadas e transformadas em formação continuada para os demais gestores escolares. Considera-se, portanto, que a atuação gestora determina de forma positiva ou negativa o sucesso da escola.

Diante disso, acredita-se que é necessário “[...] aprender como disseminar a inovação através de redes, relacionamentos e interação” “as escolas só podem de fato aprender ao entrarem em contato com outras escolas” (HANGREAVES, 2009 *apud* BROOKE, 2012, p. 509). Sendo assim, faz-se necessário uma interação que dissemine as boas práticas e se possa aprender com as gestões escolares que vêm obtendo êxito em suas ações, pois se sabe que a mudança e a inovação precisam, além de condições de ensino, da aprendizagem de novas formas de lideranças imbuídas de uma gestão participativa.

De acordo com Lück (1998, p. 15) "o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto". Nesse sentido, para que os gestores escolares possam trabalhar coletivamente objetivando avançar na qualidade educacional, entende-se que não basta investir na formação continuada dos gestores se não for possível provocar uma mudança de concepção, de cultura, ou seja, uma oportunidade para a transição do modelo estático e centralizador de gestão para um modelo dinâmico e participativo (LÜCK, 1998).

Ponderando que essa transição só se faz por meio da ação e que o conhecimento adquirido em cursos de treinamento ou formação só se configura como um aprendizado verdadeiro quando o gestor é capaz de colocá-lo em prática, adequando-o à realidade da sua unidade de ensino (MINTZBERG, 2010) e, com base na necessidade da melhoria da qualidade da educação nas escolas estaduais do Polo do Cefapro de Juara, localidade onde a unidade escolar, foco do presente estudo, está alocada, entende-se necessária a análise das ações gestoras e das práticas educacionais em desenvolvimento em tal unidade escolar, que obteve o maior IDEB do estado de Mato Grosso, em 2011, para a compreensão da constante evolução dos seus resultados nas avaliações externas.

Diante da necessidade atual da ressignificação do perfil gestor para acompanhar as mudanças sociais e garantir as transformações necessárias ao sistema educacional de ensino público, a realização desta pesquisa contribui, também, para a discussão sobre a gestão desse ator educacional<sup>5</sup> frente ao processo de descentralização do ensino público. Importante destacar que é necessário incentivar a prática de uma gestão que possibilite aos educandos serem autores de sua própria vida e cidadãos, que possam contribuir com a sociedade.

A responsabilidade é coletiva e as escolas públicas focadas apenas na cobrança de resultados não são suficientes no atual contexto socioeconômico. O processo de redemocratização do ensino público e a descentralização inserem, no contexto das políticas públicas educacionais a responsabilização, delegada à escola e ao papel do gestor do sistema educacional (em maiores esferas de atuação) e do gestor escolar. O gestor escolar tem, então, como finalidade de sua atuação, o sucesso dos alunos. Com esse novo olhar, o fazer do gestor deve promover uma mudança significativa no ensino e na aprendizagem (MACHADO, 2000).

De acordo com a autora, a descentralização concede à comunidade escolar a condução, em parceria com o governo e outros setores sociais, dos rumos de sua atuação, favorecendo uma gestão com responsabilidade conjunta, ao englobar diversos atores na decisão dos objetivos e metas a serem alcançadas. Ela é entendida, então, como uma das ações mais importantes para que se obtenha a qualidade do ensino e a promoção da aprendizagem efetiva.

Evidencia-se, a partir dessa perspectiva, a necessidade de o gestor conhecer a dimensão do conjunto organizacional educacional, assumindo a dimensão política junto à comunidade escolar e sendo competente para conseguir a participação efetiva desta comunidade em busca da conscientização e comprometimento político educativo para a efetiva implementação da gestão democrática (PARO, 1997). Nesse novo contexto educacional, o maior desafio do gestor escolar é fazer a articulação da comunidade e a promoção de ideias e

---

<sup>5</sup> Entende-se, neste trabalho, que “a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola” (LÜCK, 2009, p. 23) e, ainda, que ela deve ser pautada nos princípios da gestão democrática, na participação dos profissionais da escola e da comunidade escolar.

mudanças, fundamentais no processo de democratização da escola (ALONSO, 1988).

Para a transição da ótica fragmentada para a de conjunto, da limitação de responsabilidade para expansão e da ação individual para a coletiva, como destaca Lück (2010), o gestor escolar deve propagar ideias de transformação, articuladas junto à comunidade escolar, criando maneiras de romper barreiras, estimulando e valorizando os membros dessa comunidade, estabelecendo diálogos, extinguindo o autoritarismo, confiando na equipe para potencializar os diferentes saberes e promovendo o desenvolvimento profissional de todos na busca por resultados satisfatórios para a instituição como um todo.

Planejando as metas no coletivo, todos serão, portanto, corresponsáveis pelos resultados. Dessa forma, o objetivo principal da gestão democrática e participativa é envolver todos os interessados na construção de uma proposta coletiva na qual os agentes se sintam coautores dos projetos educativos, fortes aliados da gestão democrática que traz em sua própria concepção a necessidade da participação efetiva da comunidade escolar, além de, necessariamente partir de um problema local (LÜCK, 2008). Nessa configuração da gestão, “os diretores participativos baseiam-se no conceito de autoridade compartilhada, por meio da qual o poder é delegado a representantes da comunidade escolar e a responsabilidade é assumida em conjunto” (LÜCK, 1998 *apud* PAULA e SCHNECKENBERG, 2008, p. 11).

O gestor precisa, ainda, promover um ambiente atraente, com estrutura física necessária, e um clima institucional que possibilite a troca mútua. Conforme a Meta 7 do Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 103/2012 do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>6</sup>, cabe ao poder público “[...] apoiar técnica e financeiramente a gestão, com vistas à ampliação da participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos e o desenvolvimento da gestão democrática efetiva” (BRASIL, 2012, p. 09). Desse modo, a função administrativa deve ser apenas um apoio para a realização de cada ação planejada pelo coletivo.

Esse processo democrático se faz durante o caminhar e exige a reflexão conjunta sobre a realidade vivida e a almejada, sendo necessária, para isso, uma atuação flexível, porém consistente do gestor, articulando, junto à comunidade

---

<sup>6</sup> O Projeto de Lei da Câmara nº 103 de 2012 (Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, na Casa de origem), do poder executivo, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2013).

escolar uma efetiva participação nas soluções de problemas e na tomada de decisões.

As possibilidades elencadas por autores como Vasconcellos (2002), Veiga (1998), Saviani (2003) e Freitas (1991) inserem a elaboração coletiva do PPP como potencializador e meio mais eficaz de transformação e atuação da verdadeira autonomia junto à necessidade de um CDCE<sup>7</sup> atuante. Segundo estes autores uma aprendizagem de qualidade deve ser planejada de forma coletiva, tendo como princípio de gestão a democrática e participativa, além de compreender o PPP como instrumento balizador do processo educativo.

A elaboração conjunta do PPP permite unir a comunidade escolar em busca de uma reflexão sobre o que é preciso ser transformado e melhorado na escola. Entende-se que para se concretizar esse instrumento de cidadania, o gestor precisa do esforço e envolvimento da comunidade escolar. É necessário, também, que esta comunidade tenha metas e visão clara do verdadeiro sentido da democracia e da função social da escola.

Outra possibilidade de atrair a comunidade e conseguir sua participação é mediante o desenvolvimento dos projetos educativos. O projeto educativo é um forte aliado da gestão democrática, pois traz em sua própria concepção a necessidade da participação efetiva da comunidade escolar, além de, necessariamente, partir de um problema local.

Assim, diante da busca por ações gestoras que possibilitem uma educação eficiente frente a uma verdadeira gestão democrática e participativa, serão utilizadas também, para avaliação da instituição pesquisada as dimensões explicitadas por Machado (2000). Para a autora, o gestor escolar deve estar permanentemente empenhado na capacitação dos seus docentes, buscando formas para promoção do desenvolvimento profissional de sua equipe; trocar informações com o nível central, com gestores de outras escolas e com toda a comunidade escolar, em busca de orientações, troca de experiências e de participação; gerenciar a elaboração e implementação de um PPP em consenso com a comunidade, com metas bem definidas e ampla divulgação das ações a serem realizadas; interagir efetivamente com a comunidade escolar e local, em

---

<sup>7</sup> De acordo com Silva (1999), em uma gestão democrática impera a necessidade da participação do Conselho Escolar, coadjuvante do gestor, como órgão máximo na definição das políticas implementadas.

busca do trabalho participativo que traduza, no fazer pedagógico, além da qualidade, a equidade na educação oferecida; administrar os recursos humanos, material e financeiro e possibilitar uma aprendizagem efetiva, com base em um currículo que parta do comum e incorpore as necessidades de sua comunidade educacional.

Os debates e discussões sobre a necessidade da eficácia da ação gestora e sua responsabilização com a qualidade da educação oferecida, remetem ao melhor entendimento da relação entre a política de gestão democrática participativa e a política de avaliação. Para isso inicia-se, no próximo tópico, uma breve reflexão sobre a avaliação em larga escala e o IDEB.

#### 1.1.1 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

O IDEB foi criado em 2007 pelo Inep para medir a qualidade do aprendizado em nível nacional, estabelecendo metas bienais para a melhoria do ensino de cada escola e rede até o ano de 2022. Para que seja mensurada a qualidade da educação, reúnem-se nele dois conceitos importantes: o fluxo escolar e as médias de desempenho. A partir deles, obtêm-se os índices das unidades da federação e do país e, por meio da Prova Brasil<sup>8</sup>, foi possível formular os índices dos municípios e das escolas.

O fluxo escolar corresponde aos resultados obtidos no Censo Escolar referentes ao rendimento (aprovação e reprovação) e ao movimento escolar (transferido, deixou de frequentar e falecido) dos alunos, que, combinados às médias de desempenho das avaliações do Inep, são utilizados para calcular o indicador que serve de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica (INEP, 2011). Já o desempenho é verificado nas avaliações em Língua Portuguesa e Matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

A utilização do IDEB é atualmente referendada pelo PLC nº 103/2012, em seu artigo 11, que o considera como um importante instrumento “para avaliar a qualidade do ensino a partir dos dados de rendimento escolar apurados pelo censo escolar da educação básica, combinados com os dados relativos ao desempenho

---

<sup>8</sup> A Prova Brasil é uma avaliação diagnóstica em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) e tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (BRASIL, 2013).

dos estudantes apurados na avaliação nacional do rendimento escolar” (BRASIL, 2012, p. 3).

Nesse sentido, as avaliações em larga escala têm como objetivo diagnosticar as possíveis insuficiências no desempenho dos educandos, para que políticas públicas educacionais possam direcionar as ações pedagógicas, administrativas e financeiras, na busca pela melhoria da qualidade do ensino no país.

Segundo a Meritt (2013)<sup>9</sup>, o IDEB “agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas”.

A combinação dos dois conceitos para o seu cálculo tem a capacidade de equilibrar as dimensões de fluxo e rendimento escolar, ou seja,

se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. (MERITT, 2011).

Nessa perspectiva, as avaliações e o IDEB precisam ser amplamente divulgados, a fim de transformarem-se em instrumentos para a busca pela qualidade, a fim de que os programas de transferência de recursos acompanhem as necessidades educacionais do país, estado, município e da escola.

Com o intuito de contribuir com essa divulgação, a Meritt cruza três critérios na análise da evolução das escolas: o crescimento no índice, o cumprimento das metas para o ano avaliado e o IDEB<sup>10</sup>. Segundo o diretor da empresa, Alexandre

---

<sup>9</sup> A Meritt, criada em 2007, é uma empresa que presta serviços a órgãos públicos e privados. A partir do uso de tecnologias, combinadas com o conhecimento sobre o sistema educacional brasileiro, a empresa sistematiza e disponibiliza os dados das avaliações externas – já divulgadas pelas instituições competentes- de alunos, turmas e escolas, produzindo informações com o intuito de que governos, instituições, educadores, pais e alunos possam monitorar o rendimento escolar e, assim, criar políticas e/ou planejar ações para melhorar o processo de ensino e aprendizagem no Brasil (MERITT, 2013).

<sup>10</sup> A série histórica de resultados do IDEB se inicia em 2005. A partir daí, foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo país, mas também por escolas, municípios e unidades da federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do

Oliveira, “precisamos comparar escolas com elas mesmas. Ter duas escolas com a mesma nota, por exemplo, não significa que estão na mesma situação. Por isso, o método cruza três critérios da evolução das escolas para entender melhor os dados do IDEB” (MERITT, 2013).

Essa combinação insere as escolas em determinado nível qualitativo, tendo cada uma delas suas metas projetadas individualmente pelo Inep a partir do seu IDEB inicial. Este é, então, um importante aliado de uma política pública em prol da qualidade da educação, sendo utilizado como ferramenta essencial para acompanhamento das metas de qualidade do PDE para a Educação Básica, plano esse, que estabeleceu, para o Brasil, a meta de 6.0 em 2022. Tal meta corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos (INEP, 2011).

A partir dos dados disponibilizados pelo Inep, percebe-se que o país obteve, em 2011, um crescimento do índice nas séries iniciais do ensino fundamental em todo o território nacional: 43% das escolas conseguiram atingir as metas propostas para aquele ano.

Na tabela 1, é mostrada a evolução do IDEB nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

**Tabela 1 - Evolução do IDEB no Brasil - Séries iniciais do ensino fundamental**

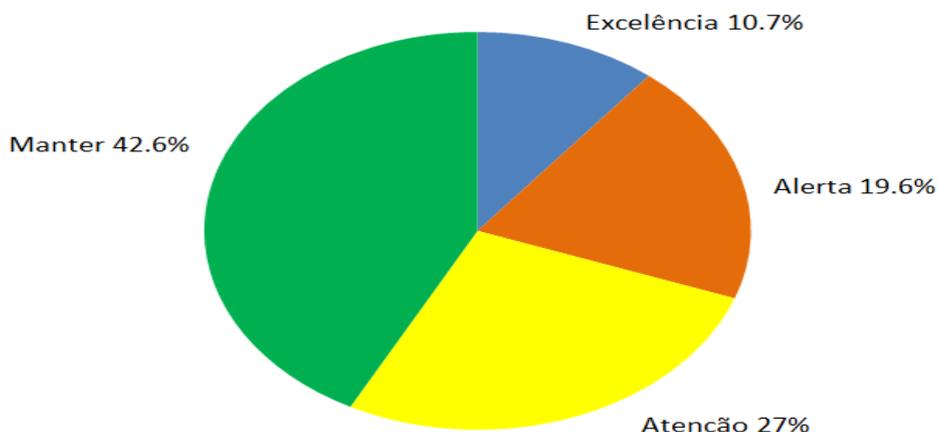
	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2021</b>
<b>IDEB</b>	4.2	4.6	5.0	
<b>META</b>	3.9	4.2	4.6	6.0

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados disponibilizados pelo Inep (2011).

A tabela mostra que o Brasil, obteve, em 2011, um IDEB de 5.0 com relação às séries iniciais da etapa analisada, sendo o indicador de fluxo de 0.90 e o rendimento de 5.25. Essas médias estão acima da meta projetada para o referido ano, que é de 4.6, alcançando, assim, um avanço de 8%, crescendo 0.4 pontos percentuais com relação ao índice de 2009. No entanto, observamos que o Brasil

precisa continuar avançando na melhoria da qualidade de ensino, conforme pode ser visualizado no gráfico 1.

**Gráfico 1- Situação das escolas do Brasil pelo IDEB 2011**



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados disponibilizados pela Meritt (2011).

O gráfico retrata a situação educacional referente às séries iniciais do ensino fundamental em 2011, com 19.6% das escolas em situação de alerta<sup>11</sup>, ou seja, com o IDEB em queda, não atingindo, portanto, a meta estabelecida. Além disso, 27% das escolas encontravam-se no nível de atenção.

Entende-se que a obrigatoriedade das avaliações em larga escala e a sua divulgação por intermédio das médias obtidas no IDEB impulsionam avanços no processo de descentralização educacional, sobretudo quando os aspectos envolvem financiamento e execução. A ampla divulgação das avaliações em larga escala, como instrumento agregador de qualidade educacional, possibilita ampliar as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, sendo atualmente, um importante instrumento para a melhoria da qualidade de ensino, porém os mecanismos e processos decisórios da descentralização precisam ser ampliados.

A descentralização aumenta a pressão sobre as escolas e os sistemas, estimulando e cobrando responsabilidade para que produzam resultados satisfatórios, ao mesmo tempo em que “ao lado desse aumento na pressão política

<sup>11</sup> Classificação criada pela Meritt: ALERTA (Não atingiu a meta, teve queda no IDEB e está abaixo do valor de referência). ATENÇÃO (Não atingiu a meta e/ou teve queda no IDEB e/ou está abaixo do valor de referência). MANTER (Atingiu a meta, cresceu o IDEB e está abaixo do valor de referência). EXCELÊNCIA (Atingiu a meta, cresceu o IDEB e está acima do valor de referência) (MERITT, 2013).

por uma renovação institucional, percebe-se, cada vez mais, que as estratégias tradicionais para a mudança educacional não funcionam” (HOPKINS, 2005 *apud* BROOKE, 2012, p. 492). Ainda segundo esses estudiosos, o contexto da escolarização está mudando, sendo necessária constante revitalização das políticas implementadas. Para isso, é importante a ampliação dos mecanismos e dos processos decisórios sobre o aspecto da efetiva participação social e, também, da formulação de políticas públicas educacionais descentralizadoras.

Segundo Ball e Bowe (1992) *apud* Mainardes (2006), existe uma complexidade na implementação de uma política pública educacional que implica em alterações nos seus contextos e na conseqüente transformação da modalidade primária, textual, em modalidade da ação. A análise de uma política deve se dar, portanto, sob a perspectiva das influências de valores locais, pessoais e políticos sofridos na sua implementação, ou seja, deve-se considerar “a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (MAINARDES, 2006, p. 50), pois a efetivação da política se dá por meio da prática, e não somente na sua elaboração.

Nesse sentido, é preciso conhecer a realidade da descentralização da educação nos estados, bem como da implementação de políticas públicas advindas desse processo. Assim, para a realização desta pesquisa, procurou-se conhecer neste aspecto, o estado de Mato Grosso.

## **1.2 O estado de Mato Grosso frente ao cenário educacional**

A necessidade de os estados e os municípios assumirem a responsabilização diante do contexto federalista brasileiro tem desencadeado diversas participações da sociedade civil nas discussões educacionais. No estado de Mato Grosso, pode-se elencá-las, por exemplo, na elaboração de políticas públicas, tais como conferências para a elaboração do Plano Nacional (PNE) e Estadual de Educação (PEE) e das Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso (OCs)<sup>12</sup>; Conferência da Gestão Democrática (Conged); Conferência de Avaliação do Plano Estadual de Educação (Conapee), além de encontros para

---

<sup>12</sup> Em 2011, o Estado de Mato Grosso publicou as Orientações Curriculares para Educação Básica de Mato Grosso (OCs), que tem como objetivo principal nortear as ações educativas, ou seja, “garantir que a aprendizagem passa a ser uma meta fundamental quando pensamos em uma escola que não seja um espaço legitimador da exclusão social” (MATO GROSSO, 2012, p. 59).

a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios e do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

Algumas delas foram convocadas pelo poder público federal e outras pelo estadual, todas apresentando como principal objetivo institucionalizar a participação da sociedade nas atividades de planejamento, controle e gestão das políticas públicas. Os documentos oficiais, resultantes das conferências para a elaboração da proposta curricular e do plano de educação do estado de Mato Grosso, trazem, em sua gênese, a evidência de que houve a participação social.

Com base nesses documentos, pode-se citar, por exemplo, que o processo de elaboração das OCs, “se deu em três anos, em distintos momentos: inicialmente, a equipe da Superintendência de Educação Básica com os consultores; posteriormente, somaram-se novos atores: os formadores dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica e as escolas” (MATO GROSSO, 2011, p. 4). Além disso, verificou-se que a construção do PEE “traz em seu interior o retrato do seu território, suas necessidades e intenções através da participação democrática de todos os segmentos da sociedade comprometidos com a educação” (MATO GROSSO, 2008, p. 5). Quanto ao seu processo de elaboração,

teve início pelo Fórum Estadual de Educação quando do chamamento da população à discussão do Plano. Fato que se deu no âmbito escolar, com a participação de toda a comunidade escolar pública e privada. O debate estendeu-se ao âmbito municipal, através da realização de conferências municipais e calcou o cume com a realização da 1ª Conferência do Plano Estadual de Educação na qual as contribuições apresentadas foram exaustivamente avaliadas pelos representantes das entidades participantes. (MATO GROSSO, 2008, p. 5).

Observa-se, ainda, a implementação de várias políticas educacionais no âmbito escolar, referendadas pelo debate público e dispostas no PLC nº 103/2012- que aprova o PNE, e no PEE. Este, aprovado em 2008, traça metas para serem executadas em um prazo de dez anos. Durante o seu período de vigência, as conferências, coordenadas pelo Fórum Estadual de Educação (FEE), avaliaram sua execução e o reestruturaram com base no PNE.

As implementações de novas políticas públicas educacionais estão ocorrendo no estado de Mato Grosso nas diversas modalidades e especificidades

de ensino, como a criação de Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Para Mello (2013, p. 23),

a partir dos anos de 1990 o poder público no estado do Mato Grosso busca alternativas para resolver o problema da desescolarização da sua população. A última política voltada para a EJA no estado foi a implantação dos CEJAs nos anos de 2008 e 2009. Segundo a equipe responsável pela criação e implantação desses Centros, a intenção da política seria o reconhecimento e a avocação da EJA como uma modalidade de ensino para que pudesse garantir à sua demanda potencial, o ingresso, a permanência e a conclusão da Educação Básica.

Outras políticas estão sendo implementadas de acordo com as diretrizes curriculares nacionais, como a inovação do currículo do ensino médio, com os programas Ensino Médio Integrado Profissionalizante (EMIEP) e Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que, de acordo com a Meta 3 do PNE, pretende “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% nesta faixa etária” (BRASIL, 2012, p. 6). Pode-se citar, também, a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, com o Programa Mais Educação<sup>13</sup>, fundamentado na Meta 6 do PLC, que traz, como estratégia 6.1, a afirmação de que, no Brasil, deve-se “estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares” (BRASIL, 2012, p.8).

As políticas públicas educacionais do estado parecem se fundir para a implementação de uma gestão democrática e participativa. No entanto, apesar das mudanças serem reivindicadas pela população nos debates realizados nas conferências e nas muitas propostas aprovadas com forte parcela de responsabilidade dos profissionais da educação, ao iniciá-las, essas reformas são, em sua grande maioria, refugadas e fadadas ao fracasso além de se diluírem com o tempo. Diante desse fato, o que se manifesta no interior das escolas é que essas ações de inovação não têm levado a mudanças expressivas.

---

<sup>13</sup> O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas, que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica (BRASIL, 2013).

De acordo com Arroyo (1979, p.4), a “democratização da educação não significa eliminar a presença do Estado dos serviços públicos, mas buscar mecanismos para submeter às decisões de estado ao debate e ao controle pela opinião pública”. Nesse sentido, pode-se destacar a Meta 7 do PLC, que discorre sobre o cumprimento das médias nacionais para o IDEB, tendo como uma de suas estratégias “mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais” (BRASIL, 2012, p. 10).

Diante do exposto, repensar a escola pública do estado de Mato Grosso frente ao atual contexto educacional é uma prática urgente e necessária aos educadores conscientes. O desejo e a necessidade de construir hoje uma educação justa, em termos de qualidade, estão presentes nas discussões de trabalho e em grupos de estudos de formação continuada realizados e/ou acompanhados pelo Cefapro- Polo de Juara.

Busca-se, neste estudo, compreender o que move essa mudança, para que os educadores consigam transcender o campo das lamentações e das reclamações, bem como da dificuldade em se aliar aos programas, projetos e políticas públicas (construídas com a aparente participação social, por meio das conferências públicas), de modo revertê-las para a melhoria da educação.

Entendendo que o que tem provocado transformações na sociedade é a forma de organização social e o acesso ao conhecimento, à democracia, à coletividade e à competência na construção coletiva de um espaço de produção e busca de conhecimentos, foram procurados os princípios que regem a gestão escolar no estado de Mato Grosso e na escola pesquisada, como apresentado na seção subsequente.

### 1.2.1 Possibilidades e caminhos da gestão escolar

O estado de Mato Grosso atua de acordo com o princípio da gestão democrática, regulamentado pela Lei nº 7.040/98. Sendo assim, a escolha do diretor das unidades escolares e dos seus CDCEs dá-se por eleição, com a participação dos segmentos que compõem cada comunidade escolar. A gestão eleita atua durante um biênio, sendo permitida a reeleição por mais um período. O CDCE agrega, em sua composição, representantes dos profissionais da educação

básica, pais e alunos, indicados por escolha dos seus pares em cada um dos segmentos. Estas indicações são votadas e eleitas, por meio de Assembleia Geral, da qual participa toda a comunidade escolar.

Considera-se que a efetivação da gestão democrática depende da elaboração do PPP pela comunidade escolar e da implementação de Conselhos Escolares como coadjuvantes do estado na garantia da equidade educacional (ROMÃO e PADILHA, 1997). Nesse sentido, o fato de o estado de Mato Grosso ter implantado a Lei supracitada configura-se como uma possibilidade inicial, ao menos, no nível legal, para que as instituições escolares desenvolvam a gestão democrática.

A composição do quadro dos demais profissionais das unidades escolares é realizada por meio de concurso público de provas e títulos, sendo de responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação (Seduc/MT) e os contratos temporários, quando necessários, são feitos de acordo com a habilitação do profissional substituído. Cabe aos órgãos competentes de cada município promover, anualmente, o cadastramento dos candidatos interessados, que serão selecionados priorizando aquele com o maior nível de habilitação (MATO GROSSO, 2004).

A concepção de ensino da educação básica no estado é organizada por ciclos de formação humana no ensino fundamental e seriado no ensino médio, expondo, em seus documentos oficiais, como grande preocupação, o oferecimento de uma educação de qualidade para todos, que atenda aos “excluídos, para os quais a escola tem constantemente mostrado sua face mais perversa, a de uma instituição seletiva, excludente e intolerante no decorrer da vida escolar de seus educandos” (MATO GROSSO, 2000, p. 85).

Para isso, as instituições escolares são orientadas a trabalharem com a concepção de currículo como eixo norteador do processo de ensino e aprendizagem, que deve ser elaborado a partir de princípios gerais dispostos no PNE, no PEE e nas OCs, orientadores do planejamento e da ação pedagógica.

Nos ciclos, as disciplinas continuam sendo importantes, porém devem ser apoiadas pela interdisciplinaridade e pela transdisciplinaridade, e o ensino, afetado positivamente pelo contato e colaboração entre as disciplinas. A matriz curricular parte da Base Nacional Comum, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), das áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências

Humanas e Sociais) e suas respectivas disciplinas. No entanto, tem como sugestão para as estratégias interdisciplinares os projetos de trabalho e o projeto integrado. Nesta concepção, considera-se que o ensino, baseado nas estratégias interdisciplinares, tem um maior poder de estruturação, pois os conceitos, contextos teóricos e procedimentos, com os quais os alunos se defrontam, encontram-se organizados em torno de unidades mais globais.

Como estratégia transdisciplinar a escola organizada por ciclos de formação humana sugere o tema gerador e, mais recentemente, com a elaboração das Orientações Curriculares para o estado, publicadas em 2011, iniciou-se um processo de trabalho por temático (ROCHA, 1994). Assim,

dois mecanismos são essenciais para capturar as questões concretas das comunidades com vistas a integrá-las no currículo: a investigação socioantropológica e o complexo temático. A sistematização deste levantamento é discutida com a comunidade e o ensino é organizado nas diversas áreas do conhecimento, tendo como foco as falas e os fenômenos mais significativos para os atores sociais envolvidos. (MATO GROSSO, 2011, p. 52-53).

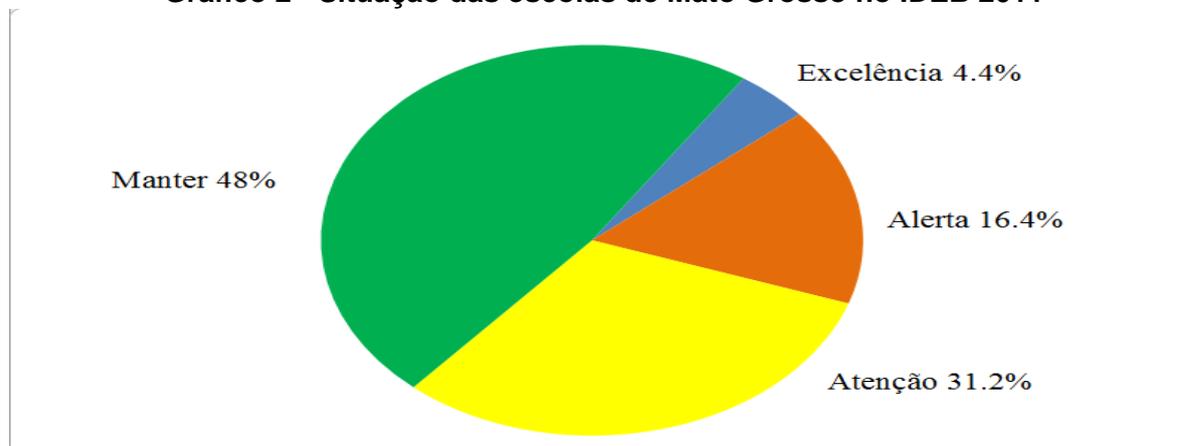
Para Corazza (1992), citada por Paulo Freire, a forma de trabalho transdisciplinar possibilita articular o campo político-social com o da didática-metodológica e o da subjetividade-singularidade, em interdependência com os referências teóricos escolhidos.

Nesse sentido, tanto o tema gerador quanto o complexo temático propõem que a integração ocorra dentro do sistema educativo, em uma busca por objetivos comuns e por um ideal de unificação epistemológica e cultural, partindo da identificação e da definição de problemas ou objetos da realidade. Com isso, são elaboradas unidades de ensino-aprendizagem em torno dos problemas elencados, em uma procura por solução que atenda inicialmente a comunidade e possa contribuir, futuramente, para um contexto maior.

Diante desta concepção e do proposto nesta pesquisa, é importante analisar alguns resultados do IDEB para uma compreensão mais detalhada da situação educacional do estado. Em 2011, Mato Grosso obteve, nos anos iniciais do ensino fundamental, um índice de 4.9, com um fluxo de 0.96 e um aprendizado de 5.11, ficando 14% acima da meta, que era de 4.3, com um crescimento percentual de 2%, e de 0,1 pontos percentuais (INEP, 2011). No entanto, apesar do aparente

crescimento do estado, os índices precisam melhorar, conforme se pode observar no gráfico 2.

**Gráfico 2 - Situação das escolas de Mato Grosso no IDEB 2011**



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados disponibilizados pelo portal Meritt (2011).

Ressalta-se que, no segmento anos iniciais do ensino fundamental, a escola pesquisada obteve o maior IDEB do estado, alcançando, segundo a classificação da Meritt, o título de escola de excelência que “atingiu a meta, cresceu o IDEB e está acima do valor de referência” (MERITT, 2011).

Acredita-se, portanto, que cada instituição escolar deve ser avaliada e estudada, a partir de sua capacidade de assegurar o direito à educação com relação à eficácia e orientada, para que, na definição das metas educacionais, priorize, também, a ampliação das oportunidades e do reconhecimento ao direito de uma educação com equidade, inclusive para os novos sujeitos sociais que hoje estão inseridos nas escolas.

Com base nesse pressuposto, desenvolveu-se a pesquisa realizada na Escola Manuel Bandeira, buscando-se conhecer seu cenário para a indicação de estratégias de melhorias.

### **1.3 O cenário da pesquisa**

Para realizar a pesquisa sobre a vida educacional da Escola Estadual Manuel Bandeira, nos anos de 2008 a 2013, tomou-se como base as ações gestoras e sua relação com o desempenho dos alunos, analisando os projetos de aprendizagem implementados, os resultados na aprendizagem e na avaliação

externa, bem como a prática da autoavaliação institucional e os resultados nos prêmios de referência em gestão recebidos.

Como já apontado, a referida escola alcançou, em 2011, nos anos iniciais do ensino fundamental, o IDEB de 6,7, o maior do estado mato-grossense. Tal conquista ocorreu em um período histórico de crescente discussão e valorização das políticas públicas educacionais, que buscam na ação gestora participativa, cooperativa e educativa, condições de elevar o desempenho dos alunos. Desse modo, a avaliação externa, entendida como mais uma aliada à melhoria da qualidade da educação, foi o ponto de partida para esta pesquisa, na qual se busca compreender se os resultados na avaliação externa significam também efetiva aprendizagem e se são fatores advindos da prática gestora.

Nesse sentido, considera-se essencial analisar como foram efetivadas as ações gestoras nessa unidade escolar e, para isso, pretende-se compreender, inicialmente, como a escola apresenta-se em seus aspectos estruturais e pedagógicos descritos a seguir.

### 1.3.1 A Escola Estadual Manuel Bandeira

A Escola Estadual Manuel Bandeira está situada em um bairro de classe média baixa em Juara, localizado na mesorregião norte mato-grossense, microrregião vale do Arinos, a 730 km da capital Cuiabá. O município tem uma extensão territorial de 21.474,36 Km<sup>2</sup> e uma população de 32.791 habitantes, sendo sua densidade demográfica de 1,53 hab./Km<sup>2</sup>. Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,682 e sua renda per capita de R\$ 619,81, de acordo com dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010).

A escola fundada em 1983, pelo decreto Lei nº 314, de 16 de novembro de 1983, é mantida pelo Governo do Estado. Inicialmente atendia da pré-escola à 8ª série do ensino fundamental em apenas cinco salas construídas com madeira. Ao longo dos anos, a estrutura física da escola foi modificada para alvenaria, além de receber uma ampliação para atender à demanda crescente de alunos.

A última reforma ocorrida foi em 2007 quando um dos seus pavilhões foi reestruturado, estando, atualmente, bem conservado. No entanto, o outro pavilhão, que apenas recebeu pintura externa com recursos da própria escola, está com o piso e as paredes em péssimo estado. Vale destacar que a conservação da escola é feita com verbas emergenciais que a Seduc/MT disponibiliza no início de cada

ano letivo, bem como com recursos do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE/Escola). Foi verificado, também, que, no período desta pesquisa, estava em construção um estacionamento para a comunidade escolar.

Sua estrutura física conta com 16 salas de aula, uma sala de vídeo, uma secretaria, uma sala de professores com banheiros, uma sala de apoio pedagógico, um almoxarifado, um banheiro para os profissionais, um refeitório, um laboratório de informática com 27 computadores, uma sala para leitura e um banheiro masculino e um feminino para os educandos. Tem, ainda, um pátio descoberto, uma quadra poliesportiva e sistema de monitoramento com câmeras de segurança. Seu acervo de materiais didáticos pedagógicos, tais como vídeos, aparelhos de sons, computadores, *scanners*, fotocopadora, jogos didáticos, materiais bibliográficos, videográficos e impressos é amplo e atende as necessidades dos educandos e dos docentes.

Durante a observação preliminar da escola, realizada em setembro de 2013, a unidade escolar recebeu a visita de representantes do órgão central (Secretária de Políticas Educacionais Especiais, Superintendente de Estrutura Física, engenheiros e arquitetos) para o planejamento de uma reforma, que contemplará a infraestrutura de forma geral, com climatização e construção de mais três salas destinadas ao almoxarifado, à secretaria escolar e à sala de projetos. A atual dependência na qual funciona a secretaria passará a ser sala de coordenação, ampliando o espaço de trabalho da coordenação pedagógica.

Atualmente a escola atende ao ensino fundamental (I, II e III ciclos) e conta, com um total de 849 alunos e uma média de 26,5 alunos por turma, distribuídos em 32 turmas divididas nos períodos matutino e vespertino. Elas são formadas por 23 a 27 alunos por sala no I ciclo, 25 a 30 no II ciclo e 27 a 30 no III ciclo, números estabelecidos por meio de portaria estadual. No entanto, verifica-se uma grande lista de espera para matrícula de educandos.

Segundo a diretora, no início de cada ano letivo, seguindo o período previsto em portaria da Seduc, são confirmadas as matrículas dos alunos da escola e, posteriormente, realizadas as matrículas dos alunos egressos para as vagas remanescentes. Nesses casos, a prioridade é dada aos discentes que estão fora sala de aula e aos que residem próximos à escola.

A equipe educacional é composta por 63 profissionais que exercem os seguintes cargos: 40 professores, três coordenadoras pedagógicas, duas

professoras articuladoras de aprendizagem<sup>14</sup>, uma diretora, uma secretária, duas Técnicas Administrativas Educacionais (TAEs), que atendem à secretaria escolar, uma TAE que atua no Laboratório de Informática, uma TAE Auxiliar de Turma<sup>15</sup>, 12 Apoios Administrativos Educacionais (AAE), sendo quatro na função de nutrição escolar e cinco no campo de infraestrutura e limpeza, e três vigias. Dos 18 funcionários da escola, 13 são efetivos e cinco são contratados. Dos efetivos, sete são profissionalizados pelo Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Profucionário)<sup>16</sup> e seis estão cursando o programa.

A atual diretora possui formação em Licenciatura Plena em Matemática e assumiu o cargo em março de 2013 quando da aposentadoria da diretora anterior. A equipe gestora conta com a participação direta na gestão do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, formado por representantes dos segmentos de pais, alunos, professores e funcionários, com as funções deliberativa, consultiva e mobilizadora. De acordo com a diretora da escola, o CDCE é atuante e suas reuniões ocorrem ao final de cada mês e, se necessário, são agendadas de forma extraordinária.

Com o intuito de aprofundar o entendimento das ações educativas desenvolvidas pela escola, buscaram-se dados sobre o perfil da gestão da escola pesquisada, dispostos a seguir.

### 1.3.2 Perfil da gestão escolar

Analisar o perfil da gestão é de suma importância para compreender as nuances das práticas pedagógicas desenvolvidas. Por isso, foram elencados fatores, com base nos dados coletados na observação *in loco*, nas entrevistas

---

<sup>14</sup> § 2º. O atendimento do aluno pelo professor articulador da aprendizagem deverá ser no contraturno (PORTARIA 401/2012/GS/SEDUC/MT, DOEMT de 11/12/2012, Art.4º, p. 42). Sua função é criar estratégias de desenvolvimento educacional e complementar, proporcionando aos alunos vivências formativas cidadãs integradas às atividades desenvolvidas pelo Professor Regente.

