

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

FABIANA GRANADO GARCIA SAMPAIO

**QUALIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS:
um estudo da gestão na implementação das políticas**

**FRANCA
2016**

FABIANA GRANADO GARCIA SAMPAIO

**QUALIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS:
um estudo da gestão na implementação das políticas**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para a obtenção do título de Doutora em Serviço Social. Área de Concentração: Formação e prática profissional.

Orientação: Profa. Dra. Djanira Soares de Oliveira e Almeida

FRANCA

2016

Sampaio, Fabiana Granado Garcia.

Qualidade nas escolas públicas : um estudo da gestão na implementação das políticas / Fabiana Granado Garcia Sampaio. – Franca : [s.n.], 2016.

255 f.

Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Orientadora: Djanira Soares de Oliveira e Almeida

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Indicadores educacionais.

I. Título.

CDD – 372.1

FABIANA GRANADO GARCIA SAMPAIO

**QUALIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS:
um estudo da gestão na implementação das políticas**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para a obtenção do título de Doutora em Serviço Social. Área de Concentração: Formação e prática profissional.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

Profa. Dra. Djanira Soares de Oliveira e Almeida

1º Examinador(a): _____

Profa. Dra. Adriana Giaqueto

2º Examinador(a): _____

Profa. Carmen Lúcia Tozzi Mendonça Conti

3º Examinador(a): _____

Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca

4º Examinador(a): _____

Profa. Dra. Rutinéia Cristina Martins

Franca, 8 de março de 2016.

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por todas as oportunidades que me ofereceu na vida e por ter colocado em meu caminho grandes pessoas que me ensinaram muito:

A meus pais, por toda sabedoria transmitida;

Ao meu marido, pelo amor e dedicação a mim e aos filhos durante todo o relacionamento;

Aos meus presentes divinos, meus filhos, que me fazem muito feliz;

Aos meus amigos que cresceram comigo e acreditaram que um dia eu poderia chegar até aqui;

A minha orientadora Profa. Dra. Djanira, pelo carinho e ensinamentos;

Enfim, à minha equipe da Secretaria de Educação de Franca, e a todos os educadores que acreditam realmente na educação de qualidade e buscam alternativas de melhoria educacional e social.

AGRADECIMENTOS

Meu Doutorado... nunca pensei que chegaria até aqui! Foram tantos acontecimentos que perpassaram este período, e, apesar dos percalços, sempre acreditei na luz interior que me impulsionava a vencer os desafios, sempre confiante na jornada, acreditando que tudo daria certo! E, na verdade, as coisas foram se delineando dessa forma, como se fosse a mão de um escultor que talha em sua madeira e impõe, ali, um traço, uma história e uma personalidade.

A tese foi uma viagem muito prazerosa pelos pensamentos dos autores, em busca de várias respostas de minhas inquietações sobre gestão e qualidade educacional, que estavam dentro de mim em prol de efetivar as políticas públicas educacionais adequadas e possíveis no município de Franca, na esperança de resolver todos os entraves da educação.

Hoje sei que isso é impossível, fazer tudo de uma só vez. Na verdade, é fundamental analisar o contexto histórico e gradativamente ir resolvendo dúvidas a cada nova questão, outras vão surgindo, devido à complexidade do tema, à infinidade dos discursos, discussões e à pluralidade das palavras. Mas, é dessa forma que se vai tecendo uma história e construindo um novo modo de fazer gestão. Obtive muitas ajudas de minha equipe pedagógica na Secretaria e nas escolas, mas a travessia não deixa de ser solitária, é como navegar em um veleiro, cujo guia são as reflexões na incessante busca de encontrar respostas nas permanentes ondas das palavras sem fim. Somente quem vivencia tal processo pode entender esses dragões que brigam internamente... o tempo todo!

Vale ressaltar que, sem dúvidas, esses dragões na elaboração da tese sempre existirão; afinal, são incontáveis questões que surgem na mente do pesquisador, com vários direcionamentos de contextos para concluir o tema, mas é relevante entender que esse ciclo se encerra e, a partir desse momento, a gratidão deve ser o sentimento mais significativo do processo. Partindo deste ponto, nomearei várias pessoas que passaram por este período e merecem ser citadas, e peço antecipadamente desculpas se cometer a falha da omissão!

Na verdade, todos que estiveram ao meu lado, de forma direta ou indireta, cederam marcas a minha história, e, com certeza deixaram sementes representativas em minha mente, que merecem destaque; a eles expresse agradecimentos sinceros.

Primeiramente, à **Profa. Dra. Djanira**, uma pesquisadora que sempre acreditou em seus orientandos e colocou desafios capazes de suportarmos para nos tornarmos cidadãos mais competentes e autônomos na profissão.

Com profunda admiração, ao meu **esposo Paulo**, que foi essencial nesta trajetória, acreditando em meu potencial e na possibilidade de que eu venceria. A meus filhos, **Paulo Fernando** e **Yasmim**, meus sinceros agradecimentos por vocês existirem, e acredito que o exemplo é a melhor forma de ensinamento de uma mãe e de um pai.

“Meus filhos, sempre acreditem nos seus sonhos e sigam em frente... sem se lamentarem!”

A meus pais, **Pedro** e **Lúcia**, que foram a mola propulsora de meu crescimento intelectual, afinal eles evidenciaram em nossa formação, a minha e a de meus irmãos, **Eduardo**, **Leonardo** e **Ricardo**, a capacidade de pensar, através de sua filosofia e sabedoria.

Agradeço também a **todos os meus amigos** do curso de Pós-graduação em Serviço Social do mestrado e doutorado, em especial a **Gislaine**, o **André Centofante** e a **Rutineia**, que estiveram sempre do meu lado.

Minha sincera gratidão ao prefeito **Alexandre Ferreira** e ao vice-prefeito **Fernando Baldochi**, que me descobriram na escola, e, cientes do meu perfil pesquisador, confiaram em mim ao me delegarem esta missão importantíssima que é melhorar gradativamente a educação de Franca.

Deixo, aqui, reconhecimentos relevantes a toda minha equipe de Gabinete: **Andrea Marqueti**, **Fabiana Pimenta**, **Fabício**, **Marcelo** e **Juliane**. Também aos **educadores da escola pública**, que acreditam na escola como espaço para a mediação de conhecimento e lutam no dia a dia, em sala de aula, pela dignidade de seus alunos, por significativas interações, para a melhoria de qualidade de vida desses seres humanos, e, o mais importante: vão além do que determina a lei pelo amor ao ato de ensinar!

A todas as **gestoras da educação municipal de Franca**, que buscam estratégias para a garantia dos alunos em aprender, e não medem esforços para isso de forma integral.

Enfim, entrego toda a minha vida a **Deus**, pois é **Ele** que orienta os meus passos e me direcionou até aqui.

É tempo de agradecer
Digo sem medo e sem lamento,
que não acredito na dor e nem no sofrimento.
Sei que tudo passa, tudo é experimento,
fruto das minhas ações, do que atraio para mim.
Por isso, hoje, apesar de qualquer dificuldade,
eu elevo meu pensamento e penso nas conquistas,
nos sonhos que tenho para realizar,
e sentindo-me realizado, eu digo aos céus:
Obrigado!

Paulo Roberto Gaefke

*Se não puderes ser um pinheiro, no topo de uma colina,
Sê um arbusto no vale mas sê
O melhor arbusto à margem do regato.
Sê um ramo, se não puderes ser uma árvore.
Se não puderes ser um ramo, sê um pouco de relva
E dá alegria a algum caminho.*

*Se não puderes ser uma estrada,
Sê apenas uma senda,
Se não puderes ser o Sol, sê uma estrela.
Não é pelo tamanho que terás êxito ou fracasso...
Mas sê o melhor no que quer que sejas.*

Pablo Neruda

SAMPAIO, Fabiana Granado Garcia. **Qualidade nas escolas públicas**: um estudo da gestão na implementação das políticas. 2016. 255 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016.

RESUMO

A partir da inserção da pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Serviço Social e no seu ideário de mediação social, a presente tese propôs estudar a primeira etapa da Educação Básica, com foco na gestão para a conquista da aprendizagem dos alunos através da implementação das políticas públicas, na organização e participação de estratégias e no comprometimento dos sujeitos para alcançar a qualidade nas escolas da Rede Municipal de Franca-SP. Foi essencial garantir o entendimento do processo histórico da educação, tendo como recorte temporal o período após 1930, época na qual se iniciou o movimento pela busca de qualidade na educação, por etapas sucessivas até os desdobramentos da Constituição Cidadã de 1988. A pesquisa empírica se concentrou nos resultados do IDEB de 2013 do município, para a seleção da amostra dos sujeitos. O objetivo desta pesquisa não se constituiu em aprofundar conhecimentos sobre avaliação, mas usar o principal indicador educacional como ferramenta de escolha para a seleção de algumas escolas municipais, no universo de 26 escolas que realizam a Prova Brasil. Nesse cenário foram selecionadas quatro instituições escolares, sendo incluídas como sujeitos, duas diretoras de escolas que obtiveram notas mais elevadas no IDEB, e duas que ainda não alcançaram os mesmos resultados, mas que aceitaram as mediações do processo de pesquisa-ação. Nessa perspectiva, foi necessário conhecer a realidade educacional de Franca, com suas devidas políticas educacionais para posteriormente analisar cada realidade enfrentada pelos sujeitos da pesquisa nas respectivas amostragens das escolas, a fim de extrair as principais ações para melhorias e também os principais empecilhos para a obtenção de ótimos resultados de aprendizagem. Com o percurso metodológico do estudo se verificou uma dificuldade em conseguir bons referenciais teórico-científicos sobre o assunto, embora o tema seja muito discutido. Assinalar, dessa forma, as categorias empíricas e estratégias com que as escolas estão se organizando para obter resultados dos alunos, é um grande passo para que Franca consiga mudanças permanentes e significativas na educação e também se constitua como fonte de referência para outros municípios que almejam o mesmo foco: a educação de qualidade para a escola pública.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais. qualidade educacional. gestão de processos. indicadores educacionais.

SAMPAIO, Fabiana Granado Garcia. **Quality in public schools: a management study in the implementation of politics.** 2016. 255 p. Thesis (Doctorate in Social Work) – College of Humanities and Social Sciences, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2016.

ABSTRACT

From the insertion of the researcher in the Post Graduate Program in Social Work and its ideals of social mediation, this thesis proposed to study the first stage of Basic Education, with a focus on educational management to the achievement of student learning through the implementation of the public politics in the organization and participation of strategies and in the commitment of individuals to achieve quality in Franca municipal schools, Brazil. It was essential to ensure the understanding of the historical process of education, with the time frame after the year of 1930, at which time started the movement for the pursuit of quality in education, by successive steps until the developments of the Citizen Constitution of 1988. The empirical research focused on the results of the municipality, IDEB - 2013, for the selection of the sample of subjects. The objective of this research was not to increase the knowledge of assessment process, but use the main educational indicator as a relevant tool of choice for the selection of some municipal schools in the universe of 26 schools that perform Brazil Test. In this scenario were selected four educational institutions being included as research subjects: two directors of schools who obtained the highest marks in IDEB, and two that have not yet achieved the same results, but they have accepted the mediation of the action research process. On this way, it was therefore necessary to know the educational reality of Franca, reflecting on the educational politics to further analyze each context faced by the research subjects in their samples of schools in order to draw out the main actions for improvement and also the main obstacles to achieving great learning outcomes. The methodological course of the study has revealed significant difficulty in getting good theoretical and scientific references on the subject, although the subject has being much discussed. Report, thus, empirical categories and strategies that schools are organizing in order to obtain student outcomes, it is a big step in order to Franca obtain permanent and significant changes in education and also constitutes as a reference source for other municipalities that aims the same focus: the quality of education in public schools.

Keywords: educational public politics. educational quality. processes management. educational indicators.

SAMPAIO, Fabiana Granado Garcia. **Cualidad en las escuelas públicas:** un estudio de la gestión en la implementación de las políticas. 2016. 255 f. Tesis (Doctorado en Trabajo Social) - Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2016.

RESUMEN

A partir de la inserción de la investigadora en el programa de Postgrado de Trabajo Social y en su ideario de mediación social, la presente tesis propuso estudiar la primera etapa de la Educación Básica, con foco en la gestión para la conquista del aprendizaje de los alumnos por medio de la implementación de las políticas públicas, en la organización y participación de estrategias y en el comprometimiento de los sujetos para alcanzar la calidad en las escuelas de la Red Municipal de Franca-SP. Fue esencial garantizar el entendimiento del proceso histórico de la educación, teniendo como recorte temporal el período tras 1930, época en la que se inició el movimiento por la búsqueda de calidad en la educación por etapas sucesivas hasta los desdoblamientos de la Constitución Ciudadana de 1988. La investigación empírica se concentró en los resultados del *IDEB* de 2013 del municipio, para la selección de la muestra de los sujetos. El objetivo de esta investigación no se constituye en profundizar conocimientos sobre evaluación, pero usar el principal indicador educacional como herramienta de elección para la selección de algunas escuelas municipales, en el universo de 26 escuelas que realizan la *Prova Brasil*. En ese escenario fueron seleccionadas cuatro instituciones escolares, siendo incluidas como sujetos, dos directoras de escuelas que obtuvieron notas más elevadas en el *IDEB*, y dos que aún no alcanzaron los mismos resultados, pero aceptaron las mediaciones del proceso de investigación-acción. En esta perspectiva, fue necesario conocer la realidad educacional de Franca, con sus debidas políticas educacionales para posteriormente analizar cada realidad afrontada por los sujetos de la investigación en los respectivos muestreos de las escuelas, con el reto de extraer las principales acciones para mejorías y también los principales obstáculos para la obtención de óptimos resultados de aprendizaje. Con el recorrido metodológico del estudio se verificó una dificultad en conseguir buenos referenciales teórico-científicos sobre el asunto, aunque el tema sea muy discutido. Señalar, de esta manera, las categorías empíricas y estrategias con las cuales las escuelas están organizándose para obtener resultados de los alumnos es un gran paso para que Franca consiga cambios permanentes y significativos en la educación y también se constituya como fuente de referencia para otros municipios que anhelan el mismo foco: la educación de calidad para la escuela pública.

Palavras clave: políticas públicas educacionales. calidad educacional. gestión de procesos. indicadores educacionales.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AJA	Alfabetização de Jovens e Adultos
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPAE	Associação Nacional de Profissionais de Administração e Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEI	Centro de Educação Integrada
CESUM	Centro de Ensino Supletivo Municipal
CFE	Conselho Federal de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DAC	Divisão de Administração e Controle
DE	Diretoria de Ensino
DCT	Divisão de Cadastro e Tecnologia Educacional
DGE	Divisão de Gestão Educacional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
EMEBs	Escolas Municipais de Educação Básica
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIs	Escolas Municipais de Educação Infantil
EMIM	Escola Municipal de Iniciação Musical
F1	Fase I
F2	Fase II
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
GOT	Ginásios Orientadores para o Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano

INEP	Instituição Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAI	Programa de Alfabetização Intensiva
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEB I	Professores de Educação Básica I
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME	Plano Municipal de Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
QSE	Quota Salário Educação
REC	Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de Franca
REP	Reunião de Estudos Pedagógicos
REPs	Reuniões de Estudos Pedagógicos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de alunos que estudam em EMEB e EMEI na Rede Municipal de Franca	70
Gráfico 2: Alunos do Ensino Fundamental e da Pré-escola na Rede Municipal de Franca	71
Gráfico 3: Professores da Rede Municipal de Franca (pré-escola e fundamental I)	71
Gráfico 4: Equipe gestora da Rede Municipal de Franca	72
Gráfico 5: Alunos atendidos pelo município em diferentes segmentos	144
Gráfico 6: Alunos atendidos pelo município em projetos socioeducativos	145
Gráfico 7: Número de EMEBs, EMEIs e especificamente das EMEBs que realizam a Prova Brasil por região (com IDEB)	149
Gráfico 8: Evolução das escolas com IDEB no município de Franca a partir de 2007	150
Gráfico 9: Opinião da comunidade educativa sobre Satisfação com a gestão	151
Gráfico 10: Áreas que necessitam de melhorias nas escolas de Franca-SP...	152
Gráfico 11: Auto Avaliação dos Sistemas de Gestão das Escolas Municipais de Franca-SP	152
Gráfico 12: Percentual da idade das diretoras no universo pesquisado	155
Gráfico 13: Estado civil do universo de diretores pesquisados	156
Gráfico 14: Formação acadêmica dos diretores do universo pesquisado	156
Gráfico 15: Graduações feitas pelos diretores	157
Gráfico 16: Períodos em que realizaram a graduação	157
Gráfico 17: Percentual das Instituições nas quais os diretores realizaram suas graduações	158
Gráfico 18: Pós-graduação (<i>stricto sensu</i>) do universo pesquisado	158
Gráfico 19: Tempo de atuação na educação dos sujeitos do universo	159
Gráfico 20: Tempo de atuação como gestores no município de Franca	159
Gráfico 21: Principais características citadas pelos diretores em Porcentagem	161
Gráfico 22: Os gestores e suas atividades favoritas nas horas vagas em porcentagem	162

Gráfico 23: Os sujeitos do universo e suas principais leituras	163
Gráfico 24: Seleção do universo de escolas para caracterização e entrevistas tendo como recorte o resultado das avaliações da Prova Brasil de 2013.....	164
Gráfico 25: Formação acadêmica dos professores das escolas analisadas...	168

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Democratização da educação através da gestão	57
Figura 2: Organograma da SME- 2015.....	67
Figura 3: Mapa do Município de Franca com EMEB, EMEI e pontos de referências	69
Figura 4: Material Oferecido para a Rede Municipal e escolas do Estado.....	92
Figura 5: Função da organização da gestão	109
Figura 6: Ciclo de aprendizagem pela reflexão-ação no processo de monitoramento e de avaliação	121
Figura 7: Alegoria da Caverna.....	130
Figura 8: Processo de mediação na zona de desenvolvimento proximal (ZDP)	133
Figura 9: Tripé da qualidade educacional	212

LISTA DE FOTOS

Foto 1: Revisão do PPP sob a perspectiva da Educação Inclusiva – Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Teixeira dos Santos	74
Foto 2: Plano de Gestão de uma das Escolas da Rede Municipal	76
Foto 3: Regimento Escolar de uma das Escolas da Rede Municipal	77
Foto 4: Elaboração do PME: encontros para estudo com equipe técnica e coordenadora	79
Foto 5: Crianças com deficiência visual sendo atendidas nas respectivas salas	82
Foto 6: Formação prática e formação teórica	83
Foto 7: Oficinas musicais na REP	84
Foto 8: Formação com diretores e com consultores da SME para apoio nas escolas	90
Foto 9: Dra. Elvira oferecendo formação a gestores	90
Foto 10: Formação de orientadores na UFSCAR e multiplicação da formação na SME	93
Foto 11: Curso de capacitação para professores de sala de leitura e contação de histórias	94
Foto 12: Palestra do Prof. Gretz e apresentação de uma educadora no Seminário Boas Práticas.....	95
Foto 13: Ciência Móvel em uma Escola Municipal	97
Foto 14: Viagem de uma escola municipal ao Bosque e à Feira do Livro em Ribeirão Preto.....	97
Foto 15: Laboratório de Informática	98
Foto 16: Lousa Interativa com diferentes jogos que propiciam a participação do aluno	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Comparativo dos resultados do PISA de alguns países da OCDE e de alguns da América Latina, incluindo o Brasil	49
Tabela 2: Comparativo dos resultados do Brasil no PISA desde 2000	50
Tabela 3: Comparação dos gastos do Brasil com OCDE.....	60
Tabela 4: Demandas atendidas na formação do Programa Ler e Escrever (Rede municipal)	91
Tabela 5: Municípios do Brasil com mais de 300 mil habitantes e que possuem os maiores IDEB – 2013 (dados de 07/09/2014).....	146
Tabela 6: Municípios do Estado de São Paulo com mais de 300 mil habitantes e que possuem os maiores IDEB – 2013 (dados atualizados em 7/9/2014).....	146
Tabela 7: Média dos repasses do Governo Federal para a Prefeitura de Franca (anual por aluno)	147
Tabela 8: Apuração das despesas para análise do custo aluno anual - Franca (SP).....	148
Tabela 9: Crescimento do número de escolas de Franca na realização da Prova Brasil	149
Tabela 10: Principais características apresentadas pelos diretores de Franca do universo pesquisado, em ordem decrescente.....	160
Tabela 11: Atividades de lazer dos sujeitos no universo pesquisado	162
Tabela 12: Definição das siglas para as instituições	165
Tabela 13: Caracterização das escolas do Grupo 1	166
Tabela 14: Caracterização das escolas do Grupo 2	166
Tabela 15: Caracterização física das escolas pesquisadas	167
Tabela 16: Eixo curricular da Pré-escola (Fase I e II)	169
Tabela 17: Componentes Curriculares do 1º segmento do Ensino Fundamental.....	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Descritores e suas evidências	87
Quadro 2: Nível de instalação de cada Descritor.....	87
Quadro 3: Aspectos de gestão – enfoques e atitudes	119
Quadro 4: Estratégias para a melhoria da qualidade do Grupo 1	172

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	22
PARTE 1 CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	35
1.1 Aspectos históricos que antecedem o cenário da pesquisa: a legislação educacional antes da Constituição de 1988	36
1.2 O cenário da pesquisa	46
1.2.1 A legislação, as políticas educacionais brasileiras e o direito de aprender	53
1.2.2 O panorama da Educação municipal e as Políticas Educacionais na cidade de Franca	66
1.2.2.1 Documentos que subsidiam a Educação de Franca	73
1.2.2.2 Programas de Formação no município de Franca	79
1.2.2.3 Outros programas da Rede	95
1.2.2.4 Articulação dos documentos, projetos e programas	99
1.3 Categorias teóricas da pesquisa.....	101
1.3.1 Políticas públicas educacionais e suas avaliações	102
1.3.2 Gestão escolar em busca de estratégias de qualidade	113
1.3.3 A mediação para resultados.....	129
PARTE 2 PROCESSO E RESULTADO DA PESQUISA	138
2.1 Configuração de dados (metodologia)	144
2.2 Apresentação de dados levantados da pesquisa	154
2.3 Perfil dos diretores das escolas pesquisadas	155
2.4 Caracterização das escolas selecionadas	164
2.4.1 Falas dos sujeitos	175
2.5 Categorias empíricas	189
2.5.1 Aprender a aprender na gestão.....	191
2.5.2 Foco e ação como superação	197
2.5.3 Reconquistar para o sucesso	200
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	205

REFERÊNCIAS	214
--------------------------	------------

APÊNDICES

APÊNDICE A – Caracterização dos sujeitos (Diretores das Escolas)	229
---	------------

APÊNDICE B – Caracterização das escolas analisadas e observação da pesquisadora e consultores da SME	230
---	------------

APÊNDICE C – Entrevista semiestruturada com diretores de escola	231
--	------------

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	232
--	------------

ANEXOS

ANEXO A – IDEB das escolas municipais de Franca nos anos de 2007, 2009, 2011 e 2013.....	234
---	------------

ANEXO B – Enquetes do Programa Gestão Escolar de Qualidade	235
---	------------

ANEXO C – Plano de Melhoramento de uma das escolas do Grupo 2.....	245
---	------------

INTRODUÇÃO

Apresenta-se como tema do trabalho e estudo a educação do Primeiro Ciclo da Educação Básica¹ com ênfase no funcionamento da gestão das políticas públicas, na organização, participação, nas estratégias para a busca da aprendizagem dos educandos e no envolvimento dos sujeitos para a obtenção de qualidade nas escolas da Rede Municipal de Franca-SP.

A proposta de pesquisa foi reelaborada três vezes durante a trajetória do doutorado da autora, mas foi finalmente definida, diante do compromisso assumido em maio de 2013, de seu aceite para gerir a maior pasta do município, a Secretaria de Educação de Franca.

Desde 1996 a autora se dedica à educação pública da rede municipal como educadora do primeiro ciclo da Educação Básica e em quinze anos de trabalho percebeu o quanto a atuação de alguns diretores faz a diferença no direcionamento das ações de melhoria da qualidade de uma escola, o quanto um diretor pode evoluir, aprimorar e planejar junto com a evolução do seu grupo. Com esta constatação empírica, iniciaram-se algumas leituras sobre o tema, e foi possível concluir que vários pesquisadores compactuam com a ideia da participação dos atores educativos, como forma de valorizar a gestão escolar democrática, facilitando as orientações teóricas e práticas para um modelo participativo e mediador de dirigir a escola e, assim, almejar a qualidade do processo educativo.

Apesar de o tema tratado no mestrado da autora estar focado em leitura como instrumento de melhoria no ensino-aprendizagem, durante o processo acadêmico a pesquisadora produziu também artigos sobre algumas reflexões e observações que realizava sobre gestão, discutindo-as com a equipe do grupo de pesquisas em que participa. Agora, diante de um novo cenário, como secretária municipal de Franca desde 2013, ampliou o desejo de realizar uma pesquisa com maior direcionamento a sua realidade, aprofundando conhecimentos sobre o como oportunizar aos educandos do primeiro ciclo da Educação Básica um ensino de melhor qualidade. Nessa perspectiva, surgem os questionamentos: como ativar nas escolas uma gestão que propicie aos educadores um maior engajamento para assegurar o direito da criança de aprender independentemente de sua classe econômica? Qual a melhor forma de aplicar as políticas públicas educacionais para a melhoria gradativa da aprendizagem das crianças da rede?

¹ O Primeiro ciclo da Educação Básica constitui a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

A responsabilidade do gestor municipal, frente a uma secretaria, é grande, afinal, a educação é garantida como direito social ao cidadão e dever do Estado. A partir desse direito nascem vantagens inerentes do educando que deve gozá-las por lhe pertencerem juridicamente como sujeito do conhecimento. E para os envolvidos na trama, representantes do Estado e entes federados, gestores da secretaria, gestores da escola, impõe-se o dever e função de assegurar e efetivar esse compromisso, fazendo acompanhamento e intervenções necessárias, das pessoas que fazem parte desse círculo, suas devidas obrigações para a efetivação do referido direito. Mas, para monitorar e intervir é necessário ter claro aonde se quer chegar e para isso a avaliação é essencial no processo.

A avaliação constitui-se em um instrumento da gestão, é uma estratégia que está interligada ao planejamento educacional, manifestando e enviando os acompanhamentos das práticas educativas. É no estabelecimento de relações dos resultados com as intervenções pedagógicas e o processo reflexivo do gestor sobre esse contexto que serão oportunizadas contribuições para transformações e correções de rumo fundamentais para a condução de uma gestão efetiva (LUCK, 2012, p. 31).

Dentro dessa tendência também é relevante o gestor ter uma visão ampla das políticas implantadas no município para que realmente possa potencializá-las dentro do ambiente escolar, usando os recursos humanos que possui e também os materiais que a escola oferece. Para conseguir efetivar a qualidade na educação, os gestores escolares devem: ser envolventes, usar seu potencial de sensibilidade, competência, envolvimento, postura, credibilidade com os atores educativos; ser motivados a participarem, com êxito, do processo ensino-aprendizagem dos alunos; buscar alcançar os objetivos da instituição; também respeitar toda a legislação vigente que ampara o aluno.

A Constituição Federal, que no artigo 206 (BRASIL, 1988), garante ao educando as condições de acesso à escola e permanência nela, zela também pela liberdade para aprender, ensinar, pesquisar, divulgando o pensamento, a arte e o saber, em um padrão de qualidade. O direito à educação se efetiva a partir das mudanças pelas quais vem passando a educação brasileira nos últimos anos, com maior atenção para a necessidade de melhorar o padrão de qualidade para todos a partir do direito público e subjetivo à educação fundamental.

Dessa forma, se qualidade é direito dos alunos, a única alternativa do gestor é buscar assegurá-la. Nessa ótica o termo “qualidade” deve sair de um contexto subjetivo para ser conceituado e entendido nas escolas, a fim de que todos os atores escolares vislumbrem estratégias de melhoria nos diversos âmbitos da instituição.

Na busca de uma análise do conceito, verificou-se que o dicionário Aurélio (DICIONÁRIO..., [2016]) traz em seu significado: “[...] superioridade, excelência em qualquer coisa; aptidão, disposição favorável.” Pode-se perceber que qualidade é um aspecto atribuído pela competência humana a partir da percepção do que é bom e o que é ruim, e, para existir é necessário entendimento e atuação. A maioria das pessoas concorda com a ideia de que uma boa escola de anos iniciais é aquela em que os educandos aprendem coisas importantes para a vida, tais como ler e escrever, resolver problemas matemáticos, saber se relacionar com os colegas, respeitar regras, trabalhar em grupo, entre outros fatores (AÇÃO EDUCATIVA, 2013).

O que merece ser destacado é que todos devem ter esse direito assegurado, mesmo aquelas crianças que têm pais analfabetos, que não possuem recursos financeiros para comprar materiais escolares, livros, ou ainda, aquelas que nasceram com alguma deficiência. A efetivação desse direito é essencial, principalmente em um país chamado “Brasil” que tem uma herança histórica de tradição elitista destinando a educação, durante muitos anos, somente às camadas mais favorecidas.

Nessa ótica, todos os gestores envolvidos com a educação têm o compromisso de empregar o seu “poder” de liderança diante de suas equipes (mobilização, organização, planejamento, avaliação, monitoramento, entre outros), para alcançar gradativamente a “qualidade” a fim de não haver abismo entre a legislação, o processo e a realidade.

Essa reivindicação não faz parte de um contexto recente de análise, mas de documentos educacionais brasileiros do século passado que ainda não se efetivaram em sua totalidade:

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de

espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura. Nunca chegamos a possuir uma "cultura própria", nem mesmo uma "cultura geral" que nos convencesse da "existência de um problema sobre objetivos e fins da educação". Não se podia encontrar, por isto, unidade e continuidade de pensamento em planos de reformas, nos quais as instituições escolares, esparsas, não traziam, para atraí-las e orientá-las para uma direção, o polo magnético de uma concepção da vida, nem se submetiam, na sua organização e no seu funcionamento, a medidas objetivas com que o tratamento científico dos problemas da administração escolar nos ajuda a descobrir, à luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para a realização da obra educacional. (AZEVEDO et al., 2010).

Esta citação, apesar de pertencer a um contexto histórico antigo, década de 1930, torna-se bastante presente por representar ainda os anseios dos estudiosos da educação que prezam por uma educação de qualidade. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi escrito como uma manifestação contra a educação elitista e empirista da época, quase inacessível aos cidadãos com situação socioeconômica inferior. Ao se analisar a história da educação brasileira, é perceptível o total descaso da implementação do direito de aprender, cujo problema é o que não se fez durante quatro séculos iniciais após colonização, muito mais do que no malfeito ou não feito das últimas décadas (CASTRO; OLIVEIRA, 2009 apud CALEGARI; PEREIRA, 2013).

Ainda analisando o documento, é perceptível na época e ainda hoje, o quanto a gestão trabalha somente no empirismo, no senso comum, não procura soluções para os problemas escolares em estudos científicos, e, com isso, causa um profundo prejuízo aos alunos que dependem da escola pública como o único mecanismo de emancipação.

Vale ser evidenciado que, na história brasileira, não tivemos uma continuidade de projetos e políticas públicas para a melhoria educacional. Pode-se evidenciar que a educação do país é composta de vários momentos que expressaram uma diversidade de tensões políticas, econômicas, sociais e educacionais, onde o Estado em certos momentos centralizou as decisões e em outros descentralizou, em outros períodos valorizou a quantidade de alunos atendidos e, a partir da década de 80, sec. XX, com a redemocratização do país, houve uma pressão para a oferta da Educação Básica de qualidade.

Após a Constituição de 1988 e a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), foram obtidas melhorias no sentido da universalização do ensino básico no Brasil, chegando a metas superiores às estabelecidas no Plano Decenal de Educação para Todos, que planejava aumentar a população em idade escolar atendida para 94% em 2003. Todavia, esses ganhos quantitativos se deram em detrimento inequívoco da qualidade geral do sistema, apesar de explícitos na LDB de 1996, na Lei 9394, no artigo 32, elementos para entender o que a legislação determina como uma educação de qualidade:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; [...]
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

A legislação aponta a necessidade de oferecer ao aluno o domínio de determinadas competências, e nessa apresentação ocorrem evidências de que o educando necessita de uma escola que ofereça uma educação de qualidade. Diante dessas bases legais, é preciso articular-se da melhor forma possível com as políticas públicas educacionais, visando a que realmente, tanto a Lei Magna atual como a nova LDB, em específico o artigo 32, sejam compreendidas e colocadas em prática no contexto educacional.

A autora sempre foi bastante atenta em relação ao tema qualidade aliada à gestão, como já foi citado anteriormente. Isto se deve ao fato de ter participado, como educadora, de escolas em que a mudança na direção ocasionou alterações significativas no ambiente escolar, como: o clima de interação, a valorização da cultura através da política pública de investimentos em livros, o trabalho com as famílias dos alunos e principalmente o investimento nos próprios professores com um trabalho de formação alicerçado em referências acadêmicas.

A partir da observação cotidiana sobre as estratégias de gestão dos diversos diretores em que a autora atuou como professora em vinte anos de profissão, juntamente com a leitura sobre o tema, foi se agregando uma investigação mais criteriosa no propósito de descobrir vertentes de qualidade na escola. Em um desses momentos de pesquisa, a autora desse documento assistiu a

uma reportagem da UNIVESP que a tornou ainda mais interessada no assunto, chamado “Foz do Iguaçu a cidade que apostou no IDEB² (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).” (UNIVESP, 2013). O que mais chamou a atenção foram as ações feitas pela Secretária daquele Município junto aos diretores das escolas municipais, que, através de uma articulação de algumas políticas públicas de valorização da aprendizagem, incentivaram e concretizaram estratégias para avançarem nos bons resultados do município. Por meio de uma entrevista com a Secretária do Município, averiguou-se como conseguiram construir estratégias próprias e como todas estão voltadas para o direito do aluno de aprender.

O objetivo desta pesquisa não se constitui em aprofundar conhecimentos sobre avaliação, mas usar o indicador como ferramenta de escolha para a seleção de algumas, dentro do universo de escolas municipais de Franca que participam da avaliação, junto aos sujeitos da pesquisa para a análise da gestão dos processos e das políticas. Este é o ponto central: usar a pesquisa participante, hoje também definida como pesquisa-ação, para descobrir em escolas municipais francanas, aquelas que obtiveram melhores indicadores nacionais (IDEB), quais as estratégias e políticas públicas adotadas pelo município ou mesmo aquelas adotadas pelos diretores na própria escola, que buscaram realmente a garantia de aprendizagem de todos os alunos.

De um modo geral, para a melhoria de resultados dos processos pedagógicos e níveis de aprendizagem, a maioria das Secretarias de Educação, incluindo a do município de Franca, instituíram a implementação de várias políticas além do indicador já citado. Realizaram convênios com a rede estadual, federal e também com órgãos privados que oferecem assessoria em educação, para aplicação de alguns programas e projetos, como o “Programa Ler e Escrever”

² Atualmente o IDEB se constitui como um dos principais indicadores de qualidade da Educação Básica no Brasil, cuja aferição é divulgada pelo Ministério da Educação (MEC), através de sua autarquia federal, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a cada dois anos. A esta organização é firmado o compromisso de promover estudos, pesquisa e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro, com o objetivo de auxiliar a formulação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade. O principal objetivo do indicador é ajudar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a instituição escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas (AÇÃO EDUCATIVA, 2013). Desde 2007, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo principal foco é realizar junto ao INEP uma avaliação em todos os municípios e suas unidades escolares, visando realizar um “raio X” da implementação das políticas públicas educacionais. Dessa forma, o IDEB surge como o principal indicador de qualidade, definido através de um exame realizado em todas as escolas do Brasil gerando índices individuais (por escola) e municipais, originados de uma média composta por informações sobre o rendimento escolar do aluno e a taxa de aprovação da escola.

(Estadual), o “Aprova Brasil” (Municipal), o “Programa Nacional do Livro Didático” (Nacional), o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (Nacional), “Programa Gestão Escolar de Qualidade” (Municipal) entre outros. E as próprias escolas lançam mão, de acordo com sua necessidade, de políticas públicas locais para que a aprendizagem realmente se efetive.

Tanto a União, quanto Estado e Município e também a própria escola possuem suas políticas públicas e tentam executá-las: estruturando referenciais curriculares, definindo habilidades, competências e conteúdos por faixa etária, programas elaborados baseados em pesquisas científicas, mas isso não basta, na verdade o que prevalece muitas vezes no contexto da sala de aula é o currículo informal do professor.

Se o gestor assume um papel permissivo, a ação dos professores irá muitas vezes reproduzir esse contexto, em contrapartida, se o diretor se mostra mobilizado e procura valorizar as políticas públicas de aprendizagem, os resultados serão uma consequência de sua ação. Dessa forma, nem sempre o gestor possui esse olhar diferenciado, sendo necessária uma formação continuada para tal, assim como os professores, principalmente na gestão dos processos de implementação das políticas.

Dentro da política de gestão de processo, temos o diretor como peça chave desse caminho de melhoramento escolar: de acordo com pesquisas já realizadas em escolas eficazes, os agentes devem ser líderes pedagógicos, ou seja, aqueles que apoiam e instituem as prioridades, avaliando os programas pedagógicos, organizam programas de desenvolvimento de funcionários, colocando-se como integrantes deles, e também ressaltam a relevância dos resultados obtidos pelos alunos.

Além disso, agem como líderes em relações humanas, evidenciando a criação e manutenção de um clima escolar positivo e a solução de conflitos (o que insere a promoção de consenso quanto aos objetivos e métodos, mantendo uma disciplina eficaz na escola com gerenciamento das disputas pessoais) (DEBEVOISE; EBERTS E STONE apud LUCK et al., 1998).

O dirigente e sua equipe de gestores da Secretaria podem instituir todas as políticas educacionais, mas, quem está à frente da escola, liderando e articulando os processos, é o diretor. Ele tem o poder de analisar como está o processo educativo da escola, examinando os dados que as avaliações externas

oferecem como suporte, avaliando como os atores educativos, incluindo a família, participam do processo ensino aprendizagem, entre outros critérios que subsidiam o percurso.

Dessa forma, o diretor tem duas funções essenciais para a escola, e que não devem ser desprezadas: a primeira, de interlocutor da escola com a Secretaria e com a comunidade que atende, e a segunda, de ser o direcionador do processo educativo da instituição. A equipe pode até ser composta por outros gestores, como: coordenador, orientador, pedagogos, mas é fundamental que o gestor tenha a visão sistêmica de todo o contexto escolar para avaliar e planejar novos direcionamentos, se os realizados não forem adequados.

Diante dessa complexidade de desafios para a melhoria da qualidade, e da responsabilidade do diretor frente ao gerenciamento dos processos de sua escola para a efetivação das políticas, na busca de garantir os direitos da criança de aprender, a Secretaria de Educação de Franca investiu em uma política de qualificação dos diretores, onde são oferecidas formações desses líderes com reflexões sobre os processos essenciais para a busca da qualidade educacional na instituição.

Esta política prescreve alguns descritores do modelo de gestão de qualidade como áreas às quais o gestor deve se ater e procurar desenvolver na instituição, como: orientação para alunos, família e comunidade; liderança na direção e gestão pedagógica; gestão do desenvolvimento profissional; planejamento institucional; gestão de processos e de resultados. Além das formações oferecidas para as equipes (diretores de escola e gestores da secretaria), o programa exige da Secretaria Municipal de Educação (SME), sucessivas visitas e acompanhamento dos gestores da secretaria junto aos diretores das instituições, a fim de realizarem intervenções buscando apontar caminhos para a melhoria da gestão de processos.

A formação supracitada também qualifica os gestores da secretaria a terem um olhar mais apurado no plano de gestão e acompanhamento dos indicadores de melhoria de cada escola. Sua implementação aconteceu em 2013 e os diretores no início de 2014 realizaram a fase de diagnóstico para posteriormente, no ano de 2015, elaborar o plano de melhoramentos da escola. Concomitantemente a esse plano se realizou esta pesquisa, evidenciando as práticas significativas das escolas que buscaram ações efetivas para melhor aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, melhores resultados no IDEB.

Dessa forma a autora, juntamente com sua equipe da SME, atuará estrategicamente visando alcançar uma gestão de processos para a melhoria da qualidade, buscando além de melhores resultados no IDEB do município de Franca, uma qualidade já pré-definida na Lei Magna e Lei de Diretrizes e Bases. A estratégia emblemática da pesquisa, para as ações práticas, será a participação de todos os atores educativos no processo, estando à frente dessa liderança, o diretor.

Diante desse contexto, é necessário conhecer o universo de pesquisa, que são especificamente as escolas municipais de Franca-SP. A rede possui 68 escolas, dentre elas existem: 26 denominadas de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) que são pequenas escolas com aproximadamente 2, 3, ou 4 salas de aula, construídas há vários anos para atender especificamente o período pré-escolar (crianças de 4 e 5 anos) e 8 que passaram a ser denominadas Escola Municipal de Educação Básica (EMEB), por possuir além da pré-escola, algumas salas de primeiro ano ou parte desse primeiro ciclo, 3 inauguradas posteriormente a 2012; 5 escolas de Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA); 51 creches com atendimento de crianças de 0 até 4 anos e 11 meses na maioria dos casos. Existem outros segmentos que o município realiza, além dos preconizados em lei, que merecem destaque: o projeto do Centro de Ensino Supletivo Municipal (CESUM), uma escola que atende do 6º ao 3º ano do Ensino Médio, na modalidade semipresencial; 20 núcleos de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA), para adultos que não tiveram chance de se alfabetizar no período convencional; Escola Municipal de Iniciação Musical (EMIM), e o Centro de Educação Integrada (CEI) com atendimento de adolescentes e adultos com deficiência na modalidade Educação Profissional, visando à inserção ao trabalho.

Do total de 100% desse universo, participaram do cenário da pesquisa, especificamente aquelas que possuem tanto a Educação Infantil quanto o primeiro ciclo (1º ao 3º ano) e parte do segundo ciclo (4º e 5º anos) e que realizaram a Prova Brasil em 2012. A infraestrutura dessas escolas é diferenciada por possuir maior número de salas e também suporte técnico (sala de leitura, sala de informática, entre outros). Dentre as escolas que realizaram a prova constam especificamente 26 municipais que receberam o resultado em 2013 (Anexo A).

Desse universo serão extraídas duas escolas que obtiveram resultados maiores e duas com resultados inferiores no exame, sem constar nomenclatura.

Esse critério ajuda também a manter o padrão ético, a imagem e o anonimato dos sujeitos da investigação da pesquisa.

Nela foram realizadas as seguintes etapas:

- Reunião para entrega dos questionários aos 26 diretores que participaram para se chegar a uma visão ampla e categorizada desses gestores.
- Seleção das amostras do universo partindo da análise do perfil do gestor e da receptividade para a proposta da pesquisa-ação.
- Através das entrevistas com os diretores que obtiveram boas notas extraíram-se os melhores programas e também as estratégias trabalhadas pelo gestor para efetivação da aprendizagem dos alunos da instituição.
- Após esse período se deu a pesquisa-ação nas escolas que não obtiveram os melhores indicadores, oportunizando, através de reflexões, um novo planejamento para correções de rumo no que se refere à aprendizagem dos alunos.

Os sujeitos da pesquisa foram os quatro gestores das escolas municipais, sendo duas aquelas que obtiveram notas mais elevadas no IDEB, que usaram estratégias significativas de gestão envolvendo uma participação dos atores educativos, com intervenções no processo de ensino-aprendizagem, e, finalizando, duas que não alcançaram ainda os mesmos resultados e aceitaram a pesquisa-ação junto com a autora para ajudar na mobilização de uma gestão com novos direcionamentos, com ênfase na análise de processo ensino-aprendizagem.

Para esclarecer a pesquisa foi essencial realizar um recorte temporal na parte teórica, a partir da década de 1930, pois, foi nesse período que se lançou o início de um movimento que buscava a qualidade na educação, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, chegando à Constituição Cidadã onde realmente se efetivou uma nova realidade tanto no conceito de qualidade, quanto no direcionamento de políticas públicas para se alcançar uma gestão mais participativa e conseqüentemente com melhores resultados.

É oportuno evidenciar que o foco prioritário desta pesquisa é melhorar gradativamente a aprendizagem das crianças nas escolas pesquisadas e também nas demais que buscam o mesmo objetivo. Afinal, a pesquisa participante aposta

politicamente no conhecimento como mecanismo de mudanças essenciais e autônomas. A gênese desta concepção de pesquisa, na prática da pesquisadora, é evidenciada em todos os estudos acadêmicos dentro do Serviço Social que preza em valorizar a função da mediação na questão metodológica. E de acordo com Demo (2008, p. 16), “[...] a comunidade precisa tomar seu destino em suas mãos, [...] e se fazer protagonista crucial de seu projeto de desenvolvimento.” Isso é o que a autora desta pesquisa deseja: que os diretores estejam atentos a tudo que acontece em sua escola e propiciem a sua equipe uma participação ativa no processo, exigindo, da melhor forma possível, que as leis que prezam pela qualidade aconteçam em todas as unidades.

Dessa forma, a metodologia principal foi a pesquisa-ação, que constituiu por essência, dentro do processo permanente de interação dos envolvidos na pesquisa (autora e diretores das escolas), uma sintonia de corresponsabilidade para a concretização de todas as ações para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

É correto afirmar que a pesquisa-ação aproxima o investigador dos sujeitos analisados. No caso específico da conjuntura examinada desta pesquisa, a pesquisadora é ao mesmo tempo a gestora da educação no município. A mediação estabelecida entre gestora e sujeito da pesquisa nem sempre obteve a proximidade necessária para garantir uma efetividade na relação estabelecida, o que de certa forma, dificulta na exposição dos dados pretendidos para alcance de resultados. Ainda argumentando a ideia surgem algumas inquietações dentro desse aspecto, como: será que os sujeitos foram categóricos nos dados apresentados, procurando não omitir alguma fragilidade maior da gestão? Ou mesmo de aspectos relacionados ao tema? Vale salientar que isso pode ocorrer também com outros sujeitos de outras pesquisas, que de certa forma, possuem receios de apresentar a realidade como ela é, ou mesmo conhecem a teoria, mas se esbarram em diversos contextos práticos que exigem maior esforço para mudança.

Afora o esclarecimento sobre a metodologia adotada, que foi a pesquisa-ação, em que o pesquisador avança no cotidiano das atividades de gestão, com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem, convém destacar que a tese está estruturada em duas partes, a primeira apresenta a construção e realização da pesquisa envolvendo o cenário que abrange a investigação e seus aspectos, as categorias teóricas que fundamentam a qualidade da Educação

Brasileira e os marcos históricos a partir do documento do Manifesto dos Pioneiros de 1932 até os tempos atuais com a Constituição cidadã, LDB e Plano Nacional de Educação (PNE) que realmente regulamentaram esses direitos. E, no final deste capítulo, é apresentado o panorama da educação na cidade de Franca, com a visualização das políticas públicas educacionais para a garantia da qualidade.

A segunda parte enaltece todo o processo de pesquisa, apresentando a metodologia, a abordagem e o estudo. Na terceira e última parte serão apresentados os resultados da pesquisa, na perspectiva de se desenvolver o seguimento de configuração de dados, através da mostra de dados do perfil do universo de estudo, posteriormente dos sujeitos junto às instituições trabalhadas, das falas e também das ações e intervenções nas escolas selecionadas. E por fim, as análises das categorias empíricas estruturadas a partir da fala dos sujeitos e intervenções apresentadas pela autora a partir das estratégias das escolas do grupo 1 (aquelas que obtiveram melhor resultado IDEB) e outras possíveis, para o grupo 2 (com resultados inferiores).

PARTE 1 CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

1.1 Aspectos históricos que antecedem o cenário da pesquisa: a legislação educacional antes da Constituição de 1988

Se queres prever o futuro, estuda o passado.
Confúcio

É importante apresentar o contexto anterior à Constituição de 1988, afinal o que a história educacional apresenta é um forte discurso sobre melhoria e qualidade, mas nada de concreto se evidenciou até a nova constituição. As políticas educacionais foram aparecendo tardiamente, e em toda a história do Brasil o que prevalecia era a interpretação conservadora e patrimonialista, com bases em uma sociedade escravocrata, organizada em uma economia agroexportadora, em que o Estado pactuava com o contexto.

Foi com a República que se iniciou, inegavelmente, a efetivação do Sistema Público de Ensino, e somente com a revolução de 1930 que se instaurou o aparecimento de um novo discurso sobre educação. Estudiosos como: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Francisco Campos foram grandes intelectuais ativos da proposta de John Dewey, emergindo nesse panorama a criação do Ministério da Educação e, conseqüentemente, a Constituição de 1934, com um capítulo único sobre ações educacionais, cuja proposta garantia o ensino primário gratuito como direito a todos, mas sem uma verdadeira efetivação.

Esses pensadores elaboraram o Manifesto dos Pioneiros (publicado em 1932), cujo texto traz uma propensão às concepções da Escola Nova, apresentando propostas para a realidade brasileira menos autoritária e laica e onde estão presentes fundamentos educacionais de qualidade voltados aos interesses individuais, rompendo com a educação tradicional proposta pelas concepções burguesas:

A diversidade de conceitos da vida provém, em parte, das diferenças de classes e, em parte, da variedade de conteúdo na noção de **“qualidade socialmente útil”**, conforme o ângulo visual de cada uma das classes ou grupos sociais. A educação nova que, certamente pragmática, se **propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação.** A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril,

resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve, aliás, seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social. (AZEVEDO et al., 2010, p. 40, grifo nosso).

Vale ressaltar que o documento propunha um novo ideário, diferente dos aspectos tradicionais até então conduzidos pela educação brasileira. Era projetada uma qualidade em educação, que estava diretamente ligada a um sistema único, uma escola com equidade para todos, ligada às necessidades individuais e não a de uma específica classe social, em sua perpetuação:

Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, "escola comum ou única", que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais. Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico (AZEVEDO et al., 2010, p. 44).

Com isso, pode-se perceber a importância desse documento para significativas mudanças na Constituição de 34 no Capítulo II - da Educação e da Cultura - para a busca da qualidade, uma vitória do movimento renovador, com exceção do artigo 153, que institui o ensino religioso facultativo, protegendo os interesses dos representantes da Igreja Católica (ROMANELLI, 2014, p. 155).

De acordo com Romanelli (2014, p. 28, 155), o texto do Manifesto corroborou para outros vários artigos dessa mesma Constituição: artigo 155, relativo à fixação do Plano Nacional de Educação, à ação suplementar da União, ao ensino primário integral, à gratuidade do ensino; artigo 151, que se refere ao processo de descentralização do ensino, expresso no texto: "Compete aos Estados e Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União."

Ainda no que se refere à administração escolar, o documento dos Pioneiros evidenciava a falta de uma abordagem filosófica e científica na resolução de problemas e propunha a necessidade de atitudes objetivas amparadas no tratamento científico dos problemas da gerência escolar a fim de descobrir, diante dos fins planejados, os processos mais eficazes para a efetivação da obra educacional. Além disso, o texto apresenta uma preocupação

com a ausência de autonomia das instituições de ensino, na maioria das vezes atrelada a interesses externos que não equivalem aos mesmos da educação pública (KLÉBIS, 2010, p. 34).

A partir de 1933, de acordo com Aranha (apud LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 134), houve um desenvolvimento no ensino jamais registrado no país. As escolas primárias dobraram em número, isso ocorreu devido ao aparecimento de novas exigências educacionais. Diante dessa argumentação, está implícita a interpretação de que houve uma ampliação quantitativa, mas ainda não chegaram ao contexto qualitativo.

O discurso que imperava era contrário ao centralizador, afinal se destacava a proposta dos liberais, registrada no documento do “Manifesto dos Pioneiros”, no qual um dos participantes escolanovistas era Anísio Teixeira, favorável à organização descentralizada, tendo como opção a municipalização do ensino primário. Acreditavam que através dessa ação, conquistariam mudanças qualitativas e quantitativas na rede pública de ensino. Já, os católicos eram contrários ao direcionamento dos citados, por desaprovarem mudanças qualitativas e democráticas, culpabilizando os liberais por protegerem projetos comunistas. E, realmente, o clima político que imperou foi dos autoritários, contrários à descentralização que outorga poderes às unidades federativas para a estruturação dos sistemas.

Saviani (1995) aponta que a proposta dos escolanovistas não conseguiu se efetivar, pois sua implementação implicava maiores custos que a antiga escola tradicional; conseqüentemente, com a má interpretação do projeto e ideário distorcido, houve o rebaixamento da qualidade do ensino público, com o abrandamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos para as camadas populares. Em contrapartida, com a elite colocando seus filhos em escolas com infraestrutura para comportar o projeto, o que realmente se materializou foi a retomada do poder pelas camadas dominantes.

Apesar do movimento, a Constituição de 1937 acabou consagrando a orientação centralizadora, culminando no golpe de Estado que estabeleceu o Estado Novo. A Carta Magna discutia a educação de forma mais parcimoniosa que a anterior, diminuindo os deveres do Estado na manutenção do ensino e suprimindo muitas das conquistas do movimento renovador. Nesse período

tramitava a ideia da elaboração de um plano educacional que foi outorgada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), sem uma efetivação.

Percebe-se que o foco central das políticas públicas era a educação para o trabalho, então o processo de qualidade era direcionado para esse modelo de sociedade, prevalecendo o contexto da desigualdade de ensino para os diferentes tipos de classe social e gênero. De acordo com Haidar e Tanuri (2002, p. 90-91), no artigo 129 da Carta Magna de 1937 é eliminada a ideia de que “a educação é direito de todos”, e valorizado o contexto de “o dever e direito natural dos pais”, conferindo ao Estado a incerta atribuição de não ser “estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular”.

Klébis (2010, p. 37) apresenta que no quesito gestão escolar nessa época, devido à falta de unidade política educacional e de um plano nacional de educação, surge a necessidade de instituir diretrizes e prioridades para a educação nacional. Dessa forma, quem irá conduzir e definir alguns princípios, principalmente representar a função do gestor escolar, é a Lei Orgânica do Ensino Secundário (artigo 77, do Decreto-lei 4.244) de 1942:

A administração de cada estabelecimento de ensino secundário estará enfeixada na autoridade do diretor, que **presidirá** ao funcionamento dos serviços escolares, ao trabalho dos professores, às atividades dos alunos e às relações de comunidade escolar com a vida exterior, velando para que regularmente se cumpra, no âmbito de sua ação, a ordem educacional vigente no país. (BRASIL, 1942, grifo nosso).

Na citação da norma legal se percebe que a característica do gestor deveria ser autoritária, pois evidencia a ideia de “presidir”, em detrimento à de “coordenar” ou “acompanhar”, não apontando nenhuma evidência de uma gestão descentralizada e participativa, afinal o momento político era de plena ditadura.

Ao analisar o período entre 1937 e 1945, é perceptível a falta de uma unidade nacional educacional mais democrática. Vale salientar que não havia nenhuma diretriz que apontava as políticas educacionais capazes de direcionar as prioridades, as medidas e os métodos, presumindo ser uma possibilidade norteadora para a gestão escolar.

Quanto às políticas públicas educacionais desse período, são bem dissociados o planejamento e sua execução: quem pensa e planeja as questões educacionais são as instâncias federais, estaduais e municipais, e quem as

executa são especificamente os docentes e o diretor, que representa a administração, com autoridade, mas sem autonomia de participação no contexto político, econômico e social, é o intermediário do processo. Vale salientar que o diretor possuía uma carência de vínculo com as questões de âmbito pedagógico, afinal ficava preso às questões burocráticas de cunho apenas administrativo.

Com essa falta de afinidade com os processos pedagógicos, ficava impossibilitado, como gestor, de cobrar melhorias na educação, afinal era praticamente nula a intervenção significativa na sala de aula, o envolvimento da comunidade, o clima organizacional, a gestão participativa e outros contextos que incidem realmente em melhorias e busca da qualidade. De acordo com Paro (apud ANDREOTTI; GALLINDO, 2012, p. 139), o caráter de transformação social, e mais especificamente o da administração escolar, estará tanto mais comprometido com a melhoria social quanto mais os objetivos a serem atingidos estiverem articulados com essa transformação. E, a educação contribuirá efetivamente com esse processo quando for capaz de servir de instrumento dos grupos dominados como forma de se superarem da exclusão da sociedade de classes.

Diante dessa análise, esse período nada ofereceu para a conquista da qualidade, pois, afinal ficou explícito o caráter elitista da educação no contexto desfavorável para o gestor escolar requerer mudanças devido à falta de entendimento sistêmico da escola; o seu papel reprodutor de políticas públicas na sua função restrita à administração, sob forte influência do taylorismo¹, poderia referenciá-lo como um supervisor de fábrica, que atuava como um subordinado, supervisionando o processo de produção. Desse modo, sem maiores possibilidades de intervenção, por não participar do processo de planejamento e execução, imprimiu-se o caráter contraditório de sua função: uma autoridade com autonomia restrita diante de um Estado centralizador e regulador das instituições sociais nesse momento (GALLINDO; ANDREOTTI, 2012, p. 141).

Em um contexto posterior, com a derrubada da ditadura Vargas em 1945, o processo de democratização do país foi retomado e o aumento da industrialização, em destaque nos anos de 1950 até 1960, levou à valorização da

¹ Taylorismo é uma teoria, baseada em um método científico de estruturação do trabalho, desenvolvida por Frederick Taylor. Basicamente após essa concepção, o trabalho industrial foi fracionado; portanto, cada trabalhador começou a cumprir uma atividade distinta na dinâmica fabril, seu tempo de produção passou a ser medido e a organização em que trabalhava passou a ter uma hierarquia.

política de educação para o desenvolvimento, com visível incentivo ao ensino técnico-profissional (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 143-144).

Com a Constituição de 1946 é retomada a orientação descentralista e liberal da Carta de 1934, resgatando grande parte dos seus direcionamentos sobre educação. De acordo com Haidar e Tanuri (2002, p. 93), ficou expresso na Carta Magna a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, o direito de todos à educação, bem como o direcionamento de percentuais dos impostos arrecadados para manutenção e desenvolvimento do ensino: “10% da União, 20% dos estados, Distrito Federal e municípios.” A partir dessas diretrizes o Brasil vivenciou um período de regime democrático e houve um avanço na educação popular.

A Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946, no que tange à gestão escolar, valorizou nesse contexto uma forma diferenciada de tratar a escolha dos diretores, assim reza o artigo 36:

Os diretores de escolas públicas primárias serão sempre escolhidos mediante concurso de provas entre professores renomados, com exercício anterior de três anos, pelo menos, e, de preferência, entre os que hajam recebido curso de administração. (BRASIL, 1946).

Nessa situação é perceptível a mudança de uma política pública voltada à forma de escolha do diretor; diante desse artigo, o caráter passa a ser de cunho mais democrático, com apreciação da cultura, verificando conhecimentos específicos, ligados à administração escolar e prova objetiva de cunho geral.

Novamente, de acordo com Aranha (2011, p. 310), é retomado, em 1959, o debate envolvendo o Manifesto incentivado por intelectuais, estudantes e líderes sindicais, dando início a uma nova campanha em prol da escola pública. O movimento foi chamado de “Manifesto dos Educadores mais uma vez convocados”, envolvendo 189 pessoas incluindo Fernando de Azevedo. Com a promulgação da Constituição de 1946 e o surgimento do Estado populista desenvolvimentista, houve um longo ciclo de reivindicações, despontando um movimento em prol da escola pública, universal e gratuita, que se refletiu diretamente no Congresso Nacional e repercutiu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961.

A partir da LDB de 4.024, houve alguns avanços como a criação de Conselhos: Conselho Federal de Educação (CFE) e Conselho Estadual de Educação (CEE), e na definição de diretor escolar como educador qualificado. Porém, a origem de dois projetos de lei, estabelecendo no Brasil que o ensino

poderia ser ministrado pelos setores público e privado, extirpando a obrigatoriedade do ensino gratuito nesses anos escolares, trava possíveis melhorias mais profundas na educação. Dessa forma, a lei se tornou envelhecida já no ato de sua publicação, apresentando-se inadequada para o momento, afinal o panorama educacional no Brasil era complexo, no qual 50% da população em idade escolar se encontrava fora da escola (ARANHA, 2006, p. 310).

Ocorre nesse contexto uma dicotomia: de um lado uma abertura nos moldes de seleção do diretor e na função, quando aponta a necessidade de qualificação. Houve a criação da Associação Nacional de Profissionais de Administração e Educação (ANPAE), instituição ainda atuante, mas em contrapartida, nesse momento histórico educacional, ainda as escolas não conseguiram absorver todos aqueles aspectos, perdendo o caráter de direito.

O panorama do país em 1963 é assinalado pela queda de crescimento econômico, com intensidade aumentada devido à inflação e ao enfraquecimento da situação econômica do povo, com cenário bastante transtornado. É nesse contexto que acontece o golpe de 1964, com a centralização das políticas e da administração, o que representou uma contramarcha no processo de democratização.

Com início da ditadura, durante mais de vinte anos (1964-1985) os brasileiros viveram tempos aterrorizantes, produzidos pelo governo do alvedrio e pela ausência do estado do direito, o panorama nacional era de profunda miséria e empobrecimento da massa. Nessa época o debate popular perde o entusiasmo; no entanto, o Estado amplia o sistema de ensino, com prioridade ao superior.

Aranha (2006, p. 315) mostra que foram realizados diversos acordos, após o golpe de 1964, que só vieram a público em 1966, entre MEC e Usaid (Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development*), de onde o Brasil recebia assistência e colaboração financeira para a implementação da reforma.

Visando à implantação da reforma, o governo militar não revogou a lei anterior, a LDB de 1961, mas realizou alterações e atualizações. É importante apontar que a lei citada no parágrafo foi fruto de amplo debate, em contrapartida a Lei 5.540/68 e a Lei 5.692/71 foram impostas pelos militares. Em 1971 é implementada uma nova LDB, sobre a qual vale evidenciar as palavras de Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 144):

A lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, ampliou a escolaridade mínima para oito anos e tornou profissionalizante, obrigatoriamente, o ensino de segundo grau. A evolução quantitativa do primeiro grau – 100% na primeira fase do primeiro grau e 700% nas suas últimas séries em apenas dez anos – não foi acompanhada de melhora qualitativa. Ao contrário, a expansão da oferta de vagas, nos diversos níveis de ensino, teve como consequência o comprometimento da qualidade de serviços prestados, em razão da crescente degradação das condições de exercício do magistério e da desvalorização do professor.

De acordo com Azevedo (1994 apud LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI; 2009, p. 144), a ampliação quantitativa de oferta de vagas foi perversa, pois houve o aumento do número de vagas e em contrapartida a redução da jornada escolar, aumentando o número de turnos. Houve também a reprodução do número de classes multisseriadas com um docente, o achatamento dos salários e também a contratação de professores leigos. Com a necessidade de entrada no mercado de trabalho, somada às condições ineficientes de ensino, a população empobreceu e foi conduzida à baixa qualidade do processo educacional com elevação dos índices de reprovação escolar.

No que tange à formação dos administradores escolares, a Lei 5.540 de 1968 exige que essa categoria tenha formação em cursos superiores, tanto do diretor, como do supervisor e orientador, para o efetivo trabalho nas escolas e outros órgãos dos sistemas de ensino. Esta exigência foi legalizada pela resolução CFE n. 02/69, anexa ao Parecer CFE nº 252/69, ratificada no dia 5 de março de 1969, que organiza a estrutura e o funcionamento do currículo mínimo do curso de Pedagogia. Dessa forma, permanece até hoje a necessidade de o administrador escolar ter o referido curso (KLÉBIS, 2010, p. 48).

Com a reforma do ensino fundamental e médio, efetivada através da LDB (Lei 5.692/1971), o principal objetivo era encaminhar o ensino para a qualificação profissional, predominando a visão de cunho econômico e de formação de técnicos para o mercado. É perceptível a ligação da educação com o trabalho no artigo 1º da Lei:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971).

As principais alterações propostas pela lei foram: a ampliação da obrigatoriedade escolar para oito anos; a junção dos antigos grupos escolares e os

ginásios; o término dos exames de admissão; início do ensino profissionalizante nos Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT); a implementação da profissionalização compulsória no 2º grau.

De acordo com Lopes (2003, p. 31), havia uma falta de atenção das políticas para administração da escola com foco na qualidade, os organismos externos que orientavam a educação brasileira se prendiam, nos relatórios, apenas ao desenvolvimento social e econômico, oferecendo como garantia desse desdobramento a ampliação da infraestrutura educacional. Por estar em plena ditadura, o que estava em pauta era exclusivamente o aspecto quantitativo do ensino, não dependendo, dessa forma, da participação do administrador da escola para alcançar um melhor desenvolvimento na educação.

Realizando um balanço do período de ditadura chegou-se à década de 80 com o índice de 50% de repetência e evasão das crianças ao longo da 1ª série do primeiro grau; 30% da população de analfabetos e 23% de professores leigos, além dos 30% de crianças que estavam fora da escola (SHIROMA, MORAIS, EVANGELISTA, 2002, apud SANTOS, K. S., 2011, p. 6).

Pode-se perceber que nesse resumo da trajetória da educação brasileira, de 1930 a aproximadamente 1990, esta foi marcada, hegemonicamente, por uma gestão das políticas públicas descontínua, por interesses políticos exclusivamente partidários, por uma ausência de planejamento de longo prazo que realmente valorizasse políticas de Estado em detrimento de políticas ocasionais. Esse contexto favoreceu ações sem uma verdadeira articulação com os sistemas de ensino, salientando-se principalmente os aspectos de gestão e organização, estrutura curricular e processos de participação impedindo o contínuo processo crescente de melhoria da qualidade educacional.

De acordo com Clark, Nascimento e Silva (2012, p. 169-170), existe uma analogia entre escola e empresa nesse período, caracterizado pelo tecnicismo da organização escolar expressa em algumas funções, como: a de autoridade escolar, de administrador e a de educador. Ainda de acordo com os autores, nessa concepção professores e alunos exercem papel secundário, e assume o papel central a figura do “especialista”. Realizando a transposição para o âmbito educacional, ocorre a mesma lógica de funcionamento do processo fabril em que acontece a divisão de trabalho intelectual (dos que concebem, planejam e

controlam) e o trabalho manual (dos que apenas executam atividades que foram traçadas pelos primeiros).

Somente a partir do início dos anos 1980 que ocorre um afrouxamento no aspecto rígido ditatorial e começa a aparecer um novo horizonte de retomada da democracia e a reconquista de espaços políticos perdidos pela sociedade civil. Diante disso, o cenário era desolador, marcado pela deterioração econômica e social de grande parte da população brasileira, alto nível de pobreza, e, na educação, apesar de ampliação quantitativa de escolas, havia um grande índice de analfabetismo funcional.

Com a Constituição de 1988, houve uma redemocratização do país, quando passaram a acontecer mudanças significativas na educação brasileira, garantindo uma concepção ampla de educação e a inserção como direito social inalienável, bem como a divisão de responsabilidades entre os entes federados e a obrigação constitucional de distribuição de recursos para a educação.

A Carta Magna trouxe novamente a escola pública ao centro de debates e se verificou a relevância de atendimento às necessidades de um sistema de educação diferenciado, proposta discutida em diversos momentos históricos após 1930, que estava registrado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse novo documento constitucional oportunizou a redefinição do papel do Estado em relação à sociedade na sua totalidade, e, para a educação desencadeou novos documentos como a Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996.

É nesse contexto que está inserida a gestão democrática, definida no art. 14 (BRASIL, 1996):

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Dessa forma, diferentemente de todo o restante do período histórico apresentado, a escola constitui-se em uma instituição que oferece um bem público, o ensino, onde através da gestão democrática se busca uma abertura ao diálogo e também espaço para encontrar caminhos coerentes com a democratização da escola brasileira em razão de objetivos maiores preconizados no artigo 205. Ela não se constitui como uma empresa de produção ou uma loja de conveniências,

vai muito além do simples administrar; afinal, gestão é um termo que advém do latim e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Parte de “gestatio”, ou seja, gestação: o ato pelo qual se traz dentro de si algo novo e diferente, um novo ente. Mas também, o termo gestão tem sua raiz etimológica em “ger” que significa: fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz se originam os termos: genitora, genitor, gérmen (CURY, 2007).

É por acreditar nessa ideia de gestão que a autora exibirá o contexto da pesquisa: os novos tempos na busca de possibilidades para a garantia do aluno em aprender.

1.2 O cenário da pesquisa

A vida sem reflexão não vale a pena ser vivida.
Sócrates

O cenário da pesquisa apresenta-se numa situação histórica de um período da segunda década do século XXI, pós Constituição e LDB de 1996, em um contexto no qual ocorreram grandes progressos no quesito universalização do ensino básico em todo o Brasil, atingindo níveis superiores aos estabelecidos pelo Plano Decenal de Educação para Todos, que propunha aumentar a população em idade escolar em até 94% em 2003. Todavia, esses benefícios quantitativos não serviram para avanços do aspecto qualitativo global do sistema, transpondo a um quadro atual de baixos resultados em avaliações institucionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)² e a avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)³. A base constitucional que reza a garantia de um padrão de qualidade, se continuar sendo gerida com o mesmo formato de

² O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), de acordo com a Portaria n. 931, de 21 de março de 2005, é constituído por duas ações avaliativas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A primeira é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações (INEP, 2011a).

³ De acordo com o INEP (2011b) O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é processo de avaliação comparada, destinada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Programa foi instituído pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e em cada país participante há uma coordenação nacional. No caso do Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

décadas passadas, não conseguirá modificar as vidas das pessoas que estão inseridas na educação pública e continuará sendo apenas um discurso jurídico fora da realidade.

Com o objetivo de mudar esta conjuntura, é relevante que as políticas educacionais sejam direcionadas cada vez mais no foco da qualidade na educação. A responsabilidade dos gestores é ainda maior no propósito de realmente ocorrer a equidade, a soberania popular, acreditando que todos os discentes inseridos em escolas públicas sejam capazes de aprender, independentemente de sua classe social, oferecendo um modelo de gestão eficiente que exija de todos os atores educativos atender à real necessidade dos alunos.

Para vislumbrar essa realidade de qualidade em educação é preciso que as políticas públicas brasileiras iniciem um olhar cada vez mais direcionado a esse foco. E qualidade em políticas públicas não deve ser encargo de valor subjetivo e arbitrário. Só pelo caminho da avaliação sistemática de resultados da aprendizagem que se podem conceber verdadeiramente os resultados concretos do sistema educacional e gerenciar a estrutura de ensino de modo que ela possa alcançar maiores níveis de qualidade em sua oferta (CALEGARI; PEREIRA, 2013, p. 5).

Calegari e Pereira (2013, p. 5) ainda ressaltam que o Brasil está presenciando uma progressiva melhoria no que se refere à avaliação de resultados do Estado, proporcionando a promoção de transparência e prestação de contas para a sociedade. A avaliação de desempenho constitui um benefício para um novo emergir paradigmático na administração do Estado brasileiro: uma avaliação direcionada para dados mensuráveis que podem ser traduzidos em eficiência⁴ e eficácia⁵, que podem ser alcançadas pelos administradores dos serviços públicos.

De acordo com o INEP, a avaliação da educação brasileira em larga escala oferecida pelo Ministério da Educação oportunizou maior embasamento para o monitoramento das políticas públicas e conseqüentemente de reformas na

⁴ Refere-se a reduzir custos e esforços envolvendo a administração do Estado, sem comprometer a prestação (oferta e qualidade) dos serviços públicos. Isso implica aplicar da melhor forma os recursos públicos (CALEGARI; PEREIRA, 2013, p. 14).

⁵ Cumprir metas de resultados relacionados aos serviços prestados pelo Estado. Isso implica em uma avaliação satisfatoriamente objetiva, com padrões métricos quantitativos para serem analisados (CALEGARI; PEREIRA, 2013, p. 14).

educação. O IDEB se iniciou a partir de 2005 e foi por essa política que possibilitou o estabelecimento de metas bienais de qualidade a serem atingidas em todo o país, tanto por escolas municipais, quanto estaduais e ou unidades da Federação.

Dentro dessa perspectiva, o gestor se torna um elemento cada vez mais relevante acerca da efetividade do Estado para a promoção de justiça e bem estar social. Por meio da figura do diretor de escola, somado a sua equipe de especialistas⁶, tem-se o desafio da importante tarefa de avaliar os resultados e desenvolver habilidades para analisar dados, planilhas, gráficos a fim de se ter suporte na decisão da permanência ou mudança de estratégias de ensino e também no monitoramento das ações.

Além da avaliação externa em larga escala, Luck (2012, p. 25) aponta, também, a avaliação institucional como estratégia fundamental e indispensável para a melhoria da qualidade de ensino objetivada; afinal, por sua natureza se estende a todas as dimensões de atuação da escola e interação entre elas, com foco na formação e aprendizagem dos alunos, tanto no presente como em sua evolução.

Ao analisar dados mundiais pode-se constatar que os resultados do país não são os melhores e não se conseguiram efetivar plenamente as políticas públicas de modo a trazer realmente a qualidade ao aluno. Os resultados do estudo PISA evidenciam isso; em 2000 o Brasil participou do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que tem o objetivo de testar adolescentes em Leitura, Matemática e Ciências, e, respectivamente, no ano mencionado, o país foi o que obteve o menor desempenho. Em 2006, dos 56 países participantes da avaliação, o Brasil se classificou em 54º lugar em Ciências e 49º em leitura (FUNDAÇÃO LEMANN; PREAL, 2009).

⁶ Compõem o quadro de apoio administrativo: orientador educacional, pedagogo, coordenador pedagógico e/ou supervisor.

Tabela 1: Comparativo dos resultados do PISA de alguns países da OCDE e de alguns da América Latina, incluindo o Brasil

PAÍSES/CAPITAIS		POPULAÇÃO (estimativa)	MÉDIA MATEMÁTICA	MÉDIA LEITURA	MÉDIA CIÊNCIAS
ALGUNS RESULTADOS OCDE	XANGAI	24 milhões	613	570	580
	CINGAPURA	5,399 milhões	573	542	551
	HONG KONG	7,188 milhões	561	545	555
	JAPÃO	127,3 milhões	536	538	547
	SUIÇA	8,081 milhões	531	509	515
MÉDIA OCDE			494	496	501
ALGUNS RESULTADOS AMÉRICA LATINA	CHILE	17,62 milhões	423	441	445
	MÉXICO	122,3 milhões	413	424	415
	URUGUAI	3,407 milhões	409	411	416
	COSTA RICA	4,872 milhões	407	441	429
	BRASIL	200,4 milhões	391	410	405
MÉDIA LATINO-AMERICANOS			397	414	407

Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio a partir de dados do INEP (2014)

Pode-se notar um pequeno crescimento nos anos em que o Brasil realizou a avaliação, mas nada considerado relevante se se colocar em pauta o desenvolvimento dos estudantes dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cuja média foi superior. No resultado de 2012, dos 65 países que participaram da avaliação, o Brasil ficou entre os 57 e 60 da classificação em Matemática, na Leitura entre os 54 e 56 colocados, e em Ciências a colocação se repete igual a da disciplina de Matemática (entre 57 e 60). Na América Latina, o Brasil ficou abaixo do Chile, México, Uruguai e Costa Rica, e ainda com média inferior a esses países (como mostra a tabela 1).

É importante trazer à tona a questão territorial brasileira e o número de habitantes que, comparado aos demais países da América Latina citados no parágrafo anterior, tem uma grande diferença. De acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), o número de habitantes é de aproximadamente 200,4 milhões e 8.515.767 km², de território, enquanto dos países citados no parágrafo anterior, o maior (México) possui 122,3 milhões de habitantes e com área de 1.958.201 km². Vale ressaltar, também, a diversidade cultural e as desigualdades regionais como empecilhos para a implementação de políticas unificadas. A ideia não é defender esse contexto para justificar a não

aplicabilidade das políticas, que vem se constituindo em um modismo, mas, sim, trazer à tona esse elemento para análise.

Tabela 2: Comparativo dos resultados do Brasil no PISA desde 2000

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012
Número de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Leitura	396	403	393	412	410
Matemática	334	356	370	386	391
Ciências	375	390	390	405	405

Fonte: INEP (2014).

De acordo com Calegari e Pereira (2013, p. 7), até se poderia acreditar que esse resultado é consequência do baixo investimento na Educação Básica, mas, se se analisarem os dados, chegar-se-á ao denominador que o Brasil investiu aproximadamente 4,7% do Produto Interno Bruto (PIB) em 2010, com meta nacional de um aumento, em 2012, para 6%, valor bastante alto se comparado à média dos países da OCDE, que girou em torno de 5% em 2010. Vale a pena frisar que quando um problema está superado, os investimentos tendem a cair, pois manter um índice é mais fácil que atingi-lo. Dessa forma, para o Brasil chegar a patamares dos países da OCDE, que participam do PISA e são exemplos em educação, será relevante um maior investimento, e, conseqüentemente, se desenvolver uma gestão eficaz desses recursos. Nessa acepção, com menos de 10% do PIB, será mais difícil fazer uma verdadeira revolução educacional nos tempos de hoje.

Para Carreira e Pinto (2007, p. 25), a definição de qualidade não deve estar atrelada apenas à definição de insumos, do ponto de vista dos custos, como foco de suas propostas, porém é relevante a garantia de infraestrutura, equipamentos adequados e das corretas condições de trabalho, instrumentos imprescindíveis para a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a ideia central é que a garantia de insumos adequados seja condição necessária – ainda que não suficiente – para a qualidade do ensino.

Diante desses pressupostos, é importante destacar que não se pode ficar estático esperando melhorias de repasses do governo Federal e/ou Estadual para garantir qualidade, se o município pode mediar no destino dos insumos e também na qualificação dos processos de ensino e aprendizagem através das

políticas públicas. Vale salientar que o tema qualidade na Educação Básica é algo bastante debatido, que todos os gestores têm o dever de observar e articular de forma direta, com a implementação adequada das políticas públicas, visto que já se atingiram altos índices de oferta da Educação Básica.

As políticas devem estar consolidadas em um monitoramento institucional, que, de acordo com Luck (2012, p. 28), deve estar a serviço da gestão escolar para a promoção do máximo de efetividade. Criam-se, assim, condições para que os alunos tenham vivências escolares de qualidade em um processo intencional e sistemático encaminhado para promover resultados propostos na mais elevada complexidade. Que as práticas educacionais sejam prudentemente planejadas, de forma que saiam de contextos aleatórios, orientadas simplesmente pelo senso comum, de forma espontânea, mas que sejam concepções seguras embasadas por planos de ações objetivos e constituídos de estratégias transformadoras revisadas continuamente.

A Lei 13.005, de 2014, traz algumas metas fundamentais para a melhoria educacional no prazo de dez anos, e consta na meta 7, dentro dos anos iniciais do ensino fundamental:

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental. (BRASIL, 2014).

Portanto, dentro dos padrões nacionais, é uma situação bastante desafiadora se se pensar que a média nacional foi em 2013, na etapa dos anos iniciais, de 5,2 no IDEB, enquanto que em 2011 estava na marca de 5,0. De acordo com o INEP (BRASIL, 2014), os anos iniciais do ensino fundamental são ofertados prioritariamente pelas redes municipais, que respondem por 81,6% das matrículas da rede pública nessa etapa, totalizando 13.188.037 de escolas públicas. As metas da rede municipal de ensino foram alcançadas por 69,7% dos municípios brasileiros.

Vale a pena ressaltar que, apesar do cenário desolador do Brasil em educação, se comparado principalmente aos 30 países de origem da OCDE, os quais obtêm altos índices do PISA, como: Xangai, Singapura, Hong Kong, Coreia do Sul, Finlândia, Japão, etc., ainda existem inseridos no contexto brasileiro municípios

que já conseguiram resultados satisfatórios, atingindo a média 6,0 no IDEB, média dos países da OCDE, valor também considerado como meta a ser atingida em 2024.

Franca constitui uma dessas cidades, que vem crescendo dentro das políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, vem obtendo resultados significativos, como ocorreu em 2013, com a média 6,2 no IDEB. Ressalte-se que não foram todas as escolas do município a conseguirem esse índice, algumas ficaram abaixo de 6,0; considerando-se essa perspectiva é que surge a verdadeira intenção da pesquisa: avaliar e descobrir o que algumas escolas com bons resultados usaram como estratégia para efetivarem a aprendizagem de seus alunos e melhorarem o fluxo escolar⁷.

No cenário atual da cidade existem alguns suportes para busca da melhoria da qualidade do ensino, e a Secretaria de Educação de Franca continuou investindo em políticas públicas educacionais em parceria com a rede estadual, federal e também com órgãos que oferecem assessoria em educação, para aplicação de alguns programas, como o “Programa Ler e Escrever”, o “Aprova Brasil”, o “Programa Nacional do Livro Didático”, o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, entre outros.

Dentro de uma perspectiva qualitativa, vale a pena salientar a elaboração do Referencial Curricular do Município, estruturado em 2008, sendo esta outra política bastante significativa que gradativamente tornou explícitas na escola as habilidades e competências que a criança deveria alcançar em cada ano escolar; articulado a isso, as metas educacionais a serem atingidas na área do conhecimento. O PPP (Projeto Político Pedagógico) também é um documento com uma proposta de ensino fundamental, pois contribui para uma visualização das principais ações, estratégias e políticas que precisam ser desenvolvidas na instituição de ensino, configurando-se como o principal instrumento que caracteriza a escola.

⁷ O fluxo escolar pode ser entendido como a evolução temporal do desempenho dos alunos nas escolas e/ou redes de ensino; dessa forma, para a melhoria da educação é essencial a combinação de rendimento escolar e fluxo concomitantemente: se um sistema de ensino reter seus alunos para angariar melhores resultados no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se acontecer, ao contrário, o sistema antecipar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. Ou seja, para melhorar o IDEB, os sistemas de ensino devem melhorar simultaneamente as duas dimensões do indicador, fluxo escolar e desempenho nas avaliações (INEP, 2011d).

Sempre houve um investimento muito intenso no município nas formações das equipes pedagógicas das escolas, como: coordenadores, pedagogos, orientadores e professores, mas somente no ano 2014 houve a implantação de uma política de formação continuada voltada para a capacitação dos diretores. Aqui está um pequeno resumo das políticas adotadas pelo município, mas existem outras empregadas na própria instituição de ensino para efetivar e garantir a aprendizagem das crianças.

Antes mesmo de caracterizá-las melhor no município e na escola, vale a pena apresentar o panorama da legislação nacional e suas políticas públicas, a fim de apresentar as bases teóricas dos principais aspectos considerados relevantes pela autora para se atingir o objetivo proposto, que é conhecer como são geridas as escolas que obtiveram maiores resultados e socializar essas estratégias com aquelas que obtiveram menção inferior a 6,0 no IDEB e que ainda estão buscando melhores índices.

1.2.1 A legislação, as políticas educacionais brasileiras e o direito de aprender

Sociedade educada é aquela composta de cidadãos críticos e criativos, capazes de indicar o rumo histórico, coletivamente pretendido, sobretudo desenvolver, maximamente, a oportunidade histórica disponível.
Pedro Demo

A Constituição de 1988 trouxe inovações ao considerar o município como ente federado, apontando que a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, todos autônomos, definidos no artigo 18 (BRASIL, 1988).

Na Lei Magna em apreço (BRASIL, 1988), no artigo 211 houve a valorização da descentralização das políticas sociais: “[...] a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.” Vale destacar no artigo 10, alínea II da LDB de 1996, que define que os Estados encarregar-se-ão de estabelecer, com os municípios

[...] formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público. (BRASIL, 1996).

Diante desse cenário, começa a haver um movimento em prol da proposta de municipalização tomando como princípio o aspecto democrático, com suas qualidades de transparência e participação, vislumbrando o município como uma repartição mais próxima das comunidades, locus favorecido para a proximidade da escola e da população às deliberações do Poder Público.

Essa autonomia trouxe também grandes responsabilidades, que de forma direta são palavras bastante ligadas, na medida em que torna uma condição prática conectada à ação do outro. O município tem grandes responsabilidades que devem ser cumpridas: os direitos civis, políticos e sociais. São direitos objetivos que não são considerados presentes, mas que emergiram a partir da organização da sociedade civil no esforço de consolidar preceitos democráticos para toda a sociedade brasileira, inclusive para as crianças que ficaram excluídas durante muito tempo dos direitos legais.

A propósito, vale destacar que a ativa movimentação da sociedade civil no processo de luta pela democracia, especialmente durante o processo Constituinte de 1987-1988, fez com que muitas de suas reivindicações fossem incorporadas no texto da Constituição Federal. Assim, pela primeira vez em nossa história constitucional, anunciou-se que são direitos sociais: a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, direitos declarados no artigo 6º (BRASIL, 2000).

Direitos sociais são direitos essenciais do homem que se caracteriza como sujeito de direitos, de liberdades positivas, exigindo seu cumprimento obrigatório em um Estado Social, tendo como objetivo a melhoria das condições de vida hipossuficientes, procurando a busca da igualdade social, que são importantes como fundamentos do Estado democrático (MORAIS, 2003, p. 202). Dentro desse entendimento, a Constituição Federal, na garantia da educação como um direito social, instituiu no artigo 205 a educação como um direito de todos:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Isso significa que a educação deve oferecer suporte para que todos tenham direito de participar ativamente da sociedade, usando todas as suas competências adquiridas para ter uma ótima desenvoltura no trabalho, oportunidade de escolher a profissão desejada e de sonhar melhores caminhos com equidade.

Ainda vale aqui registrar outro artigo importante da Lei Maior, o art. 227, que evidencia ainda o direito das crianças à educação e também a outros direitos sociais:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Fazendo-se um recorte de todos os direitos prioritários, pode-se analisar que a educação e a cultura são essenciais a todas as crianças, incluindo-se aquelas que estão matriculadas nos anos iniciais da Educação Básica; e somente com a busca da qualidade, na imersão dos alunos em escola com um currículo rico, trabalhado de forma participativa, pautada por uma gestão que valorize essas prerrogativas, é que se irá efetivar o direito ao saber, assegurando, assim, a permanência do discente na escola. Diante dessa arguição vale destacar, ainda, alguns itens do artigo 206 da Lei Maior, que garante aos discentes algumas condições que a escola deve lhes oferecer e que de forma direta suplementam o primeiro artigo da educação:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; [...]
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988).

Na intenção de fragmentá-lo para melhor entendimento, é relevante destacar no inciso I, do artigo 206, a relevância dos termos igualdade e permanência. Esses dois itens vão ao encontro do elemento qualidade, pois garantem o direito ao aluno, independentemente de sua localidade no município, de ter a possibilidade de frequentar a escola e nela permanecer. Vale destacar, ainda, nesse inciso, o compromisso dos diretores em garantir a frequência dos alunos, cobrando dos pais e ou outros responsáveis esse direito. Para tal, o ensino deve ser

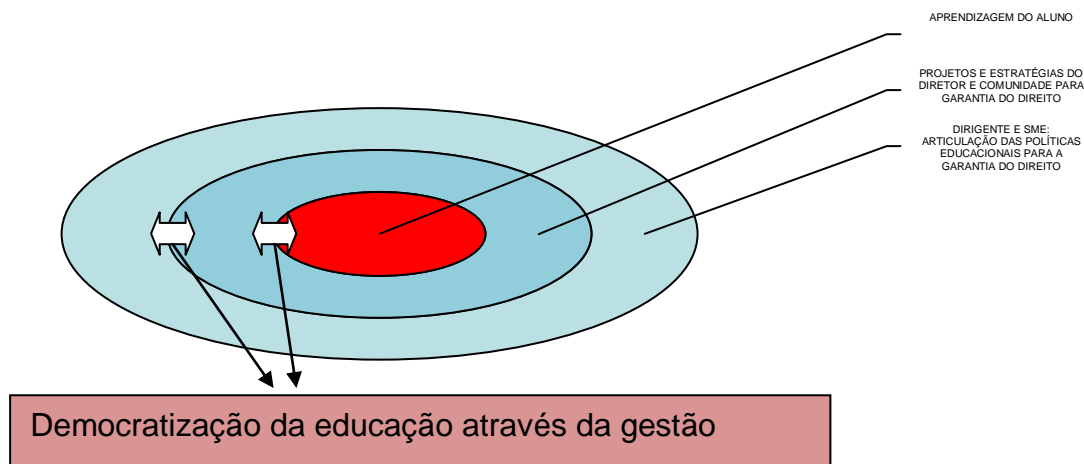
prazeroso e significativo, propiciando elementos que acrescentem em sua vida, mesmo que para isso seja necessária intervenção do Poder Público, afinal a permanência deve estar atrelada ao aprendizado.

No II inciso, vale destacar a significância dos termos aprender, ensinar e pesquisar. São itens fundamentais que devem ser incorporados no dia a dia do professor, do aluno e também do gestor para a melhoria educacional; e, como suporte desse propósito, ressalte-se o incentivo às formações continuadas e o uso de pesquisa para a busca de soluções dos entraves no processo ensino aprendizagem. De acordo com Carreira e Pinto (2007, p. 30), para a qualificação do exercício docente é indicada a incorporação do conceito da tríade ensino/pesquisa/extensão (hoje restrita à universidade) a todos os níveis de ensino. O termo “liberdade” torna impreciso o direcionamento das ações; muitas vezes o diretor ou o professor irão experimentar contextos e metodologias que já não são mais adequados para o aluno da atualidade, e isso se deve ao fato de a lei não esclarecer devidamente sobre como encaminhar para o conhecimento aprofundado (saber).

No inciso I, do artigo 206 (BRASIL, 1988), o dirigente municipal de educação tem grandes obrigações com a elaboração, implementação e gestão das políticas públicas educativas, afinal ele é um agente político que representa a educação como sistema de seu município, devendo compreender e exigir que a aprendizagem seja realmente um direito humano fundamental.

Diante disso, o dirigente deve envolver todos os atores educativos da SME, principalmente os diretores, perante esse compromisso, para se reconhecerem como agentes políticos, representantes do Estado, com o propósito de, através de sua mediação e seu trabalho junto aos alunos de sua comunidade (principalmente aqueles de maior vulnerabilidade social e econômica), legitimar o direito que estabelece a lei e que a eles estabelece a dignidade como pessoa humana. Daí o grande desafio do dirigente: através de uma gestão democrática, demonstrada em dois contextos: tanto da participação, quanto do direito do aluno em aprender, envolver todos da comunidade escolar a fim de entender o que reza a lei para poder orientar e transmitir aos gestores que ainda não se sensibilizaram com tamanho compromisso diante da sociedade.

Figura 1: Democratização da educação através da gestão



Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio

Conforme a figura 1, é perceptível a necessidade de articulação entre dirigente municipal, membros da SME, diretores, comunidade escolar em prol do direito do aluno em aprender, além do aspecto da participação que deve ser algo inerente ao segmento educacional. Vale destacar a importância de uma gestão focada na melhoria da aprendizagem, o que efetiva a necessidade da existência desse sistema.

Ainda analisando o artigo 206, no segundo inciso, a palavra liberdade equivale ao “poder legítimo de executar conforme o entendimento da comunidade educativa, desde que esse direito não vá contra os de outras pessoas e que a prerrogativa de aprender seja realmente efetivada”. É ofertado o direito dos atores educativos de ser livres e seguir suas fundamentações para divulgar o conhecimento, mas vale destacar: a arte e o saber devem ser ensinados, conforme é pontuado no inciso sétimo, com padrão de qualidade.

A relevância de um sistema público adequado de educação importa não apenas aos beneficiários diretos do serviço (discentes), mas à coletividade, a comunidade que depende desse trabalho, diante do fato de que a educação escolar constitui um mecanismo de construção de novas gerações a partir do ofício de ensinar o patrimônio cultural acumulado pela humanidade, oferecendo assim, a sua própria perpetuação e continuidade.

De acordo com Demo (2007), a educação não está estreitamente ligada somente ao ensino. Sua qualidade educacional está constituída em dois aspectos: o formal e o político. O contexto formal é a cultura, a construção do conhecimento, a

demonstração histórica concreta da competência humana, das melhorias tecnológicas de competência inovadora da natureza humana. E o aspecto político mencionado está intimamente ligado à participação do homem na sociedade, à busca do bem comum, tendo como objetivo social as bases democráticas, a sua equidade.

Vale salientar que não existe participação social sem bases sólidas de conhecimento, e também, ao contrário, se inverterm-se os conceitos, a educação concretizará somente a transmissão de conhecimento, a simples instrução, desviando-se de seu processo participativo. Para existir a qualidade educacional, a parte formal e a participativa da ação devem caminhar concomitantemente, desde os anos iniciais, e não, estabelecer que se chegue a esses objetivos apenas na graduação. É um processo construtivo e gradativo que deve ser potencializado desde a infância, na intenção de não realizar simplesmente a leitura das palavras, mas uma leitura de mundo⁸.

As instituições escolares, com o intuito de prestar contas às demandas da sociedade que as sustenta, privilegiam a aquisição, por seus discentes, de competências relevantes para a vida, que são de natureza cognitiva (formal): compreensão leitora, raciocínio lógico, conhecimentos científicos e culturais, mas também, sociais, afetivos e éticos. A religião e os procedimentos étnicos são itens básicos mais gigantescos do que a escola na formação da visão de mundo e dos valores dos discentes; dessa forma, envolve-se de maneira direta a família. Assim, a escola não deve ser responsabilizada isoladamente por insucessos nesses contextos, mas deve ser responsável majoritariamente pelo oportuno fracasso de seus alunos no aprendizado de competências cognitivas (SOARES, 2009, p. 216)

A gestão democrática pontuada no artigo 206 pode ser entendida como um direito não só ao discente, mas também de todos aqueles que estão inseridos na educação, entendida como a participação de todos os atores no processo decisório que abrange o ensino. Ele cabe também no que tange à garantia efetiva da democratização do acesso, com estratégias que vislumbram a permanência do aluno na escola, com sucesso, apresentando-se como prioridade de gestão a universalização do ensino. De acordo com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME, 2012, p. 66), a gestão democrática está

⁸ Freire (1988) menciona que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, isso quer dizer que a leitura das experiências de mundo são fundamentais para o entendimento da importância do ato de ler e escrever, a fim de poder reescrevê-lo e transformá-lo através de uma prática consciente.

intimamente ligada ao estabelecimento de uma estrutura legal que garanta a participação social: na formulação de políticas, no planejamento, na tomada de decisões, na definição do uso de recursos e prioridades de investimentos, nos movimentos de avaliação da escola e da política educacional como um todo.

Essa participação da comunidade escolar e dos envolvidos de maneira direta ou indireta influencia no ensino aprendizagem dos alunos e também na família, legitimando o exercício efetivo da cidadania: sujeitos autônomos agindo sob preceitos democráticos. Dentro do estabelecido, o diretor deve servir de exemplo em práticas participativas para que seus atores educativos possam se inspirar na articulação das políticas na escola, garantindo a mobilização com desencadeamento da participação social.

Visando à regulamentação com maiores detalhamentos dessas exigências, foi elaborado um complemento da Lei Maior, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. O Estatuto é uma codificação importante de um universo específico, ligado ao tratamento social e legal que deve ser ofertado às crianças e aos adolescentes. Dentre as garantias de direito essenciais à vida está a educação, propondo o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e trabalho, como aponta o artigo 53, em seu complemento:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - direito de ser respeitado por seus educadores;
 - III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
 - IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; [...]
- Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990).

Em outro contexto, a Lei Magna não estabelece valores concretos do custo para se ter qualidade, somente exige da União e dos entes federados, a aplicação de porcentagens, que muitas vezes fica restrita à governabilidade das SME ou prefeituras, distanciando-se do gerenciamento do diretor, definido no artigo 212⁹ (BRASIL, 1988):

⁹ Recorte especificamente do inciso terceiro do artigo 212, que traz novamente a questão da qualidade em pauta.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). (BRASIL, 2009).

O Brasil investe no ensino mais do que países ricos considerando-se somente o Produto Interno Bruto (PIB), são investidos 6,1; comparado à média dos países da OCDE: 5,6. Porém o que acontece é que o país possui um número muito alto de alunos, devido à democratização do acesso, com isso, ocorre um sucateamento do investimento resultando na baixa qualidade do ensino. De acordo com Bandeira (2014), o Brasil aparece em penúltimo lugar, no ranking em investimento por aluno, que compara índices de 34 países, entre ricos e em desenvolvimento. Vale destacar que a educação de um brasileiro é planejada com um terço do valor gasto da média dos países ricos da OCDE.

É importante compreender o percentual dos gastos públicos do Brasil e dos países ricos da OCDE, onde, apesar de o percentual e o número do PIB serem maiores, o índice *per capita* é baixo:

Tabela 3: Comparação dos gastos do Brasil com OCDE

GASTOS	PERCENTUAL	PIB	POR ALUNO	Convertido em Real (2014)
BRASIL	19%	6,1%	US\$ 2.985	R\$ 6.745
OCDE	13%	5,6%	US\$ 8.952	R\$ 20.230

Fonte: Bandeira (2014).

Mesmo com um investimento ainda insuficiente, a União tem uma importante contribuição no orçamento, afinal oferece hoje o repasse de dezoito por cento da arrecadação aos Estados e municípios, lançados nos seguintes programas: Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), na maioria dos municípios, destinado ao pagamento dos profissionais do quadro do magistério; a Quota Salário Educação (QSE); o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE); mas, o grande

montante de recursos emana dos municípios, especificamente para a organização educacional, prioritariamente no ensino fundamental e infantil, de sua responsabilidade.

De acordo com Demo (2011, p. 17), a União tem a relevante função de coordenar, mas é basicamente supletiva, levando a interpretar que a educação necessita ser resolvida localmente, como é de costume em países desenvolvidos. O próprio município é, no fundo, e de certa forma, o maior interessado em ver a melhoria organizacional, e, conseqüentemente, a elevação da qualidade.

Dentre os programas citados acima, o diretor de escola tem maior autonomia nos gastos referentes ao PDDE, uma verba que vem diretamente para a escola e o diretor. Junto aos atores educativos, utiliza-se dela para adquirir algum bem de consumo, para contratar serviços de manutenção indispensáveis para o funcionamento da unidade. Exemplos: compra de produtos de uso permanente, de uso rotineiro dos alunos (materiais escolares), entre outros que sirvam para implementar o Projeto Político Pedagógico.

Muitas vezes, os diretores não atingem a compreensão satisfatória das políticas e dos programas de transferência de recursos para a Educação Básica do governo federal, o que pode ser pernicioso dentro da perspectiva da gestão democrática e participativa. Esse é um aspecto que precisa ser melhorado, pois quanto maior entendimento do diretor, maior será a possibilidade de participar das políticas públicas de modo geral e conseqüentemente da transposição em suas escolas.

Não se pode voltar atrás para dar esse suporte na formação inicial, afinal o que se percebe é a precariedade dos cursos de Pedagogia na orientação e formação para as políticas públicas e para o campo administrativo, empreendedor, assim como para a formação no aspecto legal, nas normas que devem reger a dimensão do ato educativo. Partindo desse princípio, é necessário oferecer suporte formativo aos diretores para que construam um ambiente educativo para uma nova escola, que, de acordo com Clóvis Santos (2002, p. 2), depende em grande parte da competência do gestor, e seu esforço para que a escola possa acompanhar as grandes mudanças que se operam na sociedade, e, assim, poder intervir de forma dinâmica e criativa.

Retratando o último artigo da Constituição, referente à área da educação, no artigo 214 é instituído o plano nacional da educação de duração

decenal, que apresentará diretrizes, objetivos, metas e estratégias para afirmar a administração e o desenvolvimento do ensino em variados níveis, modalidades e etapas em uma articulação com os Poderes Públicos. Nele, são apresentados os seguintes incisos importantes para a qualificação educacional:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). (BRASIL, 2009).

Perante esses incisos pode-se perceber a importância desse documento elaborado pela União, pelo Estado e Município, e, cumulativamente, sua articulação entre todos para que possa ser planejado esse desenvolvimento de dez anos.

Através da análise de mais esses incisos é possível se concluir que, para a erradicação do analfabetismo, os professores dos anos iniciais devem investir em estratégias para que todos possam compreender o sistema de leitura e escrita e saber usar em diversas situações da vida. Como segundo inciso tem-se a universalização de atendimento, que seria o quantitativo: a oferta a todos como direito; no terceiro, a melhoria da qualidade é novamente reforçada nesse artigo; e os demais incisos se referem à formação para o trabalho, assim como à formação humanística, científica e tecnológica, com a devida aplicação dos recursos, com uso de metas para tal.

A escola, com seus devidos representantes administrativos (os diretores), tem uma importante missão: o completo desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e para os desafios da vida. Ou seja, existem intenções pessoais e coletivas, asseguradas por uma lei maior, a serem atendidas pelas instituições escolares como uma forma importante de verificação dos objetivos atingidos. De acordo com Soares (2009, p. 218), a UNESCO, em suas publicações mais atuais, determina que o aprendizado é direito do aluno, e, diante disso, legítima a postura de que a educação deve ser colocada pelos resultados dos alunos caracterizados por sua aprendizagem. Portanto, a educação deve produzir o desenvolvimento cognitivo no aluno, caso contrário não será legitimada.

Para dar suporte à educação existe uma legislação especial, a lei orgânica geral da educação brasileira, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta lei tem a função de pormenorizar o que a lei maior contempla, mas, ao mesmo tempo, possibilita uma flexibilidade aos municípios e estados para caracterizar e direcionar o seu sistema¹⁰.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394¹¹, relata em um dos seus primeiros artigos algumas ideias que foram apresentadas na Constituição e são reforçadas na lei orgânica sobre qualidade. O que se pode analisar é que os incisos I, II, VIII e IX geralmente são ações que direcionam ao quesito qualidade:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; [...]
 VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; [...]
 IX - garantia de padrão de qualidade; [...]. (BRASIL, 1996).

Vale ressaltar que esse artigo é basicamente uma reprodução do artigo 206 da Constituição, e para entender melhor o que rezam as leis basta interpretar nesses incisos que a garantia de um padrão de qualidade é resultado dos demais incisos citados. É necessário garantir não só que o aluno permaneça na escola e possa aprender realmente, mas deve, também, se apropriar do conhecimento que será referência para sua vida e usá-lo como suporte para decisões importantes com autonomia e responsabilidade. E somente se obterão resultados satisfatórios em qualidade se para isso os gestores (dirigente municipal e diretores de escola) buscarem estratégias democráticas e participativas, usando como bases: diálogo, planejamento, reflexão, mediação e acompanhamento, desenvolvendo, assim, suas próprias estruturas para crescimento contínuo da melhoria em qualidade.

O Inciso VII do artigo 3º da LDB (BRASIL, 1996) ressalta a importância da “valorização do profissional da educação escolar”; de acordo com Carreira e Pinto

¹⁰ Lalande (apud DIAS, 2002, p. 127) aponta como conceito de sistema: “[...] conjunto de elementos materiais ou não, que dependem reciprocamente uns dos outros, de maneira a formar um todo organizado.” Na própria LDB é apresentado no art.15 (BRASIL, 1996) o que deve garantir os sistemas: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.”

¹¹ Atualizada e em vigor ao longo do tempo, após quase duas décadas, trouxe uma série de mudanças e alterações, sendo uma delas a inserção da Educação Infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da Educação Básica. Outro exemplo de atualização foi a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos 4 anos com a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013).

(2007, p. 29), um dos insumos para a melhoria da qualidade está no investimento nos trabalhadores e trabalhadoras em educação, abrangendo as condições de trabalho, os salários, jornada, plano de carreira, entre outros. Sendo assim, para vislumbrar a chamada qualidade da Educação Básica, um dos itens perpassa a valorização do magistério, porque a qualidade do professor imprime a qualidade da escola.

Dessa forma, é imprescindível valorizar o profissional de maneira completa, e de certa forma é proposital colocar em suas mãos a cidadania popular enquanto se nega o mínimo para a categoria. De outro lado, é visão elementar restringir cidadania ao salário e ao tempo de serviço. Porém, a quantidade não se pode sobrepor à qualidade. Ao mesmo tempo, é necessário preservar os professores, no sentido de não os empurrar para becos sem saída. Todo o investimento em sua valorização está diretamente atrelado à progressiva aprendizagem dos alunos (DEMO, 2011, p. 61).

Assim como os professores, os diretores precisam eliminar o vício de buscar ações somente embasadas em contextos de senso comum, como atribuir insucessos aos alunos e famílias. Santos (2002, p. 2) pontua que a maioria dos diretores de escola busca orientações e soluções aos seus problemas administrativos ou técnicos com outros administradores mais experientes, ou aguardam “ordens” da Diretoria de Ensino ou Secretaria de Educação, em vez de pesquisar soluções próprias baseadas em estudos dos fatores envolvidos, acreditando na capacidade de análise da situação e no discernimento, condições que não foram ensinadas durante o seu processo de formação e muitas vezes nem mesmo na capacitação continuada.

A LDB (BRASIL, 1996) coloca algumas observações, no art. 13, quanto aos docentes que são encarregados de participar da proposta pedagógica da escola, e a partir dela elaborar seus planos de trabalho pensando na aprendizagem do aluno e nos projetos da escola, administrar com cuidados todo o processo de aprendizagem de sua sala, cumprir os dias letivos, participar do planejamento, avaliação, desenvolvimento profissional e colaborar com a articulação: família, escola e comunidade.

Vale ressaltar que a ferramenta básica do docente é o conhecimento. Percebe-se que o ensino superior brasileiro não está formando os professores para efetivamente trabalharem com educação. Sabe-se que muitas vezes priorizam

simplesmente as dimensões técnicas e executoras do trabalho docente, como se o educador fosse apenas um cumpridor de instruções para o aluno aprender. E, para a formação do gestor, os cursos de Pedagogia se mantêm resistentes, presos à superficialidade de alguns textos ou livros do passado, reproduzindo uma espécie de liderança que não cabe mais em uma administração moderna que envolve relacionamento e a gestão democrática, preconizada no art. 3 da LDB e no art. 206 da Constituição.

Brzezinski (2008, p. 199) aponta a necessidade de formação do professor, que caberia também para o delineamento do gestor escolar, afinal o mundo real construiu um projeto de sociedade, de educação, que deve estar alicerçado na construção de um processo dialético. Os parâmetros educacionais devem visar às relações entre cultura, sociedade e educação. Esse paradigma deve abordar as transformações sociais, das forças produtivas e do mundo do trabalho, transformações essas que desafiam mudanças no papel social do professor. Esse projeto de mundo real deve abranger: o conhecimento e a cultura como eixos epistemológicos essenciais da formação do professor; a garantia de uma base comum nacional que conceda identidade aos profissionais da educação; uma sólida formação teórica na pedagogia como ciência, e nas demais ciências da educação, que garanta a apropriação do conhecimento sobre o campo de trabalho em que o ator educativo deve atuar, entre outros itens.

O que se pode perceber é que o professor é um dos atores importantíssimos dentro do processo do direito do aluno de aprender, afinal se ele não estiver preparado não conseguirá avançar, e, conseqüentemente, não fará sua turma caminhar, porém ressalte-se que não somente o professor deve ter esse direito, mas também os demais especialistas da educação, como propõe na LDB, o art. 62, no caput 1º “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos *profissionais de magistério*.” E no parágrafo 2º “A formação continuada e a capacitação dos *profissionais de magistério* poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Isso quer dizer que é essencial a formação continuada a todos os profissionais do magistério que trabalham com educação, principalmente para aquele que conduz e direciona os projetos para melhoria da qualidade de ensino da escola. Percebe-se também que a tecnologia compõe hoje umas das principais

ferramentas para se conseguir agilizar processos até mesmo de formação. Os profissionais do magistério que resistem até hoje à tecnologia não conseguirão avançar dentro do mundo real e também dentro do meio educacional.

O princípio do ensino com caráter de bem público, por ser obrigatório, por requerer cidadania, consciência, qualificação para a vida e mundo do trabalho, cercado de várias proteções legais que se iniciam pela Lei Maior, perpassa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional, Estadual e Municipal de Educação e outros Decretos e Resoluções. Diante de vários documentos e garantias, é necessário declarar e acompanhar para que esse direito realmente seja garantido, como afirma Cury (2007, p. 485):

[...] declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem ou se esqueceram de que somos portadores de um direito importante. Declarar e assegurar, sob esse enfoque, resultam na necessária cobrança de quem de direito (dever) e na indispensável assunção de responsabilidades por quem de dever (direito) em especial quando ele não é respeitado. Se a nossa Constituição (art. 206, VII) põe como princípio do ensino a garantia de “[...] um padrão de qualidade [...]” (BRASIL, 1988), por contraste, assinala, no art. 208, § 2º (BRASIL, 1988), que “[...] o não oferecimento do ensino obrigatório ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente [...].”

1.2.2 O panorama da Educação municipal e as Políticas Educacionais na cidade de Franca

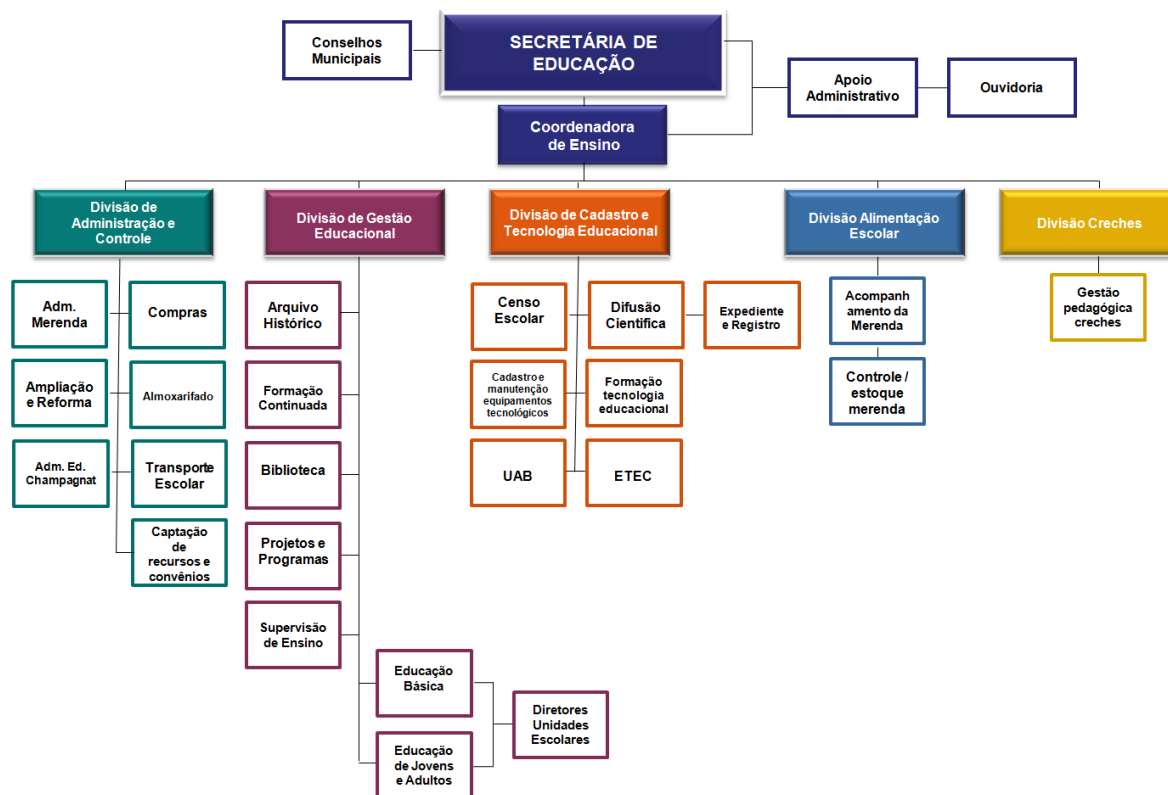
Franca é um município brasileiro de grande porte, localizado no interior de São Paulo, e é a 74ª maior cidade brasileira dos 5.564 municípios do Brasil; possui uma área territorial aproximada de 605,679 km², com uma população estimada em 2014, de 339.461 habitantes, e é reconhecida como a capital do calçado masculino (IBGE, 2015).

Em 2015 Franca conquistou um novo espaço para a Secretaria Municipal de Educação¹², uma nova sede com melhor distribuição das divisões e dos departamentos, onde se estudam as estratégias para as políticas municipais, os convênios com a União e o Estado, e também as normatizações para encaminhamento dessas políticas. Para melhor compreensão desses departamentos

¹² Rua Francisco de Paula Quintanilha Ribeiro nº 550, Parque Francal – Franca (SP).

que estudam os contextos educacionais foi disponibilizado um organograma visando ao melhor planejamento das ações e direcionamento dos programas:

Figura 2: Organograma da SME- 2015



Fonte: Prefeitura Municipal de Franca (2014).

Para maior entendimento da figura 2, a Secretária é a responsável pelo conhecimento da realidade educacional de sua rede ou seu sistema, e pelo direcionamento das políticas públicas educacionais para o município, juntamente com o representante do Poder Executivo e toda a estrutura do organograma, que ajudam na resolução e no direcionamento das ações, assim como no encaminhamento das políticas.

A Divisão de Gestão Educacional (DGE) é responsável pela condução das políticas de formação e melhorias escolares, aliada à Divisão de Administração e Controle (DAC), que verificam possibilidades de convênios com a União através do PAR¹³, para ampliação de escolas, juntamente com a Divisão de Cadastro e

¹³ O Plano de Ações Articuladas (PAR) é um instrumento de planejamento da política educacional brasileira, organizado pelo Ministério da Educação (MEC) e disponibilizado de forma online para o gestor público organizar, requerer e captar recursos para as políticas educacionais essenciais para o município.

Tecnologia Educacional (DCT), que contabiliza o crescimento da demanda da cidade, solicitando novos espaços para as construções. De 1991 até 2010 houve um aumento populacional considerável, passando de 233.098 habitantes para 318.640; isso exigiu também uma ampliação no atendimento da Rede Municipal de Educação. Através dessa articulação a rede está crescendo significativamente, e sua função primordial é o atendimento do Ciclo I da Educação Básica, conforme legislação vigente.

Com o crescimento da cidade, a Educação Municipal também teve aumento acentuado nos últimos anos, chegando até o final de 2015 com o panorama total de 68 escolas: 26 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI); 37 Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs), dentre estas, 26 EMEBs possuem o 1º ciclo e parte do 2º da Educação Básica (da pré-escola até o 5º ano), três foram inauguradas após 2012, e oito encerram pré-escola e 1º ano; cinco Escolas de Educação de Jovens e Adultos, visualizados na figura 3; 51 creches com atendimento de crianças de 0 até 4 anos e 11 meses na maioria dos casos. Existem outros segmentos que o município realiza, além dos preconizado em lei, que merecem destaque: projeto de uma unidade do Centro de Ensino Supletivo Municipal (CESUM), sendo uma escola com atendimento do 6º ao 3º ano do Ensino Médio, na modalidade semipresencial e 20 núcleos de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA), para adultos que não tiveram chance de se alfabetizar no período convencional, EMIM e CEI.

Figura 3: Mapa do Município de Franca com EMEB, EMEI e pontos de referência



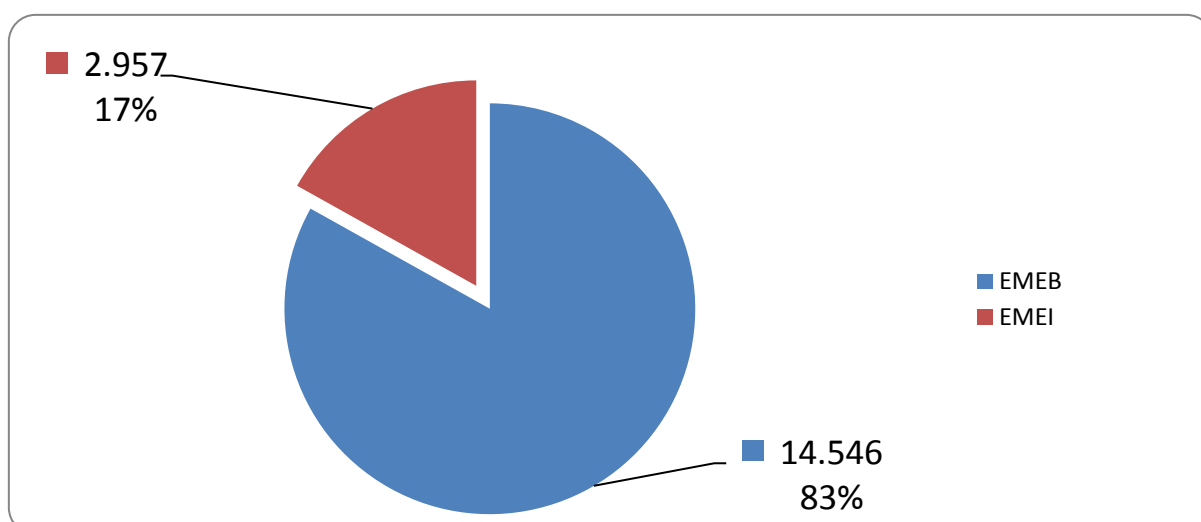
Fonte: Divisão de Cadastro e Tecnologia – SME (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2015c)¹⁴

Dentro desse panorama, até setembro de 2015 a cidade conta com um atendimento de 5.440 alunos em creches, além de oferecer 1.727 bolsas integrais para alunos de 0 a 5 anos e 11 meses em escolas particulares dentro do programa

¹⁴ Na pesquisa foram utilizados alguns dados internos da Divisão de Cadastro e Tecnologia da SME de Franca.