<sup>15</sup> Para as unidades escolares que atendem alunos deficientes com graves transtornos neuromotores (crianças que em decorrência da deficiência apresente mobilidade reduzida ao ponto de comprometer sua autonomia de ir ao banheiro e se alimentar, sendo, portanto, dependente de apoio externo) e transtornos globais de desenvolvimento (TGD), inclusos nas turmas regulares, será garantido um TAE/AUXILIAR DE TURMAS de modo a proporcionar autonomia ao aluno (PORTARIA nº 361/12/SEDUC/MT, DOEMT de 24/10/2012, Art. 28º, p. 40).

<sup>16</sup> O Profucionário é um programa que visa à formação dos funcionários de escola em efetivo exercício, em habilitação compatível com a atividade exercida. Entre seus objetivos fundamentais, está a valorização do trabalho dos profissionais da educação, que não exercem a função de professor, por meio do oferecimento dos cursos de formação inicial em nível técnico (BRASIL, 2013).

realizadas, na prática de autoavaliação e na avaliação do Prêmio Gestão Escolar (PGE<sup>17</sup>), realizada em 2013, que podem estar condicionados ao perfil da gestão escolar da escola pesquisada.

Primeiramente, será considerado o tempo de atuação da equipe gestora. A diretora anterior atuou durante 13 anos na gestão da escola, no período entre 2000 e 2012, sendo dez anos na direção e três na coordenação pedagógica. A atual diretora está no seu primeiro ano como gestora da escola, mas, durante os dois anos anteriores, 2011 e 2012, acompanhou as ações educativas como professora formadora do Cefapro.

Uma das coordenadoras pedagógicas já está na função há 13 anos, assim como uma das professoras articuladoras, que também atuou como coordenadora pedagógica na unidade escolar durante vários anos. Verifica-se, assim, que essas gestoras apresentam um grande conhecimento das necessidades de ensino e aprendizagem e um grande envolvimento nas ações desenvolvidas. Observa-se, ainda, que elas desempenham um papel de liderança frente aos demais profissionais que estão há pouco tempo em funções ligadas à unidade escolar.

Quanto à ação gestora, os dados coletados nas entrevistas e na observação realizada na escola indicam que a direção e a coordenação pedagógica apoiam o processo de ensino e aprendizagem, investindo naquilo que os profissionais precisam para a sua rotina de trabalho, seja no fornecimento dos materiais necessários para o desenvolvimento das atividades, seja na formação continuada, nas orientações e na organização dos grupos. As coordenadoras relatam que trabalham no sentido de incentivar e promover a responsabilidade e a parceria de cada um dos profissionais envolvidos, a fim de que as ações educativas sejam desencadeadas com sucesso.

Segundo as coordenadoras, os professores têm conhecimento das áreas e disciplinas com as quais atuam e são autônomos no contexto educacional, mas, caso precisem de alguma ferramenta para o desenvolvimento das ações pedagógicas, têm o apoio dessas profissionais, que ficam disponíveis o tempo todo para providenciar o que for necessário ao trabalho desses docentes, visando, sempre, ao sucesso dos educandos.

---

<sup>17</sup> Os questionários utilizados para a avaliação do PGE estão anexos a este trabalho.

Uma das articuladoras entrevistadas considera que o primordial na ação gestora é a valorização do trabalho dos profissionais da escola e a motivação para o trabalho coletivo, já que "quando trabalha assim, o coletivo, a gente tem possibilidade de errar menos, acertar mais e trabalhar mais os desafios, as nossas dificuldades, no que a gente precisa melhorar" (Entrevista realizada no dia 1 de outubro de 2013 com a Professora Articuladora A).

Nesse processo de corresponsabilização, a atual diretora considera que, apesar de sua atuação estar entre o pedagógico e o administrativo, não deixa de priorizar o campo pedagógico, pois o objetivo primordial da escola é a melhoria no ensino e da aprendizagem. A gestora considera que é tranquilo administrar a parte burocrática porque tem uma equipe de profissionais eficientes na secretaria, que desenvolvem essa atividade com precisão e, quando é preciso um maior envolvimento de sua parte, busca parceria com gestores mais experientes, de escolas com as quais mantêm uma cooperação informal.

Pode-se perceber que a relação estabelecida entre a equipe gestora e a comunidade escolar é de autoridade e cobrança acerca do papel a ser desempenhado pelos diversos sujeitos que são, segundo as gestoras, responsáveis pela educação oferecida, inclusive no que tange à responsabilidade das famílias e dos alunos. Porém, essa cobrança não desencadeia problemas de relacionamento, ao contrário, aparenta um fortalecimento do grupo e uma satisfação das pessoas que trabalham na escola, bem como dos pais e alunos. A crença dos pais na organização da escola é comprovada pela busca de outros familiares por vagas para seus filhos, como nos relatou a mãe membro do CDCE em entrevista, confirmando o que a diretora já havia informado em entrevista.

Como aparato desta corresponsabilidade entre escola e comunidade, pode-se citar o que a unidade escolar denomina de Contrato Didático e Regimento Escolar. De acordo com as gestoras e professoras articuladoras entrevistadas, tais documentos são elaborados com a participação da comunidade escolar. No entanto, no período da realização das entrevistas, o Regimento Escolar para o ano de 2013 ainda não tinha sido reelaborado em conjunto com a comunidade escolar, por falta de tempo, segundo a equipe gestora, pois a Seduc havia deliberado um curto período para que o documento fosse enviado. Porém, a elaboração do Contrato Didático, teve, em 2013, a participação efetiva da comunidade escolar.

Nessa relação de parceria por uma educação de qualidade, deve-se destacar o apoio que os profissionais com maior tempo de serviço prestam aos com menos tempo de atuação na escola. Segundo as coordenadoras pedagógicas, há uma constante troca de ideias e de experiência educativas e/ou a construção de novas práticas em conjunto.

A articuladora A, que atua há menos tempo na escola, disse que recorre constantemente à outra articuladora para conversar sobre os desafios de aprendizagem dos alunos, procurando sugestões de práticas que possam contribuir na sua ação educativa. A articuladora B, por sua vez, diz recorrer à equipe administrativa, buscando colaboração para a produção de novos materiais didáticos a serem utilizados no trabalho com seus educandos, que apresentam diferentes desafios de aprendizagem, sendo necessária, por isso, para cada um deles uma metodologia diferenciada e o trabalho com material concreto. De acordo com esta articuladora, “se não fossem elas (as pessoas da equipe administrativa) meu trabalho não seria o mesmo, e nós temos atingido bons resultados em função dessas grandes parcerias que acontecessem dentro da escola” (Entrevista realizada no dia 10 de outubro de 2013 com a Professora Articuladora B). Nesse sentido, é unânime o entendimento, por parte de todas as entrevistadas, que o trabalho desenvolvido pela escola é em conjunto, sendo esse modelo de suma importância para que sejam alcançados resultados mais satisfatórios na aprendizagem de seus discentes.

A seguir será explicitada a autoavaliação desenvolvida pela escola para continuidade de um trabalho colaborativo e para uma gestão mais democrática e participativa.

#### 1.3.2.1 A cultura da autoavaliação como parte do perfil da gestão

De acordo com a equipe gestora, a escola possui a prática da autoavaliação anual que ocorre, geralmente, no início do ano letivo, durante a Semana Pedagógica. A avaliação iniciou-se na Escola Manuel Bandeira em 2005, após orientação da Seduc/MT para a elaboração do seu PPP, tornando-se, posteriormente, uma prática constante. Nesta semana avalia-se o Projeto Político Pedagógico, reelaborando-o, e na reelaboração são reestruturados, caso se mostre necessário, os projetos de aprendizagem desenvolvidos pela unidade escolar.

Segundo a diretora, nesta semana avaliam-se todas as ações da escola, não só da parte pedagógica, mas também administrativa, procurando fazer com que essa avaliação forneça subsídios para que o trabalho realizado seja sempre melhor a cada ano.

Além desta autoavaliação, no início do ano letivo, as gestoras relataram também que o que mais fazem é a autoavaliação, já que avaliam todos os atores educacionais e também elas próprias durante toda a rotina de trabalho, na formação continuada uma vez por semana, nas reuniões pedagógicas e administrativas e no processo de vivência constante. Elas ainda citaram que as ações e os projetos que não atingirem os objetivos do ensino e aprendizagem são imediatamente readaptados, com a colaboração da comunidade escolar, em um constante ir e vir. Tais considerações estão presentes em diversas falas, das quais citamos a seguinte: “no decorrer do ano letivo, quando há algumas coisas que não estão ocorrendo de forma articulada acontecem às reuniões, nas quais é feita avaliação e não é só posto à questão da posição da problemática, mas sim as alternativas para estar superando os problemas detectados” (Entrevista realizada no dia 10 de outubro de 2013 com a Professora Articuladora B).

Apesar de não se esperar um tempo único para a realização da autoavaliação, é unânime, entre as entrevistadas, professoras e membros da equipe gestora, o entendimento de que a avaliação principal, ou a grande avaliação, como citam, ocorre na Semana Pedagógica. Constatou-se que a partir dela acontece também a avaliação para o PGE, como relata uma coordenadora pedagógica: “Ela consolida o que estamos fazendo, mas a maior é na Semana Pedagógica, que é quando se senta e direciona a escola” (Entrevista realizada no dia 2 de outubro de 2013 com a Coordenadora Pedagógica A).

A autoavaliação para o PGE é realizada com base em orientativo próprio e após sua realização, elabora-se um relatório contendo os resultados, o plano de ação para as necessidades elencadas e o registro do processo (devidamente documentado), inserindo-o no site do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

Segundo informações contidas no relatório do PGE/Consed, no ano de 2013 na avaliação da escola havia 57 participantes, conforme ata anexa no relatório, e aconteceu da seguinte forma:

Nos reunimos e fizemos uma primeira leitura do material orientativo, definimos o dia 14/05/2013 como o dia da mobilização da autoavaliação e preparamos o material para estudo com a comunidade escolar. Convidamos os profissionais da educação da escola, os membros do CDCE, alunos e pais da comunidade escolar e realizamos a autoavaliação da escola nas suas quatro dimensões. Durante a reunião, os indicadores de cada dimensão foram avaliados e quantificados. Para a sistematização dos dados obtidos neste momento de autoavaliação, achamos necessária a formação de um grupo de trabalho que se reuniu posteriormente para desenvolver tal ação. Foi feita a análise dos dados e após discussões e reflexões, o grupo entrou em consenso e descreveram as ações, as práticas, os processos que evidenciaram e como desenvolveram os indicadores de qualidade de cada dimensão. Após a sistematização dos dados, a secretária escolar ficou responsável de inserir os dados no sistema e inscrever a escola no PGE/2013. (CONSED, 2013, p.28).

Quando indagadas sobre a participação da comunidade escolar nas autoavaliações, tanto a diretora que atuou nas gestões anteriores, quanto a gestora atual disseram que, com relação ao envolvimento dos seguimentos pais e alunos ainda não é unanimidade, tal como elas gostariam que fosse, no entanto, segundo elas, a escola conta com um número significativo de participantes destes seguimentos nas ações educativas, bem como, dos seus representantes do CDCE.

De acordo com a atual diretora, essa representatividade na avaliação do PGE se deu por amostragem de dois pais e dois alunos por sala, pois, para ela, o número total de pais que chegava a quase 900, tornava difícil a mensuração dos dados avaliativos. Os alunos que participaram foram, principalmente, os do 6º ao 9º ano. Ao questioná-la como se deu essa escolha, verificou-se que ela não havia sido aleatória, foram convidados por meio de envio de bilhetes e via telefone, os pais que, segundo a diretora, são mais participativos nas ações da escola<sup>18</sup>.

Apesar da aparente dificuldade da escola em fazer com que a participação dos pais ocorra de forma ampliada e democrática, é de responsabilidade dos gestores garantirem que todo o processo de deliberações na escola ocorra de forma democrática e transparente.

Compreende-se que na realização desta autoavaliação há em seu resultado, apesar da problemática amostragem quanto à participação dos pais e dos alunos, um olhar detalhado da equipe escolar sobre a sua realidade de trabalho. Por isso, percebe-se a importância de sua análise nesta pesquisa uma vez que “as

---

<sup>18</sup> Esta forma de participação por “amostragem” será problematizada no segundo capítulo.

organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham” (BRUNET, 1988 *apud* NÓVOA, 1995, p. 38).

Como resultado desta autoavaliação, realizada em 2013, a unidade escolar foi classificada como escola referência no Prêmio Gestão Escolar em nível estadual e recebeu a comissão avaliadora no dia 12 de julho de 2013 que, por meio de observação, levantamento documental e reuniões com a comunidade escolar, comparou o que foi relatado no PGE e a prática efetiva, considerando que a escola “(...) apresentou todos seus documentos comprobatórios, e que vêm apresentando, vários projetos com resultados positivos na aprendizagem dos alunos” (CONSED, 2013, p. 29).

Com base nesse resultado, ela foi destaque estadual e passou, então, para o nível nacional, recebendo a comissão avaliadora do Consed no dia 16 de setembro de 2013, que também fez as mesmas análises citadas anteriormente, classificando-a entre as seis escolas destaques em nível nacional.

Em outubro de 2013, a diretora fez uma viagem de intercâmbio aos Estados Unidos como premiação pela sua atuação frente à unidade escolar que foi promovida como destaque de referência em gestão. Nesta viagem a profissional participou de diversas oficinas, compartilhando experiências educacionais gestoras e, no retorno, passou por mais uma bateria de entrevistas sobre os projetos e as ações gestoras da escola, ocorrida em outubro de 2013 em Brasília, momento no qual a instituição obteve a premiação como Escola Referência Nacional em Gestão Escolar. “O prêmio é um estímulo à melhoria do desempenho das escolas e ao sucesso da aprendizagem dos alunos. É um processo de autoavaliação, momento em que a escola olha para si e reflete sobre o que pode ser aprimorado na sua gestão” (CONSED, 2013).

Segundo a presidente do Consed, “a premiação busca valorizar e motivar as escolas públicas no desenvolvimento de uma gestão democrática e de qualidade” (CONSED, 2013). Em 2013, inscreveram-se mais de nove mil escolas, sendo 27 classificadas e seis finalistas em nível nacional.

De acordo com a diretora atual, as ações e os resultados da escola que a levaram a obter a premiação no PGE/2013 foram, dentre outros, o índice de evasão zero, a participação da comunidade diariamente nos projetos que a escola

desenvolve e, principalmente, o projeto ‘Sala do Educador’, que ocorre semanalmente na escola desde 1996.

A autoavaliação proposta no PGE foi composta por quatro dimensões de análise: I - Indicadores de Planejamento e Ações Pedagógicas (A - Planejamento e Ações Pedagógicas e B - Indicadores de Resultados Educacionais); II - Gestão Participativa (Indicadores de Gestão Participativa); III - Gestão de Pessoas e Liderança (Indicadores de Gestão de Pessoas e Liderança); e IV - Gestão de Infraestrutura: recursos e serviços (Indicadores de Gestão de Infraestrutura). Diante das questões apresentadas em cada dimensão, a comunidade escolar escolhe dentre os indicadores<sup>19</sup>, dos quais passa-se a expor parte dos resultados apontados.

Com relação à dimensão I - Indicadores de Planejamento e Ações Pedagógicas, que abrange os processos e as práticas de gestão no trabalho pedagógico e são orientados diretamente para assegurar o sucesso da aprendizagem dos estudantes, a escola obteve no PGE os resultados apresentados nos quadros 1, 2 e 3.

#### Quadro 1: Planejamento e ações pedagógicas/ Proposta curricular

1. Proposta curricular contextualizada	
1.1 A proposta curricular é atualizada periodicamente, para atender os interesses e as necessidades dos estudantes e da comunidade, em consonância com o projeto pedagógico da escola, as Diretrizes e Orientações Curriculares Nacionais, Estaduais e Municipais bem como com os avanços científicos, tecnológicos e culturais da sociedade contemporânea?	Ótimo
1.2 O currículo envolve temas relativos a conhecimentos escolares, procedimentos pedagógicos, relações sociais, valores e identidade dos estudantes?	Ótimo
1.3 O currículo favorece a expressão dos alunos nas suas diferentes formas, nas várias áreas de conhecimento?	Ótimo
1.4 A escola oferece apoio aos professores para contextualização e definição do currículo, de acordo com as necessidades de ensino e de aprendizagem?	Ótimo

Fonte: Relatório PGE (CONSED, 2013, p.14).

O quadro 1 indica que a comunidade escolar entende que a proposta curricular desenvolvida favorece a participação dos professores na sua definição e

<sup>19</sup> Os indicadores possuem quatro graus de atendimento, medidos quantitativamente, variando de 1 (um) a 4 (quatro), conforme explicitado a seguir: (1) INSUFICIENTE (não atende às exigências); (2) REGULAR (atende satisfatoriamente às exigências); (3) BOM (atende plenamente às exigências); e (4) ÓTIMO (enriquece as exigências) (PGE, 2013).

está em consonância com os interesses e as necessidades dos alunos, em atendimento às necessidades do mundo contemporâneo.

### Quadro 2: Planejamento e ações pedagógicas/Satisfação da comunidade

5.Satisfação dos estudantes, pais, professores e demais profissionais da escola.	
5.1 São levantados e analisados de forma sistemática, índices de satisfação dos estudantes, pais, professores e demais profissionais da escola, em relação à gestão, às práticas pedagógicas e aos resultados da aprendizagem?	Ótimo
5.2 Os estudantes avaliam que os professores estão comprometidos com o ensino e se preocupam com eles? Em escolas de Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, não é possível ter uma avaliação formal dos alunos, mas os pais podem ser responsáveis por fornecer indícios dessa avaliação.	Ótimo
5.3 A equipe da escola se sente valorizada e respeitada por pais e estudantes?	Ótimo
5.4 Os pais e a comunidade, no geral, mostram-se satisfeitos em relação aos resultados da escola e o desempenho dos seus profissionais?	Ótimo

Fonte: Relatório PGE (CONSED, 2013, p.19).

Já com relação ao quadro 2, os dados mostram satisfação dos estudantes, pais, professores e demais profissionais da escola, que afirmaram haver um comprometimento coletivo e um envolvimento em prol de um ensino de qualidade.

### Quadro 3 - Planejamento e Ações Pedagógicas/Inovação pedagógica

3. Inovação pedagógica	
3.1 São desenvolvidas práticas inovadoras para atender as diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos estudantes — com a utilização adequada de recursos didáticos e tecnologias educacionais, que favoreçam o trabalho em equipe, a interdisciplinaridade, a contextualização e a apropriação de saberes?	Bom
3.2 As práticas inovadoras são analisadas a partir do rendimento dos alunos?	Ótimo
3.3 Estratégias de ensino consideradas exitosas são registradas e sistematizadas?	Bom

Fonte: Relatório PGE (CONSED, 2013, p. 15).

Apesar dos resultados apresentados nos quadros 1 e 2, no 3 verifica-se que a escola precisa melhorar a prática pedagógica e aponta como ação a ser efetivada o trabalho com temáticas que contribuam para a melhoria do ensino e da

aprendizagem, a serem estudadas no projeto de formação continuada desenvolvido pela escola, o Sala do Educador.

Com relação à dimensão II (Gestão Participativa) buscam-se elementos que abrangem processos e práticas que respondem ao princípio da gestão democrática do ensino público, dos quais evidenciamos nos quadros 4, 5 e 6 alguns resultados obtidos.

**Quadro 4: Gestão participativa/Participação dos pais**

<b>Indicadores de Gestão Participativa</b>	
<b>1. Participação dos pais</b>	
1.1 A equipe escolar desenvolveu sistemáticas para que os pais possam acompanhar o desenvolvimento escolar de seus filhos?	Ótimo
1.2 A escola promove reuniões entre pais e professores para discutir questões relativas à melhoria do desempenho dos estudantes e os pais comparecem aos encontros?	Ótimo
1.3 A escola realiza eventos pedagógicos e culturais que permitam contato entre pais e professores?	Ótimo
1.4 Os pais participam autônoma e efetivamente dos colegiados escolares?	Ótimo
1.5 A equipe escolar preocupa-se em preparar pautas e organizar encontros que contribuam para a participação dos pais?	Ótimo

Fonte: Relatório PGE (CONSED, 2013, p. 21).

Os resultados expostos no quadro 4 mostram que a equipe escolar tem utilizado estratégias para promover a participação dos pais na vida escolar dos filhos, com reuniões e eventos pedagógicos e culturais na escola.

Tais dados também foram constatados nos livros de registros, nas atas de reuniões e na entrevista com a representante dos pais no CDCE. Os registros traduzem a busca pelo acompanhamento diário das tarefas, da disciplina com a frequência e com os estudos, as regras gerais da escola, a apresentação dos resultados das turmas e da avaliação externa, a solicitação do envio dos alunos para as aulas de apoio, realizadas tanto pelos professores das turmas quanto pelas professoras articuladoras e a participação nas reuniões de elaboração das normas que regem a escola.

Para isso, além do envio de bilhetes/convites, a instituição tem a cultura de tratar cada pai de forma individual, por meio de constantes ligações telefônicas. Essa relação foi citada nas entrevistas desde a fala da diretora anterior quando, procurando entender o início do processo de mudança da escola, foi questionada

como se deu a participação dos pais na vida escolar dos filhos durante a sua gestão. Compreende-se, então, que a escola, ao buscar atuação dos pais junto à vida escolar de seus filhos, respalda a percepção de que a escola delega, a cada ator, a corresponsabilização pela ação educativa.

#### Quadro 5: Gestão participativa/Envolvimento da equipe escolar

<b>5.Participação e envolvimento da equipe escolar</b>	
5.1 Os diferentes profissionais da escola se dispõem a participar dos colegiados escolares e das diferentes atividades de integração com a comunidade?	Ótimo
5.2 Os profissionais da escola assumem posição de protagonistas na proposição e organização de eventos com a comunidade local e no estabelecimento de parcerias?	Ótimo
5.3 A equipe escolar trabalha em conjunto para tratar de questões de interesse da escola?	Ótimo
5.4 A equipe escolar avalia o desempenho de seu pessoal e o da escola como um todo, aceitando inovações e se mostra envolvida em processos que demonstram necessidade de mudanças e aperfeiçoamento?	Ótimo

Fonte: Relatório PGE (CONSED, 2013, p. 22).

O quadro 5 aponta que os profissionais da escola se envolvem com o projeto educativo e sentem-se corresponsáveis pela implementação de ações que promovam a inovação e ajudem na superação das dificuldades apresentadas, em um trabalho conjunto na busca pela democratização da escola pública com qualidade social.

#### Quadro 6:Gestão participativa/Envolvimento dos estudantes

<b>2.Participação e envolvimento dos estudantes - Indicador não se aplica para escolas de Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental.</b>	
2.1 A escola apoia e incentiva a atuação do Grêmio Estudantil (ou organização similar)?	Regular
2.2 Os estudantes apresentam iniciativas para realização de eventos ou campanhas junto à comunidade? )?	Regular
2.3 A escola adota iniciativas que estimulam os estudantes dos anos/ séries mais adiantadas a auxiliarem as turmas de séries anteriores?	Ótimo
2.4 A escola realiza referendos ou consulta aos estudantes sobre temas de interesse geral?	Bom

Fonte: Relatório PGE (CONSED, 2013, p.21).

Já o quadro 6 mostra a necessidade de a escola sensibilizar os estudantes quanto à importância e conveniência da organização estudantil como instrumento de participação social legalmente legitimado, como o Grêmio Estudantil. Percebe-se uma possível contradição no que diz respeito à proposta curricular estar em consonância com os interesses e as necessidades dos alunos, principalmente por não utilizar essas estratégias legitimadas legalmente, que será constatado no decorrer da pesquisa. No entanto, no relatório PGE/2013, uma das ações propostas foi a implementação de um Grêmio Estudantil na escola.

A dimensão III (Gestão de Pessoas e Liderança), analisada no quadro 7, abrange processos e práticas de gestão, visando ao envolvimento e compromisso da comunidade escolar com o projeto pedagógico da escola.

#### Quadro 7: Gestão de pessoas e Liderança/Desenvolvimento profissional

<b>2.Desenvolvimento profissional e avaliação de desempenho</b>	
2.1 São promovidas, por iniciativa da escola, ações de formação continuada com base na identificação de necessidades dos docentes e demais profissionais em relação aos conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos para a implementação do projeto pedagógico?	Ótimo
2.2 A direção trata abertamente, com os diferentes profissionais, questões relacionadas às oportunidades e necessidades de capacitação e aperfeiçoamento?	Ótimo
2.3 A equipe gestora, e em especial o gestor escolar, proporciona a avaliação de desempenho dos vários profissionais que atuam na escola?	Ótimo
2.4 Oferece um retorno individualizado que, além de informar, reconhece cada profissional, tendo em vista o cumprimento dos objetivos e metas escolares?	Ótimo

Fonte: Relatório PGE (CONSED, 2013, p. 24).

Observa-se a partir da sua análise que a escola concebe o desenvolvimento profissional como essencial para a qualidade do desempenho das atividades educativas, realizando formação continuada e considerando a avaliação de desempenho como parte do processo democrático.

As dimensões propostas para análise na autoavaliação estão intimamente relacionadas às de gestão sugeridas por Machado (2000), explicitadas no início desta pesquisa.

Para a análise aqui indicada, consideram-se os dados expostos nos quadros 1 a 7, parte do relatório do PGE/2013. No entanto, considera-se importante avaliar

as informações também com base no perfil dos professores e dos alunos, relatados a seguir.

### 1.3.3 Perfil dos professores

O quadro de professores da escola é composto por 26 profissionais efetivos e 14 com contratos temporários com graduação em nível superior. Dez deles têm especialização em nível *lato sensu* e nenhum com mestrado ou doutorado.

Apenas três deles atuam fora da área de formação, quatro têm vínculo com outra instituição, um atua na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), um na Secretária de Esportes do município, um em uma escola privada e um na escola CEJA. No período de observação, a instituição tinha duas professoras em licença médica e, segundo o livro de ponto da escola, não havia absenteísmo docente.

De acordo com o diagnóstico realizado para a elaboração do PPP da escola, o índice do hábito de leitura dos professores e dos funcionários era de 80%, o de acesso à internet em casa pelos docentes também de 80% e em outros ambientes de 95%, tanto entre os professores quanto funcionários.

As entrevistas mostraram que os professores são comprometidos com a proposta do estado do Mato Grosso e da escola, cumprindo a carga horária e sendo assíduos e pontuais, planejando suas aulas com embasamento no currículo da escola.

Apresenta-se como trabalho diário a ênfase dada à leitura e o acompanhamento da aprendizagem a partir de avaliações diagnóstica, processual e cumulativa, citadas por uma das coordenadoras, e o atendimento diferenciado dado pelo professor regente aos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem.

De acordo com a equipe gestora da escola, os professores atuam em conjunto na elaboração das aulas e no desenvolvimento do currículo. Nas entrevistas foi unânime a referência ao trabalho coletivo realizado na escola e a sua importância para a superação dos desafios de aprendizagens mostrados pelos alunos.

As coordenadoras pedagógicas afirmaram que esse trabalho possibilita o planejamento dos professores em relação às áreas de conhecimento, com base nas capacidades e nos descritores contemplados nas OCs, em todas as fases do

ensino. Importa ressaltar que o primeiro ciclo utiliza também como referencial o material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Além disso, disseram que o terceiro ciclo de 2013 foi o primeiro no qual o planejamento foi elaborado por áreas do conhecimento e que, por isso, não estava totalmente adequado ao que a escola buscava. No entanto, confiavam que esse já era um grande avanço, pois todos os planejamentos foram feitos com base nas OCs.

#### 1.3.4 Perfil dos alunos

A maioria dos educandos da comunidade escolar é oriunda dos bairros vizinhos à escola; entretanto a unidade escolar também tem alunos provenientes do centro da cidade, da zona rural e de outras localidades, filhos de empresários, pecuaristas, médicos, advogados, bancários, pequenos comerciantes, mas, em sua maioria, de trabalhadores assalariados, como motoristas, operários das madeireiras e de frigoríficos, empregadas domésticas, diaristas, funcionários públicos, carpinteiros, construtores, autônomos, funcionários do comércio em geral e de fazendas.

Com relação ao seu perfil socioeconômico, os dados coletados são resultantes do questionário aplicado aos alunos dos 5º e 9º anos que realizaram a Prova Brasil de 2011, disponibilizados pelo QEDu.

Dos 103 respondentes do 5º ano, 94 foram considerados com respostas válidas e dos 63 do 9º ano, apenas um não foi considerado. Desse modo, dentre os alunos do 5º ano, 99% disseram que a mãe ou a mulher responsável pela casa sabe ler e escrever e 25% que ela completou a faculdade; 91% que o pai ou o homem responsável sabe ler e escrever, 12% que ele (o pai) completou a faculdade e 5% que o pai nunca estudou; 94% responderam morar com a mãe, 71% com o pai<sup>20</sup> e 48% com mais de três pessoas. Mostraram, também, que 81% ingressou na escola na creche ou na pré-escola.

Com relação à participação dos pais ou responsáveis na escola, 25% responderam que eles sempre vão à reunião de pais, 95% que o incentivam a fazer

---

<sup>20</sup> A pergunta do questionário socioeconômico da Prova Brasil refere-se a pai e mãe biológicos, em separado. Entende-se, então, que dos alunos do 5º ano, 6% não moram com a mãe e 29% não moram com o pai. O mesmo ocorre com os do 9º ano, dos quais 5% não moram com a mãe e 24% com o pai. O questionário não disponibiliza dados sobre quantos desses alunos moram com pai e mãe biológicos juntos.

o dever de casa e os trabalhos da escola e 76% que conversam sobre o que acontece na escola.

Dos discentes dos 9º anos, têm-se os seguintes resultados: 26% informaram que a mãe ou a mulher responsável pela casa completou a faculdade e 4% que o pai completou a faculdade; 5% das mães nunca estudaram; 95% dos alunos moram com a mãe e 76% com o pai, 47% com mais de três pessoas e 76% deles ingressaram na escola na creche ou na pré-escola. Referente à participação dos pais ou responsáveis na escola, 49% disseram que os pais sempre vão à reunião de pais; 93% que os pais ou responsáveis o incentivam a fazer o dever de casa e os trabalhos da escola; 56% que conversam sobre o que acontece na escola. Além disso, 95% afirmaram que a mãe ou a mulher responsável sabe ler e escrever e 98% que o pai ou o homem responsável sabe ler e escrever.

Entretanto somente estes dados não auxiliam a traçar um panorama do perfil socioeconômico dos alunos da Escola Manuel Bandeira, pois seria necessário dados sobre as rendas familiares e ocupações. Além disso, segundo a avaliação do portal QEDu, eles também não são fidedignos da escola como um todo, por apresentarem somente referências dos 5º e dos 9º anos.

Com relação à aprendizagem dos alunos, as gestoras consideram que, em sua maioria, ela se desenvolve progressivamente. Enfatizaram, ainda, que, em 2013, dos alunos das primeiras fases existentes na escola, somente duas estavam com dificuldades de aprendizagem. Importante destacar que o índice de Progressão com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP)<sup>21</sup> em 2012 foi de 6,5% e, de acordo com a atual diretora, a meta era reduzir para abaixo de 4% até o final de 2014.

O que a escola considera um grande problema educacional relaciona-se à aprendizagem dos alunos Portadores de Necessidades Educacionais (PNEs). Segundo a diretora e as professoras articuladoras, mesmo com a Sala de Recursos e o trabalho intenso das professoras articuladoras, o avanço desses educandos é

---

<sup>21</sup> Na proposta educacional Ciclo de Formação Humana não se utiliza notas para os registros da aprendizagem dos alunos, mas conceitos, que compreendem as seguintes nomenclaturas: Progressão Simples (PS), para os alunos que progridem normalmente; Progressão com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP), para os que precisam de maior intervenção pedagógica, inclusive dos professores articuladores; e Progressão com Apoio Especializado (PASE), para os que precisam de atendimento educacional especializado por terem alguma necessidade educacional especial (MATO GROSSO, 2012)

muito pequeno, já que consideram necessário trabalhar entre seis meses e um ano para começar a ter algum resultado.

É importante enfatizar que as professoras articuladoras, durante os dois e três anos que estão na função, não tiveram nenhuma formação específica para que pudessem sentir-se mais seguras com o trabalho que precisam realizar. De acordo com as entrevistas, essa era a maior dificuldade na realização de seu trabalho.

Tanto essas profissionais quanto as diretoras (atual e a anterior) disseram ser fundamental uma equipe de especialistas, como fonoaudiólogo, neurologista e psicólogo, para apoiar e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos PNEs.

A articuladora cita ainda que, em sua maioria, os pais desses alunos são participativos, tendo a escola um bom relacionamento com eles, considerado por ela de suma importância para que sejam alcançados bons resultados, “porque a escola sozinha não caminha, ela precisa da grande parceria da família” (Entrevista realizada no dia 10 de outubro de 2013 com a Professora Articuladora B). Importante destacar que a maioria dos pais não consegue contato com os profissionais da saúde citados e, de acordo com a docente entrevistada quando as demais instâncias públicas falham em seu atendimento o reflexo é sentido na escola.

Nessa busca pela percepção da aprendizagem dos alunos, pode ser citado, ainda, o fator enturmação<sup>22</sup>. De acordo com a proposta educacional, Ciclo de Formação Humana, o estado de Mato Grosso estabeleceu um prazo para que todas as escolas fizessem a enturmação de seus alunos com seus pares, respeitando a faixa etária para, com isso, propiciar o desenvolvimento adequado a cada idade. Por esse motivo, alguns alunos foram enturmados em fases com conhecimentos distintos dos que haviam sido trabalhados com eles previamente.

Para esta enturmação até o ano de 2011, a Seduc disponibilizava um profissional para trabalhar na Sala de Superação, a qual os alunos frequentavam no contraturno. Atualmente, esses educandos são atendidos pelo professor de sala

---

<sup>22</sup> A enturmação consiste em organizar as turmas escolares com base nos ciclos do desenvolvimento humano (infância - 6 a 8 anos; pré-adolescência - 9 a 11 anos e adolescência -12 a 14 anos). Deve-se respeitar a organização dos grupos de alunos (enturmação) por idade, partindo do princípio de que estar junto com os seus pares favorece as trocas sociais e formativas, fortalecendo a construção da autoestima, da autoimagem e de identidades (MATO GROSSO<sup>b</sup>, 2013).

e o professor articulador. A articuladora B salientou que, apesar de a escola ter relutado, inicialmente, em realizar essa enturmação, hoje consegue avaliar com clareza que ela foi uma decisão correta da Secretaria de Educação. Considerou também que o professor articulador exerce um papel fundamental para esses alunos, já que os auxiliam na aquisição de conhecimentos que os equipare aos demais pares.

Em conversa com a equipe gestora, ainda na fase de observação *in loco*, foi informado que a participação dos alunos nas decisões educacionais se dava durante o planejamento e a realização das ações educativas e no CDCE. Não havia diretório ou grêmio de estudantes, sendo um dos pontos fracos apontados pela comunidade escolar na sua autoavaliação, que apresentou algumas ações a fim de promover melhorias nesse sentido: “Sensibilizar os estudantes da importância e necessidade da organização estudantil na escola para o exercício da cidadania” e da “formação do Grêmio Estudantil na Unidade Escolar” (CONSED, 2013).

Este trabalho de sensibilização, na busca de potencializar a cidadania dos educandos, vem sendo realizado pela escola considerando que o direito a educação, entendido como conquista social está fortemente associado à verdadeira cidadania. Para isso, a educação, “além de ser eficiente e eficaz, deve ser relevante, pertinente e equitativa” (UNESCO, 2007, p.09).

Uma das estratégias utilizadas com o intuito de aproximá-los da escola é promover a participação ativa dos alunos em debates educacionais como a Conferência Nacional de Educação (CONAE), etapa municipal, da qual os representantes dos discentes participaram em 2013 e a Conferência do Meio Ambiente organizada pela Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA).

A seguir, apresentamos os resultados obtidos pela escola nas avaliações para buscar respostas aos questionamentos deste estudo.

#### 1.3.5 Os resultados da escola na década de 1990

A Escola Manuel Bandeira era considerada, no início da década de 1990, uma das piores instituições de ensino fundamental do município. A comunidade escolar que trabalhava nesse período referenda tal informação e, por isso, orgulha-se das conquistas alcançadas posteriormente.

A diretora anterior, por exemplo, citou que, para o desenvolvimento das ações de sua gestão, iniciada em 2000, a escola já transitava por um caminho de mudanças, pois o grupo de educadores, do qual ela fazia parte como professora havia percebido que as ações educativas precisavam ser modificadas, já que os alunos tinham muitas dificuldades principalmente na leitura, e que a escola precisa avançar em busca de mais conhecimentos e de práticas que pudessem contribuir com esta aprendizagem “A escola ainda não tinha um estudo de qualidade, uma escola que nem era bem vista pela comunidade, porque havia muitas reprovações na época” (Entrevista realizada no dia 04 de outubro de 2013 com a Diretora A). Uma das professoras articuladoras que também foi coordenadora pedagógica da escola por vários anos, referenda o que nos foi dito pela diretora anterior, “Nossa escola era uma das piores escolas do município” (Entrevista realizada no dia 10 de outubro de 2013 com a Professora Articuladora B).

Para a diretora anterior, as dificuldades no início de sua gestão foram desencadeadas pela falta de profissionais habilitados e efetivos, o que gerava uma grande rotatividade de professores. A dificuldade pedagógica era muito grande e isso fazia com que a escola não conseguisse avançar na qualidade do ensino. A profissional relatou, ainda, que essa dificuldade, no decorrer dos anos, melhorou com a chegada de docentes habilitados e, especialmente, com a implementação de um curso em nível de graduação no município, o curso superior de Pedagogia do Núcleo de Educação a Distância (NEAD). A graduação formou um número considerável de professores e, com isso, as dificuldades começaram a ser superadas.

Citou, também, como resultado do baixo índice da escola na época, as dificuldades financeiras, superadas com a chegada dos recursos federais e estaduais do Fundef.

Assim, torna-se essencial avaliar os resultados da escola a partir dos resultados dos exames externos alcançados atualmente.