Mais Creche para atendimentos emergenciais em uma parte desse segmento. Na pré-escola (fases I e II) são atendidos 6.264 alunos, enquanto que nos anos iniciais do Ensino Fundamental são oferecidas 11.239 matrículas. Dessa forma, o município disponibiliza atendimento para a Educação Básica de 24.670 matrículas nesse nicho, porém a pesquisa está fazendo um recorte para as escolas que oferecem primeiro segmento do Ensino de Nove Anos no município de Franca e dentro desse critério são atendidas quase 17.503 crianças (conforme gráfico 1), sendo que 14.546 estudam em EMEB e 2.957 em EMEI .

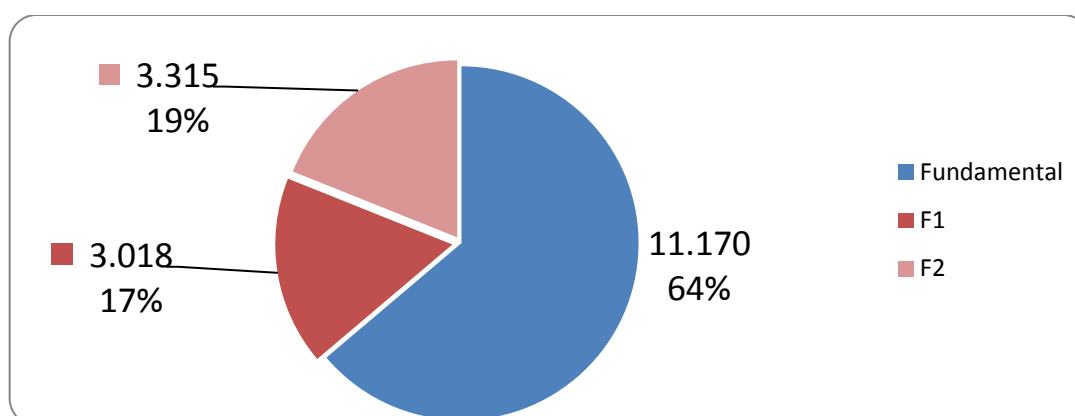
Gráfico 1: Número de alunos que estudam em EMEB e EMEI na Rede Municipal de Franca



Fonte: Dados de Setembro de 2015 da Divisão de Cadastro e Tecnologia - SME (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2015c).

Dentre esses 17.503 alunos, 3.018 estão realizando a Fase I (F1), ou seja, são alunos de pré-escola que completaram quatro anos até março de 2015, e 3.315 são alunos de Fase II (F2); assim, alunos que completaram cinco anos em 2015, e os restantes, 11.170, constituem alunos do ensino fundamental (do primeiro ao quinto ano) da Rede:

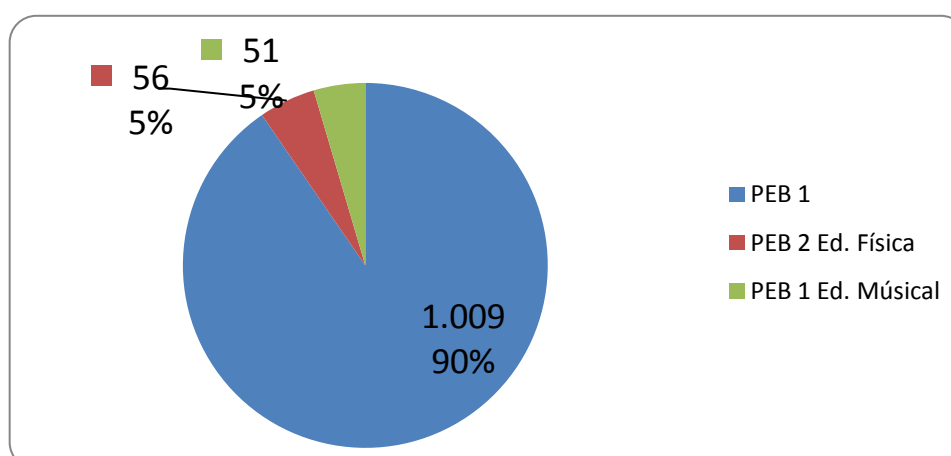
Gráfico 2: Alunos do Ensino Fundamental e da Pré-escola na Rede Municipal de Franca



Fonte: Dados de setembro de 2015 da Divisão de Cadastro e Tecnologia – SME. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2015c).

Para atendimento da Educação Básica (compreendendo todas as pré-escolas até os quintos anos) são empregados 1.009 professores de Educação Básica I (PEB I), que são polivalentes e trabalham com todas as disciplinas da grade curricular da Educação Infantil ao quinto ano, além de 56 professores de Educação Física e 51 Professores de Música, como mostra o gráfico 3:

Gráfico 3: Professores da Rede Municipal de Franca (pré-escola e fundamental I)

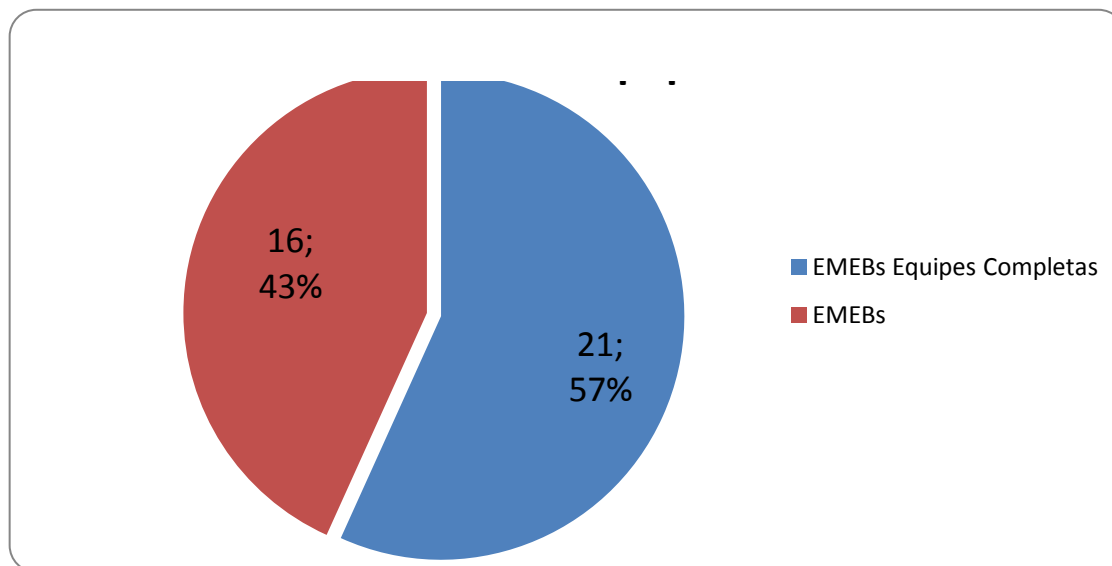


Fonte: Dados de setembro de 2015 da Divisão de Cadastro e Tecnologia (SME). (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2015c).

Além dos docentes, a maioria das escolas, no total de 21, possuem uma equipe gestora completa, composta por: Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional, Pedagogo Escolar, Pedagogos de Educação Especial, Profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais que desenvolvem o

Atendimento Educacional Especializado (AEE), e as 16 restantes, devido ao tamanho e número de alunos, possuem uma equipe menor constituída na sua grande maioria de Coordenador Pedagógico e Pedagogo.

Gráfico 4: Equipe gestora da Rede Municipal de Franca



Fonte: Dados de setembro de 2015 da Divisão de Cadastro e Tecnologia (SME). (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2015c)

Para dar suporte ao trabalho do professor, ainda existem os monitores/estagiários, que ajudam as crianças com alguma deficiência mais severa ou que necessitam de locomoção ou tradução, e os inspetores de alunos, que organizam as crianças na hora do recreio, de entradas e saídas.

O setor administrativo da escola possui o secretário escolar, o escriturário, o ajudante geral, o inspetor de alunos, e também a merendeira que realiza as refeições da escola incluindo o café da manhã para as crianças do período matutino.

Para qualificação dos técnicos, a SME mantém um setor específico para formação continuada (ver Organograma, figura 2), com o propósito de subsidiar o trabalho pedagógico das escolas em seus aspectos teóricos e práticos, por meio de reuniões de formações continuadas e assessorias aos profissionais da educação atuantes em cada unidade escolar. Visando ao aprimoramento pessoal e profissional, são realizados estudos constantes a fim de garantir a continuidade da compreensão da proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Franca com formações e informações atualizadas, focadas por áreas de cada

especialista, procurando articulação entre elas, com vistas a uma especialização e uma integração ao mesmo tempo.

O município já possui um histórico de política pública de formação continuada de especialistas da escola, com foco na aprendizagem, em destaque os professores, que são peças-chaves no processo. Algumas dessas políticas já se foram, mas se consolidaram em importantes etapas na construção de uma alfabetização socioconstrutivista, como: os Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (PCN em ação) (1999), o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (2000) e o Programa de Alfabetização Intensiva (PAI) (2009), que permitiram um avanço significativo dentro das concepções de leitura e escrita.

Estes dois últimos programas constituíram-se em um instrumento de formação; professores interessados pelos cursos faziam suas inscrições, e, em turnos contrários ao seu vínculo, realizavam os cursos com formadores da SME treinados para essa finalidade. Uma importante ressalva é que somente eram atendidos os professores interessados, afinal não era uma obrigatoriedade para o educador, a frequência servia somente para a certificação, o que constituiu um empecilho para se tornar uma política pública educacional geral de melhoria; após alguns anos, foram sendo substituídos por outros.

1.2.2.1 Documentos que subsidiam a Educação de Franca

Dentre os documentos que subsidiam a educação municipal com propostas e direcionamentos de ações (além dos federais e estaduais) estão:

A) Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de Franca, com edição revisada em 2008, abrangeu todas as escolas do município, conferindo uma significativa contribuição para a educação do município, pois direcionou as práticas pedagógicas e as caracterizou como específicas para a realidade de cada região da cidade, trazendo vários temas significativos para estudos em Reunião de Estudos Pedagógicos (REP), e também definindo o uso de habilidades, competências e procedimentos em cada fase de desenvolvimento: da educação infantil de 0 a 5 anos e também no Ciclo I (do primeiro ao quinto ano). Junto a essa política foram definidas também as metas que a criança deveria atingir em cada ano (série), em várias áreas do

conhecimento, contando com o acompanhamento da equipe gestora. É importante salientar que em sua elaboração estavam vários profissionais da SME, e em articulação com as escolas municipais participaram da análise da redação e dos objetivos propostos para cada ano. Sabe-se que o professor ligado a cada série ou ano conhece bem do que o aluno necessita, suas particularidades e possibilidades devido à prática em sala de aula; isso contribuiu bastante na efetivação e validação da política, pois é um dos documentos mais utilizados na escola, ajudando no embasamento das formações nas Reuniões de Estudos Pedagógicos (REPs) até na atualidade.

B) **PPP** (Projeto Político Pedagógico) também tem seu destaque, contribui para uma visualização das principais ações, estratégias e políticas que precisam ser desenvolvidas em cada instituição de ensino, considerado o principal documento que caracteriza a escola. Esse documento possibilita a superação das dificuldades e deve propor a melhoria gradativa da escola e também da aprendizagem dos alunos. Deve ser um documento dinâmico e se constitui em um instrumento reflexivo que contempla a missão da escola, sua caracterização (com número de alunos, avaliações diagnósticas, análise socioeconômica da comunidade etc.) e os planos de ação e projetos. No município é elaborado e gradativamente reformulado, e utilizado como assessoria e formação de especialistas para suporte aos diretores. Nos anos de 2013 e 2014 realizou-se uma parceria com o MEC, para financiar a contratação de uma profissional formadora externa que ofereceu apoio e formação aos gestores.

Foto 1: Revisão do PPP sob a perspectiva da Educação Inclusiva – Profª Drª Maria Terezinha Teixeira dos Santos



Fonte: Divisão de Gestão Educacional –SME. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2015d)¹⁵.

¹⁵ Todas as fotos foram extraídas do acervo da Divisão de Gestão Educacional da Secretaria Municipal de Franca, coletadas a partir dos eventos organizados nos anos de 2013, 2014 e 2015.

C) **Planejamento e Replanejamento:** é um documento construído pela escola, através do coordenador pedagógico, que engloba as ações de toda a instituição para a conquista dos resultados. Para sua elaboração é feito um diagnóstico inicial de todas as salas que compõem a escola a partir das metas e indicadores de resultados. Em sua constituição textual é apontada a localização da escola, missão da Secretaria, caracterização da comunidade escolar, e também fazem parte as justificativas geral e específica desse processo. Cada instituição escolar anualmente elabora a sua proposta, com replanejamento ao final do 1º semestre, quando é submetido à apreciação pela Secretaria Municipal de Educação.

No Planejamento Anual escolar constam os objetivos gerais e específicos, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada etapa de ensino, plano de ação por classe. É composto também pelo resultado das sondagens de matemática, produção de texto, hipóteses de escrita e acompanhamento do processo de aprendizagem, além de toda a programação e descrição dos projetos e programas da SME e dos projetos da escola. Na composição do texto final é feito o acompanhamento e avaliação das propostas e o cronograma das ações, a partir dos resultados de todos os procedimentos avaliativos analisados pela equipe gestora bimestralmente junto ao Conselho de Classe.

D) **Plano de ação:** Este documento oferece suporte para o acompanhamento da SME de todas as atividades e coordenação das equipes da SME e também nas escolas; assim, definem-se os responsáveis pela ação de cada atividade, as datas de entrega e observações sobre as conquistas. O documento permite a visualização de todo o histórico das ações executadas e previstas. Dentro do próprio planejamento é possível verificar os principais feitos de várias frentes da rede: educação infantil, ensino fundamental, recuperação paralela, educação física, projeto xadrez, educação musical.

O plano é fruto de um Planejamento Estratégico que é realizado anualmente no início do ano letivo, com replanejamento ao final do 1º Semestre e avaliação ao final do 2º Semestre, cujos objetivos são:

Oferecer “Educação de Qualidade” a todos os alunos da Rede Municipal de Franca e Instituições conveniadas; propiciar suporte adequado ao funcionamento de todas as unidades escolares e espaços/prédios da Educação; adquirir equipamentos e suprimentos importantes para a Educação, assim como sua manutenção e boa conservação; garantir uma

alimentação saudável, com cardápios diversificados e nutritivos, aos alunos da rede municipal e demais instituições conveniadas; oportunizar o uso das novas tecnologias como meio de avançar na gestão dos processos de trabalho interno (Secretaria da Educação e Gestão das escolas) e no processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos; promover formação continuada em serviço aos profissionais da Educação e instituições conveniadas; zelar pelo bom atendimento ao público interno e externo; dar *feedback* das solicitações realizadas pelo público interno e externo; realizar o trabalho de forma articulada entre todas as divisões, prezando pelo fortalecimento da equipe da educação; ter comportamento ético e postura pró-ativa no trabalho; aprimorar continuamente as frentes de trabalho; garantir um espaço propício à inovação educacional. (FRANCA, 2015).

- E) **Plano de Gestão:** O Plano de Gestão é outro documento da Escola que envolve aspectos administrativos e pedagógicos, tem o propósito de operacionalizar e gerenciar o Projeto Pedagógico, além de passar a ser um instrumento para avaliar periodicamente os objetivos e metas, bem como controlar e acompanhar o Plano de Ensino, ao longo de quatro anos. Somente após análise e avaliação dos objetivos e metas propostos pelo Projeto Pedagógico, e monitoramento do Planejamento, o Plano de Gestão poderá ser efetivado ao final de quatro anos, com o objetivo de garantir: a obtenção da conquista dos objetivos e metas planejados; o envolvimento coletivo e conseqüentemente a melhoria da qualidade de ensino da instituição escolar.

Foto 2: Plano de Gestão de uma das Escolas da Rede Municipal



Fonte: Divisão de Gestão Educacional –SME. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2015d).

F) **Regimento Escolar:** são as normas que ajudam a definir a organização administrativa, didática, pedagógica, disciplinar da escola, apontando as regras que deverão ser seguidas na sua elaboração e ação, como, por exemplo, os direitos e deveres de todos os atores educativos do ambiente escolar. Ajuda, dessa forma, a distribuir as responsabilidades e os encargos das pessoas que trabalham na escola, evitando, assim, que o diretor condense todas as regras em suas mãos.

Foto 3: Regimento Escolar de uma das Escolas da Rede Municipal



Fonte: Divisão de Gestão Educacional –SME. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2015d).

G) **Plano Municipal de Educação:** Após a aprovação da Lei 13.005 de 25 de junho de 2015, os 5.570 municípios, assim como os 26 estados e o Distrito Federal, obtiveram o prazo de um ano para reavaliarem seus planos ou construir novos a partir do Nacional. Afinal, de acordo com as orientações do MEC, os planos deveriam ser organizados com a participação social e representação dos diversos segmentos da sociedade, além de realizar uma articulação com o Plano Nacional e Estadual. Vale salientar que o município de Franca cumpriu sistematicamente todas as etapas propostas pelo documento elaborado pelo MEC para oferecer suporte aos municípios (BRASIL, 2014), depois de debatidas e examinadas as possibilidades de sua aplicação. Lembrando, ainda, que no documento não existem somente metas para a educação municipal, mas também as que exigem responsabilização federal e estadual, abrangendo variados temas, desde a Educação Infantil, Educação Básica, Ensino Médio e Superior, além de aspectos ligados a valorização profissional, plano de carreira e financiamento para a melhor qualificação da educação.

A SME seguiu as diretrizes, realizando um diagnóstico da realidade do município em busca de alguns dados quantitativos do cenário atual, com o propósito de projetar o futuro com base em decisões coerentes e pactuadas. A efetividade do PME depende em grande parte da análise dimensional das demandas educacionais, das fraquezas, dos desafios e das potencialidades do município. Diante desses dados, é necessário que as equipes nomeadas para elaboração façam comparações da capacidade atual de financiamento e previsões futuras da prefeitura, investimentos do governo estadual e federal e outros convênios.

Na elaboração, o município procedeu seguindo os direcionamentos do MEC, que valem ser destacados:

- Instituir a comissão técnica e coordenadora: como no município ainda não havia uma legislação ou normatização de uma equipe de técnicos e coordenadores para elaboração do plano, ou mesmo um fórum para debater o tema, foi instituída com a PORTARIA Nº 053, de 23 de março de 2015, publicada em 27/03/2015, no Diário Oficial do município, a nomeação de 58 representantes da sociedade de diversos setores e representantes do governo: representantes de ONGs, de universidades da cidade, da Diretoria de Ensino do Estado, das diversas Secretarias do município, dos Conselhos, das escolas particulares, da própria SME etc. A função dessas equipes foi elaborar o documento-base que, após definição, ficou disponível para debate público.
- Na elaboração do documento-base realizou-se um diagnóstico mostrando os aspectos técnicos relevantes do município de Franca, como sua caracterização em um contexto histórico e cultural, apresentando a evolução urbana, atividades econômicas, condições de vida da população, IDH, Serviços, Recursos Financeiros da cidade e o panorama da educação do município de modo geral (municipal, estadual com Educação Básica e médio, e, também ligados ao ensino superior). Após o diagnóstico foi realizado o estudo das metas nacionais, articulado com as estaduais, e, nesse viés, elaboraram-se as metas municipais, valendo-se do diagnóstico, e, assim, definindo as responsabilidades da federação e dos entes federados.
- Consultas *on-line*: o documento ficou disponível no *site* oficial da prefeitura de Franca, para conhecimento da população das metas estabelecidas, para

posteriormente ser votado na Câmara de Vereadores e sancionado pelo prefeito.

- O documento, sancionado no dia 31 de agosto de 2015, tornou-se a lei n. 8.300, cuja publicação se deu no dia 1º de setembro de 2015.

Foto 4: Elaboração do PME: encontros para estudo com equipe técnica e coordenadora



Fonte: Divisão de Gestão Educacional –SME. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2015d),

1.2.2.2 Programas de Formação no município de Franca

Na busca de realizar o movimento de articulação, entre os programas definidos pela SME, órgãos da educação e unidades escolares, visando à melhoria da aprendizagem, estão as políticas de formação continuada, proposta por atuação dos técnicos da SME, com a contribuição de:

- A) **Reuniões de Estudos Pedagógicos (REP):** a política de formação de professores da Rede Municipal sempre foi uma tradição no município, cujo objetivo principal é a formação de professores, realizada na própria escola ou em regiões mais próximas. Quem oferece esses momentos de reflexão é o coordenador pedagógico, que, a partir das formações na SME e de suas necessidades na escola, organiza suas pautas das quintas-feiras direcionadas para as formações de professores, num período de uma hora e quarenta minutos. Nesse dia, as crianças saem mais cedo e os professores se reúnem em uma sala da escola para estudos, análises de resultados e outros assuntos pedagógicos.

A SME realiza programas e projetos de formação para os atores educativos (professores, coordenadores e diretores) financiados pelo município; e outros, em parceria com o estado e a Federação. Tais programas e projetos se articulam sempre com os documentos norteadores já existentes citados acima, a fim de obter ainda melhores resultados no processo de aprendizagem dos alunos. Os programas a seguir estão inseridos na dinâmica atual da rede:

B) Programa de Formação Continuada da equipe pedagógica: Na SME existe um setor específico para a formação continuada da equipe. A intenção maior é subsidiar o trabalho pedagógico das escolas em seus aspectos teóricos e práticos, por meio de reuniões de formações continuadas e assessorias aos profissionais da educação atuantes em cada unidade escolar. Dentro da área educacional é fundamental o processo de estudos constantes para o aprimoramento pessoal e profissional no que diz respeito à Educação de Qualidade e, de orientações por meio de assessorias, no propósito de garantir a continuidade da compreensão da proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Franca com formações e informações atualizadas. O Setor conta com profissionais para atuarem diretamente em cada frente de ação: Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional e Inspectores de alunos, Pedagogos Escolares, Educação Especial (Profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais - AEE), Monitores/estagiários, Educação Física, Educação Musical e Diretores Escolares (FRANCA, 2014, p. 44).

- **Formação de Coordenadores:** Na formação de coordenadores, a SME disponibiliza um técnico formador que realiza reuniões quinzenais de estudo e orientações com os quarenta e dois coordenadores. A partir desses momentos de reflexão, é feito um acompanhamento das ações nas escolas com análise de materiais oferecendo suporte à aprendizagem. Em 2014 e 2015 está sendo realizado um estudo sobre neurociência a partir de pesquisas de Lima¹⁶. Além da qualificação, as reuniões também oferecem suporte para os coordenadores atuarem na escola a partir de dados

¹⁶ Elvira Souza Lima é pesquisadora em desenvolvimento humano, com formação em neurociências, psicologia, antropologia e música. Trabalha com pesquisa aplicada às áreas de educação, mídia e cultura.

quantitativos dos indicadores internos (escola) e externos, e análise qualitativa de resultados de desempenho da SME, para tomada de decisões. O ideário dessa frente é aprimorar cada vez mais a prática pedagógica; tendo como foco o Plano de Ação, atende às necessidades específicas de cada realidade escolar e assegura que este contemple Programas e Projetos, os procedimentos e materiais didáticos adequados e almeja o desenvolvimento global de cada aluno. Nessa perspectiva, a formação continuada possibilita ao coordenador pedagógico elementos necessários para se formar através de reuniões de estudos inerentes e assessorar todos os professores no processo pedagógico na escola, quando pretende o constante avanço dos alunos nos processos de ensino e de aprendizagem (FRANCA, 2014, p. 38).

- **Formação de Orientadores Educacionais:** para os orientadores educacionais, a formação viabiliza temas significativos para a integração Família, Escola e Comunidade, sendo de grande responsabilidade a formação integral dos alunos. Tangencia nesse sentido, os aspectos relacionados à indisciplina e suas causas, e técnicas de aconselhamento. Além dos estudos, o grupo é incentivado à busca de formas de atuação na prática para a qualificação da práxis pedagógica no contexto da escola, e os problemas socioemocionais se tornam de responsabilidade escolar a partir do momento que estes interferem no processo ensino e aprendizagem. Diante disso, cabe ao Orientador Educacional, em caráter preventivo, o atendimento aos alunos e a orientação aos professores (FRANCA, 2014, p. 38).
- **Formação de Pedagogos:** a reunião de formação destinada ao grupo de pedagogos escolares tem como propósito ajudar no aprimoramento dos conhecimentos desses especialistas no que tange à avaliação e intervenção dos casos de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, assim como, instrumentalizá-los na realização de atendimentos pedagógicos desses alunos, em orientações aos pais e encaminhamentos a outros profissionais, quando necessário. Os professores são beneficiados com tais formações por receber subsídios dos pedagogos quanto aos procedimentos didáticos específicos para cada caso (FRANCA, 2014, p. 39).

- **Formação do profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE):** dentre as formações ainda existe a capacitação de especialização do profissional que atua no Atendimento Educacional Especializado, pois em cada novo caso é exigida a busca constante de recursos adequados (técnicos e teóricos) para esse aluno na intenção de garantir o sucesso e permanência na Rede. As Salas de Recursos Multifuncionais são oferecidas nas escolas, em parceria com a União, que subsidia a rede na implantação da sala ambiente, e proporciona recursos pedagógicos e de acessibilidade para a realização do atendimento educacional especializado. O Profissional que atua no Atendimento tem como uma de suas metas a interface constante com o professor do ensino regular, e, com essa articulação, possibilita a adequação dos Recursos de Acessibilidade e a programação de atividades acessíveis. Neste sentido a formação corrobora para que a meta se torne mais efetiva, através da troca de ações conjuntas para atender os alunos público-alvo da Educação Especial integralmente em suas especificidades (FRANCA, 2014, p. 40).

Foto 5: Crianças com deficiência visual sendo atendidas nas respectivas salas



Fonte: Divisão de Gestão Educacional –SME. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2015d).

- **Formação de Inspectores de Alunos:** para os inspetores de alunos também existem as formações específicas, o que é significativo na qualificação desses profissionais, pois desenvolvem habilidades para associar a teoria à prática nos aspectos relacionados às relações interpessoais entre alunos, e possíveis intervenções nos momentos de conflito; e, dessa forma, colaboram para o

bom andamento da Unidade Escolar. Esses profissionais são de grande valia para o ambiente escolar; afinal, auxiliam o professor e a equipe de trabalho, tornando-se parceiros no processo educativo dos educandos.

- **Formação de professores de Educação Física:** A formação destinada aos professores de Educação Física tem como principal objetivo contribuir com a prática docente a partir de estudos e vivências direcionados às necessidades da proposta da Educação Física Escolar. Neste aspecto, colabora para a melhoria das práticas pedagógicas e também para o desenvolvimento profissional a partir do aprender a aprender, levando a uma melhor compreensão e apropriação do Currículo. A relevância da formação continuada dessa área está em garantir que o educador tenha diferentes possibilidades pedagógicas, visto que, tanto as aulas quanto os alunos e também a própria cultura corporal de movimento, estão sempre em transformação, fazendo-se necessária uma constante reflexão sobre aulas, conteúdos, avaliações, entre outros desafios. Isso desencadeará ao aluno uma aprendizagem mais crítica por meio de experiências, resolução de problemas, construindo habilidades e desenvolvendo suas competências, na intenção de propiciar a autonomia e formação integral.

Foto 6: Formação prática e formação teórica



Fonte: Divisão de Gestão Educacional –SME. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2015d).

- **Formação de Professores de Educação Musical:** nas reuniões, a ideia principal é propiciar um embasamento pedagógico aos educadores para atuação em sala de aula. Esse suporte ocorre por meio de construções de sequências didáticas específicas, estudos de metodologias de educadores

musicais para reflexão da prática, oportunidades de aprimoramento de habilidades musicais necessárias para a prática pedagógica e reflexões sobre aspectos importantes para a didática (FRANCA, 2014, p. 41).

Foto 7: Oficinas musicais na REP



Fonte: Divisão de Gestão Educacional –SME. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2015d).

- **Formação de monitores e estagiários:** os monitores e estagiários que acompanham as crianças com alguma deficiência na Rede Municipal também possuem espaço de formação continuada, tendo como objetivo, respaldar o trabalho desses profissionais nas escolas junto aos alunos público-alvo da Educação Especial. Deve-se considerar que a presença desse profissional na instituição escolar é uma necessidade crescente, visto que a demanda da Educação Especial vem aumentando a cada ano; dessa forma, assim como todos que atuam na escola necessitam de informações, orientações e estudos que aprimorem seu conhecimento e auxiliem sua prática. O impacto dessa formação sistemática desses profissionais se caracteriza em uma atuação mais segura e eficaz, favorecendo apoio ao professor da sala na efetivação da inclusão. Os temas abordados são selecionados com a intenção de contribuir para a prática, cuja função principal é a de ser um recurso humano essencial para a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial (FRANCA, 2014, p. 41).
- **Formação de diretores:** A formação continuada de diretores existe em duas frentes: a primeira com técnico da própria secretaria, que trabalha temas

relevantes para a resolução de problemas da própria escola, da administração escolar envolvendo aspectos da legislação federal, municipal; e a segunda formação está explicitada a seguir:

C) Programa de Ciclo de Melhoramento Contínuo da Gestão Escolar: É a segunda frente de formação de diretores. Constitui-se em um Programa de Formação com assessoria de instituições privadas, baseada na formação com os consultores na SME pela Fundação L'Hermitage¹⁷, que tem o propósito de ampliar a visão de gestão das escolas municipais, principalmente no intuito de se ter um modelo de gerenciar baseado no "Ciclo de Melhoramento Contínuo da Gestão Escolar", fomentando a geração de aprendizagem, promovendo a participação e a responsabilidade dos diversos atores que compõem a comunidade educativa. Além de fomentar, junto à equipe de gestores escolares, o desempenho no conjunto de tarefas que a escola deve realizar para atingir a melhoria esperada (FRANCA, 2014, p. 42).

Em 2014 verificou-se que muitos diretores lidam ainda com a resolução de situações emergenciais nas instituições e não usam um planejamento de ações que possibilitem avanços dentro desse contexto, como forma de melhorar a qualidade dos recursos que a escola possui. Diante dessa certificação, e procurando sanar essa lacuna, a Secretaria Municipal de Educação de Franca, juntamente com a Fundação L' Hermitage, implantou essa nova política que traz em sua proposta as características do Modelo de Qualidade de Gestão Escolar da Fundación Chile.

A ideia central da proposta é direcionar o trabalho com foco em um ciclo de melhoramento contínuo, composto de fases: Diagnóstico, Elaboração do Plano de Melhoramento, Implementação do Plano e Avaliação Externa. A definição da proposta do ciclo é servir de referência para o diretor tomar as decisões estratégicas que compreendem a totalidade dos âmbitos, níveis e dimensões das atividades escolares, visando ao melhoramento permanente.

O principal objetivo do ciclo de melhoramentos é estimular uma gestão participativa, onde todos se tornem corresponsáveis pelos diversos processos da

¹⁷ A Fundação L'Hermitage é uma instituição privada sem fins lucrativos, com plena autonomia jurídica, patrimonial, administrativa e financeira. Foi fundada a partir de ideais humanistas, tendo como compromisso criar caminhos para a obtenção de resultados em gestão escolar respeitando a identidade de cada escola e usando como estratégia a transparência e o diálogo.

escola, tornando a instituição uma comunidade de aprendizagem na busca dos seus objetivos ligados à aprendizagem dos alunos.

A primeira etapa para a efetivação dos ciclos é o **diagnóstico institucional**, que consiste no levantamento e reunião de informações importantes para compreender a situação histórica e atual da escola. Nesse processo é instituída uma pesquisa sistemática, com uma série de itens que serão respondidos pela comunidade escolar: pais, professores, alunos e equipe gestora (ver Anexo B), e, a partir da tabulação de dados, são gerados indicadores que precisam ser mais bem trabalhados na comunidade educativa. Dessa forma, como a comunidade participa, os atores se sentem envolvidos também com a busca de soluções em direção aos bons resultados, na superação das dificuldades.

As enquetes que são distribuídas para a comunidade educativa induzem opiniões sobre as seis áreas do modelo de gestão (FUNDAÇÃO L'HERMITAGE, 2014):

- Área 1: orientação para os alunos, suas famílias e a comunidade
- Área 2: Liderança da direção na gestão pedagógica
- Área 3: Gestão do desenvolvimento profissional
- Área 4: Planejamento institucional
- Área 5: Gestão dos processos
- Área 6: Gestão de resultados

Porém, em cada área existem descritores, ou seja, dispositivos que permitem clarear qual a especificidade do item que precisa ser melhorado. Nesse contexto, a comunidade escolar procura evidências que comprovem tais descritores associados a cada uma das áreas do modelo de gestão escolar de qualidade. É nesse processo de diagnóstico que surgem aqueles descritores que indicam a deficiência da valorização da comunidade, e/ou que os níveis de satisfação dos atores educativos estão afetados.

Dentre essas seis áreas citadas acima, existem 51 descritores em que o gestor deve colocar quais procedimentos demonstram determinada evidência, e, em um segundo momento, classificá-los em níveis de revelação. Na área dois: “liderança da direção na gestão escolar”, especificamente no item 2.2, uma escola de Franca-SP expõe suas evidências na comprovação do descritor (do lado esquerdo o item estabelecido para análise da escola, e à direita as evidências citadas):

Quadro 1: Descritores e suas evidências

2.2 A direção promove uma visão compartilhada da Missão da escola e do seu compromisso focalizado na aprendizagem dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Plano de gestão - Projeto Político-Pedagógico - Planejamento Escolar - Pauta das reuniões de estudos pedagógicos - Ata das reuniões da equipe gestora
--	---

Fundação L'Hermitage (2014).

Após esse período é feita uma verificação para a equipe escolar avaliar o nível de instalação de cada um dos descritores, utilizando a seguinte escala:

Quadro 2: Nível de instalação de cada Descritor

Nível	Descrição do nível
1	Não há evidência documental, mecanismos ou sistemas que deem conta da existência do Descritor. Este não está formalizado nem existem responsáveis para o seu cumprimento.
2	Declara-se a sua existência; porém, sua aplicação tem sido ocasional. O Descritor está obsoleto ou é pouco conhecido. A informação sobre ele ou seus resultados são irrelevantes para a comunidade ou não são utilizados para a tomada de decisões.
3	Declara-se a sua existência, sua aplicação tem sido frequente, embora a informação sobre o Descritor não tenha sido utilizada para a tomada de decisões, ou talvez não consolidasse resoluções com orientação para o melhoramento dos resultados.
4	Declara-se a sua existência; sua aplicação tem sido frequente; a informação sobre o Descritor tem sido utilizada para a tomada de decisões e seu uso origina resoluções com clara orientação para melhorar os resultados.
5	Declara-se a sua existência; sua aplicação é sistemática, a informação é utilizada permanentemente para a tomada de decisões, conseguindo com isso o melhoramento dos resultados.
6	Declara-se a sua existência; sua aplicação é sistemática, a informação sobre o Descritor é utilizada permanentemente para a tomada de decisões e permite atingir os resultados esperados. Trata-se de uma prática efetiva no estabelecimento e o seu uso tem sido formalmente sistematizado, avaliado e melhorado, gerando aprendizagem e melhora contínua no estabelecimento.

Fonte: Fundação L' Hermitage (2014).

Diante desse último quadro, a equipe irá analisar se aquelas evidências citadas para comprovar o item 2.2 estão no nível 1, 2, 3, 4, 5 ou 6. Se for fazer uma avaliação percebe-se que a citação daqueles documentos do quadro 1 não comprovam de maneira efetiva que o descritor está sendo empregado em sua totalidade, gerando aprendizagem e melhoria contínua do estabelecimento, como está explícito no nível máximo 6. Portanto, a equipe fez uma avaliação real colocando classificações inferiores (4 ou 3), dependendo da comprovação dos indicadores.

O que é relevante, além de todo esse respaldo avaliativo, para fazer o plano de melhoramento, é que todos os diretores participam de formações com um consultor da própria Fundação L'Hermitage, juntamente com os consultores da Secretaria (aproximadamente dez formadores), que recebem o respaldo teórico e prático do programa, e, rotineiramente, realizam o monitoramento servindo de colaborador durante o ciclo de melhoramento.

O município de Franca findou, no mês de agosto de 2014, o primeiro módulo de formação constituído no diagnóstico da instituição, e logo após esse período iniciou o processo de elaboração do **Plano de Melhoramento Escolar**. Esse plano foi embasado nos resultados do diagnóstico, onde as escolas se inteiraram dos itens das áreas que precisam melhorar, daqueles que ainda são ausentes e também das características mais eficientes.

De acordo com a Fundação L'Hermitage (2014), a revisão é feita a partir da informação oferecida pelo instrumento denominado Dimensionamento do Diagnóstico e dos comentários que os atores educativos apresentam sobre o nível de desenvolvimento nas áreas mais relevantes da gestão escolar. O que é alcançado é um perfil do grau de satisfação da comunidade escolar.

O próximo passo para os diretores das escolas municipais de Franca é a formulação do Plano dirigido ao melhoramento da qualidade da gestão, propondo um caminho que considera os seguintes direcionamentos:

Fase 1: Análise e esclarecimento dos aspectos estratégicos básicos da instituição – nesta fase será analisado o PPP da escola, ressaltando-se os elementos significativos como visão e missão, os objetivos estratégicos e os princípios e políticas institucionais.

Fase 2: Análise e aprofundamento dos resultados do Diagnóstico – já neste momento as escolas irão verificar as diversas informações obtidas durante o processo de Diagnóstico, utilizando os antecedentes apresentados pelo Dimensionamento, os resultados da autoavaliação e o levantamento das evidências. Será feita uma síntese do nível de satisfação e valoração da comunidade (FUNDAÇÃO L'HERMITAGE, 2014).

Fase 3: Identificação das perguntas críticas e formulação de linhas de ação – nesta etapa serão selecionadas a partir das informações disponíveis as chamadas “perguntas críticas”, cuja solução (linhas de ação) coopere para transformar o conjunto de aspectos deficitários detectados.

Fase 4: Formulação do Plano de Melhoramento da Gestão escolar – nesta etapa serão definidas as atividades de melhoria com apontamento de prazos, elaborados os indicadores de desempenho e metas, identificados os responsáveis pelas ações, alocados os recursos e custos, o controle de execução dos resultados, a comunicação do plano de melhoramento, e, por fim, a adequação do plano de melhoramento ao plano anual.

Na última etapa, no final da formação, será feita uma avaliação externa composta por uma equipe de estudiosos da Fundação e também pesquisadores sobre o assunto, quando oportunizarão ou não a certificação com o selo de qualidade em gestão escolar.

Foto 8: Formação com diretores e com consultores da SME para apoio nas escolas



Fonte: Divisão de Gestão Educacional –SME. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2015d).

D) Programa de Formação e assessoria sobre Neurociência na educação: está em andamento em 2015, um acompanhamento e suporte ao trabalho dos coordenadores, pedagogos e professores na SME, com a Dr^a. Elvira de Souza Lima, através de estudos e observações relevantes sobre a aprendizagem ligados à neurociência. Além do processo de formação disponibilizada pela cientista à rede, também se oportunizou o acesso à equipe, das coleções de livros da autora para dar suporte aos estudos na própria escola e também nos encontros de formação. Os temas abordam: currículo, cultura, conhecimento, alfabetização, neurociência, aprendizagem, enfim, temas relevantes para o contexto escolar da atualidade, propiciando a garantia, através de estudos sobre o cérebro, de que todos os alunos, independentemente da classe econômica em que estão inseridos, podem aprender a ler e a escrever.

Foto 9: Dra. Elvira oferecendo formação a gestores



Fonte: Divisão de Gestão Educacional –SME. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2015d).

E) **O programa Ler e Escrever:** é um programa em parceria com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), mantida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Foi implantado em forma de convênio no município, são várias linhas de ações desenvolvidas de forma articulada, que incluem formação continuada para professores, coordenadores, com distribuição de material pedagógico e acompanhamento das ações; trata-se de uma política pública para o primeiro ciclo. O objetivo do programa de acordo com o Plano Estadual de Educação é alfabetizar plenamente todas as crianças com até sete anos de idade (até o 2º ano).

A implantação na rede municipal se deu em 2010, com atendimento dos segundos anos, em 2011 com os terceiros e em 2012 com o primeiro; esse retorno ao primeiro ano foi devido à lei referente ao Ensino Fundamental de nove anos¹⁸, totalizando um atendimento de 7.279 alunos. Em 2013, o programa atendeu os 149 professores de 4º e 5º anos em formação continuada (ver tabela 4), no formato semipresencial, na Secretaria Municipal de Educação, com totalização de 80 horas/ano.

Tabela 4: Demandas atendidas na formação do Programa Ler e Escrever (Rede municipal)

	1ºANO		2ºANO		3º ANO		4º E 5º		Técnico envolvido
	Professores	Alunos	Professores	Alunos	Professores	Alunos	Professores	Alunos	Coordenadores
2010	---	---	77	1.890	---	---	---	---	30
2011	---	---	---	---	83	1.913	---	---	22
2012	146	3.476	---	---	---	---	---	---	32
2013	---	---	---	---	---	---	149	3.081	40

Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio a partir de dados da SME.

A partir de 2014, com todos os segmentos contemplados pela formação na Secretaria Municipal de Franca, foram direcionados os cursos para os coordenadores das escolas municipais, através de duas gestoras da SME que

¹⁸ De acordo com a Lei Nº 11.274/2006 houve a alteração da redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que institui as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006).

receberam orientações periódicas e presenciais através de formadores da Diretoria de Ensino de Franca (DE) e de uma formadora da Secretaria Estadual de São Paulo, em Ribeirão Preto e na DE.

Já, em 2015, houve algumas reformulações na configuração dessas formações e também algumas adequações no material oferecido para a rede. A Secretaria Estadual de São Paulo concedeu uma nova formadora, e uma gestora da rede municipal acompanhou essas reuniões, retransmitindo periodicamente as informações aos coordenadores.

A intenção do programa foi subsidiar o planejamento em três eixos – formação, acompanhamento e avaliação, e dar suporte para o professor como um todo: na organização de sua rotina, na seleção das situações didáticas de acordo com as necessidades de aprendizagens de seus alunos, partindo das avaliações realizadas, bem como nas intervenções pontuais aos alunos ainda não alfabetizados, utilizando como apoio o material impresso cedido pelo Governo Estadual para os professores e alunos (Guia de Orientações e Planejamento Didático, Caderno de Atividades do aluno).

Figura 4: Material Oferecido para a Rede Municipal e escolas do Estado



Fonte: Redação (2015).

F) O **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**, dentro de uma mesma perspectiva de política, foi implementado posteriormente pelo governo federal. O objetivo principal do programa, em regime de convênio com estados e municípios é o de assumir a responsabilidade de assegurar que todas as crianças estejam também alfabetizadas até os oito anos de idade, assim como o

programa Ler e Escrever. De modo diferenciado do Programa anterior, essa parceria envolve as Universidades Federais e Estaduais para oferecer a formação para os orientadores de estudos, que são alguns professores da própria rede selecionados para obterem formação de 200 horas, e, concomitante a essas, se dedicarem à implementação do programa em suas salas de aula, de forma que se torne um laboratório de pesquisa. Paralelo a essa execução da proposta, também são multiplicadores e realizam as formações a outros professores da rede especificados pelo ano (1º, 2º e 3º ano) em que estão atuando. No município, o respectivo programa foi implementado em 2013 e inicialmente assessorado pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) de Araraquara, e em 2014 e 2015 houve uma mudança de polo de formação, passando para a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), sendo que o curso está organizado em 08 unidades, totalizando 84 horas de formação e um seminário de práticas exitosas de 8 horas.

No primeiro ano de formação foi direcionado para o campo de linguagem, e em 2014 e 2015 para o trabalho na área de raciocínio lógico matemático. A formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, especificamente em 2014, atendeu cerca de 310 professores da rede e 40 Coordenadores Pedagógicos que também passaram pela formação na SME, buscando um viés junto à formação dos especialistas para acompanhamento adequado da implementação do programa na escola.

Foto 10: Formação de orientadores na UFSCAR e multiplicação da formação na SME



Fonte: Divisão de Gestão Educacional –SME. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2015d).

G) **Programa leitura para todos:** a SME designa um técnico para as Formações de 35 professores de sala de leitura; geralmente são professores readaptados, que através de um trabalho sistemático de formações estão trabalhando com acervo literário das salas de leitura. Dentro desse contexto são proporcionadas oficinas de contação de histórias, aspectos técnicos de como trabalhar com os livros, além de orientações de como ajudar em pesquisas. Esse programa é um dos mais recentes da Rede, e, após verificação da necessidade de um trabalho direcionado à leitura, a SME realizou a compra de um acervo de mais de mil livros por escola e buscou estratégias para a formação dos profissionais já citados a fim de incentivar um maior movimento do recurso literário nas escolas. O produto final desse trabalho consiste na elaboração de um “Almanaque Educando”, com ações e boas práticas pedagógicas realizadas nas escolas municipais envolvendo todas as áreas do conhecimento, conferindo sentido ao processo da leitura.

Foto 11: Curso de capacitação para professores de sala de leitura e contação de histórias



Fonte: Divisão de Gestão Educacional –SME. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2015d).

H) **Projeto de Formação dos Professores da Educação Infantil:** São realizadas formações com a equipe de pedagogos sobre aspectos ligados à educação infantil, colocando certos contextos teóricos em prática, valorizando o estágio de desenvolvimento dessas crianças. Essas formações são realizadas diretamente na escola; e as dos especialistas (pedagogos), na SME.

l) **Congresso Educacional:** A SME realizou em 2014, em outubro, o Congresso Educacional de Franca, evento direcionado para os educadores e profissionais da área da rede pública, contando com três grandes momentos: o **Ciclo de Palestras**, visando à formação dos educadores da Rede Municipal de Ensino sobre aspectos relevantes do processo ensino aprendizagem, e que se articulam com as políticas públicas implementadas (PACTO, neurociência); o **Fórum de Educação**, um espaço de debates e levantamento de ideias para avanços e inovações da Educação do Município, com o objetivo de refletir sobre as políticas do município; e o **Seminário de Boas Práticas**, compartilhando vivências relevantes de experiências exitosas da Educação Municipal.

Foto 12: Palestra do Prof. Gretz e apresentação de uma educadora no Seminário Boas Práticas



Fonte: Divisão de Gestão Educacional –SME. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2015d)

1.2.2.3 Outros programas da Rede

Existem outros programas, além dos referentes à formação, que oferecem suporte e estrutura ao atendimento nas escolas, que devem ser destacados pelo recurso para o processo ensino-aprendizagem¹⁹. Vale a pena lembrar que não serão destacados todos, mas os que realmente fazem a diferença para o tema estudado:

¹⁹ Todos esses projetos estão disponíveis no diagnóstico do PME feito pela equipe da SME, juntamente com a equipe técnica e coordenadora da elaboração do documento.

- A) **Pensamento Estratégico:** É um projeto desenvolvido pela SME, que oferece jogos pedagógicos a todas as escolas municipais, favorecendo a estimulação e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e éticas em todas as instituições de ensino. Atende toda a demanda municipal, da pré-escola ao 5º ano da Educação Básica.
- B) **Programa Educação Ambiental:** Através da articulação entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Meio Ambiente são realizadas ações como palestras, atividades e concursos, de acordo com o Decreto 10.225, onde se apontam Diretrizes de Educação Ambiental, cuja fundamentação se ampara no Referencial Curricular do Município.
- C) **Projeto Musicando:** É o produto final do trabalho de musicalização da Rede; através do esmero dos professores de Educação Musical, reúnem apresentações de estudantes que participaram de todo o processo das aulas nas escolas da Prefeitura.
- D) **Atendimento na Sala de recursos multifuncionais:** Através do convênio com o MEC, organizou-se nas escolas públicas regulares um acervo de equipamentos necessários para o atendimento educacional especializado (AEE), são vários instrumentos utilizados como recurso: equipamentos de informática, mobiliários adaptados, materiais pedagógicos e de acessibilidade, além de um pedagogo ou professor de Educação especial que acolhem as crianças que necessitam dessa política para garantia do direito do aluno com deficiência de frequentar a classe comum. A proposta do AEE é oferecida no contraturno e propicia a realização de um trabalho diferenciado para a formação do aluno, valendo-se de estratégias que suprimam as barreiras para o seu desenvolvimento, aprendizagem e participação social.
- E) **Ciência móvel:** É uma atividade itinerante, repleta de experimentos científicos; instalada em um veículo, este se desloca até as escolas, proporcionando atendimento e visitas às crianças e aos professores da rede, com a

participação de um profissional que oferece suporte para as devidas explicações e curiosidades que surgem durante a visita.

Foto 13: Ciência Móvel em uma Escola Municipal



Fonte: Divisão de Gestão Educacional –SME. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2015d).

F) **Viajar para saber:** Além de viabilizar o transporte para todas as crianças que necessitam desse mecanismo, com o convênio firmado com o Estado, onde são oferecidas rotas compartilhadas, transportando os educandos tanto do estado quanto do município, também é oferecida às escolas a oportunidade de desenvolverem projetos educativos que incluem transporte, como por exemplo: viagem a museus, a zoológicos, teatros etc.

Foto 14: Viagem de uma escola municipal ao Bosque e à Feira do Livro em Ribeirão Preto



Fonte: Divisão de Gestão Educacional –SME. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2015d)

G) **Kit escolar:** São oferecidos para todas as crianças, desde a pré-escola até o 5º ano, materiais escolares de qualidade, viabilizando, assim, as mesmas oportunidades de recursos para a aprendizagem.

H) **Laboratório de informática:** O Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) é uma parceria com o FNDE, onde são fornecidos para as escolas computadores para a utilização dos educadores nas aulas, como ferramenta pedagógica.

Foto 15: Laboratório de Informática



Fonte: Divisão de Gestão Educacional –SME. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2015d)

I) **Lousas digitais:** As lousas são recursos importantes para os professores, pois podem facilitar aulas diferenciadas com apresentação de Power Point, entrar em links educativos, entrar em *sites* próprios para pesquisas, além de favorecer o trabalho com jogos interativos pela oportunidade que o recurso oferece de interagir através da tela com um simples toque. Em todas as escolas há pelo menos uma lousa interativa.

Foto 16: Lousa Interativa com diferentes jogos que propiciam a participação do aluno



Fonte: Divisão de Gestão Educacional –SME. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2015d)

- J) **Programa Nacional do Livro Didático:** É uma parceria com o MEC, que oferta livros didáticos para a Rede, cuja escolha é direcionada para cada escola através dos professores e equipe pedagógica, que analisarão o melhor para sua realidade, a partir das observações e metas do PPP da escola.
- K) **Aprova Brasil:** É um material didático adquirido pelo município para trabalhar com alunos de quartos e quintos anos, que ativa a reflexão dos alunos no que se refere aos descritores das avaliações externas. O nível de dificuldade das atividades aumenta gradativamente e oferece aos educandos a possibilidade de aplicar seus conhecimentos nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa. Este suporte didático apresenta simulados e gabaritos prontos com questões que impulsionam os aspectos ligados à recuperação de informação, compreensão e interpretação, ativando competências importantes no aluno.

1.2.2.4 Articulação dos documentos, projetos e programas

*Existem três tipos de pessoas:
as que deixam acontecer,
as que fazem acontecer e
as que perguntam o que aconteceu*
John Richardson Jr.

Diante do que foi apresentado nos itens anteriores, a cidade possui um vasto repertório de documentos, projetos e programas educacionais, para serem analisados, refletidos, implementados na dinâmica escolar e na gestão escolar, com a tarefa de direcioná-las ou mesmo aproveitá-las da melhor forma para o sucesso dos alunos. A escola é um espaço dinâmico, movido por várias relações sociais, pessoais e coletivas, que interferem de forma direta nos processos de tomada de decisão e também nas formas de coordenação e administração; portanto, é necessário ter cuidado para que o objetivo de aprendizagem do aluno não saia do foco principal da escola.

Oliveira (2013, p. 14), a partir de seus estudos, faz uma abordagem sociológica da organização escolar que visa analisar a complexidade desse universo em um plano mesoanalítico, cujo objetivo se conduz para as ações dos diversos sujeitos que compõem o quadro institucional frente às diversas influências dos itens

macroestruturais (o Estado, Políticas Públicas e Econômicas) e dos elementos microestruturais (a sala de aula, grupos e subgrupos de formações, os atores educativos e suas práticas nas especificidades da rotina). E comenta, a partir de vários autores, como Abdian, Ball, Lima e Ferretti (apud OLIVEIRA, M. E. N., 2013), que é fundamental a capacitação do gestor em um processo de formação, no propósito de analisar as políticas regulatórias e se permitir agir em prol dos objetivos educacionais traçados no âmbito escolar, tomando como referência as necessidades e particularidades locais, que, na maioria das vezes, são desconsideradas nos documentos legais.

Isso quer dizer que é necessário elaborar um *corpus* teórico específico em administração escolar em busca do estudo das organizações educativas, que enalteçam as ações dos sujeitos educativos, com seus conhecimentos práticos e suas capacidades de articulação entre o prescrito e o vivido, de maneira a identificar possibilidades de ação que coloquem a escola no cenário político como uma organização viva, capaz de exercitar sua autonomia em prol dos objetivos educacionais (OLIVEIRA, M. E. N., 2013, p. 19).

Em contrapartida não se podem descartar todas as políticas públicas organizadas e construídas no fluxo histórico da Educação de âmbito nacional e municipal, mas se devem reconhecer instituições escolares com suas características e suas “políticas públicas locais” desenvolvidas para se atingirem os objetivos de melhoria do processo ensino-aprendizagem. É produtivo promover debates nas formações de diretores e outros especialistas, para se chegar a um consenso de ideias na solução de problemas rotineiros, além de valorizar as pequenas ações desenvolvidas e construídas pelos atores educativos envolvidos no processo.

Ressalte-se que não se pretende salientar ações escolares de repercussões vultosas pela estética na elaboração de documentos, pela arguição dos projetos, pela estrutura física, ou mesmo grupos de destaque hegemônicos; o objetivo é compartilhar possibilidades com as demais, que, proporcionalmente a suas condições, também asseguram aos alunos o direito de aprender.

As ciências sociais apresentam-se como instrumento importante ao estudo dos fenômenos que ocorrem na gestão educacional. Na atual complexidade da escola na busca da qualidade educacional é necessário o estabelecimento articulatório com outras áreas do conhecimento, como a Filosofia, a Psicologia e também a tão “repudiada Administração” (dentro do campo da Pedagogia), que trata

de conhecimentos embasados em um conjunto de princípios, regras e funções necessários ao acompanhamento e correções de condutas passíveis de serem acompanhados a partir de indicadores de desempenho.

De acordo com Siqueira (2009, p. 21), é fundamental o gestor conhecer as políticas e diretrizes educacionais, bem como buscar estratégias para implementá-las, são condições relevantes para fomentar mudanças na direção da qualidade almejada. A probabilidade de desempenho escolar de sucesso aumenta significativamente, quando os documentos organizados pela escola (PPP, Planejamento e outros) juntamente com suas ações estão articuladas com a legislação, as políticas públicas, os planos e programas nacionais, estaduais e municipais.

Portanto, o ato da gestão escolar requer conhecimento, acompanhamento, entendimento da legislação e melhor articulação das políticas públicas, isso com o objetivo de o administrador aplicar técnicas e estratégias de modelos de práticas de sucesso para que os direitos constitucionais de qualidade de ensino sejam garantidos a todos.

1.3 Categorias teóricas da pesquisa

*A Educação qualquer que seja ela,
é sempre uma teoria do conhecimento
posta em prática.*
Paulo Freire

As categorias teóricas oferecem à pesquisa o suporte para a análise e os acompanhamentos na prática do gestor escolar mediante o êxito na aprendizagem dos alunos expressa através do IDEB. Nesse contexto, promover a análise para posterior debate na pesquisa empírica permitirá compreensão de algumas bases para entendimento do objetivo geral que é refletir sobre a gestão das políticas, em especial a gestão de processos na escola (de forma articulada) na busca de qualidade no primeiro ciclo do Ensino de Nove Anos no município de Franca.

Diante da complexidade da gestão escolar foram selecionadas três categorias essenciais nesse universo, necessárias para incidir no sucesso do

desempenho escolar das crianças da escola pública. Apresentam-se, a seguir as principais categorias teóricas de análise utilizadas e a interpretação que lhes foi imputada no estudo:

1.3.1 Políticas públicas educacionais e suas avaliações

Pense grande e aja no pequeno
Amir Klink

Para entendimento de qualidade é essencial a compreensão da efetivação das políticas públicas, que são ações estabelecidas a partir de um diagnóstico, planejamento, execução e avaliação da atuação das políticas organizadas pelo governo, nas esferas federal, estadual e municipal, de prestação de serviços para a sociedade. De acordo com Celina Souza (2013, p. 74) toda e qualquer política abrange o seu primeiro e mais importante elemento: a concepção do que seja, a quem se destina e para qual produto e serviço é determinada. A complexidade de cada continente exige um sistema legislativo sólido de forma estruturada e articulada na medida em que os fenômenos sociais vão se desenvolvendo. O planejamento das políticas públicas deve integrar a diversidade, as divergências das realidades existentes, garantir estruturas operacionais, aproximando-se da realidade local, favorecendo sua aplicabilidade.