#### 1.3.6 Os resultados nas avaliações externas

Na avaliação externa ocorrida em 2011, a Escola Manuel Bandeira obteve o maior IDEB do estado de Mato Grosso nos anos iniciais do ensino fundamental e ficou em segundo lugar nos anos finais dessa mesma modalidade. Com relação à competência em leitura e interpretação de textos, 71% dos alunos do 5º ano e 58%

do 9º ano demonstraram o aprendizado adequado e em resolução de problemas, 60% dos alunos do 5º ano e 46% do 9º ano também atingiram esse mesmo patamar (QEDU, 2011).

Segundo a classificação do IDEB, utilizada pelo portal Meritt<sup>23</sup>, a escola, em nível geral, obteve um conceito de

excelência, com um excelente trabalho desenvolvido e cumprindo a meta no ritmo esperado, tendo um crescimento do índice com tendência de crescimento igual a 6.0, valor igual à referência [...] a situação da escola é boa e a escola pode ser vista como uma referência, porém sem esquecer-se do desafio de manter os indicadores, para isso precisa manter o fluxo e fazer crescer continuamente a proficiência de seus alunos. (MERITT, 2011).

Diante dessa classificação, detalham-se neste tópico os resultados da escola nas últimas edições do IDEB, no intuito de melhor compreender se houve avanço na proficiência dos alunos.

**Tabela 2 - Evolução do IDEB na Escola Manual Bandeira de 2007 a 2011**

	2005	2007	2009	2011	2021
<b>Meta</b>		4.8	5.1	5.5	6.8
<b>IDEB</b>	4.8	5.4	6.0	6.7	

Nota: Embora a metodologia do cálculo do IDEB tenha sido criada em 2007, o Inep a aplicou aos dados da Prova Brasil de 2005. Assim, a série histórica de resultados do IDEB se inicia em 2005, quando foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas (INEP, 2011).

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados disponibilizados pelo Inep (2011).

A tabela 2 mostra o resultado da proficiência nas três últimas edições desse índice, em um comparativo com as metas da escola. Percebe-se um crescimento de 13% em 2007, 11% em 2009 e 12% em 2011, superando as metas estabelecidas pelo Inep.

Já as tabelas 3 e 4 apresentam o resultado das edições do IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental alcançado pelo estado, pelo município de Juara e pela Escola Manuel Bandeira.

<sup>23</sup> Para outras informações, acesse <http://www.portalideb.com.br/escola/247593-ee-luiza-nunes-bezerra/ideb>.

**Tabela 3 - Proficiência em Língua Portuguesa (%)**

	<b>Mato Grosso</b>	<b>Juara</b>	<b>EE Manuel Bandeira</b>
<b>Língua Portuguesa 2007</b>	24	30	45
<b>Língua Portuguesa 2009</b>	30	48	62
<b>Língua Portuguesa 2011</b>	32	46	71

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados disponibilizados pelo Inep (2011).

Observa-se que em Língua Portuguesa a escola obteve um aumento de 45%, 62% e 71%, respectivamente, nos anos de 2007 a 2011, distante dos índices de Mato Grosso e de Juara, cujos maiores percentuais foram de 48% no município, em 2009, e de 32% no estado, em 2011.

**Tabela 4 - Proficiência em Matemática (%)**

	<b>Mato Grosso</b>	<b>Juara</b>	<b>EE Manuel Bandeira</b>
<b>Matemática 2007</b>	18	26	37
<b>Matemática 2009</b>	26	40	49
<b>Matemática 2011</b>	27	42	60

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados disponibilizados pelo Inep (2011).

Em Matemática, a instituição também superou o crescimento dos dois, obtendo 37%, 49% e 60%, respectivamente, nos anos de 2007 a 2011.

Nas tabelas 5 e 6 o aumento da proficiência citado nas tabelas 3 e 4, dividindo o percentual de crescimento entre os quatro níveis qualitativos criados com base na escala Saeb, são apresentados.

**Tabela 5 - Proficiência dos alunos da Escola Manuel Bandeira: Língua Portuguesa (%)**

<b>Níveis de proficiência</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>
<b>Crescimento</b>	45	62	71
<b>Avançado</b>	10	14	34
<b>Proficiente (esperado)</b>	35	48	37
<b>Básico</b>	42	27	23
<b>Insuficiente</b>	13	11	6

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados disponibilizados pelo Inep (2011).

Observa-se que de 2007 a 2011 o número de alunos com o nível de proficiência considerado insuficiente diminuiu 7% em Língua Portuguesa e que, gradativamente, os alunos com nível avançado aumentara de 10% para 34%.

**Tabela 6 - Proficiência dos alunos da Escola Manuel Bandeira: Matemática (%)**

Níveis de proficiência	2007	2009	2011
<b>Crescimento</b>	37	49	60
<b>Avançado</b>	6	14	27
<b>Proficiente (esperado)</b>	31	35	33
<b>Básico</b>	41	43	33
<b>Insuficiente</b>	22	8	7

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados disponibilizados pelo Inep (2011).

Já em matemática o índice de alunos com nível insuficiente diminuiu 15% e o número de alunos com o nível avançado aumentou de 6% para 27%. Vale destacar que durante as edições do IDEB o crescimento da proficiência da escola foi de 26% em Língua Portuguesa e de 23% em Matemática.

Na tabela 7, é detalhado o comparativo da taxa de rendimento (fluxo e aprendizagem), da média ponderada da proficiência, das metas de crescimento e do crescimento em percentual obtido, bem como o percentual obtido acima da meta na última edição do IDEB do estado, município e escola.

**Tabela 7 - Comparação dos componentes do IDEB: fluxo, aprendizado e metas**

	IDEB 2011	Fluxo	Aprendizado-Padronização das notas de LP e M	Meta para 2011	Acima da Meta de 2011 (%)	Crescimento em pontos percentuais	Cresceu em 2011 Meta 2021 (%)
<b>Mato Grosso</b>	4.9	0.96	5.11	4.3	14	0.1	2
<b>Juara-Rede Estadual</b>	5.9	0.99	5.94	4.7	26	0.2	4
<b>EE Manuel Bandeira</b>	6.7	1.00	6.68	5.5	22	0.7	12

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados disponibilizados pelo Inep (2011).

Conforme se verifica na tabela anterior, a Escola Manuel Bandeira obteve, em comparação ao estado e município, um maior resultado em quase todos os índices, ficando apenas abaixo do município no crescimento acima da meta de 2011, no qual alcançou 22% e o município 26%. Situou-se ainda 12% acima da meta estabelecida para 2021.

Verifica-se, a partir dos números apresentados, que os resultados do IDEB da escola analisada cresceram significativamente, superando as metas projetadas pelo MEC. Segundo o portal do IDEB Meritt, ela as cumpriu como o esperado para 2011, aumentando o seu IDEB e mantendo-o, com tendência de crescimento, além de possuir um índice de 6.7, maior que a referência 6.0, considerada, por isso, como categoria de excelência.

As escolas nesta categoria atingiram uma elevada qualidade e devem ser uma referência para outras escolas. A variação no IDEB entre duas edições ou mais é um bom indicador de tendência e por isso deve ser monitorado, buscando no caso de crescimento, identificar os aspectos que repercutiram positivamente e, no caso de decréscimos, os aspectos que devem ser revertidos. (MERITT, 2011).

O crescimento verificado pela escola pode ser resultado direto de uma gestão democrática e participativa e, por isso, a intenção deste estudo é analisar se e como suas ações justificam os números apresentados no IDEB, buscando entender, ainda, se eles estão efetivamente relacionados à aprendizagem dos alunos.

A partir das informações obtidas por meio das entrevistas realizadas, a escola, desde o início da realização do IDEB, investe esforços junto aos professores, alunos e família para que os educandos participem da avaliação. A diretora anterior afirmou que, no período de sua gestão, as divulgações do exame e dos seus resultados foram feitas por ela, durante reuniões, nas salas de aula, da coordenação e dos professores. Tal publicidade era fundamental para o conhecimento das médias obtidas pela escola e, com isso, a indicação de responsabilidade de cada um dos atores educacionais nesse processo.

Tal prática é realizada também pela atual diretora que informou que faz a divulgação em todos os locais possíveis, como murais, mídia e reuniões.

Fazemos questão de mostrar que a escola é preocupada com o avanço, com a melhoria do ensino e da aprendizagem e que a sociedade precisa ficar sabendo disso, porque a educação é um compromisso de todos, não só dos profissionais que estão envolvidos diretamente nela (Entrevista realizada no dia 08 de outubro de 2013 com a Diretora B).

Segundo a equipe gestora, a busca por estes bons resultados nas avaliações externas também acontece porque os profissionais compreendem que elas concedem à escola um importante diagnóstico do desempenho dos alunos, do avanço ou do retrocesso pedagógico alcançado pela unidade escolar, o que possibilita a reorganização dos projetos educativos.

Por isso, no planejamento escolar são incluídas as habilidades das matrizes de referência<sup>24</sup> e os descritores das avaliações externas, que são trabalhados em conjunto com as demais habilidades e competências consideradas elementares pelos profissionais da escola. Todas as habilidades e competências são avaliadas de diversas maneiras e dentre as formas de avaliar, são construídos também, simulados com base nessas matrizes e no currículo escolar assumindo, conforme disposto no PPP da escola,

a concepção de currículo como eixo orientador, sequencial e espiralado do processo de ensino e aprendizagem a partir de princípios gerais e norteadores do planejamento e da ação pedagógica, tendo como parâmetro as Políticas Educacionais, Estadual e Nacional. Neste sentido, o currículo orienta a prática educativa levando em conta as informações sobre o que, quando e como ensinar e avaliar. Além disso, o currículo é concebido enquanto uma instância dinâmica, alimentada pela avaliação constante do processo de ensino-aprendizagem. (MATO GROSSO<sup>c</sup>, 2013, p. 4).

A inclusão da matriz de referência das avaliações externas não se dá, portanto, conforme pesquisado, no intuito de treinar os alunos para responder às avaliações externas. Para a equipe gestora, há uma tentativa de integrar o currículo nacional comum, imbuído de sua matriz de referência disposta nas avaliações

---

<sup>24</sup> A matriz de referência é um documento que descreve as orientações para a elaboração das questões das provas. Reúne o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série, dando transparência e legitimidade ao processo de avaliação. Os descritores servem de base para a construção dos itens das provas, que são feitos a partir dos conteúdos associados às competências e habilidades desejáveis para cada série e, ainda, para cada disciplina, subdivididos em partes menores. Cada item, ao ser mensurado, traduz uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos (INEP, 2013).

externas ao currículo elaborado pela escola. Para compreender como o currículo da Escola Manuel Bandeira é implementado, far-se-á, a seguir, a explanação das práticas e ações educativas desenvolvidas.

### 1.3.7 Práticas e ações educativas

A Escola Estadual Manuel Bandeira atende ao ensino fundamental, organizado em três ciclos. Essa forma de organização do tempo e dos espaços escolares procura adequar a educação escolar as fases do desenvolvimento humano, as características culturais e as competências cognitivas dos alunos. Para isso exige uma reavaliação dos sistemas avaliativos quanto ao seu acesso e à sua permanência na escola, entendendo o conhecimento como parte integrante da formação humana.

Segundo o relatório do PGE/2013 da Escola Manuel Bandeira, a proposta pedagógica da escola fundamentou-se na visão construtiva e sociointeracionista da educação (Jean Piaget e L. S. Vygotsky).

Advinda da psicologia cognitiva, tais abordagens têm como principais características a construção do conhecimento por meio do processamento da informação, no entanto há algumas especificidades: Piaget defende que a estruturação do organismo ocorre antes da aprendizagem e Vygotsky que é o processo de aprender que possibilita o desenvolvimento das estruturas mentais promotoras de novas aprendizagens (PEREIRA, 2010).

Nessa perspectiva, a proposta engloba, de maneira superficial quando se verifica no relatório do PGE da escola, duas vertentes educacionais e filosóficas epistemologicamente distintas. Diante disso, seria necessário definir melhor o tipo de teoria do conhecimento na qual a escola se ampara, a fim de atingir de forma mais eficiente seus objetivos no campo educacional, tendo em vista que a unidade escolar define como essencial ao princípio metodológico de sua proposta, considerar os interesses, os conhecimentos e a faixa etária dos educandos como ponto de partida para a ampliação da sua aprendizagem, respeitando a sua realidade social e cultural, bem como suas experiências concretas de vida. Sendo assim, percebe-se que a escola tem como meta

proporcionar um ensino de conhecimentos significativos e científicos capazes de aprimorar o senso crítico do educando por

meio do desenvolvimento das capacidades, considerando-o como sujeito histórico, bem como possibilitar a construção e reconstrução dos conhecimentos, tendo o educador como mediador, respeitando e valorizando a diversidade cultural do aluno e suas experiências dentro do contexto social. (MATO GROSSO<sup>c</sup>, 2013, p. 4).

De acordo com o PPP, seus profissionais procuram desenvolver atividades didáticas pedagógicas embasadas nas concepções de ensino e aprendizagem que contribuem para a formação humana e para uma prática libertadora. Importante ressaltar que, segundo o relatório do PGE/ 2013, o currículo da escola pesquisada

é elaborado, acompanhado e avaliado em ação conjunta, pela equipe gestora, CDCE, professores, funcionários e comunidade escolar, por meio dos diversos projetos pedagógicos realizados no decorrer do ano letivo. Assim o currículo é concebido enquanto uma instância dinâmica, alimentada pela avaliação constante do processo de ensino e aprendizagem. (CONSED, 2013, p. 11).

De acordo com as gestoras entrevistadas, a unidade utiliza a proposta educacional do estado do Mato Grosso, baseada no Ciclo de Formação Humana, e as Orientações Curriculares Estadual na elaboração e implementação do seu currículo. Segundo uma das professoras articuladoras, o ciclo indicado propõe o respeito ao ritmo da criança e à sua individualidade e para que se concretize devem ser desenvolvidas atividades que possibilitem a construção da autonomia de seus alunos em relação ao próprio aprendizado. A profissional acredita que tal prática contribui para o desenvolvimento das capacidades necessárias para o constante avanço educacional dos discentes.

As coordenadoras pedagógicas disseram também que as OCs são materiais de constante estudo na formação continuada e na implementação do currículo da escola, citando, ainda, o planejamento por capacidades e área do conhecimento.

Este trabalho de estudo das OCs é um dos aspectos que a atual diretora afirma implementar, solicitando, constantemente, que as coordenadoras trabalhem a partir da proposta educacional do estado de Mato Grosso, “por compreender que é uma proposta mais justa, uma proposta humana, que dá mais ênfase a essa educação para o filho do trabalhador, considerando todos os seus aspectos que já são por eles sofridos” (Entrevista realizada no dia 08 de outubro de 2013 com a Diretora B).

Para atender ao educando em suas necessidades reais de uma vida em sociedade, a escola desenvolve diversos projetos educativos elencados a seguir. Os projetos são apresentados em ordem cronológica que possibilita uma percepção inicial das práticas implementadas no decorrer do tempo e que continuam sendo desenvolvidos pela escola e vistos pelos seus profissionais, como de grande importância para a efetivação do seu projeto educativo. A partir da análise de cada um deles, buscou-se compreender quais apresentam maior relevância na Escola Manuel Bandeira e como influenciaram no ensino e na aprendizagem.

Em 1996, a escola implantou o Projeto Ciclos de Estudos Semanais, que, em 2003, foi institucionalizado em todo o estado de Mato Grosso com o nome de Sala de Professor, apoiado pela Seduc/MT por intermédio dos Cefapros. Esse projeto atualmente denominado Sala do Educador visa à formação continuada dos educadores, com estudos semanais, por área do conhecimento e ciclos, voltados à leitura e interpretação de texto, à formação humana, a metodologias de ensino e aprendizagem, ao planejamento e à avaliação, tendo como suporte teórico as políticas educacionais de âmbito nacional e estadual, principalmente as OCs, que sustentam aos projetos da escola.

Em 2000, foi implementado o Projeto Paz: uma questão de cultura, com o objetivo de sensibilizar os educandos para a valorização das relações sociais pacíficas, buscando contribuir para o desenvolvimento do amor e do respeito ao próximo, compreendendo-os como fontes de auxílio na formação humana. É desenvolvido durante todo o ano letivo por meio de diversas atividades educativas, como palestras, montagem de murais e painéis pelos alunos e professores e apresentação de peças de teatro e música.

No ano de 2001, teve início o Projeto Clube da Leitura – “Um livro nas mãos, muitas ideias na cabeça”, buscando despertar e incentivar o gosto pela leitura. Para isso, cada turma frequenta semanalmente a sala de leitura por um período de 40 minutos, acompanhada pelo professor titular. Lá os alunos escolhem uma leitura e o livro que querem levar para casa por uma semana, o que oportuniza também a socialização da leitura com as famílias.

Já em 2002 o projeto supracitado foi complementado pela Gincana da Leitura, que acontece no decorrer do ano letivo e tem como objetivo despertar o prazer de ler e contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e

competência criativa. Como atividade, o aluno escolhe um livro e produz o texto de acordo com a modalidade definida na semana pedagógica para o primeiro e o segundo semestre, como, por exemplo, mosaico, paródia, poema/poesia, notícia, maquete e história em quadrinhos, que são apresentados, semestralmente, em um evento à comunidade escolar.

No mesmo ano a escola implantou também o Projeto Rádio Educativa, propiciando aos discentes mais um meio para que o desenvolvimento da linguagem oral e da escrita, empregando-as com competência nas diversas situações de interlocução. Inicialmente, as turmas eram responsáveis por elaborar a programação e a apresentação do programa de rádio durante os intervalos das aulas, abordando o que era peculiar aos conteúdos trabalhados. Hoje ele é desenvolvido em consonância com os demais projetos da escola.

Ainda em 2002 iniciou-se o Projeto Estudantes Solidários - Amigos na Leitura, que sugeria momentos de leitura compartilhada, para auxiliar na dicção, entonação e compreensão do que se lia. Os estudantes, de forma voluntária e com o acompanhamento da coordenação pedagógica, se dedicam no contraturno escolar a ajudar aqueles que apresentavam maior grau de dificuldade de aprendizagem, com o propósito de garantir a todos o direito de aprender.

No ano de 2003 inicia-se o Projeto Família na Escola com o objetivo de aproximar os pais ao processo educativo, buscando um trabalho em parceria, visando o acompanhamento e melhoria do aprendizado dos filhos e o reforço do papel da família no processo de ensino. Para isso, eram realizadas atividades semestrais, como gincanas, palestras e premiações. Atualmente, ele foi incorporado aos demais projetos, nos quais a participação da família é primordial e constante.

A partir da ideia inovadora do Projeto Estudantes Solidários, foi criado o Colaboradores da Escola em 2003, no qual os alunos mais velhos ajudam os mais novos e os professores nas ações educativas, trabalhando com a leitura e contação de histórias com fantoches para as crianças do I Ciclo; construindo quadros com materiais reciclados no Projeto de Educação Ambiental; cooperando com os professores nas atividades de recreação e jogos dos alunos do I Ciclo e da 1ª e 2ª fase do II Ciclo e também na ornamentação do pátio da escola.

No ano de 2007 o Projeto Semana Pedagógica, orientação da Seduc/MT, foi implantado, sendo posteriormente adotado pela escola como importante

instrumento diagnóstico e de planejamento. Tal atividade, com a participação dos profissionais da escola, acontece no início do ano letivo e objetiva

possibilitar aos profissionais da educação da escola oportunidades de reavaliar as ações desenvolvidas, visando tomada de decisões coletivas e planejamento referente às temáticas abordadas com o intuito de promover melhorias no processo educativo, bem como, fortalecer a gestão democrática. (MATO GROSSO<sup>d</sup>, 2013, p.3).

Por meio da reflexão sobre os resultados da escola, são traçados, dessa forma, os caminhos para melhorar, ampliar e incentivar uma prática docente na qual todos sejam participantes efetivos de um ensino real e emancipatório.

O Projeto Nossas Mãos Podem Salvar o Planeta, surgido em 2010, como mais uma forma de buscar uma aprendizagem significativa e inovadora, procura sensibilizar a comunidade escolar com relação aos hábitos de consumo, tendo como referencial o desenvolvimento sustentável. Em 2013 foi incorporado a ele o COM-VIDA, ampliando e intensificando as ações já realizadas, de modo a fornecer condições para a reformulação de conceitos relacionados ao tema.

A fim de modificar atitudes, são desenvolvidas atividades reflexivas, dinâmicas e lúdicas, bem como pesquisas e propostas sobre o tema que permeiam todas as áreas do conhecimento, a partir do trabalho voluntário dos alunos no contraturno. É importante destacar que durante a observação para esta pesquisa, em um só dia, 43 alunos trabalhavam na confecção de quadros com materiais recicláveis.

Em 2012 a escola deu início ao Projeto História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: “Ser brasileiro é ser também africano”, visando “promover ações educativas direcionadas ao reconhecimento das contribuições da cultura africana para o desenvolvimento da humanidade, em especial, na formação do povo brasileiro, objetivando o combate ao preconceito e ao racismo, fatores de exclusão social” (MATO GROSSO, 2012, p. 4). Desenvolvido de forma interdisciplinar, ao longo do ano letivo e em consonância com os demais projetos da escola, suas atividades envolvem peças teatrais, músicas, danças, obras de artes, poemas, contos, charges, paródias, histórias em quadrinhos e gráficos.

Ressalta-se que exceto a Semana Pedagógica, os projetos têm como órgão responsável pela sua implementação a própria escola e na sua execução o Sala do Educador conta com o apoio da Seduc.

O quadro 8 sintetiza todos os projetos descritos anteriormente.

**Quadro 8: Projetos educativos da Escola Manuel Bandeira**

<b>Projeto</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Implementação</b>
Sala do Educador	Possibilitar e promover a formação continuada dos educadores da escola.	1996
Paz: Uma questão de cultura	Sensibilizar os educandos para a valorização das boas relações sociais, buscando contribuir para o desenvolvimento da formação humana.	2000
Clube da Leitura “Um livro nas mãos, muitas ideias na cabeça”	Despertar e incentivar o gosto pela leitura, além de buscar desenvolver no educando um amplo conceito sobre o universo literário.	2001
Gincana da Leitura	Fornecer subsídios que despertem o prazer de ler e contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e competência criativa.	2002
Rádio Educativa	Propiciar meios para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos educandos, e, assim, capacitá-los para seu emprego com competência nas diversas situações de interlocução.	2002
Estudantes Solidários - Amigos na Leitura	Propiciar momentos de leitura compartilhada, auxiliando aos alunos que apresentam dificuldades na aquisição de uma leitura com boa dicção, entonação e compreensão.	2002
Família na Escola	Aproximar os pais ao processo educativo, buscando um trabalho em parceria, visando ao acompanhamento e à melhoria do aprendizado dos estudantes e reforçando o papel da família no processo de ensino e aprendizagem dos filhos.	2003
Colaboradores da Escola	Buscar a colaboração dos estudantes nas diversas atividades desenvolvidas pela escola, promovendo o sentimento de pertencimento e responsabilidade coletiva.	2003
Semana Pedagógica	Possibilitar a reavaliação das ações desenvolvidas no ano anterior e a tomada de novas decisões coletivas, buscando melhorias no processo educativo.	2007
Nossas Mãos Podem Salvar o Planeta	Sensibilizar os membros da comunidade escolar para que repensem suas atitudes referentes aos hábitos de consumo e ao desenvolvimento sustentável.	2010
História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: “Ser brasileiro é ser também africano”	Promover ações que possibilitem o reconhecimento das contribuições da cultura africana para o desenvolvimento do povo brasileiro, buscando, ainda, combater o preconceito e o racismo.	2012

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados disponibilizados pela escola (2014).

Além desses projetos, é válido ressaltar alguns dos eventos educacionais dos quais a escola em análise foi participante. Em 2012, seus discentes concorreram na Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA), na Olimpíada Brasileira

de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP)<sup>25</sup> e na Provinha Brasil<sup>26</sup>, na qual a maioria dos alunos ficaram no nível<sup>27</sup> 4 e 5 em leitura e matemática.

No mesmo ano, a instituição foi ganhadora do prêmio nacional do Instituto Akatu – “Um novo olhar sobre o plástico” com o Projeto Nossas Mãos Podem Salvar o Planeta. O reconhecimento nacional do trabalho desenvolvido pelos seus educandos foi importante para a comunidade escolar e para o estado, que passou a receber um novo olhar no cenário educacional. Os participantes do projeto viajaram para o Rio Grande do Sul a fim de conhecerem a cadeia produtiva do plástico verde e também foram protagonistas de um vídeo-reportagem, disponibilizado pelo Instituto Akatu<sup>28</sup>.

A escola conquistou também o prêmio de primeiro lugar no concurso Logomarca no Projeto Paz na Escola – Seduc/MT na categoria desenho, que estampou a capa das cartilhas orientadoras distribuídas a todas as unidades escolares da rede estadual. Foi ganhadora, ainda, do concurso de desenho e redação com o tema Dia da Árvore - A importância da Floresta Viva, promovido pelo Sindicato da Indústria Madeireira do Vale do Arinos (Simava) e pelo Fundo de Apoio à Madeira (Famade/MT) e de melhor gestor do ano de 2012/ Dia da Mulher, promovido pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de Juara/MT.

A instituição participou também do PGE nas edições 2004, 2006, 2012 e 2013, tendo sido premiada em nível estadual em 2006 e uma das finalistas em 2012, voltando a ser referência em gestão em nível estadual em 2013, obtendo, durante o período desta pesquisa, o prêmio de referência em gestão em nível nacional.

A participação no PGE possibilita uma autoavaliação minuciosa das ações da escola, possibilitando o reconhecimento de fragilidades pontuais e, com isso,

---

<sup>25</sup> A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), realizada pelo Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), tem como objetivo estimular o estudo da disciplina por meio da resolução de problemas que despertem o interesse e a curiosidade de professores e estudantes (OBMEP, 2012).

<sup>26</sup> A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Iniciada em 2008 pelo Inep, ocorre em duas etapas: uma no início e a outra ao término do ano letivo. (INEP, 2013).

<sup>27</sup> Na Provinha Brasil são adotados os números de acertos para identificar os níveis de desempenho dos alunos: Nível 1 – até 5 acertos; Nível 2 – de 6 a 8 acertos; Nível 3 – de 9 a 11 acertos; Nível 4 – de 12 a 15 acertos e Nível 5 – de 16 a 20 acertos (INEP, 2013).

<sup>28</sup> Para outras informações, acessar <<http://www.akatu.org.br/Temas/Consumo-Consciente/Posts/Assista-ao-video-sobre-iniciativa-escolar-inovadora-do-projeto-Um-Novo-Olhar-sobre-o-Plastico>>.

atuação direta no ensino e na aprendizagem através de ações educativas com as citadas. De acordo com o relatório do PGE a escola acredita que

com este trabalho de autoavaliação concluímos o quanto é importante pararmos para analisar, refletir os processos e ações da escola, visando sempre à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Na oportunidade os pais apresentaram sugestões de ações valiosas a serem implementadas na proposta pedagógica da escola (CONSED, 2013, p. 28).

Observa-se, também, a partir dessa autoavaliação, uma preocupação constante da escola com a parceria entre unidade escolar e comunidade.

Acreditamos que a parceria eficiente entre família e escola possibilita que o educando tenha maior êxito em todos os aspectos da aprendizagem. Para alcançar os objetivos e as metas de uma educação de qualidade conforme o desejo expresso pela comunidade escolar e estabelecido no PPP da escola que é fazer a diferença, pois é com base nesses ideais que o coletivo planeja e desenvolve ações que responda aos desafios propostos (CONSED, 2013, p. 13).

Percebe-se, assim, que a gestão da escola analisada enfatiza constantemente a ampliação de possibilidades de aprendizagens, sendo evidenciados, durante a coleta de dados, a garantia por parte da diretora das condições materiais necessárias à prática pedagógica de qualidade; a delegação de autonomia à coordenação pedagógica e aos demais profissionais; o zelo e cuidado com a escola; a união dos profissionais em busca do trabalho coletivo; a participação da comunidade escolar; a cobrança na qualidade do trabalho dos professores; a exigência no cumprimento da carga horária e dos dias letivos; a preocupação com a formação continuada e, principalmente, com a formação dos novos profissionais, visando à sua adaptação à cultura da escola; além da criação de uma crença positiva na escola após o alcance dos progressivos resultados no IDEB e das premiações citadas.

Para compreender melhor como a escola organiza o seu tempo e espaço a fim de resultados efetivos no processo de ensino e aprendizagem, os dados coletados para o estudo são analisados com base nas teorias educacionais relacionadas às práticas de ensino e à melhoria dos resultados educacionais, de forma mais expressiva no segundo capítulo.

## **2 A ESCOLA ESTADUAL MANUEL BANDEIRA, LIDERANÇA GESTORA E AÇÕES EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE**

No primeiro capítulo, fez-se uma breve contextualização da educação brasileira e do estado de Mato Grosso, com ênfase nas especificidades inerentes à função do gestor escolar no que se refere à qualidade na execução de seu trabalho em busca de resultados eficazes na educação. Caracterizou-se a escola pesquisada, bem como os sujeitos e os contextos que compõem seu cenário. Para isso foram descritos os diversos aspectos que compõem a organização escolar como a estrutura física da escola, os recursos materiais, o número de alunos e de turmas, a organização dos tempos e espaços escolares, ou seja, a estrutura administrativa e a gestão pedagógica da escola, além de aspectos referente à direção, ao corpo docente e administrativo e às ações educativas realizadas.

Apresentou-se, também, dados empíricos, relacionados às percepções dos profissionais entrevistados quanto ao perfil gestor, ao envolvimento nas ações educativas e às percepções sobre as ações gestoras, com ênfase na implementação do currículo, da avaliação e dos resultados obtidos pela escola.

Neste segundo capítulo, será analisada criticamente a realidade vivenciada pela escola pesquisada, com base na descrição deste caso de gestão e em um aprofundamento analítico dos dados coletados. Esses elementos empíricos são conjugados com um processo contínuo de diálogo com autores que discutem o papel do gestor ao longo dos anos e que veem a ação gestora como essencial para o processo de mudanças necessárias à melhoria da qualidade educacional.

A reflexão teórica se baseia, principalmente, nos estudos de Lück (1998, 2008, 2009, 2010) sobre gestão e liderança, aliados aos de outros pesquisadores sobre a dimensão política e social da escola, que compreendem a participação da comunidade escolar como meio de assegurar a democracia, como Paro (1997) e Libâneo (1998, 2004), dentre outros, além de pesquisas que consideram o planejamento e a execução das ações da escola como processo coletivo, primordial para um ensino eficaz.

Tem-se ainda nesta análise as contribuições de Nóvoa (1988, 1992, 1995), sobre a importância da formação continuada, e de Polon (2009, 2011), sobre as características das escolas eficazes, além do ordenamento legal que rege a educação pública brasileira.

Tendo estas, como as principais sustentações teóricas, foi elaborada uma reflexão a fim de responder à questão proposta por esta pesquisa, qual seja, quais fatores levaram a Escola Estadual Manuel Bandeira a modificar sua posição de uma das escolas de ensino fundamental de seu município, no início da década de 1990, com maiores dificuldades em termos da qualidade do ensino oferecido e da promoção do rendimento acadêmico de seus alunos, para a unidade escolar com o maior (IDEB) em 2011 do Estado do Mato Grosso?

Para isso, aprofunda-se na descrição e na discussão das informações coletadas, permeadas pela reflexão teórica, procurando compreender, especialmente, de que forma o trabalho das gestoras exerce efeitos nos resultados alcançados pela escola, ou seja, quais práticas de gestão desenvolvidas pela escola, mediante projetos educativos implementados, influenciam nos seus resultados.

Nessa perspectiva, o debate fundamentado nas dimensões da gestão escolar e na estrutura social da escola tem como protagonistas a comunidade escolar, a gestão democrática participativa e a cultura organizacional da escola, com ênfase na forma com a qual o gestor conduz as diferentes dimensões inerentes à sua função. Considera-se que esta análise contribui para vislumbração da cultura interna da escola (BRUNET, 1988) que a diferencia das demais escolas do município.

Para tanto, foram elencadas as ações gestoras implementadas, citadas pelos profissionais da escola como de suma relevância para que o currículo escolar se consolidasse com resultados consideráveis, e as principais tomadas de decisões realizadas para que elas se estabelecessem na escola pesquisada. Partiu-se, para iniciar as reflexões aqui sugeridas, das dimensões de gestão escolar e suas competências evidenciadas por Lück (2009), correlacionando-as às ações gestora da Escola Manuel Bandeira e aos resultados obtidos nas avaliações externas e no PGE/2013.

## **2.1 As dimensões de gestão na Escola Manuel Bandeira**

As dimensões de gestão propostas por Lück (2009) foram agrupadas em duas grandes áreas: de organização, que compreende a gestão pedagógica e subdivide-se nas dimensões de “1. Fundamentos e princípios da educação e da

gestão escolar; 2. Planejamento e organização do trabalho escolar; 3. Monitoramento de processos e avaliação institucional; 4. Gestão de resultados educacionais” (LÜCK, 2009, p. 27), e de implementação relacionada à gestão participativa; a gestão de pessoas e liderança e de infraestrutura, subdividindo-se nas dimensões de “[...] 5. gestão democrática e participativa; 6. gestão de pessoas; 7. gestão pedagógica; 8. gestão administrativa; 9. gestões da cultura escolar; 10. gestão do cotidiano escolar” (LÜCK, 2009, p. 27).

Considera-se que elas estão diretamente relacionadas às dimensões de gestão com as quais a escola foi avaliada no PGE/2013: I - Indicadores de Planejamento e Ações Pedagógicas; II - Gestão Participativa; III - Gestão de Pessoas e Liderança e IV- Gestão de Infraestrutura: recursos e serviços. A autora aponta que as duas grandes áreas (organização e implementação) e suas dimensões são inter-relacionadas e interdependentes. Sendo assim, uma ação gestora, para ser realizada de forma que alcance resultados consistentes e para atender de forma global ao novo perfil necessário ao gestor escolar, deve combinar, dependendo da ação executada, em maior ou menor grau, as diferentes dimensões gestoras.

Para objeto de estudo neste trabalho, reconhece-se o caráter indissociável de tais dimensões gestoras e as considera em consonância com as duas grandes áreas evidenciadas pela autora. Sendo assim, não foi obedecida uma ordem sequencial, mas realizada uma interligação entre as dimensões, conforme elas se destacavam na coleta de dados da escola, buscando relacioná-las com as competências gestoras necessárias a cada dimensão e ao perfil do gestor da escola analisada. Ressalta-se que durante todo o processo de análise foram observadas claramente, em um encadeamento de práticas e ações, como as dimensões gestoras interagem de forma conexa e dinâmica, o que comprova a indissociabilidade das áreas e dimensões do trabalho do gestor.

Respaldados por essa concepção, pontua-se, a seguir, dados sobre a natureza organizacional na Escola Manuel Bandeira, identificando a gestão pedagógica na atuação da gestora e as competências gestoras necessárias ao desenvolvimento das suas respectivas dimensões, promovendo, assim, mudança nas ações e práticas desenvolvidas pela escola, visando à melhoria da qualidade da educação pretendida pela unidade escolar.

### 2.1.1 A organização do projeto educativo da escola no contexto da gestão pedagógica e suas dimensões

De acordo com Lück (2009, p. 26), a organização engloba todas as dimensões que objetivam “a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado”. Elas são desenvolvidas no intuito de garantir a estrutura básica necessária para que os objetivos da gestão escolar e, por conseguinte, os da educação escolar, sejam consolidados. Nesse sentido, são diretamente responsáveis por impulsionar as dimensões da área de implementação e por fazer acontecer as ações necessárias para que sejam obtidos resultados satisfatórios.

Por isso, analisou-se, pautado nos estudos teóricos, em que medida a área de organização, gestão pedagógica e suas dimensões e competências fazem parte das ações gestoras da Escola Manuel Bandeira a partir dos projetos educativos implementados entre os anos de 1996 a 2013, no que concerne à gestão pedagógica da escola, buscando uma relação com o sucesso da escola em seus resultados.

É de consenso dos membros da equipe gestora entrevistados, que têm um maior tempo de trabalho na escola, que o início da mudança se deu ao final da década de 1990, quando a instituição recebeu profissionais com graduação nas diversas áreas de conhecimentos. A diretora anterior explicou que houve uma procura por profissionais capacitados para que se integrassem ao grupo que já se encontrava na escola. Assim, a teoria que eles trouxeram para o trabalho foi transformando-se no que a escola precisava para avançar, por meio de um intenso trabalho coletivo.

Importa ressaltar que era verificado um alto índice de reprovação e evasão na instituição e, a cada dia, ela era mais depreciada pela sociedade devido à sua “incapacidade” de desenvolver um ensino de qualidade.

De acordo com seu histórico e com os depoimentos coletados, seu ensino parecia contrário a uma aprendizagem eficaz, além de um espaço físico e condições materiais da escola degradantes. Os pais só matriculavam seus filhos nela em última hipótese, ao contrário do que acontece na atualidade, quando procuram insistentemente vagas por acreditarem na qualidade do trabalho realizado.

Com relação às dificuldades existentes neste período, a diretora A pontuou que,

as dificuldades da escola se davam devido à falta de professores habilitados, causando uma dificuldade muito grande naquela época na parte pedagógica e isso fazia com que a gente não conseguisse avançar, mas no decorrer dos anos foi chegando graduação no município, com isso essas dificuldades começaram a ser superadas dentro da escola (Entrevista realizada no dia 04 de outubro de 2013 com a Diretora A).

Percebe-se que, visando mudar sua atuação, a escola partiu da quarta dimensão proposta por Lück (2009), “Gestão de resultados educacionais”, na qual o gestor da escola estudada, “analisa comparativamente os indicadores de desempenho da escola, nos últimos anos, identificando avanços e aspectos em que é necessária maior concentração de esforços para sua melhoria” (LÜCK 2009, p. 55). Para isso os resultados da escola das avaliações internas e externas foram discutidos principalmente em reuniões, a diretora A relatou que ela mesma “passava de sala em sala discutindo com os alunos, discutíamos na sala da coordenação na sala dos professores, onde a gente estava, falávamos dos resultados, para que todos soubessem e trabalhassem na superação das dificuldades” (Entrevista realizada no dia 04 de outubro de 2013 com a Diretora A).

A partir dessa tomada de consciência com relação aos resultados insuficientes da escola, a gestora também trabalhou com a segunda dimensão, “Planejamento e organização do trabalho escolar”, criando condições para que se estabelecesse “[...] na escola a prática do planejamento como um processo fundamental de gestão, organização e orientação das ações em todas as áreas e segmentos escolares, de modo a garantir a sua materialização e efetividade” (LÜCK, 2009, p.31), conforme relatou a diretora A, “a gente faz a autoavaliação da escola todo início de ano, como é que foi o trabalho do ano anterior, então na semana pedagógica é revisto o PPP, as ações que precisam ser mudadas e avançadas” (Entrevista realizada no dia 04 de outubro de 2013 com a Diretora A).

Uma das professoras articuladoras entrevistadas confirmou a atuação da gestora a partir desses parâmetros, afirmando que quando os profissionais da escola começaram a repensar as práticas e a direcionar as metas conjuntamente, a unidade escolar passou a melhorar o índice de aprendizado, tornando-a gradativa a

cada ano. Para ela, foi fundamental, para isso, a aceitação e o envolvimento dos professores que não tinham, ainda, o acesso à universidade, mas que se mostravam abertos a aprender com os colegas: “o que nós apreendíamos lá nós trazíamos pra eles e eles estavam abertos a aprenderem conosco, é isso que fez o diferencial” (Entrevista realizada no dia 10 de outubro de 2013 pela Professora Articuladora B). A entrevistada complementou, ainda, que de nada valeria o esforço de querer contribuir se o outro lado não estivesse disposto a colaborar e a aprender. Sendo assim, segundo esta professora articuladora “o início da mudança começou em 1995 quando nós começamos a fazer faculdade, foi nesse período, de 95 a 96, com os estudos na primeira formação continuada Ciclo de Estudos Semanais” (Entrevista realizada no dia 10 de outubro de 2013 pela Professora Articuladora B).

Para Libâneo (2004, p. 35) uma gestão competente deve entender a escola como local de aprendizagem do professor, onde ele “[...] desenvolve os saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo”. Sendo assim, as competências vão sendo assumidas no fazer cotidiano, na troca de experiências e na busca por novas formas de ensinar e aprender, tornando possíveis mudanças na prática profissional. Na Escola Manuel Bandeira essa cooperação mútua influenciou os resultados da escola ao longo do tempo e, nesse percurso, os demais profissionais tiveram acesso à formação inicial, além de buscarem, nos encontros de formação continuada, os saberes e as competências não desenvolvidos na universidade, compreendendo, com isso, a profissão de educador como um eterno aprendiz.

Conforme exposto no primeiro capítulo, nesse período iniciou-se a formação continuada denominada Ciclo de Estudos Semanais, por perceberem que o estudo das teorias educativas lhes possibilitava um contraponto para que a prática fosse reformulada e aplicada de maneira efetiva no dia a dia da escola. A escola criou, então, esse espaço de aprendizagem, que propiciava um confronto entre a prática e a teoria, em uma ação reflexiva sobre e no trabalho, considerando a subjetividade de cada profissional essencial para a transformação do quadro em que se encontrava a unidade escolar.

Nessa ação tinha-se como fundamental que a formação continuada fosse composta, essencialmente, pela reflexão sobre a caminhada de cada profissional (NÓVOA; FINGER, 1988). Os estudos partiam do entendimento que a

aprendizagem se constrói por meio da ação e não da mera transmissão de conhecimentos. Considerava-se, portanto, que a subjetividade como importante ferramenta para que uma nova práxis, enriquecida por novas e melhores experiências, fosse concretizada.

Desse modo, a formação continuada é vista como forma de produção do saber e sua realização deve partir do empenho de cada um, tendo como objetivo principal a inovação e a mudança, organizando-se, para isso, em um rearranjo contínuo entre investigação/ formação/ reflexão/ intervenção, que deve se constituir como uma forma de inovação constante e que, necessariamente, implica na transformação individual, na aquisição de novas competências e na mudança institucional como um todo (NÓVOA; FINGER, 1988). Essa concepção sobre formação continuada é referendada por Candau (1996, p.150).

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim como um trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Sendo assim, o trabalho de avaliação e revitalização das práticas educativas na Escola Manuel Bandeira, que acontecia e ainda acontece, dentre outras formas, também, durante os encontros de formação continuada, congrega a primeira dimensão proposta por Lück (2009), “Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar”. A gestora, de acordo com um das competências necessárias para desenvolvê-la “adota em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade” (LÜCK 2009, p. 15).

A atual diretora acredita que os profissionais da escola foram transformando o processo de ensino e aprendizagem, o que levou à melhoria pretendida pela unidade escolar, uma vez que foram pensadas e implementadas soluções em forma de projetos para os grandes problemas surgidos. Considera que a escola, hoje, tem uma gama de projetos que atendem às principais problemáticas apresentadas ao longo dos anos, o que demonstra um efeito positivo sobre a melhoria da qualidade da educação ofertada: “um avanço muito grande no interesse de nossas crianças hoje a participar, a buscar, então a gente vê que, com

os vários projetos que a escola desenvolveu, as crianças passaram a se interessar mais pelo estudo, a fazer parte desses projetos” (Entrevista realizada no dia 08 de outubro de 2013 com a Diretora B).

Tais ações são compreendidas pela comunidade externa como um diferencial do trabalho da escola pesquisada. A representante dos pais no CDCE, em entrevista, quando indagada sobre o porquê da escolha da instituição para matrícula de sua filha, citou que foi pelo trabalho e pelos projetos desenvolvidos, principalmente o de leitura, pois a considera como fundamental para a evolução cognitiva dos educandos.

Nessa mesma direção, a diretora anterior disse que a procura pela realização de projetos, principalmente de leitura, área que a escola percebia como a mais deficitária entre os alunos, se deu pela importância do desenvolvimento de habilidades de leitura e letramento na vida em sociedade. Acredita, também, que os estudos nos encontros de formação continuada possibilitaram a percepção sobre o que a escola precisava e como poderia realizar ações que visassem melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Para a ex-gestora, o trabalho voltado para os projetos de aprendizagem começou com professores e se estendeu para a comunidade. Percebe-se, então, que a gestão escolar e toda a escola concordam com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e “diante da sua responsabilidade educativa, social e legal, assumem a aprendizagem compreendendo-a como ação coletiva conectada com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses das crianças e dos jovens” (BRASIL, 2010, p. 21).

Acredita-se que as boas experiências gestoras só se transformarão em conhecimentos se as práticas forem analisadas de forma sistemática, reunindo condições para apontar caminhos que levem a uma nova ação. Com isso, para que a atual situação educacional possa ser superada, fazem-se necessárias novas formas de pensar, organizar e fazer educação, sendo, por isso, a formação continuada uma possibilidade para uma educação que atenda às necessidades contemporâneas.

Com base no exposto, trazem-se, como objeto de análise, as ações pedagógicas baseadas nos projetos de aprendizagem desenvolvidos pela unidade escolar.

### 2.1.2 A mudança a partir dos projetos de aprendizagem

A qualidade da educação tem sua referência na competência de seus profissionais em oferecer aos alunos diversas formas de aprendizagem que sejam promotoras de conhecimentos, habilidades e competências necessárias aos desafios impostos na atualidade. Para isso, os profissionais da educação precisam perceber a necessidade de mudar e planejar objetivando essa transformação. De acordo com Vasconcelos (1995, p. 36), “o fator decisivo do planejamento é a percepção por parte do sujeito da necessidade de mudar. [...] O ponto de partida é uma pergunta básica: há algo em nossa prática que precisa ser modificado, transformado, aperfeiçoado?”.

Partindo desse questionamento, os educadores devem promover uma mudança de postura frente ao ensino e à qualidade da educação, uma vez que, reconhecendo seus limites, é possível vislumbrar novas possibilidades de ação. Ainda para o autor, o professor precisa compreender que ele não é o detentor do saber que transmite o conhecimento ao aluno, mas que deve guiá-lo nessa construção, pois “quem constrói é o sujeito, mas a partir da relação social, mediada pela realidade” (VASCONCELOS, 2000, p. 83). Portanto, deve ser um mediador, articulando teoria e prática para, com isso, tentar transformar o ato de ensinar em uma construção significativa de novos conhecimentos, saberes e competências.

Diante dessa responsabilidade, constatou-se, a partir deste estudo, que uma das formas adotadas pela Escola Manuel Bandeira para o desenvolvimento de um ensino atrativo, visando à melhoria da qualidade da educação para o aluno, foi o investimento na leitura. O Projeto Clube da Leitura: “Um livro nas mãos, muitas ideias na cabeça”, iniciado em 2001, e seus desdobramentos como, por exemplos, a Gincana da Leitura e os Estudantes Solidários, se constituem como as ações que possibilitam maior qualidade nessa área, percebida como deficiente pelos profissionais.

As gestoras acreditam que a escola começou a superar seus resultados insatisfatórios a partir do momento no qual teve início um intenso investimento no desenvolvimento dos alunos com relação à aquisição da leitura. De acordo com a professora articuladora B, o projeto teve um início tímido, com poucos exemplares de livros, mas, aos poucos, a escola foi adquirindo mais materiais, com recursos obtidos, em sua maioria, por meio de rifas. A Sala de Leitura conta atualmente com quase 5000 exemplares, além de uma impecável e acolhedora organização,

tornando-se o orgulho de todos os sujeitos da escola. Essa docente ressaltou, ainda, que dentre os livros existentes, também constam amostras recebidas do Governo Federal e os adquiridos com recursos do PDE, mas a maioria foi comprada a partir do esforço da própria escola.

Percebe-se, com isso, que, diante da necessidade de desenvolver e alimentar novas formas de ensinar e aprender, a escola se congratula com a ideia de que “[...] precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida” (BRASIL, 2013, p.18).

Desse modo, busca vencer o desafio de recriar seu espaço em busca de construir a tão sonhada qualidade social da educação, que refere-se ao seu desempenho enquanto colaboradora para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária. Para isso, é dever dos educadores instrumentalizar os estudantes para superar as adversas condições de suas existências, apropriando-se das habilidades necessárias para o efetivo exercício da cidadania, com consciência política e social.

Faz-se necessário, então, que as políticas universais destinadas à educação sejam relacionadas a outras políticas, sejam elas em nível estadual ou local, assegurando, com isso, apoio aos diferentes grupos sociais, para que todos os indivíduos, independente de classe social, tenham amplo acesso à educação e às prerrogativas que uma educação de qualidade possa oferecer. Nesse sentido, pode ser citada a fala de uma das coordenadoras pedagógicas sobre a participação dos alunos nos projetos realizados pela escola no contraturno das aulas: “Ao invés deles estarem ociosos por aí, eles estão dentro da escola aprendendo outras habilidades, para que possam transformar o conhecimento em saber” (Entrevista realizada no dia 10 de outubro de 2013 com a Professora Articuladora B).

Nesse movimento de busca por uma educação de qualidade social, além do envolvimento da comunidade escolar, foram construídos espaços de inovação pedagógica, que obtiveram resultados positivos, como os que relatou a diretora:

Eles adoram ler. O dia que a Sala de Leitura vai ficar fechada porque a menina não vai poder abrir, não sai a fila daqui da porta: Hoje não tem sala de leitura? Porque que a Sala de Leitura está fechada? Gostam de ler, então um problema que era a leitura, hoje já foi superado, através do projeto Sala de Leitura e,

consequentemente, a escrita, porque um aluno que lê bastante ele de uma forma ou de outra ele vai melhorando tanto a fala, a escrita né. É cada projeto nosso, cada ação, cada trabalho intenso do nosso professor, eles são percebidos na prática, com certeza. (Entrevista realizada no dia 08 de outubro de 2013 com a Diretora B).

Sendo assim, ela afirma que o maior problema da escola em anos anteriores, a dificuldade ou a falta da prática de leitura, atualmente está superado. E isto, para a profissional, consequentemente alavancou a aprendizagem dos alunos nas demais habilidades a serem construídas.

O gosto dos alunos pela aprendizagem, o envolvimento nas ações da unidade escolar e o orgulho em pertencer à Escola Manuel Bandeira é percebido no contato direto com eles e se faz presente também na fala da diretora anterior. Esta considera que o maior avanço durante sua gestão foi o interesse dos alunos em participar das atividades da escola. A profissional ressalta que, antes, eles iam para a escola desanimados, sem vontade de aprender e com muita dificuldade na leitura. Porém,

com os projetos que a escola desenvolveu, as crianças passaram a se interessar mais pelo estudo, fazer parte desses projetos. Tem criança que frequenta duas vezes na semana, os dois horários, o horário de estudos de aula e vêm para os projetos no horário oposto, então a gente vê a participação dos alunos dentro da escola, o interesse deles é muito grande e com isso a gente percebe que a questão da aprendizagem foi o maior avanço, percebe, não só pela avaliação dentro da escola, mas também pela avaliação externa. (Entrevista realizada no dia 04 de outubro de 2013 com a Diretora A).

Uma das professoras articuladoras citou que as ações e os projetos de aprendizagem, principalmente no que concerne à prática da leitura, são trabalhados de forma interdisciplinar. Segundo esta profissional, a atividade começa na sala de aula, com o professor regente, que leva, uma vez por semana, seus alunos à Sala de Leitura, incentivando o prazer pela leitura. Paralelamente a essas ações, a escola também desenvolve o Projeto Estudantes Solidários, como informado no capítulo 1, no qual alunos e docentes auxiliam os educandos com mais dificuldade a descobrir o amor pelas letras. Somado a todo esse investimento na busca pela aquisição de uma boa leitura, tem-se o trabalho das professoras articuladoras. A professora articuladora B ressaltou, também, que essas ações são

frutos da gestão escolar que “possibilita que vários setores contribuam, falando a mesma linguagem, para que o produto final, que é o sucesso do educando aconteça. Nós temos tido bons resultados em função de todo esse trabalho articulado que acontece dentro da escola” (Entrevista realizada no dia 10 de outubro de 2013 com a Professora Articuladora B). Tal consideração remete a Nóvoa (1992, p.33), que afirma que “um dos aspectos mais importantes do esforço de criação de escolas eficazes é a corresponsabilização dos diferentes atores educativos”.

A profissional acredita, ainda, que são formas diferentes e criativas que a escola disponibiliza aos alunos para que as várias forças se juntem para favorecer o melhor em termos educacionais para o aluno, que é o aprendizado com sucesso. Esse aspecto também é referenciado pela coordenadora pedagógica B, que acredita que o resultado que a escola alcança é fruto do trabalho coletivo e, por conseguinte, de uma sequência de ações que depende de todos os responsáveis pela aprendizagem nos ciclos de formação, o que torna o ensinar coeso e produtivo.

Ainda dentre as ações em busca de transformação na qualidade do ensino, observou-se como uma das grandes estratégias utilizadas a adoção de propostas pedagógicas diferenciadas para as fases iniciais de ensino, considerando a alfabetização como o alicerce para uma progressiva aprendizagem. A professora articuladora B afirmou que só atualmente o Governo Federal está investindo nessa lacuna, por meio do PNAIC, porém a escola percebeu isso há vários anos e já vinha desenvolvendo práticas educacionais diferenciadas para atingir a esse público.

Essas ações e um investimento intenso com recursos do PDE para que os professores tivessem materiais pedagógicos para a realização de boas práticas alfabetizadoras contribuíram sobremaneira com os resultados alcançados pela escola. Infere-se, desse modo, que a gestão tem como critério considerar que o início da escolaridade é fator determinante para que o aluno obtenha sucesso na vida escolar, o que corrobora os estudos sobre a influência de fatores intraescolares no seu desempenho, como os publicado pela Fundação Lemann, em 2003, e citados por Mello (2013, p. 9), que acredita que dentre as influências da escola, “o que acontece no início da escolaridade é um bom critério para

prognosticar o sucesso ou o fracasso na carreira escolar [...] dependendo do sucesso ou fracasso no início da escolaridade”.

Além das ações educativas fundamentadas em projetos de aprendizagem, do incentivo e investimento nas fases iniciais, a escola considera que o trabalho realizado pelas professoras articuladoras da aprendizagem é fundamental para a qualidade do ensino oferecido. Discorre-se, por isso, no próximo tópico, sobre essa função educativa presente na proposta educacional do estado de Mato Grosso.

### 2.1.3 A articulação da aprendizagem como possibilidade de melhoria do ensino

A escola analisada se reporta à necessidade de modificar sua prática pedagógica, assegurando a todos os alunos o direito de aprender e coloca, como primordial, a ação que vem sendo efetivada mediante a contribuição do professor articulador da aprendizagem para a qualidade do processo de ensino da escola. Assim, a Escola Manuel Bandeira considera o trabalho de articulação de suma importância na superação dos desafios de aprendizagem apresentados pelos alunos, sendo essa função compreendida e trabalhada como uma possibilidade a mais para que os educandos possam aprender. Atribuem essa possibilidade à proposta educativa do estado de Mato Grosso, que possibilita a presença do professor articulador na escola.

Porém, a equipe gestora julga ser fundamental ampliar o número atualmente concedido às escolas, que dispõe de somente um professor articulador para cada 300 alunos. Sendo assim, a escola pesquisada, que tem quase 900 alunos, conta apenas com duas professoras articuladoras, o que reafirma a necessidade de o estado do Mato Grosso garantir a sua responsabilidade diante do processo de descentralização, fazendo “chegar às escolas os recursos humanos, materiais, tecnológicos e financeiros” (MACHADO, 2000, p. 9) suficientes para que elas possam trabalhar em prol da universalização da qualidade da educação.

Constata-se que o trabalho do professor articulador se dá em constante interação com o regente de turma, que envia a ele os discentes que não conseguem superar os desafios de aprendizagem, juntamente com um parecer sobre suas dificuldades, para que, assim, possa dar continuidade na busca pela superação dos desafios encontrados. A professora articuladora, por sua vez, ao recebê-lo, faz uma prévia avaliação para comparar dados e, com base nesse diagnóstico, desenvolve diversas estratégias pedagógicas.

A escola precisa acolher e incitar o sucesso a todos os alunos e, para isso, deve elaborar estratégias diferenciadas e utilizar recursos didáticos pedagógicos de ensino que melhor atendam às características cognitivas e culturais da cada grupo, disponibilizando aos que têm mais dificuldades de aprendizagem mais incentivos e oportunidades. Assim, “diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado” (BRASIL, 2013, p.16).

Uma dessas docentes informou que seu trabalho se pautava, principalmente, na utilização de materiais concretos, dentre eles textos que circulam socialmente, a exemplo de rótulos de embalagens de produtos consumidos pela família do aluno. Acreditava, assim, atingir resultados satisfatórios. Segundo a profissional, com essa estratégia o aluno começa a perceber que o que está aprendendo na escola faz parte do seu dia a dia, ocorrendo, desse modo, a aproximação do conhecimento institucionalizado com a vida do aluno. Para ela, esse docente faz parte de um elo que possibilita aos alunos, várias alternativas de aprendizagem. Inserido na organização do projeto educativo da escola tem-se, também, a avaliação externa como coadjuvante no estabelecimento das prioridades educacionais, em uma relação de austeridade compactuada. Passa-se, com isso, a descrever como tal exame é compreendido e trabalhado pela escola.

#### 2.1.4 A influência da avaliação externa

A implementação do federalismo e a responsabilização com a educação pública, já discutida em outros momentos nesta dissertação, é percebida no âmbito educacional de várias formas. As múltiplas tentativas de reformas ocorridas nos últimos anos, dentre elas a implantação do Sistema de Avaliação Nacional (SAEB), em 1990, com a avaliação em larga escala, e o IDEB, possibilitaram que cada instituição escolar fosse avaliada a partir da capacidade de assegurar o direito à educação e a sua eficácia. Nesse contexto fez-se necessário que a escola desenvolvesse sua autonomia, o que fez com que buscasse novas formas de gerir a educação, desencadeando práticas a fim de alcançar esse intuito.

Percebe-se, com base nos dados coletados, que na Escola Manuel Bandeira na terceira dimensão evidenciada por Lück (2009), “Monitoramento de processos e

avaliação institucional”, ainda recorrente da natureza organizacional e sua gestão pedagógica, tem-se realizado ações que condizem com a competência gestora que “envolve e orienta a todos os participantes da comunidade escolar na realização contínua de monitoramento de processos e avaliação de resultados de suas atuações profissionais” (LÜCK, 2009, p. 43), adotando os indicadores educacionais da avaliação externa nos processos educacionais, entendidos como coadjuvantes para orientar e avaliar o desempenho da escola de acordo com os objetivos e padrões educacionais.

A professora articuladora A, quando questionada sobre quais ações são realizadas com base nos resultados educacionais ela afirmou que foram realizadas “assembleias com toda a comunidade, escolar, nas quais foi apresentado para os pais o IDEB da escola: como é feito essa avaliação, qual o seu objetivo e qual é a importância que essa avaliação tem para se repensar o projeto educativo da escola” (Entrevista realizada no dia 1 de outubro de 2013 com a Professora Articuladora A).

Sendo assim, a avaliação externa foi um dos fatores que impulsionou a busca constante pela inovação pedagógica. Com isso, a equipe gestora se mostrou preocupada em dar continuidade ao avanço construído durante seu percurso, entendendo que não basta apenas o melhor resultado no IDEB, como ocorreu em 2011, pois o caminho a ser percorrido é constantemente alterado pelas mudanças sociais.

Uma das coordenadoras pedagógicas considerou que, apesar de todas as críticas com relação às avaliações externas, em que se pese a avaliação de capacidades sucintas, o resultado é uma amostra considerável para o diagnóstico da escola. Acredita que as capacidades examinadas foram bem desenvolvidas pelos alunos, uma vez que a escola tem muitos educandos no nível de excelência, ou seja, progrediram além do esperado. Citou que utilizaram o portal QEDu para averiguar em quais níveis os estudantes foram classificados e, a partir daí, trabalharem com os professores novas práticas de ensino visando contribuir para o avanço nas aprendizagens apontadas como as que esses alunos ainda tinham menor proficiência.

A divulgação e conscientização sobre os resultados da avaliação externa são realizadas para os profissionais da escola e, também, em assembleia com os pais, informando-os e orientando-os sobre os exames e o IDEB. Nessas reuniões,

os profissionais apresentam a avaliação e explicam de que forma ela ocorre, além de informar sobre o seu objetivo, como as médias obtidas pelos alunos são mensuradas e qual é a importância para a escola repensar seu projeto educativo.

No entanto, percebeu-se a partir das entrevistas e questionários que ainda é necessário o estabelecimento de critérios mais precisos para práticas de monitoramento de todos os processos educacionais e de avaliação de seus resultados, não somente das avaliações externas. De acordo com Lück (2009), esses elementos são complementares e representam o grau de cuidado e interesse sobre a real qualidade do trabalho desenvolvido. Nesta relação, o monitoramento deve envolver práticas que permitam a comunidade escolar acompanhar de forma participativa e contínua todas as ações e práticas educacionais, bem como as práticas de avaliação e seus resultados.

O fato de a gestão informar que recebeu críticas por ter alcançado o melhor resultado no IDEB em 2011 confirma a necessidade do monitoramento de suas atividades. Segundo a diretora, as críticas consistiam em dizer que a escola treinava os alunos para as provas e escondia os que não dominavam o conhecimento, o que considerou uma inverdade, visto que, na última avaliação, em 2011, a escola havia obtido 100% de presença, fato comprovado também pelo portal QEDu, no qual foi verificado que essa taxa, em 2011, foi de 100% dos alunos do 9º ano e de 91% do 5º ano.

A diretora acrescentou que acredita que o currículo trabalhado pela escola é fundamental para que os discentes alcancem as capacidades necessárias a uma boa trajetória escolar, para, com isso, conseguirem também, resultados satisfatórios nas avaliações externas. Para ela, isso é possível pelo trabalho intenso desenvolvido em torno de um currículo dinâmico, composto de

ações variadas, diferenciadas, tanto de projetos quanto ações na prática dos profissionais, neles são trabalhados todos os aspectos da aprendizagem. Nossos alunos vão se preparando ao longo da vida acadêmica aqui na escola para enfrentar qualquer avaliação. Então a avaliação externa é mais uma avaliação e para essa avaliação eles não foram treinados, mas eles dão conta disso porque o currículo da escola contempla uma diversidade muito grande de avaliação, de ensino por capacidades, então se ele desenvolve uma capacidade plenamente ele vai dar conta de fazer essa avaliação externa tranquilamente (Entrevista realizada no dia 08 de outubro de 2013 com a Diretora B).

Porém, mesmo com o entendimento de que as condições para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade são propiciadas pela diversidade curricular, as críticas recebidas reafirmam a necessidade de implementação, por parte da escola, de um sistema de monitoramento das diversas ações educativas, avaliações e resultados, a fim de responder aos questionamentos da sociedade com relação à sua qualidade nas avaliações externas, principalmente, de forma mais clara, não precisando se reportar apenas aos dados disponibilizados em portais como os do Inep e QEDu.

Mesmo diante dessa problemática, a equipe gestora da escola considerou que a divulgação dos resultados das avaliações externas e a motivação para participação dos alunos são de suma importância, já que a escola é a sua representação, sendo os índices desses exames o resultado de seus níveis de aprendizado.

A partir do diagnóstico das avaliações e dos índices, a escola organiza seus investimentos em recursos didáticos pedagógicos e na formação continuada, sendo esses mais de 50% dos valores repassados pelos governos federal e estadual. Segundo a coordenadora, os resultados orientam a definição de metas, a reprogramação de seu PPP e o investimento no que for necessário em material pedagógico, ou seja, as ações são traçadas e revistas a partir da realidade detectada também nesses exames.

De acordo com Nóvoa (1992), essa avaliação deve se dar de forma participativa e servir para a autorregulação, ou seja, para que haja mudanças ou aperfeiçoamento das ações educativas desenvolvidas pela escola, respeitando critérios como pertinência, coerência, eficácia, eficiência e oportunidade. Nesse sentido, os mecanismos e as estratégias de avaliação devem ser embasados nos questionamentos, nas angústias e nas necessidades da própria comunidade que, por sua vez, deve ter clareza da atual função social da escola.

A partir dessa perspectiva, o autor separa as modalidades de avaliação em interna e externa, apesar de reconhecer a necessidade da articulação entre as duas formas. A interna deve estar prevista no PPP e contempla o exame das ações e dos projetos educativos executados, bem como dos procedimentos e das práticas adotadas pela comunidade escolar, devendo, ainda, responder a quatro funções: operativa (tomada de decisões/ inovações); permanente (acompanhamento do processo educativo); participativa (resultados e interesses); formativa (diálogo e

tomada de consciência coletiva). Já a externa surge da necessidade do controle organizacional do sistema macro de ensino que, no entanto, deve considerar a avaliação interna no momento de propor novas políticas educacionais.

A diretora anterior da unidade em análise, mesmo entendendo que a avaliação externa ainda não contempla essa perspectiva, considera que ela contribui para a qualidade da educação oferecida pela escola, afirmando que antes eram muito críticos em relação ao exame dos próprios resultados e, às vezes, um percentual de alunos com dificuldades que sobressaiam aos olhos dos profissionais da escola provocava-lhes um sentimento de incapacidade.

Com a instituição dessa forma de avaliar perceberam que os alunos estavam melhores do que pensavam: “Então essas avaliações vieram trazer para nós, que estávamos no caminho certo” (Entrevista realizada no dia 04 de outubro de 2013 com a Diretora A). Uma das coordenadoras expôs que a escola, que tinha um IDEB de 4.8 e hoje está com 6.7, mostra em seu trabalho uma grande responsabilidade em superar ou manter esse índice, não deixando de entender que o bom resultado deve estar atrelado a uma boa aprendizagem.

Compreende-se, portanto, que o apoio da equipe gestora para um ambiente propício à apropriação dos resultados das aprendizagens dos alunos, dentre eles os resultados das avaliações externas, pode, em certa medida, colaborar para o seu desempenho. A partir disso, reforça-se a ideia da gestão compartilhada e participativa discutida a seguir, a partir da área de implementação e suas dimensões definidas por Lück (2009).

## **2.2 As dimensões de gestão na Escola Manuel Bandeira, com base na sua natureza de implementação**

Ainda a partir das considerações de Lück (2009), a área de implementação compreende a gestão participativa, gestão de pessoas e liderança e gestão de infraestrutura, sendo suas dimensões aquelas associadas ao fazer educacional, “com a finalidade de promover, diretamente, mudanças e transformações no contexto escolar” (LÜCK, 2009, p. 26).

Para tratar desse tema, inserido na dimensão “Gestão democrática e participativa”, no próximo subitem suas características serão discutidas.

### 2.2.1 Gestão democrática e participativa

Com relação à quinta dimensão exposta por Lück (2009), “Gestão democrática e participativa”, tem-se como base a legislação educacional que, com a promulgação da CF de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, define a gestão democrática como um dos princípios da educação pública brasileira. Ele vem sendo referendado pelas demais legislações educacionais, das quais cita-se a LDB/Lei n.º 9394/96, art. 3º, inciso VIII, que decreta a gestão democrática da educação pública como base da educação nacional e o seu artigo 14 complementa que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades” (BRASIL, 1996).

Pode-se destacar, também, o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação nº 8.035/2010 (PNE – 2011/2020, p. 22) que, em conformidade com a CF e a LDB, traz em seu artigo 9º que “os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas disciplinando a gestão democrática da educação em seus respectivos âmbitos de atuação”.

Desse modo, na gestão democrática deve-se garantir que os diversos atores envolvidos com a educação tenham ampla garantia de participação nas decisões e no cumprimento dos objetivos e nas finalidades educacionais. Sendo assim, a definição de gestão democrática, compartilhada e participativa vem sendo compreendida como sinônimo. Atemo-nos neste trabalho à nomenclatura de gestão democrática e participativa em consonância com Lück, que afirma a necessidade da participação dos diversos atores educacionais para que se tenha uma gestão eficiente. Para Lück (1998, p. 66),

a participação significa, portanto, a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si: a) a de caráter mais interno, como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo prática formativa, isto é, elemento pedagógico, curricular, organizacional; b) a de caráter mais externo, em que os profissionais da escola, alunos e pais compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão.

Tal gestão permite o ato de pensar e decidir de forma compartilhada, traçando objetivos e metas com maior possibilidade de acerto, pois, ao se envolver

no processo de tomada de decisões, os diversos atores se comprometem com as ações a serem realizadas. Libâneo (2004) reitera tal afirmação, mostrando que a participação é a forma mais segura e viável de assegurar a gestão democrática, uma vez que propicia o conhecimento da função social da escola por parte de todos os sujeitos nela envolvidos, trabalhando para sua concretização.

O envolvimento direto da comunidade escolar cria um clima organizacional que, além de favorecer a aproximação entre a comunidade escolar (professores, alunos e pais), permite que as metas, os objetivos e as ações da escola sejam traçados de acordo com a real necessidade da comunidade, definindo coletivamente o rumo das ações. Observa-se que a Escola Manuel Bandeira segue essa ideia e, segundo o seu PPP, deseja

que a efetivação da gestão democrática aconteça com a participação ativa da comunidade escolar nas discussões e elaboração do Projeto Político Pedagógico, pois é o momento de reflexões e de tomada de decisões em relação à organização, planejamento e funcionamento da escola. (MATO GROSSO<sup>c</sup>, 2013, p. 7).

Observa-se que a dinâmica gestora dessa escola conta com a participação da comunidade escolar e, principalmente, dos alunos e profissionais da unidade escolar no seu projeto educativo. Percebe-se, também, que sua gestora

estimula participantes de todos os segmentos da escola a envolverem-se na realização dos projetos escolares, melhoria da escola e promoção da aprendizagem e formação dos alunos, como uma causa comum a todos, de modo a integrarem-se no conjunto do trabalho realizado (LÜCK, 2009, p. 69).

Para os profissionais que compõem a equipe gestora da escola pesquisada, a gestão é um trabalho que se faz no coletivo. O diretor deve saber ouvir, mas, também, delegar poderes, porque lidera outros líderes dentro da escola. A gestão trabalhou nessa perspectiva, uma vez que demonstrou entender que a gestão da escola não funciona com apenas uma única pessoa: são vários os líderes que trabalham juntos, em prol do ensino e da aprendizagem. Esta concepção de liderança foi explicitada pela diretora A,

Então eu vejo assim, se você não tiver uma equipe comprometida, não adianta só o diretor, o coordenador ou o professor em sala de

aula. O que a gente percebe que deu resultados foi o trabalho coletivo da equipe gestora com os demais profissionais da escola e a comunidade escolar. Esse trabalho coletivo que é essencial, desse trabalho você vai buscar o avanço, melhorar determinadas ações, tendo a visão de todos (Entrevista realizada no dia 04 de outubro de 2013 com a Diretora A).

Nesta mesma perspectiva a coordenadora pedagógica C acrescentou que “o foco da escola é o trabalho coletivo e tudo que nós temos alcançado é neste sentido, pelo trabalho coletivo que é desenvolvido” (Entrevista realizada no dia 03 de outubro de 2010 com a Coordenadora Pedagógica C).

Tal concepção remete ao que considera Lück (2008), que entende que mesmo tendo o gestor uma ampla concepção de educação, se faz necessário um planejamento sistemático de todas as ações operacionais realizadas pelos diversos segmentos escolares. Só dessa forma é possível que as atividades educacionais ocorram com sucesso. Ainda de acordo com a estudiosa, “o diretor escolar é o líder, coordenador e orientador principal da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada” (LÜCK, 2009, p. 23).

A gestora da unidade escolar afirma ainda, em entrevista, a importância da coesão com toda a comunidade escolar, a partir do envolvimento desses sujeitos nas práticas escolares, que devem estar diretamente relacionadas à normatização, a qual se descreve na próxima seção.

#### 2.2.1.1 Normas de institucionalização escolar: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Contrato Didático e Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar

De acordo com os dados coletados, a escola tem um referencial normativo que a institucionaliza e ampara o seu trabalho, nos quais estão o Projeto Político Pedagógico, seguido do Regimento Escolar e do Contrato Didático, todos referendados, segundo a equipe gestora, pelo Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar. A equipe gestora da escola acredita que se faz necessário esta normatização, tendo o PPP em primeira instância, porque uma instituição educacional precisa estar amparada num planejamento e num ordenamento legal.

O PPP, conforme já exposto neste trabalho, é discutido com todos os profissionais da escola e reelaborado no início de cada ano letivo durante a Semana Pedagógica. Já o Regimento Escolar é reelaborado, pautado nas mudanças das legislações em vigor, tanto nacional quanto estadual, de forma que não seja lesado nenhum direito dos alunos e dos profissionais. Dentre elas, a equipe gestora afirmou que observa o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) durante sua elaboração. A diretora relatou, ainda, que, em 2013, o regimento foi refeito, adequando-o às novas legislações, às ações realizadas pela escola e aos problemas detectados que precisavam ser revistos.

Segundo ela, os documentos oficiais da escola foram elaborados e aprovados coletivamente; no entanto, uma das coordenadoras relatou que o regimento renovado em 2013 ainda não havia sido discutido pelo coletivo, sendo esse um dos problemas causados pela Seduc/MT, que determinava períodos curtos para se trabalhar algo que precisava de uma discussão coletiva mais ampla. O regimento foi reelaborado, então, em 2013, para cumprir um prazo estabelecido pelo órgão central estadual, e, na fase de realização das entrevistas para esta pesquisa, o documento ainda precisava ser lido, discutido e aprovado pela comunidade escolar.

Consideravam, ainda, que as normas do Contrato Didático, terceiro documento citado como regulador das ações da escola, eram construídas a partir das propostas dos diversos segmentos da escola, com a observação das legislações em vigor. Ele é elaborado e aprovado em assembleia geral, realizada no início de cada ano letivo, quando eram convocados todos os pais de alunos e colocava-se em pauta cada tópico para apreciação e deliberação.

De acordo com os dados coletados, os planejamentos, tanto pedagógicos como normatizadores, foram considerados pela equipe gestora como de suma importância para que os alunos e profissionais conhecessem como devem se portar pedagogicamente, oferecendo segurança ao trabalho realizado por todos, respaldando e orientando as ações da escola. A coordenadora pedagógica diz perceber que o regimento e o contrato didático apontam a direção a ser seguida, ou seja, estes documentos orientam os direitos, deveres, responsabilidades e compromissos de cada ator no contexto educacional, mediante até mesmo a necessidade destes documentos para que a escola possa ter uma convivência democrática. Ela complementa que sem regras não há uma convivência social e

que “alguns parâmetros são necessários, até porque a democracia está pautada nisso, no respeito e no compromisso” (Entrevista realizada no dia 02 de outubro de 2013 com a Coordenadora Pedagógica A). A coordenadora pedagógica B acredita que a democracia exige muito mais de todos. Para ela, nesta forma de organização social, os direitos e deveres caminham juntos, e se todos cumprem os deveres, os direitos são disseminados. Assim, quanto mais democracia mais responsabilidade temos como sujeitos.

Para que aconteça uma educação com qualidade social e, assim, se conquiste uma inclusão participante da sociedade nas diversas instâncias públicas, a educação escolar pública deve fundamentar-se “[...] na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social” (BRASIL, 2013, p. 16), contribuindo então, com a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e compromissados com a transformação social.

Em conformidade com a construção coletiva das regras e dos planejamentos da escola, foi unânime a citação das gestoras a respeito de, no dia D da Educação<sup>29</sup>, terem sido reunidos, novamente, os seguimentos da escola, em especial os alunos, num grande debate para se discutir a vida escolar. Nesse dia, os alunos deram sugestões de como eles podem melhorar o próprio aprendizado, assim como opinaram sobre o que gostariam que a escola mudasse. Segundo a professora articuladora B, “Saíram propostas interessantíssimas que os próprios alunos colocaram, apresentando um ótimo grau de maturidade, o que deixou a equipe escolar feliz. Eles apresentaram ideias que anteriormente o outro grupo não havia pensado” (Entrevista realizada no dia 10 de outubro de 2013 com a Professora Articuladora B). Essas sugestões serão incorporadas no Contrato Didático do próximo ano letivo. Desta feita, observa-se o movimento de ações no intuito de superar a necessidade da escola e de sensibilizar os estudantes quanto à importância de uma maior participação nas decisões de colegiado.