A função das políticas é estabelecer metas e direcionamentos de soluções para resolver problemas sociais nas mais diferentes áreas, como educação, saúde, assistência, meio ambiente, transporte, segurança etc. Esse planejamento visa propiciar a elaboração de diretrizes que orientam programas e projetos de qualquer uma dessas áreas, propiciando a melhoria dos serviços prestados à população de maneira geral. Portanto, cabe ao Estado oportunizar ações preventivas diante de ocorrências de riscos e também de melhorias à sociedade por intermédio das políticas públicas.

De acordo com Celina Souza (2003, p. 13), vale evidenciar as críticas dessas definições que valorizam a política como apenas recurso para soluções de problemas, que muitas vezes superestimam aspectos racionais e procedimentais, alegando que elas ignoram a essência da política pública, ou seja, o embate em torno de ideias e interesses. Pode-se também adicionar que, por concentrarem o alvo no papel dos governos, essas definições abandonam o aspecto conflituoso e os

limites que cercam as decisões governamentais. Deixam também de fora grandes possibilidades de colaboração que podem ocorrer entre os governos e outras instituições e grupos sociais.

Portanto, as várias definições de políticas públicas, nas mais diversas áreas, direcionam o olhar para o cenário onde o palco de interesses, ideias e primazias se desenvolvem nos governos. De modo geral, essas definições abarcam uma visão abrangente, uma concepção de que o todo é mais significativo do que a adição das partes, e que os indivíduos, entidades, interações, ideologias e conveniências contam, mesmo que existam divergências sobre a significância relativa desses elementos. Assim:

Pode-se, então, resumir o que seja política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, C., 2003, p. 13).

Algo que Celina Souza (2003, p. 14) evidencia é o aspecto holístico das políticas públicas, ou seja, área que abarca variadas unidades em uma totalidade organizada e quando isso acontece favorece duas implicações:

A primeira, é que a área torna-se território de várias disciplinas, teorias e modelos analíticos. Assim, apesar de possuir suas próprias modelagens, teorias e métodos, a política pública, embora seja um ramo da ciência política, a ela não se resume, podendo também ser objeto de pesquisa de disciplinas como a filosofia, a psicologia, a sociologia, a economia e a econometria, esta última no que se refere a subárea da avaliação, que habitualmente faz uso de técnicas quantitativas e modelos econométricos de análise. A segunda é que o caráter holístico da área comporta vários “olhares” sem que esta multiplicidade de perspectivas comprometa a sua coerência teórica e metodológica.

É importante comentar que as políticas públicas, após formulação e desenho, podem se estender como um braço da política em programas, projetos, planos, bases de dados ou sistemas de informação e pesquisas. Quando implementadas de forma prática, para uma maior eficácia devem estar atreladas a um sistema de monitoramento, avaliação e submetidas a pesquisa.

Se por políticas considera-se tudo que o governo estabelece a partir das necessidades da população e faz ou mesmo aquilo que de certa forma deixa de empregar, as políticas públicas educacionais são todas aquelas benfeitorias organizadas que ajudam de maneira direta e indireta a aprendizagem dos alunos. Vale retratar a concepção de Adão Oliveira (2010) que só é passível de deliberação por um sistema fruto de políticas públicas quando é educação escolar, devido a sua complexidade. Nesse sistema mencionado, é fundamental a existência de um ambiente próprio do fazer educacional, que é a escola, que funciona como uma comunidade, articulando partes distintas de um processo complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Estado (enquanto sociedade política que define o sistema através de políticas públicas). Dessa forma, políticas públicas educacionais estão alinhadas às decisões do governo que afetam o ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem.

Diante disso, a observação do poder público deve analisar as situações problemas da sua comunidade educacional e a partir daí buscar agir na resolução do problema, usando as políticas como ferramenta. A ação pública pode estar dividida em etapas parciais do processo político administrativo dessa resolução, que correspondem a aspectos do processo.

De acordo com Frey (2000), são naturais a todas as propostas de divisões de ciclo político as fases de formulação, da implementação e do controle de impactos, e como últimas fases do ciclo político: a avaliação da política e correção da ação, na qual se analisam os programas já implementados no que se refere aos seus impactos efetivos. É relevante a investigação dos déficits de impacto e os efeitos colaterais indesejados para poder retirar as consequências para outras ações e programas futuros. Nas etapas finais, caso os objetivos do programa tenham sido atendidos, finaliza-se ou suspende-se o ciclo político, senão pode ser o começo de um novo ciclo, isto é, de uma nova fase de análise e definição de problemas. Dessa forma, a fase da avaliação é essencial para o desenvolvimento e a adaptação contínua das formas e dos instrumentos de ação pública.

Avaliar significa a determinação de validar algo, de atribuir um valor para alguma coisa. No entanto, Ala-Harja e Helgason (2000) observam, de início, que não existe consenso quanto ao que seja avaliação de políticas públicas, pois o conceito aceita diversas definições, algumas delas diferentes. Mas, o que se sabe é que dentro das políticas é fundamental avaliar, e esse processo pode viabilizar ao

gestor público, diante do aumento da demanda e da necessidade da busca da equidade social de oportunidades, estratégias para atender satisfatoriamente as expectativas da comunidade. Assim a função da avaliação se apresenta:

É uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destinada a identificar, obter e proporcionar, de maneira válida e confiável, dados e informações suficientes e relevantes para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação ou execução), ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos. Visam comprovar a extensão e o grau em que se deram essas conquistas, de forma tal que sirva de base ou guia para uma tomada de decisões racionais e inteligentes entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compreensão dos fatores associados ao êxito ou fracasso de seus resultados. (AGUILAR; ANDER-EGG, 1994, p. 31-32).

O propósito real da avaliação é apontar a pertinência e o alcance dos objetivos, a eficácia, eficiência, efetividade, impacto e sustentabilidade do desenvolvimento. A avaliação deve oferecer informação que seja útil e representativa para permitir a incorporação da experiência adquirida no processo de tomada de decisão. Chiavenato (1994, p. 70) aponta que toda organização deve ser analisada sob a ótica da eficácia e da eficiência, em um mesmo tempo. A eficácia corresponde a medida normativa para o alcance dos resultados, enquanto eficiência é uma medida normativa da utilização dos recursos nesse processo. A eficiência é conexão entre custos e benefícios. Assim, a eficiência está direcionada para a melhor maneira pela qual as coisas devem ser feitas ou executadas (maneira, metodologia), a fim de que os recursos sejam destinados da forma mais racional possível.

Explanando ainda mais sobre esses conceitos, a eficácia é uma medida que procura interpretar até que ponto os resultados foram alcançados. Tem o propósito de analisar as ações para resultados tanto em termos quantitativos como qualitativos, e dessa forma, seus indicadores correspondem a esses dois lados. Em projetos na área social, e a educação está inclusa, os resultados são complexos, devido ao grande número de invariáveis intervenientes não antecipadas, que muitas vezes podem dificultar a aferição da qualidade (ALVES, 2007).

A eficiência é entendida como a racionalização dos recursos, portanto, prestar o serviço com qualidade e menor custo, pode-se também considerar aqui que o tempo também é um recurso precioso que necessita ser bem aproveitado. E

na ótica da realidade do poder público, esse item da avaliação, deve ser pensado para a otimização dos recursos, analisando a dimensão macro dos vários programas prioritários que devam ser contemplados.

Para exemplificar, diante de uma avaliação externa, se uma determinada escola consegue trabalhar com seus professores de maneira diferenciada, motiva os atores educativos, que se envolvem pedagogicamente de forma ágil e dinâmica com os alunos com dificuldade, usando os recursos já disponíveis nessa escola, e conseguindo recuperá-los em sua maioria, pode-se afirmar que a equipe foi eficiente. E, se por acaso o grupo constatar que as avaliações da escola melhoraram em todos os níveis, atrelou-se também o conceito eficácia. Mas, não se pode esquecer de que esses conceitos precisam estar bastante alinhados dentro da gestão pública para que não se tornem passageiros e esporádicos, e os mesmos alunos que conseguiram se recuperar voltem a sentir dificuldades e recaiam no percurso, demonstrando alguma falha no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, não houve efetividade.

A efetividade beneficia o valor e o impacto das decisões públicas junto aos beneficiários, e, conforme Torres (2004, p. 175), é o mais complexo dos três conceitos. É importante conceituar que efetividade são os impactos produzidos pelos produtos ou serviços prestados pelas organizações que atendem às necessidades e expectativas da sociedade (CALEGARI; PEREIRA, 2013, p. 14).

Os efeitos das ações governamentais efetivas têm a preocupação de uma análise em termos técnicos, econômicos e socioculturais, institucionais e ambientais. Analisam também a utilidade das ações e a conformidade entre a demanda da sociedade e seu entendimento através da implementação das políticas. Calegari e Pereira (2013, p. 14) apontam que ter eficiência sem eficácia significa melhorar continuamente o processo e desperdiçar recursos. Ser eficiente não basta: muito esforço já foi feito tentando realizar a coisa errada, desconectada, que não agrega valor ao cumprimento do objetivo ou missão da organização. A eficácia sem eficiência também não é resultado desejado, porque nesse caso, a produtividade fica comprometida.

Lima (2009) aponta que a capacidade de realizar bem feito o que necessita ser feito vai além da competência técnica específica para desempenhar a missão da organização ou a sua atividade-fim. É uma competência que pressupõe planejar, organizar, conduzir, coordenar e controlar, para que a simples capacidade

de fazer agregue valor ao que é feito, definindo com maior precisão, seja bem feito, não só para a organização pública, para seus servidores para o destinatário dos serviços: o cidadão. Eficácia sem eficiência compromete uma dimensão fundamental no setor público, que é a produtividade. Diferente do setor privado, em que as empresas podem escolher segmentos do mercado, a organização pública é comissionada pela sociedade para prestar serviços a todos, sem distinção de tratamento arbitrário. Dessa forma, o uso indiscriminado de recursos compromete, no longo prazo, a própria eficácia, visto que a amplitude e a continuidade de programas bem sucedidos dependem desses mesmos recursos.

As políticas precisam ser avaliadas, e ter a consciência disso, através de um monitoramento, leva os membros do governo, ou mesmo a gestão escolar, a ter uma visão continuada de acompanhamento sistemático, mediante uma metodologia que busque a análise dos procedimentos das políticas culminando na corroboração do escopo traçado para a efetividade das ações escolhidas.

Para Luck (2012, p. 30), a avaliação é um processo de julgamento de valor e não se deve esquecer que os resultados estão embutidos nos processos, e esses dois estão intimamente interligados na realidade das práticas, duas faces da mesma moeda, dissociadas apenas como mecanismo didático:

Tendo em vista que de nada adiantam processos eficientes caso não produzam bons resultados, assim como os resultados intencionais devem ser produzidos a partir de ações parcimoniosas, o monitoramento e a avaliação estão intimamente relacionados e são realizados de forma associada. Dessa forma, o processo de avaliação tem comumente incorporada a avaliação de processos e seus resultados.

Cohen e Franco (2002) trazem alguns aspectos que merecem destaque sobre a avaliação de políticas sociais que podem ser reunidas principalmente em função:

- a) do momento em que é realizada, tendo como escopo os objetivos que as políticas perseguem. Dentro desse contexto é importante realizar a “avaliação ex-ante”, executada antes da implementação do projeto, tem como objetivo responder à seguinte questão: o projeto deve ou não ser implementado? E também pode ser feita a “avaliação ex-post”, ou seja, a avaliação de processos, organizada durante a implementação, tem como objetivo medir a eficiência da

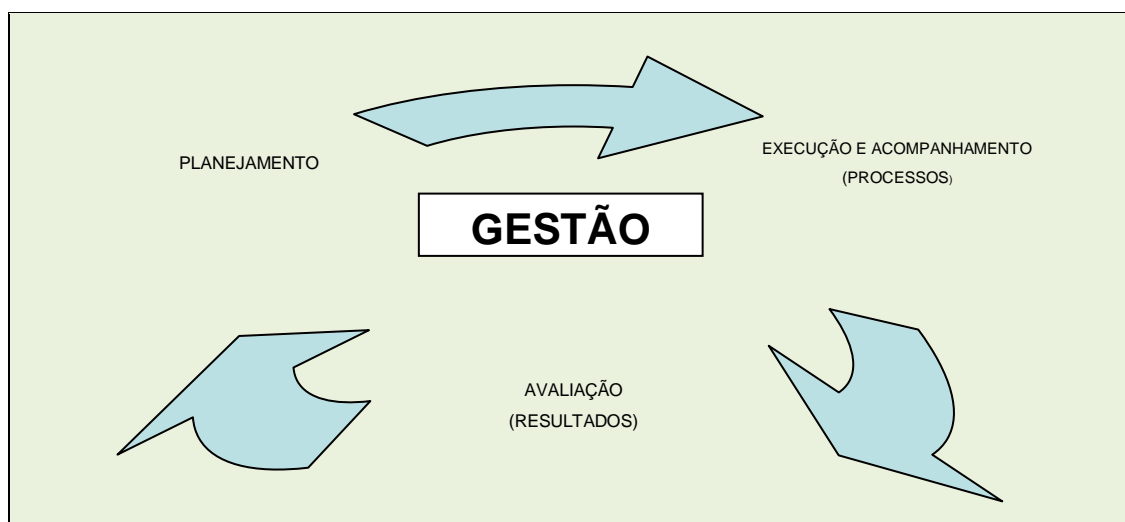
operação do projeto para implementar as devidas correções e adequações caso necessárias (COHEN E FRANCO, 2002);

- b) ao final a avaliação de impacto, efetuada após a conclusão do projeto, com o objetivo de medir se ele atingiu seus objetivos, bem como identificar os efeitos (previstos e não previstos) provocados pela intervenção (mediação). Dentro desse campo pode-se utilizar como ferramenta de análise: a avaliação externa (é realizada por pessoas alheias à organização-agente); avaliação interna (é realizada dentro da organização gestora do projeto); a avaliação mista (procura combinar avaliadores externos e pessoas da organização agente); avaliação participativa, que inclui a participação ativa dos beneficiários no processo (COHEN E FRANCO, 2002).

Por conseguinte, a função da gestão é realmente realizar essa avaliação procurando apoio na concepção sistêmica, articulada às características de cada instituição escolar e da rede como um todo, agregando a outras funções e necessidades, mas que busque sempre as melhores ações descobertas através de pesquisas internas (na própria rede) e externas (em outras redes de ensino), sempre à procura de uma atuação competente.

Dentro da avaliação institucional, a análise das políticas e dos programas deve fazer parte do instrumento de gestão, como aponta Luck (2012, p. 31), correspondendo a um processo que se integra ao planejamento educacional, resultando dele e a ele remetendo, como também a processos de monitoramento que acompanham lado a lado as práticas educacionais, estabelecendo articulação entre essas e os resultados, contribuindo assim para direcionar transformações e correções de rumo se necessário durante a sua condução, de modo a afirmar sua efetividade.

Figura 5: Função da organização da gestão



Fonte: elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio a partir de Luck (apud LUCK, 2012, p. 31).

Na figura 5, é visível que o olhar do gestor deve ficar atento à questão do planejamento, execução, acompanhamento e avaliação, como forma de garantir melhoria nas ações para a busca da qualidade escolar. Portanto, a avaliação, ao se constituir uma forma de mensuração da gestão, não é um fim em si mesmo, mas se torna um aspecto de grande relevância na medida em que colabora direta e efetivamente para a melhoria do potencial da escola em promover os objetivos educacionais, e, em vista disso, atrelados ao planejamento e monitoramento, buscam o cumprimento da responsabilidade social da escola.

A avaliação das políticas, e da própria instituição escolar, deve estar fundamentada, dentre outros aspectos, em preceitos de qualidade de ensino; em bases da transformação organizacional contínua; em mudanças de práticas pela busca de melhor qualidade evolutiva e do cumprimento dos envolvidos nas mudanças das questões pendentes de melhoria e transformação. Nesse sentido, a avaliação deve ser desenvolvida como expressão de gestão democrática e participativa, não como mero caráter de instrumento, de rotulação ou ação administrativa, mas como condição de desenvolvimento da gestão da escola e de todos os atores educativos engajados na instituição (LUCK, 2012).

Luck (2012, p. 71-75) usa alguns princípios básicos norteadores da avaliação institucional, mas que podem ser direcionados também para uma análise das políticas públicas educacionais, que devem ser consideradas e expressas no planejamento e na busca de resultados positivos:

1. Abrangência: que favorece uma visão globalizadora e interativa dos elementos e aspectos avaliados, de maneira a considerar o seu conjunto de modo integrado na totalidade. Partindo desse ponto de vista, a inserção de novos elementos a serem avaliados pelo programa de avaliação se realiza por meio de incorporação e não simplesmente por mera reunião ou justaposição de aspectos.
2. Comparabilidade: que indica a pesquisa de referência externa e referências seriadas de caráter evolutivo, como requisito de comparação de dados e informações alcançados, de modo a se ter uma perspectiva de entendimento dos significados dos dados e informações em dimensões mais amplas. É relevante reconhecer que nenhum dado ou informação pode ser entendido plenamente a não ser em comparação a outros que lhe dão significado. Dessa forma, o princípio da comparabilidade favorece o estudo evolutivo das ações educacionais e seus resultados. Essa condição fixa a continuidade de utilização de instrumentos, estratégias e métodos de coletas de dados e observações.
3. Continuidade: que conjectura a superação da tendência de realizar ações eventuais e pontuais e prevê a avaliação como um programa que inclui processo contínuo e interativo de seus variados momentos, de maneira a definir unidade e caráter evolutivo.
4. Legitimidade: que se garante pela sua execução participativa, associado ao desenvolvimento do caráter de autonomia, pelo qual os envolvidos da escola assumem responsabilidades pelo processo de avaliação, pelo estudo e uso dos resultados.
5. Objetividade: que está à frente da subjetividade, composta de interpretações e opiniões pessoais, personalísticas e tendenciosas. A objetividade se faz na atitude de perceber e descrever a realidade tal como é e não como a julga. Esse princípio é contrário à característica subjetiva, que corresponde à tendência de perceber e analisar fatos ou situações a partir de influências, crenças, sentimentos e preconceitos pessoais.
6. Proatividade: que pressupõe um panorama orientado por uma visão positiva, de futuro, responsável e comprometida no arrostamento

de problemas, que são analisados como desafios, no aguardo de iniciativas para a sua superação. Essa perspectiva vem acompanhada por um compromisso consciente e responsável com os resultados, mediante intervenção (mediação) própria de maneira que circunstâncias demarcadas e indesejáveis sejam modificadas.

7. Relevância: que procura fazer com que os dados e informações coletados sejam significativos e vinculados a questões fundamentais do processo educacional, direcionando-se às questões importantes para nortear a melhoria do desempenho escolar e a tomada de decisões de gestores para desenvolvê-las. No entanto, devem ser facilmente interpretadas, o que demanda simplicidade; não devem ser difusas e secundárias, mas focadas e centrais.
8. Senso de oportunidade: que implica agilidade na análise dos dados e disponibilização imediata das considerações da avaliação realizada para que possam ser incluídas a um processo de mudança e melhoria.
9. Sigilo e ética: que define aos envolvidos no processo de avaliação o respeito de todos os inclusos. Deve ser conduzido de modo imparcial, livre de ideias preconcebidas, receios e medos, e que todos possam tratar os dados com sigilo e ética, usados somente em situações diretamente envolvidas à promoção da melhoria do processo educacional, num direcionamento proativo.
10. Transparência: que é fomentada mediante abertura, diálogo, divulgação e *feedback* efetuados em clima favorável, de confiança, condições ideais para que a avaliação resulte em mudança, transformações e melhoria de desempenho. Diante desse princípio é essencial que os objetivos da avaliação estejam claros para todos os envolvidos no processo, como também os seus resultados devem se tornar acessíveis para aqueles que forem objeto da avaliação.

Para essa análise sobre as políticas públicas e a necessidade de implementá-las de forma adequada, tanto em uma dimensão maior de rede municipal, quanto na instituição escolar para uma articulação mais produtiva

direcionada à eficácia, eficiência e efetividade da aprendizagem do aluno, o gestor deve ter um entendimento global do contexto.

Mediante uma visão sistêmica do conjunto desses elementos almejada pela adoção de uma lógica interativa, relacional e integradora, conduzida por princípios conceituais e metodologias, os quais dão unidade à perspectiva com que se olha e analisa um objeto, é possível ter uma avaliação institucional que de fato contribua para a promoção de avanços na qualidade do ensino (LUCK, 2012, p. 83).

Dentro dessa lógica, a avaliação do Saeb elaborada pelo INEP, vem sendo aprimorada, transpondo inovações ocorridas em 1995 e 2001. Essas mudanças incorporaram a partir de 1995, uma nova metodologia estatística conhecida como Teoria de Resposta ao Item (TRI), que favorece a comparabilidade dos diversos ciclos de avaliação. Em 1997 foram desenvolvidas as Matrizes de Referência²⁰ com pormenorização das competências e habilidades que os educandos deveriam dominar em cada série avaliada, possibilitando maior precisão tanto na elaboração do item do teste, como na análise dos resultados da avaliação (CALEGARI; PEREIRA, 2013, p. 29):

Assim, observa-se a transição do Estado como executor direto de políticas públicas padronizadas para um Estado avaliador e incentivador dos executores das políticas públicas e prestadores de serviços governamentais. Uma transição do Estado desenvolvimentista para um Estado-avaliador. O que é um grande inovador passo do Estado brasileiro. Não podemos melhorar sem saber o que e onde melhorar aquilo que não avaliamos. Por isso, o nosso reconhecimento ao Inep como indutor de melhorias das políticas públicas, figurando com o papel estratégico para a educação brasileira (CALEGARI; PEREIRA, 2013, p. 30).

Diante desse contexto, o governo representado pela equipe pedagógica da SME, entre os representantes da escola, os diretores escolares são peças-chaves para a melhoria na educação, tendo como uma das representações dessa ação, o IDEB. As políticas públicas educacionais devem dialogar e articular de uma forma que almeje de maneira efetiva o sucesso acadêmico dos alunos, e, para isso é fundamental a dedicação do gestor na busca rápida de soluções para as

²⁰ Matriz de referência é um documento descritivo, que valida os documentos curriculares oficiais e, por meio de um conjunto delimitado de competências e habilidades associadas a objetos do conhecimento, define o que vai ser avaliado em uma avaliação em larga escala.

mazelas do processo educacional, estabelecendo como rotina da instituição a análise das avaliações e seus dados.

1.3.2 Gestão escolar em busca de estratégias de qualidade

*Para superar o progresso que tanto
Almejamos, precisamos superar o nosso hábito
E pensamentos rotineiros
Heloísa Luck*

Para entender melhor sobre essa política, vale a pena buscar a definição de “gestão”. O que significa essa palavra? De acordo com Cury (2007), o termo se origina do latim e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, gerar. Relaciona-se com *gestatio*, que significa gestação, ou seja, o ato pelo qual se traz dentro de si algo diferente e novo. O termo gestão tem sua raiz etimológica em “ger” que quer dizer, fazer germinar, brotar, nascer. Dessa raiz provêm os termos: genitora, genitor e gérmen.

Vale ressaltar que a gestão deve ser entendida como liderança, podendo ser trabalhada, aprendida, basta dedicação para estudar, e, a partir do aprimoramento tornar-se uma virtude, como comenta Cortella (2010): “Se é um dom, quem tem, tem. Quem não tem, não tem. Assim, não teria razão para cursos e livros sobre o tema [...] o líder deve ficar atento àquilo que muda e estar sempre disposto a aprender.”

Como o diretor é um líder na escola, é relevante a sua formação para que se aprimore a cada dia e busque a eficácia²¹ escolar, seja atuante e conquiste uma gestão em que realmente se efetive o direito à equidade na aprendizagem, além do desenvolvimento da cidadania, da cultura, e do ser humano como um todo. Para isso, é fundamental que todos os atuantes no campo de ação dos sistemas de ensino, tanto no campo micro (escola) ou mesmo no macro (o Sistema de Ensino), reflitam sobre as questões relacionadas à consciência de suas ações e os impactos que podem exercer sobre os educandos (LUCK, 2015, p. 19).

Diferentemente do que ocorre em empresas, não basta que o gestor adquira conhecimentos específicos de administração empresarial para ser gerente

²¹ Eficácia é quando os alunos avançam mais do que se espera, tendo como referência um diagnóstico, a ponto de superar as expectativas de uma turma de baixo nível socioeconômico. (LUCK, 2013a).

educacional; é preciso ir além, adquirir conhecimento de todas as questões educacionais, ser pesquisador, entender as políticas e os programas que oferecem suporte ao campo educacional, e ser atuante a ponto de transpor a educação do contexto real (com sérios problemas de repetência escolar, baixos índices de aprendizagem, evasão) para o ideal (a escola eficiente, onde todos possam aprender).

Segundo Luck (2015), é necessário que os sistemas de ensino em sua dimensão macro, melhorem seu processo de atuação, no que se refere às ações de simplesmente ordenar e orientar os microssistemas através de padrões meramente administrativos. Dessa forma é muito difícil o salto qualitativo das escolas; é necessário um processo de formação consistente em gestão:

Estes sistemas, no entanto, conforme se observa em sua atuação e pelos resultados de seu trabalho, são ainda marcados, em muitos casos, pela falta de liderança clara e competente, pela falta de referencial e de orientação teórico-metodológica consistente e avançada de seus gestores, pela falta de uma perspectiva abrangente e proativa de superação efetiva das dificuldades cotidianas e promoção de avanços estratégicos, dentre outros aspectos. (LUCK, 2015, p. 27).

Por essa carência de entendimento dos processos estratégicos para a melhoria da qualidade educacional e pela falta de comunicação na própria rede, essas ações significativas vão se perdendo durante o processo, e muitas vezes são esquecidas pela falta de sistematização, registro e divulgação; dessa forma, ficam limitadas somente a certa instituição escolar. Diante dessa condição, tanto os gestores das escolas quanto os responsáveis pelo sistema deixam de aprender e promover aprendizagens e avanços na educação; restritos ao espaço, adia-se o processo de ganhar apoio, sustentação para a continuidade essencial da ação, a solidificação das melhorias ofertadas no ensino e a criação de novas fases de desenvolvimento.

Vale ainda ressaltar a fragmentação do processo educativo de maneira global, marcada pela própria trajetória da educação como um complicador para maiores avanços de uma visão mais sistêmica. Para Luck (2015, p. 40), isso não quer dizer que nunca se falou de melhoria de qualidade, muito pelo contrário, porém o esforço vem definido por ocasiões, ora a melhoria de metodologia de ensino; ora o domínio de conteúdo pelos professores e/ou sua capacitação em processos pedagógicos; ora a melhoria da infraestrutura e das condições materiais na escola;

ora o olhar recai sobre a reorganização curricular; ora sobre o ensino; ora sobre a avaliação.

O que acontece é que, visto que não se conseguem realizar todas as frentes de uma só vez, tanto em nível federal, estadual quanto municipal, dessa forma têm-se privilegiado algumas áreas prioritárias, que passam a exercer essas demandas de maneira isolada. Com essa falta de articulação das frentes educacionais e também das políticas públicas, é gerado o fracasso na busca de melhoria educacional, além de gastos em recursos e esforços com ações ineficazes.

Então, é necessário rever a falta de articulação entre os setores da macroestrutura (dentro das repartições de uma Secretaria), da macro com a micro, e até mesmo na própria microestrutura. Somente através de um trabalho de equipe, no formato colaborativo, se obterão resultados.

Com a participação de todos é que será possível a construção da gestão democrática. Somente após análise consultiva de um grupo educativo, envolvendo estudos referentes à busca de soluções, no micro, no macro sistema e na comunidade, desvinculados de cargos ou funções, configurando-se em compromisso de resultados educativos, será viável se vislumbrar a melhoria da qualidade.

Neste aspecto também entra a gestão democrática, que tem sido um tema debatido na sociedade e nos espaços escolares, no anseio de dar uma resposta à sociedade sobre o que ocorre no âmbito das políticas públicas educacionais, e o desejo de sair do âmbito teórico e caminhar para o prático, situação muito comum em debates políticos. Diante disso, é fundamental discutir o assunto e elucidar a práxis de ações positivas dentro desse contexto.

Interpretando melhor o termo “Democracia”, pode-se entendê-lo como governo do povo, pelo povo e para o povo. Dessa forma, são democráticos o governo, a gestão e as pessoas que embasam suas ações pelo interesse do povo, propondo decisões pautadas em uma participação ativa da comunidade. De acordo com Freitas e Pilla (2006), o termo já era bastante polêmico desde sua origem, na Grécia antiga, no século de Péricles, em Atenas, e tem mudado o seu sentido ao longo dos anos, de acordo com os diversos estágios culturais e políticos dos povos. Pode significar, também, essência, fundamento de princípio que envolve a convivência entre os sujeitos que se asseguram como tais e a educação. Dentro

desse contexto, são mediados por princípios dialógicos que necessitam de sensibilização mobilizada para que o ato de aprender aconteça. Diante disso, a verdadeira função da escola é oportunizar mecanismos para que o aluno realmente aprenda dentro desse processo democrático.

Nesse panorama, a partir da década de oitenta devido às profundas mudanças econômicas, sociais, culturais e do intercâmbio quase instantâneo de conhecimentos, notaram-se algumas novidades na atuação dos Estados Nacionais e na orientação das políticas públicas. O Brasil, a partir desse período foi arrogando, junto aos órgãos internacionais, compromissos e acordos para a melhoria da educação de forma geral, e, nesse propósito, o maior desafio passou a ser, além de garantir o direito de aprender, a necessidade de rever outro tipo de gestão.

De acordo com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a nova tendência que se procura construir para uma educação igualitária é a gestão participativa. Essa forma de gestão se efetiva, de um lado, por uma mobilização de repasse de poderes e de responsabilidades dos governos centrais para as comunidades locais; de outro, na exigência social pelo partilhar dos espaços de atuação e de decisão (UNDIME, 2012).

Segundo Cunha (apud LUCK, 2013b, p. 42), existem sistemas de ensino americanos que tiveram sua gênese e seu desenvolvimento alicerçados na descentralização, a partir de esforços e recursos locais²², e um grande envolvimento das famílias. Dessa maneira existe um entendimento de que são as próprias comunidades que mantêm as escolas e se sentem responsáveis por elas. Essas escolas conseguiram um grau de autonomia elevado no seu processo de gestão, que vale aqui ser destacado. Por outro lado, de acordo com Luck (2013b, p. 84), existem escolas na Bahia que de certa forma ganharam “autonomia” nas

²² Nos Estados Unidos as escolas são mantidas com recursos de três origens, cuja distribuição traduz o caráter descentralizador: 42,8% são recursos liberalizados nas escolas locais a partir de impostos de propriedade; 49,2% são recursos provenientes do Estado, cuja função é promover a equidade entre as escolas distritais e 8% são federais, despendidos a partir do financiamento a programas para atendimento de problemas específicos, porém de caráter nacional, a partir de algum problema detectado na escola é elaborado um projeto que poderá a vir a ser financiado tendo como prioridade a necessidade da escola. É relevante destacar que nos Estados Unidos as escolas surgem a partir do envolvimento das comunidades, que em associação com o entendimento de que os recursos da educação são próprios e não de instituições abstratas e externas (o governo), o panorama de atendimento das necessidades educacionais, a melhoria e o monitoramento são realizados mais de perto, caracterizando bem o processo de descentralização (LUCK, 2013b, p. 43).

questões financeiras, receberam dinheiro diretamente para cobrir certos gastos rotineiros, e nem por isso se tornaram mais competentes na gestão do cotidiano.

Diante disso, antes mesmo de se falar em autonomia, a equipe de profissionais ligados à gestão, tanto no macro quanto no micro (ligado à escola), deve ter discernimento de suas obrigações e necessidades, e para isso não podem ficar presos a contextos do senso comum, devem estudar sobre as necessidades políticas, e a partir dessa compreensão, direcionar as suas ações incluindo toda a comunidade envolvida. Então, antes da autonomia, deve haver capacitação e incentivo aos gestores para que realmente o processo participativo saia do papel. De acordo com Luck (2013b, p. 86), é comum acontecerem algumas contradições naturais diante de alguns desafios, que precisam ser superadas:

[...] de um lado, manifesta-se na escola o desejo de ser autônoma e, de outro, o receio de assumir responsabilidades; a necessidade de assumir seus próprios destinos e responsabilidade sobre seus atos paralelamente ao medo de que o governo a deixe sozinha para fazê-lo; o reconhecimento da importância de abrir a escola para a comunidade, em associação ao temor de perder controle sobre os seus processos, de ser colocada de lado. (LUCK, 2013b, p. 86).

Isso acontece na maioria das vezes pela insegurança dos gestores, daí a necessidade da formação continuada constante, pois diante de seus pares irão encontrar as melhores soluções para resolver os diversos conflitos que existem numa instituição escolar, além de obter suporte em pesquisas sobre diversos temas, melhorias na criatividade, em busca de soluções para os problemas educacionais, progresso de seus propósitos educacionais e intenções de desenvolvimento do projeto pedagógico.

Interligados com esse processo de gerir de forma participativa estão embutidos alguns aspectos que vale a pena ser comentados, como o entendimento de que se a educação é direito de todos como um bem social e para o desenvolvimento da cidadania, o poder público deve administrá-la com responsabilidade, de maneira competente e eficaz. Outro item é a política educacional, que deve favorecer a igualdade de condições e oportunidades, uma vez que se vive em uma sociedade carregada de relações desiguais, e a educação se constitui, na maioria das vezes, como única oportunidade de reverter esse paradigma.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), no artigo terceiro, inciso VIII, é apresentada a gestão democrática como a melhor alternativa de gerir: “[...] gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”, e especificamente no artigo quatorze deixa livres para cada sistema de ensino as normas para a participação dos profissionais da educação no projeto pedagógico da escola e a articulação com a comunidade através da participação dos conselhos escolares e equivalentes.

Diante dessa questão ainda estamos buscando esta alternativa para o direcionamento das escolas públicas, procurando permitir que os atores pedagógicos participem desse processo e não sejam simplesmente coadjuvantes de leis e programas implantados de forma vertical.

Nessa contextura, a gestão democrática deve avançar além das mudanças organizacionais, mas necessita transformações de posturas, de velhos paradigmas que vão além da simples fundamentação de construções de uma proposta educacional de nível municipal (Plano Municipal de Educação) ou escolar (Projeto-Político Pedagógico, Plano de Ação escolar, Plano de metas, entre outros). Ela precisa ir além dos padrões vigentes habitualmente contemplados em documentos ou organizações educacionais burocráticas. É uma habilidade que precisa ser desenvolvida com base nos colegiados consultivos e deliberativos.

De acordo com Algarte (apud BORDGNON; GRACINDO, 2006, p. 152), a proposta de mudança de paradigma só é possível a partir de mudanças estruturais do pensamento, da aprovação interior, da revolução de consciência que se constituirá através da substituição da postura de resignação e passividade da consciência alienada, obediente e acrítica para uma consciência ativa, que recria a si própria. Para ilustrar tal ideia vale destacar as atitudes que devem ser desenvolvidas, no quadro a seguir:

Quadro 3: Aspectos de gestão – enfoques e atitudes

ASPECTOS DA GESTÃO	ENFOQUES E ATITUDES	
	Paradigma vigente (tradicional)	Paradigma emergente (novo)
Relações de poder	Verticais	Horizontais
Estruturas	Lineares/segmentadas	Circulares/integradas
Espaços	Individuais	Coletivos
Decisões	Centralizadas/imposições	Descentralização/diálogo /negociação
Centro	Autocentrismo/paternalismo	Heterocentrismo/grupo-coletivo
Formas de ação	Autocracia/paternalismo	Democracia/autonomia
Relacionamento	Competição/apego/independência	Cooperação/cessão/interdependência
Meta	Eliminação de conflitos	Mediação de conflitos
Tipo de enfoque	Objetividade	Intersubjetividade
Visão	Das partes	Do todo
Objetivo	Vencer de - convencer	Vencer com – Co-vencer
Consequência	Vencedores/perdedores	Vencedores
Objetivo do trabalho	Informação	Conhecimento
Base	A-ética	Ética
Ênfase	No TER	No SER

Fonte: Bordignon e Gracindo (2006, p. 152-153).

Com a análise detalhada do quadro 3 se pode perceber a importância de um trabalho reflexivo na ação de uma gestão democrática, afinal é nessa interação, no colegiado que se vai construindo uma identidade coletiva, buscando soluções para os diversos conflitos de maneira conjunta principalmente na construção de uma prática pedagógica voltada para o direito do aluno de aprender.

Na gestão democrática é dever de todos os líderes educativos, romper com a tendência reprodutora da desigualdade social e acreditar no potencial transformador da educação a fim de diminuir os índices de pobreza e alavancar o potencial de desenvolvimento do país, mas para isso a relação entre o discurso das políticas e a real implementação deve ser estreita, para a viabilização de mudanças no Brasil.

De acordo com o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime), existe uma ampla variedade de leis sobre o tema, mas uma grande dificuldade na aplicação, isso devido a múltiplas variáveis: uma delas é saber interpretá-las em sua essência; a outra é o desejo político e a última é a criação de condições para a sua viabilização (BRASIL, 2006b).

É fundamental no contexto das implementações a consciência de que em uma gestão social democrática, a participação deve ser expressa em diferentes aspectos: na presença dos dirigentes da escola, na oportunidade de os atores educativos participarem das propostas e dos planejamentos educativos e nas diferentes instâncias de decisões. É preciso que os gestores acreditem nesses princípios, prestigiem a educação e busquem através dos conselhos o diálogo com as comunidades e os atores educativos, desenvolvendo uma reflexão sobre as questões relativas a seus interesses, direitos e deveres. Direção, professores, funcionários, alunos, pais e demais indivíduos da comunidade têm diversos papéis no processo educativo, e o reconhecimento dessas diferenças fortalece o processo democrático.

De acordo com o documento Aprova Brasil (BRASIL, 2007b, p. 84), existem algumas ações essenciais que conduziram a uma verdadeira gestão democrática:

- O fortalecimento e atuação dos Conselhos Escolares, que acompanham a vida escolar do aluno, atuando no combate à evasão escolar, além de cautela na aprendizagem da criança.
- Participação atuante das famílias, não apenas nas reuniões bimestrais, mas na tomada de decisões que influenciam a vida dos alunos, como obras na escola, organização de normas, uso do uniforme etc.
- Incentivo na participação dos alunos em atividades socioculturais ou voltadas para a participação na gestão escolar.
- Decisões colegiadas nas práticas pedagógicas da escola.

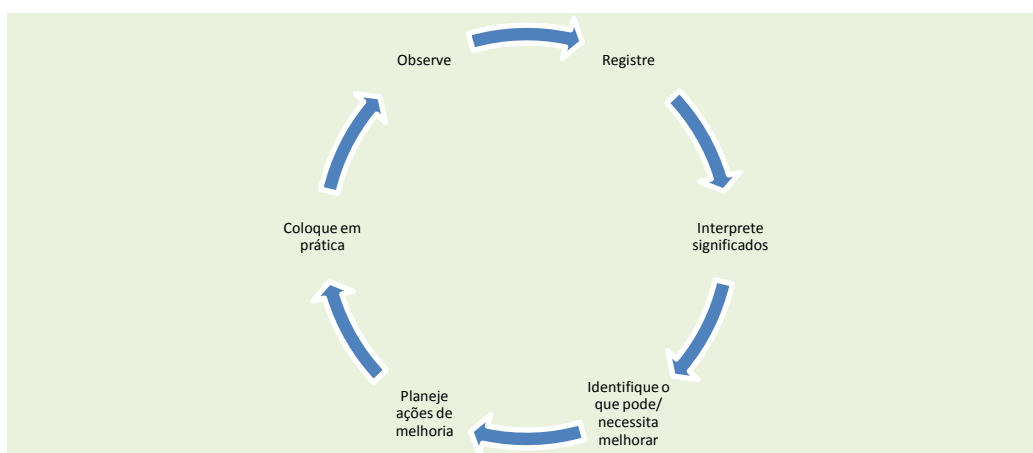
Além da gestão democrática existem outros critérios para a eficácia na educação e conseqüentemente a diminuição da desigualdade, afinal uma boa escola é aquela que ensina e usa os recursos para esse fim. Não existem receitas prontas para a eficácia de uma gestão, mas o que se percebe é que são frutos de

uma soma de condições objetivas e do compromisso de toda a comunidade escolar para efetivação das leis que embasam as políticas e a busca de qualidade na educação. Fazem parte dessas condições:

[...] a formação inicial e continuada dos [educadores], a capacitação dos funcionários [para bom atendimento do aluno]; o modelo e os procedimentos da gestão escolar; a infraestrutura e as condições materiais da escola; [o direcionamento claro] dos objetivos a que a escola se propõe em relação à formação de alunos; o grau de participação de diretores, professores, funcionários, alunos, pais e parceiros da escola; [a capacidade] de trabalho coletivo; acompanhamento e avaliação permanentes do trabalho [efetuado na escola]; e a boa articulação com a rede e com seus organismos de gestão. (MEC; INEP; UNICEF, 2007, p. 31).

Para a concretização das condições objetivas citadas acima é necessária, além da formação continuada sobre aspectos da gestão, também a adoção de um programa de avaliação e monitoramento, fundamentado dentro de uma perspectiva sistêmica, como condição fundamental para a efetividade da gestão escolar. Tanto no âmbito dos gestores da SME (macro) como da gestão escolar (micro) compete ver a dinâmica e a articulação do todo com as partes que o compõem em caráter de reciprocidade, promovendo ajustamentos e mediando aspectos do processo educacional, tanto coletivo como individual. Ele estabelece, de forma organizada, a adoção de práticas de observação, registro dos fenômenos observados, interpretações de aspectos, percepções de melhorias importantes, planejamento de estratégias para essas melhorias, e sua implementação, seguidas de novos ciclos de processos, como na figura (LUCK, p. 41-42):

Figura 6: Ciclo de aprendizagem pela reflexão-ação no processo de monitoramento e de avaliação



Fonte: A figura foi adaptada por Fabiana Granado Garcia Sampaio a partir de (LUCK, 2013a, p. 42).

Se se analisar o conceito de estratégia ter-se-á o entendimento que se constitui de acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010, p. 321) como “[...] a arte de aplicar os meios disponíveis ou explorar condições favoráveis com vista a objetivos específicos.” Contudo, essa definição se faz descomedido genérico e não mostra a devida precisão, quando feito dentro do contexto multifacetado das organizações contemporâneas. As organizações representam um fenômeno específico e, assim, precisam de procedimento científico diferenciado (CALEGARI; PEREIRA, 2013, p. 40).

Dentro ainda do campo da gestão vale a pena ressaltar o aspecto das estratégias, analisadas por Mintzberg (2007, p. 24), que apresenta cinco definições: como plano, pretexto, padrão, posição e perspectiva, considerando algumas de suas inter-relações. Como plano é conceituada como algum tipo de curso de ação conscientemente pretendido, uma diretriz (ou conjunto de diretrizes) para trabalhar com uma situação. Por essa definição, as estratégias têm duas características essenciais: são definidas antes das ações às quais vão se aplicar e são desenvolvidas consciente e propositalmente.

O plano é usado muito no ambiente escolar, principalmente pelo gestor, que precisa refletir sobre a dinâmica das salas de aulas e seus resultados no que se refere a aprendizagem, para traçar ações significativas para potencializar o tempo pedagógico que a escola oferece.

Mintzberg (2007, p. 24) apresenta que a estratégia também pode ser um pretexto, realmente apenas uma “manobra” específica para superar um oponente ou concorrente. Hoje existem muitos concorrentes que a escola precisa enfrentar para a conquista da aprendizagem dos alunos e muitas escolas desprezam, por exemplo, o uso dos celulares em sala de aulas, mas outros gestores usam esse item para melhorar as estratégias de aprendizagem dos professores e alunos.

As estratégias podem ser pretendidas (seja como planos gerais, seja como pretexto específico). Em outras palavras, definir estratégia como um plano não é suficiente; também é necessário adicionar o comportamento resultante. Assim, propõe-se uma terceira definição: estratégia é um padrão, especificamente um padrão em uma corrente de ações. Dessa forma, estratégia é consistência no comportamento, pretendida ou não (MINTZBERG, 2007, p. 24).

Nesse contexto o gestor deve acreditar na ação e nela buscar o resultado. Se um aluno, por exemplo, não está se saindo bem com a estratégia

apresentada pela professora, obviamente deve haver alteração de rumo para que a aprendizagem ocorra. Dessa maneira, o gestor deve padronizar uma ação junto aos atores educativos para a superação desse problema.

Estratégias definidas como plano ou padrão podem ser muito independentes uma da outra: planos podem não se realizar, enquanto que padrões podem aparecer sem ser predefinidos. Diante dessa argumentação, as intenções precisas devem ser declaradas antecipadamente pelos líderes da organização; a fim de ser aceitas por todos os demais e então realizadas sem qualquer interferência de forças diversas (MINTZBERG, 2007, p. 25).

A quarta definição é que estratégia é uma posição – especificamente, um meio de localizar uma organização naquilo que os teóricos organizacionais chamam de “ambiente”. Por essa definição, estratégia torna-se a força mediadora. pode-se pré-selecionar uma posição e aspirar a ela por meio de um plano (ou pretexto), e/ou ela pode ser alcançada, talvez até encontrada, por meio de um padrão de comportamento (MINTZBERG, 2007, p. 26).

Pensando dessa maneira é importante o gestor almejar aonde quer chegar com seus professores e alunos e através de sua liderança agregada, a participação dos atores, é possível superar estágios frágeis de déficits de aprendizagem dos alunos.

Mintzberg (2007, p. 27) ressalta, na quinta definição sobre perspectiva, a ideia de compartilhar. Na verdade, quando falamos sobre estratégia neste contexto, entramos na esfera da mente coletiva – indivíduos unidos por pensamento e/ou comportamento comum. Dessa forma, uma questão relevante no estudo da formação de estratégia é como ler essa mente coletiva – para entender como as intenções se espalham pelo sistema chamado organização para se tornarem compartilhadas e que ações devem ser praticadas em bases coletivas e consistentes.

Assim, o gestor dentro de uma escola, deve ser bastante acolhedor a fim de trazer o grupo para seu lado, valorizar o trabalho dos professores com as diferentes potencialidades e apontar, com argumentos seguros, aqueles aspectos que ainda precisam ser modificados.

Vale salientar que a estratégia muitas vezes não está ligada diretamente a um planejamento ou mesmo um projeto político pedagógico, é algo mais rápido que muitas vezes surge diante de uma necessidade, de uma situação

problema e exige consenso e participação. Quinn e Voyer (2007, p. 165) alertaram que os processos de mudança estratégica nas grandes organizações bem administradas normalmente são fragmentados, evolucionários e intuitivos. A estratégia real *desenvolve-se* à medida que decisões internas e fatos externos fluem juntos, para criar um novo consenso para ação, amplamente compartilhados.

Mintzberg (2007, p. 130) registra a moldagem da estratégia; nesse contexto, o sentido de moldar evoca habilidade tradicional, dedicação, perfeição por meio do domínio dos detalhes. O que vem à cabeça não é tanto pensamento e razão conduzidos, por exemplo, por um gerente sênior ou parte do grupo sentados em um escritório formulando ações que os demais irão implementar de maneira racional mas, uma imagem totalmente diferente, de um oleiro sentado a frente de sua argila com a bagagem de suas experiências passadas e projeções futuras. Sem dúvida é nesse sentido que ocorre o envolvimento, um sentimento de intimidade e harmonia com os materiais disponíveis, desenvolvido através de longa experiência e comprometimento. A formulação e a implementação de estratégias devem se unir em um processo fluido de aprendizado pelo qual as estratégias criativas se desenvolvem. A tese do autor é simples:

[...] a imagem de moldagem captura melhor o processo por meio do qual ganham vida as estratégias efetivas. A imagem de planejamento, muito popular na literatura, distorce esses processos e, desse modo, desorienta a organização que a adota sem reservas. (MINTZBERG, 2007, p. 130).

De acordo com Mintzberg (2007), ainda dentro dessa mesma lógica, a dicotomia entre formulação e implementação conjectura duas condições, raramente realizáveis: primeiro, que em sua formulação possui informações completas e suficientes e segundo, que a estrutura nada mudará ou transformará de maneira previsível durante a implementação. As estratégias eficientes funcionam como um processo artesanal, onde toda a instituição evoca suas habilidades, experiências e conhecimentos do passado para desenhá-las, desenho este que nem sempre está definido *a priori*. Elaboração e implementação aglutinam-se em um processo fluídico de aprendizagem através do qual as estratégias evoluem ganhando novo formato.

Trazendo para o campo educacional, o que vale a pena destacar é que tanto a elaboração quanto a implementação devem estar juntas em um processo articulatório, no qual todas as características da instituição podem estar presentes e como mecanismo da concretização, a gestão democrática e participativa colabora

com as várias opiniões fundamentais dos atores educativos através de estudos e da própria prática, trazendo à tona resoluções significativas para os problemas de cada escola.

É importante trazer à tona que a eficiência da implementação desencadeia a avaliação dos processos já estabelecidos até então, que muitas vezes já estão arraigados e se tornando empecilhos para a mudança. Mas, o gestor, através da análise de sua realidade, em contato com o grupo, pode realizar as revisões dos modelos estabelecidos até então, melhorando ou mudando a forma como as pessoas se acostumaram a direcionar suas ações. Isso produz, naturalmente, resistência por parte dos sujeitos envolvidos no processo.

Esse tipo de gestão deve ser salientado, onde a participação é uma importante contribuição, além do conhecimento científico, da liderança e das estratégias para se conseguirem alcançar as metas esperadas. Importante ressaltar, também, o papel da Prova Brasil como um valioso indicador das escolas brasileiras. Obviamente, ainda existem correções a serem feitas; afinal, a educação brasileira ainda está em processo de busca da qualidade. Mas, vale ressaltar que as avaliações têm uma importante função de mostrar as deficiências de forma transparente para aqueles que usam a escola como serviço, além de apontar diretrizes para toda a equipe buscando o direito de todos em aprender, isso vem associando melhorias desde 2005, com a criação da Prova Brasil e o IDEB em 2007.

Soares (2012) ressalta que existem ainda muitas resistências às avaliações, e isso necessita ser quebrado nas escolas, porque dificulta estruturalmente a reflexão pedagógica. No fundo, essa é uma discussão curricular; é preciso clarear o currículo. Compare-se com a medicina: o médico aprende os procedimentos de tratamento das doenças a que se destina, estuda e incorpora o que já foi sistematizado. Na educação pública não ocorre sistematização de procedimentos pedagógicos. Dessa forma, é preciso conceder que isso é mais difícil na educação, mas alguma sistematização tem de ocorrer.

Temos problemas na medida, problemas na avaliação e, naturalmente, problemas nas políticas. Há uma corrida muito rápida para transformar esses números, que são números informativos, mas limitados, e essas avaliações, que são ainda mais limitadas, em políticas públicas. Nessas circunstâncias, é difícil imaginar que aquela informação obtida nas avaliações externas de aprendizagem vão produzir indicações precisas para políticas educacionais. (SOARES, 2012, p. 192).

O estudo Aprova Brasil, promovido pelo UNICEF em parceria com o INEP, chegou a algumas conclusões que valem ser destacadas: após observar 33 escolas que tiveram alto desempenho na avaliação da Prova Brasil, levando em consideração o nível socioeconômico delas, chegou-se a alguns fatores que contribuíram para a obtenção dos resultados, entre os quais estão a gestão democrática e a participação da comunidade escolar.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que o fraco desempenho das crianças nas avaliações pode ser atribuído às suas condições econômicas desfavoráveis, e à baixa escolaridade dos pais. É fato que esses alunos tendem a ter menos estímulos em casa, com menos acesso a materiais escritos e a uma boa leitura; porém, não deve ser causalidade e sabe-se que, alunos com poder aquisitivo inferior possuem um potencial e capacidade de superação dessas defasagens, apresentando em certas regiões um aprendizado de alta qualidade.

De acordo com pesquisas da Fundação Lemann em que possuíam alunos de nível sócio econômico baixo e que tiveram um bom desempenho na avaliação da Prova Brasil de 2011, nas cinco regiões do país, existem alguns critérios que devem ser exaltados dentro de uma proposta de gestão das políticas educacionais para valorização dessas ações e também melhoria da qualidade da escola pública. Essas escolas realizaram algumas estratégias que devem ser evidenciadas (FARIA; MADALOZZO, 2013).

Uma das ações diferenciadas nas escolas para os bons resultados nas avaliações foi estipularem como traço dessa gestão a *definição de metas e a transparência* para alcançar melhorias. Os gestores das Secretarias buscaram usar os resultados das avaliações e outros indicadores para identificar os pontos fracos em relação à aprendizagem e, diante disso, criaram planos estruturados para a recuperação do ensino com metas explícitas para cada escola. Uma das metas tinha o foco de que todos os alunos aprendessem, não deixando ninguém excluído.

De acordo com a interpretação da pesquisa, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador nacional de aprendizagem, foi importante nesse processo, pois oportunizou aos gestores a comparação dos rendimentos e redimensionou novas ações visando à superação dos obstáculos. De acordo com a pesquisa, as estratégias foram muito além de treinar os alunos, pois envolveram ideias como a formação continuada de professores e aulas de reforço escolar focadas nas dificuldades individuais (FARIA; MADALOZZO, 2013).

Outro aspecto relevante nesse processo de gestão eficiente e participativa das políticas públicas educacionais, visando à equidade, foi a verificação contínua do desenvolvimento dos alunos na escola, o acompanhamento de forma permanente dos atores educativos no processo de aprendizagem, prática esta essencial para que todos avançassem. O alvo das escolas era “não deixar ninguém para trás”, e, dessa forma, o processo de avaliação estava totalmente articulado ao diagnóstico daqueles que precisam de um reforço escolar, e também para a reflexão de gestores, juntamente com os professores, para repensar as estratégias na busca das soluções de defasagens, garantindo a aprendizagem de todos e direcionando o trabalho da equipe.

Ainda analisando as estratégias das escolas, o que os alunos estão ou não aprendendo é a base para a formação continuada dos professores, o reforço escolar e até mesmo questões mais simples do dia a dia da escola, como a organização da sala de aula. A ideia é garantir um trabalho mais direcionado da equipe, ajudando os professores a dar um suporte mais eficaz para cada aluno. (FARIA; MADALOZZO, 2013, p. 11).

Notou-se uma grande preocupação com aspectos relacionados a segurança e limpeza, não se exigindo uma megaestrutura física para se obter qualidade. Apesar da simplicidade das escolas, existia um monitoramento da comunidade escolar preocupada com o espaço e com os atos de vandalismo do patrimônio público. A convivência harmoniosa entre os atores e alunos demonstra o comprometimento dos profissionais que buscam alternativas no contexto pedagógico para reais necessidades das crianças, o que é fundamental para a melhoria do ensino.

Dentro das estratégias-chaves para se garantir o sucesso na implementação das mudanças, foi essencial a transparência do fluxo na comunicação e na implementação das políticas educacionais. O que se percebe é que os gestores tiveram um papel essencial para o melhor desempenho das escolas, pois estavam sempre presentes e os educadores se sentiram parceiros nesse processo.

O clima favorável foi observado em todas as esferas: na relação Secretaria-escola; na relação escola-professores; professores-alunos e escola-pais. Isso foi fundamental para vencer incertezas e resistências em relação às mudanças propostas. Em um momento de novas políticas e práticas, é ainda mais importante

que os gestores estejam preocupados em estabelecer uma comunicação clara e direta com todos os envolvidos no processo educacional (FARIA; MADALOZZO, 2013, p. 15).

Outra evidência analisada na pesquisa da Fundação é a de que os gestores acreditaram na capacidade de seus atores educativos e deram “voz e vez” aos educadores, garantindo a oportunidade de participação no processo de construção do currículo, das metas e de ações planejadas. A formação continuada também se constitui em uma ação aliada para a conquista de melhorias visando à equidade.

Na implantação das políticas públicas existiram grupos de educadores que foram resistentes às mudanças, mas foi necessário enfrentar as resistências com transparência e apoio daqueles profissionais que já se engajaram no processo e que podiam ser multiplicadores na escola, liderando os demais e visando à formação de uma verdadeira equipe. Os profissionais de destaque eram convidados a ajudar os demais na orientação e no suporte para vencer as barreiras da estagnação de alguns profissionais:

O importante é que em todas as escolas visitadas foi possível identificar esse grupo de pessoas, que representou um suporte decisivo para vencer as resistências iniciais dos demais profissionais e garantir que as mudanças acontecessem e fossem levadas adiante. (FARIA; MADALOZZO, 2013, p. 20).

A última estratégia utilizada pelas escolas visando garantir o sucesso delas foi a busca de apoio e mobilização dos grupos fora do contexto escolar. Por exemplo, buscaram-se o apoio dos pais e alternativas para a participação mais atuante, para que as aulas sejam mais frequentadas e sintam que a escola pode ser um espaço para a melhoria do seu filho na vida. Esta categoria representou um suporte fundamental para a eficácia do trabalho dos educadores na escola.

O estudo mostrou que um dos elementos essenciais para o sucesso da gestão das escolas foi a maneira como aconteceu a implementação das políticas. Valorizou-se a comunicação como instrumento para que a equipe escolar buscasse um fluxo aberto e transparente, e todos se sentissem engajados no processo. Dessa forma, vale salientar que muito além da gama de legislações que apoiam uma educação que vise à equidade, é fundamental a participação de todos. Uma gestão democrática para a conquista de uma educação de qualidade deve especialmente

valorizar todos os atores educativos envolvidos, através de uma construção coletiva de ações.

1.3.3 A mediação para resultados

Todas as pessoas são modificáveis.
Feurestein

O termo mediação é bastante usado para contextualizar processos de aprendizagem *escolar* ligados a professor e aluno, mas não é empregado dentro do debate sobre gestão. Mas, na ótica da autora, vale a pena ser tratado, pois assim como as crianças vão incorporando novos conhecimentos através da intervenção do professor, o gestor vai aprendendo a gerir conforme mediação oportunizada pelos programas da Secretaria, e também, com isso, irá refletindo nas mediações com seu grupo.

Para entender um pouco mais sobre o conceito, consta que o vocábulo entrou para o dicionário de língua portuguesa em 1670, definido como ato ou efeito de mediar, ato de servir como intermediário entre pessoas, grupos, partidos, a fim de anular divergências ou disputas; é o processo pelo qual o pensamento generaliza os dados apreendidos pelos sentidos (MEIER; GARCIA, 2011, p. 37).

Meier e Garcia (2011, p. 38) afirmam que o termo foi gradativamente delineado desde a antiga Grécia, com vários pensadores. Sócrates, nascido em Atenas, em 470 a.C. ou 469 a.C., utilizava a atitude reflexiva como processo de mediação; pode-se perceber uma relação através do diálogo com a evolução do conhecimento dos indivíduos por meio dos questionamentos do mestre. O interlocutor geralmente era um discípulo, levado progressivamente pela habilidade dos questionamentos, a tentar elaborar, ele mesmo, suas próprias ideias, numa relação que procurava desvendar a essência.

Vale evidenciar que essa prática do filósofo, de extrair conhecimento por meio de questionamentos e do próprio diálogo, conseguia desequilibrar os discípulos na procura das melhores respostas; essa habilidade, o gestor que busca a qualidade escolar também deve ter. Pode-se perceber que a maiêutica pode trazer aos vários atores as dúvidas sobre os assuntos cristalizados e propostas fragmentadas que a escola possui, e isso provoca o favorecimento para inovação e a construção de uma nova proposta para a qualidade de ensino. Ainda dentro dessa

perspectiva, o gestor deve procurar ser um líder influente, capaz de buscar novas soluções a problemas antigos nos quais os alunos das escolas públicas são envolvidos e, na maioria das vezes, deixados de lado pelo processo conservador e excludente da escola.

A arte de mediar está muito relacionada ao contexto de liderar, pois todo o processo de participação, de inferência, de busca gera de forma coincidente a atração de pessoas, sem precisar impor de forma autoritária aos seus seguidores, mas pelo processo de admiração e percepção de uma construção coletiva, assim como acontecia com Sócrates e seus discípulos. É somente através de um processo dialético com valores educacionais consistentes e sólidos, com embasamento teórico e legal, tendo como objetivo o desenvolvimento da cultura do eterno aprender, que o diretor se tornará um líder mediador.

Raciocinando em mediação como elo, pode-se observar esse ponto de vista também em Platão que foi discípulo de Sócrates e utilizava a metáfora como estratégia. Acreditava que o processo de conhecimento revelava a passagem das sombras e imagens turvas ao brilhante e nítido universo das ideias. Na Alegoria da Caverna, a intenção era fazer compreender a diferença entre o conhecimento grosseiro, que vem dos sentidos e de nossas opiniões e o conhecimento verdadeiro, aquele que sabe apreender, sob a exterioridade das coisas, a ideia da causa (MEIER; GARCIA, 2011, p. 41-42).

Figura 7: Alegoria da Caverna



Fonte: Info True ([2014]).

De acordo com a figura 7, os homens nascem acorrentados no fundo da caverna, e a partir do momento em que começam a buscar o conhecimento, através do questionamento das sombras, como simples representação da realidade,

interpretada como o senso comum, as tradições, os dogmas, essas pessoas começam a enxergar a luz da saída, representada pela verdade. Meier e Garcia (2011, p. 42) apresentam que os prisioneiros do fundo da caverna somente se libertam, através do processo dialético, lutando contra o hábito que torna mais cômodo seu estado de cárcere, saem em busca do conhecimento da verdade. Uma vez conquistado esse conhecimento, o prisioneiro agora transformado em sábio, deve retornar à caverna para ensinar o caminho aos demais prisioneiros, sujeitando-se inclusive, a ser rejeitado por eles.

Analisando a metáfora e trazendo-a ao panorama da gestão escolar, deduz-se que o gestor não pode tomar decisões somente através de análises baseadas no senso comum, nas aparências dos problemas, ele deve ir à raiz da situação para resolver de maneira diferenciada e produtiva, eis aí a luz da abertura da caverna. Outro aspecto interessante que se pode trazer à tona de forma análoga para a gestão é o de que os conhecimentos adquiridos pelo gestor na busca de qualidade e resultados na conjuntura socioeducativa devem ser socializados, não se restringirem a apenas uma instituição escolar, ou seja, a “luz” da alegoria da caverna deve ser compartilhada para que outras pessoas que exerçam a função de gestor adquiram conhecimentos e habilidades que as conduzam a atitudes frutíferas na busca de resultados.

O **conhecimento** corresponde a um processo cognitivo de *insight* e compreensão do significado de dados ou informações e sua relação entre si. O conhecimento corresponde a conceitos, sistemas de pensamentos e princípios que, mediante a compreensão, reduzem a massa de informações e experiências em denominadores comuns.

A **habilidade** constitui o poder de desempenhar uma tarefa ou função, de cumprir objetivos propostos, mediante a combinação entre uma operação, um conteúdo e um produto, isto é, a combinação entre o saber fazer, o conhecer e a orientação do saber fazer, a partir de noção clara de resultados pretendidos.

A **atitude** constitui a tendência da pessoa de pensar, sentir e agir de determinada forma em relação a objetos e circunstâncias sociais. A atitude constitui a dimensão de saber ser. (LUCK, 2014, p. 124, grifo nosso).

Abordando outro filósofo que trabalhou o aspecto da mediação, tem-se Aristóteles, o qual acreditava que a concepção platônica era ameaçada pelo relativismo, então ele estudou um projeto de instrumentos mais seguros para a constituição da ciência: o Organon. Nele, a dialética é redimensionada à condição de exercício mental, que não lidando com as próprias coisas, mas com aspectos dos

homens sobre as coisas, não pode atingir a verdade, conserva-se no âmbito da probabilidade (ARISTÓTELES, 1987, p. 19-20).

Aristóteles visualizava na escola o direcionamento para a vida pública e o exercício da ética, sustentava que a necessidade do ser humano é ter uma vida digna, “boa”, vivida para o bem de forma harmoniosa, isso significava para ele que ser feliz deve estar atrelado também ao servir a comunidade. Dessa forma, acreditava que o melhor governo seria aquele em que cada um melhor descobre o que necessita para o seu contentamento. A virtude deveria ser aprendida na escola, praticada, e não um aspecto nato de cada um. Valorizava também, como princípio da aprendizagem, a imitação.

Dessa forma, no que tange sua teoria ao aspecto de gestão e da busca da qualidade educacional, conclui-se que o gestor pode aprender gradativamente vários aspectos e virtudes essenciais para a sua mediação com os atores educativos da escola e com outros gestores na busca pelo direito do aluno de aprender. Vale ressaltar que os seres humanos são criaturas sociais e políticas, e se trabalharem em um projeto comum, unidos com os outros em amizade, estarão alcançando a “boa vida”, definida por Aristóteles.

Outro autor que pondera sobre a mediação é Vygotsky, um teórico que buscou compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história da espécie humana e também do indivíduo. Valorizou o significado que o social tem para o homem e que a maioria dos conhecimentos adquiridos vem da interação entre os indivíduos; a história da sociedade e o desenvolvimento do homem estão totalmente vinculados, de forma indissociável.

Enfatiza em sua obra a importância dos processos de aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento biológico. Existe um caminho de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é através do aprender que se despertam os processos internos de desenvolvimento, sem esse contato com os indivíduos não ocorreriam novos instrumentos de pensamento e muito menos, suscitariam o aparecimento de novas estruturas cognitivas.

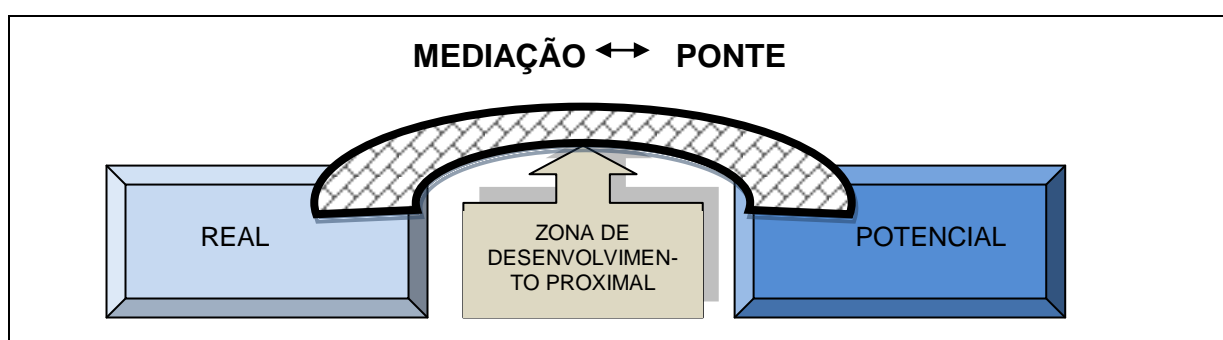
Diante do exposto, para Vygotsky a interação entre os indivíduos é essencial no processo de desenvolvimento do homem, pois o ser humano é herdeiro de vasto patrimônio cultural que é transmitido através da mediação de uma geração a outra. O homem tem a capacidade de aprender, porém se não for colocado diante

de uma sociedade que o estimule para tal, este potencial ficará adormecido. Esse processo de aprendizagem é oportunizado em vários ambientes, nas inter-relações: família, escola e amigos, concebidas como impulsionadores do desenvolvimento. É por meio das interações estabelecidas com o outro mais capaz da mesma espécie que o indivíduo pode se desenvolver plenamente. Portanto, depreende-se que a aprendizagem é a força propulsora do desenvolvimento intelectual.

Segundo a teoria de Vygotsky, há pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial (PALANGANA, 2001, p. 128-129). O primeiro nível é o “real”, a bagagem de informações que a pessoa já tem em seu poder, ou seja, as funções que ela consegue executar sozinha, sem ajuda. Já, o segundo nível, o “potencial”, é caracterizado pela capacidade de o indivíduo resolver desafios e situações problemas, auxiliado e orientado por adultos.

O que o autor chama de zona de desenvolvimento proximal, é o que está entre o real e o potencial, refere-se por funções que ainda não estão maduras, mas estão em estágio chamado de embrionário e através do processo de mediação podem potencializar-se e se tornar o nível real. Portanto, a zona de desenvolvimento potencial é um domínio psicológico em permanente transformação: aquilo, que uma “criança” é capaz de fazer com ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã.

Figura 8: Processo de mediação na zona de desenvolvimento proximal (ZDP)



Fonte: Elaborada por Fabiana Granado Garcia Sampaio baseada nas concepções de Vygotsky

Portanto, trazendo essas concepções para o âmbito da gestão escolar, qualquer profissional pode fazer a mediação com os atores educativos, para isso é necessário ter claro o seu objetivo, suas metas e o ideal de que escola se deseja para os alunos. Dessa forma, o gestor pode intervir com seus atores educativos, assim como o professor pode mediar com seus alunos para a conquista de novas

aprendizagens, basta agir na zona de desenvolvimento proximal, provocando crescimento, o qual não ocorre espontaneamente. Afinal, o único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola: demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções são essenciais no bom ensino (OLIVEIRA, M. K., 1997, p. 62).

Feuerstein é outro pensador mediador a evidenciar que em qualquer idade pode-se aumentar a capacidade de usar a mente, é sempre tempo de aprender. Trouxe a teoria da modificabilidade fundada na concepção de que todo ser humano é capaz de modificar-se, independentemente de sua idade, sua condição genética, origem e etnia. Assim como Vygotsky, não acredita que isso venha do acaso, mas sim resultado de um processo de mediação, com uma interação intencional entre pessoas, exigindo a presença de um mediador para selecionar estímulos que permitam aos mediados uma interpretação melhorada da realidade.

Em sua trajetória, Feuerstein vivenciou uma experiência com crianças salvas do holocausto, e a partir dessa vivência, usando algumas mediações, constatou nas crianças um grande potencial de aprendizagem na arte de sobreviver, porém elas não tinham suas capacidades cognitivas desenvolvidas. Os pequenos vivenciaram situações as mais diversas e terríveis, e, com o processo de mediação do autor, começaram a se modificar, conseguindo assim, recuperar-se em todos os âmbitos: o físico, o moral e o educacional.

A partir dessas vivências, conseguiu elaborar a teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), que se opunha a conceitos vigentes da época de 1940-1950, como os testes de padrões de inteligência estabelecidos e atribuídos, como o Quociente de Inteligência (QI). Considerava que a inteligência é dinâmica e modificável, elaborada a partir de múltiplos fatores que podem estar relacionados a todos os comportamentos cognitivos (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2003, p. 30-31).

Vale a pena evidenciar que a modificabilidade deveria ser contínua, mas para isso as pessoas devem se permitir atitudes que envolvam as experiências de sua vida e estejam dispostas a ser flexíveis permitindo-se o processo de mediação. Aponta também a inflexibilidade, que pode acontecer com pessoas com alto funcionamento cognitivo:

Quando se fala em modificabilidade, ele não está se referindo exclusivamente à mudança em blocos do conhecimento ou em um conhecimento específico. A modificabilidade ultrapassa o conhecimento formal transmitido pelo sistema de ensino; refere-se ao uso que a pessoa faz de seus próprios recursos mentais, para antecipar situações, fazer inferências e tomar decisões de modo independente, autônomo. (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2003, p. 35).

Sasson (2014) traz os conhecimentos debatidos por Feuerstein no campo da gestão e aponta que neste sentido, apesar de certas diferenças básicas que se derivam da proximidade relativa de idade, do *status* e da função, a relação gestor e colaborador não deveria ser analisada como essencialmente diferente da relação professor-aprendiz, pelo menos em termos do seu valor potencial de mediação e, particularmente, quando ambas as relações implicam um processo de orientação e de aprendizagem.

O gestor, inicialmente percebido como uma fonte de orientação e de inspiração, deveria estar a altura das expectativas de seus colaboradores e servir como um farol que ilumina o caminho a seguir e inspira processos de mudança significativa. (SASSOM, 2014, p. 44).

Existem doze parâmetros da Experiência de Aprendizagem Mediada, abrangentes em sua natureza, que reúnem várias qualidades da interação que ocorre entre gestores e colaboradores, assim como entre colegas e seus pares. Destes parâmetros, Sassom (2014) destaca três determinantes, necessários para qualquer interação de mediação e suas implicações práticas no contexto da gestão organizacional:

Intencionalidade e reciprocidade: a intencionalidade, que leva o gestor a mediar certas situações de trabalho intencionalmente definidas numa experiência de aprendizagem que é qualitativamente diferente da aprendizagem que ocorre por meio de uma experiência direta e frequentemente casual, não requer apenas que o gestor tenha uma intenção consciente de sua função. É necessário que ofereça canais acessíveis de comunicação que se revelem aceitáveis pelos seus colaboradores, por meio dos quais ele pode transmitir seu propósito e seus objetivos transcendentais, de maneira a suscitar a intenção, a motivação e a reciprocidade (SASSOM, 2014, p. 46).

Mediação de significado: consiste em imbuir o *know-how* ou o conhecimento mediado com um significado e acrescentar situações e experiências de trabalho com valores que excedem seus atributos inerentes, levando à promoção

dos componentes energéticos e motivacionais do funcionamento da instituição. Colaboradores que indicam falta de compromisso, motivação e prontidão para investir tempo e energia na causa da sua organização e em benefício de seus colegas, frequentemente argumentam baixa remuneração, fato esse que comumente configura-se como o reflexo visível do insucesso de seus gestores em transmitir a eles a mediação de significado. Nesse mesmo sentido, outros parâmetros da aprendizagem mediada, como as mediações de: competência, compartilhamento, desafio e pertença, deveriam ser questionados e analisados coletivamente. (SASSOM, 2014, p. 47-48).

A função mediadora do gestor: na Gestão Mediada, o conteúdo específico que revela o valor agregado dessa abordagem cognitiva consiste na mediação das habilidades de pensamento, aliás, das funções cognitivas e metacognitivas necessárias à atuação profissional efetiva e autônoma. Ao contrário de contentar-se com a transmissão de técnicas e procedimentos que encaminham à produção e à prestação do serviço, o gestor deveria valer-se da ocasião que se apresenta, para mediar também as várias funções e estratégias cognitivas e metacognitivas que formam a base do pensamento e do desempenho autônomo. (SASSOM, 2014, p. 48).

Transpondo os conhecimentos dos filósofos e demais pesquisadores que trabalharam com a ideia de mediação, é essencial trazer para a realidade do gestor escolar o ato de mediar, fundamental para conduzir as diretrizes ao grupo educativo, partindo de princípios seguros, de um diagnóstico da realidade escolar na qual estão inseridos. Mas, para intervir é necessário entender o que a legislação prevê dentro dos princípios democráticos de direitos a todos os educandos, a educação de qualidade, que deve ser promovida de tal maneira que todos alcancem o máximo de suas habilidades e competências.

Também é necessário que o gestor compreenda e tenha conhecimentos antes de mediar as políticas e os programas inseridos no Sistema de Ensino, com a intenção clara de alavancar as melhorias de resultados, garantindo a efetividade dos projetos. Luck (2013a, p. 29) aponta em suas pesquisas que a efetividade dos programas muitas vezes é comprometida pela falta de consideração às condições necessárias ao processo de sua implementação, como prever as condições operacionais e de competência dos atores educativos a serem envolvidos no processo, fundamentais para a realização do planejado e também a falta de

previsão na maneira de gerir em sua implementação, como monitoramento dos processos e a avaliação dos resultados.

Sem dados de acompanhamento da realidade escolar, fica difícil o gestor conduzir e mediar o grupo tanto em nível de Rede como nas próprias escolas, nessa condição é essencial hoje o gestor possuir planilhas de acompanhamento, Gráficos de distribuição de dados, não para servir a uma simples burocracia ou para ficar arquivados nos documentos oficiais, mas para valer de instrumento para tomada de decisões e mediações pontuais com os atores educativos.

Mediar a equipe é essencial, porém esse procedimento deve vir acompanhado de segurança de dados avaliativos e fiéis que levem à melhoria de desempenho da Rede e das escolas, alicerçado em determinações claras, capaz de reunir objetivos, metas, estratégias, processos ajustados para implementá-los, e sobretudo agregado a determinação, otimismo, vontade e compromisso de realizar tudo que foi planejado com competência. Caso não exista:

[...] cuidado com a implementação das políticas educacionais e respectivos planos, esses documentos não passarão de literatura e de retórica, tal como indicado anteriormente. O funcionamento dos sistemas e das escolas continuará a ser determinado pelo espontaneísmo, pelo imediatismo, pela improvisação, orientados por pressões locais, pelo direcionamento inconsciente, pelos avanços “aos soluços”, e até mesmo pelo eventual retrocesso. (LUCK, 2013a, p. 43).

PARTE 2 PROCESSO E RESULTADO DA PESQUISA

Antes de destacar especificamente como foi desenvolvida a pesquisa, é essencial entender os aspectos sobre o método. Compreendem-se por metodologia os caminhos dos quais se utiliza para desenvolver a pesquisa, melhor entendida como um conjunto de métodos ou procedimentos utilizados quando se quer adquirir um conhecimento específico.

Baptista (1977, p. 17), conceitua:

Metodologia é a operacionalização, sistematização e racionalização do método por processos e técnicas de que se vale o agente para realizar uma intervenção na realidade. O método é uma visão abstrata do agir, a Metodologia é uma visão concreta da operacionalização.

Idealizou-se esta pesquisa na intenção de averiguar como os gestores dos municípios conduzem, avaliam e implementam as políticas e os programas do primeiro ciclo do ensino fundamental de nove anos, visando assegurar o direito da criança em aprender. Exibir-se-ão as questões teórico-metodológicas que permearam o estudo e facilitaram a construção do referencial teórico que serviu de subsídio para a interpretação da pesquisa realizada.

O método utilizado foi o indutivo, que parte dos fatos para a lei, isto é, do concreto para o abstrato, do particular para o geral. A indução caminha do registro de fatos singulares para chegar à conclusão desdobrada ou ampliada em enunciado mais geral, no método e no comprometimento da reflexão sempre crítica do real.

Battini (2003) apresenta considerações importantes dentro da perspectiva prático-crítica, onde se exige do pesquisador o compromisso que se insere no movimento do pensar e agir, de colocar em crise o universo de certezas, incitando a sociedade a pensar ontologicamente sobre a busca de novas perspectivas.

Ainda de acordo com a autora, é fundamental ir da simples aparência à essência, através das mediações (BATTINI, 2003). É o que se espera da pesquisa, conseguir encontrar novas direções de análise de seu campo em contextos que transcendem ao já apresentado. Explicar através das mediações empíricas as categorias mais evidentes dentro da pesquisa, dando maior clareza e profundidade às análises. Dessa forma, é fundamental o mergulho profundo, a fim de se apreenderem realmente as mediações.

A abordagem que subsidiou este estudo foi a quantiqualitativa, com vistas a uma análise mais detalhada do tema de estudo. Isso significa refletir em duas correntes relevantes que têm norteado a pesquisa científica no decorrer da história. Essas duas correntes se caracterizam por duas visões centrais em que se fundamentam as explicações metodológicas da pesquisa em ciências humanas nos últimos tempos: a visão quantitativa, que demonstra a realidade objetiva e a visão qualitativa, que representa a subjetividade e o idealismo do autor.

A abordagem quantitativa foi usada especificamente para demonstrar dados relevantes da SME, perfil dos gestores, verificação de dados das escolas referentes ao IDEB no município de Franca, e também apresentar os resultados das entrevistas feitas com os quatro diretores selecionados a partir dos indicadores e seus consultores da SME.

O universo compreendeu os 26 gestores (diretores) das escolas municipais de Franca que estão localizadas nas regiões norte, sul, leste, oeste e centro da cidade, considerando-se que o programa de formação de diretores e gestão escolar passou a ser oferecido a partir do ano de 2014; e formações continuadas para a categoria, a partir de 2013, pela SME. As escolas desses gestores possuem pré-escola, o primeiro ciclo, e parte do segundo, da Educação Básica (pré-escola até o 5º ano), e realizam a Prova Brasil, obtendo através dos resultados da avaliação, o IDEB. Para melhor análise da pesquisa, foram feitos questionários (Apêndice A) com todos os diretores que compõem o universo, a fim de trazer algumas curiosidades que valem a pena ser destacadas dentro do aspecto qualidade educacional.

A fim de delimitar esse universo realizaram-se as entrevistas especificamente com os diretores responsáveis pelas quatro escolas (Apêndice C) que possuem notas superiores e inferiores no IDEB nos anos de 2009, 2011 e 2013, fornecidas pelo INEP. Esse recorte do universo configurou-se como uma amostra intencional da autora, partindo da análise do histórico de avaliações até 2013. Foram escolhidas duas escolas que tiveram um crescimento nos indicadores a cada avaliação, e duas escolas que apresentaram um histórico de evolução, porém ainda não conseguiram chegar a uma boa média. A partir desse recorte realizaram-se mediações com a autora do trabalho, com o propósito de evolução da equipe, a fim de se projetarem as estratégias no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

De acordo com Gil (2007), é muito comum numa tipologia de pesquisa conhecida como pesquisa-ação este critério de representatividade dos grupos analisados é mais qualitativo que quantitativo, portanto é recomendável a utilização de amostras selecionadas pelo critério de intencionalidade.

Todos os diretores receberam as visitas dos gestores da secretaria (consultores) e da pesquisadora para ajudá-los a observarem as evidências de indicadores de qualidade, porém todo esse universo destacou-se na pesquisa somente em uma amostragem de quatro escolas. Após a definição das escolas fez-se uma reunião com os diretores para explicar-lhes o processo da pesquisa, e, finalmente, a seleção para entrevistas e a pesquisa-ação.

A primeira coleta de dados, feita a partir da análise dos consultores da SME juntamente com a autora (Apêndice B), ressalta aspectos importantes, de uma educação de qualidade no primeiro ciclo e preconizados pela Constituição, LDB e pela política pública implementada (programa de direção e gestão escolar). Foram destacadas algumas enquetes de dados, obtidas a partir das formações com a Fundação L'Hermitage e com os consultores da SME, valiosas amostras estatísticas para entendimento quantitativo. Assim foi delineada a caracterização do perfil desses diretores e das escolas municipais de Franca.

Os diretores e as equipes foram cientificados da implementação da política pública, do Programa de Gestão Escolar de Qualidade e do acompanhamento que seria feito pela equipe da secretaria junto às escolas; o objetivo principal da pesquisa é avaliar e colaborar para que todos consigam um crescimento e um olhar diferenciado da gestão dos processos na escola. Escolher escolas que ainda não deram um salto qualitativo (IDEB), para a pesquisa-ação, justifica-se na crença de que todas as escolas podem alcançar êxitos, muitas vezes com soluções bem próximas, mas faltando-lhes uma mediação mais atuante que se empenhe firmemente em garantir o direito do aluno em aprender.

Após reconhecimento do panorama geral do município, a pesquisa concentrou-se naquelas escolas com o IDEB inferior, à busca de uma nova complementação da coleta de dados, valendo-se do mesmo formulário semiestruturado (Apêndice C), com agendamento prévio, para possibilitar um diálogo aberto entre pesquisador e gestor, tendo em vista conhecerem juntos os dados obtidos da escola, e também para o entendimento de como se efetiva a gestão de processos na política pública da busca de qualidade.

Por meio de entrevistas semiestruturadas, a pesquisadora trabalhou com questões abertas e fechadas, explicitando a liberdade de expressão sobre os aspectos relevantes na implementação das políticas que realmente podem mudar o cenário de cada escola. Foi elaborado previamente um roteiro de perguntas, porém esta estratégia não impediu a pesquisadora de se valer, nas análises posteriores, de outros itens que não ficaram claros nas respostas, evitando, assim, constranger o entrevistado, não se desviando da intenção de se ater ao crescimento conjunto do diretor e de toda a equipe escolar.

De acordo com Cruz Neto (1994), a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter dados contidos na fala dos atores sociais. O que não significa que é uma fala despreziosa e neutra, uma vez que se insere como mecanismo de apreensão de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objetos da pesquisa, que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Para maior precisão, foi relevante gravar as falas dos sujeitos, com a permissão prévia dos diretores e também o consentimento do Comitê de Ética em Pesquisa, no foco de absorver com fidelidade e veracidade as informações.

Como resultado das mediações, as escolas envolvidas fizeram a avaliação do PPP, a favor de evidenciar estratégias para a escola, o que implica na tomada de decisões em relação às capacidades de desenvolvimento da instituição, visando a uma melhoria de qualidade na aprendizagem e na gestão dos processos da escola. Desta forma, as inferências da pesquisadora, com a avaliação do PPP, juntamente com as colaborações dos consultores da SME, puderam esclarecer as possibilidades de melhoria da escola. A partir desse contexto, foi possível potencializar a temática com a pretensão de auxiliar o principal objetivo, ou seja, que as crianças francanas tenham direito a um ensino cada vez melhor em qualidade, até o real desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Para finalizar, ressaltam-se as colocações de Yazbek (apud BATTINI, 2003, p. 19); a pesquisa precisa ter como princípios:

Denunciar as lógicas que reiteram as desigualdades, a discriminação, a exclusão social e que constroem formas despolitizadas de abordagem da questão social, fora do mundo público e dos fóruns democráticos de representação e negociação dos interesses em jogo, nas relações Estado/Sociedade.

A pesquisa bibliográfica e documental integrou o processo, como subsídio ao tema em um aprofundamento teórico, com abordagem das diversas teorias que discorrem sobre gestão e o direito da criança de aprender. Elaborada a partir do levantamento de referências já estudadas e publicadas, por meio de livros e artigos científicos ou eletrônicos, como páginas de *websites*, a pesquisa documental compreende a Constituição e outras legislações que norteiam o tema “Qualidade”.

A pesquisa de campo prestou-se a averiguar a realidade da escola escolhida, a partir do consenso dos próprios diretores. Por meio de entrevista, verificou-se com o diretor e ajuda dos consultores da SME, como o gestor lida com situações adversas, e, principalmente, como se administram os processos das políticas públicas que possibilitam a aprendizagem dos alunos.

Através da pesquisa de campo pela pesquisa-ação (mediações com autora e consultores da SME) estabeleceu-se a aproximação maior entre os sujeitos e a pesquisadora, preparando os envolvidos para vivenciarem conjuntamente os fenômenos, as reflexões e a construção de um plano de melhoramento da gestão escolar para a efetivação do direito do aluno de aprender.

Para examinar os dados utilizou-se a análise de conteúdo, que, de acordo com Almeida e Sampaio (2014, p. 74), “[...] pode ser compreendida como uma técnica para a descrição objetiva, sistemática, quantitativa/qualitativa do conteúdo manifesto de uma comunicação.”

Após a etapa de questionários, e a confecção do resumo dos dados em Gráficos, executou-se a transcrição das entrevistas e a verificação das necessidades de intervenção junto à equipe escolar para a elaboração do plano de melhoramento visando à busca de soluções de forma participativa e processual.

A proposta que subjaz à pesquisa é discutir como está sendo executada a gestão das políticas públicas no primeiro e parte do segundo ciclo da Educação Básica, não apenas na verificação dos resultados dos indicadores (IDEB), mas na intenção de discutir os aspectos que permeiam a realidade da educação.

Vale salientar que se esperava visualizar na pesquisa-ação, uma melhoria no sistema educacional, oportunizada pelos índices de eficácia escolar, porém ressaltou-se a importância da gestão participativa como apoio na gestão de processos. Por isso, este trabalho pode ser benéfico, pois pretende ativar a reflexão das equipes escolares no que se refere a esta nova ampliação do ensino, almejando

estabelecer com a criança espaços para a aprendizagem e conhecimentos com laços de caráter afetivo, ético, social.

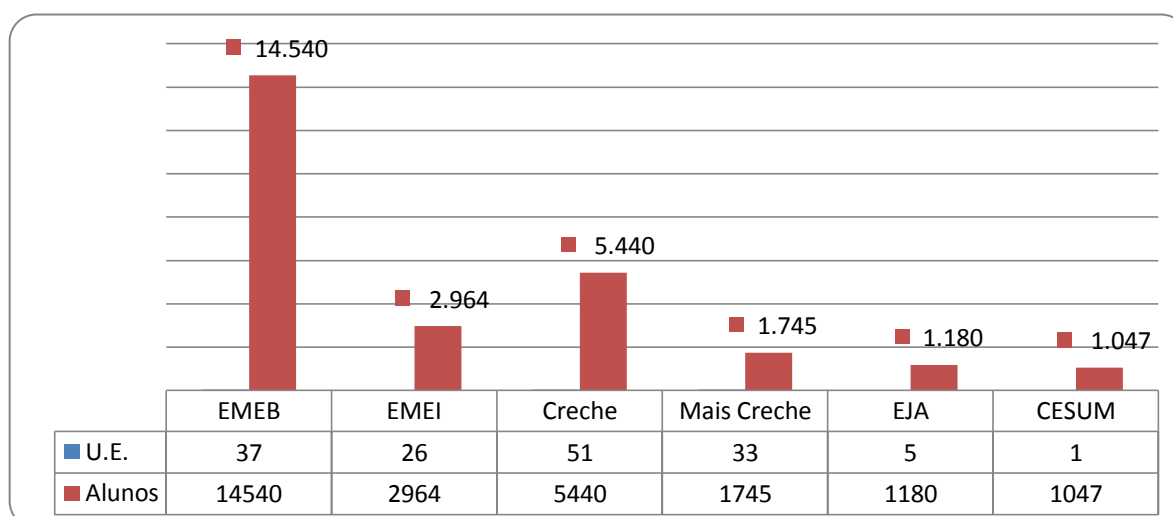
Certamente, durante o processo anunciaram-se alguns embates entre as políticas públicas e as gestões envolvidas na pesquisa, mas, sabe-se que ainda existem muitos obstáculos a ser superados, e só através da reflexão dos processos de gestão na escola se conseguirá encontrar a tão sonhada qualidade.

Nessa conjuntura, vale evidenciar que todas as políticas são importantes para a garantia da qualidade preconizada na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, porém a intenção desta pesquisa é analisar na prática como elas chegam às escolas, principalmente àquelas em que o IDEB ainda não atingiu o nível 6,0 (média dos países da OCDE), e se os gestores usam estratégias de acompanhamento para melhoria do desempenho dos alunos nas áreas do conhecimento e também no que se refere ao fluxo de aprovação.

2.1 Configuração de dados (metodologia)

Retomando alguns dados significativos de Franca, vale salientar que o município atende 26.916 alunos nas EMEB, EMEI, Creches, no Programa Mais Creches, na Educação de Jovens e Adultos e CESUM. Um total de 153 unidades escolares, conforme gráfico 3:

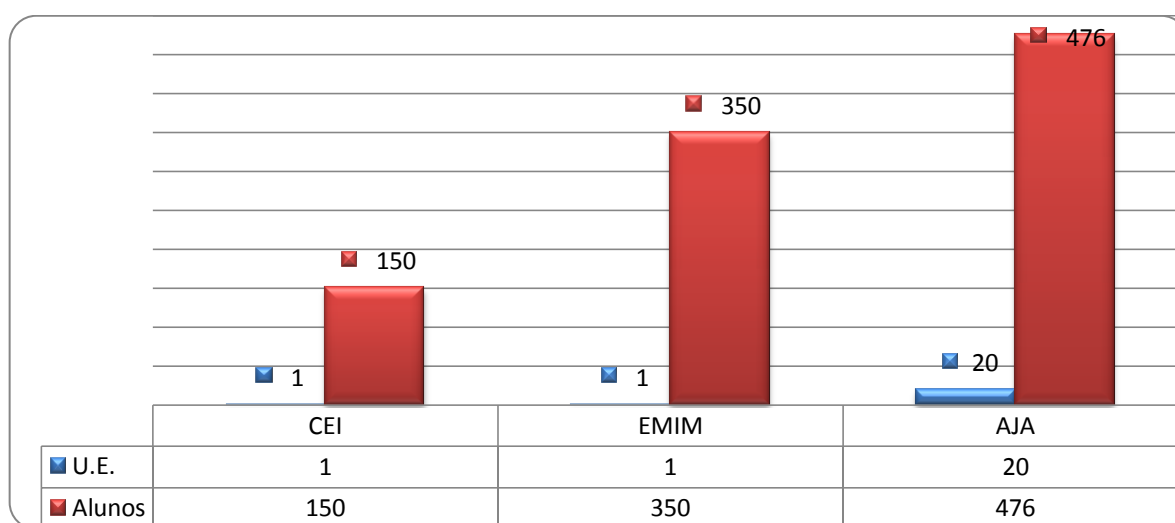
Gráfico 5: Alunos atendidos pelo Município em diferentes segmentos:



Fonte: Dados de setembro de 2015 da Divisão de Cadastro e Tecnologia (SME) (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2015c)

Além do atendimento desse ensino regular existem alguns projetos pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de Franca, como o Centro de Educação Integrada (CEI), a Escola Municipal de Iniciação Musical (EMIM) “Roberto Ambrósio e o Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA), com 20 núcleos espalhados por Franca. Esses projetos atendem a cerca de 980 alunos, conforme gráfico 3. Vale salientar que esses dados são ilustrativos para mostrar o perfil de atendimento da SME:

Gráfico 6: Alunos atendidos pelo Município em projetos socioeducativos



Fonte: Dados de setembro de 2015 da Divisão de Cadastro e Tecnologia (SME) (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2015c)

Antes de entrar especificamente em dados das escolas da Rede Municipal de Franca é importante destacar que o município possui mais de 300 mil habitantes, considerado, assim, de grande porte¹. Se se fizer um recorte, descartando da pesquisa as cidades com números de habitantes inferiores a 299 mil, e evidenciar as que possuem um número acima desse índice habitacional, será relacionada no Brasil a existência de 79 municípios que atendem a essa quantidade de população. Dentre esses, 21 estão no estado de São Paulo.

A partir desta pesquisa, aliou-se a capacidade populacional (acima de 300 mil habitantes) ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, e, baseado nessa tabulação, se percebeu que Franca está entre os 10 melhores municípios no Brasil, quando se estabelece um *ranking* dos resultados do IDEB:

¹ De acordo com dados do IBGE, as cidades de grande porte são aquelas com número de habitantes estimados de 100.001 até 900.000 habitantes.

Tabela 5: Municípios do Brasil com mais de 300 mil habitantes e que possuem os maiores IDEB- 2013 (dados de 07/09/2014)

	UF	MUNICÍPIOS	IDEB
1	SC	Joenville	6.8
2	SP	Jundiaí	6.7
3	SP	São José dos Campos	6.5
4	PR	Maringá	6.5
5	PR	Londrina	6.4
6	SC	Blumenau	6.4
7	SP	São José do Rio Preto	6.3
8	SP	Piracicaba	6.3
9	SP	Franca	6.2

Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio a partir de dados do INEP e IBGE

É certo afirmar que muitos autores criticam essa forma de visualizar resultados, porém para o dirigente municipal de educação é essencial para localizar sua cidade dentro do panorama nacional e potencializar suas políticas de melhoria de ensino e aprendizagem.

Outra sondagem feita pela autora foi localizar a Rede municipal dentre os demais municípios do estado de São Paulo, afinal o estado possui algumas características distintas, é o mais populoso do Brasil, e dentro dessa análise se constatou que Franca está localizada no quinto lugar. Conforme tabela 6:

Tabela 6: Municípios do estado de São Paulo com mais de 300 mil habitantes e que possuem os maiores IDEB – 2013 (dados atualizados em 7/9/2014)

	MUNICÍPIOS	HABITANTES	IDEB
1	Jundiaí	397.965	6.7
2	São José dos Campos	681.036	6.5
3	São José do Rio Preto	438.354	6.3
4	Piracicaba	388.412	6.3
5	Franca	339.461	6.2

Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio a partir de dados do INEP e IBGE

No que tange a repasse de recursos para a Educação, o governo federal assume uma pequena parcela das necessidades de uma escola na garantia da manutenção, o que dificulta melhorias acentuadas. Hoje se tem conhecimento de que a qualidade tem um preço² e não é certo as prefeituras assumirem a maior parte da contribuição para que a educação aconteça; afinal, um grande montante dos impostos fica nas mãos do governo federal, e, de certa forma, esses insumos deveriam ser garantidos, indo além do preconizado na legislação, na busca da sonhada qualidade. Apesar de não ser intenção da pesquisa aprofundar sobre esse tema, vale a pena trazer alguns elementos para análise dentro do município de Franca.

Tabela 7: Média dos repasses do Governo Federal para a Prefeitura de Franca (anual por aluno)

RECEITAS	2014
FUNDEB	3.033,89
QSE	467,33
PNATE	2,73
PNAE	60,00
Total anual por aluno	3.563,95

Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio a partir de dados da Divisão de Administração e Controle - SME (exercício de 2014 – Censo de 2013).

Conforme tabela 7, de repasse, o que é aplicado ao município/ano equivale a quase um terço do que a prefeitura precisa para manter o aluno na escola, com a infraestrutura, equipamentos, formação e manutenção da Rede Municipal. Veja a tabela 8 a seguir:

² A Campanha Nacional pelo Direito à Educação, articulação política de organização, movimentos e redes da sociedade civil brasileira, oportuniza uma contribuição ao desafio previsto na legislação do país quanto à definição de referências de Custo Aluno-Qualidade (CAQ) para a Educação Básica. Estas referências orientam a construção de uma política de financiamento comprometida efetivamente com a garantia do direito à educação de qualidade para todos os indivíduos. A lógica vigente hoje estabelece um valor médio gasto por aluno, resultado de uma divisão dos escassos recursos da vinculação constitucional pelo número de estudantes matriculados, variando conforme as oscilações da arrecadação. O Custo Aluno-Qualidade representa uma inversão dessa lógica, marcada pela subordinação social à disponibilidade orçamentária imposta pelo ajuste fiscal, garantindo condições concretas que efetivem os compromissos e as conquistas previstas pela legislação (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 13).

Tabela 8: Apuração das despesas para análise do custo aluno anual - Franca (SP)

Tipo de despesa	Despesa anual	Porcentagem	Valor aluno anual de Franca
Gasto com folha de pagamento	R\$ 57.367.321,77	60,83%	R\$ 5.857,39
Atividades de manutenção ³	R\$ 31.438.984,05	33,34%	R\$ 3.210,02
Equipamentos e obras	R\$ 5.499.040,04	5,83%	R\$ 561,47
Total	R\$ 94.305.345,89	100%	R\$ 9.628,89

Fonte: Divisão de Administração e Controle (SME) (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2015b).

O que se percebe é que o investimento do governo federal é insuficiente para dar suporte aos municípios, de qualquer forma as cidades precisam suplementar. É significativo trazer à tona os dados da tabela 8, que aponta a média brasileira em 2014, do gasto por aluno em R\$ 6.745, dessa forma corresponde a duas vezes o que é repassado hoje pelo FNDE. No caso de Franca, ainda não se atingiu o gasto correspondente à média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na educação (R\$ 20.230), mas o município investe um montante significativo, chegando a aplicar quase o dobro do repasse do governo, e está conseguindo obter as metas de resultados semelhantes a indicadores obtidos nos países de destaque, que é 6.0; são pontos que não podem ser ignorados na pesquisa.

Dentro do foco da pesquisa, que é refletir sobre a gestão de processos e a articulação das políticas na busca de qualidade no primeiro ciclo do Ensino de Nove Anos no município de Franca, vale destacar que no panorama do total de 37 EMEBs, somente 27 puderam realizar a avaliação em 2015, incluindo-se nas escolas do Apêndice A, a EMEB Christiane Dezuaní Dias de Oliveira (não realizou a avaliação, pois tinha um número de alunos no 5º ano inferior a 20). E, em 2013, 26 escolas foram avaliadas e na maioria delas os índices foram superiores a 6.0. Se se fizer uma retrospectiva dentro do cenário da avaliação da Prova Brasil, houve um

³ Atividade de manutenção refere-se a todas as despesas de manutenção da Secretaria, como serviços de limpeza predial, limpeza caixa d'água, dedetização, água, luz, telefone, internet, compras de materiais diversos (escolar, expediente, limpeza, elétrico, hidráulico), contratações de cursos e palestrantes.

crescimento acentuado que significa quase o dobro, de 2011 para 2015, conforme dados da tabela 9:

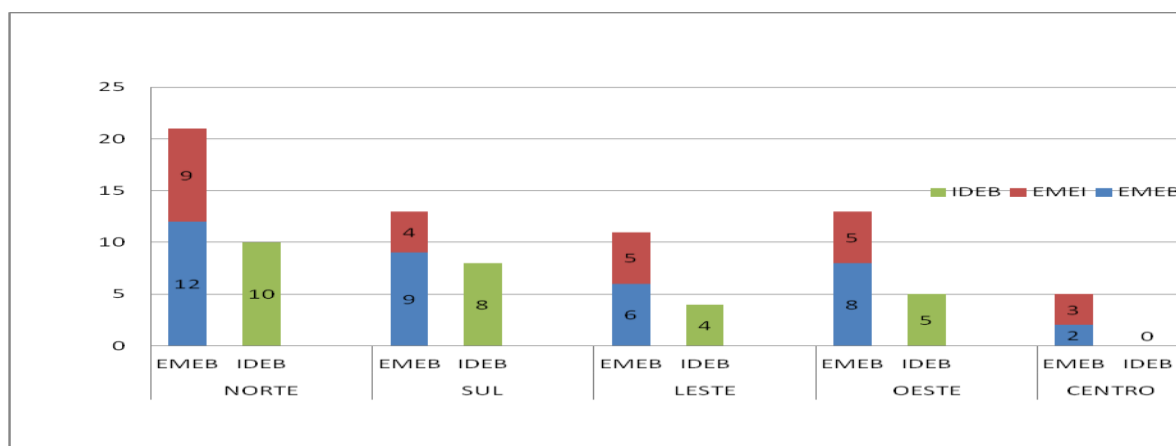
Tabela 9: Crescimento do número de escolas de Franca na realização da Prova Brasil

	2007	2009	2011	2013	2015
EMEBs que realizaram a avaliação	14	21	22	26	27

Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio a partir de dados da SME - Franca

Essas 27 escolas que poderiam participar da prova Brasil no ano de 2015 estão distribuídas somente em quatro regiões de Franca: norte, sul, leste e oeste, sendo que o maior montante se concentra na região norte, com 10 escolas, e na região centro não se constatou nenhuma que realiza as provas. Isso significa que as notas das avaliações do município são obtidas por escolas periféricas, povoadas por alunos de nível socioeconômico inferior ao dos que residem no centro. Existem escolas de grande porte na região central, porém pertencem à Rede Estadual de Ensino.

Gráfico 7: Número de EMEBs, EMEIs e especificamente das EMEBs que realizam a Prova Brasil por região (com IDEB)

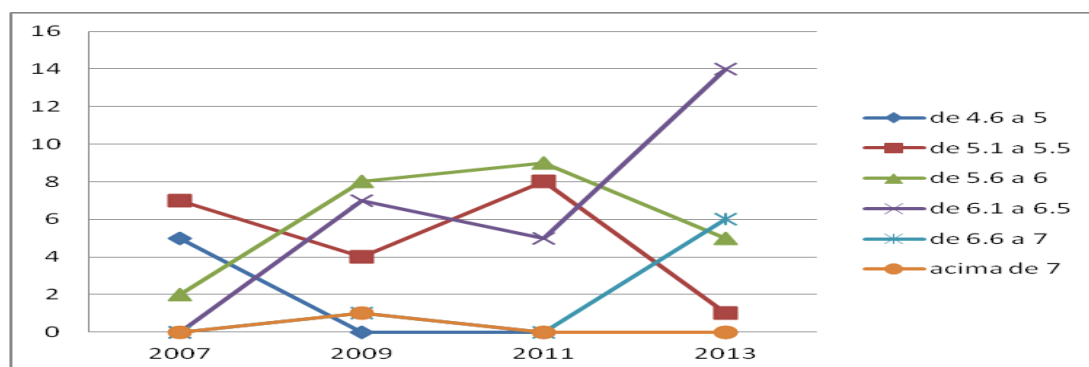


Fonte: Divisão de Cadastro e Tecnologia (SME) (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2015c).

Analisando o Anexo A, que são as escolas que realizaram a prova Brasil, com seus respectivos índices, pode-se concluir que houve uma evolução muito grande e um aumento significativo do número de instituições com índices

superiores a 6.0. De acordo com o gráfico 6, a linha horizontal mostra as médias do IDEB que foram agrupadas em blocos. No início da aplicação da prova, em 2007, algumas escolas do município conseguiram chegar ao bloco do 5.6 a 6, com a média máxima de 5.8. Em 2009, uma escola apenas atingiu 7.3, porém não conseguiu manter esse índice no outro biênio. Já, em 2011, houve um equilíbrio nas avaliações distribuídas na segunda, terceira e quarta colunas, sendo que o maior indicador desse ano foi 6.2 (valor significativo comparado à média dos países da OCDE). Em 2013, várias escolas conseguiram superar a média 6, e, das 26 escolas que realizaram a avaliação, somente 4 ficaram abaixo da média.

Gráfico 8: Evolução das escolas com IDEB no município de Franca a partir de 2007



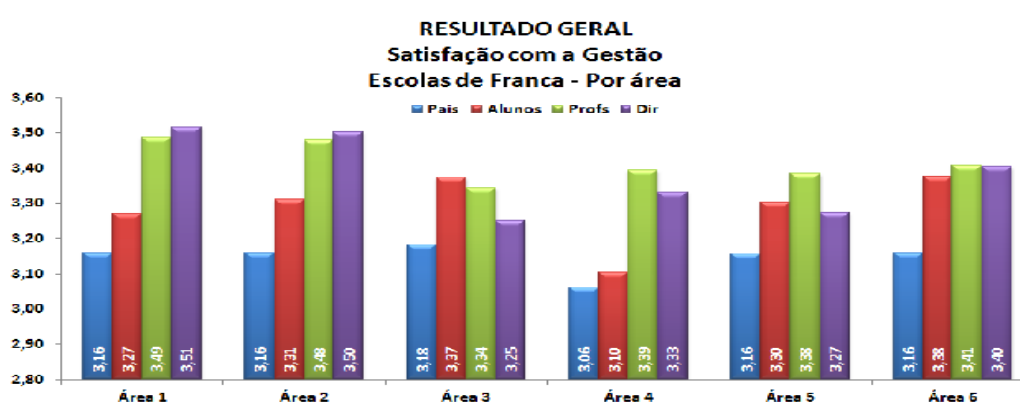
Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio, a partir de dados do INEP.

Aprofundando ainda mais no universo da pesquisa, foi feita uma enquete no início do trabalho com a Fundação L'Hermitage, que traz alguns indicadores relevantes no processo de reflexão do gestor para melhorias educacionais, e que está articulado com a gestão participativa, pois demonstra a opinião de pais, alunos e da comunidade gestora (coordenador, orientador e pedagogo) sobre alguns aspectos da gestão, como: a satisfação com a gestão educacional, as áreas que necessitam de melhoria e a autoavaliação do sistema de gestão. Dentro de cada aspecto foram desenvolvidas várias questões que são enquadradas em seis áreas importantes para se obter uma gestão de acordo com o Programa de Gestão Escolar de Qualidade, destacadas a seguir:

1. Orientação para os Alunos, Famílias e Comunidade;
2. Liderança da Direção na Gestão Pedagógica;
3. Gestão do Desenvolvimento Profissional;
4. Planejamento Institucional;
5. Gestão de Processos;
6. Gestão de Resultados. (FUNDAÇÃO L'HERMITAGE, 2014a).

No primeiro aspecto, “a satisfação com a gestão educacional”, pais, alunos, professores e equipe gestora apresentaram sua opinião, em escala de 1 a 5, dentro dos seguintes critérios: 1: discordo plenamente, 2: discordo, 3: concordo, 4: concordo plenamente, e o 5: não se aplica (se a afirmação não corresponde à realidade da sua escola ou se não tem informação a respeito). A partir desse indicador analisaram-se as seis áreas já citadas, e o resultado está demonstrado no gráfico 7.

Gráfico 9: Opinião da comunidade educativa sobre Satisfação com a gestão

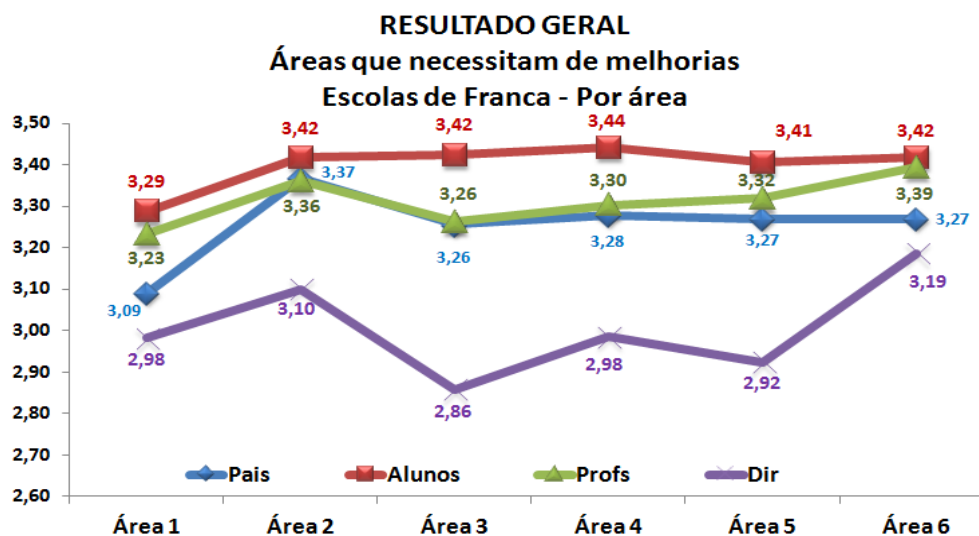


Fonte: Fundação L'Hermitage (2014b).

Diante dos dados apresentados pelo gráfico 7, podemos verificar que as notas foram superiores a 3, e, quanto à opinião da comunidade educativa, os pais são os mais exigentes, mostrando um índice mais baixo para as seis áreas, com menor nota na área 4, referente ao planejamento institucional. Esses dados foram socializados com todos os diretores, a fim de verificar aspectos que poderiam ser melhorados. Ofereceram-se formações e assessorias junto à fundação e com consultores da SME.

No segundo aspecto, referente a “as áreas que necessitam de melhoria”, os gestores (diretor, coordenador, orientador e pedagogos) foram os mais exigentes, concedendo notas inferiores a 3 para quatro áreas visivelmente aparentes no gráfico 8, dentre elas estão: orientação para os Alunos, Famílias e Comunidade, com 2,29; Gestão do Desenvolvimento Profissional, com 2,86; Planejamento Institucional, com 2,98, e Gestão de Processos, com 2,92.

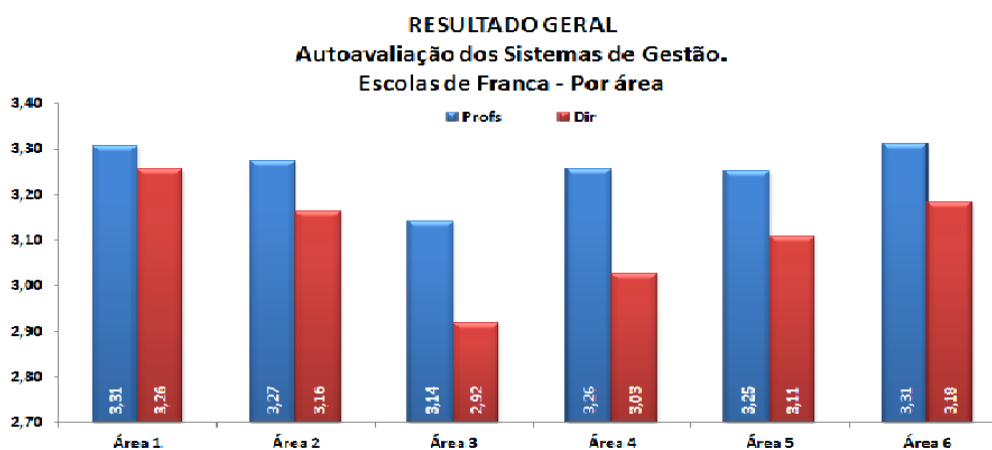
Gráfico 10: Áreas que necessitam de melhorias nas escolas de Franca-SP



Fonte: Fundação L'Hermitage (2014b).

O aspecto que se refere a “autoavaliação dos Sistemas de Gestão”, foi realizado apenas pela equipe de professores e equipe gestora para realmente refletirem em uma autoavaliação do sistema como corresponsáveis pelo processo de melhoria. De acordo com o resultado do gráfico 9, existe uma área que foi autoavaliada ainda como a área que precisa de melhorar, diagnosticada pelos próprios gestores, a Gestão do Desenvolvimento Profissional, ou seja, precisam investir melhor em sua formação profissional.

Gráfico 11: Auto Avaliação dos Sistemas de Gestão das Escolas Municipais de Franca-SP



Fonte: Fundação L'Hermitage (2014b).

Este tipo de mediação está se operando junto aos diretores e equipes gestoras, promovida pela SME a fim de analisar dados e propor estratégias para o plano de melhoramento na busca de ações para a melhoria da escola. Pode-se verificar que as mediações e intervenções não estão somente baseadas em dados da avaliação externa, mas também em contextos de uma gestão participativa em que toda a comunidade educativa se envolve para a busca de resultados.

Retornando a dados do gráfico 6, da evolução do IDEB, dentre essas quatro escolas elencadas, duas delas em 2013 tiveram mudanças de diretor, motivo este que não deve ser tratado aqui nesta pesquisa. A pesquisadora se aproximou dessas escolas propondo a ação investigativa, e as diretoras concordaram em participar da pesquisa, contribuindo com as entrevistas (Apêndice C) e permitindo a pesquisa-ação. Foi uma forma interessante de seleção, pois sendo as gestoras recentes na escola, encararam a pesquisa sem melindres, o que é altamente positivo na evolução da qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos da instituição, também alvos da pesquisa. As outras duas escolas participaram de mediações para a melhoria da qualidade, de forma coletiva nas reuniões de formação, através das visitas de gestores da SME nas referidas unidades e com as consultorias da Fundação L'Hermitage.

Duas escolas com melhores indicadores fizeram parte da pesquisa e realizaram as mesmas entrevistas semiestruturadas para servir de parâmetro de análise e verificação das estratégias feitas pelos diretores da escola para a conquista da qualidade. Os sujeitos da investigação foram os diretores, mas durante o processo uma das escolas pediu a presença da equipe, dando a entender que o trabalho em prol da qualidade não é restrito apenas ao diretor.

Os procedimentos investigativos incluíram a observação direta, *in loco*, das quatro escolas mencionadas, e usados como roteiro o Apêndice B e as entrevistas semiestruturadas com os diretores, cujos resultados serão detalhados no item seguinte.

2.2 Apresentação de dados levantados da pesquisa

Frequentemente, a formulação de um problema é mais essencial que sua solução.
Einstein

O processo da pesquisa passou por alguns estágios importantes de ser relatados; o primeiro foi fundamentado na pesquisa bibliográfica e análise documental, com a intenção de aprofundar estudos sobre o referencial teórico essencial para respaldar a pesquisa empírica. Autores de diversas áreas do conhecimento serviram de consulta para reflexões sobre o tema que estabelece a pesquisa. Dessa forma, o estudo articulou áreas relevantes que conversaram entre si de forma interdisciplinar dentro das Ciências Humanas, Sociais e Políticas (História, Pedagogia, Direito, Gestão de Políticas Públicas, Administração, Economia, Filosofia e o Serviço Social).

No que se refere à construção da base teórica, buscou-se o entendimento de todo o arcabouço da legislação brasileira da educação voltada à gestão, às políticas públicas e à avaliação, que sustentam as intervenções para a busca da qualidade. Dentro desta investigação, consultaram-se várias obras pertencentes ao acervo da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UNESP Franca, da Secretaria Municipal de Educação, além de muitas outras adquiridas pela autora através do sebo virtual. Nesse momento houve uma intensa busca de artigos, pesquisas em Fundações colaborativas da educação, teses, e entrevistas com secretários que obtiveram médias significativas no IDEB, como o de Foz do Iguaçu. Foi um período de grande crescimento pessoal usado para a pesquisa e no direcionamento das próprias políticas da educação pública municipal de Franca. As leituras foram fichadas e, na maioria dos outros procedimentos de leitura, na consulta de livros próprios, adotou-se a estratégia de grifos e anotações laterais no canto da página.