---

<sup>29</sup> O dia D da Educação foi institucionalizado pela Seduc/MT e ocorre próximo ao dia dos estudantes. Nesse dia, as escolas preparam a mobilização da comunidade escolar para uma grande discussão interna. Nesse debate, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades são apresentadas para avaliação, apontando avanços e desafios na busca da educação de qualidade social (Seduc/MT).

Com relação ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), as gestoras consideram que, para o projeto educativo da escola se consolidar, contam com o CDCE como importante instrumento de corresponsabilização. A diretora atual afirma que há a participação do CDCE no planejamento e execução das ações da escola. Segunda essa profissional, o Conselho se encontra uma vez por mês, em reuniões ordinárias e, se necessário, são realizadas reuniões extraordinárias. Nessas reuniões, os representantes do CDCE raramente faltam, porém ela relata que para as reuniões extraordinárias, os membros são convocados pela gestão.

Mediante essa constatação, cabe ressaltar que ainda há dificuldade na consolidação de uma ampla gestão participativa, visto que os representantes de cada segmento ainda não conseguem fazer uma completa articulação com seus pares para saber quais são as suas necessidades educativas, tampouco reivindicam reuniões para opinar e contribuir, conforme prevê a legislação. Assim, não atuam, ainda, conforme os princípios da gestão democrática e, com isso, a unidade escolar não atinge o esperado para uma política de gestão democrática e participativa.

Sendo assim, as iniciativas da escola, referendadas legalmente, se dão no intuito de viabilizar uma maior e mais constante proximidade com a comunidade escolar, entretanto, o poder de decisão delegado a comunidade escolar presente nesses canais, varia de um mecanismo de participação a outro. Na instância na qual a comunidade toma decisões, faz escolhas, como, por exemplo, no CDCE, as deficiências do método democrático, tornam-se uma questão relevante.

Buscando-se entender melhor esta participação do CDCE, dada como ativa pela equipe gestora, obteve-se o seguinte relato da atual diretora:

Na Semana Pedagógica surgem às necessidades, o que a vai ser feito durante o ano, no que a escola precisa investir, qual a sua prioridade, para assim se traçar o plano de ação, só que sabemos que a verba, os recursos que vem, não são suficientes para atender todos os pedidos, todas as necessidades que a escola tem para o decorrer de um ano, então é quando sentamos com o Conselho Deliberativo e elencamos as prioridades, o que precisamos ver primeiro, sempre com o foco no ensino aprendizagem. Então eles (CDCE) participam desse planejamento e posterior ao planejamento/plano de ação, eles participam da execução, verificando se realmente foi feito o que se tinha planejado e ainda na aprovação de tudo isso, na fiscalização de toda essa compra,

então é uma participação muito boa (Entrevista realizada no dia 08 de outubro de 2013 com a Diretora B).

No entanto, de acordo com o relatório de avaliação do PGE/2013, “os membros do CDCE apresentam ainda dificuldades para se articularem com seus pares” (CONSED, 2013, p. 33). Silva (1999) nos ensina que há, na instituição educacional, a necessidade da participação do Conselho Escolar coadjuvante em conjunto ao gestor escolar, como órgão máximo na definição das políticas a serem implementadas. Nessa perspectiva, buscam-se, na representante dos pais no CDCE da escola, dados sobre tal participação. Ela confirma o envolvimento do CDCE nas deliberações sobre a vida escolar e complementa que o CDCE é chamado para reuniões quando se precisam decidir questões pedagógicas, quando se tem algum problema a gerir e para decidir as questões administrativas e financeiras. Nessa dinâmica a vida escolar é “compartilhada” com sua comunidade, por meio de assembleias e reuniões.

Compreendemos que os conselhos se inseriram na agenda política e na educação pública brasileira a partir dos anos 1970 e 1980, adaptando-se, desde então, até termos o modelo de participação vigente, no qual prevalece a visão do conselho como “[...] uma das formas de participação visando a mudanças na gestão pública e na elaboração de políticas, tendo em vista sua democratização e transparência” (TEIXEIRA, 1995, p.8). Nessa concepção, a participação da comunidade, por meio do CDCE, passou, no decorrer dos anos, de uma atitude antagônica e de legitimidade do Estado na gestão da educação pública para uma postura mais propositiva, entendendo atualmente o conselho como espaço de conquistas que permite, ao possibilitar uma maior interação social, ampliar sua legitimidade. Segundo Carvalho (1998), a participação anteriormente realizada como confronto dá lugar à participação como negociação e a reivindicação de participação popular, protagonizada pelos movimentos sociais, passa à reivindicação da participação na gestão da sociedade.

Nesse sentido, esses canais participativos não podem ser burocratizados, segmentados e esvaziados de conteúdo democrático, para que seja possível o acesso da comunidade escolar às informações, procedimentos e participação nas tomadas de decisões, estabelecendo relações de parceria.

Diante disso, passamos a pontuar sobre a dinâmica gestora no que se refere à gestão de pessoas na Escola Estadual Manuel Bandeira.

### 2.2.2 Gestão de pessoas, cultura e clima organizacional da escola

Segundo Lück (2009), a área de implementação da ação gestora contempla a gestão de pessoas e liderança e suas dimensões sobre as quais, abordamos nesta parte do texto, a sexta, nona e décima dimensões, que abordam respectivamente a “Gestão de pessoas”; “Cultura da escola” e “Gestão do cotidiano escolar”.

Na percepção sobre a liderança gestora da Escola Manuel Bandeira, no que tange às dimensões citadas, aborda-se a relação entre a gestão e a comunidade escolar. Trata-se prioritariamente da maneira com que a gestora conduz as relações com a comunidade escolar e do modo como se distinguem e articulam o projeto educativo da escola, bem como os demais instrumentos de gestão. Espera-se, com isso, ajudar na percepção das ações gestoras como possível diferencial do trabalho realizado pela escola.

Com base em estudos sobre os perfis de liderança gestora e como esses se articulam com o ensino e a aprendizagem, entendemos que um gestor deve desenvolver habilidades e competências que o habilite para uma gestão que responda aos desafios colocados para a sua função. Desta forma, as ações dos gestores devem ser integradas, pensando-se nos vários aspectos que compõem o ambiente escolar, sejam eles relacionados ao administrativo ou ao pedagógico, imbuídos da gestão de pessoas e das relações com a comunidade.

Diante dos dados da escola, com relação à sexta dimensão, “Gestão de pessoas”, observa-se que o trabalho coletivo desenvolvido pela escola é fundamental para que o seu projeto educativo dê certo. Nesse sentido, considera-se que a gestão contribui para um trabalho cooperativo, trabalho este que faz com que as ações realizadas pela escola traduzam sua visão sobre ensino, educação e sociedade, e, com isso, busca-se desenvolver estratégias pedagógicas que possibilitem, a cada aluno, construir, em cada etapa e, em cada ciclo, as capacidades inerentes a sua constante formação.

A diretora anterior acredita que, para se ter uma escola com ensino e aprendizagem de qualidade, se faz necessário, em primeiro lugar, uma equipe formada por pessoas comprometidas com a sua função social “nós sabemos que

estamos trabalhando com o filho do trabalhador, daquele que precisa muito do conhecimento, então temos que batalhar para esse fim, unindo todos dentro da escola” (Entrevista realizada no dia 04 de outubro de 2013 com a Diretora A). Observa-se um processo de busca em transcender os limites e as possibilidades, que nos reporta a convicção de Paro (1997). Para o autor, o gestor escolar precisa ter uma visão social crítica e entender que a escola está inserida numa complexa estrutura socioeconômica e, por isso, precisa estar comprometida com a transformação social. Segundo a diretora B, nesta perspectiva é feito

o levantamento socioantropológico para saber melhor quem são nossos alunos. Além de serem analisados pelos professores todos os relatórios que esse aluno tem a cada ano para passar para o próximo professor para saber se ele tem desafios de aprendizagem ou não, nós precisamos saber quem são esses meninos, de onde eles vêm, quais são as famílias deles, no que trabalha, qual é a condição financeira, do que necessitam, para trabalhar a partir do que eles estão trazendo em busca da superação (Entrevista realizada em 08 de outubro de 2013, com a Diretora B).

O levantamento socioantropológico permite, através de seus métodos de investigação científica, analisar aspectos socioculturais da escola e compreender as estruturas sociais dos diferentes grupos, suas características, expressões culturais e formas de sociabilidades, e, oportuniza a criação de um espaço escolar imbuído de conceitos e teorias que vem de encontro à possibilidade de se alterar as relações de poder existentes na sociedade.

Sendo assim, a escola em análise, aparenta perceber a si mesma como um espaço social que, por meio da aprendizagem, pode e deve contribuir com a transformação necessária à emancipação humana. Essa visão de escola e de educação vai ao encontro dos princípios de uma gestão democrática.

Diante do exposto e aprofundando na análise dos dados coletados, buscaram-se considerações sobre a forma como a visão social e o trabalho desenvolvido têm contribuído na mudança alcançada pela escola.

#### 2.2.2.1 A dinâmica de mudança a partir da ação gestora

Em conformidade com Polon (2009), diante da complexidade do contexto escolar, ampliadas pelas condições em que se gere uma escola, os perfis de liderança se fundem de acordo com o estabelecimento de prioridades por parte do gestor. Assim, fatores como qualidades pessoais e profissionais dos diretores e

membros da equipe, além de pressões exercidas pelas demandas próprias às diferentes frentes de atuação existentes na escola, são determinantes do perfil da gestão.

Observa-se que, a mudança, a partir da ação gestora na escola pesquisada, pode ser validada por aspectos que perpassam a pontualidade de seus profissionais, o cumprimento dos dias letivos, o envolvimento na formação continuada, na organização dos planejamentos e na implementação dos projetos. De acordo com a professora articuladora A, “o trabalho da gestão é primordial para o sucesso da escola. Se não tivermos uma equipe gestora motivada, que tem uma visão promissora de escola, de ensino e de sociedade, fica difícil a escola caminhar bem” (Entrevista realizada no dia 01 de outubro de 2013 com a Professora Articuladora A). Já a diretora anterior relata que atribui os resultados da escola ao compromisso tanto por parte dos profissionais quanto das famílias e do próprio aluno, ou seja, de todos os que estão envolvidos no processo educativo. O compromisso, segundo ela, é a palavra chave para mudanças.

Desse modo, o trabalho que acreditam realizar é essencial para a visão do todo, que possibilita a compreensão do que é necessário na escola, assumindo coletivamente e com dedicação. Sobre esse compromisso acordado entre os profissionais da escola, a diretora anterior relata, emocionada, que durante os anos em que atuou como gestora da escola pesquisada viveu na escola e pela escola e a maioria dos profissionais da escola a acompanharam.

Diante de depoimentos como esse e da observação no cotidiano escolar, podemos aferir que, na Escola Manuel Bandeira, a gestão é feita, de fato, por uma equipe, sendo a coordenação pedagógica, as professoras articuladoras da aprendizagem, bem como, os demais profissionais, coadjuvantes essenciais para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, na dimensão “Gestão de pessoas”, constata-se que, a gestão da escola pesquisada,

promove a prática de bom relacionamento interpessoal e comunicação entre todas as pessoas da escola, estabelecendo canais de comunicação positivos na comunidade escolar; Promove e orienta a troca de experiências entre professores e sua interação, como estratégia de capacitação em serviço, desenvolvimento de competência profissional e melhoria de suas práticas.(LÜCK, 2009, p. 81).

Com essas competências desenvolvidas têm-se um trabalho no qual o diretor não decide tudo sozinho, mas sim busca promover a troca de opiniões, acolher ideias sobre o processo socioeducacional e incentivar habilidades de sua equipe, que, por sua vez, trabalha, em parceria, um currículo que considera o aluno sujeito de seu próprio aprendizado. Sendo, esses, então, os elementos gestores, fundamentais na construção de uma escola com bons resultados.

Dentro da dimensão “Gestão de pessoas”, o gestor tem, ainda, o compromisso de contribuir para o bom desempenho de sua equipe e, para isso, deve conceber o desenvolvimento profissional como essencial para a qualidade do desempenho das atividades educativas, realizando, além da formação continuada, a avaliação de desempenho como parte do processo democrático, numa finalidade de refletir sobre as ações desenvolvidas e melhorar a atuação do coletivo da escola para atingir os objetivos e as metas propostas pela comunidade escolar.

Nessa perspectiva, a diretora afirma que a avaliação profissional é uma forma de contribuir com o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, com o avanço educacional. No entanto, apesar do compromisso inegável com a formação continuada e os resultados educacionais, não há, ainda, na escola, a avaliação profissional de forma sistematizada. Diante desse contexto, apesar dos avanços conquistados, a escola tem ainda que avançar no que se refere à necessidade gestora de criar uma rede interna sistematizada da avaliação profissional como processo fundamental para o desenvolvimento da competência de seus profissionais.

De acordo com Lück (2009), para que a gestão de pessoas ocorra de forma precisa, há a necessidade de uma avaliação de desempenho com vistas a promover o aperfeiçoamento da prática profissional. Esta avaliação deve ser fundamentada num processo de autoconhecimento, construção coletiva, *feedback* e processo de transformação.

Diante da eminência dessa necessidade, discute-se, a seguir, como a escola obtém o compromisso, por parte de seus profissionais, transgredindo a resistência naturalizada para mudanças que perdura na profissão docente.

#### 2.2.2.2 O envolvimento dos profissionais da escola

Com relação às ações dos professores na Escola Manuel Bandeira, cabe ressaltar o comprometimento da maioria com o projeto educativo da escola, a

assiduidade, a ênfase dada à leitura e ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos a partir de avaliações diagnósticas periódicas e o atendimento diferenciado pelos professores regentes e professores articuladores aos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, o que podemos constatar nas observações realizadas no cotidiano escolar, e, também, nas respostas obtidas nas entrevistas. Por exemplo, quando questionamos como a proposta curricular é acolhida e desenvolvida pelos profissionais da escola, a Coordenadora Pedagógica A (em entrevista realizada em 02 de outubro de 2013) nos diz que há um compromisso coletivo da maioria de seus profissionais com relação ao currículo desenvolvido.

A maioria se engaja, até porque a escola tem resultados, se não houvesse esse engajamento, não teria o resultado que tem, porque só a gestão não faz a escola, é preciso do trabalho de todos, nós na verdade somos assim um apoio, a gestão é responsável em organizar a escola para que a aprendizagem aconteça, seu trabalho é de sustentação aos professores, para articular os trabalhos, os projetos, mas os nossos resultados contam muito com a responsabilidade do professor.

A profissional acrescenta, ainda, que "a maioria dos professores trabalha o apoio pedagógico aos alunos, além das articuladoras. O apoio é baseado no diagnóstico do desafio de aprendizagem" (Entrevista realizada no dia 02 de outubro de 2013 com a Coordenadora Pedagógica A).

A coordenadora ainda complementa que vê essa responsabilidade do professor nos resultados da escola,

Na superação do índice de PPAP, porque eu que estou na coordenação há mais tempo, a gente vem acompanhando pelos Conselhos de Classe, a evolução dos alunos e eles têm superado as dificuldades pela questão do apoio, do empenho dos professores. (Entrevista realizada no dia 02 de outubro de 2013 com a Coordenadora Pedagógica A).

Além do que fora expresso pela coordenadora, a escola apresenta outras características que demonstram o envolvimento dos professores na cultura organizacional, tais como: o baixo índice de absenteísmo docente e um bom relacionamento interpessoal. Essas posturas dos professores contam ainda com características que correspondem aos indicadores de escolas efetivas que são:

nível alto de rendimento dos alunos; excelente taxa de fluxo escolar e nenhuma taxa de evasão.

Podemos citar, ainda, que, alguns fatores de escolas eficazes propostos por Polon (2011) e já sinalizados por Lück (2008), se sobressaem para que a ação educativa se concretize com bons resultados e para o avanço contínuo de ações educativas de qualidade nesta escola. Manter altas expectativas sobre o trabalho educacional e incentivo positivo ao aprendizado dos alunos são exemplos dessa prática. Dessa forma, é fundamental nesse processo, a qualidade da relação entre professor, aluno e gestão. Deste relacionamento também emana o incentivo positivo aos professores, levando a integração do grupo e ao desenvolvimento do sentimento de pertencimento e à participação.

Acreditamos que não basta enumerar características e procedimentos que têm ocasionado os resultados da escola, mas também identificar e analisar como os diferentes atores agem no espaço escolar, em prol de concretização do êxito do aluno. Sendo assim, conhecer as diferentes formas de ação e as práticas implementadas e efetivadas pelo gestor, pelos professores e demais profissionais, podem nos ajudar a compreender a eficácia da escola apontada nos resultados das avaliações externas e no Prêmio Gestão Escolar.

Consideramos, então, necessário reforçar que a maioria dos profissionais da escola se sente corresponsáveis na implementação de ações que promovam a inovação e ajudem na superação das dificuldades apresentadas pelos alunos. Tudo isso, num trabalho conjunto na busca da democratização da escola pública e com qualidade social. Este fator foi apresentado no quadro 5 no primeiro capítulo desta dissertação, como parte da avaliação do PGE. Procuramos então, durante as entrevistas, indícios do início deste processo de predisposição dos professores a fazerem parte, efetivamente, do projeto educativo da escola, e se estas atitudes foram alavancadas pela prática gestora.

Segundo a diretora anterior, os profissionais que estavam na escola desde a década de 1990, perceberam a necessidade de mudança e, assim, o grupo se uniu de forma que nada abalasse o trabalho coletivo. Parece-nos que houve uma espécie de pacto aclamado pelo desgaste da constante decadência que a escola passava naquele período. A diretora, com a experiência de quem atuou no período, pontua que os demais profissionais que foram chegando, perceberam que era esse trabalho coletivo, com responsabilidade e compromisso que daria

resultado, e, com isso, se integraram aos demais. Esse entendimento da apropriação ou adaptação dos novos integrantes a equipe de profissionais da escola também está presente em outras falas coletadas nas entrevistas, das quais se destaca o que pontua uma das professoras articuladoras. Segundo ela, a partir do momento que os novos profissionais chegam, lhes é apresentada a proposta de trabalho da escola, e esse novo profissional é convidado a segui-la. Ela pontua ainda que já existe no município uma cultura de alerta aos novos integrantes sobre o ritmo acelerado de trabalho da escola. “Então quem vem pra cá já sabe o ritmo de trabalho da escola, então se vem já sabe como é, como se realiza o trabalho. Tem pessoas que vieram pra cá e pediram para sair porque elas disseram não dar conta de acompanhar” (Entrevista realizada em 10 de outubro de 2013 com a Professora Articuladora B). A profissional compreende que, quem fica, é porque realmente assume esse compromisso e se dedica para colocá-lo em prática.

Foi citado ainda, pelas coordenadoras, que alguns profissionais chegaram à escola com certa resistência e acabaram sendo envolvidos pela dinâmica de trabalho realizada pelo grupo, pois perceberam a importância de sua contribuição para a proposta educacional escolhida e adotada pela escola. Para a coordenadora pedagógica B, “na verdade eles não querem ficar pra trás, eles querem fazer parte tanto quanto os outros e tão bem” (Entrevista realizada em 02 de outubro de 2013 com a Coordenadora Pedagógica B).

Considera-se, então, que existe, na unidade escolar em análise, uma cultura pactuada que “constitui o modo institucionalizado de pensar e agir que existe em uma organização” (LUCK, 2009, p.128).

Diante disso, refletimos sobre o fato de a gestão escolar atrair e reter professores competentes, mediante a responsabilização que ora lhe é exigida, aparentando que “Algum grau de pressão é desejável, mas é importante chegar a um nível equilibrado de pressão que alente as pessoas a trabalhar duro sem distorcer seu comportamento em formas indesejáveis” (MCMEEKIN, 2006, p. 25 *apud* SHIROMA, 2011, p. 140).

Nessa percepção, a gestão da Escola Manuel Bandeira acredita não trabalhar com imposição, mas sim de forma com que os profissionais se percebam no processo para que se engajem na proposta educativa ali construída. Por isso, citam que não há confronto com os novos professores, mas o estabelecimento de caminhos com o trabalho realizado. De acordo com a gestão, isso faz com que os

profissionais que ainda não se “adaptaram”, se sintam incomodados em não participarem ativamente das ações desenvolvidas e dos avanços conquistados pela escola. As gestoras consideram que, assim, deixam os professores com a possibilidade de escolha para que possam se sentir integrantes do processo de mudança, não deixando de contribuir.

A escola considera que o desafio de união, em prol do efetivo trabalho de qualidade, conta com a fundamental contribuição da formação continuada, para que, nos estudos efetuados no Sala do Educador, abram-se espaços e janelas de discussão, o que contribui muito para a evolução profissional de cada um e para esse amadurecimento em relação ao trabalho coletivo. Assim, por meio da formação continuada, é trabalhada a cultura da escola a fim de que todos tenham uma visão comum e compartilhada sobre o que desejam para a unidade escolar.

Diante disso, podemos inferir que há uma forte cultura validada ano a ano por seus profissionais e repassada pelos gestores aos novos profissionais, considerando que essa cultura se configura como sua identidade respaldada pelas normas e ações que exprimem os valores, concepções e pressupostos adotados pelo grupo. De acordo com Lück (2009, p. 121), a cultura organizacional da escola se constrói por meio de práticas regulares e habituais, “a partir do modo como as pessoas, em conjunto, pensam sobre a escola como um todo; sobre o papel que a escola representa em sua comunidade e na sociedade em geral; sobre o papel individual e coletivo das atuações de seus participantes”.

Nesse sentido, consideramos que, em relação à dimensão nove, “Cultura da escola”, a gestão “promove na escola um ambiente orientado por valores, crenças, rituais, percepções, comportamentos e atitudes em consonância com os fundamentos e objetivos legais e conceituais da educação e elevadas aspirações da sociedade” (LÜCK, 2009, p. 115).

Na influência sobre os comportamentos e atitudes dos profissionais que chegam à escola, tem-se a preocupação constante de que os novos profissionais se engajem em sua proposta educacional e a desenvolvam da forma como o projeto educativo é idealizado. Essa preocupação está fortemente relacionada à implementação do currículo que aponta a necessidade de se elaborar a própria prática de cada profissional de acordo com uma proposta que exige um trabalho interdisciplinar, ou seja, há na ação de um e do outro, um elo necessário, entrelaçando as práticas, assim como as áreas de conhecimento.

Com relação a esse planejamento interdisciplinar, a diretora considera que entre os pedagogos do I e II ciclo, ele já acontece de forma natural, no entanto, no III ciclo, este planejamento acaba sendo prejudicado pelo fato de os professores serem lotados por disciplinas, em várias escolas, apesar de já terem iniciado este trabalho em 2013. A gestora afirma buscar possibilidades para que, no próximo ano, esses professores possam planejar o currículo conjuntamente. Para isso seria necessário uma maior autonomia da escola na atribuição de aulas. Entende-se que uma escola eficaz deve possuir autonomia para decidir sobre sua própria atuação pedagógica, como por exemplo: sobre a expansão do currículo, contemplando as necessidades da comunidade e sobre as formas de implementação desse currículo (MACHADO, 2000).

Diante da necessidade de mudanças efetivas nos contextos escolares, acreditamos que cabe às escolas construir o ambiente institucional com projetos pedagógicos atrativos, dentro das expectativas dos alunos, com regras e disciplinas pactuadas, para a construção coletiva do conhecimento. No entanto, para isso é necessário que o poder público dê as condições necessárias a essa atuação. A partir desse entendimento, o poder de decisão deve estar próximo da comunidade escolar, pois as principais deliberações para o funcionamento da escola não devem ser planejadas fora dela.

Considerando o trabalho do gestor como fator determinante no desenvolvimento das ações pedagógicas, atemo-nos, também, à décima dimensão, “Gestão do cotidiano escolar”, para analisar o papel do gestor na condução e no desenvolvimento do trabalho pedagógico na Escola Manuel Bandeira. Aparenta-nos que as gestoras, de um modo geral, têm em seu cotidiano, ações que condizem com competências desenvolvidas nessa dimensão, das quais podemos destacar que a gestão

observa e influencia as regularidades do cotidiano escolar, como por exemplo, a conduta de professores, funcionários e alunos, o modo como respondem a desafios, como interação entre si, a ocorrência de conflitos e sua natureza, etc., com foco na efetividade do processo educacional, promoção da aprendizagem e formação dos alunos. (LÜCK, 2009, p.127).

Acompanhando o cotidiano do trabalho da equipe gestora em relação à gestão pedagógica, observa-se que, para a concretização das ações da escola, as

gestoras desenvolvem uma extensa carga horária de trabalho, ultrapassando bem mais do que às 40 horas asseguradas pela legislação. Essa extensão da carga horária deve-se ao desenvolvimento dos projetos da escola e do trabalho burocrático, que exige um bom tempo a mais de carga horária de trabalho. Apresenta-se, ainda, que além das ações pedagógicas, as coordenadoras desenvolvem atribuições burocráticas fora do seu horário de cumprimento de trabalho, ocasionando uma sobrecarga com estas atividades.

Esse trabalho burocrático aliado ao atendimento à comunidade escolar, principalmente com problemas de indisciplinas dos alunos, faz com que as coordenadoras pedagógicas ocupem grande parte de seu tempo que deveria ser dedicado à análise da situação educacional e a orientações pedagógicas aos professores, assim como ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, um número considerável de professores também dedicam bem mais do que às 30 horas semanais na preparação e realização de eventos ligados aos projetos, preparo de aulas e atendimento aos alunos. Esta sobrecarga de trabalho pode acarretar futuros problemas à escola, como licenças médicas ou absenteísmo.

Nessa dimensão gestora obtiveram-se, ainda, inferências da participação da família na escola, que se discute a seguir.

### 2.2.2.3 A participação da família na escola

Ao buscar indícios da participação da família nas ações educativas da escola, a diretora da gestão anterior relata que, dentre as ações iniciadas em sua gestão, o Projeto Família na Escola foi um importante instrumento para se promover essa interação. Ela considera que atualmente a escola conta com a participação de mais de 80% das famílias, o que também é considerado, pelos demais profissionais entrevistados, como de grande importância para o sucesso do ensino e da aprendizagem da escola, conforme relata uma das professoras articuladora: “o que melhora a educação é quando a comunidade escolar participa dos projetos da escola” (Entrevista realizada em 01 de outubro de 2013 com a Professora Articuladora A).

É importante ressaltar que, na busca por uma maior participação das famílias na vida escolar dos alunos, o trato com as famílias é feito de forma

individual, ou seja, quando há necessidade, a equipe gestora, as professoras articuladoras, bem como os próprios professores ligam para os pais ou responsáveis. O convite à participação é realizado constantemente e, imediatamente, quando se constata a falta de um aluno na escola ou quando o aluno deixa de cumprir suas atividades escolares. A partir das ligações, caso a situação não possa ser resolvida por telefone, o pai é convidado a comparecer na escola para conversar com os profissionais.

Esta forma de relação com os familiares tem dado um maior retorno do que quando as orientações são feitas no coletivo, em assembleias, por exemplo. Assim, as reuniões coletivas são realizadas para compartilhar ou decidir as questões de cunho amplo da escola, sendo que as especificidades de cada aluno são tratadas de forma individual com seus pais ou responsáveis.

No quadro 2, exposto no primeiro capítulo desta dissertação, que trata da satisfação da comunidade escolar com o trabalho realizado pela escola, obteve-se um consenso de satisfação dos pais que participaram da avaliação do PGE, entendendo que há um comprometimento coletivo e um envolvimento em prol de um ensino de qualidade.

No entanto, para esta avaliação, conforme citado no primeiro capítulo, a representação dos pais se deu pela escolha dos pais mais participativos. A equipe gestora considera que este foi um momento específico e que precisavam seguir os prazos determinados pelas regras do PGE. Segundo as coordenadoras pedagógicas, esta avaliação serve para reafirmar a avaliação maior, feita na Semana Pedagógica, uma vez que nela, devem constar todas as ações planejadas e em andamento na escola, bem como, são traçadas metas e ações para o que ainda for necessário. Elas afirmam ainda que a escola é visitada pela equipe avaliadora que analisa os aspectos citados no relatório do PGE, em várias instâncias da realização do prêmio.

Diante disso, pontuamos, de acordo com Schneckenberg (2005, p.15), que “a verdadeira democratização da gestão do sistema educativo passa pela ampliação da gestão escolar, que se dará através da participação de toda comunidade escolar, sendo essa, vista como lideranças políticas, responsáveis pelas decisões do, e no contexto”, o que é ratificado por Libâneo (2004) ao afirmar a necessidade da participação para a consolidação de uma gestão democrática. Segundo esse autor, “a participação é o principal meio de assegurar a gestão

democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar” (LIBÂNEO, 2004, p. 87).

Nessa perspectiva, a equipe gestora relata a vontade de ampliar ainda mais a participação das famílias na escola, porém, apesar dessa constatação, a equipe gestora e professoras articuladoras acreditam que as famílias dos alunos da escola têm uma importante participação na vida escolar. A professora articuladora B, quando questionada sobre os resultados da escola, diz “eu atribuo o resultado de um grande trabalho coletivo e também da grande parceria que nós temos com os pais, porque os pais eles fazem parte desse tripé, são os profissionais da educação, a gestão da escola e o empenho das famílias” (Entrevista realizada em 10 de outubro de 2013, com a Professora Articuladora B). Para a profissional, é o envolvimento dos três segmentos que faz com que as ações educacionais aconteçam e “que se tenha esse bom resultado que está aí posto” (Entrevista realizada em 10 de outubro de 2013, com a Professora Articuladora B).

No mesmo sentido, as gestoras acreditam que, em sua maioria, a escola consegue envolver os pais na vida escolar, fazendo com que eles percebam a necessidade de estarem presentes. A escola tem feito esse trabalho e, com isso, mostrado aos pais a necessidade do acompanhamento da vida escolar do filho para que aconteça a aprendizagem.

A diretora considera haver uma boa relação com os pais, sendo que eles sempre procuram a escola para elogiar, para conversar a respeito do seu filho ou para reclamar, se necessário, de alguma ação educativa que não considerarem satisfatórias como, por exemplo, se foi enviada alguma tarefa ilegível ao filho. Desse modo, as famílias sentem-se à vontade em procurar os profissionais da escola, e até mesmo as que não têm filhos na escola, tentando uma vaga para matrícula.

Portanto, a cultura organizacional da unidade em análise se manifesta no modo que a instituição age com relação ao envolvimento das famílias, sendo então, de acordo com Lück (2009), pressupostos, normas e regulamentos postos em prática, que se manifestam de forma mais implícita do que explícita em seus documentos oficiais.

Com isso, compreende-se ser necessário avançar na discussão acerca das ações gestoras, bem como da cultura da escola em análise, para isso buscamos abordar a sétima dimensão de Lück (2009), a “Gestão pedagógica”.

### 2.2.3 Projeto educativo e liderança gestora

Dentre as várias dimensões da gestão escolar destaca-se, na atualidade, a gestão pedagógica, preocupação de pesquisadores e administradores dos sistemas de ensino para repensarem o papel dos gestores nessa dimensão. De acordo com Polon (2011, p. 14),

a Liderança Pedagógica importa na proficiência média da escola, e que a exceção à regra se dá numa realidade bem específica em que o processo de escolha e contratação de professores garante a entrada de profissionais com competência didática para superar os possíveis efeitos quanto à ausência de uma liderança pedagógica forte.

Diante dessa reflexão, a autora nos informa que os distintos perfis de liderança condicionam o trabalho escolar e estão associados aos resultados obtidos pelas escolas. Na Liderança Pedagógica, percebem-se atividades de orientação e acompanhamento do planejamento escolar, como por exemplo: assistir as aulas e orientar os professores, quanto à elaboração do planejamento, dos conteúdos a priorizar, das melhores estratégias de ensino e das formas de avaliar, além de promover reuniões pedagógicas e/ou grupos de estudo com os professores.

A busca por uma escola democrática e de qualidade para todos vêm, portanto, sendo afetada também pela definição do perfil do gestor escolar, enfatizando a necessidade de práticas de lideranças pedagógicas mais eficazes. As pesquisas têm demonstrado que dependendo do papel de liderança assumido pelo gestor, ele poderá, ou não, influenciar na reflexão sobre a proposta curricular da escola para que seja construída coletivamente de forma a constituir maior autonomia e democracia escolar, como prevê a LDB 9394/96.

Nesse sentido, apontamos, de acordo com Polon (2009), fatores de eficácia ligados à gestão escolar, que são: ênfase na liderança participativa, senso de comunidade, ambiente de aprendizado com foco no desempenho dos alunos,

metas claras e bem definidas pelo coletivo, envolvimento dos alunos e pais como corresponsáveis no processo de aprendizagem.

Esses fatores são mutuamente dependentes, razão pela qual, podem – individualmente - não produzir efeitos significativos em termos de eficácia, enquanto, na correlação entre eles, permitem entender a força que alguns fatores exercem sobre o ensino. A relação desses fatores de eficácia escolar, que também se congratulam com as dimensões gestoras propostas por Lück (2009), é primordial para escolas que se querem eficazes. Somente se o trabalho cotidiano for formado por um espaço formativo cooperativo e de qualidade, o aprendizado de seus alunos irá além dos de outras escolas com características sociais semelhantes, evidenciando, assim, que os aspectos relacionados à gestão escolar precisam de uma interdependência.

Para isso, segundo a diretora B, é primordial a “autoavaliação realizada quando se elabora o PPP e as ações do PDE que acontece com apoio da comunidade escolar, com a participação e todos os seguimentos” (Entrevista realizada em 08 de outubro de 2013, com a Diretora B), o que é referendado pela coordenadora pedagógica B,

Nós temos duas metas que estão no PPP, que é melhorar o índice de aprendizagem e mediar conflitos, são dois pontos fracos que estão lá, que foram definidas junto com a comunidade escolar, além da definição das responsabilidades dos pais alunos, professores e gestores no alcance destas metas (Entrevista realizada em 02 de outubro de 2013 com a Coordenadora Pedagógica B).

Observamos, com isso, sobre a dimensão sete, “Gestão pedagógica”, a gestora “lidera na escola a orientação da ação de todos os participantes da comunidade escolar pelas proposições do projeto político-pedagógico e do currículo escolar” (LÜCK, 2009, p.93). Porém, segundo a diretora B,

nós temos aqueles que são mais empenhados em estudar, em conhecer a proposta, mas temos também aqueles que não praticam, vamos dizer assim, tal a qual a gente gostaria que fosse praticado, mas isso como sempre é uma minoria, aqueles que ainda não se adequaram, são muitos recém-formados chegando à escola, que não a conhecem. Por isso que nosso foco é também na formação continuada, esse estudo, sobre a proposta do estado e da escola, então todo ano é feito esse estudo, essa retomada, essa conscientização de que é importante estudar a proposta do estado

melhor para por em prática (Entrevista realizada em 08 de outubro de 2013, com a Diretora B).

Sendo assim, na escola em análise, se por um lado, a maioria dos profissionais se envolve e se dedica para que o projeto educativo da escola se concretize, por outro, têm-se ainda como compromisso e desafio da gestão conseguir “Influenciar positivamente o modo institucionalizado de pensar dos participantes da comunidade escolar, fazendo-o convergir em torno do ideário educacional formulado para orientar a ação educacional da escola” (LÜCK, 2009, p. 115). Esta constatação se dá na validação dos dados coletados que apontam que a gestão não consegue ainda, uma total aceitação por parte de todos os professores da proposta educacional do estado de Mato Grosso Ciclo de Formação Humana. Portanto, ainda é um desafio da gestão, apesar da constante busca pela unicidade e dos grandes avanços conquistados pela escola.

Durante a observação na escola, foi possível perceber essas dificuldades elencadas pela diretora no que tange à implementação das orientações curriculares nacionais e estaduais. Percebeu-se que as novas diretrizes curriculares ainda não são uma realidade para todos os professores. Alguns ainda reproduzem práticas pedagógicas orientadas por um planejamento antigo e fragmentado. Nesses casos, aparenta-se que, na prática, o conceito de interdisciplinaridade não parece estar claro para todos os profissionais da escola. Além disso, alguns professores apresentam dificuldades para trabalhar coletivamente. Considera-se, ainda, a resistência, já citada, em trabalhar de acordo com os princípios do Ciclo de Formação Humana.

Com relação à prática pedagógica interdisciplinar, há um avanço na superação do desafio do planejamento conjunto entre as várias disciplinas. Ela cita, também, na mesma entrevista, que tem trabalhado na formação continuada, os diversos conceitos inerentes ao trabalho interdisciplinar “[...] o nosso foco é o ensino e a aprendizagem e onde a gente percebe que tem necessidade de atuar na formação, no sentido de evoluir a gente vai trabalhar” (Entrevista realizada no dia 02 de outubro de 2013 com a Coordenadora Pedagógica A). A coordenadora pondera, por fim, que sabe que o trabalho não atingiu todos os professores, mas que já há na escola “uma boa caminhada, que vai colaborando para superação dos desafios” (Entrevista realizada no dia 02 de outubro de 2013 com a Coordenadora Pedagógica A).

Tem-se, ainda, como dificuldade, a falta de envolvimento de alguns alunos e professores, principalmente do III ciclo, em alguns projetos de aprendizagem da escola. No caso dos educadores, esses se limitam às ações inerentes a sua disciplina em sala de aula e quando participam dos projetos mostram-se não muito envolvidos. Com relação ao não envolvimento de alguns alunos, a diretora acredita que esse fato se dá em virtude de alguns projetos não contemplarem, atualmente, de forma mais dinâmica a fase de desenvolvimento dos alunos maiores, especificamente os dos III ciclo. Para a solução do problema, a equipe gestora da escola tem pensado em algumas medidas que consideram essenciais, conforme podemos averiguar na fala da diretora B.

Na última reunião pedagógica, eu propus ao quadro dos professores do III ciclo que eles pensassem projetos específicos para o ciclo, que tenha a características do adolescente, porque eu sinto que, nosso III ciclo, ainda não está sendo completamente contemplado, apesar de eles participarem de todos os projetos que a escola realiza, nós ainda não temos projetos que está com a carinha do III ciclo, que considere as peculiaridades dos adolescentes, então nós estamos pensando aí em três projetos para o próximo ano, para eles. Os professores estão se arquitetando para fazer, com musicalidade, com teatro. (Entrevista realizada em 08 de outubro de 2013, com a Diretora B).

Acredita-se que, com a própria evolução social e humana, os projetos, alguns deles idealizados há mais de uma década, precisam ser ressignificados ou, conforme cita a diretora, novos projetos devem ser elaborados, acompanhando o processo natural da evolução dos alunos e da sociedade, para que, assim, o intenso trabalho que a escola vem desenvolvendo em prol de uma educação eficiente continue a dar bons resultados.