No que tange à leitura sobre gestão e estratégias visando à qualidade educacional, não é um contexto muito abordado por pesquisadores, por se tratar de assunto novo, sobre o qual algumas instituições como a Fundação Lemann, Fundação L' Hermitage, Fundação Carlos Chagas e Fundação Victor Civita estão iniciando investigações. Estas fundações hoje são entidades parceiras de utilidade

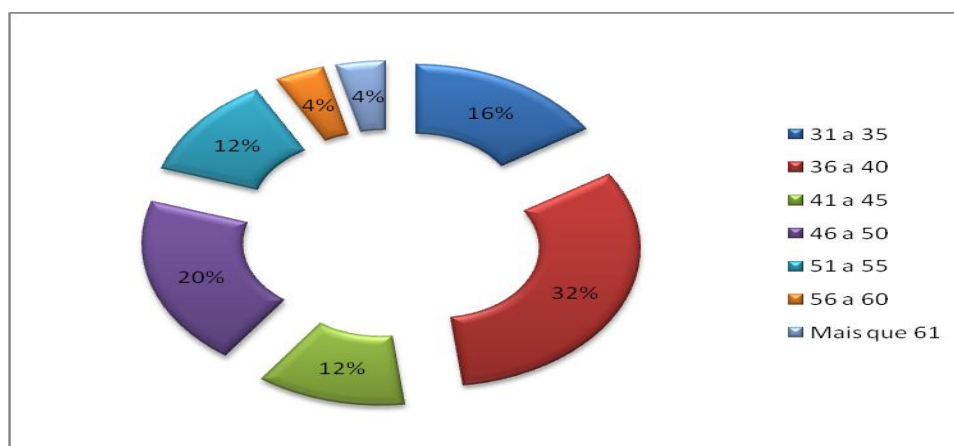
pública de âmbito federal, estadual e municipal, sem fins lucrativos, que colaboram significativamente com a melhoria educacional e social.

2.3 Perfil dos diretores das escolas pesquisadas

No universo da pesquisa foram contatadas todas as diretoras das escolas nas quais o IDEB é aplicado em Franca, e traçado um perfil através da tabulação de dados. Estes foram organizados a partir do questionário (Apêndice A), ressaltando os resultados quantitativos e também os qualitativos examinados com maior detalhamento nos itens posteriores para ilustrar o objeto de estudo.

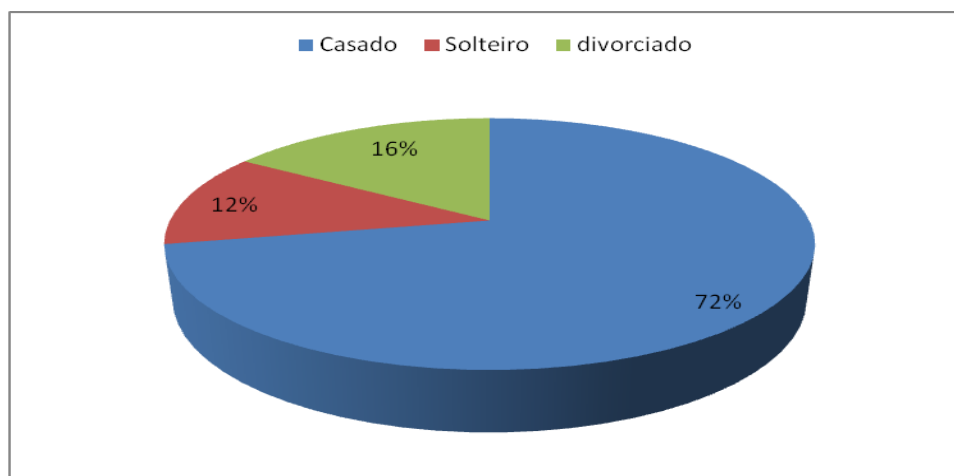
A análise dos dados possibilitou identificar diversos aspectos a respeito do perfil dos diretores de escolas de grande porte (aquelas que atendem crianças da pré-escola ao quinto ano) que oferecem o primeiro segmento completo de aprendizagem. Das 26 escolas que atendem essa clientela de alunos, 25 realizaram a pesquisa, e obtiveram-se no primeiro item, os seguintes dados:

Gráfico 12: Percentual da idade das diretoras no Universo pesquisado



Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio.

Das 25 entrevistadas, 35% estão na faixa dos 36 a 40 anos, 12% entre 41 e 45 e 20% na faixa etária dos 46 a 50 anos, isso significa que uma grande maioria das diretoras está concentrada na faixa etária acima dos 36 a 50 anos.

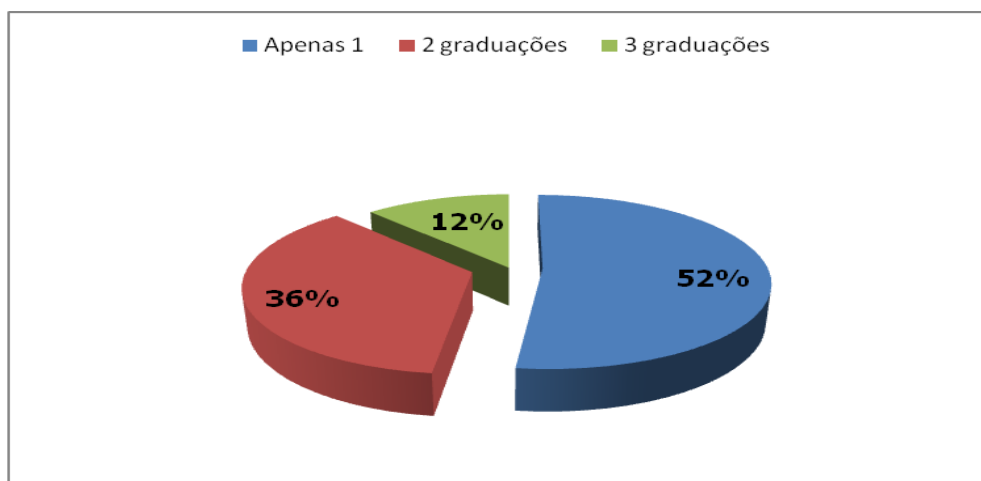
Gráfico 13: Estado civil do universo de diretores pesquisados

Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio

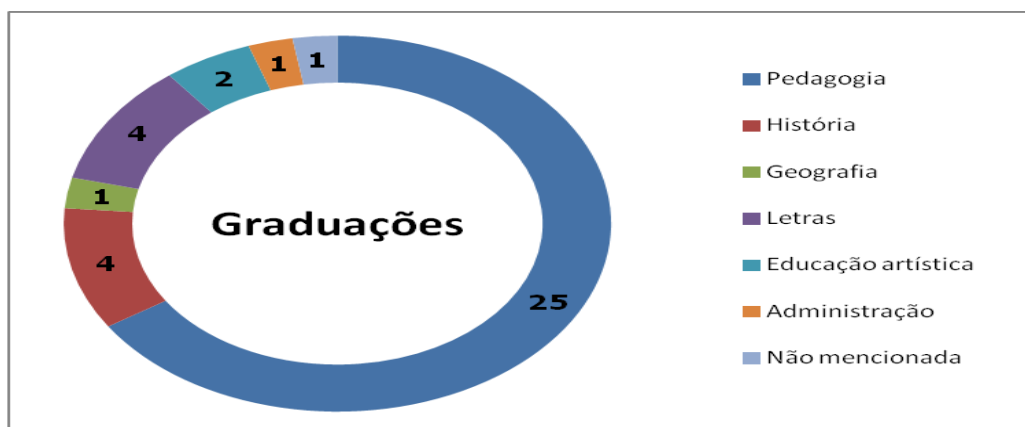
Dentre os 25 sujeitos entrevistados, 100% são do sexo feminino, e quanto ao estado civil das diretoras: 72% são casadas, 16% divorciadas e 12% solteiras, ilustrado no gráfico 11.

Outro aspecto importante para ser analisado é a formação acadêmica das diretoras, sendo que, em sua maioria, 52% possuem apenas uma graduação de cunho obrigatório para o cargo, a pedagogia; isso quer dizer que das 25 entrevistadas todas possuem tal formação (conforme gráfico 12). Ademais, 36% realizaram outra graduação e 12% agregaram ao currículo a terceira.

Dentre as faculdades mais procuradas como segunda opção estão os cursos de História e Letras, e outras citadas em menor número, conforme gráfico 13.

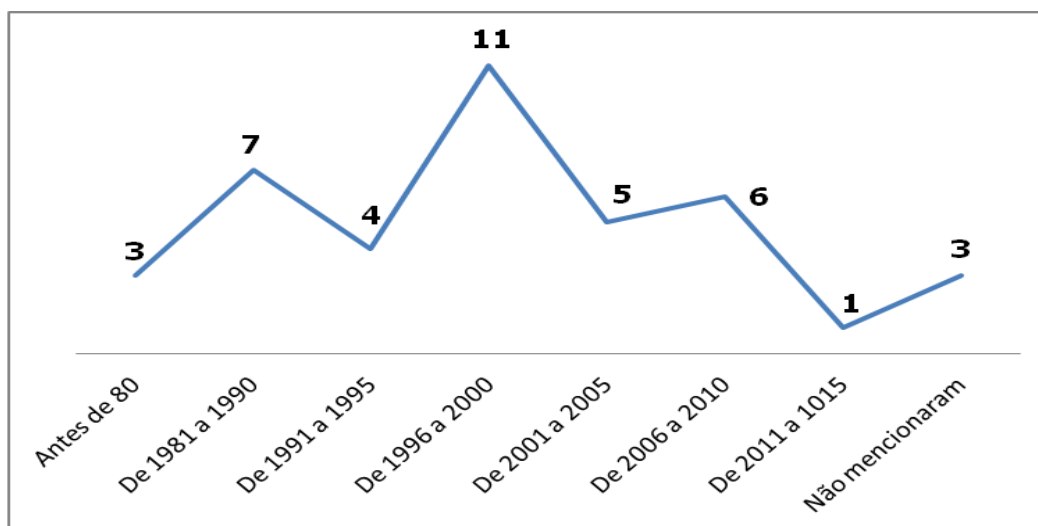
Gráfico 14: Formação acadêmica dos diretores do universo pesquisado

Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio.

Gráfico 15: Graduações feitas pelos diretores

Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio

Dentre as graduações mencionadas no questionário, onze delas se concentraram no período de 1996 a 2000. Analisando o gráfico 13 na totalidade, o que se percebe é uma concentração maior antes de 2001, totalizando 25, e após 2001, uma média de 11 graduações, não se esquecendo de que três entrevistadas não mencionaram o período da realização.

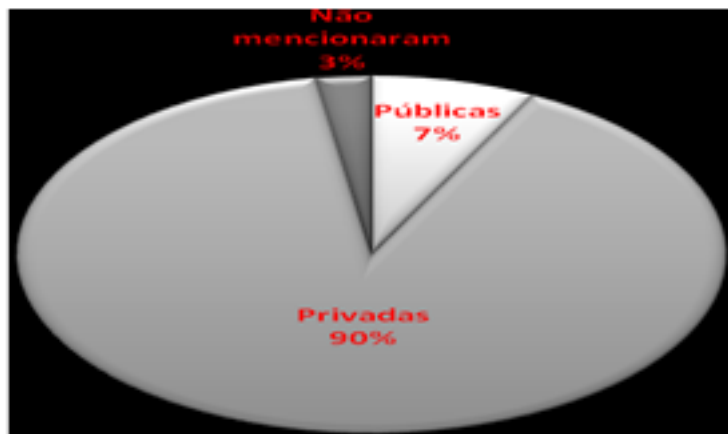
Gráfico 16: Períodos em que realizaram a graduação

Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio

A pesquisadora classificou em públicas e privadas as instituições citadas pelos sujeitos nos questionários, com obtenção de resultado bastante interessante. De todas as instituições, 90% das graduações foram feitas em

instituições privadas e apenas 7% em universidades públicas, sendo que 3% não mencionaram a natureza da instituição em que realizaram a formação acadêmica.

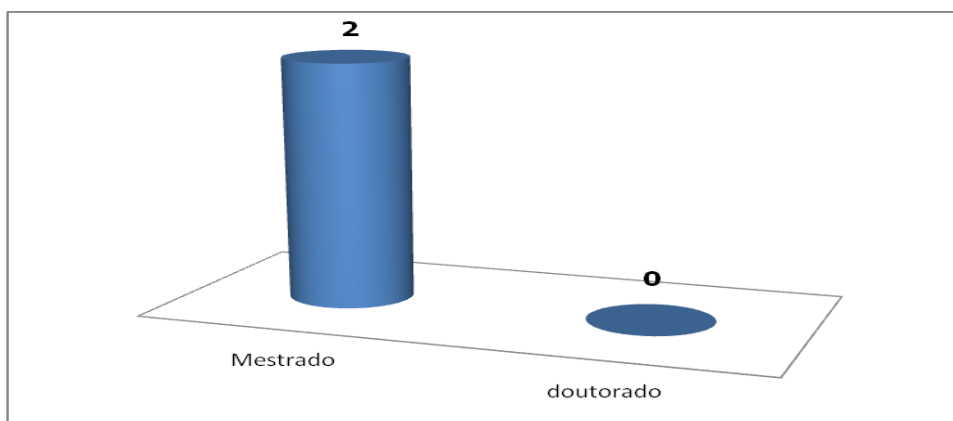
Gráfico 17: Percentual das Instituições nas quais os diretores realizaram suas graduações



Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio

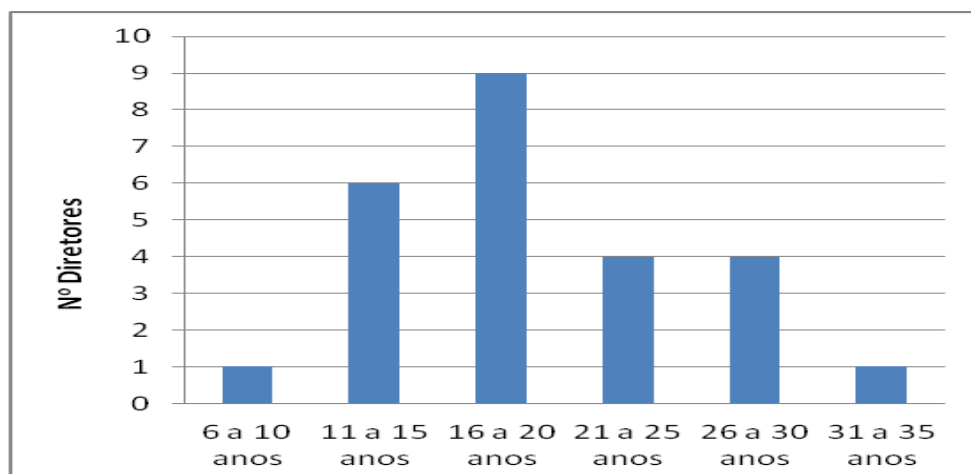
No que se refere à pós-graduação (*stricto sensu*), apenas duas diretoras realizaram o mestrado dentro do universo de 25 diretoras que responderam ao questionário.

Gráfico 18: Pós-graduação (*stricto sensu*) do universo pesquisado



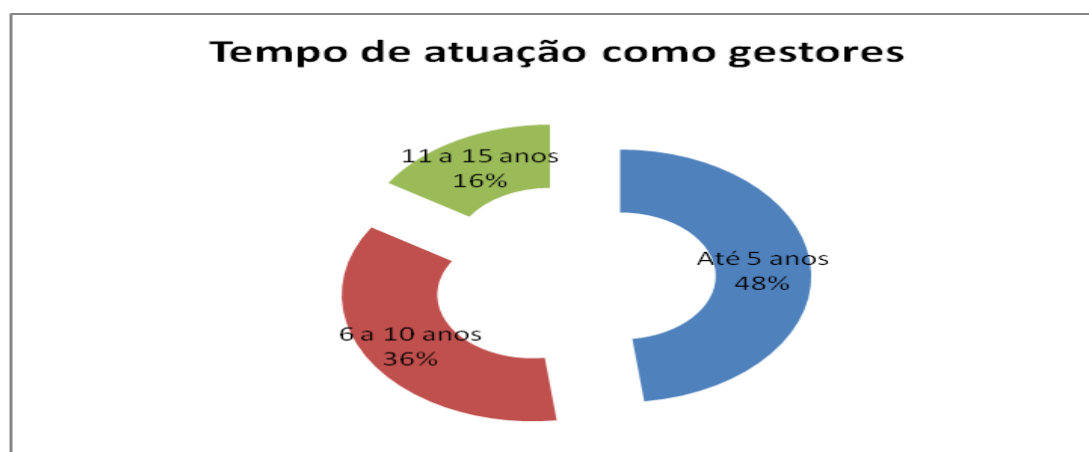
Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio

Quanto ao tempo de atuação desses profissionais na educação, a grande maioria está nesta área há mais de 16 anos, conforme o gráfico 17, que evidencia dezoito sujeitos nessa posição.

Gráfico 19: Tempo de atuação na educação dos sujeitos do universo

Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio

No campo de atuação como gestoras, há um percentual grande, acima de 10 anos de direção (10 a 15 anos), dentre elas se tem 16% do todo, com 36% de 6 a 10 anos, e a grande maioria (48%), atuando como gestoras há apenas 5 anos. Portanto, ainda consideradas jovens dentro do contexto administrativo.

Gráfico 20: Tempo de atuação como gestores no município de Franca

Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio

Uma mostra importante foi detectada em relação à característica principal da atuação do gestor e, nesse aspecto, a pesquisadora teve por bem tabular os dados obtidos, procurando respeitar as falas dos sujeitos dentro do universo pesquisado. Nesse panorama, foi feita uma Tabela com as características citadas e o número de vezes que foram mencionados pelas 25 entrevistadas. Vale

apontar aqui que nem todas pontuaram apenas uma característica e que todas foram consideradas na organização da tabela 10:

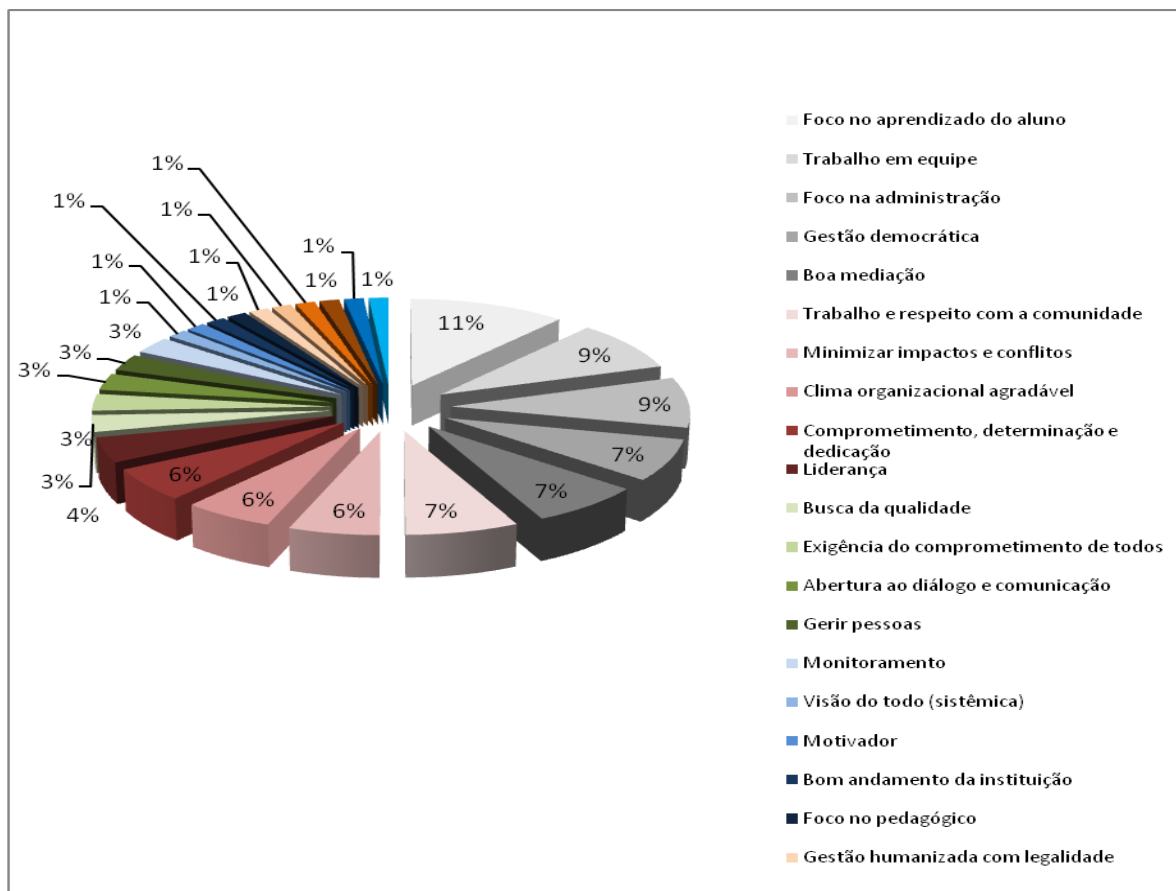
Tabela 10: Principais características apresentadas pelas diretoras de Franca do universo pesquisado, em ordem decrescente

Características	Número de vezes mencionadas pelas gestoras
Foco no aprendizado do aluno	8
Trabalho em equipe	6
Foco na administração	6
Gestão democrática	5
Boa mediação	5
Trabalho e respeito com a comunidade	5
Minimizar impactos e conflitos	4
Clima organizacional agradável	4
Comprometimento, determinação e dedicação	4
Liderança	3
Busca da qualidade	2
Exigência do comprometimento de todos	2
Abertura ao diálogo e comunicação	2
Gerir pessoas	2
Monitoramento	2
Visão do todo (sistêmica)	1
Motivador	1
Bom andamento da instituição	1
Foco no pedagógico	1
Gestão humanizada com legalidade	1
Assertividade	1
Articulação das políticas públicas	1
Atingir as metas	1
Ponderação	1
Parceria com equipe gestora	1

Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio

A mesma tabela foi organizada no gráfico 21, apresentando a seguinte porcentagem:

Gráfico 21: Principais características citadas pelos diretores em porcentagem



Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio

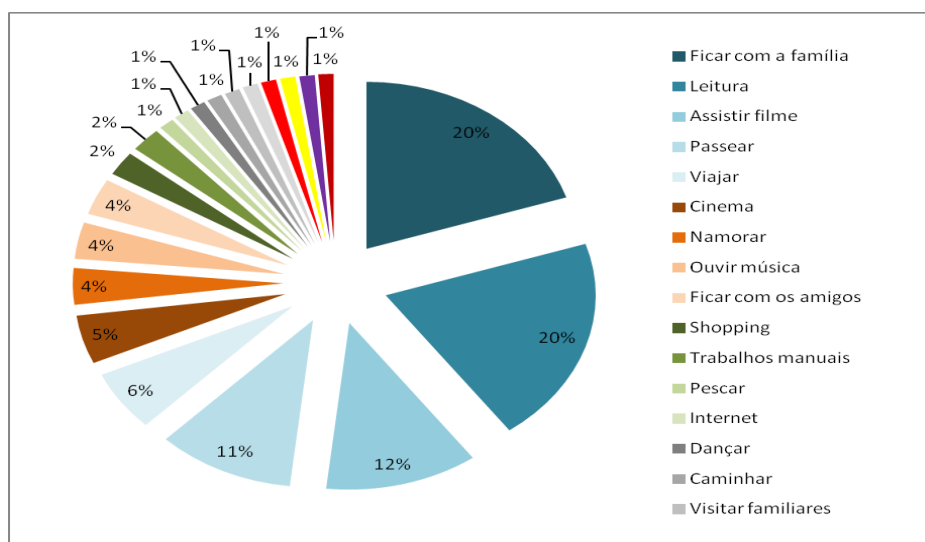
Outro questionamento foi referente às atividades de lazer dos sujeitos do universo pesquisado, e o que se obteve de respostas foi colocado em ordem decrescente na tabela 11. Ficaram entre os itens mais citados o aspecto de estar junto com a família, em casa ou outro local, e também a atividade de leitura, no percentual de 20% cada item (17 vezes mencionados no questionário), e em terceiro e quarto lugares, assistir a filmes (10 vezes citados) e passear (9 vezes pontuados) com 12% e 11%:

Tabela 11: Atividades de lazer dos sujeitos no universo pesquisado:

Itens citados pelas gestoras	Número de vezes citados
Ficar com a família	17
Leitura	17
Assistir filme	10
Passear	9
Viajar	5
Cinema	4
Namorar	3
Ouvir música	3
Ficar com os amigos	3
Shopping	2
Trabalhos manuais	2
Pescar	1
Internet	1
Dançar	1
Caminhar	1
Visitar familiares	1
Festas	1
Cantar	1
Tocar instrumento musical	1
Contato com Natureza	1
Organizar a casa	1

Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio

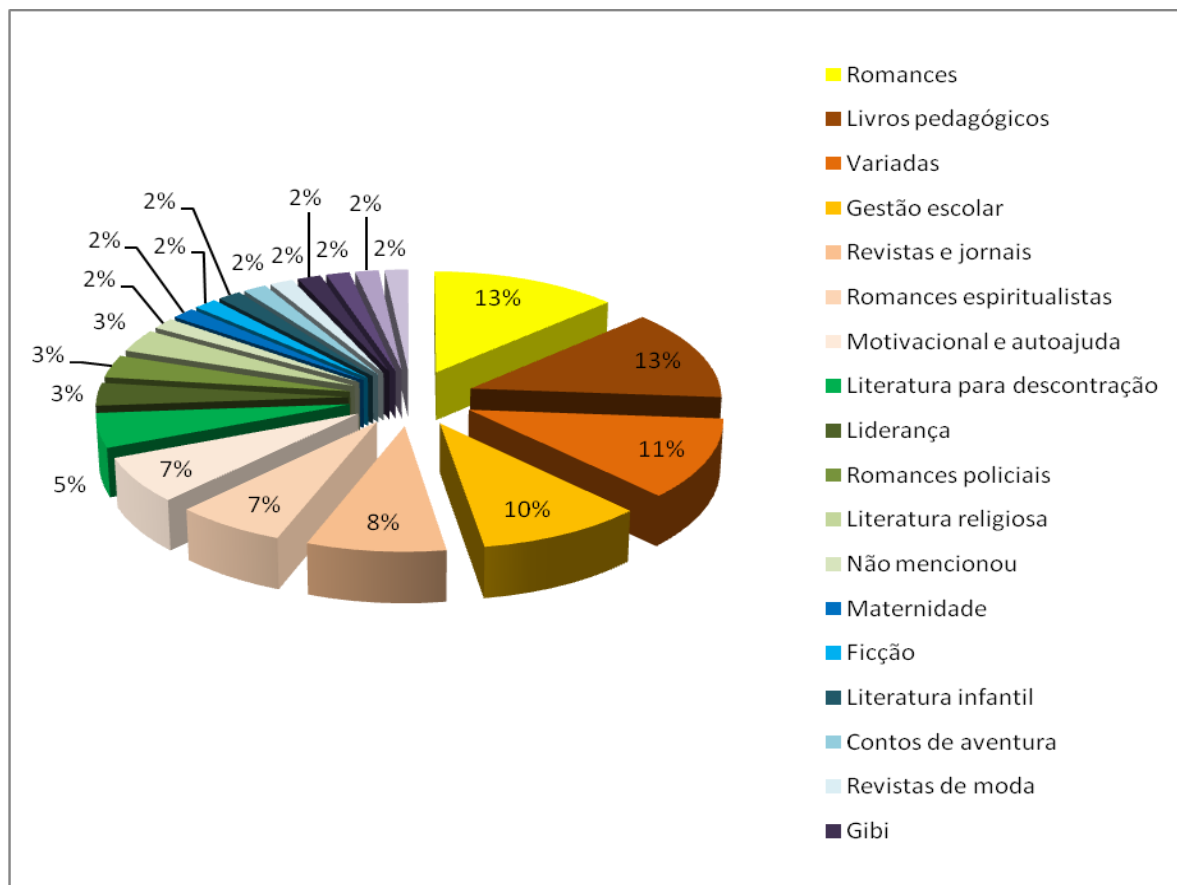
Essas atividades são realizadas em momentos e horas vagas e as atividades favoritas também foram desenhadas em percentual, conforme o gráfico 20.

Gráfico 22: Os gestores e suas atividades favoritas nas horas vagas em percentagem:

Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio

Outro item analisado pela pesquisadora foi o envolvimento do sujeito gestor com a leitura, com a pergunta sobre gostar ou não de ler. Nas respostas, ninguém pontuou que não gostava; porém, dentre as 25 entrevistadas, duas delas mencionaram que liam às vezes. Isso mostra que a leitura, até mesmo para os integrantes que precisam ser exemplos na escola, não conseguiu atingir os 100%. Dentre aquelas com hábito de leitura constante, estão as que preferem os livros de romance e os pedagógicos, com 13%; o termo “leituras variadas” foi mencionado sete vezes, ficando em 11%; 10% pontuaram leituras sobre gestão escolar e 8% os motivacionais e de autoajuda. As demais preferências de leituras estão desenhadas no gráfico 23:

Gráfico 23: Os sujeitos do universo e suas principais leituras



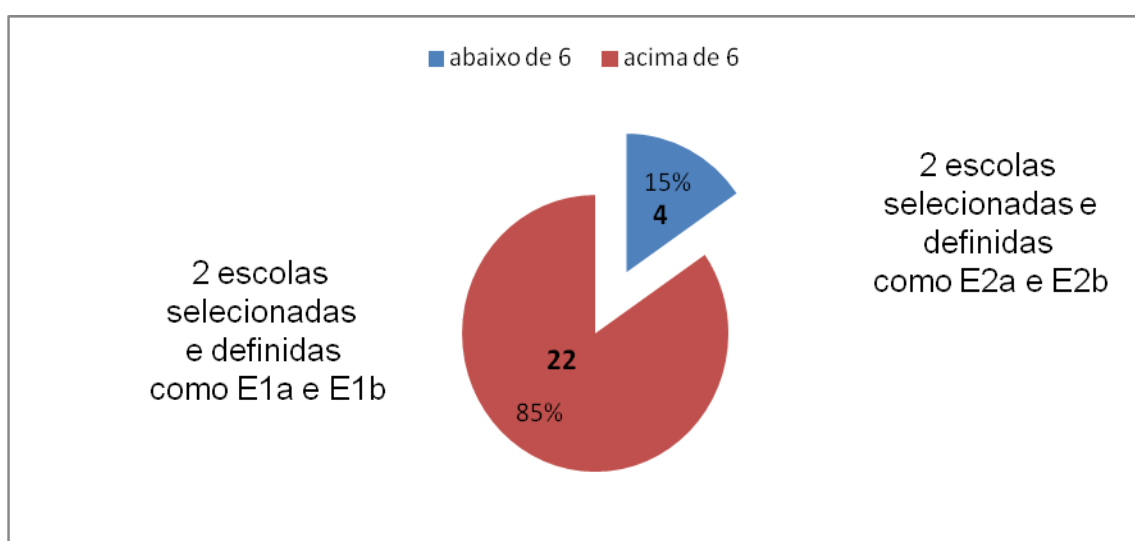
Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio

2.4 Caracterização das escolas selecionadas

Dentro do universo das 26 escolas selecionadas, pelo seu contexto, por conter todo o primeiro ciclo da Educação Básica (pré-escola ao 5º ano), e devido a esse fato realizarem a avaliação da prova Brasil, em um primeiro momento da pesquisa foi apresentado o perfil dessas diretoras, buscando alinhar suas atividades e seus conhecimentos aos indicadores de qualidade das escolas e às políticas públicas destinadas a esse fim.

Dentre essas escolas, apenas 15%, especificamente quatro escolas, obtiveram avaliações em 2013 abaixo de 6, mas, apenas duas foram selecionadas para revisar os itens caracterização, entrevista com diretor e mediação com gestor. Essas apresentam em sua comunidade, nível socioeconômico médio-baixo e um atendimento acima de 400 alunos, localizadas em zonas periféricas de Franca. Outro detalhe importante para a seleção foi a troca de diretores nos dois últimos anos, o que significa que nunca passaram por uma avaliação externa e, por isso, estão mais abertos à mudança, sem constrangimento de analisar o processo anterior a sua gestão.

Gráfico 24: Seleção do universo de escolas para caracterização e entrevistas tendo como recorte o resultado das avaliações da Prova Brasil de 2013



Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio

No segundo grupo de 22 escolas (85% das escolas), duas foram separadas das demais, seguindo como critério o resultado significativo do desempenho dos alunos no IDEB. Essas instituições foram definidas como E1a e E1b, nessa nova etapa da pesquisa, que estabelece a caracterização das quatro escolas envolvidas no processo.

Vale salientar que para resguardar a identidade dos estabelecimentos de ensino envolvidos, cumprindo às especificações do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP- Franca, foram definidas algumas siglas para substituição do nome da escola.

Tabela 12: Definição das siglas para as instituições

Escolas	Grupo	Siglas
2 Escolas com IDEB acima de 6	1	E1a, E1b
2 escolas com IDEB abaixo de 6	2	E2a, E2b

Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio

Foram feitas visitas às escolas e também contatos telefônicos com as diretoras, solicitando alguns detalhamentos de questões que ficaram difusas nas respostas às perguntas e também nas observações da pesquisadora. O que se constatou através das visitas e entrevistas, no que se refere à característica física das escolas do grupo 1, é que existe uma vantagem da E1a em relação à E1b, com um número reduzido de salas, alunos, e, em contrapartida, um número maior de professores e especialistas, oportunizando assim um melhor acompanhamento e possibilidades de realizar outros projetos para melhorar a qualidade do ensino. A única desvantagem da E1a em relação à E1b é a realidade da comunidade, de nível socioeconômico médio-baixo, pois fica situada em uma área com maior vulnerabilidade, se comparada à segunda. Apesar dessas divergências, as duas escolas obtiveram notas significativas na avaliação do IDEB.

Tabela 13: Caracterização das escolas do Grupo 1

Escolas	n. de salas	n. de classes	n. de crianças	Nível sócio econômico	n. de professores	n. de especialistas na equipe gestora
E1a	10	20	410	Médio-baixo	30	5
E1b	13	26	514	Médio	30	4

Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio

Nota: n.- número

No Grupo 2 é apresentada uma Tabela diferenciada com aspectos bastante significativos. A instituição E2a é bem menor que a E2b, porém os resultados das avaliações são semelhantes e não obtiveram nos anos de aplicação uma melhoria considerável. As duas realidades se assemelham no quesito nível socioeconômico, estendido como médio-baixo.

Tabela 14: Caracterização das escolas do Grupo 2

Escolas	n. de salas	n. de classes	n. de crianças	Nível sócio-econômico	n. de professores	n. de especialistas na equipe gestora
E2a	8	16	365	Médio-baixo	21	4
E2b	34	32	698	Médio-baixo	43	5

Fonte: Elaborada por Fabiana Granado Garcia Sampaio

Dentro da estrutura física é perceptível que a constituição da escola **E1a** é mais completa que as demais; seus diferenciais são a brinquedoteca e o laboratório digital. A escola E2b também possui uma estrutura bem ampla, diferenciando-se em dois aspectos: brinquedoteca e laboratório digital. Vale destacar que a equipe da escola da E1a foi organizando todos os espaços visando a um melhor atendimento da comunidade escolar.

Tabela 15: Caracterização física das escolas pesquisadas

	E1a	E1b	E2a	E2b
Sala para o diretor	X	X	X	X
Sala para o coordenador	X	X	X	X
Sala para o orientador	X	X	X	X
Sala de recursos	X	X	X	X
Sala de professores	X	X	X	X
Secretaria	X	X	X	X
Arquivo	X	---	---	X
Sala de informática	X	X	X	X
Sala de leitura	X	X	X	X
Sala de recuperação paralela	X	X	X	X
Brinquedoteca	X	---	---	---
Laboratório digital	X	---	---	---
Depósito de material de ed. Física e música	X	---	---	X
Refeitório	X	X	X	X
Cozinha com despensa	X	X	X	X
Sanitários para funcionários	X	X	X	X
Almoxarifado para produtos de limpeza	X	---	---	X
Sanitários para alunos (masculino e feminino)	X	X	X	X
Sanitário para deficientes físicos	X	X	X	X
Pátio coberto	X	X		X
Quadra Coberta	X	X	X	X
Horta	X	X	---	X

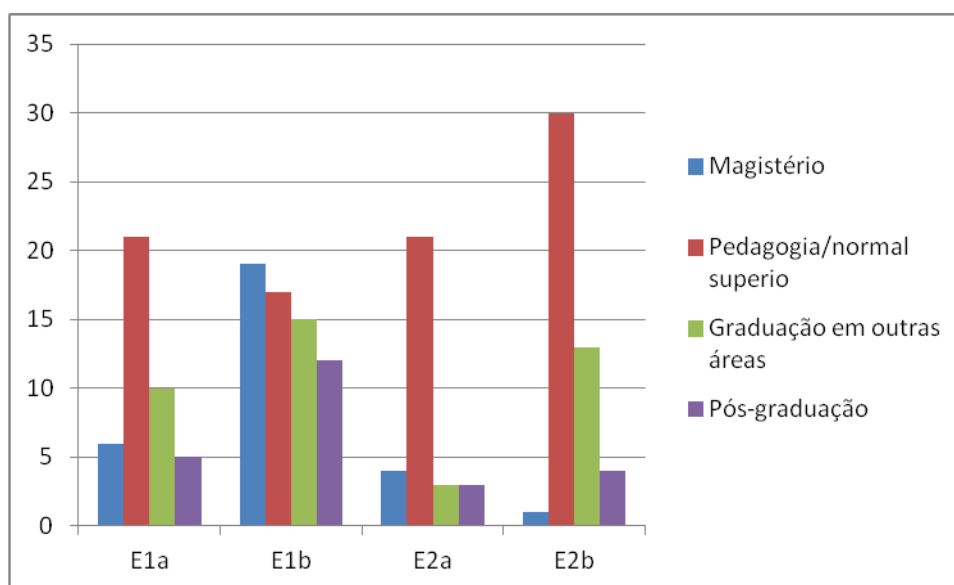
Fonte: Elaborada por Fabiana Granado Garcia Sampaio

No que se refere à formação acadêmica dos professores, têm-se dados interessantes de serem analisados, e a escola evidenciada foi a E1b, que obteve dados bastante significativos, conferidos no gráfico 25. No que tange à formação de ensino técnico do magistério, as escolas com IDEB maior (a E1a e a E1b) possuem um número elevado de conclusões (6 e 19 certificações respectivamente), enquanto que no curso de Pedagogia e Normal superior as instituições E2a e E2b atingiram um número maior de término nessa tipificação de ensino superior (22 e 30 respectivamente). Não entrou em debate nas análises a modalidade de ensino

(presencial ou à distância), mas vale evidenciar a importância do magistério para a formação inicial dos educadores.

No que concerne a graduações em outras áreas, a E1b obteve um número significativo: 15, sendo que 50% da equipe da escola possuem um segundo curso superior. O que vale evidenciar é que a mesma escola superou também em nível de pós-graduação, atingindo 40% da equipe.

Gráfico 25: Formação acadêmica dos professores das escolas analisadas



Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio baseados em dados das escolas.

No que se relaciona à rotina das escolas, elas são bastante semelhantes, tanto as do Grupo 1 (E1a e E1b) como as do Grupo 2 (E2a e E2b), orientadas pelo Regimento da Rede Municipal de Ensino e supervisionadas pela Diretoria de Ensino de Franca. O funcionamento é definido em dois turnos; no período matutino o horário de entrada é às 7 horas e a saída às 11 horas e 40min.; e no vespertino a abertura dos portões para os alunos é às 13 horas, com finalização das aulas às 17 horas e 40min. Existe um intervalo para descanso, de 20 minutos, para professores e alunos. Durante o período não existem aulas vagas, as atividades extraclases ocorrem de acordo com o planejamento de cada professor, ocorrendo muitas vezes fora da sala, e até mesmo diversificadas em visitas culturais fora do espaço escolar.

As aulas de recuperação paralela são atividades de contraturno que acontecem em todas as escolas da Rede, inclusive do Grupo 1 e Grupo 2, para as crianças que apresentam dificuldade em alguma área do conhecimento, principalmente na Língua Portuguesa e na Matemática.

O regime é de progressão continuada por ciclos, sendo a primeira etapa de alfabetização do 1º ao 3º ano, e o segundo ciclo do 4º e 5º anos. Todas as escolas observadas possuem Educação Infantil e uma organização curricular específica, com respeito à Lei 9394/96 e a Resolução da SME n. 5/2009:

Tabela 16: Eixo curricular da Pré-escola (Fase I e II)

Eixos curriculares	Pré-escola Fase I	Pré-escola Fase II
Identidade e Autonomia	4	3
Linguagem Oral e Escrita	5	6
Corpo e Movimento	1* (Educ. Física) + 4	1* (Educ. Física) + 4
Linguagem Artística	1* (Música) + 3	1* (Música) + 3
Natureza e Tecnologia	3	3
Conhecimento Matemático	3	3
Total geral	24	24

Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio a partir de dados das escolas pesquisadas dos Grupos 1 e 2 e orientações da SME.

Nota: 1*- Aula oferecida pelo Professor de Educação Física e pelo Professor de Música.

O primeiro segmento do Ensino Fundamental também possui a Grade Curricular registrada no Regimento Escolar de cada escola.

Tabela 17: Componentes Curriculares do 1º segmento do Ensino Fundamental

Componentes Curriculares		Ciclo I			Ciclo II	
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Base Comum	Língua Portuguesa	11	11	11	11	11
	Arte	2	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2	2
	Matemática	6	6	6	6	6
	Ciências	1	1	1	1	1
	História	1	1	1	1	1
	Geografia	1	1	1	1	1
	Total geral	24	24	24	24	24

Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio a partir de dados das escolas pesquisadas do Grupo 1, Grupo 2 e orientações da SME.

Dentro dos componentes, cada professor de escola tem a autonomia de trabalhá-los da melhor forma, de acordo com sua realidade. O que é perceptível é que nas escolas analisadas existe uma articulação através de projetos desses componentes curriculares, porém não é algo visível que as áreas mencionadas nos componentes sejam atendidas na sua totalidade. De modo geral existe uma tendência para o trabalho nas áreas cobradas nas avaliações externas e foi a partir da integração do estudo da neurociência na rede que se iniciou um trabalho voltado a contextos científicos.

As regras escolares são apresentadas na Reunião Administrativa, no início de ano e sempre que necessárias retomadas no Conselho de Escola e debatidas entre a comunidade. Todas essas diretrizes são embasadas no Regimento Escolar, homologado em 2008 e constantemente retomadas pelos professores, funcionários e principalmente no trabalho da equipe de gestores (Orientador Educacional, Pedagogos, Coordenador e Diretor).

No que tange ao uso do uniforme, foi visível que as escolas preveem a prática, e a grande maioria usa a camiseta, mas o que ficou pontuado por uma das diretoras (a da escola E2b) é que existem algumas situações complicadas dentro da unidade, a exemplo do uso de *shorts* curtos por algumas alunas, situações que

geram dificuldade de se tomar atitudes mais pontuais, devido à ausência de apoio na legislação.

Os alunos utilizam o livro didático oferecido pelo PNLD e também o livro do Programa Ler e Escrever. Nos anos de 2014, 2015, receberam materiais do município, os quais, de acordo com o diretor da escola E2b, foram muito importantes para os alunos e elogiados por sua qualidade pelos pais e alunos.

Através das visitas e a interação com a diretora, foi verificado o uso dos documentos que oferecem suporte às estratégias de melhoria. As escolas contam com os documentos oficiais, como: Plano de Gestão, Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Desenvolvimento da Escola interativo (PDE interativo), Planejamento Anual e Replanejamento do segundo semestre, Plano de Ação Semanal, além de documentos de acompanhamento do rendimento dos alunos (pastas de observações), sondagens e plano de metas. A documentação fica disponível para a comunidade, pais, responsáveis e equipe escolar, e também aos visitantes. Todas as diretoras comentaram que os documentos são elaborados com a participação da comunidade escolar, principalmente os docentes. Pela análise, o Planejamento anual está em sintonia com o PPP, com o Plano de Gestão e com a REC do município.

Até a questão 8 do Apêndice B não houve divergências entre uma escola e outra, pois todas possuem seus documentos norteadores; as rotinas são semelhantes e orientadas pelo regimento escolar; a equipe de assessoria é composta basicamente por um grupo de gestores (Coordenador, Pedagogo, Orientador e Diretor); as divergências surgem a partir da nona questão observada pela pesquisadora. Esta, por sinal, se refere à formação dos educadores: o REP é realizado por todas as escolas, porém na E1a estão realizando, além desta, uma formação com os professores baseada nos livros sobre neurociência, da Dra. Elvira Souza Lima, no contraturno, uma iniciativa da própria escola. Na E1b, além da reunião pedagógica tradicional, feita pelo coordenador, também é realizada uma interação via e-mail, enviando materiais de estudos extras, inclusive com os livros sobre a neurociência doados pela SME.

Já, a escola que obteve notas inferiores na avaliação da Prova Brasil, a E2a, colocou que divulga os cursos que a Secretaria da Educação oferece, porém a própria instituição não proporciona outros encontros de formação além das REP. Também, a escola E2b mostra evidência apenas à formação na reunião

pedagógica semanal e também nos cursos oferecidos pela SME, que são vivenciados por dois ou três integrantes que se interessam em realizá-los. Estes dados caracterizam que as escolas E2a e E2b ainda não planejaram uma estratégia alternativa de aumentar o repertório de formações de seus educadores como nas escolas E1a e E1b. Quanto mais formação continuada a escola oportunizar, tanto em parceria com as formações da SME quanto da própria escola direcionada a sua realidade e alinhada com as oportunidades de melhoria do ensino e da aprendizagem das crianças, maior será a capacidade de enfrentar as situações complexas do ambiente educacional.

Quando foi analisado o item 10 do Apêndice B, perceberam-se algumas diferenciações significativas novamente. A instituição E1a apresentou vários projetos interessantes que validaram a iniciativa de estratégias para melhoria da qualidade quando se pensa no aspecto direcionado a equidade nos direitos de aprender, elencando em estratégias relevantes, além de projetos já previstos pela SME:

Quadro 4: Estratégias para a melhoria da qualidade do Grupo 1

Categorias: Estratégias Desenvolvidas na escola	E1a	E1b
1 Para os alunos com nível satisfatório de aprendizagem	<p>Projeto Avançando no saber: Os alunos do 5º e 3º anos participaram duas vezes por semana no contraturno, por professores de apoio de trabalho com as áreas de matemática e português.</p>	<p>Projeto [...] Avança: A escola oferecia um trabalho específico com textos para os alunos mais avançados.</p>
2 Para os alunos com dificuldade	<p>Projeto SOS aprendizagem: Alunos em defasagem cognitiva foram atendidos no projeto “SOS Aprendizagem”, foram avaliados na fluência leitora e tabuada para alunos a partir dos 2ºs anos, sendo um trabalho constante realizado pelos inspetores de alunos sob supervisão da diretora. Tudo é registrado em planilha que é compartilhada com os professores das classes.</p>	<p>Além da recuperação paralela são oferecidos aos alunos com dificuldade, alguns encaminhamentos à saúde como psicólogos, pediatras e fonoaudiólogos.</p>

Categorias: Estratégias Desenvolvidas na escola	E1a	E1b
3 Para melhoria na leitura	<p>Projeto leitura: Os professores da escola garantiram a leitura diária dos livros para os alunos, trabalhando também com o Projeto Trilhas, com incentivo de frequentar a sala de leitura.</p>	
4 Para a melhoria na escrita	<p>Escrita espontânea de textos: Houve um estudo aprofundado na REP do livro “Escrever e Ler” de Manuel Miralles Teixidó, onde as professoras ficaram estimuladas a deixarem seus alunos de 1º e 2º anos a escreverem textos (contos, notícias, anúncios, legendas para fotos, textos expositivos sobre animais etc.). Produziram cadernos específicos para produção textual e, ao final do ano, observou-se uma mudança muito grande nos textos, tanto na quantidade como na qualidade de suas produções textuais.</p>	
5 Para preparação dos alunos para as avaliações	<p>Simulados: Os 3ºs e 5ºs anos fizeram simulados elaborados pela escola (são avaliações plastificadas, que ficam em caixas políondas, na sala da coordenação e à disposição dos professores). Todos os resultados foram tabulados e acompanhados, visando à retomada de conteúdos.</p>	<p>Projeto [...] Avança: A escola oferece semanalmente um simulado para acompanhar o rendimento da aprendizagem.</p>
6 Especialização do professor por área	<p>Rodízio de professoras: Uma vez por semana as professoras agrupavam os alunos por níveis e trocavam de sala, com o objetivo de acelerar a aprendizagem dos mais avançados e ajudar aqueles com maior defasagem.</p>	
7 Acompanhamento do coordenador	<p>Monitoramento das produções textuais: A coordenadora corrigia ao menos um texto por bimestre e acompanhava o progresso dos alunos bem de perto.</p>	Atendimento e orientações aos professores quanto ao aspecto pedagógico e didático.
8 Valorização do professor na divulgação de boas práticas	<p>Boas práticas na REP: A partir do segundo semestre, as professoras apresentaram suas práticas enriquecendo a REP, além de melhorar a autoestima.</p>	

Categorias: Estratégias Desenvolvidas na escola	E1a	E1b
9 Portfólios de aprendizagem	<p>Ensinando todos os alunos: Os professores fizeram cadernos especiais, com atividades específicas para os alunos defasados e diante disso conseguiram recuperar a maioria deles.</p>	
10 Aumento do tempo pedagógico	<p>Mais tempo em sala de aula: As festas e os projetos foram simplificados para que não houvesse tempo perdido com ensaios e por isso, os alunos tiveram mais tempo em sala de aula sempre com o aval do Conselho de Escola. EX: Bailinho Junino somente para os alunos, sem apresentação para os pais, assim não precisando de dias para ensaios.</p>	
11 Dados sobre a escola	<p>Tabelas comparativas no Conselho: Durante os Conselhos, a Coordenadora fazia Tabelas para a comparação dos índices obtidos e uma discussão sobre como isso melhorava as classes com problemas (desenhos, sondagens de escrita, produção textual, matemática, Aprova Brasil)</p>	A escola apresenta Gráficos de defasagens de aprendizagem e também dos que não frequentam os atendimentos oferecidos e direcionados a estes alunos.
12 Trabalho de equipe	<p>Pedagogas e orientadoras: A primeira trabalha individualmente para sanar outras dificuldades, a fim de concretizar a aprendizagem e a segunda trabalha com as famílias, inclusive realiza visitas domiciliares para os alunos faltosos e atendimento de alunos em grupos.</p>	A equipe gestora está sempre presente, procurando antecipar problemas ocasionais, fazendo reuniões pós-conselho com os pais, atendimento e orientações aos professores quanto ao aspecto pedagógico e didático.
13 Avaliações institucionais	<p>Avaliações: Todas as 6^{as}-feiras, a escola realizou avaliações como forma de reforçar o conteúdo trabalhado durante a semana.</p>	A escola oferece semanalmente um simulado para acompanhar o rendimento da aprendizagem.
14 Avaliações padronizadas.	<p>Avaliações bimestrais: Os professores formularam questões sobre os conteúdos trabalhados nos bimestres e a coordenadora organizava as sugestões, unificando assim, a avaliação para todos os alunos do mesmo ano. No Conselho Escolar comparavam os resultados a fim de proporcionar uma disputa saudável entre os educadores.</p>	
15 Participação de toda a comunidade educativa, inclusive a família.	<p>Funcionários: Participam de todas as atividades da escola, contribuindo para o bom desempenho dos alunos.</p>	A equipe (de professores e funcionários e a família) é comprometida com a aprendizagem dos alunos.

Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio a partir de dados das escolas.

Através da tabela é perceptível a verificação de várias estratégias usadas pela escola E1a e um pouco menos pela E1b em diferentes categorias que levam à qualidade e a bons resultados. A escola E1b apresentou menos indicadores de estratégias e devido a isso os quadros ficaram em branco, mas é notória na instituição, a organização do espaço e a visualização de elementos que evidenciam qualidade, como: exposições, fotos de envolvimento familiar na atividade escolar, projetos diversificados dos professores, uso diário da sala de leitura, entre outros.

Outro aspecto que deve ser evidenciado é que a equipe toda tem em mente os projetos da E1a facilitando os direcionamentos de ações e condução de todo o grupo escolar. Já, no que se refere às instituições E2a e E2b, como decorrência da observação e conversas com a equipe gestora, nota-se uma dificuldade na implantação de algumas estratégias de melhoria, apesar de serem novas diretoras com grande potencial, mas na cultura escolar ainda existem algumas tradições muito fortes que marcam essas comunidades, e numa delas constata-se a falta de participação dos familiares nas atividades da escola.

2.4.1 Falas dos sujeitos

As entrevistas semiestruturadas com os sujeitos diretores das escolas E1a, E1b, E2a e E2b) foram idealizadas com a intenção de entender e explicar as estratégias realizadas em cada escola para melhoria contínua da qualidade educacional. Encaminhadas através de formulários (Apêndice C), continham questões abertas atreladas a aspectos relevantes para serem analisados, como: políticas públicas adotadas, reação dos atores educativos, grau de comprometimento da comunidade educativa, os problemas que surgiram durante o processo, envolvimento dos funcionários, receptividade do currículo pelos educadores e o trabalho desenvolvido em sala de aula, as atividades produzidas pelos conteúdos, a participação dos pais na escola e o grande marco na elevação do IDEB.

A Letra “D”, de diretor, foi empregada para designar os sujeitos dessa pesquisa, na intenção de manter e assegurar os princípios éticos propostos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP, incorporadas, quando necessário, as siglas das instituições pré-definidas.

A efetivação se deu por meio de interrogatório gravado e agendado previamente na escola; na sequência desenvolveu-se a redação completa das perguntas e respostas, para posterior análise. Algo interessante de ser retratado é que somente na primeira escola a diretora se apresentou sozinha para responder ao interrogatório, nas demais foi solicitada a presença da equipe gestora para participar e ajudar, quando necessário; esse fato mostrou a união da equipe nas E1a, E2a e E2b, para a resolução de problemas nas escolas, até mesmo para uma simples entrevista.

Foi detectado com a pesquisa, através da verificação *in loco* e da entrevista com DE1a e DE1b (grupo 1), que essas unidades possuem estratégias interessantes de gestão e não medem esforços para alcançar a qualidade na educação, evidente no comprometimento da equipe na intenção de nenhum aluno ficar para trás no que se refere ao ensino e aprendizagem, cobrando a participação de todos no processo. Isso foi percebido com a análise empírica, manifestada através das falas dos sujeitos:

O trabalho que estamos desenvolvendo sabíamos que íamos bem, já tínhamos consciência disso, de ter um bom resultado nos indicadores. Mas eu acho assim, se você trabalha com uma equipe que é unida e quer trabalhar e desenvolver o trabalho que deve ser bem feito aí a gente consegue bons resultados. Temos alguns pais que não possuem comprometimento de maneira alguma, mas não deixamos para lá, hoje mesmo a orientadora foi na casa da criança e pegou a mãe dormindo às 8 horas da manhã e sem levar a criança para a escola. Se o pai não tiver comprometimento a escola dever ter, é compromisso nosso, a escola tem que assumir isso. Então a gente pensa em fazer um trabalho bem feito, mas com todas as crianças, independente de compromisso da família ou não, de ser criança de inclusão ou não, todos! (DE1a).

Posso falar que todos. Todos são comprometidos. A escola tem esse diferencial [...]. Você cobra, você vai, você oferece, mas quem está ali dentro da sala, fechou a porta é o professor. Ele deve ter este comprometimento [...], esse olhar diferenciado, com aquela criança que está ali na sua frente que precisa dele naquele momento (DE1b).

No grupo 2, nas escolas E2a e E2b, nas entrevistas houve a participação de toda a equipe gestora. Vale salientar que as diretoras que realizaram as entrevistas não participaram do processo avaliativo da escola no ano de 2012, cujo resultado saiu em 2013, pois entraram posteriormente. Esse aspecto foi favorável, afinal conseguiram debater sobre a questão sem nenhum melindre,

apesar de a equipe gestora (coordenador, pedagogo e orientador), em sua grande maioria, permanecer a mesma.

A primeira questão, a mais significativa da pesquisa, abrangeu todas as outras questões, e se refere às políticas implementadas. Permaneceu a mesma do Apêndice C, no Grupo 1, porém no Grupo 2 foi feita uma pequena alteração visando adequar-se a sua realidade, formulando-se a seguinte pergunta: Quais as políticas implementadas aqui na escola, que em sua análise são positivas para melhorar a aprendizagem dos alunos e o IDEB? O que você implementou ou pensa em implementar?

No Grupo 1, na instituição E1a, estavam o grupo gestor e a DE1a deu a liberdade para a equipe subsidiá-la em alguns direcionamentos referentes às políticas da SME, quanto à viabilidade na dinâmica escolar. Uma fala complementou a outra na explanação sobre os projetos que estão vigorando hoje na escola, definindo-os com propriedade e segurança. Vale ressaltar que o sujeito da pesquisa foi a diretora, porém existe uma relevância da articulação de toda a equipe em prol de um objetivo único: a melhoria da qualidade da escola. Em um dos projetos principais da unidade escolar a diretora exaltou o prazer das crianças em participar do Avançando no saber:

Eles adoram! A professora escolhe os alunos pela média deles, então os outros querem alcançar aquilo, estudando bastante nas avaliações para participar do contraturno no projeto com a professora de Recuperação Paralela. (DE1a).

A outra diretora do Grupo 1, a DE1b aponta a relevância dos projetos de formação da SME, da escola com a REP e do REC, como suportes para os professores. Isso mostra que o Referencial Curricular e as formações são mecanismos importantes na Rede Municipal de Franca, favorecendo que o processo educativo atenda-se a sua função real:

Eu acho que o REC foi um documento muito importante dentro da escola. Teve a educação do município até o REC e depois do REC. As nossas formações de REP são muito importantes. É ali naquele momento que você sente, que você tem aquele momento com o professor, você sente a angústia do professor. E o estudo do Pacto, também é muito importante, acho que investir na formação do professor ajuda muito em termos de rede, de educação mesmo. (DE1b).

A DE2a pontuou duas propostas modificadas em 2015; uma se refere à recuperação paralela, visando melhorar a aprendizagem; para tanto, ampliou-se o tempo pedagógico com os alunos que apresentam dificuldade; e a outra apresenta o projeto “Aluno nota 10”, semelhante aos projetos “Vanda Avança” e “Avançando no Saber”, do grupo 1, que se destinam aos alunos de nível satisfatório. São políticas de melhoria no intuito de otimizar a aprendizagem dos alunos e buscar soluções para os indicadores baixos:

Uma política que nós começamos deste o início de ano, foi a questão da recuperação paralela, que foi reorganizada de acordo com o último conselho do ano passado, e nós já pensamos nas crianças que precisariam da recuperação e as turmas foram montadas já no último conselho. Então a gente não perdeu este tempo, que a gente perde com o diagnóstico. [...] Começou logo de início, foi um dos pontos positivos. E agora no segundo semestre, nós começamos a atender os alunos bons, que o nosso projeto “tem aluno nota 10”. Conseguimos patrocínio das camisetas e eles vêm no contraturno, na sexta feira, pra ser atendidos. Então são atendidos tanto os de rendimentos baixos como bons (DE2a).

A outra escola do Grupo 2 (E2b) apostava no trabalho resultante da gestão democrática, agregado ao labor da gestão e ao despertar do comprometimento do grupo; usou-se como estratégia o recurso de argumentos convincentes na intenção de alinhar as ações. E assim delinearam-se as possibilidades de melhoria:

Eu penso que a questão para uma boa gestão é puxar o grupo para um entendimento compartilhado, pois estamos aqui para somar e não para ordenar. Ainda existe muito essa cultura da gestão como algo que impõe. Penso que após que assumi o cargo teve em si um avanço, um desenvolvimento no sentido de conquistar através dos bons argumentos, conseguimos trabalhar numa mesma linha. Não sei se pode caracterizar como política, mas a nossa gestão conquistou as meninas para somar e interagir. (DE2b).

No segundo item questionado, no que se refere à reação dos atores diante da implementação das estratégias, pelos depoimentos tanto do DE1a quanto do DE1b, foi uma ação natural, os professores e a equipe abraçaram a proposta, acreditando e confiando na melhoria dos alunos e no alcance dos resultados. Um aspecto significativo dessa diretriz na E1b é a presença da diretora desde o período de entrada dos alunos até o momento de saída. De acordo com a gestora esse procedimento é parte do sucesso da escola, que exige de toda a comunidade

educativa um bom trabalho. A DE1b tem características mais inseridas no paradigma vigente tradicional, procura decisões mais centralizadas para manter o controle da escola; apesar disso, alcança um resultado positivo com o envolvimento dos atores nas estratégias de melhoria:

Eu acho que a presença do diretor na escola, em período integral é principal componente disso. Porque ele tem que ver o que acontece. Então são entradas, o diretor estar sempre nas entradas, verificando tudo aquilo que precisa, atender pai naquele horário que ele pode estar vindo. E ele sair daqui plenamente satisfeito com o atendimento, isto eu acho importantíssimo. E a presença mesmo do diretor na escola. Porque esta presença ajuda os profissionais a terem uma responsabilidade maior. Se o diretor esta lá, eu também tenho que estar desde a hora que bate o sinal, eu estou presente na escola, isto desde que eu sou diretora. (DE1b).

No tocante à implementação de estratégias, foi indagado para o Grupo 2 sobre os baixos resultados no IDEB da unidade escolar, apontando quais seriam os principais gargalos da escola: o fluxo de reprovação ou o processo de ensino e aprendizagem? E a DE2b suscitou um aspecto interessante referente à concepção do educador que muitas vezes acredita que por estar em uma realidade social mais complexa, mais precária em nível econômico, pensa em realizar somente uma intervenção social, esquecendo-se muitas vezes da função real da escola, e outras vezes trabalha somente com o conteúdo, não se preocupando com o outro aspecto:

[...] na parte de ensino sabemos que temos na escola pessoas de “8 ou 80”, aqueles que pensam muito no social e aqueles que pensam completamente no conteúdo e muitas vezes a criança não esta com o social formado e isso atrapalha muito a parte conteudista. [...] No conselho, tentamos mostrar que precisa aliar esses dois lados e ter o tato com a criança, percebendo que quando falhar de um lado, deve se reestruturar para manter igual. (DE2b).

Quando se perguntou sobre o comprometimento na escola, o Grupo 1 atribuiu uma grande relevância à equipe gestora, e em seguida ao professor, que está à frente da sala de aula, colocando em prática os aspectos necessários para a qualidade. Enquanto que para as escolas do Grupo 2 ficou melhor definida a relevância da equipe gestora (diretor, coordenador, pedagogo e orientador):

Foi a equipe gestora e os professores, a gente conversa muito e fala sempre para a equipe se você tiver que chamar a atenção de alguém que seja particular e se tiver que elogiar, você elogie em público. Então fazemos isso aqui com os professores, com os funcionários (DE1a).

Eu tenho uma equipe gestora muito boa, muito comprometida. E os meus professores também são muito comprometidos. Então o primeiro seria a

presença do diretor, segundo, minha equipe gestora comprometida, terceiro os docentes muito comprometidos, em quarto a comunidade. Mas porque desta comunidade? Porque você provoca algo nesta comunidade (DE1b).

A equipe gestora está muito comprometida, cada um na sua função está fazendo seu trabalho bem feito. Nos agora estamos retomando a reunião de equipe que estava falha, as meninas me cobraram. Tem que fazer mesmo! Estamos agora começando a ficar integrada, pois agora mais no final do ano, é uma equipe nova (a orientadora chegou agora, eu cheguei no final de 2014, a Fernanda já estava muito mais tempo que a Selma né). Então essa questão da afinidade demora e agora que está começando a engrenar (DE2a).

Pôde-se notar claramente o comprometimento, participação e envolvimento de todos os membros da equipe gestora na E1a; o fator compromisso presente em todo o processo de entrevista e observação da escola. As políticas, bem articuladas e valorizadas, não somente pela DE1a, mas por todos os especialistas da escola. Nesse contexto, as políticas adotadas pelo município servem para acompanhamento dos alunos por meio de instrumentos oferecidos pela SME, a partir do REC, como: sondagem, quadro de metas e os conselhos. Estas ferramentas são usadas com critério para realmente avaliar e analisar o desenvolvimento de todos os alunos, e questionar os professores, caso necessário, quando o discente não alcança as propostas definidas para o ano em curso. A escola utiliza, também, um quadro comparativo de desempenho de turmas com o objetivo de fazer com que o educador sinta-se responsável pelo desempenho de seus alunos.

Todas as diretoras, até mesmo do grupo 2, afirmaram investir na estratégia de envolver o grupo todo no comprometimento da aprendizagem e do sucesso dos alunos; apesar de algumas resistências, a nova postura dos educadores resultou em mediações significativas para a mudança de paradigma das políticas públicas. A DE2b citou a progressão continuada e os possíveis rebatimentos se ela não for conduzida com responsabilidade. Vale evidenciar que em nenhum momento se mencionou a não reprovação condicionada aos indicadores, mas sim para que a escola não prejudique o aluno:

Mas ficou muito engessado que tudo que é novo é ruim e dentro disso a gente percebe que a progressão continuada eles sentem assim: é ruim, é ruim. E levando pro lado do questionamento do gestor: “e se a gente tivesse que reter todos que não acompanham? Qual o resultado disso? E se ficar retido durante muitos anos como isso afetaria o psicológico dessa criança?” Eles falam assim: “Acho que esse aqui é bom ficar, pois alfabetização despertou agora”. E questionamos assim: “Será que a família irá aceitar

bem? Como fica isso?” Então na reunião de pais agora estão se preocupando em conversar com a mãe e sentindo se a criança, se para ela, não irá quebrar a autoestima. Se é válido do 3º ano para 4º passar com uma orientação para o próximo professor, e se a gente passar e pontuar que precisa ir para a recuperação paralela desde o início?” Então estão bem conscientes! (DE2b).

O Grupo 1 não constatou dificuldades surgidas durante o processo de implementação das propostas que resultaram na melhoria da aprendizagem como um todo e na evolução do IDEB de 2013, mas comentou-se sobre o ano de 2015 como um período atípico, reputado como problema por todas as escolas, referenciado também no Grupo 2, devido à greve no início do ano ter gerado alguns prejuízos às crianças, principalmente na esfera organizacional.

Foram trinta dias de greve dos atores educativos, com reposição para obtenção dos 200 dias letivos aos sábados e no recesso escolar. Porém, não houve uma frequência satisfatória das crianças, e dessa forma alguns projetos ficaram prejudicados: “As avaliações padronizadas, este ano não começaram, teve só no terceiro porque não deu tempo de fazer em todos. Este ano está atípico, mas nos outros era uma prova unificada por ano” (DE1a). Além de alguns prejuízos nos projetos, houve também uma queda do comprometimento de alguns professores, demonstrado na fala da diretora:

[...] 80% voltaram comprometidos, porque o dia que voltaram eu tive uma conversa com eles. Disse a eles: gente tudo bem, eu sei, eu sou professora também, eu sofri com vocês, estou sofrendo esta reposição, tanto que eu fiquei doente. Estou sofrendo com esta reposição, mas as nossas crianças não têm culpa. Elas estão ali, olhando para você e você olha pra elas, o que essas crianças precisam? Então vamos pegar firme, vamos dar as mãos e vamos mostrar para esses pais, que mesmo com a greve, nós vamos conseguir um resultado muito bom. E estamos conseguindo! Porque já entraram com tudo. Entendeu? Então tem criança de primeiro ano que fiquei preocupada demais da conta! (DE1b).

Voltando ao aspecto relacionado às estratégias, a DE1a relatou as propostas sem nenhum documento de apoio para lembrá-la, isso significa que é uma ação prática, diária e significativa para a escola a ponto de ela ter todas as ações de memória sem recorrer ao PPP ou outros documentos. Dentro desse rol de projetos, já apontados no quadro 4, as avaliações padronizadas da escola, elaboradas a partir de questões feitas pelo próprio educador, com base nos conteúdos definidos no REC, são um valioso instrumento para o gestor visualizar o trabalho do professor no direcionamento da meta:

Na prova bimestral elas mandam as questões, as professoras elaboram as questões e a gente aprova e aplica nas crianças, por que daí você faz um comparativo do trabalho de cada professor. Daí, você consegue puxar aquele professor que está um pouco aquém. Antes chegava no conselho final e se perguntava o porquê o aluno estava daquele jeito, por que a outra sala conseguiu alcançar as metas e você não conseguiu e as crianças são as mesmas, no mesmo nível, então tinha várias daquelas desculpas e aí (com o quadro) deu um resultado muito bom! (DE1a).

Chamar à escola as famílias daqueles alunos que apresentam uma defasagem diagnosticada após os conselhos foi uma estratégia evidenciada pela DE1b. A diretora convoca a família para conversar e propõe encaminhamentos relevantes à criança, tanto no aspecto pedagógico como no da saúde, que podem acarretar consequências negativas na aprendizagem do aluno, como distúrbios de fala e linguagem, deixando-a estagnada, sem aprender durante muito tempo; e com essa iniciativa se consegue auxiliá-la durante o processo e não apenas no final do ano, quando há muito pouco que se fazer. Essa ação também é importante para trazer a família para a responsabilidade educativa, como está preconizado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]".

Eu tenho uma estratégia que trabalho há muito tempo, que é aquela que após o conselho, chamar toda a família envolvida, das crianças que tiveram defasagem de aprendizagem. A gente chama essas famílias, a gente faz isto direto, em todo conselho. Já previne estas famílias para o terceiro e quinto ano. E no terceiro e quinto ano a retenção, que ainda dá tempo de acudir. [...]. E os encaminhamentos que são importantíssimos pra crianças, a gente começa na fase um. Se a criança tem um problema de fala, ela tem que ser encaminhada para a fono, aí a gente mostra isto para os pais, o porquê da importância dos encaminhamentos. A equipe gestora senta com esses pais e todos envolvidos, em todos os conselhos. E agora, no bimestre passado (3º bimestre), nós começamos a fazer com gráfico. (DE1b).

Em vários momentos da entrevista foi trazida à tona a importância que a DE1a e a DE1b validam ao acompanhamento dos alunos na intenção de que nenhum fracasse no processo educacional, trazendo a análise do envolvimento da família ao dever de estar atenta às atividades escolares:

Que nós temos nas reuniões de pais, nós (a equipe gestora, a pedagoga, a pedagoga da sala de reforço, o orientador e a coordenadora), ficamos no portão da escola, coloca mesa e ficam lá fazendo atendimentos. Antes da reunião, logo após o conselho, essas crianças que precisam disso, mandam bilhete: falando olha na reunião de pais tem horário comigo, é

importantíssimo que vocês fiquem. E elas ficam lá e ali fazem até fila. Porque cercamos mesmo. Ali mostra por “a mais b” também [...] se o pai não veio na reunião pra falar, aí a gente chama pra ter esta reunião e mostrar dados através de Gráficos. Você chama! Eu acho que os pais precisam disso. Não é vir e olhar o boletim... Ele precisa de uma chamada na escola com a equipe gestora. Ele precisa disto. (DE1b).

Em contrapartida, foi verificado que há uma discrepância entre as escolas dos Grupos 1 e 2, no que se refere ao envolvimento da família. Constatado nas entrevistas que a participação dos pais é baixa nas reuniões, e também, no caso da E2b, envolve algo mais sério, a questão da evasão escolar, que prejudica a criança por não poder participar das atividades escolares, privando-a do direito de aprender:

A participação nas festividades é maior, nas reuniões [...]. Sendo de 50% a 60% de presença em todas as salas. É pouco! Temos duas salas de aula que tem 90% de presença, eu conversei com a professora do 4º ano que manteve esse índice em todas as reuniões e ela falou que desde o começo do ano na primeira reunião ela fala da importância da participação dos pais e acredito que ela tenha um pouco de sorte com essa turma, entendeu? Ela não fez nada diferenciado. (DE2a).

[...] Também tem a questão de evasão que é bastante, [...], são crianças que são ameaçadas e a escola também é ameaçada “Eu não vou mandar minha criança para a escola e se acontecer alguma coisa, a gente acaba com tudo”, são ameaças que fazem com que a evasão pareça natural. (DE2b).

Outro aspecto notável para o sucesso dos alunos, valorizado pela DE1a, é o remanejamento de tempo pedagógico na escola que possui uma clientela mais carente; eliminaram-se várias festividades para que realmente a criança aproveite aquele período em que está na escola, usado a favor do ensino e não em ensaios para apresentações, o que evita desperdícios de tempo educativo para o ensino:

O que me incomodava demais era o número de festas na escola, não temos espaço para isso, então o professor de educação física ficava na quadra usando todos os dias, então ia fazer os ensaios era no pátio, as próprias professoras reclamavam do barulho, tava atrapalhando. Fora isso tinha as outras que estavam ensaiando, então atrapalhava muito, então para que essa “festaidada”? Realizamos na festa junina, um bailinho das crianças que não precisa de ensaio e eles adoram e chegamos à conclusão que eles se divertem muito mais, além de otimizar o tempo pedagógico, sendo assim maior para a aprendizagem. (DE1a).

A mesma instituição mostrou um aproveitamento do tempo com a inserção de todos os funcionários (inspetores de alunos, professores de apoio) em atividades pedagógicas extras, como tomar a tabuada e verificar a leitura das crianças:

A maneira como se trabalha é importante. Você vê como as meninas, [...], elas ajudavam até a tomar tabuada e tomar leitura. (DE1a).

A DE1b também comentou que aproveitava bastante os professores de apoio que não tinham aulas atribuídas, para ajudar em projetos da escola visando à assessoria aos professores de sala. Na E2a, no ano de 2015 integraram-se também os funcionários para realizarem leitura e outras atividades que ajudam a criança a melhorar; após o período de greve iniciou-se uma resistência de alguns funcionários, atravancando a proposta:

Com alguns a gente pede uma coisa e vou ver está do mesmo jeito, passa três dias tá ali do mesmo jeito. Tudo é assédio! Nada eu posso, isso não é da minha função e o que acontece? Está afetando os professores e eles reclamam: "Diretora o que está acontecendo? Eles não fazem, eu chamo para acudir eles não vão?" (DE2a).

Pode-se analisar que o período de greve, apesar de a legalidade e intenção de melhorias salariais serem legítimas, interferiu de maneira negativa na rotina educacional, fazendo com que alguns profissionais da educação encarassem o trabalho como algo negativo, e suas funções contraproducentes. De acordo com as diretoras, de uma maneira geral a participação dos professores nos projetos continuava mesmo depois da greve, uma demonstração do reconhecimento da importância desses projetos para o desenvolvimento dos alunos:

Eles participam [...] chega na hora dos projetos eles se envolvem, faz [...]. Projetos geralmente têm um envolvimento, hoje está toda a escola no cinema, eles aderem, [...], festa da primavera, festa do dia dos avós, dia das crianças, festa junina. Foram eventos grandes com a comunidade toda e que houve envolvimento. No momento do evento todo mundo se envolve e participa, os professores se dedicam (DE2a).

Mais um projeto significativo que se tornou uma política da escola E1a, foi a verificação das habilidades dos professores, selecionando-os por áreas do conhecimento nos quais se destacam. A equipe gestora da E1a apontou que o

professor que tem uma licenciatura em Matemática ou Letras faz a diferença no trabalho dentro de sala de aula, pois só lhe faltam as estratégias didáticas para realizar um bom trabalho com o aluno, afinal já possui a bagagem do conteúdo. Dessa forma, a direção aproveita essa competência já adquirida, e permite que os professores trabalhem por área, principalmente nos quintos anos:

[...] geralmente já formam o par ali, principalmente 5º anos. Estamos com duas turmas trabalhando de quinto e de terceiro. 'Francisca pode trabalhar por área? A minha formação é em matemática, a outra em português?' Isso é excelente, tem coisa melhor do que isso? Dá um resultado muito bom, você pode ver o diferencial entre esse e o outro turno que não trabalha por área. Faz uma diferença muito grande.

A receptividade do currículo é bastante proveitosa com os atores educativos e caso aconteça algum problema com o professor que não conseguiu trabalhar de maneira eficiente, a DE1a aponta algumas estratégias que garantem o comprometimento da escola com o ensino e também o direito do aluno à aprendizagem:

Agora melhorou bastante o quadro de professores, porque aqui os pais vêm mesmo para reclamar. O pai vem, registra e ele assina, qualquer uma por mínima que seja a reclamação registra, ai eu chamo o professor e ele vai se defender, irá falar e é também registrado. Se precisar o orientador vai para a sala, o professor sai e conversa com as crianças vê o que realmente aconteceu, uma ouvidoria mesmo. Já teve muito, de precisar falar com o professor, por que a sala dele estava muito aquém e ele chorou, mas ai nem quis assinar, mas três testemunhas assinaram. Nós somos pagos para fazer um bom trabalho, os pais confiam na gente, a SME também então tenho que exigir de vocês. E muitos professores saíram daqui por essa atitude. Esse ano isso não aconteceu [...] essa cobrança precisa ter! (DE1a).

Nas duas escolas do Grupo 1 ocorre uma cobrança muito grande com o desempenho dos alunos, e com isso os educadores também são exigidos. E para os professores que não conseguem se adequar às exigências das escolas é feita uma avaliação interna com aqueles que estão aquém em alguma habilidade essencial para a competência de ensinar. Houve casos de professores que possuíam uma prática não adequada ao "ideal" para a equipe das escolas, mas através das intervenções da equipe gestora, a professora conseguiu mudar e fazer diferente. Isso aconteceu pela possibilidade de mostrar "o como fazer", a receptividade da equipe em tentar ajudá-las a fazer de maneira que o aluno realmente aprenda. Esse contexto ficou mais evidente na E1a.

Nós já fizemos muito isso esse ano não precisou, já tiramos um professor da sala de aula e colocamos um apoio da escola e em outro caso a da recuperação paralela não deu conta, e sugeri que a professora fosse no contraturno, para ver as outras meninas dando aula. Pegamos e tentamos de qualquer maneira, quando percebemos que o professor está aquém do outro. (DE1a).

Com o objetivo de compartilhar práticas favoráveis na E1a, a DE1a planejou com a coordenadora uma ação diferente, que foi desenvolvida na REP, onde os professores compartilharam com os demais algumas estratégias de aprendizagem que deram certo e que são valiosas dentro da sala de aula para a aprendizagem dos alunos.

No início das boas práticas, as professoras no começo ficam todas assim: “Como eu vou dar uma Rep?” Mas eu dizia, não é a Rep toda, é de 20 a 40 minutos, dependendo, mas um trabalho que já realizaram na sala e deu tão certo, por que não passar para os colegas? Então eu e a coordenadora já marcávamos o dia [...] ‘Ah mas eu? Não tenho nada!’ Eu falava: tem sim, aquele que você fez assim, você irá passar. Então não deixava para elas escolherem, então no final todas queriam. ‘Quando será a minha, quando vai ser?’ Foi muito bom isso daí!

Os simulados também são empregados para os quintos anos nas duas escolas do Grupo 1. A DE1a iniciou essa estratégia em outra unidade e levou a política de aplicação para a E1a, quando se tornou a nova diretora da escola pesquisada. Ela deixa claro que não é somente pela preparação para o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)⁴ e IDEB, mas também para auxiliar os alunos a criarem habilidades para responderem os gabaritos e outros procedimentos avaliativos nos anos posteriores. Já a DE1b usa de forma mais abrangente essa ação em sua unidade escolar, envolvendo todos os anos (da pré-escola até o 5º ano):

Os simulados é o seguinte: Nós temos o do 5º ano e o pessoal está querendo fazer do terceiro. Eu e a equipe já tínhamos feito quando estávamos no José Mario Faleiros, pegamos da internet das avaliações anteriores e mais algumas avaliações que os professores deram e montamos os simulados tanto de português como de matemática. Ai quando viemos para cá usei os mesmos Xerox e o pessoal adora trabalhar esses simulados. É usado só depois do segundo semestre, com a ideia de ir preparando eles, não é só a questão de estar preparando para a Prova Brasil e o SARESP, mas está preparando eles para a hora que eles forem para a escola no 6º ano, 7º então já sabem fazer gabarito. Então que jeito

⁴ É aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com o objetivo de produzir um diagnóstico do estado da escolaridade básica paulista, propondo orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas direcionadas para a melhoria da qualidade da educação.

que é, eles pegam a avaliação plastificada, pois aí ela não estraga e daí a gente imprime só o gabarito. Eles vão lendo na ficha e preenchendo no gabarito, entendeu? Tem de tudo, não foram retiradas só da Prova Brasil. (DE1a).

A equipe gestora que elabora o simulado, com ajuda dos professores, porque eles também têm que ajudar neste processo. Mas a gente aplica desde a fase um, fase dois, tudo dentro dos conteúdos. A fase um e fase dois, não realizam toda semana. Está assíduo, agora, para os terceiros, quartos e quintos por conta das provas externas. Esse projeto simulado foi muito bom. (DE1b).

O olhar sobre a retenção, da equipe gestora da E1a, é bastante diferente; tem como referência de análise a própria criança e seu desenvolvimento no período. Fazem questão de trazer à tona para o Conselho decidir, pontuando que reter pode ser solução ou prejuízo para o aluno, analisando-se caso a caso:

Na hora que chega em um conselho de ano e se fala que a criança irá ficar retida, então é hora de pensar. As professoras trazem tudo que trabalharam com a criança para comparar, então vamos ver, por exemplo nos terceiros anos, aí as professoras começam a comparar e falam: como você quer reter esse aluno se o meu tá pior? Ele está bem melhor do que o meu! Aí depois se faz aquele exercício: esse e esse devem ficar retidos e então vem a pergunta: você acha que se você retiver essa criança o ano que vem, vai ser melhor para ela? Ela vai crescer com essa retenção? Não adianta você reter só porque você acha que o nível dos outros está melhor e chegar no ano que vem essa criança vai estar com a autoestima baixa e continuar do mesmo jeito. (DE1a).

Já, a DE2b apontou que a concepção da escola, antes da sua entrada como diretora, no que se refere à retenção, era muito diferente do que é hoje. O fluxo era lesado, pois a retenção era assegurada sempre que o professor desejava, e muitas vezes aquela ação prejudicava o desenvolvimento do aluno, como foi pontuado pela DE2b:

Estamos trabalhando muito, na questão do Conselho de Ano, uma mudança que estávamos comentando a um tempo atrás é a incompreensão sobre a questão de reprovar. Ano passado, a gente não conseguiu convencer a turma sobre. Porém, esse ano no Conselho, conseguimos juntar os alunos retidos e avaliar se eles tiveram algum avanço. O grupo sentiu que a retenção deve ser algo em prol do aluno e não como uma punição. O grupo abraçou essa ideia. (DE2b).

Assim acontecia também com a E2a, que justificou os altos índices de reprovação e a falta de articulação com a família. Hoje já ocorre uma mudança de paradigma no aspecto de retenção escolar:

Teve há uns dois anos atrás, as meninas da equipe podem me ajudar. O ano passado também foi um pouquinho elevado, mas a gente conseguiu controlar um pouco. Pra este ano, já melhorou. Nós temos uma possível no terceiro ano. Que nós estamos fazendo intervenção com a família pra ver se não precisa desta retenção. (DE2a).

Na E1b existe um projeto de leitura que envolve os pais e trabalha a competência leitora das crianças desde a educação infantil; foi ampliado recentemente até os quintos anos:

Eu tenho aquele projeto, eu leio...tu lê, que nós implantamos na escola, em 2008, apenas para o infantil e hoje ele esta até no quinto ano. Então este projeto, é um projeto que a gente vê bem a participação dos pais. Porque tem um questionário pra ser respondido, tem a participação dos pais, pra ajudar nas atividades das crianças. Então a gente percebe que eles são muito presentes. (DE1b).

No que tange ao Grupo 2, pôde-se constatar que já houve algumas mudanças de ações, visando à melhoria da aprendizagem dos alunos com as estratégias definidas pela nova gestão, que até então não havia. Em 2014, com a entrada das duas diretoras, DE2a e DE2b, já se implantaram novas estratégias para acudir aquelas crianças com defasagem. No que se refere ao indicador IDEB, a diretora da E2b pontuou a dificuldade de implementação de ações para evolução do índice, e, de forma indireta, não acredita que ele tenha uma ligação com a qualidade, evidenciando como fator positivo somente a reflexão mais pontual aos casos de retenção, evitando assim o fracasso e a evasão escolar:

No que diz respeito ao IDEB, realizando uma análise do que foi realizado nessa unidade escolar, também verifico que são poucas as ações que de fato impactam para a evolução desse índice, por enquanto são realizadas formações com o tema, com foco na compreensão dos descritores e a reflexão com os professores na utilização pontual da reprovação do aluno, busca constante dos alunos com assiduidade comprometida, podendo gerar a possível evasão. (DE2b).

E, a última interrogação feita sobre o marco das duas escolas do grupo 1 para a elevação do IDEB, deu relevância ao comprometimento dos professores e atores educativos no processo educacional; a partir da visão das diretoras, depreende-se:

O que é essencial mesmo é o comprometimento de todas as pessoas [...]. Se falar precisamos melhorar, vamos atrás isso acontecia desde a ajudante geral até a direção, todo mundo abraçou a causa e trabalhamos bastante e conseguimos. Foi o comprometimento! (DE1a)

Eu acho que é o professor. É o comprometimento dele, se ele não quer a gente não adianta ter uma equipe gestora, não adianta eu, não adianta nada. [...] Nós temos um relacionamento muito bom, só que eu sou brava. (riso) Não sou brava não: eu ouço, eu vejo. Sou exigente! (DE1b)

Para o Grupo 2, a concepção sobre a melhoria da aprendizagem se colocou com a seguinte questão: O que precisa haver para melhorar a aprendizagem e também elevar o IDEB da escola? As respostas foram bem significativas e todas relacionadas ao professor. A DE2a apontou o investimento da escola no professor, o que beneficiou o clima e ampliou o atendimento dos alunos no contraturno, favorecendo a superação de suas dificuldades; e a DE2b citou o alinhamento da equipe no que se refere à visão da escola para obtenção de resultados expressivos:

[...] temos investido no professor, de auxílio ao professor para conseguir atingir o aluno. E na escola como um todo temos trabalhado a questão do clima, porque a pessoa se sentindo bem, com certeza vai trabalhar bem e vai ser refletido no aluno. E atendendo os alunos com dificuldade, atendendo os alunos até a noite, tem os alunos da recuperação paralela que está dando suporte nesses horários noturnos e no contraturno. (DE2a).

O que precisa é de os professores alinharem essa visão, acreditando na visão do PPP, da escola, mas já está indo para esse caminho, sou muito otimista [...], mas a tendência é só ir em uma crescente. No grupo que tá, na forma que a gente pegou, e na maneira que está se conduzindo [...], isso funciona. O que mais dificulta nesse pouco tempo que estou é essa briga de saber o que valorizar em educação: o conteúdo ou o social e não ter um equilíbrio.[...] para ensinar qualquer coisa a gente precisa aprender a aprender, isso tem que se trabalhar, pois daí qualquer coisa ele vai sozinho e alguns já estão dentro desse meio [...]. (DE2b).

2.5 Categorias empíricas

*Somente os homens que creem apaixonadamente nos valores
e põem em jogo uma vontade apaixonada
podem chegar a ser grandes cientistas.*
Sombart

O processo de contato e pesquisa nas escolas e com os sujeitos foi de extrema relevância para o crescimento, tanto da pesquisadora quanto de todo o grupo de gestores no compartilhamento de informações e estratégias que poderiam

ajudar as escolas a empreender algumas ações para a melhoria da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, dos resultados nos indicadores. A análise do contexto evidenciou alguns aspectos que foram enquadrados nas categorias empíricas no intento de entender os caminhos que os sujeitos do Grupo 1 oportunizaram nas instituições, e que o Grupo 2 também poderia viabilizar por meio de ações diferentes para promover o desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Nesse percurso foram emergindo as realidades subjetiva e objetiva de cada escola nos grupos, a singularidade de cada um dos sujeitos e de sua equipe pedagógica, seus conflitos, suas dificuldades e atuações para possibilitar melhorias. Ao mesmo tempo, discutiam-se alternativas de mudanças no segundo grupo, a fim de dar condições de crescimento e fortalecimento à equipe gestora, para dirigir os atores educativos da melhor forma no desígnio de obter o sucesso do aluno, oferecendo condições específicas ao processo educativo, embasadas pelas políticas públicas e os projetos que devem subsidiar a escola.

Não foi interesse da pesquisadora somente ouvir as entrevistas dos sujeitos e analisar seus conteúdos e a participação no entorno das unidades observadas, seus dados teóricos, suas realidades; mas, sim, ser uma agente desse processo de ação social e educativa, contribuindo com reflexões dinâmicas para que principalmente o Grupo 2 descobrisse estratégias que otimizassem o aprendizado, buscando saídas para que nenhum aluno ficasse sem aprender. A expectativa foi superada, não se esperava que surgissem tantos projetos inovadores nessas escolas para a conquista da qualidade, incluindo-se aquelas que eventualmente não atingiram resultados satisfatórios no ano de 2013.

As políticas, tanto as da SME quanto aquelas elaboradas pelas próprias gestoras, passaram a ser articuladas visando à conquista da melhoria e qualidade de ensino. Sobre os dados de estudo, os sujeitos implantaram oportunidades de ações que efetivam o desempenho do aluno para aprender, apesar de alguns empecilhos que travam o sistema educativo, suscitando a elaboração das categorias empíricas que seguem:

2.5.1 Aprender a aprender na gestão

*É preciso trabalhar todos os dias pela alegria geral.
É preciso aprender esta lição todos os dias
E sair pelas ruas cantando e repartindo,
A mão cristalina, a fronte paternal.*
Thiago de Melo

Perante as literaturas estudadas é importante salientar o relevante papel do gestor diante de sua equipe como líder capaz de buscar a melhoria da qualidade da organização escolar e, para obtenção desse resultado, é necessário atender a determinados padrões e critérios de qualidade, com o intento de amadurecimento de sua instituição escolar, almejando condições mais favoráveis à aprendizagem do aluno em específico. Isso aconteceu com o grupo 1, principalmente com o trabalho desenvolvido pela DE1a que conseguiu uma articulação de suas políticas a ponto de guiar os atores educativos à meta central: a aprendizagem de todos os alunos.

É válido evidenciar que hoje não é mais suficiente que a escola simplesmente ensine bem o que sempre ensinou. É necessário, diante dessa sociedade do conhecimento e informação, criar mecanismos para a formação contínua para a busca da eficácia escolar no objetivo de melhorar continuamente o currículo, os processos educativos, a logística para oferecer esse trabalho aos alunos em acordo com a demanda complexa com que se defrontam na escola e na comunidade como um todo.

Nesse contexto os gestores sabem bem o seu compromisso diante da realidade e entendem que suas ações podem repercutir em grandes diferenças na realidade educacional para os alunos; isso ficou evidente nas falas das diretoras do Grupo 2, que mesmo sem a mediação da pesquisadora já haviam oferecido às escolas em que estavam inseridas em 2015, novas estratégias para a superação dos resultados obtidos em 2013. Mesmo assim, foram oportunizadas no processo de entrevistas várias mediações da pesquisadora, como recursos para instigar os diretores e equipe gestora a refletirem sobre a sua gestão na prática e implementarem novos rumos às ações ineficazes. As mediações surgiram em vários momentos da entrevista, e, tanto a diretora quanto o grupo, no caso das instituições (E1a, E2a, e E2b), as encararam com normalidade:

Aqui é o momento pra gente refletir. [...] Esta parada aqui é um momento, por isto que eu estou falando da minha pesquisa participativa. Porque ao mesmo tempo em que estou fazendo a entrevista eu quero que a equipe reflita um pouquinho, é o momento de trazer à tona, elementos significativos para que a gente cresça, evolua como profissional. Entendeu? E a Escola evolua como um todo! (pesquisadora).

Um dos aspectos que precisam ser melhorados nas escolas do grupo 2 é o envolvimento da família na escola, tanto da E2a quanto da E2b. A mediação realizada com a diretora foi muito produtiva nessa circunstância, trazendo à tona possibilidades de ela e a equipe construírem algumas diretrizes que poderiam envolver os pais no âmbito dos assuntos escolares, a fim de empoderá-los das decisões na escola e sensibilizá-los ao comprometimento da parceria para o crescimento intelectual do filho:

A participação dos pais é uma participação boa? Tem envolvimento com a aprendizagem com os alunos? (pesquisadora).

É razoável... é razoável, excelente não é! (DE2a).

A escola já propôs uma estratégia pra envolver os pais? (pesquisadora).

A gente faz reunião de pais para a recuperação paralela e esse ano teve duas reuniões, uma no início do ano e outra no meio do ano para esses pais das crianças que participam da recuperação, do atendimento pedagógico da pedagoga e a frequência é muito baixa. [...] .Por que se você chama para falar da recuperação elas não vem, mas se você chama para algum evento eles aparecem. (DE2a).

Vocês já pensaram em algum momento aproveitando o ensejo do evento para trabalhar algum tema significativo a eles, relacionado à educação, à aprendizagem em sala e ao acompanhamento? (pesquisadora).

No dia dos avós nós fizemos, mas não foi direcionado para a aprendizagem do aluno, foi a palestra relacionada ao idoso. Então foi um momento educativo, mas não direcionado a aprendizagem. (DE2a).

Estou aproveitando a sua fala para trazer ideias e estratégias que poderiam ser direcionados para o envolvimento da família, porque se a família não estiver envolvida e não valorizar a educação vocês não conseguirão avançar. A família tem que se tocar que é parte fundamental dentro desse processo. Se ela não estiver comprometida e não entender toda a dinâmica da escola, o que está sendo feito para o filho, eu não vou conseguir comprar a causa. Entendeu? (pesquisadora).

Ao final dessa mediação concluiu-se que a família precisa estar mais presente na escola, e o aproveitamento desses eventos pode sinalizar o caminho para colocar alguns aspectos pedagógicos, e não especificamente pontuais, para não espantá-los. Comparado aos pais do Grupo 1, de acordo com as entrevistas não

eram todos participativos, mas algumas estratégias serviram para alcançar as metas desejadas, como: o orientador ir à casa do aluno caso apresentasse um número alto de faltas, para verificar com a família o que estava ocorrendo, reunião pós-conselho, entre outros. Foi relevante que ao término desse rol de mediações a diretora chegou a uma solução baseada em sua própria realidade:

[...] e trazer o pai para pensar: o que eu posso fazer pela escola, só para eles começarem a despertar outro olhar. Porque se a gente ficar parada e deixar a água correr, eles não irão se tocar e irão continuar não valorizando a escola como um mecanismo de mudança da vida do filho dele. Na verdade, a realidade é difícil, tudo bem, mas eu posso mudar essa realidade que está instaurada, e a escola é uma ferramenta para isso. Partindo desse pensamento, posso trazer essa discussão. (pesquisadora).

Um mecanismo para trazermos eles foram os cursos do Fundo Social de Solidariedade de Franca (FUSSOL), a gente faz no horário de aula nas quintas-feiras, que é um dia mais tranquilo, pois utilizamos o refeitório tendo uma procura muito boa, tivemos dois esse ano, e eles começam e vão do começo ao fim. Não tem falta, é uma maneira de a gente trazer e é um momento [...] da gente conversar um pouquinho [...]. (DE2a).

Na E2a foi diagnosticado pela diretora e equipe gestora que existem alguns empecilhos para a melhoria referentes ao próprio processo de ensino, e a principal barreira é o desequilíbrio entre duas visões distintas dos educadores dentro da escola: uma primeira, que valoriza somente o trabalho social, não se preocupando muito com os conteúdos; e outra visão, contrária à primeira, que valoriza somente os conteúdos, não refletindo muitas vezes no como é ofertado tudo isso. Outro aspecto é a resistência dos educadores por avaliações externas, eles alegam que os conteúdos não condizem com a necessidade daquela clientela, para aquele ambiente escolar.

Tentando desconstruir esse cenário de resistência dos educadores por análise de indicadores, e ajudar o DE2b a usar uma estratégia para trabalhar também essa vertente na escola, foram feitas algumas mediações pertinentes:

Vocês já fizeram alguma pergunta para os professores até onde eles querem chegar com a escola? O que vocês esperam dessa escola, onde vocês querem chegar com a visão de crescimento e melhoria, ou vocês querem continuar do mesmo jeito para sempre? O que vocês pensam sobre isso? Isso já foi feito em algum momento? (pesquisadora).

Esse ano a gente estava fazendo esse trabalho, como o nosso PPP vence esse ano. E nesse ano teve a L'Hermitage e também a Teresinha que prestou assessoria, várias coisas que passavam da secretaria para cá [...]. Mas quando eu fui traçar a visão da escola, que estava sendo pedido,

coincidiu com a volta da greve e [...] houve uma piora [...]. A proposta da visão, na questão de mudar, vou fazer na avaliação do PPP e com essa avaliação, até já falei para a equipe, quero dar início ao novo PPP do ano que vem, para a gente avaliar esse documento como ele está e traçar o que realmente o professor acredita. Os educadores não têm essa tendência de querer ver o PPP, de cobrar as ações, de sentir o PPP como um documento que equivale à espinha dorsal. [...] O PPP em uma elaboração conjunta vai ser diferente, eu estou sonhando com essa parte. (DE2b).

É perceptível o engajamento da diretora para apresentar uma visão diferente da que está explícita no PPP da escola no documento antigo. O propósito é renovar essa visão para que realmente todos os professores se sintam corresponsáveis, reavaliando suas condições, suas técnicas, limitações, dificuldades e seus acertos. Expondo opiniões seguras e formadas sobre as necessidades da escola, superando o senso comum de que os alunos só precisam do social, ou mesmo do conteúdo indo ao encontro do verdadeiro engajamento coletivo nas ações, propondo estratégias que realmente melhorem qualitativamente o processo educativo da escola.

Decidida a realmente atingir esse objetivo, quando a coordenadora apontou novamente uma dificuldade de trabalhar com comparações de indicadores entre as escolas da cidade e propor estratégias de melhoria, a pesquisadora achou pertinente comentar sobre algumas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre o tema com algumas organizações como a Fundação Lemann⁵ e a Fundação Victor Civita⁶:

Então ainda vocês não fizeram uma análise de indicadores? (pesquisadora).

A gente faz, mas só com dados da escola, gerais ainda não! (DE2b).

Vou oferecer uma dica, tem uma pesquisa da fundação Lemann, de escolas que obtiveram bons resultados e sai do âmbito comparativo com a própria cidade, isso para estudar as características de uma escola que já obteve bons indicadores. Para poder trazer algumas reflexões como: Será que estamos assim? Será que não estamos? Será que poderíamos atrelar essa estratégia ou não? É uma pesquisa, não é nada de Franca e sim uma pesquisa, uma estratégia legal. Por exemplo, aquela pesquisa também da fundação Victor Civita, das 10 escolas, na qual a fundação l'Hermitage já trabalhou, e também da fundação Lemann, que aponta as cinco escolas que conseguiram obter um avanço significativo. E o artigo consegue traçar os resultados significativos dessa escola. Com problemas semelhantes aos da escola de vocês, na região periférica do Ceará, sendo que as ruas não possuem nem mesmo pavimentação. Será que é fora? Que é diferente ou é dentro? É pegar esse estudo de caso e refletir. [...] É preciso sair do âmbito

⁵ Faria e Madalozzo (2013).

⁶ Abrucio (2010).

municipal e [...] a pesquisa está mostrando o mesmo perfil de aluno, e verificar o que as escolas têm de diferente, e aí a própria pesquisa irá apresentando. (pesquisadora).

Interessante! Às vezes colocaríamos também um vídeo ilustrando! [...] É uma estratégia que a gente não tinha pensado. Porque quando sai do eu e eu vou analisar o outro e quando eles chegaram à conclusão de que lá deu certo e aí a gente mostra o tanto que é parecido. (DE2b).

Não é necessário copiar, vamos construir as nossas diretrizes, mas a partir de uma referência. Por que entendeu? Se existem referências hoje é por que as ações estão dando certo, e o que a pesquisa percebeu foi que tanto na y quanto na x tem as mesmas características socioeconômicas, por que a gente não pode? Vamos ver o que podemos construir? Vamos chegar pelo menos na metade? Da metade para outra. Mas trazer essa reflexão para a escola... acho uma boa! [...] e é importante porque sai de *ranking* e mostra os indicadores das escolas de sucesso. (pesquisadora).

[...] E todas as vezes que estamos embasados em um discurso de persuasão por dados científicos, que por qualquer medida que está por escrito, eles dão maior credibilidade. E tem que pensar nisso! (DE2b)

A entrevista analisada a partir dos objetivos e embasada pelos métodos na escolha do estudo (pesquisa exploratória, análise do conteúdo e pesquisa-ação) procurou alinhar os aspectos teóricos ao processo empírico; sendo assim, tanto as escolas do Grupo 1 quanto as do Grupo 2 conseguem, a partir de suas experiências e seus conhecimentos práticos, articular as políticas viabilizando possíveis mudanças dentro do âmbito da instituição em prol do aluno e não somente de indicadores. Isso ficou bem acentuado nas falas dos sujeitos.

Outra mediação feita sob o planejamento da pesquisadora, que ocorreu na SME com todo o universo de diretoras, possibilitou também uma reflexão sobre o IDEB e a questão da qualidade educacional, propondo uma mediação a respeito da realidade e das possíveis ações que podem ser desenvolvidas em prol do aluno para se atingirem os objetivos propostos em lei, preconizados pela Constituição Federal e também pela LDB. Esta estratégia para a melhoria aconteceu antes das entrevistas, o que favoreceu a articulação na escola com a equipe gestora, no intento de buscar novos procedimentos de ação ainda para 2015, sempre pensando no melhor para o aluno.

Foi feita uma abertura para o grupo retratando a questão do legado que estamos deixando para as escolas em termos de gestão:

Como eu posso ser um presente pra escola? O que vocês podem trazer de diferente pra escola? Inovar em algum aspecto, mudar alguma dinâmica. Mudar a maneira de fazer, para que se torne diferente e que realmente a

gente consiga chegar a resultados melhores, para que os alunos aprendam mais. Entendeu? [...] Nós temos uma equipe de quatro formadores, quatro gestores que a maioria aqui tem. O que é que a gente pode fazer diferente na gestão? [...] Se eu não mudar alguma coisa, alguma dinâmica, eu não vou melhorar. [...] Eu sei que é com trabalho e é um processo, eu tenho plena consciência disso, que é um processo, mas que dentro desse processo, a gente tem aí alguns meses em que a gente pode rever algumas coisas para melhorar ainda mais o processo de aprendizagem desses alunos. A Madre Teresa de Calcutá, o que ela traz de diferente? Dentro desse processo dela da simplicidade, ela trouxe algo de diferente a outras pessoas. Aí a gente traz outra personalidade importantíssima para o mundo, o Gandhi, que deu aos oprimidos mudanças pacíficas, em vez de guerra, teve uma atitude tranquila, mediadora, inteligente. Transformou o espaço e deixou um recado para o mundo. Não estou sugerindo de deixarmos um legado para o mundo, mas um legado que marque a história da escola, das crianças. (pesquisadora).

E, logo após esse momento foram feitas trocas de experiências entre os gestores para construir coletivamente caminhos na busca da qualidade. Por isso a pesquisa se direcionou a esse recorte, com inferências feitas tanto durante o processo de entrevista quanto na troca de experiências, a fim de contextualizar a temática com a pretensão de auxiliar o principal objetivo, que as crianças do município tenham o direito a um ensino de qualidade que leve ao desenvolvimento das potencialidades humanas. Sob essa ótica vale pontuar algumas inserções das diretoras como possibilidades de estratégias significativas apontadas nessa formação. Essa diretora está inserida no universo da pesquisa:

Tivemos a reunião do terceiro bimestre, a porcentagem dos pais que tinham vindo na reunião, foi uma porcentagem que me surpreendeu. A primeira reunião foi uma porcentagem de 80%. Já na reunião de 30/07 teve uma queda nesta porcentagem. Ai nós conversamos com a coordenadora e fizemos uma convocação para todos os pais que faltaram, após a reunião dos pais, nós compartilhamos a reunião, [...].

Nota-se que ela assumiu o compromisso de conversar, juntamente com o coordenador, com os pais faltosos à reunião. Analisado a fundo o contexto das leis educacionais, depreende-se que os pais têm o direito de conhecer o processo pedagógico dos filhos, e dele se inteirarem, assim como de ser parceiros nos direcionamentos das propostas educativas, mas muitas vezes a turbulência da vida leva a família a esquecer esse lado, e é dever do gestor retomar o vínculo, pois está em jogo o sucesso do aluno.

A DE1a também participou com contribuições significativas, expondo-as para todo o grupo de diretoras, valorizando não somente as estratégias, mas

também as pessoas com quem ela trabalha na escola, o que é essencial para o crescimento de toda a comunidade escolar:

A coordenadora pedia muito [...] a escrita espontânea das crianças, depois jogava na REP para os professores. Então ela fez um trabalho muito bom com as professoras. [...] Fora isto daí, o que a coordenadora fazia? Ela fazia muito, muito mesmo boas práticas. Então se os professores gostam, eles vão passar para os outros o que eles fizeram nas salas deles e que deu certo. Então os outros professores ficam estimulados a fazer, mesmo aqueles que têm uma certa dificuldade, porque eles querem apresentar também.

A qualidade nas escolas está alicerçada no êxito dos alunos na aprendizagem e principalmente em uma gestão próxima, envolvida, e que tem em mente sua meta e aonde quer chegar. Vale evidenciar também nesse processo o papel das políticas da SME, que precisam corresponder ao *feeling* da escola, de como está a implementação das políticas nas instituições, entendendo que existem alterações de um ano para outro, o que leva a repensar suas estratégias, refletindo com seu grupo as possibilidades de direcionamento. E não é necessário importar totalmente estratégias novas, é preciso explorar e redescobrir o que se tem dentro da rede, sendo que a socialização e a mediação de boas práticas são um ótimo caminho para o gestor aprender a aprender sempre.

2.5.2 Foco e ação como superação

O bom gestor é aquele que pensa e se mune de conhecimento, adquire esta habilidade e coloca em prática, senão morre na praia, senão a gente não consegue chegar e concretizar nossas ações.

Sampaio

Quando o gestor sabe aonde deseja chegar com sua escola, ele tem foco, e redireciona os rumos quando o aluno não está aprendendo por alguma razão; buscando alternativas claras para evitar o insucesso, ele está sendo um gestor eficiente. Consegue também potencializar as políticas públicas de âmbito federal, estadual e municipal dentro de sua instituição, e ainda propõe novas políticas, adequando-as às suas características de comunidade educativa. Possibilita maior liberdade de ação e atitude empreendedora diante dos desafios enfrentados pelas organizações públicas, uma vez que possui referências evidentes de

resultados que permitem avaliar as ações durante o processo desenvolvido e as consequências desse trabalho ofertado.

O trabalho que estamos desenvolvendo a gente já sabia que íamos bem, já tínhamos consciência disso, de ter um bom resultado nos indicadores. Mas eu acho assim, se você trabalha com uma equipe que é unida e quer trabalhar e desenvolver o trabalho que deve ser bem feito aí a gente consegue bons resultados. [...]. Se o pai não tiver comprometimento a escola deve ter, é compromisso nosso, a escola tem que assumir isso. Então a gente pensa em fazer um trabalho bem feito, mas com todas as crianças, independente de compromisso da família ou não, de ser criança de inclusão ou não, todos! (DE1a).

As escolas municipais do Grupo 1, em maior evidência, já possuem uma cultura de busca de resultados, valorizando o Referencial Curricular do Município, em que se estabelecem diretrizes curriculares para cada ano escolar. Conforme já apresentado, esse documento possui as habilidades, competências e os conteúdos necessários à aprendizagem dos alunos em cada área, de maneira a direcionar o processo pedagógico dos educadores. Através da análise do conteúdo ficou manifesta a significância atribuída ao documento, a REP, agregado aos pressupostos teóricos que embasam as avaliações e as formações que acontecem na Secretaria e que são potencializados dentro da escola, juntamente a todos os projetos ali implantados:

O trabalho que é desenvolvido dentro do referencial curricular de Franca, a gente sempre trabalhou em cima disso, todos os conteúdos, as habilidades, as competências sempre focado nisso, isso é um trabalho que em todas as REPs foram muito bem explorados. E não só isso, a gente tinha muito claro, escala SAEB, IDEB, IDESP, os descritores, os marcos referenciais, tudo isso veio de encontro de tudo ao que queríamos como meta e objetivos e casamos com os projetos internos. Além do Ler e Escrever, do Pacto que são projetos da SME. SOS aprendizagem ajudando as crianças com defasagem trabalhando duas vertentes a questão da leitura e a questão da tabuada e isso que faz para nós são os inspetores, sendo um trabalho casado com toda a equipe escolar e o avançando no saber que a gente pega crianças que já estão com um critério adequado ou avançado de quintos anos [...]. (DE1a).

Outra questão importante é que os projetos estão na memória das gestoras, proporcionando uma visão ampla da escola, oportunizando a orientação, os encaminhamentos, oferecendo recordações dos passos que devem ser tomados pelos atores educativos das referidas responsabilidades, do processo a ser realizado. Enfim, essa visão sistêmica do gestor escolar favorece a efetiva

motivação e o envolvimento tanto no processo de ensino-aprendizagem como na busca de resultados.

O cumprimento das metas de aprendizagem é levado tão a sério que a avaliação tornou-se um mecanismo natural na escola, nas avaliações bimestrais e nos simulados desenvolvidos. Os próprios professores ajudam na elaboração das questões, com a validação do diretor e da equipe gestora. Também são naturais as mediações durante o processo e análise de resultados, para que o quadro de docentes trabalhe com afinco as propostas educativas para cada ano, de maneira que todos os alunos consigam alcançar as metas durante o seguimento, não deixando para atingir no final do ano. Com isso se possibilita a identificação de lacunas durante o processo de aprendizagem, estabelecendo ações corretivas, eliminando comentários de atores educativos que justifiquem o trabalho ineficiente.

Na prova bimestral elas mandam as questões, as professoras elaboram as questões e a gente aprova e aplica nas crianças, por que daí você faz um comparativo do trabalho de cada professor. Daí você consegue puxar aquele professor que está um pouco aquém. Antes chegava no conselho final e se perguntava o porque o aluno estava daquele jeito, por que a outra sala consegue alcançar as metas e você não consegue e as crianças são as mesmas, no mesmo nível, então tinha várias daquelas desculpas e aí (com o quadro) deu um resultado muito bom. (DE1a).

Outro aspecto admirável, mais perceptível na E1a, foi a sintonia da equipe gestora; como as metas estão na memória de todos ocorre uma uniformidade de diretrizes e isso ajuda na organização e no direcionamento da comunidade educativa. A responsabilidade compartilhada valoriza as competências individuais e elimina a competitividade entre profissionais em disputas por espaço, poder e capacidade de autodeterminação, o que evita prejuízos nos objetivos da instituição escolar. Isso contribui para que todos se sintam responsáveis pelos resultados obtidos, motivados a ir além cada vez mais e a criar laços afetivos na escola, dispensando a remoção de local de trabalho.

Um detalhe observado foi que a exigência não parte somente da equipe gestora, mas também dos professores. O comprometimento é presente no grupo, as obrigações divididas, assim como em um time de futebol, com a certeza de que não é somente um jogador que conduz a bola para fazer o gol:

As professoras cobram muito, são bastante exigentes, então elas acostumaram assim. Se vai fazer um SARESP, uma prova Brasil. Elas não dão sossego para nós elas querem as avaliações dos outros anos para elas

trabalharem, [...]. Então são exigentes. Elas trabalham, mas elas sugam a gente também, elas pedem alguma coisa e temos que arrumar. Quero isso, quero isso, quero isso, principalmente na parte pedagógica. (DE1a).

As formas de gestão das escolas, tanto do Grupo 1 como do 2, estão traçando caminhos próprios com a participação de toda a comunidade educativa; o primeiro grupo em grau maior, e isso favorece a descentralização, que, de acordo com LUCK (2015), constitui-se como uma das evidências de mudança de paradigma, pela qual se reconhece como legítima, essencial e relevante, a consideração e participação, de acordo com os princípios democráticos, daqueles que irão atuar em um programa ou organização a fim de contribuir com a definição dos aspectos referentes a essa atuação. Assim como o de oportunizar o direito do aluno em aprender, oferecendo a equidade na escola pública.

Diante disso salienta-se que para um grupo se superar deve ter foco, ação, ser proativo, empreendedor, livrar-se de aspectos limitadores burocráticos, da máquina pública, e estar consciente de que a construção é feita de modo interativo entre todos da escola. No tocante, aponta-se que “[...] quando os membros de uma organização concentram-se apenas em sua função, eles não se sentem responsáveis pelos resultados como ocorre quando todas as funções atuam em conjunto.” (SENGE, 1993, p. 29).

2.5.3 Reconquistar para o sucesso

A gente tem que almejar a excelência.
Sampaio

A partir dessa categoria empírica pode-se deduzir que os diretores do grupo 2 estão tentando desconstruir a cultura institucional de que “a escola está totalmente bem”, “já temos conhecimento de tudo”, “a culpa pelo insucesso dos alunos é dos pais”, “não deu tempo de ir à reunião do filho”, “não sei como meu filho está na escola”. Esses campos de forças precisam ser quebrados e neles ser construída uma nova cultura direcionada para o bem-estar e a aprendizagem dos alunos. Luck (2011, p. 29) conduz à reflexão de que os campos de forças nem sempre são direcionados especificamente à aprendizagem e às estratégias que levam à melhoria:

Quando o campo de forças está desencontrado, elas se anulam reciprocamente, gerando instabilidade, insegurança, falta de direcionamento e conduzindo o trabalho ao ativismo. Quando as forças nesse campo são convergentes, elas se maximizam e formam uma dinâmica orientada para o sentido das forças predominantes. Essa convergência, no entanto, nem sempre está concentrada no atendimento a diretrizes educacionais, na realização de seus objetivos e na tenção aos interesses de desenvolvimento dos alunos. (LUCK, 2011, p. 29).

A citação define claramente o envolvimento dos atores educativos. Se a escola possui equipes que se dividem em termos de ideologias e concepções educacionais, isso significa que as forças podem se anuladas, gerando uma falta de consenso nas decisões a ser tomadas; mas pode acontecer ao contrário, as forças se concentrarem no mesmo direcionamento, com a grande maioria refletindo harmoniosamente sobre formas de conduzir as ações, surgindo daí um grupo mais fortificado, coeso, independentemente de cada indivíduo estar ou não de acordo com as teorias e políticas públicas, o que torna mais difícil a implementação de uma melhoria.

Ao lembrar a participação e entrevista na E2b, é revelada essa categoria de reconquistar o grupo para obter o sucesso dos alunos; afinal, naquele momento a escola ainda não se sentia segura para trabalhar a avaliação e os resultados sem melindres. Fazia pouco tempo que a diretora assumira a administração e sentia certa dificuldade de integrar o grupo todo de atores no mesmo ideal, de convergência no aspecto colaborativo e educativo, refletindo se determinada atitude no grupo favoreceria ou prejudicaria o avanço da criança no processo de aprendizagem.

Porém, vale ressaltar que as mudanças de diretoria em ambas as escolas foram favoráveis e positivas, pois com a entrada de uma nova liderança introduziu-se uma nova maneira de pensar dos atores, mesmo com algumas adversidades, mas é perceptível na fala de todas as equipes a valorização das políticas públicas e do planejamento de estratégias que surgiram após seus ingressos para melhorar a qualidade do ensino das escolas. Cada um usando fielmente a identidade própria da instituição, respeitando os profissionais integrados no sistema e desencadeando através do bom relacionamento interpessoal e de boas argumentações a prática de reflexão conjunta para os mecanismos de mudança.

A DE2b é uma profissional muito perspicaz, que mantém um olhar atento e observador junto à equipe, e percebeu que todas as vezes que foi proposta

alguma política de forma impositiva aos atores educativos, eles não se motivaram e não levaram adiante a causa; por isso, de forma cautelosa, em um clima favorável, propõe: “A gente não coloca como uma mudança direta, pois assim os professores ‘tampam o ouvido’. Mas as mudanças necessárias são colocadas sutilmente com argumentação e argumento suficientes, aos poucos.”