Com relação à resistência por parte de alguns educadores, os fatores dessa condição podem ser muitos, como por exemplo: a ideologia proposta nas reformas educativas - que não está totalmente compreendida pelos professores - e a falta de envolvimento desses na elaboração das políticas públicas. Nesses casos, aprofunda-se a necessidade, citada pela diretora, do estudo das diretrizes educacionais por parte dos educadores e a necessidade de a gestão trabalhar a competência que “identifica e analisa a fundo limitações e dificuldades das práticas pedagógicas no seu dia-a-dia, formulando e introduzindo perspectivas de

superação, mediante estratégias de liderança, supervisão e orientação pedagógica” (LÜCK, 2009, p.93).

Observa-se também que, apesar de a diretora relatar que seu trabalho está entre o administrativo e o pedagógico, o acompanhamento das ações pedagógicas atualmente é feito de forma indireta, devido às atribuições administrativas, sendo então, as questões pedagógicas delegadas às coordenadoras. Porém, as coordenadoras pedagógicas, conforme citamos, também têm uma grande carga de trabalho, chamado por elas de burocrático. O referido trabalho consiste, mais precisamente, no acompanhamento pedagógico nos sistemas *on-line*, gerenciados pelo Sistema Integrado de Gestão Educacional do Estado de Mato Grosso (Sigeduca), dos quais podemos citar: diário de classe, SIGA<sup>30</sup>, PNAIC, PPP, PDE. Para as coordenadoras, são muitas as responsabilidades delegadas aos seus cargos. Segundo uma das coordenadoras pedagógicas, “tem a formação continuada e os professores para orientar, tem o PNAIC, tem o SIGA, tem o diário *on-line*, tem os projetos. Tudo pra você trabalhar, então não é fácil” (Entrevista realizada no dia 02 de outubro de 2013 com a Coordenadora Pedagógica A).

A profissional, ainda, considera que o fato da escola ter 32 turmas e uma média de 800 alunos faz com que a carga de trabalho seja grande, como podemos perceber em seu relato: “se você quer ter esse olhar humano, você tem que ir além, além de seu horário, as coisas burocráticas ficam para depois, à noite, porque é o momento que se tem mais disponibilidade e silêncio” (Entrevista realizada em 02 de outubro de 2013, com a Coordenadora Pedagógica A).

Diante desta demanda de trabalho, acredita-se ser necessário um maior investimento em recursos humanos para que a escola continue alcançando bons resultados, pois segundo a professora articuladora B,

é preciso sempre ter uma diversidade nas ações para que a escola continue mantendo um ensino de qualidade. Nós sabemos que não é só por questão do esforço da comunidade escolar, é preciso que também os governantes invistam na educação, é fundamental que isso também ocorra. A educação é feita por professores comprometidos, mas também pelo governo e os demais órgãos que invistam que falem a mesma língua para que se chegue a um

---

<sup>30</sup> O SIGA foi implantado no I ciclo em 2010 e tem como objetivo monitorar, gerenciar, acompanhar e intervir de forma que todos os envolvidos no processo possam atuar, rápida e efetivamente, para que as dificuldades dos alunos e professores sejam superadas e as ações propostas sejam avaliadas em seu potencial para solucionar os problemas (MATO GROSSO, 2010, p. 03).

bom patamar (Entrevista realizada no dia 10 de outubro de 2013 com a Professora Articuladora B).

Além disso, com relação à demanda de trabalho com os sistemas *web*, uma das coordenadoras nos relatou que não tem habilidade em trabalhar com o computador e que está procurando aprender. De acordo com Lück (2009, p.127) é necessário que a gestão desenvolva a competência, que “Incorpore no cotidiano da escola a utilização da Tecnologia da Informação e do Conhecimento (TIC), como apoio à gestão escolar e favorecimento da aprendizagem significativa de alunos”.

Mesmo diante da constatação, por parte da pesquisadora, de que, na atual gestão, as questões pedagógicas são delegadas às coordenadoras, tanto as coordenadoras pedagógicas, professoras articuladoras e membro do CDCE acreditam que a gestão da escola pesquisada contribui com a implementação de uma proposta educativa de qualidade. Citam que o trabalho é desenvolvido de forma articulada com os profissionais buscando o parâmetro onde se situa a evolução da escola e quais os pontos frágeis que precisam ser revistos, adotando novas estratégias para resolver as dificuldades apresentadas.

Temos ainda, no quadro 7 desta dissertação, dados de referências à gestão de pessoas, liderança e desenvolvimento profissional que apontam a gestão escolar como motivadora do desenvolvimento profissional, concebendo a formação profissional como essencial para a qualidade no desempenho das atividades educativas. Nesse sentido, percebem-se algumas características comuns a equipe gestora para essa finalidade, tais como: forte ênfase na formação continuada no contexto da escola, forte liderança, orientação e acompanhamento das ações pedagógicas, definição clara de metas e estratégias, elaboração do PPP de acordo com as necessidades da escola, articulação da proposta do estado de Mato Grosso com o currículo da escola e com o currículo mínimo nacional, por meio do trabalho com matrizes de referência em todos os ciclos/fases, valoração do bom desempenho nas avaliações externas.

Autores como Polon (2009) e Lück (2008), têm demonstrado que, nas escolas em que o gestor desenvolve o perfil de liderança pedagógica, os alunos alcançam melhores resultados. Nesse sentido, no intuito de contribuir para a qualificação e o fortalecimento do papel de liderança institucional, de modo a promover e conduzir a construção coletiva da proposta curricular da escola, aprofundando a reflexão acerca da função de mediação que o gestor deve exercer

em relação aos diversos atores sociais envolvidos no processo educativo, destaca-se a necessidade da continuidade do envolvimento com a dimensão pedagógica da gestão escolar, obtida nas gestões anteriores a atual gestão, iniciada em março de 2013.

Para isso, o gestor precisa organizar o seu tempo diante das diversas dimensões gestoras, a fim de que a gestão pedagógica seja priorizada.

No estado de Mato Grosso, a equipe gestora escolar é composta do diretor, coordenador pedagógico e secretário escolar, sendo assim, para dar conta de tantas tarefas e ações, o diretor precisa delegar à sua equipe de profissionais a divisão desses deveres, mas deve, porém, monitorar a realização de cada uma deles, numa constante reflexão junto à comunidade escolar em busca de renovar, sempre que necessário, a proposta curricular da escola, redefinindo novos projetos educacionais. Enfim, o gestor precisa: participar, acompanhar, planejar e monitorar toda e qualquer ação pedagógica, pois isso tende a revitalizar as atividades escolares diante da qualidade almejada.

Como avanço da ação gestora as coordenadoras pedagógicas acreditam que aos poucos os professores das disciplinas têm se envolvido nos projetos da escola, num embrionário trabalho interdisciplinar. Sendo assim, já conseguem perceber a possível interação das disciplinas. Para uma das coordenadoras pedagógicas "a professora de matemática já diz, vou trabalhar isso aqui porque tem a ver com a minha área também. Achei interessante trabalhar nesta perspectiva, mas dentro daquilo que minha área traz" (Entrevista realizada em 02 de outubro de 2013 com a Coordenadora Pedagógica B).

A mesma profissional pontua que

a professora de matemática, ontem, já colocou assim, que na gincana, que é de literatura, ela já tá conseguindo envolver a matemática, que ela vai apresentar o gênero notícia com o infográfico que é da matemática, e antes nós tínhamos essa dificuldade, porque pensavam que, como que eu vou contemplar o conteúdo da matemática em literatura? Mas já estão conseguindo. (Entrevista realizada em 02 de outubro de 2013, com a Coordenadora Pedagógica B).

Assim como a coordenadora, os demais membros da equipe gestora acreditam que constantes desafios devem ser vencidos, com vista à melhoria na

qualidade da educação oferecida. Nesses desafios constam, conforme citado, a necessidade de um maior envolvimento dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental nas ações desenvolvidas pela escola, bem como a ampliação do planejamento coletivo dos profissionais que trabalham no referido ciclo. Além disso, tem-se a necessidade de atender melhor as crianças PNEs; a redução do índice de PPAP que atualmente é de 6,5% e a constante busca pela efetiva formação humana.

Com relação à formação e ação humana, a diretora atual pontua que a ação gestora que mais lhe exige esforços é a dimensão relacional. Segundo seu relato, é um constante desafio despender o tempo necessário ao atendimento aos pais, alunos e funcionários, de forma que não afete às demais dimensões (administrativa, financeira, pedagógica e outras) de modo que haja o discernimento necessário para que todos sejam compreendidos e sintam-se acolhidos e orientados. Acredita-se, então, que, quando uma escola trabalha com a autoavaliação, como é o caso da escola pesquisada, é possível identificar suas necessidades, e, a partir daí, planejar e implementar ações de qualidade.

Em suma, o que fica evidenciado na coleta de dados é que, a partir do momento em que a escola tem um projeto elaborado pelo coletivo, com objetivos, metas e um foco para a realização do trabalho, reconhecendo, principalmente, as necessidades de melhorias, trabalham-se para aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos. Nessa escola, verifica-se que a formação continuada é o suporte essencial para isso.

No intuito de buscar indícios de uma ação gestora que possa influenciar nos resultados da escola, discute-se sobre a influência dessa ação nas ações educativas imbuídas no currículo implementado.

#### 2.2.3.1 O currículo: Projeto Educativo como documento participativo

Diante da necessidade de entender o papel do gestor na elaboração e execução do currículo da escola pesquisada, reportamo-nos à discussão sobre o currículo escolar.

Na educação pública brasileira, se antes o problema era garantir o aumento da oferta de vagas no ensino fundamental, na atualidade, a questão central constitui-se na garantia da permanência, na melhoria do aproveitamento e no aumento dos níveis que expressam a qualidade do ensino do país. Por isso, em

meio a tantas proposições e mudanças realizadas nos últimos tempos, uma das preocupações mais acentuadas no momento é a questão curricular, entendida como aposta na construção de respostas para os grandes desafios educacionais.

Frente às diversas concepções acerca do currículo, nos referimos à de Forquin (1993) que entende o currículo com várias faces que são marcantes, porém, segundo o autor, a face “oficial” é a mais visível. No entanto, são as faces “real” e “oculta” que predominam em nossas escolas. A face “real” é que acontece a cada dia, dentro da sala de aula, derivada do projeto pedagógico e dos planos de ensino do professor. Por outro lado, há, ainda, a face “oculta”, composta das influências sociais que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, traduzindo-se em aprendizagem diária de práticas, comportamentos, atitudes e percepções, que estão em vigor na sociedade. Assim,

o “currículo oculto” designará estas coisas que se adquirem na escola (saberes, competências, representações, papéis, valores) sem jamais figurar nos programas oficiais ou explícitos, seja porque elas realçam uma “programação ideológica” tanto mais imperiosa quanto mais ela é oculta. (FORQUIN, 1993, p. 23).

Isso faz com que o currículo “aprendido” não advenha do que foi definido como atualização das políticas curriculares nacionais, por isso, os impactos nas políticas públicas locais das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são lentos e muitas vezes refutados pelas escolas, não se trabalhando nem o que está definido em nível macro e nem delineando um currículo com base nas DCNs e adaptado à realidade local.

Acreditamos que, para uma educação de qualidade, o currículo escolar deve ser adaptado à realidade local, ele precisa ser sistematizado e delineado por todos os responsáveis pelo processo educativo. No entanto, em muitas escolas, a proposta curricular, entendida como instrumento institucional para orientar a aprendizagem dos alunos de forma sistemática, ainda se traduz numa pedagogia que produz, pela falta de sistematização, avanços limitados no conhecimento da realidade específica e na elaboração de soluções a elas adaptadas. Não contribui, portanto, para a formação de pessoas pensantes, criativas e inovadoras. Os professores não podem ser responsabilizados exclusivamente por essa negação ou “descaso” com as DCNs, pois essa prática advém de problemas complexos da

educação brasileira, dentre elas a formação deficiente dos docentes, além do contexto de influência referente à elaboração das DCNs.

Por conseguinte, para conciliar o currículo “oficial” com as necessidades educacionais da contemporaneidade e do contexto de cada estudante, os gestores escolares têm um papel significativo de repensar a estrutura do poder da escola, pois o currículo é também um instrumento legitimado e balizador de políticas públicas (até pelo seu caráter de documento oficializado pelas leis nacionais, que sinalizam uma unidade mínima a ser trabalhada nas escolas) e, como tal, deve ter sempre um olhar atento às suas minúcias, dada a importância desse instrumento para a construção dos conhecimentos necessários e à aquisição das competências mínimas exigidas para a formação do aluno.

A responsabilidade gestora, no sentido da definição e implementação da proposta curricular, é ampla, pois as “Diretrizes Curriculares definidas em norma nacional pelo Conselho Nacional de Educação são orientações que devem ser necessariamente observadas na elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas” (BRASIL, 2010, p. 4). Sendo assim, o conhecimento das DCN é de suma importância para todos os educadores, e deveria ser também de conhecimento de toda a população, pois nelas estão os princípios que, em tese, deveriam reger as políticas educacionais. O próprio objetivo das novas diretrizes disposto na Resolução nº 4 acentua essa necessidade de

Sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola. (BRASIL, 2010, p. 01).

Além disso, consideramos ainda que muitas políticas advindas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) são colocadas à escola sem a ampla participação e orientação contínuas necessárias à sua efetivação, por isso, há a necessidade da ampla divulgação e do debate das DCNs, além do estudo, validação ou readaptação. Ou seja, muita discussão e envolvimento por parte dos profissionais da educação tornam-se necessários para a efetivação das políticas, sendo o gestor escolar o principal responsável por essa articulação em nível local, provocando, estimulando e proporcionando um envolvimento maior por parte de todos os

profissionais da educação. Desse modo, além da base nacional comum, a escola poderá ampliar o currículo de acordo com as necessidades e possibilidades reais de cada contexto, pois essas certamente estarão presentes nos contextos da prática, fazendo com que o currículo desenvolvido pela escola seja o currículo real, imperando, assim, se não houver um planejamento, uma ação por instinto e por experimentação descontínua.

Neste sentido, o currículo escolar a ser desenvolvido não é somente uma construção autônoma da escola, mas deve ter as diretrizes nacionais como orientação, e ser complementado, tendo como foco o contexto e a comunidade escolar, conforme preconiza a resolução citada. A mesma resolução, em seu parágrafo 1º, reafirma a necessidade do envolvimento de todos na busca por uma educação que esteja em consonância com as reais necessidades da comunidade escolar. Sendo assim, o PPP da escola deve ser idealizado, elaborado e implementado pelo coletivo, garantindo a conciliação do currículo mínimo as necessidades educacionais contextualizadas, sendo necessário, para isso, o monitoramento, acompanhamento (neste também se integra orientação, capacitação e formação), avaliação e redefinição de metas, se necessário.

Observamos que na escola em que o PPP é idealizado, elaborado e implementado pelo coletivo, a possibilidade de concretização de um currículo significativo, respeitando os reais objetivos das escolas, seus interesses, necessidades e planejamentos é mais palpável. Para isso, é importante uma gestão democrática e participativa, que tenha como referência a elaboração coletiva do PPP.

Na Escola Manoel Bandeira,

o currículo é concebido enquanto uma instância dinâmica, alimentada pela avaliação constante do processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, o processo de ensino-aprendizagem envolve os conhecimentos produzidos historicamente, articulado com a realidade dos alunos, ou seja, um conteúdo que é ao mesmo tempo produção e produto. Parte de um conhecimento que é formal (curricular) e outro que é latente, oculto e provém dos indivíduos. Todo ato educativo depende em grande parte da concepção de educação, interesses e possibilidades dos sujeitos participantes (alunos, professores, comunidade escolar) e demais fatores do processo. Assim, a educação se dá na coletividade, mas não perde de vista o ser humano que é singular (contextual, histórico, particular, complexo) (MATO GROSSO, 2013<sup>c</sup>, p.4).

Para que este trabalho aconteça, as coordenadoras pedagógicas consideram primordial a formação continuada, um dos principais pontos fortes da escola. Nela se investem forças em ações que vão desde a Semana Pedagógica, que possibilita uma profunda autoavaliação realizada no início de cada ano letivo, ao desenvolvimento do Projeto Sala do Educador, no qual o empenho ocorre numa constante busca pela melhoria do ensino e da aprendizagem.

As coordenadoras alegam que a Semana Pedagógica é um processo fundamental para que a escola desenvolva um trabalho de qualidade durante todo o ano letivo e, ainda, afirmam a necessidade de a Seduc/MT possibilitar que, no momento da Semana Pedagógica, já tenha acontecido a atribuição de aulas para os professores interinos, viabilizando, assim, a esses profissionais, a participação ativa na Semana Pedagógica. Segundo a coordenadora A, os professores interinos, em sua maioria, são excluídos desse evento, porque a Secretaria de Estado faz a atribuição de aulas após esta semana, causando, assim, um retrocesso no trabalho da coordenação que necessita retomar com os profissionais, o que já foi discutido.

Dada à importância da formação continuada, bem como das diversas situações em que a escola afirma se reportar a essa formação, para que o projeto educativo se concretize, buscamos uma melhor análise de como a equipe gestora concebe essa necessidade e a prática.

#### 2.2.3.2 A importância da formação continuada para a escola

A equipe gestora orgulha-se em dizer que a Escola Manuel Bandeira foi uma das pioneiras no estado de Mato Grosso na prática da formação continuada, implementando os Ciclos de Estudos Semanais em 1996, hoje conhecido como Sala do Educador, antes mesmo da Seduc/MT ter percebido essa necessidade. Segundo as gestoras, a ação só foi possível a partir da formação inicial de alguns profissionais. A visão educacional foi sendo ampliada pela própria formação continuada, sendo, então, tal estratégia considerada pela escola, ao mesmo tempo, como princípio e meio, e não como um fim em si mesmo.

A escola em análise considera a profissão docente como um eterno aprendizado. Por isso, em 2013 contava com quatro grupos de formação continuada, distribuídos em dois no período noturno (I ciclo/PNAIC e Apoio Educacional), um no matutino e outro no vespertino. Os dois últimos contemplavam

os profissionais do III e II Ciclos, respectivamente. As coordenadoras consideravam que essa organização sobrecarregou a carga de trabalho, mas seu resultado foi compensatório, pois os interesses dos participantes estavam em consonância, o que permitiu um estudo com maior envolvimento e dedicação. De acordo com as coordenadoras, dos 63 profissionais da escola somente uma cozinheira e três vigias não fazem parte dos estudos de formação continuada.

Os encontros aconteciam semanalmente, e orientados pelas coordenadoras pedagógicas, com temáticas sugeridas pelos professores na Semana Pedagógica, ocasião em que também era reelaborado o Projeto Sala de Educador, de acordo com a autoavaliação da escola. Os assuntos também foram sugeridos no decorrer do ano letivo, mediante ao surgimento de necessidades formativas do coletivo da escola. Na orientação dos grupos de estudos, os professores das diversas áreas do conhecimento eram convidados a contribuírem.

Essa formação continuada contribui para a superação dos desafios existentes no cotidiano escolar, principalmente no que concerne à busca por práticas educativas que motivem o aprendizado dos discentes. Acredita-se que o maior desafio da escola hoje é despertar, estimular e motivá-los na construção e elaboração do conhecimento apreendido socialmente.

A professora articuladora B informou, em entrevista, que a escola está recebendo uma geração de discentes com fácil acesso às informações. Em virtude disso, a docente acredita que os mesmos estão desenvolvendo suas capacidades críticas e que o desafio da escola consiste em trabalhar este aluno no sentido de também capacitá-lo a exercitar a mente e desenvolver uma visão mais crítica a respeito das informações e do conhecimento que lhes chegam às mãos. Essa afirmação remete à frase que consta na abertura do primeiro PPP elaborado pela escola, em 2005, que continua sendo considerada a missão da escola: “Em busca da autoformação holística” (MATO GROSSO, 2013<sup>c</sup>, p. 1). Percebe-se uma abordagem educacional voltada para uma prática em que o saber e o fazer se complementam e a didática busca transcender as experiências em prol de uma educação que forneça os conhecimentos e os instrumentos necessários ao aprendizado, mas, que, sobretudo, forneça caminhos para a autonomia, no preparo para uma vida em constantes mudanças. Nóvoa e Finger (1988) alertam para o fato de que face às rápidas inovações tecnológicas e à desatualização constante dos conhecimentos em um mundo em permanente mudança, a educação deve se

constituir também como um instrumento de transformações conscientes, dirigido ao futuro como uma força de inovação e criatividade.

As coordenadoras pedagógicas referendaram essa concepção considerando que a formação continuada é fundamental para a inovação dos conhecimentos, sendo necessária, para isso, uma busca constante pelo conhecimento. Nesse sentido, o Sala do Educador é o espaço no qual a instituição pode discutir e estudar para modificar a sua prática, já que se compreende que a escola contemporânea é desafiada a refletir, a repensar, a mudar, seja a sua prática pedagógica, sejam suas normas institucionais, sendo necessário, para isso, uma gestão mobilizadora e estimuladora do desenvolvimento dos demais profissionais, como destacado por Lück (2009).

Com relação à gestão da Escola Manuel Bandeira, pode-se afirmar também no que se refere à “Gestão de pessoas” que a equipe gestora tem desenvolvida a competência que “promove e orienta a troca de experiências entre professores e sua interação, como estratégia de capacitação em serviço, desenvolvimento de competência profissional e melhoria de suas práticas” (LÜCK, 2009, p. 81).

Considerando a importância e a centralidade que a formação continuada ocupa na escola, pode-se dizer que, em grande medida, a qualidade da educação oferecida revela a própria qualidade da formação, ou seja, a importância que se dá à capacitação denota a importância que se atribui ao ensino e a aprendizagem. Diante disso, passa-se à uma reflexão sobre a gestão administrativa, mediante orientações recebidas, e as condições de infraestrutura com as quais a escola trabalha.

#### 2.2.4 Gestão administrativa no contexto da implementação: a influência do órgão central

Com relação à oitava dimensão proposta por Lück (2009), “Gestão administrativa”, por meio da análise dos dados coletados com os sujeitos escolares, percebe-se que a gestora tem desenvolvidas algumas competências com relação a esta dimensão, dentre elas,

coordena e orienta a administração de recursos financeiros e materiais e a sua prestação de contas correta e transparente, de acordo com normas legais, seja os recursos obtidos diretamente de

fontes mantenedoras, seja os obtidos por parcerias e atividades de arrecadação (LÜCK, 2009, p. 105).

Esta competência é referenda pela mãe membro do CDCD, “com relação aos gastos a escola já tem um valor que foi planejado no coletivo para ser gasto em cada coisa e quando tem que mudar isso a gente é chamado para decidir. Se é mesmo no que precisa e se é necessário” (Entrevista realizada no dia 05 de outubro de 2013 com a mãe membro do CDCE da escola).

Apesar disso, a equipe gestora da Escola Manuel Bandeira relata que é com relação à gestão de infraestrutura, recursos e serviços que se concentram suas maiores dificuldades. Por isso, entende-se ser necessária a ampliação de sua estrutura física para melhor desenvolver os projetos e ações educativas.

De acordo com Machado (2000), além das responsabilidades delegadas pela descentralização à comunidade escolar, citadas no primeiro capítulo desta dissertação, ela ainda delega ao poder público, a continuidade dessas práticas, definindo, por isso, dez importantes papéis dos gestores educacionais governamentais, para uma descentralização que possibilite verdadeiras mudanças no fazer pedagógico: 1) Definir claramente as políticas e metas educacionais; 2) Desenvolver padrões de aprendizagem e um currículo básico comum; 3) Avaliar o sistema de ensino e as escolas; 4) Garantir recursos financeiros suficientes; 5) Garantir a equidade; 6) Fazer chegar às escolas os recursos humanos, materiais, tecnológicos e financeiros; 7) Ocupar-se da profissionalização docente; 8) Definir indicadores e produzir dados e informação; 9) Promover o treinamento dos diretores das escolas; 10) Incentivar a participação social em educação.

Com relação, então, à participação da gestão, verifica-se pela fala dos sujeitos entrevistados que todos atribuem os resultados alcançados pela escola ao envolvimento, à interação e à dedicação da equipe e da forte influência da ação gestora. A escola foi se fortalecendo a medida que conquistou vitórias no âmbito da qualidade. Um dos fatores que têm contribuído para um bom resultado é o estabelecimento de metas anuais e a importância dada aos estudos nos encontros de formação continuada desenvolvidos no Projeto Sala do Educador. Estes fatores foram expostos em diversos depoimentos, dos quais podemos citar o da professora articuladora A, que apontou como primordial para a mudança na escola

o momento que a escola teve um projeto elaborado pelo coletivo, que a escola teve objetivos claros e definidos, que a escola teve metas, ela teve um foco para trabalhar, e soube-se onde apresentava a deficiência, foi-se trabalhar para melhorar aqueles pontos que se via como fraco na gestão pedagógica, e, a formação continuada é que deu suporte para isso (Entrevista realizada no dia 1 de outubro de 2013 com a Professora Articuladora A).

Isso posto percebe-se, além das reuniões coletivas de estudo e planejamentos, uma cultura avaliativa da escola, na qual há apropriação dos resultados da aprendizagem dos alunos pelos professores, em um trabalho de diagnóstico e replanejamento das ações a partir deles. Não há nessas práticas referências ao órgão central e, quando questionada sua contribuição em tais atividades, a equipe gestora afirmou que a relação mais direta ocorre por intermédio do Cefapro quando se trata da questão pedagógica/formação, e com a Assessoria Pedagógica, quando se refere ao administrativo.

Uma das coordenadoras, porém, disse que essa relação direta deveria existir, mas não percebe sua ocorrência. As professoras articuladoras e a equipe gestora disseram também que não receberam, durante o tempo de atuação nas respectivas funções, formação específica advindas diretamente da Secretaria Estadual de Educação.

Uma das professoras articuladoras citou que uma qualidade educacional não se faz somente com o esforço da comunidade escolar, sendo fundamental que também os governantes invistam na educação: “É importante que o governo invista também. Só de sonhos a escola não vive” (Entrevista realizada no dia 10 de outubro de 2013 com a Professora Articuladora B). Ainda para ela, as salas pequenas, quentes e sem ventilação adequada não favorecem o ensino de qualidade.

As coordenadoras também referiram como grande dificuldade para a realização do trabalho a falta de um espaço físico específico da coordenação. De acordo com uma delas, “nós não temos nenhuma sala para trabalharmos. Nossa sala é a sala de todos” (Entrevista realizada no dia 03 de outubro de 2010 com a Coordenadora Pedagógica C). Com relação à climatização e a sala para a coordenação, a escola foi contemplada com uma reforma, após ser classificada entre as seis melhores escolas do país no PGE; porém, quando da realização desta pesquisa ela ainda não tinha sido iniciada.

Deve-se esclarecer que as orientações emanadas do órgão central, na maioria das vezes, não são recebidas passivamente na escola, mesmo sendo anunciadas como inovadoras, democráticas e ressignificantes de conceitos importantes como autonomia, descentralização e participação. Elas são percebidas com certa “desconfiança” pelos profissionais da Escola Manuel Bandeira, que fazem adequações quando consideram necessário ao seu projeto educativo.

Com isso, percebe-se que a escola se transforma de mera reprodutora de políticas públicas para autônoma, principalmente por ter obtido resultados de sucesso com relação ao rendimento escolar dos alunos. Diante desse aspecto, percebe-se uma consonância com o que reflete Veiga (2001) ao alertar para a necessidade de se repensar a estrutura do poder da escola, pois a construção da autonomia participativa leva à superação da autonomia dependente da escola.

Dentre as orientações recebidas e que a escola considera que podem se tornar interceptoras de seu planejamento, alguns são pontuados como grandes entraves para a concretização das ações pedagógicas do seu PPP, como os programas e projetos oriundos das diversas instâncias sociais e, muitas vezes, solicitados pela Secretaria de Educação, que são instituídos no decorrer do ano letivo, dificultando o planejamento construído coletivamente.

Observa-se que, nesses casos, os gestores precisam ter uma ampla consciência sobre o seu papel no contexto escolar e uma postura crítica para discutirem que o mais importante naquele período é o projeto educacional da sua escola, que foi elaborado de acordo com o que seus sujeitos precisam para tornarem-se cidadãos ativos no meio social. Isso implica em uma alteração no perfil gestor que, de tarefeiro, passa a ter uma prática consistente com relação aos objetivos e valores assumidos pelo coletivo da escola.

Compreende-se, assim, que a descentralização delega à comunidade escolar a condução, em conjunto com o governo e outros setores sociais, dos rumos de sua atuação, favorecendo uma gestão com responsabilidade, uma vez que engloba diversos atores na decisão dos objetivos e das metas a serem alcançados.

Diante do exposto, aponta-se para a necessidade de um maior envolvimento e responsabilidade dos agentes externos, oferecendo a todos as condições necessárias para que a escola avance ainda mais em melhorias educacionais. Os bons resultados da unidade escolar são frutos do trabalho intenso de uma equipe

formada por diversos sujeitos que se complementam no cotidiano escolar para a consolidação das mudanças.

### **2.3 Considerações acerca da análise realizada**

Entendendo a gestão escolar como síntese de múltiplas determinações, voltada para uma gama complexa de dimensões e de competências que hoje se atribuem ao líder à frente da escola, objetivou-se analisar suas ações no dia a dia educacional, a fim de vislumbrar as condições que possibilitaram ou impediram a realização de uma gestão escolar democrática e participativa, tendo como pressupostos a emancipação humana, a justiça social e a igualdade de direitos.

Partindo dessa avaliação, foram pontuados os fatores considerados resultantes desta pesquisa. Dentre eles, verifica-se que a necessidade de melhoria nos resultados e a redução da evasão escolar promoveu a ênfase na gestão pedagógica, conduzida por uma década por uma forte liderança, o que desencadeou um processo de autoavaliação sistemática das ações existentes no âmbito educacional.

Essa ferramenta foi, e ainda é fortalecida pelas avaliações externas, o que possibilitou identificar avanços e aspectos necessários a uma maior concentração de esforços. Inicialmente, tal cultura avaliativa provocou a busca por profissionais habilitados, do mesmo modo que demonstrou ser essencial a formação continuada, apostando, com isso, no desenvolvimento de competência de cada profissional para a melhoria de suas práticas. Assim, a autoavaliação constante, executada pela escola, permitiu o replanejamento das ações e, assim, uma transformação na realidade da unidade.

A ênfase na formação continuada, por sua vez, corroborou com o investimento nas fases iniciais e na melhoria do ensino em todas as outras fases, contribuindo para a aquisição da habilidade leitora pelos alunos, principalmente. Além disso, possibilitou um trabalho coletivo permeado pela cooperação mútua, resultando na elaboração compartilhada do PPP, na exposição de metas anuais e nos planejamentos diários, o que se mostrou fundamental para a organização e orientação de todas as ações da escola, no intuito de garantir as suas efetivas concretizações. A formação continuada, logo, provocou a inovação na prática pedagógica, com a adoção da metodologia de projetos de aprendizagem, dos quais

podemos destacar o projeto de leitura. Todos estes fatores influenciaram sobremaneira e no decorrer dos anos nos resultados da escola.

Ao avaliar tais aspectos, com base nas dimensões da gestão escolar propostas por Lück (2009), comparando-os às maneiras pelas quais a gestão conduziu as práticas e as relações no cotidiano escolar, conclui-se que eles foram determinantes para o sucesso da instituição. Outros fatores observados durante a pesquisa e que se sobressaíram na coleta dos dados também se destacaram, como uma visão gestora que acreditou na liderança coletiva e na autonomia delegada e, com base em uma orientação interativa, procurou mobilizar talentos e competências dos diversos atores da comunidade escolar, provocando o desencadeamento de uma equipe gestora coesa, que apoiou os profissionais em suas necessidades, permitindo, assim a promoção de educação de qualidade.

Importante ressaltar que essa forma de gerir influenciou, ainda, os demais profissionais da unidade escolar, promovendo a prática de bom relacionamento interpessoal e estabelecendo canais de comunicação positivos, facilitando e orientando a troca de experiências, o que permitiu o foco em um objetivo comum: o projeto educativo da escola. Assim, esses sujeitos foram considerados também como gestores do processo educativo. Além disso, buscou-se o envolvimento dos pais e da comunidade na qual a escola se encontra.

Alguns elementos das escolas eficazes abordados por Polon (2009) podem ser destacados na Escola Manuel Bandeira, tais como as altas expectativas, não somente nos resultados, mas, também, no sucesso do desempenho de seus alunos e de toda a sua equipe, utilizando, para isso, o incentivo positivo, permeado pela vontade de atender às necessidades e aspirações de sua comunidade. A partir desse aspecto, percebeu-se a obtenção dos altos resultados apresentados no IDEB e na conquista do Prêmio em Gestão Escolar em 2013, provocando envolvimento e valorização da comunidade com relação à escola.

Esse conjunto de fatores mostra que a eficácia escolar está ligada à “[...] capacidade das escolas de produzirem efetivamente os resultados que a sociedade espera delas” (SOARES e BROOKE, 2008, p. 20). No que diz respeito à instituição pesquisada, em especial, a sua grande contribuição social reside na manutenção de uma cultura compactuada, adquirida ao longo de anos e que deve ser mantida não só pela atual gestão, mas pelas equipes gestoras subsequentes.

Assim sendo, em meio às inúmeras contradições, conflitos e dificuldades existentes em um cotidiano escolar, foi possível encontrar na Escola Manuel Bandeira práticas que contribuíram para o processo de democratização do ensino e da universalização de uma educação pautada no bem comum e nos direitos sociais fundamentais e, ainda, que precisam superar a passividade, conformação e nulidade perante a real função social da escola. Portanto, na unidade escolar, mostra-se um movimento inacabado, no qual algumas ações devem ser repensadas para o desenvolvimento de seus fins, e de superação, traduzido de forma expressiva nas falas das gestoras, da comunidade escolar e sociedade e nos resultados.

No próximo capítulo, refletir-se-á sobre algumas das dificuldades ainda presentes na escola, como falta de aprofundamento no trabalho de formação continuada para que os novos integrantes do espaço escolar adquiram as competências necessárias para compartilhar da proposta educacional do estado de Mato Grosso, assumindo-a como projeto educativo; pouca interação no planejamento interdisciplinar do III ciclo, que faz parte do projeto educativo da escola; necessidade da constante busca por práticas educativas atrativas e inovadoras que atendam a todas as faixas etárias dos alunos, bem como de dinamização do CDCE como provedor da gestão democrática, com um maior envolvimento dos pais; busca pela aquisição de novas competências gestoras, dentre elas a utilização da tecnologia da informação e comunicação para uma eficaz distribuição de tarefas, diminuindo o trabalho extrahorário, dentre outros.

Na tentativa de contribuir, será elaborado um Plano de Intervenção Escolar, com o intuito de aprimorar o processo de gestão escolar da escola pesquisada, buscando potencializar a qualidade do ensino oferecido por meio de algumas proposições que visam à atuação gestora e às práticas elaboradas na e pela instituição.

Entretanto, o Plano de Intervenção Escolar não se limita apenas à Escola Manuel Bandeira: tem-se como meta a divulgação dessa ação para as demais escolas do Polo do Cefapro de Juara, visando desenvolver competências gestoras que os tornem capazes de buscarem alternativas para a concretização de uma gestão escolar eficaz.

### **3 CONSTRUINDO E APRIMORANDO COMPETÊNCIAS GESTORAS A PARTIR DO CASO ANALISADO**

Neste capítulo, foi construída uma proposta de formação continuada participativa para os gestores da escola pesquisada e do polo como um todo, com o objetivo de aprimorar e desenvolver competências gestoras que contribuam para a concretização de uma gestão escolar eficaz.

Ela tem como base as dimensões de gestão e competências gestoras da escola analisada que se mostraram promotoras de práticas educativas de sucesso e que, por conseguinte, se relacionam aos resultados obtidos nas avaliações externas e demais resultados positivos conquistados. Por meio das práticas investigadas, pretendem-se disseminar as ações eficazes aos demais gestores do polo, além de contribuir para dinamizar as dimensões que precisam ser aprimoradas pela escola pesquisada.

Em função do que foi consolidado nos demais capítulos desta dissertação, buscou-se, a partir desta seção, oferecer estratégias e caminhos, por meio do desenvolvimento de um Plano de Intervenção Educacional, que fomente a formação continuada, contribuindo para que os gestores possam ser não mais meros reprodutores de políticas públicas educacionais, mas ativos para que elas possam contribuir para o avanço na qualidade do ensino oferecido.

Assim, ele objetiva promover a interação entre teoria e prática, baseando-se nas dimensões e competências gestoras (LÜCK, 2009) e nas experiências exitosas da unidade escolar pesquisada e demais experiências gestoras que se fizerem valer durante a formação.

O intuito é que a formação proposta neste capítulo atinja o desenvolvimento profissional dos gestores, gerando resultados para a melhoria da qualidade no sistema de ensino público no polo e ampliando a reflexão coletiva sobre os limites e as possibilidades de transcender a atual realidade da gestão das unidades escolares, pois se tem como necessidade atual oferecer aos alunos um ensino motivador, permeado por um currículo que oportunize a aprendizagem de conteúdos acadêmicos desafiadores em atendimento às necessidades contemporâneas.

Entende-se que essa nova escola, descentralizada, deve ser autônoma, aberta, flexível, democrática e participativa, sendo necessária, para isso, uma

gestão democrática também participativa, dando vez, voz e ação a toda a comunidade escolar, que, por sua vez, deve assumir a responsabilidade educacional em favor do objetivo principal da escola: propiciar o desenvolvimento integral dos alunos.

Desse modo, embora não se afirme que haja um modelo de gestão ideal na Escola Estadual Manuel Bandeira, constata-se que as ações gestoras educacionais desenvolvidas na instituição são bons exemplos para outras escolas. Compreende-se que a proposta de formação continuada aqui indicada possibilitará, também, à instituição pesquisada ampliar ainda mais os resultados de sucesso obtidos, inovando as ações que se fizerem necessárias em busca da manutenção dos seus bons resultados, considerando que essa é uma das preocupações existentes no seu cotidiano. Com esse intuito passa-se, a seguir, ao desenho da proposta.

### **3.1 O Plano de Intervenção Educacional: Construindo e Aprimorando Competências Gestoras**

Advindas das mudanças sociais contemporâneas, os desafios apresentados à educação e ao papel do gestor escolar recaem sobre a qualidade do trabalho desse profissional, assentado na capacidade de desenvolver competências relacionadas às dimensões da gestão escolar. Essas são, então, uma possibilidade que permite a transição entre a gestão educacional escolar da maioria das escolas e o que se propõe neste estudo: uma gestão que exige a efetiva interação de todas as áreas de ação gestora, com foco na ação pedagógica, visando a uma organização de ensino que possibilite a contextualização da aprendizagem e formação adequada aos alunos.

Diante dessa necessidade, o Plano de Intervenção Escolar que se efetivará por meio da proposta de formação continuada denominada “Construindo e aprimorando competências gestoras”, precisa de ações integradas, as quais se perfazem pela formação, pelo monitoramento, pela avaliação e pelo envolvimento dos profissionais do Cefapro, gestores escolares e professores.

Para que se possa contribuir com a sua ampliação e disseminação, faz-se necessário que essa proposta se torne executável e se efetive na abrangência do Polo do Cefapro de Juara. Para isso, é fundamental que os gestores desse polo participem dos estudos sobre os resultados da pesquisa e das dimensões gestoras

e de suas competências, o que pode ser realizado no Seminário de Educação do Cefapro, previsto para ocorrer em novembro de 2014, conforme o Plano de Trabalho Anual do Cefapro/2014.

Diante dessa previsão, as despesas de deslocamento, hospedagem, alimentação e produção de material para essa etapa já foram calculadas no início do ano letivo. Às de reprodução de materiais para a continuidade do desenvolvimento do projeto, pode-se prevê-las no planejamento anual denominado Projeto Político de Desenvolvimento do Cefapro. Dessa maneira, não haverá uma oneração de despesas extras frente à Seduc/MT, nem será gerada uma necessidade de planejamento de dispêndios específicos para uma nova ação, pois a formação continuada de gestores está incluída na política educacional do estado.

De acordo com o compromisso sociopolítico do Cefapro e respeitando a proposta de execução deste plano, são convidados a fazer parte dessa ação como agentes do processo de implementação, monitoramento e avaliação sua gestão e seus professores formadores, bem como os Assessores Pedagógicos dos municípios do polo, membros do Órgão Central e do Conselho Estadual de Educação.

Têm-se, ainda, como coadjuvante, os professores formadores do Cefapro, considerados fortes aliados no monitoramento da proposta de intervenção, visto que esses profissionais visitam todas as escolas do polo, no mínimo, uma vez a cada mês, acompanham o desenvolvimento da formação continuada e demais ações escolares, dentre elas, a efetivação do PPP, imbuído do currículo escolar, seus programas e projetos, bem como avaliam os resultados obtidos em cada escola.

Faz-se necessário, para que se tenha uma adesão ao projeto, o conhecimento e a aceitação do que está aqui proposto, já que se sabe que é mediante as ações acordadas, sob o princípio da participação, que os resultados são vindouros. Com isso, discorrer-se-á, a seguir, sobre esse envolvimento e sobre a ação específica dos atores dos segmentos educacionais envolvidos diretamente no projeto de intervenção.

### 3.1.1 Possibilidades e caminhos para a efetivação do Plano de Intervenção

Foi mediante a necessidade de formação continuada dos gestores e demais profissionais que atuam nas escolas do polo em análise, que foram implementados

os Cefapros como política de formação e qualificação dos profissionais da educação do estado de Mato Grosso, com a promulgação da Lei nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005 e regulamentado pelo Decreto nº 1395, de 16 de junho de 2008, tendo como pressuposto que

a formação continuada consolida-se como necessidade fundamental para instrumentalizar os educadores no trato competente das questões educacionais do momento. Desse modo, a busca pela atualização profissional constitui-se em oportunidade para revisar concepções, ampliar conhecimentos teóricos e metodológicos, fazer uma relação entre as teorias e as situações vivenciadas em sala de aula, culminando assim no redimensionamento do fazer docente. (MATO GROSSO<sup>e</sup>, 2013, p. 02).

Diante disso, é necessário assegurar condições institucionais para que os docentes usufruam dos direitos previstos nas legislações vigentes, como se propõe neste Plano de Intervenção, por meio de uma formação continuada em serviço, em articulação com a formação inicial e a prática pedagógica.

Em concordância com o exposto, o Cefapro de Juara, instituição formadora oficial do estado de Mato Grosso, tem um importante papel na consolidação de uma política de formação, referendada nas necessidades educativas das escolas, dentre elas, da gestão escolar, proporcionando estudos teóricos e metodológicos para a construção de novas competências e habilidades profissionais, visando ao sucesso das ações educativas.

Neste sentido, uma das principais finalidades do Cefapro é viabilizar a formação continuada aos profissionais da educação, sensibilizando-os para assumir os processos de estudos permanentes como oportunidades de rever concepções, ampliar os conhecimentos teóricos e metodológicos, permitindo relacionar esses saberes às situações vivenciadas em sala de aula, de maneira reflexiva e autônoma (MATO GROSSO, 2013<sup>e</sup>, p. 3).

Dentre essas concepções e metodologias, percebe-se que é necessário atender aos desafios propostos pelo desenvolvimento tecnológico e científico, os quais provocam constantes mudanças no sistema social e educativo. As inovações requerem dos educadores novos conhecimentos e novas habilidades para ensinar e aprender. Por isso, é importante que os gestores compreendam que exercem um papel fundamental no processo de implantação e implementação das políticas públicas e das transformações no ambiente escolar.

Desse modo, o projeto “Construindo e aprimorando competências gestoras”, intenta, também, o estímulo a uma atuação colaborativa e integrada, a partir da conectividade em rede, das gestões escolares do polo. Visa-se, para a construção da autonomia de cada instituição escolar e o fortalecimento da gestão democrática e participativa, à troca de experiências e a respostas, de forma concisa e eficiente, aos problemas apresentados nas escolas.

Com base nessas constatações, apresentam-se, a seguir, as ações do referido projeto propostas para o Cefapro - Polo de Juara. Observa-se que, para tanto, foram estabelecidos contatos com a equipe gestora do Cefapro, Assessores Pedagógicos, profissionais do órgão central e presidente do Conselho Estadual de Educação, já que uma modificação na cultura organizacional do polo, com vistas à definição coletiva de melhores padrões de qualidade, é um trabalho que compreende o envolvimento de uma rede de colaboradores.

### 3.1.2 A ação do Cefapro

Tais ações consistem, primeiramente, na formação da equipe do Cefapro e de alguns parceiros específicos, como os assessores pedagógicos, que auxiliam diretamente nas atividades administrativas, e profissionais do órgão central que acompanham o Cefapro de Juara. Ela consistirá na exposição dos resultados da pesquisa, bem como, a partir do entendimento da gestão democrática e participativa, em estudos sobre essa perspectiva gestora, com base nas dimensões e competências elaboradas por Lück (2009), agrupadas em duas grandes áreas: 1 - de organização, que compreende a gestão pedagógica e subdivide-se nas dimensões fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar, planejamento e organização do trabalho escolar, monitoramento de processos e avaliação institucional e gestão de resultados educacionais e 2 - de implementação, que abarca a gestão participativa, a gestão de pessoas e liderança e a gestão de infraestrutura, dividindo-se nas gestões democrática e participativa, de pessoas, pedagógica, administrativa, da cultura escolar e do cotidiano escolar.

Após esta fase, tem-se a etapa de formação dos gestores escolares, no intuito de consolidar os conhecimentos necessários à implementação de novas práticas gestoras e de inovação pedagógica nas escolas do polo, buscando um consenso sobre as concepções de gestão e sobre as ações gestoras que são necessárias para a efetividade de uma gestão escolar eficaz, de acordo com as

dimensões e características de escolas eficazes, e que se utilize também, além das referências dispostas neste trabalho, referenciais bibliográficos sobre o desenvolvimento das competências necessárias aos alunos do século XXI.

A formação dos gestores escolares contará também com a colaboração do Conselho Estadual de Educação, que objetiva garantir um ensino de qualidade para todos, tendo seu atual presidente confirmado presença na ação.

Em seguida, intenta-se realizar reuniões para a criação de critérios de registros e acompanhamento das ações a serem implementadas, mediante as formações desenvolvidas pelo projeto e a elaboração de formulários específicos para esse fim.

Propõe-se, ainda, a criação de um espaço específico no Ambiente Colaborativo de Aprendizagem (e-Proinfo) para acompanhar, incentivar e divulgar as ações dos gestores escolares, além de contribuir para a aquisição de competências que possibilitem a efetivação de estratégias de implementação de boas práticas nas unidades escolares. Propõe-se que esse seja um espaço de discussões e colaboração mútua entre gestores, Cefapro e órgão central.

Desse modo, será possível que, em rede, os 20 diretores que compõem as escolas do polo de Juara possam conhecer, divulgar e implementar diversas práticas, adequando-as à sua realidade específica. Além disso, essa rede servirá para incentivar as boas práticas já existentes em algumas escolas públicas, possíveis de serem implementadas.

Sabe-se que uma educação de qualidade depende cada vez mais da capacidade de a escola desenvolver respostas precisas frente às necessidades da comunidade escolar e à complexa função de ensinar, nos diversos contextos escolares e que para transformá-los em espaços de aprendizagem, não se pode oferecer uma fórmula pronta e acabada, no entanto, com o compartilhamento de experiências exitosas, cada unidade poderá construir práticas sob medida para a sua realidade escolar.

Nessa ação, o coordenador<sup>31</sup> do projeto “Construindo e aprimorando competências gestoras”, será o responsável por mediar às discussões, incentivando a divulgação das práticas gestoras eficazes já consolidadas, além de

---

<sup>31</sup> A coordenação do Projeto estará a cargo da gestão do Cefapro.

colaborar com a efetivação de outras, que precisam de novos direcionamentos da ação gestora.

Essa ideia objetiva, portanto, uma ação gestora que ultrapasse o personalismo, uma vez que, embora as gestões desenvolvam experiências muito próximas, precisam ser fortalecidas por meio da aquisição de bases teóricas sólidas que promovam mudanças de atitudes no gerenciamento dos seus projetos educativos. Tal discussão teórica, aliada às experiências práticas dos profissionais, se torna útil para fundamentar e orientar os trabalhos administrativos e pedagógicos dos gestores na reestruturação do Projeto Político Pedagógico durante os anos de 2014 a 2015, período definido pela Seduc/MT para a reelaboração/revitalização de todos os PPPs escolares, de acordo com as novas políticas educacionais.

Essa rede colaborativa, atrelada à formação dos gestores escolares definida nesta proposta de intervenção, propõe, também, ações pontuais de monitoramento e avaliação, a serem realizadas pelos gestores e professores formadores do Cefapro nas escolas do polo, juntamente com os diretores das unidades educacionais, de acordo com as dimensões e competências descritas no capítulo 2 da presente dissertação.

Nesse sentido, cada professor formador, juntamente com a equipe gestora do Cefapro, depois de participar da formação, ficará responsável por orientar, acompanhar e avaliar as ações gestoras das respectivas escolas sob sua responsabilidade. Isso contribuirá para a efetividade do projeto, a disseminação dos resultados da pesquisa e o desenvolvimento das competências gestoras necessárias para a consolidação de práticas educativas de sucesso, tendo como primordial a contribuição do gestor escolar em todas as dimensões.

Considera-se que os diversos aspectos a serem orientados, monitorados e avaliados serão definidos após reuniões entre os colaboradores, quando serão elaborados formulários de acompanhamento, sempre envoltos por critérios que caracterizem as práticas eficazes na escola pesquisada e as que precisam ser ampliadas, com base nas dimensões e competências gestoras necessárias na atualidade. A avaliação do projeto será de processo, que possibilitará a reprogramação das ações, se necessário, e também de resultados.

Para um melhor entendimento dessa proposta, é exposta e descrita, no quadro 9, uma síntese dessas ações .

**Quadro 9: Síntese das ações propostas para o Cefapro**

O quê?	Quem?	Quando?	Como?	Por quê?
Capacitar a equipe do Cefapro e Assessores Pedagógicos do polo.	Pesquisadora (Professora Formadora do Cefapro).	Setembro a outubro de 2014.	Estudos de formação continuada dos profissionais do Cefapro, que ocorre semanalmente.	Garantir a formação da equipe do Cefapro e colaboradores para melhor implementação de práticas gestoras eficazes.
Capacitar os gestores escolares.	Equipe do Cefapro e Conselho Estadual de Educação.	Novembro de 2014.	Durante cinco dias de estudos na semana destinada ao "Seminário de Educação do Cefapro".	Consolidar a formação dos gestores visando à implementação de novas práticas gestoras e de inovação pedagógica nas escolas do polo.
Elaborar os formulários para registro de orientação/acompanhamento das ações gestoras.	Coordenador do projeto e Equipe do Cefapro.	A partir de janeiro de 2015.	Reuniões de apoio à realização do projeto.	Criar critérios para registros e acompanhamento da implementação de novas ações gestoras.
Criar, por meio do e-Proinfo, uma rede de colaboração e acompanhamento das ações gestoras escolares.	Coordenador do projeto e Coordenadora de Tecnologia da Seduc/MT.	A partir de março de 2015, como ação permanente.	Possibilitar, acompanhar e estimular a rede de colaboração.	Incentivar e divulgar as ações gestoras e contribuir para a implementação de boas práticas educativas.
Orientar que as ações relativas dimensões e competências gestoras sejam contempladas na reelaboração do PPP das escolas, com ênfase na dimensão pedagógica.	Equipe gestora do Cefapro e professores formadores.	2014 a 2015.	Estudos e orientação nos grupos de estudos permanentes de formação continuada das escolas e do Cefapro.	Garantir que as competências gestoras sejam alinhadas ao projeto educativo da escola, influenciando em mudanças no ensino e na aprendizagem.
Acompanhar e monitorar as práticas gestoras nas escolas do polo.	Professores formadores e equipe gestora do Cefapro	Uma vez ao mês, a partir de março de 2015.	Visitas às escolas.	Contribuir com as escolas para a efetiva implementação de práticas gestoras eficazes.
Avaliar a construção e o aprimoramento das competências gestoras.	Equipe gestora do Cefapro e professores formadores.	A partir de 2015, semestralmente.	Análise in loco e preenchimento dos formulários elaborados pela equipe de apoio ao projeto.	Contribuir para a efetivação do projeto oportunizando uma avaliação de processo e também de resultados.

Fonte: Elaboração da autora (2014).

As estratégias propostas expressam o nosso objetivo em disseminar as ações gestoras realizadas pela escola pesquisada, contribuindo com a mudança no perfil dos gestores escolares, além de aprimorar as dimensões gestoras que se fazem necessárias na escola pesquisada, no intuito de colaborar com os estudos sobre a prática gestora e eficácia escolar, propondo novas discussões e possíveis alternativas para a realização de ações educativas que possam elevar a qualidade do ensino oferecido e os resultados do estado, a partir da contribuição do polo do Cefapro de Juara.

### 3.1.3 A ação dos gestores escolares

Pensar a formação continuada como uma das possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal é refletir também sobre a diversidade encontrada diante das formações humanas, das políticas educacionais, das rotinas, dos conflitos e dos desafios do dia a dia. Essa realidade solicita dos gestores escolares a sensibilidade no olhar para a compreensão do cotidiano escolar e percepção sobre a necessidade do envolvimento de todos os atores nas ações educativas e nas tomadas de decisões. A partir dessa perspectiva, a formação continuada deve considerar o diagnóstico das necessidades formativas dos profissionais da escola, as políticas educacionais e os conhecimentos teóricos articulados às experiências, a fim de contribuir com as diferentes situações administrativas e pedagógicas.

Desse modo, a formação continuada deve ser dinâmica, dialógica e reflexiva, indo além dos componentes técnicos e operativos normalmente atribuídos pelo sistema. É importante enfatizar que todo processo de formação continuada deverá ter como referência o saber docente, seu reconhecimento e sua valorização, a fim de promover o desenvolvimento profissional requerido para um ensino de qualidade nas escolas públicas brasileiras.

Nesse contexto, a formação continuada desenvolvida para os gestores é uma das possibilidades de integração do grupo de profissionais de cada escola aos seus respectivos projetos educativos, bem como para a melhoria das suas competências. Vale ressaltar que ela não gerará custos específicos, pois eles já estão compreendidos no PPP de cada escola, que tem como orientação deixar anualmente um percentual destinado para a formação continuada, ou ainda, para a manutenção e o desenvolvimento escolar previsto no PDE.

Para isso, já estão previstos na política educacional do estado de Mato Grosso alguns momentos específicos, como: Semana Pedagógica e estudos permanentes de formação continuada. Importante destacar que não se está propondo uma mudança nessas políticas, mas um replanejamento das suas ações, com base nos resultados desta pesquisa.

Assim, no início de 2015, na semana de replanejamento escolar, denominada no estado de Mato Grosso de “Semana Pedagógica”, que deve ocorrer, por orientação da Seduc/MT, no início de cada ano letivo em todas as escolas estaduais, sugere-se, inicialmente, que os gestores escolares, com base na formação já efetivada pelo Cefapro no Seminário de Educação, analisem os resultados de sua escola, buscando, por meio do conhecimento de práticas e indicadores de escolas eficazes, a mobilização dos seus profissionais para que a reflexão e análise promovam o replanejamento do seu projeto educativo.

Essa ação inicial se dará com o intuito de que a escola se constitua enquanto instituição educativa e compreenda de onde, como, por que e para que ou para quem deve redimensionar ou manter suas práticas educativas.

Após essa autoavaliação e replanejamento competem aos gestores escolares, com a contribuição dos professores formadores do Cefapro referências de suas escolas, aproveitarem-se dos encontros de formação continuada que ocorrem semanalmente em todas as unidades escolares para a realização de momentos de formação específicos referentes às dimensões da gestão escolar e das competências necessárias à efetivação de práticas educativas significativas.

Acredita-se que para uma efetiva mobilização e envolvimento de todos como corresponsáveis pelas ações educativas, os profissionais precisam conhecer teoricamente como se consolida uma gestão democrática e participativa, que tem como primordial o efetivo envolvimento de todos, bem como entender sobre a necessidade da gestão pedagógica, buscando a possibilidade, em equipe, de reverter as condições de ensino e aprendizagem nas escolas.

Assim, este estudo visa ao desenvolvimento das competências dos profissionais, tendo na mudança do perfil do gestor o impulso para a efetivação de aprimoramento profissional de toda a equipe. Paralelo a estas estratégias, os gestores escolares têm como ação primordial, neste projeto de intervenção, a implementação das competências gestoras condizentes com o perfil do gestor escolar na contemporaneidade, que se fizerem necessárias em busca da melhoria

do processo de ensino e de aprendizagem e dos resultados de sua escola. Tal ação terá o acompanhamento do professor formador referência de cada escola que deverá contribuir para assegurar que a implementação das dimensões da gestão escolar tenha um perfil pedagógico, além de produzirem resultados efetivos à qualidade da educação.

Conta-se, ainda, com a participação dos gestores do Cefapro e professores formadores e dos gestores escolares na rede *on-line*, que se propõe a criação no ambiente e-Proinfo, para a interação e divulgação das ações das escolas. O objetivo dessa ferramenta é oportunizar aos gestores escolares do polo uma aprendizagem colaborativa e participativa sobre práticas gestoras eficazes. Se aposta na afirmação da própria cultura escolar, ao possibilitar e incentivar a disseminação das práticas escolares exitosas, contribuindo para formar uma rede de aprendizagem gestora, por meio do debate *on-line*, em fóruns e atividades interativas.

A última ação proposta para a gestão escolar é a prática da socialização das ações educativas e dos seus resultados com toda comunidade escolar. Com isso, busca-se a colaboração efetiva de toda a sua comunidade, utilizando, inicialmente, a divulgação das ações educativas e a chamada/motivação para a participação.

Nas ações concernentes à gestão escolar, devem ser destacados, ainda, o monitoramento e a avaliação dos resultados da escola, com vistas a garantir a sua eficácia, bem como possibilitar o realinhamento das ações, quando necessário. Para isso, os gestores escolares, juntamente com a equipe gestora do Cefapro e do professor formador responsável pela escola, preencherão os formulários previamente elaborados.

Com isso, busca-se a construção de um espaço democrático e participativo, com vistas ao bem comum e à corresponsabilização de toda a comunidade escolar na busca por resultados satisfatórios. Por isso, fazem-se fundamentais as ações específicas dos professores, descritas no próximo tópico. As ações propostas aqui são apresentadas no quadro 10.

**Quadro 10: Síntese das ações propostas para a gestão escolar**

O quê?	Quem?	Quando?	Como?	Por quê?
Capacitar os profissionais da escola.	Equipe gestora escolar.	Fevereiro de 2015.	Estudos de reflexão, análise e replanejamento dos resultados das escolas.	Mobilizar, por meio da disseminação de práticas e indicadores de escolas eficazes, os profissionais da escola.
Realizar formação continuada com os profissionais da escola.	Equipe gestora escolar e professor formador referência da escola.	Semanalmente, nos encontros de formação continuada.	Estudando sobre a dinâmica da efetivação de uma ação gestora democrática, participativa e pedagógica.	Possibilitar o conhecimento de referenciais que contribuam gradativamente para o desenvolvimento de toda a equipe.
Implementar práticas gestoras eficazes.	Equipe gestora escolar.	A partir de janeiro de 2015.	Colocando em prática as competências gestoras vinculadas a cada dimensão estudada.	Propiciar a efetivação de práticas educativas eficazes na escola.
Acompanhar a implementação das dimensões de gestão.	Professor formador referência.	2015	Nas visitas realizadas mensalmente às escolas.	Contribuir para a implementação da mudança nas dimensões de gestão escolar para um perfil pedagógico.
Participar da rede on-line, discutindo as ações das escolas.	Equipe gestora da escola, professor formador referência e coordenador do projeto.	Ação permanente a partir de março de 2015.	Discutir as ações educativas efetivadas na escola e contribuindo, assim, com a efetivação de um ensino de qualidade.	Possibilitar a disseminação das práticas escolares exitosas, contribuindo para formar uma rede de aprendizagem gestora, por meio do debate on-line.
Incentivar a participação da comunidade escolar na revitalização do PPP.	Gestão escolar e do Cefapro e professor formador referência.	Permanente, nos encontros de formação continuada e reuniões pedagógicas.	Construindo um espaço democrático e participativo.	Efetivar uma gestão democrática e participativa em busca de bons resultados.
Socializar as práticas educativas e seus resultados.	Gestão escolar.	Em reuniões pedagógicas e também com a utilização do ambiente e-Proinfo.	Buscar a colaboração efetiva de toda a comunidade escolar.	Divulgar as ações educativas desde a sua elaboração até os resultados conquistados.
Avaliar e monitorar os resultados da escola com vistas a garantir a sua eficácia.	Equipe gestora do Cefapro e da escola e professores formadores	Semestralmente, a partir de 2015.	Por meio dos formulários elaborados pelo Cefapro e colaboradores.	Garantir uma avaliação que possibilite o realinhamento das ações, se necessário.

Fonte: Elaboração da autora (2014).

### 3.1.4 A ação dos professores

Buscando-se o necessário envolvimento dos diversos atores escolares para que ocorram mudanças significativas nas ações educativas e um ensino que tenha a qualidade necessária para promover a efetiva emancipação humana, as ações designadas aos professores compreendem um alto nível de participação dos professores.

O entrosamento com esses profissionais constitui uma estratégia para a efetividade da gestão compartilhada, que devem compor o processo do fazer educativo. Além da aprendizagem e do aprimoramento das concepções teóricas, a troca de experiências práticas permite identificar potencialidades, oportunidades, problemas, limites e possibilidades ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, as demandas dos alunos.

A partir desses estudos, propõe-se estabelecer metas, definir estratégias para atender as prioridades educativas de cada escola, além de monitorar e avaliar os resultados. Enfim, pretende-se que haja a capacitação requerida para planejar e gerenciar, de forma compartilhada, o processo de desenvolvimento profissional de cada um e do fazer educativo.

Nesse sentido, os estudos na escola, na perspectiva da formação continuada, são fortalecidos em função da possibilidade de refletir sobre a realidade, a partir do levantamento das necessidades educativas indicadas na Semana Pedagógica, articuladas aos pressupostos teóricos e metodológicos pertinentes. Nessa perspectiva, a escola funciona como espaço de reflexão, ação e avaliação dos resultados, visando transformações de ordem teórico-metodológica.

Com isso, as ações formuladas para os gestores de sala de aula consistem, fundamentalmente, na efetiva participação desses profissionais na formação continuada proposta pelos gestores escolares, com a colaboração do Cefapro. É, também, tarefa fundamental a colaboração na reformulação do PPP, apontando caminhos e possibilidades para que sejam construídas, coletivamente, estratégias para a superação dos problemas educativos apresentados e uma cultura escolar exitosa.

Cabe, ainda, a esses atores, acompanhar o desenvolvimento de boas práticas gestoras, apontando o que efetivamente tem contribuído ou dificultado a implementação de ações educativas de sucesso. Por outro lado, cabe a cada um

dos profissionais o esforço necessário para que as ações educativas tornem-se prazerosas e com resultados plausíveis para uma aprendizagem significativa.

Uma ação proposta é a troca contínua de experiências de inovação pedagógica planejadas pelos profissionais da escola, de acordo com os conhecimentos aprimorados nos encontros de formação continuada, os quais também poderão ser utilizados para delinear o planejamento e consolidá-lo no momento específico, denominado de Horas Atividades, o que possibilitará a reelaboração e a retomada do caminho, se necessário. Além disso, cada profissional deverá contribuir para as tomadas de decisões junto à equipe gestora, tendo, para isso, uma representatividade atuante junto ao CDCE, efetivando, dessa maneira, a gestão democrática participativa.

Aos professores compete, por fim, avaliar os resultados da escola e autoavaliar-se. Para isso, devem preencher, com coerência e fidedignidade, os formulários preestabelecidos, sempre com o intuito de melhorias constantes. Acredita-se que, ao reconhecerem-se como corresponsáveis pelos resultados, buscarão novas estratégias para as mudanças necessárias, com sugestões de novas ações educativas com vistas a melhorar o desempenho dos alunos e conseqüentemente os resultados da escola.

Por último, propõe-se que eles criem o hábito de registrar, por meio de fotos, áudios e textos escritos, como, por exemplo, artigos, a efetivação das ações e dos seus resultados, socializando-as nos encontros de formação continuada e nas reuniões pedagógicas, além de divulgá-los a todas as escolas do polo, por meio do ambiente colaborativo de aprendizagem e-Proinfo.

As ações propostas consideram a escola um espaço de desenvolvimento da autonomia e que é na formação continuada que se tem a oportunidade de adquirir conhecimentos que possam impulsionar as transformações que interferem diretamente na qualidade do ensino oferecido, num processo contínuo e reflexivo em prol de superar o desafio de promover uma educação com a qualidade socialmente referenciada.

O quadro 11 apresenta a síntese das ações a serem desenvolvidas pelos professores.

**Quadro 11: Síntese das ações propostas para os professores**

<b>O quê?</b>	<b>Quem?</b>	<b>Quando?</b>	<b>Como?</b>	<b>Por quê?</b>
Participar dos estudos propostos pela direção escolar.	Profissionais da escola.	Nos estudos de formação continuada que ocorrem semanalmente.	Interagindo e contribuindo com a formação continuada.	Construir conhecimentos acerca das dimensões e competências gestoras, bem como, relacionadas às suas competências e da necessária cooperação de todos para os bons resultados da escola.
Contribuir para a revitalização do PPP e implementar ações educativas de sucesso.	Profissionais da escola.	Permanentemente.	Colaborando para a implementação da melhoria do ensino.	Acreditar no seu potencial e de seus alunos e planejar um efetivo caminho de sucesso.
Contribuir para a efetivação de práticas educativas eficazes.	Profissionais da escola.	Permanentemente.	Socializando com a equipe gestora e demais profissionais da escola a inovação pedagógica realizada.	Garantir o avanço na qualidade do ensino e da aprendizagem, realizando ações conforme o planejado, ou replanejando-as, se necessário.
Contribuir coletivamente para as decisões a serem tomadas pela escola.	Profissionais da escola.	Permanentemente.	Nos encontros de formação continuada, em reuniões pedagógicas, administrativas e do CDCE.	Exercer a democracia, cumprindo com sua função na garantia do direito social fundamental de oferecer uma educação de qualidade a todos.
Avaliar os resultados da escola e sua efetiva contribuição para a melhoria da qualidade do ensino.	Profissionais da escola.	Semestralmente, a partir de 2015.	Por meio dos formulários elaborados pelo Cefapro e colaboradores.	Garantir uma avaliação fiel aos resultados da escola e reconhecer-se como corresponsável por eles, além de, buscar estratégias para as mudanças necessárias.
Divulgar as ações desenvolvidas à toda a comunidade escolar.	Profissionais da escola.	Permanentemente.	Apresentando registros da efetivação das ações e dos seus resultados na formação continuada e nas reuniões pedagógicas.	Socializar as práticas que deram certo, para que os demais profissionais possam aprender com elas.

Fonte: Elaboração da autora (2014).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa empreendida, foi possível perceber que a Escola Estadual Manuel Bandeira, objeto de análise, recebendo as mesmas orientações e recursos que outras unidades escolares de condições socioeconômicas semelhantes, conseguiu, a partir de ações gestoras democráticas participativas, se transformar de mera executora de políticas públicas para promotora significativa de uma educação voltada para a qualidade social. Isso porque a comunidade escolar, participante ativa das decisões e ações realizadas pela escola, escolheu práticas que atendiam às suas necessidades, o que produziu resultados mais efetivos na aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que impulsionou novas ações e vitórias, criando um ciclo virtuoso e contagiante.

As ações descritas revelaram o comprometimento da escola com a nova concepção de gestão escolar: uma gestão que produz uma educação de qualidade, evidenciando a relação com as políticas educacionais dos governos federal e estadual e com as formas utilizadas para o envolvimento dos profissionais da escola e da comunidade escolar nas tomadas de decisões. A responsabilidade educativa, além de ser legal, é social e coletiva, por isso, foi necessário à gestão escolar encontrar uma estratégia para que as diretrizes educacionais nacionais e estaduais fossem mais precisas, sem ferir o direito de aprender e o respeito à diversidade de sua comunidade.

Para a comunidade escolar pesquisada, a escola significa um espaço de produção e busca de novos conhecimentos, além de ser um local necessário para socialização dos conhecimentos adquiridos. Também é concebida como um espaço de debate e de diálogo, fundado na reflexão coletiva, sem subjugar o papel que ela exerce dentro da sociedade. A preocupação com as estratégias de ensino são fundantes na construção do conhecimento e na formação do professor e do aluno, promovendo a aquisição de novos conhecimentos e concebendo a ideia de formação humana, na qual o trabalho cooperativo e eficiente é necessário,

Verificou-se, ainda, que a dimensão humana é valorizada, respeitada e motivada, em busca de uma prática colaborativa e de consolidação de objetivos comuns, o que conduziu ao constante aprendizado e a capacidade de uma reflexão crítica, promovendo um desenvolvimento contínuo do processo de ensinar e aprender.

Além disso, considera-se que a liderança gestora pedagógica foi uma variável que influenciou, de forma significativa, a mudança. Todo esse processo se deu justamente pela percepção de que a escola tinha um grave problema de aprendizagem que precisava ser sanado. Diante dessa constatação, foram criadas estratégias que pudessem levar à eficácia escolar, em um trabalho contínuo de gestão pedagógica, que objetivou contribuir para a qualificação dos profissionais, por meio de uma formação continuada. Esta foi, ao mesmo tempo, teórica e prática, provocando mudanças no pensar e no agir. Assim, conforme os resultados em termos de aprendizagem foram sendo visualizados, agregou-se a parceria de toda a comunidade escolar, o que possibilitou o desenvolvimento de um trabalho produtivo.

Para a implementação do projeto educativo, a gestão escolar serviu-se dos conceitos de descentralização, de participação e de autonomia delegada, o que possibilitou o princípio da gestão democrática participativa na instituição, uma vez que incluiu a participação dos professores e da comunidade escolar. As estratégias de planejamento e gestão compartilhada, por terem como cerne a participação, contribuíram para o crescimento do potencial humano da comunidade escolar, ampliando as possibilidades de comprometimento e de pertencimento e facilitando a conquista dos bons resultados.

Pode-se dizer com base na coleta de dados, que a descentralização contribuiu para conferir à escola a busca pela autonomia e definição de princípios que contribuíssem com a eficácia escolar. A gestão escolar tornou-se, então, um dos sustentáculos para as mudanças ocorridas na escola pesquisada.

Essa unidade apresentou formas próprias de conduzir suas ações, adequando suas necessidades às políticas públicas educacionais e, assim, fez a diferença em termos de qualidade do ensino oferecido, sendo reconhecida em nível local, estadual e, atualmente, em nível nacional com a conquista do Prêmio em Gestão Escolar, mesmo ainda sendo verificados aspectos que merecem ser aprimorados.

É sabido que cabe à escola a promoção da aprendizagem de todos de forma equitativa, porém não se pode deixar a cargo do diretor a responsabilidade pelo enfrentamento de todos os problemas sozinho. Diante dessa constatação, consideramos que este Plano de Ação Educacional, que em todo texto vem permeado pelos ideais da política de responsabilização, além de divulgar os

resultados da escola, seus projetos, ações e práticas desenvolvidas, é fundamental para disseminar a visão de que os gestores escolares que adotam determinados procedimentos ou práticas de gestão alcançam resultados mais exitosos. Além disso, pretende-se contribuir para que a escola pesquisada dinamize as ações que se fazem necessárias, ampliando ainda mais as possibilidades de resultados bem sucedidos.

A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo e a colaboração, o que pressupõe o atendimento a certos requisitos, como a revisão das referências conceituais sobre educação. Pressupõe, também, o conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar para que seja possível educar mediante interação efetivada entre princípios e finalidades educacionais. Isso abarca mais que o exercício político-pedagógico que se viabiliza mediante atuação de todos os sujeitos da comunidade educativa, ou seja, efetiva-se não apenas mediante participação de todos os sujeitos da escola, mas também, mediante aquisição e utilização adequada dos objetos e espaços requeridos para responder ao seu projeto educativo, vinculado às condições para se promover a construção do conhecimento.

No entanto, a busca por resultados que promovam a eficácia da escola, se assumida coletivamente, podem levar a somar forças e potencialidades, possibilitando uma formação social voltada para a criticidade e para a participação, a fim de que, assim, seja possível uma melhor participação social.

A pesquisa comprova que, na escola analisada, as dimensões da gestão escolar e suas competências, umas mais fortes e outras mais frágeis, desencadearam uma gestão que incentivou e fomentou a inovação das práticas pedagógicas que se configuraram exitosas, além da manutenção de uma cultura de excelência, o que permitiu estabelecer prioridades e responsabilidades de cada ator a partir da definição de metas e objetivos que possibilitassem uma execução precisa e austera e uma avaliação permanente.

As práticas inovadas levaram a obtenção de resultados exitosos e, com isso, foi fortalecida a gestão escolar, promovendo novas iniciativas gestoras, criando uma rede contínua de inovação e sucesso. Nesse processo, a escola ressignificou, de forma peculiar, as políticas educacionais e teve a formação continuada como importante instrumento de dinamização do poder de força local na instituição de ensino.

Por fim, consideramos que avaliar a eficácia da gestão escolar é tão complexo quanto o trabalho do gestor que, mesmo envolto por diversos fatores que fazem parte da realidade escolar, deve desenvolvê-lo com competência, gerando resultados positivos em todas as dimensões. Diante disso, não é nossa intenção que este estudo estabeleça generalizações sobre a gestão escolar e nem forneça um modelo finalizado de atuação. Entretanto, os dados descritos de forma analítica compõem o desejo de uma proposta de intervenção para o Polo de Cefapro de Juara, pois acreditamos que seja possível indicar possibilidades, com base no foco específico criado pela escola em um esforço coletivo para a mudança almejada, alimentado pela autoavaliação e pelos resultados da avaliação externa.

Embora tenhamos identificado alguns pontos frágeis nas diversas dimensões da gestão escolar categorizadas como foco de análise, os aspectos como a cultura da escola e a gestão pedagógica se apresentaram como essenciais na condução de práticas eficazes que desencadearam o desempenho desejável e, por conseguinte, os resultados expressivos.

De acordo com Lück (2009, p. 3), “nenhuma escola pode ser melhor do que os profissionais que nela atuam. Nem o ensino pode ser democrático, isto é, de qualidade para todos, caso não se assente sobre padrões de qualidade e competências profissionais básicas que sustentem essa qualidade”. Sendo assim além de oferecer os recursos necessários a uma educação de qualidade, é preciso desenvolver continuamente a competência profissional, por meio da formação continuada, o que se constitui como um desafio a ser assumido pelos gestores e demais profissionais das escolas, e, sobretudo, pelo poder público educacional.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda Dias Menezes de. **Competências na Constituição de 1988**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

AKATU, Instituto. **Consumo Consciente para um futuro sustentável**. 2012. Disponível em: <<http://www.akatu.org.br/Temas/Consumo-Consciente/Posts/Assista-ao-video-sobre-iniciativa-escolar-inovadora-do-projeto-Um-Novo-Olhar-sobre-o-Plastico>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1988.

ARROYO, Miguel. Administração da educação, poder e participação. In: **Educação e Sociedade**. 4 reimp. São Paulo: Cortez, 1979.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica UF: DF. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010**.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Programa Mais Educação**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=>)>. Acesso em: 16 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Prova Brasil**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=210&Itemid=324](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=210&Itemid=324)>. Acesso em: 19 set. 2013.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil / elaboração Luiz Fernandes Dourado... [et. al.]**. 92 p.: il. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, 7. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA)**. 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17456&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17456&Itemid=817)>. Acesso em: 03 set. 2013.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Curso Técnico em Formação para os Funcionários da Escola. Profuncionário**. Apresentação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com\\_content&view=article&id=12365](http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view=article&id=12365)>. Acesso em: 19 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 103/2012**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). (Projeto de Lei (PL) nº 8035 de 2010, na origem). Disponível em: <[www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?](http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?)>. Acesso em: 20 set. 2013.

BROOKE, Nigel. **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

\_\_\_\_\_, Nigel. **O Futuro das Políticas de Responsabilização Educacional no Brasil**. Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2014.

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

BRUNET, L. (1988). **Climat e culture d`ecole**. Mons: Université des Mons Mainut, 1998.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. & MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Ed.UFSCAR, 1996.

CARVALHO, Maria do Carmo A. **A participação social no Brasil hoje**. Paper. Instituto Pólis, 1998.

CHRISTOV, L. H. S. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2005.

CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Prêmio Gestão Escolar**. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/index.php/premio-gestao-escolar>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

CORAZZA, Sandra Maria. **Tema Gerador**: concepção e prática. Ijuí: UNIJUÍ, 1992.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

FREITAS, Maria Ester de. **Cultura organizacional**: formação, tipologias e impacto. São Paulo: Makron McGraw-Hill, 1991.

HANGREAVES, Andy. Uma década de mudança educacional e um momento definidor de oportunidades - uma introdução, 2009. In: BROOKE, Nigel Marcos. **Históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

HOPKINS, David. Introduction. Tensions in and prospects for school Improvement. In: Hopkins, D. (ed). **The Practice and Theory of School Improvement**. Netherlands: Springer, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**: resultados gerais da amostra. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=313510>>. Acesso em: 06 ago. 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ideb 2011**: Brasil continua a avançar. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota - Sobre o uso dos resultados das avaliações em larga escala**. 2011. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/c/journal/view\\_article\\_content?groupId=10157&articleId=81130&version=1.0](http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=81130&version=1.0)>. Acesso em: 18 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil 2013**. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 05 set. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloisa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 7. ed. Série Cadernos de Gestão. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Planejamento em orientação educacional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LUIZ, Maria Cecília (Org.). **Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação**. São Paulo: Xamã, 2010.

MACHADO, Ana Luiza. Papel dos Gestores Educacionais num contexto de descentralização para a escola. In: UNESCO-OREALC. **Análises de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe**. Santiago: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, 2000. Disponível em: <[www.unesco.cl/030101010101.htm](http://www.unesco.cl/030101010101.htm)>. Acesso em: 30 ago. 2013.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47 – 69, jan/abr 2006..

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa. **Lei Complementar nº 206**, de 29 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.sad-legislacao.mt.gov.br/-legislacao/legislacaosad.nsf/709f9c981a9d9f468425671300482be0/c1507e757ff6412703256f9d0070f5b0>. Acesso em: 15 de nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Assembleia Legislativa. **Lei Ordinária nº 7.040**, de 1º de outubro de 1998. Disponível em: [http://site.seduc.mt.gov.br/cdce/Lei\\_7048-98.pdf](http://site.seduc.mt.gov.br/cdce/Lei_7048-98.pdf). Acesso em: 30 de nov. 2013.

\_\_\_\_\_.<sup>a</sup> SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **CEFAPROS e NTEs**. Disponível em <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=79&parent=15>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

\_\_\_\_\_.<sup>b</sup> SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Ciclos De Formação Humana: Foco No Desenvolvimento Humano. **E a enturmação, o que é?** 2013. Disponível em

<<http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=524&cid=13530&parent=524>>. Acesso em: 20 de nov. de 2013.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Conferência de Gestão Democrática do Ensino Estadual- CONGED/MT. Documento Base. **Em foco: Gestão democrática**, IOMAT, 2010.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Decreto nº 7542**, de 05 maio 2006.

\_\_\_\_\_.<sup>d</sup> SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Escola Estadual Luiza Nunes Bezerra. **Projeto Semana Pedagógica**, 2013.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Escola Estadual Luiza Nunes Bezerra. **Projeto História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**: “Ser brasileiro é ser também africano”, 2012.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Lei nº 8.405**, de 27 de dezembro de 2005.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Plano Estadual de Educação: 2006 a 2016**, 2008. Disponível em: <[www.seduc.mt.gov.br/download\\_file.php?id=4035](http://www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=4035)>. Acesso em: 21 set. 2013.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **SIGA - Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem**. Orientativo, 2010.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Sistema Integrado de Gestão Educacional. **Orientações Curriculares**. 2011. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=463&parent=9909>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

\_\_\_\_\_.<sup>c</sup> SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Sistema Integrado de Gestão Educacional - SigEduca. **Projeto Político Pedagógico da Escola Luiza Nunes Bezerra**, 2013. Disponível em: <<http://sigeduca.seduc.mt.gov.br>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

\_\_\_\_\_.<sup>e</sup> SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. SUPERINTENDÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA. **Projeto Político Pedagógico de Desenvolvimento do Cefapro**. 2013. Disponível em: <<http://sigeduca.seduc.mt.gov.br/geral/hwmsigeduca.aspx>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 361/12/SEDUC/MT**, DOEMT de 24 de outubro de 2012 Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 07/2004/GS/SEDUC/MT**, de 06 de janeiro de 2004. Diário Oficial de 07 de janeiro de 2004.

\_\_\_\_\_. **Resolução SEE nº 2018** de 2012. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/>>. Acesso em: 04 ago. 2013.

MCMEEKIN, R. W. Hacia una comprensión de la *accountability* educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina. In: CORVALÁN, Javier; MCMEEKIN, Robert W. **Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional**. Chile: CEPAL/CIDE, 2006.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. **A política educacional de jovens e adultos e o processo de implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso (2008/2011)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 2013.

MELLO, Guiomar Namó de; ATIÈ, Lourdes. **Gestão Escolar Eficaz**. Disponível em: <[http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGSC-CURSO/sigsc/upload/br/site\\_25/File/gestao\\_eficaz.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGSC-CURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/gestao_eficaz.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2014.

MERITT, Portal IDEB. **Ideb e seus componentes: Escola Luiza Nunes Bezerra (EE)**, 2011. Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/escola/247593-ee-luiza-nunes-bezerra/ideb>>. Acesso em: 23 jul. 2013.

\_\_\_\_\_, Portal IDEB. **O Ideb de cada escola, cidade ou estado do país**, 2013. Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

MINTZBERG, H. Management. **Desvendando o dia-a-dia da gestão**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 109-130.

\_\_\_\_\_, António. (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_, António. **Para uma análise das instituições escolares**. Lisboa: Publicações Dom Quixote - Instituto de Inovação Educacional, 1995.

OBMEP. **Olimpíadas Científicas**. Olimpíada Brasileira de Matemática das escolas Públicas. 2012. Disponível em: <<http://www.olimpiadascientificas.com/olimpiadas/olimpiadas-de-matematica/obmep/>>. Acesso em: 02 set. 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

PAULA, Roseli Lopes de; SCHNECKENBERG, Marisa. Gestão Escolar Democrática: desafios para o gestor do século XXI. In: **Revista Eletrônica Lato Sensu**, Ano 3, n. 1, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.unicentro.br>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

PEREIRA, Nuno. **Psicologia do Desenvolvimento**. Disponível em: <<http://nlop.webnode.com.pt/contacte-nos/lev-vygotsky/>>. Acesso em: 05 set. 2013.

POLON, Thelma Lucia Pinto. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto GERES: Estudo Longitudinal - Geração Escolar 2005 - Pólo Rio de Janeiro**. 323p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

\_\_\_\_\_, Thelma Lucia Pinto. Perfis de liderança e seus reflexos na gestão escolar. In: **34ª Reunião Anual da ANPED**, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT14/GT14>>. Acesso em: 21 fev. 2013.

QEDU. Aprendizado em foco. **Aprendizado dos alunos na escola**. 2013. Disponível em <<http://www.qedu.org.br/escola/247593-ee-luiza-nunes-bezerra/aprendizado>>. Acesso em: 29 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Pessoas da comunidade escolar da escola**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/247593-ee-luiza-nunes-bezerra/pessoas>>. Acesso em: 01 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Distribuição dos alunos por nível de proficiência**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/247593-ee-luiza-nunes-bezerra/proficiencia>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. **República e Federação no Brasil. Traços constitucionais da organização política brasileira.** Belo Horizonte: Del Rey, 1996.

ROCHA, Silvio. **Uma organização possível a partir de uma perspectiva dialética do currículo.** Porto Alegre: SMED, 1994.

ROMÃO, J. E; PADILHA, P. R. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas.** 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1997. p. 91-102.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 36. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2003.

SCHNECKENBERG, M. **O princípio democrático na atuação do diretor de escola: um estudo comparativo entre diretores eleitos e reeleitos da Rede Pública Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR.** Tese de Doutorado. Unicamp, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011 Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** 17. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2000.

SILVA, Luiz Heron. **Escola cidadã: teoria e prática.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. Movimentos Sociais e Conselhos. **Cadernos Abong**, n. 7, jul. 1996.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Título original: Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Publicado originalmente pelo Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe (Orealc/UNESCO Santiago). 2007. In **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos.** 2. ed. Brasília: UNESCO, OREALC, 2008.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 1995.

\_\_\_\_\_. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico: o planejamento como instrumento de transformação. In: **Congresso internacional dos expoentes na educação**, 2º livro do Congresso. Curitiba, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15. ed. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

## APÊNDICES

### Apêndice A - Apresentação da pesquisadora

Sou professora efetiva do Estado de Mato Grosso, graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e especialista em Psicopedagogia pelo Instituto Cuiabano de Educação (ICE). Tenho experiência profissional de 24 anos na educação pública do estado de Mato Grosso, na qual iniciei minha carreira em 1989, como professora interina na etapa de educação infantil. Em 1993, fui efetivada como professora na mesma rede, passando a atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Nos anos seguintes, atuei, também, como educadora nos anos finais dessa mesma etapa de ensino.

Com base nas experiências vivenciadas na gestão de sala de aula, na participação nos Conselhos Deliberativos das Comunidades Escolares (CDCEs) e em cursos de formação continuada, assumi a função de Coordenação Pedagógica da escola na qual trabalhava. Atuei por alguns anos nessa função, só deixando-a, em 2007, quando foi convidada pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso (Seduc/MT) para atuar em um dos 15 polos do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (Cefapro). No Polo Juara, assumi a coordenação regional do Programa de Acompanhamento da Aprendizagem no I Ciclo. Nesse mesmo ano, comecei a trabalhar como professora interina no ensino superior, na UNEMAT, responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado.

Em 2009, por meio de processo seletivo estadual, assumi a função de diretora do Cefapro. No final da primeira gestão (2009-2011), passei pela avaliação de desempenho e fui reconduzida, para o segundo mandato, encerrado em julho de 2013. De acordo com a legislação do estado de Mato Grosso, o gestor do Cefapro, após recondução de mandato, precisa deixar a função por dois anos para, posteriormente, voltar. Desse modo, atualmente sou professora formadora do Cefapro.

Desde que assumi a função de gestora escolar, dei ênfase à minha capacitação profissional por intermédio da formação em gestão educacional, o que se ampliou ao assumir a direção do Cefapro. Nesse sentido, minha autoformação consistiu na busca por uma gestão democrática participativa efetiva. A experiência em gestão, somada aos cursos, seminários e conferências dos quais participei,

possibilitaram-me uma ampla visão da realidade educacional em nosso polo e estado, fomentando a inquietação constante por contribuir com a *práxis* de um currículo vivo e contemporâneo.

Quando assumi a direção do Cefapro, com cargo de dedicação exclusiva, deixei a função de professora interina da UNEMAT. No entanto, o trabalho como professora de Estágio Supervisionado me possibilitou observar a ação dos gestores tanto na rede estadual quanto na rede municipal de ensino do polo, além de associar essa nova experiência aos conhecimentos científicos atualizados, considerados necessários a uma prática educativa que permita um bom desempenho dos alunos. Isso mobilizou ainda mais minhas inquietações sobre uma gestão escolar eficaz.

Como diretora do Cefapro, percebi que quanto mais estudava, mais era preciso me aprimorar teórica e praticamente, pois tinha como responsabilidade promover a formação continuada dos gestores escolares, além de acompanhar e propiciar condições aos professores formadores do Cefapro de contribuir com a capacitação das escolas do polo, buscando uma efetiva superação das necessidades de ensino e aprendizagem.

As experiências obtidas na minha carreira profissional e as formações desenvolvidas levaram-me a crer que a atuação gestora influencia positivamente ou negativamente no sucesso escolar, motivando, então, minha necessidade em contribuir ainda mais para que ocorresse um significativo avanço na qualidade educacional no polo de atuação.

**Apêndice B - Roteiro de entrevista (Diretora Anterior)****I - Identificação:**

Formação acadêmica:

Ano da graduação inicial:

Ano da última pós-graduação:

Por quantos anos atuou como educadora?

Atuou como professora na escola pesquisada? Em qual período?

Em que fases ou séries?

Quanto tempo atuou na função de diretora escolar?

Por quantos anos foi diretora da escola pesquisada? Período:

Durante a atuação como diretora, participou de cursos de capacitação em gestão escolar? Qual ou quais?

**II - Questões:**

1) Como você percebe a gestão escolar? Como acredita que esse trabalho deve ser realizado?

2) Na sua opinião, qual é a importância da gestão escolar para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem?

3) Como era a situação educacional da escola no início da sua gestão?

4) Quais foram as ações gestoras implementadas, junto aos professores, nesse período? E no decorrer de sua gestão?

5) Havia participação relevante da comunidade nas ações desenvolvidas pela escola? Se sim, qual foi a importância da sua participação no sucesso dessas ações? Como se buscou essa participação?

6) Como a escola buscou o comprometimento dos professores com as ações desenvolvidas?

7) A que normas institucionais a escola aderiu? Como foram implantadas?

8) Qual foi a proposta curricular adotada pelos profissionais da escola e como foi acolhida?

Houve resistência dos profissionais? Como foi superada?

9) Havia encontros de formação continuada? Em caso afirmativo, qual era a sua importância ?

10) Quais foram as principais dificuldades e avanços durante sua gestão?

- 11) Durante sua gestão, a escola realizou algum tipo de autoavaliação? Se sim, quando e como foi realizada?
- 12) Quais foram os resultados das avaliações externas no período em que atuava como gestora?
- 13) A que você atribui os resultados das avaliações externas?
- 14) Os primeiros resultados das avaliações externas foram divulgados na escola? Se foram, como ocorreram?
- 15) Foram realizadas ações com base nesses resultados? Quais? Quais foram os resultados dessas ações?
- 16) Quais ações a escola realizou, ou realiza, que servem de inspiração para outras escolas?

**Apêndice C - Roteiro de entrevista (Diretora atual)****I - Identificação:**

Formação acadêmica:

Ano da graduação inicial:

Ano da última pós-graduação:

Há quantos anos atua como educadora?

Atuou como professora na escola pesquisada? Em que fases/séries?

Há quanto tempo atua na função de diretora escolar?

Que parte desse período atua como diretora da escola pesquisada?

Durante a atuação como diretora, participou de cursos de capacitação em gestão escolar? Qual ou quais?

**II - Questões:**

- 1) Como você percebe a gestão escolar? Como acredita que deve ser realizado esse trabalho?
- 2) A gestão escolar contribui para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem?
- 3) Quais práticas desenvolvidas pela gestão você considera primordiais para a escola?
- 4) Qual é a dimensão gestora que mais ocupa seu tempo?
- 5) Como percebe a atuação do CDCE na gestão escolar? Descreva como ela ocorre.
- 6) Os recursos financeiros disponibilizados pelo órgão central são suficientes para as ações da escola? Se não, como a escola age diante desse fator?
- 7) A gestão recebe orientações da Seduc/MT para a implementação de suas ações? Se sim, quais? São suficientes?
- 8) De que maneira as atribuições são delegadas e assumidas pela escola?
- 9) Quais são as principais dificuldades de sua gestão?
- 10) Existe alguma relação cooperativa entre a sua gestão e as demais gestões escolares do município e/ou do estado? Se sim, como ocorre?
- 11) Como é a relação da equipe gestora com os professores, alunos e pais?
- 12) Há atividades de aproximação da família com a escola? A escola conversa com os pais sobre o desempenho dos alunos? Como?

- 13) A escola utiliza a proposta curricular do estado? Se não utiliza, com qual proposta curricular a escola trabalha?
- 14) Se utiliza a proposta curricular do estado, há uma contextualização com base nas necessidades educacionais dos educandos? Se há, quais ações são realizadas para esse intento?
- 15) Como a proposta curricular é acolhida e desenvolvida pelos profissionais da escola?
- 16) Que normas institucionais estão em vigor na escola? Como foram construídas?
- 17) Existem encontros de formação continuada? Como e por quem são realizados?
- 18) Qual é o significado e a importância da formação continuada na escola?
- 19) Com base nas ações realizadas pela escola, você considera que houve avanços? Se sim, quais?
- 20) Em quais aspectos você considera que a escola precisa melhorar? Estão sendo tomadas providências para essa melhoria? Se sim, quais?
- 21) Existe algum tipo de avaliação dos profissionais da escola? Se sim, como e quando acontece?
- 22) A escola realiza autoavaliação em todas as suas dimensões? Se realiza, como elas são feitas?
- 23) A que você atribui os resultados das avaliações externas? Como são divulgados esses resultados? Eles são discutidos pelos profissionais da escola? São realizadas ações com base nesses resultados? Quais?
- 24) Você apontaria algum indicador de qualidade que sua escola realiza em comparação a outras escolas? Qual ou quais?

## Apêndice D - Roteiro de entrevista (Coordenadoras Pedagógicas)

### I - Identificação:

Formação acadêmica:

Ano da graduação inicial:

Ano da última pós-graduação

Há quantos anos atua como educadora?

Atuou como professora na escola pesquisada? Em que fases/séries?

Há quanto tempo atua na função de coordenadora pedagógica?

Que parte desse período atua na coordenação pedagógica da escola pesquisada?

Durante a atuação como coordenadora pedagógica, participou de cursos de capacitação para o exercício da função? Qual ou quais?

### II - Questões:

- 1) Como é a sua relação com os demais membros da equipe gestora e professores? Como é seu dia a dia no trabalho com esses profissionais?
- 2) Quais práticas desenvolvidas pela gestão são consideradas primordiais para a escola?
- 3) A gestão escolar contribui para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem?
- 4) Como você percebe a relação da equipe gestora com a Seduc/MT?
- 5) Como é realizado o acompanhamento pedagógico aos professores da escola?
- 6) Quais são as dificuldades da escola na gestão pedagógica e quais aspectos precisam ser melhorados?
- 7) A escola utiliza a proposta curricular do estado? Se não utiliza, com qual proposta curricular a escola trabalha?
- 8) Se utiliza, há uma contextualização da proposta com base nas necessidades educacionais dos educandos? Se há, quais ações são realizadas para esse intento? Qual é a sua participação nessa contextualização?
- 9) Como a proposta curricular é acolhida e desenvolvida pelos profissionais da escola?
- 10) De 0 a 10, que nota você daria para o conhecimento da proposta curricular da escola por parte dos professores?
- 11) Que normas institucionais estão em vigor na escola? Como foram construídas?

- 12) Existem encontros de formação continuada? Como e por quem são realizados?
- 13) Qual é o significado e a importância da formação continuada na escola?
- 14) Como você avalia a aprendizagem dos alunos da escola? Existem indicadores que asseguram sua percepção? Qual ou quais?
- 15) Com base no trabalho realizado pela coordenação, quais ações você considera de grande importância para a efetivação de um ensino de qualidade?
- 16) A escola realiza autoavaliação? Se sim, como você participa desse processo?
- 17) A que você atribui os resultados das avaliações externas?
- 18) Como são discutidas as médias das avaliações externas obtidas pela escola? São realizadas ações com base nesses resultados? Quais?
- 19) Com base nas ações realizadas pela escola, você considera que houve avanços? Se sim, quais?
- 20) Você apontaria algum indicador de qualidade que sua escola realiza em comparação a outras escolas? Qual ou quais?

## **Apêndice E- Roteiro de entrevista (Professoras articuladoras da aprendizagem)**

### **I - Identificação:**

Formação acadêmica:

Ano da graduação inicial:

Ano da última pós-graduação:

Há quantos anos atua como educadora?

Atuou como professora na escola pesquisada? Em que fases/séries?

Há quanto tempo atua na função de professora articuladora da aprendizagem?

Há quanto tempo atua como professora articuladora na escola pesquisada?

Período:

Durante a atuação como professora articuladora, participou de cursos de capacitação para o exercício da função? Qual ou quais?

### **II - Questões:**

1) Como é a sua relação com a equipe gestora e os demais professores da escola?  
Como é o seu dia a dia no trabalho com esses profissionais?

2) Quais práticas desenvolvidas pela gestão são consideradas primordiais para a escola?

3) A gestão escolar contribui para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem?

4) Quais são as ações desenvolvidas pelo professor articulador da aprendizagem?  
Descreva como elas ocorrem.

5) Há participação do professor regente de sala no planejamento do professor articulador? Se há, como ocorre?

6) Quais são as principais dificuldades para a realização do trabalho do professor articulador da aprendizagem?

7) Qual é a proposta curricular desenvolvida pela escola?

8) Há uma contextualização da proposta com base nas necessidades educacionais dos educandos? Se há, você participa das ações para essa contextualização?  
Como?

9) Como é o trabalho do professor articulador da aprendizagem dentro da proposta curricular da escola?

- 10) Que normas institucionais estão em vigor na escola? Como foram construídas?
- 11) Existem encontros de formação continuada? Se sim, qual a participação do professor articulador para/na formação continuada?
- 12) Qual é a importância da formação continuada para sua escola, mais especificamente para o trabalho do professor articulador?
- 13) Como você avalia o trabalho do professor articulador para a efetivação da aprendizagem dos alunos?
- 14) A escola realiza autoavaliação? Se sim, você participa? Como?
- 15) A que você atribui os resultados das avaliações externas?
- 16) Como são divulgados os resultados das avaliações externas na escola? São realizadas ações com base nesses resultados? Quais?
- 17) Com base nas ações realizadas pela escola, você considera que houve avanços? Se sim, quais?
- 18) Você apontaria algum indicador de qualidade que sua escola realiza em comparação a outras escolas? Qual ou quais?

**Apêndice F- Roteiro de entrevista (Representante dos pais no CDCE)****I - Identificação:**

Formação:

Profissão:

Há quantos anos tem filhos que estudam na escola pesquisada? Quantos filhos estudam na escola?

Há quanto tempo atua como membro do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) da escola?

Participou de cursos de capacitação para o exercício dessa função? Qual ou quais?

**II - Questões:**

- 1) Por que você matriculou seu filho(a) nessa escola?
- 2) Você conhece o trabalho desenvolvido pelos profissionais da escola (a proposta de ensino da escola)? Se sim, como ela é apresentada à comunidade escolar?
- 3) A comunidade escolar é ouvida para a construção da proposta de ensino da escola? Se sim, como?
- 4) Você conhece as normas da escola? Participou de sua elaboração? Se sim, como? Descreva as que você se lembrar.
- 5) Você sabe se os profissionais da escola realizam algum tipo de estudo (formação continuada)? Se sim, como você vê essa ação por parte dos educadores?
- 6) Como é o trabalho dos representantes da comunidade escolar no CDCE da escola? Quais ações são efetivadas pelo CDCE? Descreva como ocorrem.
- 7) Como é gasto os recursos financeiros da escola?
- 8) Como você avalia o trabalho da equipe gestora da escola?
- 9) Quais práticas desenvolvidas pela gestão são consideradas primordiais para a escola?
- 10) Você considera que a gestão escolar contribui para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, ou seja, para que seu filho e os demais alunos tenham uma boa educação escolar?
- 11) A escola realiza atividades de aproximação da família? Se sim, quais?

12) A escola conversa com você sobre o desempenho do seu filho? E sobre o desempenho dos demais alunos? Como?

13) Você procura a escola, por iniciativa própria, para conversar sobre seus filhos? Há abertura da escola para isso?

14) O que você acha da equipe de direção da escola e dos professores?

15) Você tem conhecimento se a escola analisa o resultado do seu trabalho (realiza a autoavaliação)? Se sim, você sabe descrever como? Você participa dessa ação?

16) Você conhece os resultados das provas que os alunos fazem a cada dois anos, sendo aplicadas por profissionais que não são da escola (avaliações externas)? Se sim, como você tomou conhecimento desses resultados?

17) Com base nas ações realizadas pela escola, você considera que houve avanços? Se sim, quais?

18) Você indicaria essa escola para algum amigo matricular seus filhos? Sim ou não e por quê?

## ANEXOS

**Anexo A - Questionário da autoavaliação - Prêmio Gestão Escolar (CONSED, 2013, p. 14- 27)**

### **I - INDICADORES DE PLANEJAMENTO E AÇÕES PEDAGÓGICAS**

#### **Nível A - Planejamento e Ações Pedagógicas**

##### **1. Proposta curricular contextualizada**

1.1 A proposta curricular é atualizada periodicamente, para atender os interesses e as necessidades dos estudantes e da comunidade, em consonância com o projeto pedagógico da escola, com as Diretrizes e Orientações Curriculares Nacionais, Estaduais e Municipais, bem como com os avanços científicos, tecnológicos e culturais da sociedade Contemporânea?

1.2 O currículo envolve temas relativos a conhecimentos escolares, procedimentos pedagógicos, relações sociais, valores e identidade dos estudantes?

1.3 O currículo favorece a expressão dos alunos nas suas diferentes formas, nas várias áreas de conhecimento?

1.4 A escola oferece apoio aos professores para contextualização e definição do currículo de acordo com as necessidades de ensino e de aprendizagem?

##### **2. Acompanhamento da aprendizagem**

2.1 Os resultados de aprendizagem (avanços alcançados e dificuldades enfrentadas pelos estudantes) são analisados?

2.2 A análise dos resultados de aprendizagem é utilizada como informação para o planejamento das aulas e dos projetos? São desenvolvidas ações pedagógicas, tendo por objetivo a melhoria contínua do rendimento escolar?

2.3 A escola oferece acompanhamento especial para estudantes em distorção idade/série? (Atenção: se sua escola atende exclusivamente à Educação Infantil e/ou aos anos iniciais do Ensino Fundamental, selecione “não se aplica”. Nesses casos, esse item será desconsiderado pelo avaliador).

2.4 A escola realiza ações orientadas para as turmas com maiores taxas de reprovação?

(Selecione “não se aplica” no caso de escolas de Educação Infantil e/ou que atende apenas aos primeiros anos do Ensino Fundamental)

2.5 No caso de alunos com dificuldades de aprendizagem, eles recebem auxílio, estímulo e apoio para atingir os níveis de aprendizagem esperados?

### **3. Inovação pedagógica**

3.1 São desenvolvidas práticas inovadoras para atender às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos estudantes — com a utilização adequada de recursos didáticos e tecnologias educacionais, que favoreçam o trabalho em equipe, a interdisciplinaridade, a contextualização e a apropriação de saberes?

3.2 As práticas inovadoras são analisadas a partir do rendimento dos alunos?

3.3 Estratégias de ensino consideradas exitosas são registradas e sistematizadas?

### **4. Inclusão com equidade**

4.1 São realizadas práticas pedagógicas inclusivas que traduzam o respeito e o atendimento equitativo a todos os estudantes, independentemente de origem socioeconômica, gênero, raça, etnia e necessidades especiais?

4.2 São realizadas ações com o conjunto de alunos, pais ou responsáveis, servidores da instituição no sentido de acolher casos que necessitam de atendimento específico ou especial?

4.3 As ações para estudantes com necessidades especiais são analisadas a partir do rendimento desses alunos?

4.4 Estratégias de ensino consideradas exitosas para alunos com necessidades especiais são registradas e sistematizadas?

### **5. Planejamento da prática pedagógica**

5.1 A escola dispõe de momentos periódicos para o planejamento coletivo e cooperativo da prática pedagógica?

5.2 O planejamento das aulas está em consonância com a proposta curricular da escola e com base nos avanços e necessidades individuais dos estudantes?

5.3 A escola estabelece os objetivos no projeto pedagógico para cada ano/ série ou ciclos componentes curriculares/ disciplinas, de acordo com as diretrizes curriculares?

5.4 Os conteúdos para cada componente curricular/ disciplina e para cada ano/ série ou ciclo são organizados de forma sequencial e/ou espiralada?

## **6. Organização do espaço e do tempo escolares**

6.1 A escola dispõem de momentos coletivos para organização dos ambientes, horário de aula e atividades extraclasse, de modo a assegurar práticas pedagógicas que aprimoram a qualidade do ensino e o atendimento às necessidades de aprendizagem dos estudantes?

6.2 Os eventos escolares, informes e solicitações administrativas são organizados e tratados com um mínimo de interrupção das aulas?

6.3 O horário previsto para cada aula é claramente definido e seguido pelos professores que dedicam todo o tempo das aulas para atividades que objetivam a aprendizagem, concentrando-se nas atividades de ensino?

6.4 A escola utiliza ou adapta espaços fora da sala de aula para a realização de atividades diversificadas que favoreçam a aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares?

6.5 Os espaços da escola estão organizados de modo a propiciar algum tipo de aprendizagem aos estudantes?

## **Nível B - Indicadores de Resultados Educacionais**

### **1. Avaliação do projeto pedagógico**

1.1 No processo de elaboração do currículo da escola é estabelecido o diálogo com a comunidade e incorporados seus saberes pela escola?

1.2 A equipe escolar utiliza os resultados das avaliações para fazer revisões no currículo e no seu projeto?

1.3 O (A) diretor (a) e os professores sabem quantos e quais estudantes estão e dificuldades em cada componente curricular/ disciplina? (Selecione "não se aplica" no caso de escolas de educação Infantil).

1.4 São aplicados diferentes instrumentos de avaliação e proporcionadas situações da aprendizagem variadas?

1.5 A equipe escolar estabelece expectativas de aprendizagem de desempenho para avaliar os estudantes em cada ano/série/ciclo, com base nas diretrizes curriculares adotadas?

1.6 As expectativas de aprendizagem determinantes para o sucesso escolar em cada ano/ série e, ao longo da escolarização, são claras e conhecidas por todos os professores e estudantes?

## **2. Rendimento escolar e resultados de desempenho**

2.1 A escola analisa os resultados de seu desempenho (IDEB, SAEB e outros), de forma comparativa com os resultados das avaliações nacionais, estaduais e/ou municipais, identifica necessidades e propõe metas de melhoria? (Selecione não se aplica no caso de escolas de Educação Infantil)

2.2 A escola, nos últimos três anos, tem realizado registros e análises das taxas de aprovação, reprovação e abandono, identificando necessidades e implementando ações de melhoria? (Selecione não se aplica no caso de escolas de Educação Infantil)

2.3 A comunidade é informada sobre os resultados e desempenho da escola (IDEB, Prova Brasil, Aprovação, Reprovação, Abandono e outros indicadores)? (Selecione “não se aplica” no caso de escolas de Educação Infantil)

## **3. Frequência escolar**

3.1 A escola, nos últimos três anos, tem realizado acompanhamento e controle de frequência dos estudantes e adotado medidas para assegurar a sua permanência, com sucesso, na escola?

3.2 A escola procura a família dos estudantes que se ausentam dias seguidos sem justificativa, para que percebam a relação entre frequência escolar e bom desempenho?

## **4. Transparência dos resultados**

4.1 São divulgados, periodicamente, aos pais e à comunidade, os resultados de aprendizagem dos estudantes e as ações educacionais implantadas para a melhoria do ensino?

4.2 Os estudantes têm clareza dos conteúdos e do grau de expectativa da aprendizagem que se espera deles?

4.3 A comunidade é informada sobre os objetivos e projetos da escola, e os pais são informados sobre os resultados dos seus filhos nas avaliações qualitativas feitas pela escola?

## **5. Satisfação dos estudantes, pais, professores e demais profissionais da escola**

5.1 São levantados e analisados de forma sistemática, índices de satisfação dos estudantes, pais, professores e demais profissionais da escola, em relação à gestão, às práticas pedagógicas e aos resultados da aprendizagem?

5.2 Os estudantes avaliam se os professores estão comprometidos com o ensino e se há preocupação com eles? (Em escolas de Educação Infantil, e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, não é possível ter uma avaliação formal dos alunos, mas os pais podem ser responsáveis por fornecer indícios dessa avaliação)

5.3 A equipe da escola se sente valorizada e respeitada por pais e estudantes?

5.4 Os pais e a comunidade, no geral, mostram-se satisfeitos em relação aos resultados da escola e o desempenho dos seus profissionais?

## **II - Gestão Participativa**

### **Indicadores de Gestão Participativa**

#### **1. Participação dos Pais**

1.1 A equipe escolar desenvolveu sistemáticas para que os pais possam acompanhar o desenvolvimento escolar de seus filhos?

1.2 A escola promove reuniões entre pais e professores para discutir questões relativas à melhoria do desempenho dos estudantes e os pais comparecem aos encontros?

1.3 A escola realiza eventos pedagógicos e culturais que permitam contato entre pais e professores?

1.4 Os pais participam autônoma e efetivamente dos colegiados escolares?

1.5 A equipe escolar preocupa-se em preparar pautas e organizar encontros que contribuam para a participação dos pais?

#### **2. Participação e envolvimento dos estudantes - Indicador não se aplica para escolas de Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental**

2.1 A escola apoia e incentiva a atuação do Grêmio Estudantil (ou organização similar)?

2.2 Os estudantes apresentam iniciativas para realização de eventos ou campanhas junto à comunidade?

2.3 A escola adota iniciativas que estimulam os estudantes dos anos/ séries mais adiantadas a auxiliarem as turmas de séries anteriores?

2.4 A escola realiza referendos ou consulta aos estudantes sobre temas de interesse geral?

### **3. Atuação dos colegiados**

3.1 O Colegiado ou Conselho define e/ou valida os processos pedagógicos, financeiros e administrativos da escola?

3.2 Os processos de ensino, aprendizagem e gestão participativa da escola atendem ao que foi definido e validado pelo Colegiado ou Conselho?

3.3 O Colegiado ou Conselho apresenta sugestões e críticas destinadas a melhorar os resultados da escola?

### **4. Integração escola - comunidade - sociedade**

4.1 São realizadas articulações e parcerias com as famílias, com os demais serviços públicos (saúde, infraestrutura, trabalho, justiça, assistência social, cultura, esporte e lazer), associações

locais, empresas e profissionais, visando à melhoria da gestão escolar, ao enriquecimento do currículo e à aprendizagem dos estudantes?

4.2 São utilizados canais dinâmicos de comunicação com a comunidade escolar a respeito dos planos de ação e realizações da escola, com vistas a prestar contas e dar transparência à gestão escolar?

### **5. Participação e envolvimento da equipe escola**

5.1 Os diferentes profissionais da escola se dispõem a participar dos colegiados escolares e das diferentes atividades de integração com a comunidade?

5.2 Os profissionais da escola assumem posição de protagonistas na proposição e organização de eventos com a comunidade local e no estabelecimento de parcerias?

5.3 A equipe escolar trabalha em conjunto para tratar de questões de interesse da escola?

5.4 A equipe escolar avalia o desempenho de seu pessoal e o da escola como um todo, aceitando inovações e se mostra envolvida em processos que demonstram necessidades de mudanças e aperfeiçoamento?

## **III - Gestão de Pessoas e Liderança**

## **Indicadores de Gestão de Pessoas e Liderança**

### **1. Visão Compartilhada**

1.1 É promovida, regularmente, a integração entre os profissionais da escola, pais e estudantes, visando a uma concepção educacional comum e à unidade de propósitos e ações?

### **2. Desenvolvimento profissional e avaliação de desempenho**

2.1 São promovidas, por iniciativa da escola, ações de formação continuada com base na identificação de necessidades dos docentes e demais profissionais em relação aos conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos para a implementação do projeto pedagógico?

2.2 A direção trata abertamente, com os diferentes profissionais, questões relacionadas às oportunidades e necessidades de capacitação e aperfeiçoamento?

2.3 A equipe gestora, e em especial o gestor escolar, proporciona a avaliação de desempenho dos vários profissionais que atuam na escola?

2.4 O gestor oferece um retorno individualizado que, além de informar, reconhece cada profissional, tendo em vista o cumprimento dos objetivos e metas escolares?

### **3. Clima Organizacional**

3.1 São promovidos processos e ações para desenvolver equipes e lideranças, a fim de elevar a motivação e a autoestima dos profissionais e mediar conflitos, em um clima de compromisso ético, cooperativo e solidário?

3.2 A gestão da escola estabelece, e compartilha com transparência, as atribuições dos profissionais da instituição e promove o necessário acompanhamento do desempenho das tarefas?

### **4. Observância de direitos e deveres**

4.1 São desenvolvidas práticas de conhecimento e observância da legislação educacional e do regimento da escola e demais normas legais que orientam os direitos e deveres de professores, demais profissionais, pais e estudantes?

## **IV - Gestão de Infraestrutura: recursos e serviços**

### **Indicadores de Gestão de Infraestrutura**

## **1. Documentação e Registro Escolares**

1.1 São realizadas práticas de organização, atualização da documentação, escrituração, registros dos estudantes, diários de classe, estatísticas, legislação e outros, para um atendimento ágil à comunidade escolar e ao sistema de ensino?

## **2. Utilização das Instalações e Equipamentos**

2.1 São utilizados de forma apropriada as instalações, os equipamentos e os materiais pedagógicos, incluindo os recursos tecnológicos, para a implementação do projeto pedagógico da escola?

2.2 É disponibilizado o espaço da escola, nos fins de semana e período de férias, para a realização de atividades que congreguem a comunidade local, de modo a garantir a maximização de seu uso e a socialização de seus bens?

2.3 A escola dispõe de materiais pedagógicos e didáticos adequados, que permitem atividades diversificadas dentro e fora do ambiente da sala de aula?

## **3. Preservação do patrimônio escola**

3.1 São promovidas ações que assegurem a conservação, a higiene, a limpeza, a manutenção e a preservação do patrimônio escolar – instalações, equipamentos e materiais pedagógicos?

3.2 Os estudantes demonstram consciência de sua participação na conservação do patrimônio escolar?

3.3 As ações dos professores e dos demais profissionais da escola proporcionam o desenvolvimento, nos alunos, do respeito e preservação do patrimônio público?

## **4. Captação de recursos**

4.1 São buscadas formas alternativas para criar e obter recursos, espaços e materiais complementares para a melhoria da realização do projeto pedagógico da escola?

## **5. Gestão de recursos financeiros**

5.1 São realizadas ações participativas de planejamento, acompanhamento e avaliação da aplicação dos recursos financeiros da escola, levando em conta as necessidades do projeto pedagógico e os princípios da gestão pública?

5.2 A direção submete o planejamento para a aplicação dos recursos financeiros ao Colegiado ou Conselho Escolar, bem como a prestação de contas dos gastos efetuados?