A diretora da E2b diagnosticou o elevado índice de reprovação e tentou analisar com os atores educativos o que isso gerava na escola e nos alunos. Ela enfrentou o embate junto aos educadores, durante os conselhos escolares, que mantiveram seu posicionamento de reprovação das crianças em 2014, e não obteve resultados no mesmo ano quanto à mudança de ação junto aos alunos com dificuldade. Somente em 2015 conseguiu fazer algumas mediações e argumentações que fizeram a equipe examinar com cuidado a situação pedagógica das crianças com as respectivas reprovações que a escola realizou, e averiguaram que a condição desses alunos se manteve ou piorou no processo educativo:

Estamos trabalhando muito na questão do Conselho de Ano, uma mudança que estávamos comentando, há um tempo atrás, é a compreensão sobre a questão de reprovação. “Não, não sabe tem que reprovar!” Até que o ano passado tentei convencer, foi aquela luta e a gente já não conseguiu convencer o grupo mesmo, houveram resistência no ano passado. Esse ano fomos dando pequenas pinceladas e no Conselho conseguimos juntar os alunos retidos e jogamos para eles para avaliar se teve avanço e se eles não teriam condições de acompanhar e aí [...] o grupo sentiu o fato da retenção quando não era válida, então sempre batendo na tecla que a retenção deve ser uma ferramenta em nossa mão em prol do aluno e não como uma punição e aí o grupo abraçou essa ideia. E esse ano estamos mais felizes!

Sem dúvida, a gestão do grupo 2 é mais complexa, pois exige da diretora maior energia para diluir gradativamente a cultura instalada dentro das instituições. É notório que a equipe precisa também estar coesa e ser forte para que os atores consigam ser mais flexíveis na aceitação de novas propostas e acreditar mais em novas ações. O diagnóstico da equipe da E2a não se deu especificamente com os professores, mas com a falta de interesse das famílias nos assuntos pedagógicos dos filhos, que a instituição não conseguiu, ainda, integrar de maneira efetiva as atividades direcionadas à aprendizagem do descendente com o genitor.

O empenho das DE2a e DE2b para implementar soluções para os problemas da escola é real. É certo que quando o gestor procura soluções trabalhando com o envolvimento do grupo em uma gestão democrática, o

comprometimento dos integrantes se torna bem maior, possibilitando novos avanços em uma tendência crescente. Resultado que se pôde notar nas escolas do grupo 1, onde as diretoras conhecem bem seu grupo, suas potencialidades, tanto dos professores quanto da comunidade, o que facilita a busca pela estabilidade da equipe, manutenção e melhoramento de projetos, e os ajustes necessários.

Foi manifesto através da pesquisa que a E2a está mais implicada com as avaliações externas e usa outras referências para confirmação de suas estratégias, como a análise do resultado do IDESP⁷, no qual a instituição experimentou um avanço em 2014. Resultado esse que possibilitou concluir, em comparativos de Gráficos e Tabelas, que em 2015 a avaliação no IDEB se repetiria com parâmetros positivos. O uso de dados na gestão possibilita a inferência de que a escola não está usando mecanismos espontaneístas, e sim instrumentos que levam ao monitoramento e acompanhamento do processo educativo de maneira a garantir a efetividade e o ritmo para obter níveis mais elevados e complexos de aprendizagem dos discentes.

A diretora da E2b ainda não estava trabalhando com avaliações e indicadores na escola porque havia outras prioridades a ser sanadas; fez-se, então, a proposta de um trabalho visando solucionar a situação para melhoria da qualidade, como: reduzir o índice de evasão escolar, desmistificar com os educadores a questão do social x conteúdo.

Dessa forma, vale evidenciar que diretores não devem se valer de uma mesma receita, porque trabalham realidades diferentes de uma escola para outra; é necessário um processo de análise, percepção, verificação e seleção das prioridades para as melhorias, investindo-se em ações, sem perder o foco principal, que são a formação e a aprendizagem dos alunos, mesmo diante de dificuldades e adversidades do grupo.

Nenhuma melhoria ocorre mediante a simples modificação desses e de outros aspectos, tal como se tem observado através de décadas de políticas educacionais orientadas para essas mudanças, sejam isoladas ou em conjunto [...]. Verifica-se que quando não são promovidas mudanças nas práticas do cotidiano, que alterem seu clima e cultura organizacional, mantém-se o *status quo* nas escolas, embora se alterem os discursos oficiais a respeito delas e do seu trabalho. (LUCK, 2011, p. 90).

⁷ É o principal indicador de qualidade da educação paulista, criado a partir de 2007, com o estabelecimento de metas que as escolas devem atingir ano a ano.

A reconquista está acontecendo com todos os diretores, não somente com os da pesquisa, pois a política de formação continuada de gestores está direcionando este lado avaliativo e pesquisador de forma a favorecer melhores desempenhos nas estratégias da gestão escolar. Enfim, vale salientarem-se alguns aspectos relevantes para a reconquista do sucesso: foco na aprendizagem dos alunos usando as avaliações para reflexões junto aos atores educativos, a formação continuada de gestores e educadores, a capacidade do diretor de enxergar o todo da instituição de forma sistêmica, o potencial do gestor para se desatar do burocrático da escola, e, finalmente, a manutenção de um clima favorável, mesmo desconstruindo culturas institucionais que não levem à meta central.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Talvez não tenhamos conseguido fazer
melhor,
Mas lutamos para que o melhor fosse feito.
Não somos o que deveríamos ser,
Não somos o que iremos ser,
Mas, graças a Deus,
Não somos o que éramos*
Martin Luther King

A pesquisa bibliográfica e documental foi imprescindível para a compreensão e o aprofundamento teórico sobre o tema, valendo-se do recurso de apontamentos, em consultas aos diversos teóricos que discorrem sobre gestão, qualidade e o direito da criança em aprender. Foram utilizadas diversas referências teóricas publicadas em livros e artigos científicos ou eletrônicos, como páginas de *web* e *sites*. A pesquisa documental foi especialmente relevante para a interpretação da Constituição e de outras legislações que norteiam o tema “Qualidade”.

Neste cenário da pesquisa pode-se perceber que a trajetória da educação brasileira, de 1930 a aproximadamente 1990, foi organizada hegemonicamente por gestões fragmentadas das políticas públicas, por desejos políticos de cunho partidário, pela inexistência de planejamento de longo prazo que realmente valorizasse políticas de Estado em detrimento de políticas ocasionais. Um contexto que protegeu ações desprovidas de verdadeira articulação com os sistemas de ensino, salientando-se, principalmente, os aspectos de gestão e organização, estrutura curricular e processos de participação, impedindo o crescente movimento de melhoria da qualidade educacional.

Apesar de a estrutura legal da Constituição Federal (BRASIL, 1988) ser completa na garantia ao educando, às condições de acesso e permanência na escola, ao zelo pela liberdade para aprender, ensinar, pesquisar, divulgando o pensamento, a arte e o saber, em um padrão de qualidade, ainda existem alguns entraves que separam a legalidade da realidade. Não se questiona que a Constituição de 1988 e a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (1996), e suas sucessivas atualizações, foram essenciais para as melhorias alcançadas na Educação Básica brasileira, principalmente no aspecto da universalização, porém, o aumento considerável de atendimento prejudicou de maneira efetiva a conquista da qualidade, pois, estas não caminharam juntas.

No que concerne às escolas do Grupo 2, a partir das mediações efetuadas pela pesquisadora e também pelo contexto de formações e

intervenções ocorridas pelos consultores da SME, a partir das orientações da Fundação L'Hermitage, as diretoras estão analisando sua realidade escolar e desenvolvendo algumas frentes para alcançar os resultados efetivos em suas escolas, como:

1. Plano de melhoramento (ANEXO C): Esse plano será uma ferramenta muito valiosa para a garantia dos alunos no direito de aprender, afinal, dele constam as linhas de ações, analisadas pelo diretor, que necessitam de um olhar mais atento por serem áreas que consideram deficitárias, devendo assim, ser trabalhadas com mais frequência. No mesmo quadro, estão inseridas as atividades a ser desenvolvidas na escola na busca do objetivo maior. Consta também a especificação da meta, ou seja, a porcentagem a alcançar; o gestor escolar encarregado pela frente; além dos recursos utilizados para a obtenção da melhoria. Esse plano de melhoramento deverá ser constantemente revisado pelo gestor na intenção de rever ações e a corrigir rumos, caso necessário.

2. REP com estudos de pesquisas científicas: estão sendo utilizados, como estratégia de estudo para a obtenção de melhores resultados, alguns artigos (ver nas referências), mencionados pela pesquisadora para comparação de estratégias e compreensão dos atores educativos sobre possíveis situações a serem utilizadas por todos, para que o aluno obtenha a aprendizagem com sucesso. A fundação L'Hermitage também realizou alguns estudos com os diretores que estão sendo multiplicadores no âmbito escolar.

3. A revisão do PPP em 2016 com o apoio da SME: também está oportunizando o repensar das escolas com indicadores inferiores. Esta revisão permitirá uma publicização com todos os atores educativos das ações com o propósito de construir novos caminhos, o valoriza a gestão democrática e fortalece o grupo a partir do momento da elaboração coletiva.

No que tange às políticas públicas, ainda existem lacunas que precisam ser repensadas pelo governo federal, prejudicam os sistemas educacionais (Estadual e Municipal) e a melhoria da qualidade da Educação Básica. Enumeradas algumas a seguir:

1. A ausência de documentos que ofereçam suporte aos conteúdos, articulados às habilidades e competências: o INEP desenvolve uma avaliação em larga escala para o Brasil baseada em descritores, mas ainda

não dispõe documentos para que os municípios caminhem juntos nos aspectos articulados: competências, habilidades e conteúdos, o que, de certa forma, vem prejudicando a melhoria em massa das redes de ensino. Em 2016 será lançada a Base Nacional Comum, de acordo com as diretrizes do MEC; o que possibilitará maior direcionamento aos estados e municípios para a busca de políticas que visem à garantia de aprendizagem dos alunos.

2. A falta de articulação de políticas públicas do governo federal, estadual e municipal: algumas políticas públicas são lançadas pela União e pelos entes federados com o mesmo propósito e recursos próprios que poderiam ser gastos em outras frentes, como decorrência de um sistema engessado da União e do Estado, que fixam as verbas para um determinado convênio, não as flexibilizando para outros nichos. Um exemplo é o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), no qual a União oferece a possibilidade de o município aderir à distribuição de livros didáticos aos professores da rede, com verbas do governo Federal, porém, se o município não aderir ao programa essa verba não é repassada para outra frente com diagnóstico de necessidade. Tal fator se torna uma das maiores causas do número excessivo de programas que a maioria dos municípios possui.

3. O uso do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi¹), como forma de repasse de financiamento aos municípios: já existem municípios e estados com autonomia capaz de utilizar as verbas de maneira adequada e de acordo com suas necessidades, isso facilitaria o uso dos recursos de forma mais eficiente.

¹ CAQi é uma ferramenta criada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que exprime em valores o quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano, em cada etapa e modalidade da educação básica pública, para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino. De acordo com Carreira e Pinto (2007) representa uma inversão completa da lógica que pauta o financiamento da educação e demais políticas sociais no Brasil, marcada pela subordinação do investimento social à disponibilidade orçamentária imposta pelo ajuste fiscal. A lógica atual no Brasil define que o valor médio gasto por aluno seja, quando muito, o resultado da divisão dos escassos recursos da vinculação constitucional, que nem sempre é cumprida, pelo número de estudantes matriculados, alterando conforme as oscilações da arrecadação e distribuídos aos municípios pelos programas: Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), na maioria dos municípios, destinado ao pagamento dos profissionais do quadro do magistério, a Quota Salário Educação (QSE), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE).

4. **A Lei de Responsabilidade Fiscal**² (LRF) empregada na educação prejudica a possibilidade de valorização adequada dos profissionais da educação, contradizendo-se com a Constituição Federal, pois quando enquadrada no panorama geral da administração pública não é possível elevar o salário desses profissionais, assim como fica inviabilizada a contratação de mais educadores para atender novas demandas da educação. É uma lei que deve ser repensada para a área educacional, e assim aprimorar o atendimento às demandas e melhorias como um todo.

Esses itens mencionados são aspectos que precisam ser melhorados em campo macro a fim de potencializar as benfeitorias dos entes federados no âmbito educacional, porém a gestão dentro da unidade escolar precisa ser feita com foco na aprendizagem do aluno, a fim de potencializar essas políticas e prevenir certo imobilismo dos diretores na busca de estratégias que motivem os atores educativos a construir uma comunidade educativa dentro da escola. Cury (2007) reforça muito bem o sentido da palavra gestão como parte de “gestatio”, gestação, que quer dizer “o ato pelo qual se traz dentro de si algo novo e diferente, um novo ente, o fazer brotar, fazer nascer”.

Conforme foi mencionado no início deste estudo, a autora foi professora da rede municipal desde 1996, e nessa experiência conheceu realidades diversificadas e perpassou por várias escolas de diferentes perfis, algumas com gestores que se embrenhavam mais na aprendizagem dos alunos, enquanto que outros não exaltavam esse objetivo. Após sua inserção na SME como dirigente, a pesquisadora começou a desenvolver um olhar sistêmico, observando as dinâmicas de outras Redes de Ensino e comparando-as à sua, o que resultou em várias mudanças e adequações do projeto de pesquisa inicial, e gerou novos direcionamentos no processo de investigação. A pesquisa não tem o propósito de ser mais um trabalho dentro das bibliotecas das universidades, mas, sim, tornar-se uma fonte de referência para gestores da rede, para o crescimento profissional, e também da comunidade que precisa dos serviços prestados com qualidade.

² A Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar n. 101, de 04/05/2000) estabelece, em regime nacional, parâmetros a serem seguidos relativos ao gasto público de cada ente federativo (estados e municípios) brasileiro. A intenção das restrições orçamentárias é preservar a situação fiscal dos entes federativos e garantir a saúde financeira, a aplicação de recursos nas esferas adequadas e uma boa herança administrativa para os futuros gestores (BRASIL, 2000a).

Entende-se que a cidade de Franca-SP já está em processo de crescimento e melhoria das políticas educacionais, tendo como referência o IDEB; porém, algumas escolas não retratam, ainda, uma evolução considerável como outras, e se mantêm no nível abaixo de 6.0, o índice obtido pelos países da OCDE. Dessa forma, a metodologia adotada favoreceu a interação de modelos de gestão entre todas as escolas, possibilitando uma reflexão nas ações das estratégias usadas para a conquista da aprendizagem dos alunos.

O estudo possibilitou uma mediação com as legislações educacionais, com dirigentes de outros municípios que obtiveram bons indicadores, com as políticas públicas e seus aspectos inerentes à gestão escolar, com outras pesquisas relacionadas à melhoria da qualidade na educação, resultando em significativo crescimento pessoal e profissional da pesquisadora, além da realização decorrente da experiência altamente positiva de envolver todos os gestores inseridos no contexto educacional do município. Logo, o conhecimento produzido teve, e continuará tendo o propósito de enriquecer gradativamente os agentes educativos, estimulados a socializar com os demais as próprias experiências exitosas na Rede de Ensino, que fizeram a diferença como estratégia no contexto escolar.

Como gestora-pesquisadora, espera-se que as experiências vivenciadas fundamentem uma base segura na ação dos agentes escolares e fortaleçam suas ações realizadas a partir de então. Não é o propósito central a garantia dos resultados nas avaliações externas e nos indicadores; afinal, o sucesso depende do envolvimento dos atores, do comprometimento, e isso muitas vezes independe do modelo de gestão adotado.

Dentro da pesquisa-ação foi possível um trabalho envolvendo a participação, elemento essencial na conquista de um novo caminho – a democracia. A partir do ponto em que ocorreu envolvimento dos diretores para a resolução dos problemas relacionados à falta de aprendizagem de seus alunos, ou mesmo de aspectos relacionados ao sucesso (encarados sem melindre por todos os sujeitos da pesquisa), as ações começaram a surgir, demonstradas, por exemplo, através das falas das DE2a e DE2b.

O processo de investigação contribuiu para registrar no momento histórico da pesquisa o organograma do município, evidenciar o cenário das políticas educacionais, elucidar os principais documentos elaborados pela rede e todo o processo de formação que os envolve, além da grande conquista que foi o PME do

município, elaborado de forma colaborativa, unindo os diversos segmentos da sociedade civil. Contemplou também todos os contextos de formação, tornando-se o setor de destaque da Rede Municipal de Franca, por acreditar na aprendizagem continuada de todos os segmentos.

As categorias teóricas definiram os aspectos relevantes da qualidade escolar: as políticas públicas e as avaliações, a gestão escolar e as estratégias, a mediação para os resultados, todas essas circunstâncias corroboram para as melhorias gradativas na escola.

Outras condutas relevantes: traçar o perfil dos sujeitos diretamente envolvidos com a gestão escolar das 26 escolas que foram submetidas à Prova Brasil, analisar e observar os espaços escolares e a sua devida caracterização. E os argumentos mencionados na entrevista semiestruturada (Apêndice C) possibilitaram descobrir que as diretoras das E1a e E1b são gestoras que trabalham há vários anos na mesma escola, e alcançaram com isso uma estabilidade e evolução nas ações de melhoria escolar.

Vale destacar, ainda, no perfil das gestoras, que a leitura constituiu uma das principais atividades de lazer, e dentre os livros lidos estão os romances, os livros pedagógicos e os de gestão escolar, todos válidos para fomentar a criatividade e dar suporte às ações dentro do espaço educacional.

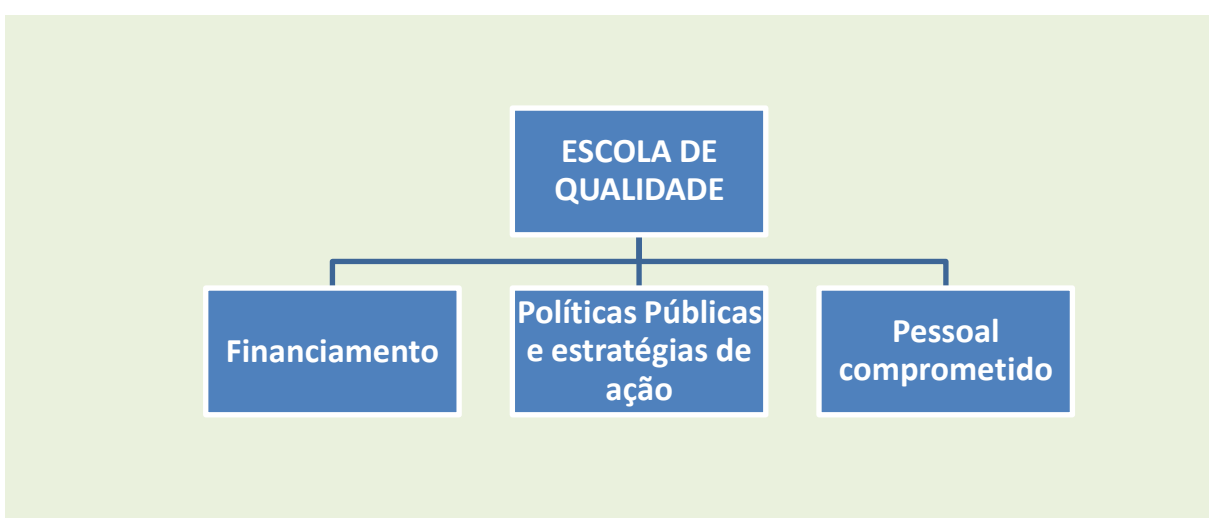
Os dados apresentados e analisados confirmam que as DE1a e DE1b valem-se de estratégias próprias e significativas para a melhoria da aprendizagem dos alunos, que reforçam e ampliam muitas políticas públicas expostas pela SME. Ficou evidente, ainda, na entrevista com a DE1a, a harmonia e interação entre todos da escola; por meio da análise de conteúdo, a clareza e segurança de que todas as estratégias planejadas e absorvidas pelo contexto, decorre naturalmente a reação de empenho em todos os atores educativos na instituição.

Considerando-se as categorias empíricas, o marco foi a possibilidade de troca entre os gestores envolvidos na pesquisa-ação, com a mediação promovida antes das entrevistas, o que favoreceu o repensar das estratégias, destacadas nas falas das DE2a e DE2b. Essa reunião incentivou os gestores a refletirem sobre o foco das ações na escola, em uma análise franca e objetiva sobre a efetividade delas, voltadas ao compromisso de todos os atores escolares com o direito do aluno em aprender.

Sabe-se hoje que o financiamento não é considerado o ideal para o direcionamento de todas as políticas públicas educacionais em prol da qualidade, se se comparar à média dos países do OCDE, porém, é visível que alguns gestores conseguem aproveitar e organizar melhor os recursos financeiros e humanos de sua escola, envolvendo-os ao compromisso de ensinar todos os alunos, independentemente de classe social. Afinal, todas as escolas pesquisadas possuem estruturas semelhantes.

A ideia de escola de qualidade não pode ficar presa somente ao contexto de financiamento público, mas deve ser completada por elementos do tripé: gestão das políticas com estratégias de ação e atores educativos comprometidos. É importante destacar aqui a infraestrutura, altamente significativa para dar suporte ao aluno na escola, como: energia elétrica, carteiras e cadeiras adequadas, livros didáticos, de literatura, jogos pedagógicos, computadores, internet, entre outros; mas, de nada adiantarão tais arranjos materiais, se a escola não contar com um gestor que articule eficientemente as políticas educacionais, assim como agentes educativos envolvidos e comprometidos com a educação, com a comunidade e com as crianças da instituição.

Figura 9: Tripé da qualidade educacional



Fonte: Elaborado por Fabiana Granado Garcia Sampaio

Dentre as conquistas de novas políticas para o município, implantar a que se destina à formação de diretores foi um grande marco para o crescimento e fortalecimento da equipe. Esses atores passaram a perceber alguns

direcionamentos da gestão de processos, o que foi claramente perceptível nos relatos de formação, evidenciado em parte, nesta análise empírica.

Em virtude de tudo que foi mencionado, dos argumentos e das estratégias socializadas, a pesquisa servirá de suporte para que a equipe gestora (tanto da SME, quanto os diretores de escola) avance dentro de um processo de aprendizagem no âmbito da gestão, possibilitando que as mediações sejam mais pertinentes aos atores educativos e essas ações cheguem de forma direta ao aluno. Nesse aspecto, o pressuposto da investigação é dar respaldo aos diretores na busca de uma visão sistêmica de escola, utilizando como recurso, as formações continuadas com foco na qualidade e em prol da garantia e a efetivação do direito dos alunos em aprender.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 241-274, maio 2010. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/artigo-atratividade-carreira.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2014.

AÇÃO EDUCATIVA et al. (Coord.). **Indicadores da qualidade na educação: ensino fundamental**. 4. ed. São Paulo, 2013.

AGUILAR, Maria José; ANDER-EGG, Ezequiel. **Avaliação de serviços e programas sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

ALA-HARJA, Marjukka; HELGASON, Sigurdur. Em direção as melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, ano 57, n. 4, p. 5-60, out./dez. 2000.

ALMEIDA, Djanira Soares de Oliveira e; SAMPAIO, Fabiana Granado Garcia Sampaio. Análise de Conteúdo. In: _____. (Org.). **Pesquisa qualitativa: em busca do significado**. Curitiba: CRV, 2014.

ALVES, Thiago. **Avaliação na administração pública: uma proposta de análise para as escolas públicas de Educação Básica**. 2007. 237 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-23072007-102313/pt-br.php>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

ANDREOTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Org.). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012.

_____.; GALLINDO, Jussara. A administração Escolar no Nacional Desenvolvimentismo (1946-1964). In: _____.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Org.). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda Aranha. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2011.

ARISTÓTELES. **Tópicos dos argumentos sofisticos**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha, tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W.A. Pickard. São Paulo: Nova Cultural, 1987. Disponível em: <<http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/2012/10/04-Arist%C3%B3teles-v.1-Cole%C3%A7%C3%A3o-Os-Pensadores-1987.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2015.

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco : Massangana, 2010. (Educadores). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2014.

BANDEIRA, Luiza. Brasil dá mais do PIB para educação que países ricos, mas gasto por aluno é pequeno. **BBC Brasil**, Londres, 9 set. 2014. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/09/140908_relatorio_educacao_lab>. Acesso em: 21 mar. 2015.

BAPTISTA, Míriam V. **O planejamento social**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BATTINI, Odária. A pesquisa nas ciências sociais: desafios e perspectivas. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 9-23, 2003.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BERLOTTO, Aneridis A. Monteiro; RIVERO, Cléia Maria da Luz; GONSALVES, Elisa Pereira (Org.). **Interfaces da gestão escolar**. Campinas: Alínea, 1999.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhais. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSEIRON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos por uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

BRASIL. Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 10 abr. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 9 nov. 2014.

_____. Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 4 jan. 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 9 nov. 2014.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 9 nov. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: maio 2014.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2013.

_____. Lei complementar n. 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 4 maio 2000a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp101.htm>. Acesso em: 11 nov. 2015.

_____. Emenda Constitucional n. 26, de 14 de fevereiro de 2000. Dá nova redação ao art. 6º da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 fev. 2000b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc26.htm>. Acesso em: 11 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino de nove anos: 3º relatório do programa**. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio_internet.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PRADIME: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação**. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pradime/cader_tex_1.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2014.

_____. Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 6 fev. 2006c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 20 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações gerais para a inclusão da criança de seis anos. 2. ed. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Aprova Brasil**: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela prova Brasil. 2. ed. Brasília, DF, 2007b.

_____. Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 2015.

_____. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Anexo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 25 mar. 2015.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 set. 2015.

BROOKE, Nige; SOARES, José Francisco (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

BRZEZINSKI, Iria. Política de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei n. 9.394/1996. In: _____. (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

CALEGARI, Diego; PEREIRA, Maurício Fernandes. **Planejamento e estratégias das escolas**: o que leva as escolas a ter alto desempenho. São Paulo: Atlas, 2013.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial**: rumo a educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global : Campanha Nacional pelo Direito a Educação, 2007.

CASTRO, Rodrigo Batista. Eficácia, eficiência e efetividade na administração pública. In: ENCONTRO DA ANPAD, 30., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006. 1 CD-Rom. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-apsa-1840.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos na empresa: pessoas, organizações e sistemas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

CLARK, Jorge Uilson; NASCIMENTO, Manuel Nelito Matheus; SILVA, Romeu Adriano da. A administração escolar no período do governo militar. In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Org.). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 5. ed. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. **Liderança: dom ou virtude**. São Paulo, nov. 2010. Disponível em: <<http://ascincodisciplinasdepetersenge.blogspot.com.br/2010/11/mario-sergio-cortella-lideranca.html>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

COSAC, Claudia Maria Daher; MAIA, Maria Ambrosina Cardoso. **Trabalho de iniciação científica: normas, estrutura e estética**. Franca: Ed. UNESP/FHDSS, 2007.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 23, n. 3, p. 483-495, 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19144/11145>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

_____. **Educação e qualidade**. Campinas: Papyrus, 2007.

_____. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livros, 2008.

DIAS, José Augusto. Sistema escolar brasileiro. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras**. São Paulo: Pioneiras Thomson Learnig, 2002.

DICIONÁRIO Aurélio. [S.l.], [2015]. Disponível em: <<http://dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em: 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, esp., p. 921-946, out. 2007.

FARIA, Ernesto; MADALOZZO, Regina. **Excelência com equidade: as lições das escolas brasileiras que oferecem escola de qualidade a alunos de baixo nível socioeconômico**. São Paulo: Fundação Lemann : Itaú BBA, 2013. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/uploads/arquivos/excelencia_com_equidade.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

FRANCA. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [S.l.], [2016]. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Franca>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livros, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Kátia Siqueira de; PILLA, Sônia Bruggemann. Gestão democrática da educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. **PRADIME: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pradime/cader_tex_3.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2015.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, DF, n. 21, p. 211-259, jun. 2000. Disponível em: <<http://www.pgedf.ufpr.br/downloads/Artigos%20PS%20Mest%202015/ELS/FM-KLAUS%20FREY%20%20FM%202.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Seminário Líderes em Gestão Escolar**. [São Paulo], 2016. Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/seminariolge/>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

_____.; PREAL. **Saindo da inércia**: boletim da educação no Brasil. [São Paulo], 2009. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/uploads/estudos/boletim_preal_final_marco2010.pdf>. Acesso em 21 jan. 2014.

FUNDAÇÃO L'HERMITAGE. **Caderno 1**: o que podemos fazer para melhorar? Manual para o diagnóstico Institucional e o desenho do plano de melhoramento. Belo Horizonte, 2014a.

_____. **Planilha dos resultados de Franca das enquetes** (alunos, professores e equipe gestora). Belo Horizonte, 2014b.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-los? **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 67-80, jan./ mar. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a05v1554>>. Acesso em: 5 dez. 2010.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. Educação Básica no Brasil: dos primórdios até a primeira lei de diretrizes e bases. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica**: leituras. São Paulo: Pioneiras Thomson Learnig, 2002.

HORA, Dinari, Leal da. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da participação coletiva. Campinas: Papyrus, 1994.

IBGE. **Brasil em Síntese**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/territorio>>. Acesso em: 8 out. 2015.

INEP. **Educação Básica**: SAEB: histórico. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/historico>>. Acesso em 30 Jul. 2013.

_____. **O que é SAEB**. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 1 out. 2015.

_____. **Ações Internacionais**: PISA. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 1 out. 2015.

INEP. **O IDEB e o Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/ideb>>. Acesso em: 1 out. 2015.

_____. **Ações internacionais: PISA: resultados**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

INFO TRUE. **3 visões do Mito da caverna, de Platão**: escrita há quase 2500 anos atrás. [S.l.], [2014]. Disponível em: <<http://infotrueenews.blogspot.com.br/2013/07/3-visoes-do-mito-da-caverna-de-platao.html>>. Acesso em: 13 jul. 2015

KLÉBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. **Concepção de gestão escolar**: a perspectiva dos documentos oficiais e dos programas de formação continuada de diretores de escola no Estado de São Paulo - 1990/2009. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2010.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZILIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Maria Seabra. **Educação escolar**: política, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Paulo Daniel Barreto. Perfil contemporâneo da capacidade de gestão dos órgãos e entidades da administração pública brasileira. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 14., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: 2009, Disponível em: <<http://www.gespublica.gov.br/biblioteca/pasta.2010-12-08.2954571235/lima.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

LOPES, Natalina Francisca Mezzari. **A função do diretor do ensino fundamental e médio**: uma visão histórica e atual. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

LUCK, Heloísa et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. **Ação integrada**: administração, supervisão e orientação educacional. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Perspectiva da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUCK, Heloísa. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional**. Petrópolis: Vozes, 2013a.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2013b.

_____. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

MARTINELLI, Maria Lúcia. (Org.) **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Fuerstein e de Vygotsky**. Curitiba: Pallotti, 2011.

MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Reforma Capanema" (verbete). In: EDUCABRASIL. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=371>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teorias, métodos e criatividade**. 24. ed. Petrópolis: Cortez, 1994.

MINTO, Lalo Watanabe. A administração escolar no contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: ANDREOTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Org.). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012.

MINTZBERG, Henry et al. **O processo da estratégia [recurso eletrônico]: conceitos, contextos e casos selecionados**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. São Paulo: Atlas, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. Ensino de nove anos: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). In: CONFERÊNCIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2007, Guarulhos. Guarulhos, 2007.

OLIVEIRA, Adão Francisco. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. (Org.). **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Ed. PUC, 2010.

OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. O estudo da escola e a construção de uma nova teoria de administração escolar: dois novos desafios para a pesquisa em educação. In: _____. (Org.). **Gestão escolar e políticas públicas educacionais**. Curitiba: Appris, 2013

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Teorias psicogenéticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1992.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo: Summus, 2001.

PALMA, Luiz; STANISCI, Silvia (Org.). **Ampliação das redes de ensino fundamental nos municípios paulistas: referências, dados e questões da política pública da educação**. São Paulo: Fundap, 2015.

QUINN, James Brian; VOYER, John. Incrementalismo lógico: administrando a formação de estratégia. In: MINTZBERG, Henry et al. **O processo da estratégia [recurso eletrônico]: conceitos, contextos e casos selecionados**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA. **Diagnóstico do Plano Municipal de Educação**. Franca, 2014. Disponível em: <http://ead.franca.sp.gov.br/educacao/pluginfile.php/4915/mod_resource/content/1/pme_franca.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2015.

_____. Portaria 53, de 23 de março de 2015. **Diário Oficial**, Franca, p. 3, 27 mar. 2015a. Disponível em: <<http://www.franca.sp.gov.br/arquivos/diario-oficial/documentos/246-27032015.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

_____. **Divisão de Administração e Controle - SME**. Franca, 2015b.

_____. **Divisão de Cadastro e Tecnologia - SME**. Franca, 2015c.

_____. **Divisão de Gestão Educacional - SME**. Franca, 2015d.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA. **Plano Municipal de Educação**. Franca, 2015e. Disponível em: <file:///C:/Users/Fabiana/Downloads/Di%C3%A1rio%20Oficial%20n%C2%BA%20350-01092015.pdf>. Acesso em: 1 set. 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação: documentos referência para elaboração do Plano Municipal de Educação**. Franca, 2015f. Disponível em: <<http://ead.franca.sp.gov.br/educacao/mod/folder/view.php?id=1235>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. **Planejamento Estratégico**. Franca: SME, 2015g.

REDAÇÃO. Educação inicia distribuição de material escolar do Programa Ler e Escrever. **SB 24 horas, Santa Bárbara d' Oeste**, 28 jan. 2015. Disponível em: <<http://sb24horas.com.br/educacao-inicia-distribuicao-de-material-escolar-do-programa-ler-e-escrever/>>. Acesso em: 2015.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 40. ed. Petrópolis: vozes, 2014.

ROTHEN, José Carlos; FERNANDES, Maria Cristina (Org.). **Desafios para a gestão municipal da educação**. São Paulo: Xamã, 2012.

SAMPAIO, Fabiana Granado Garcia. **Construção de leitores e escritores: um processo que se desenvolve na Educação Infantil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2010.

_____. Exemplo de prática na gestão participativa e na garantia do direito de aprender. In: ALMEIDA, Djanira Soares de; LANÇA, Angelita Márcia Carreira Gandolfi. **O ensino no Brasil: políticas, níveis e modalidades**. São Paulo: Ed. UNESP, 2014.

SANDER, Benno. **Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação**. São Paulo: Pioneira, 1984.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneiras Thomson Learning, 2002.

SANTOS, Kátia Silva. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25., CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0271.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2014.

SASSON, David. Gestão mediada na organização a liderança baseada nos princípios da aprendizagem mediada. In: SEMINÁRIO DE ATUALIZAÇÃO EM SISTEMAS DE COLHEITA DE MADEIRA E TRANSPORTE FLORESTAL, 17., 2013, Campinas. **Anais...** Curitiba: [s.n.], 2014. Disponível em: <<http://www.expoforest.com.br/seminariodecolheita/wp-content/uploads/2013/09/xvii-seminario-colheita-artigos-palestrantes.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Ensino fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 61-72, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/355/364>>. Acesso em: 5 dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 29. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização da aprendizagem**. São Paulo: Best Seller, 1993.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SIQUEIRA, Freitas Kátia. **Progestão: como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas da educação para a melhoria do desempenho escolar?** Brasília, DF: Consed, 2009. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/Modulo10_CE.pdf>. Acesso em: 23 set. 2015.

SOARES, José Francisco. Avaliação da qualidade da educação escolar brasileira. In: SCHWARTZMAN, Luisa Farah et al. (Org.). **O sociólogo e as políticas públicas: ensaios em homenagem a Simon Schwartzman**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/fest11_chico.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2015.

_____. Entrevista com Chico Soares: a avaliação como instrumento de garantia do direito à educação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n.1, p. 183-213, jul. 2012. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/98>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

SOUZA, Ana Maria Martins de; DEPRESBITERIS, Léa; MACHADO, Osny Telles Marcondes. **A medicação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein**. São Paulo: Senac, 2003 .

SOUZA, Angela Márcia. Turismo rural: uma viagem de inclusão produtiva. 2013. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2013.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=273>. Acesso em: 12 jul. 2015.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TORRES, Marcelo Douglas de Figueiredo. **Estado, democracia e administração pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

TREVISAN, Andrei Pittol; BELLEN, Hans Michael Van. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 529-50, maio/jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n3/a05v42n3.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

UNDIME. **Orientações ao Dirigente Municipal de Educação: fundamentos, políticas e práticas**. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

UNIVESP. **Foz do Iguaçu: a cidade que apostou no IDEB**. UNIVESP-TV. São Paulo, 11 jan. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_SAGDg3F2kc >. Acesso em: 5 dez. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Caracterização dos Sujeitos (Diretores das Escolas)

1 Idade: _____ Estado Civil: _____ Sexo: _____

2 Formação Acadêmica: _____

- Graduação: ano: _____ IES: _____
- Pós-graduação *lato sensu*: área: _____ IES: _____
- Pós-graduação *stricto sensu*: linha de pesquisa: _____
- Área de pesquisa: _____ IES: _____

3 Tempo de atuação na Educação: _____

4 Tempo de atuação como gestor e/ou dirigente: _____

5 Nome do cargo/ função que exerce: _____

6 Característica principal de sua atuação ?

7 Possui alguma atividade de lazer? _____

8 Gosta de ler? Quais os tipos de leitura que realiza? _____

APÊNDICE B - Caracterização das escolas analisadas e observação da pesquisadora e consultores da SME

1 Nome _____

2 Característica física da escola: _____

3 Nº de crianças atendidas: _____ Nível socioeconômico: _____

4 Salas: _____ Classes: _____

5 Nº de professores e sua formação: _____

6 Existe uma equipe da assessoria na gestão escolar em sua unidade de exercício?
Quantos e quais a compõem?

7 Rotina da escola (ex. horários, alimentação, chegada e saída das aulas, recreio, aulas vagas, atividade extra, contraturno, grade curricular, regimento interno, uniforme, material escolar, livro didático etc):

8 Documentos que oferecem suporte às estratégias de melhoria (ex. projeto político pedagógico, plano de ação, planejamento estratégico etc). Uso desses documentos. Sua elaboração.

9 Plano de Carreira, Cargos e Salários e a elaboração dos respectivos documentos legais.

10 Formação dos professores e a periodicidade desses encontros.

11 Aspectos relevantes observados que oferecem impacto na gestão democrática e no IDEB.

APÊNDICE C - Entrevista semiestrutura com as diretoras de escola

1 Quais as políticas públicas implementadas que foram as responsáveis pela melhoria no IDEB? Comente os momentos mais significativos da implementação?

2 Como foi a reação dos atores educativos (professores, outros gestores, família) diante das estratégias implementadas?

2.1 Quais os atores mais comprometidos?

2.2 Cite situações que comprovam essa participação.

2.3 Que problemas surgiram durante o processo?

2.4 Que autoridades próximas conheceram as ações e participaram delas? (Secretários, técnicos da Secretaria, especialistas)

3 Qual a receptividade dos professores pelo currículo e como é o trabalho didático pedagógico desenvolvidos em sala de aula?

3.1 Que atividades específicas de cada conteúdo são desenvolvidas (produzidas) pelas crianças?

3.2 Como é a participação dos pais nas atividades realizadas pelas crianças? E como é a participação dos pais nas reuniões e em outros momentos (festividades, promoções, campanhas)?

4 Na sua opinião qual foi o grande marco para a elevação do IDEB?

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

NOME DO PARTICIPANTE: Fabiana Granado Garcia Sampaio
DATA DE NASCIMENTO: 29/04/74 - IDADE: 41
DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: SSP Nº 22.626.328-9 SEXO: M () F (x)
ENDEREÇO: Rua Francisco Rinaldi,
BAIRRO: – Parque Franville - CIDADE: Franca – ESTADO: SP
CEP: 14.403-557 - FONE: (16) 3409-4907

Eu, Fabiana Granado Garcia Sampaio, declaro, para os devidos fins ter sido informada, verbalmente e por escrito, de forma suficiente, a respeito da pesquisa: **A busca de qualidade em escolas públicas na corroboração da gestão dos processos das políticas educacionais**. O projeto de pesquisa será conduzido por (Fabiana Granado Garcia Sampaio), do **(Programa de Pós-Graduação em Serviço Social)**, orientado pela Profa. Dra. **(Djanira Soares de Oliveira e Almeida)**, pertencente ao quadro docente **(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais)**. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de: **(Tese)** observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. (Compreender a questão da Responsabilidade Social Empresarial para explicar os impactos provocados no público-alvo beneficiário dos programas e projetos sociais desenvolvidos pela organização empresarial, sob gestão do Serviço Social, por meio do processo de avaliação). Fui esclarecida sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, de 2015.

Assinatura do participante

Pesquisador Responsável
Nome: Fabiana Granado Garcia Sampaio
Endereço: Rua Francisco Rinaldi, n.
Tel: (016) 3409-4907
E-mail: fabianaggs@hotmail.com

Orientador
Prof. ^(a) Dr. ^(a) Djanira Soares de Oliveira e Almeida
Endereço: Rua: Avenida São Vicente, 3371 - Bloco 10 - apto 14
Tel: 016 – 3403-3858
E-mail: djaniraalmeida@netsite.com.br

ANEXOS

**ANEXO A - IDEB das escolas municipais de Franca nos anos de 2007, 2009,
2011 e 2013**

IDEB OBSERVADOS					
RESULTADO DO EXAME		2007	2009	2011	2013
1.	Aldo Prata Prof. EMEB	5.0	6.1	5.3	6.0
2.	Ana Rosa de Lima Barbosa Profa. EMEB		5.5	5.9	6.7
3.	Anor Ravagnani EMEB	4.7	7.3	5.8	6.2
4.	Antônio Manoel de Paula Prof. EMEB	4.8	5.8	5.4	5.6
5.	César Augusto de Oliveira Prof. EMEB	5.5	6.0	6.0	6.3
6.	Domenico Pugliesi Prof. EMEB	5.2	6.2	5.4	7.0
7.	Etelgina de Fátima Viveiros EMEB		5.4	5.6	6.6
8.	Fausto Alexandre de Souza Teodoro Prof. EMEB		6.1	5.5	6.0
9.	Florestan Fernandes Prof. EMEB	5.1	5.9	6.1	6.5
10.	Hélio Paulino Pinto Prof. EMEB		5.9	6.0	6.2
11.	José Mário Faleiros Prof. EMEB	4.7	5.5	5.1	5.6
12.	Lauro de Carvalho Borges Frei EMEB	5.8	6.4	6.1	6.7
13.	Luzinete Cortez Balieiro Profa. EMEB	5.2	6.2	5.7	6.2
14.	Maria Ângela David Henrique dos Santos Profa. EMEB			5.8	5.3
15.	Maria Antônia Stevanato Reis Profa. EMEB				6.3
16.	Maria Brizabela Bruxellas Zinader Profa. EMEB	5.2	5.5	5.5	6.1
17.	Mitermair Alves Barbosa Prof. EMEB				6.2
18.	Nelson dos Santos Damasceno Prof. e Escritor EMEB		5.7	6.0	5.9
19.	Olívia Correa Costa EMEB		6.5	6.2	6.3
20.	Paulo Freire Prof. EMEB	4.9	5.8	5.5	6.1
21.	Rita de Cássia Calixto Xavier Profa. EMEB				6.2
22.	Rubens Zumstein Prof. Dr. EMEB				6.6
23.	Sueli Contini Marques Profa. EMEB	5.5	6.6	6.1	6.3
24.	Valeria Teresa Spessoto Figueiredo Penna Profa. EMEB		5.7	5.6	6.1
25.	Valeriano Gomes do Nascimento Dr. Caic EMEB	5.1	5.7	5.2	6.4
26.	Vanda Thereza de Senne Badaró Profa. EMEB	5.6	6.2	6.2	6.8

Fonte: INEP, 2013

ANEXO B - Enquetes do Programa Gestão Escolar de Qualidade

PROGRAMA GESTÃO ESCOLAR DE QUALIDADE**Relação das Enquetes para a Autoavaliação – Versão 2012**

Área 1 – ORIENTAÇÃO PARA ALUNOS, FAMÍLIAS E COMUNIDADE				
<i>Esta área se refere ao modo como o estabelecimento conhece os usuários, suas expectativas e seus níveis de satisfação. Analisa a forma como o estabelecimento promove e organiza a participação dos alunos, das famílias e da comunidade na gestão escolar.</i>				
A direção informa, anualmente, os resultados obtidos por seus alunos nas avaliações externas da aprendizagem, realizadas pelo governo (nas escolas públicas) ou por institutos privados (nas escolas particulares)?	DIR	PROF	PAIS	AL
A escola adota procedimentos e mecanismos regulares e eficientes de comunicação com pais e responsáveis?	DIR	PROF	PAIS	AL
A escola dispõe de mecanismos para a participação dos alunos em atividades extraclasse?	DIR	PROF		
A escola dispõe de políticas e mecanismos para a participação dos pais e responsáveis, como associações ou eventos voltados para os interesses dos pais (não considerando, aqui, as reuniões para tratar dos resultados dos filhos, feiras, festas ou exposições de trabalhos dos alunos)?	DIR	PROF		
A escola possui mecanismos e procedimentos sistematizados que favorecem o acompanhamento dos pais sobre a vida escolar de seus filhos?	DIR	PROF		
A escola procura criar ações que, dentro de suas possibilidades, atendam às necessidades do bairro ou região onde está localizada?	DIR	PROF	PAIS	AL
A escola utiliza a informação dos alunos, pais e responsáveis no seu planejamento?	DIR	PROF		
A escola utiliza instrumentos adequados e eficientes (informativos, boletins de notas e outros relatórios) para informar os alunos e seus responsáveis sobre os resultados da aprendizagem de cada um?	DIR	PROF	PAIS	AL
A escola utiliza, sistematicamente, procedimentos e mecanismos para conhecer os seus alunos?	DIR	PROF		
Esta escola procura conhecer os pais e responsáveis dos alunos?	DIR	PROF	PAIS	AL
Esta escola procura conhecer os seus alunos?	DIR	PROF	PAIS	AL

Área 1 – ORIENTAÇÃO PARA ALUNOS, FAMÍLIAS E COMUNIDADE

Esta área se refere ao modo como o estabelecimento conhece os usuários, suas expectativas e seus níveis de satisfação. Analisa a forma como o estabelecimento promove e organiza a participação dos alunos, das famílias e da comunidade na gestão escolar.

Existem políticas e procedimentos sistemáticos utilizados pela instituição para conhecer as necessidades da comunidade (externa) e gerar espaços de contato e/ou trabalho com ela?	DIR	PROF		
Nesta escola, os alunos encontram espaços de participação e são estimulados a se envolverem em projetos curriculares e extracurriculares?	DIR	PROF	PAIS	AL
Nesta instituição, os pais e responsáveis encontram espaços e oportunidades para participarem efetivamente da vida da escola, com atividades voltadas para os seus interesses (não considerando, neste momento, reuniões para entrega de notas, festas ou feiras voltadas para os alunos)?	DIR	PROF	PAIS	AL
Nesta instituição, regularmente os pais são orientados e cobrados quanto à necessidade de acompanhamento da vida escolar de seus filhos?	DIR	PROF	PAIS	AL

Área 2 – LIDERANÇA DA DIREÇÃO NA GESTÃO PEDAGÓGICA

Refere-se à atuação mobilizadora da direção para estimular a participação e o compromisso da comunidade na missão e metas da instituição. Aborda a forma como os diretores conduzem a gestão no sentido de obter a satisfação dos diversos atores, resolver os conflitos e agregar valor no desempenho organizacional, em função do melhoramento contínuo dos processos e resultados. Considera a forma como a direção lidera e mantém a comunicação com todos os atores do estabelecimento e com a comunidade à qual pertence.

A Direção adota mecanismos e procedimentos sistemáticos que lhe permita efetivamente conduzir os processos pedagógicos da escola?	DIR	PROF		
A Direção adota mecanismos e procedimentos sistematizados para medir o clima organizacional e o nível de satisfação dos colaboradores?	DIR	PROF		
A Direção da escola estimula os pais e alunos a se comprometerem com a Missão da escola, incluída no Projeto Político Pedagógico (ou Proposta Pedagógica)?	DIR	PROF	PAIS	AL
A direção da escola presta contas dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos, para os diversos segmentos da comunidade escolar?	DIR	PROF	PAIS	AL
A Direção efetivamente lidera os processos pedagógicos e promove contínua reflexão sobre os resultados da aprendizagem dos alunos?	DIR	PROF	PAIS	AL

Área 2 – LIDERANÇA DA DIREÇÃO NA GESTÃO PEDAGÓGICA

Refere-se à atuação mobilizadora da direção para estimular a participação e o compromisso da comunidade na missão e metas da instituição. Aborda a forma como os diretores conduzem a gestão no sentido de obter a satisfação dos diversos atores, resolver os conflitos e agregar valor no desempenho organizacional, em função do melhoramento contínuo dos processos e resultados. Considera a forma como a direção lidera e mantém a comunicação com todos os atores do estabelecimento e com a comunidade à qual pertence.

A Direção procura efetivamente mobilizar os diversos membros da escola para a obtenção de bons resultados na aprendizagem dos alunos?	DIR	PROF	PAIS	AL
A Direção resolve adequadamente os conflitos surgidos entre os diferentes membros da escola?	DIR	PROF	PAIS	AL
A Direção utiliza procedimentos e mecanismos sistemáticos e frequentes de comunicação interna para garantir o trânsito das informações e a integração da equipe?	DIR	PROF		
Existem procedimentos regulares e frequentes, organizados pela Direção da escola, que permitem a toda comunidade escolar conhecer e agir coerentemente em torno da Missão Institucional contida no Projeto Político Pedagógico ou na Proposta Pedagógica?	DIR	PROF		

Área 3 - Gestão das competências profissionais

Esta área abrange a definição e a comunicação das orientações para a atuação dos colaboradores, com foco nos padrões de desempenho docente aplicados na gestão de processos, capacitação e avaliação dos profissionais da instituição. Também considera a existência e funcionamento de sistemas institucionalizados para o desenvolvimento profissional e acompanhamento dos docentes, nos aspectos próprios da liderança, do domínio dos conteúdos disciplinares e pedagógicos, dos recursos didáticos e o trabalho em equipe.

A Direção conhece efetivamente o seu corpo docente?	DIR	PROF	PAIS	AL
A Direção dispõe de mecanismos e procedimentos para avaliar a consecução das metas individuais de cada membro da equipe diretiva e do corpo docente?	DIR	PROF		
A Direção indica metas individuais para cada um dos profissionais da instituição, de acordo com o Plano Anual?	DIR	PROF		
A Direção possui mecanismos devidamente estruturados para reunir informações sobre a formação, experiências anteriores e desempenho profissional de cada professor?	DIR	PROF		

Área 3 - Gestão das competências profissionais

Esta área abrange a definição e a comunicação das orientações para a atuação dos colaboradores, com foco nos padrões de desempenho docente aplicados na gestão de processos, capacitação e avaliação dos profissionais da instituição. Também considera a existência e funcionamento de sistemas institucionalizados para o desenvolvimento profissional e acompanhamento dos docentes, nos aspectos próprios da liderança, do domínio dos conteúdos disciplinares e pedagógicos, dos recursos didáticos e o trabalho em equipe.

A escola dispõe de um sistema que fornece informação sobre o grau de competência dos docentes com relação ao domínio dos conteúdos das disciplinas, no nível ou modalidade em que lecionam?	DIR	PROF		
A escola dispõe de um sistema que fornece informação sobre o grau de competência dos docentes com relação às técnicas pedagógicas e uso de recursos didáticos, no nível ou disciplina que lecionam?	DIR	PROF		
A escola dispõe dos padrões de desempenho (ou perfil de competências) definidos para os profissionais da equipe diretiva?	DIR	PROF		
A escola dispõe dos padrões de desempenho bem definidos (ou perfil de competências) para os docentes, por ciclos ou disciplinas, orientados para a consecução da aprendizagem dos alunos?	DIR	PROF	PAIS	AL
A escola viabiliza o acesso dos professores a conteúdos, materiais ou experiências formativas sobre técnicas de gestão de sala de aula?	DIR	PROF		
Esta escola avalia constantemente os professores para que melhorem o seu desempenho?	DIR	PROF	PAIS	AL
Existem e são conhecidos mecanismos e procedimentos para valorizar e incentivar o desempenho dos docentes, associados à consecução de metas, boas práticas docentes e aos resultados de aprendizagem dos alunos?	DIR	PROF		
Existem mecanismos e procedimentos devidamente formalizados para recrutamento e seleção dos docentes a partir dos padrões de desempenho (ou perfil de competências) estabelecidos pela instituição?	DIR	PROF		
Existem sistemas de acompanhamento e avaliação do pessoal docente, em função dos parâmetros de competências definidos pela escola?	DIR	PROF		
Existem sistemas de avaliação de desempenho dos profissionais da equipe diretiva, em função dos parâmetros de competências definidos pela escola e da consecução das metas estabelecidas pela instituição?	DIR	PROF		

Área 3 - Gestão das competências profissionais

Esta área abrange a definição e a comunicação das orientações para a atuação dos colaboradores, com foco nos padrões de desempenho docente aplicados na gestão de processos, capacitação e avaliação dos profissionais da instituição. Também considera a existência e funcionamento de sistemas institucionalizados para o desenvolvimento profissional e acompanhamento dos docentes, nos aspectos próprios da liderança, do domínio dos conteúdos disciplinares e pedagógicos, dos recursos didáticos e o trabalho em equipe.

Existem sistemas e procedimentos de acompanhamento do trabalho dos professores, em função das metas propostas e dos resultados obtidos em sala de aula?	DIR	PROF		
Nesta escola, quando um professor possui dificuldades, ele é auxiliado?	DIR	PROF		
O professor conhece antecipadamente os parâmetros e critérios que serão utilizados na avaliação de seu desempenho?	DIR	PROF		
Os professores desta escola participam de cursos ou jornadas de aperfeiçoamento e capacitação para melhorar o seu trabalho?	DIR	PROF	PAIS	AL
Os professores dominam bem os conteúdos das matérias que ensinam?	DIR	PROF	PAIS	AL
Os professores que se destacam no desempenho do próprio trabalho são reconhecidos pela direção da escola?	DIR	PROF		
Os professores usam adequadamente os recursos audiovisuais e didáticos disponíveis na escola (por ex. projetores, vídeos, computadores, apostilas, jogos, etc.)?	DIR	PROF	PAIS	AL
Os programas de capacitação e formação profissional são desenhados e executados com base nos diagnósticos de necessidades e competências a serem desenvolvidas pelos docentes, em função dos objetivos e planos da escola?	DIR	PROF		
Quando o professor é mal avaliado repetidas vezes, a equipe diretiva adota alguma medida?	DIR	PROF	PAIS	AL

Área 4 – Planejamento Institucional

Compreende os sistemas e procedimentos utilizados pela gestão da escola para tratar dos processos de planejamento institucional, definição os Objetivos Estratégicos (na área da Direção, da Gestão Pedagógica-Curricular, Administrativa e Financeira) e do Plano Anual. Inclui o acompanhamento e a avaliação dos processos e resultados obtidos a partir do que foi planejado.

A Direção da escola dispõe de um Plano Anual que considera os desafios da instituição na gestão administrativa, financeira e para a manutenção da infraestrutura?	DI R	PRO F		
A Direção da escola organiza a sua gestão por meio de um Plano Anual, que considera os avanços e desafios institucionais da gestão pedagógica, com as ações e metas devidamente estabelecidas?	DI R	PRO F		
Conheço as definições fundamentais contidas no Projeto Político Pedagógico e que orientam os processos pedagógicos da instituição?	DI R	PRO F	PAIS	AL
É de conhecimento de todos que existe um Plano Anual, desenhado pela direção, e quais as suas principais orientações, diretrizes, metas e ações previstas?	DI R	PRO F	PAIS	AL
Existe um Projeto Político Pedagógico nesta escola, que contém explicitamente as definições fundamentais da instituição quanto ao currículo e demais definições pedagógicas, servindo de orientação e princípio articulador da gestão?	DI R	PRO F	PAIS	AL
Existem mecanismos e procedimentos formalizados e conhecidos para supervisionar o cumprimento do Plano Anual e modificá-lo, se necessário, diante de situações emergentes e/ou não consideradas?	DI R	PRO F		
Existem procedimentos estabelecidos para comunicar e obter a identificação dos integrantes da comunidade educativa com o Projeto Político Pedagógico da escola?	DI R	PRO F		
Nesta escola, existem orientações e monitoramento das questões relativas ao clima psicossocial como violência, <i>bullying</i> e outros?	DI R	PRO F	PAIS	AL
Periodicamente, o PPP, os Objetivos Estratégicos e as metas institucionais são revisados e redefinidos, de forma participativa, pela instituição?	DI R	PRO F		

Área 5 – Gestão de Processos

Esta área considera o desenvolvimento sistemático dos processos institucionais na área curricular e pedagógica, administrativa e financeira. A dimensão curricular-pedagógica considera os procedimentos e mecanismos que garantem a adequação e o melhoramento da oferta curricular, sua programação, implementação, acompanhamento e avaliação em sala de aula, garantindo a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Incorpora elementos de inovação e projetos desenvolvidos nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira que visem favorecer a aprendizagem dos alunos.

A direção mantém uma comunicação constante e eficiente com seus colaboradores, contribuindo para a unidade da equipe?	DIR	PROF		
A direção mantém uma comunicação constante e eficiente com toda a comunidade, sobretudo com pais e alunos?	DIR	PROF	PAIS	AL
A direção orienta efetivamente a definição das metas de aprendizagem finais ou periódicas, de forma coerente com o Plano Anual e o Projeto Político Pedagógico?	DIR	PROF		
A escola regularmente dispõe de um plano orçamentário anual que considera os Objetivos Estratégicos, o Plano Anual de gestão e as informações sobre os resultados obtidos por seus alunos?	DIR	PROF		
As normas de segurança, exigidas pelos órgãos públicos competentes, são devidamente observadas pela escola?	DIR	PROF	PAIS	AL
Conheço a proposta curricular desta escola, disponível em documentos e informativos de fácil acesso na instituição?	DIR	PROF	PAIS	AL
Existe um regulamento interno que orienta as questões de segurança, bem como estão instalados mecanismos que contribuem para a prevenção de questões referentes a este tema?	DIR	PROF	PAIS	AL
Existe uma adequada manutenção da infraestrutura (salas, pátios, banheiros, etc.) da escola?	DIR	PROF	PAIS	AL
Existe, e é conhecido por toda a comunidade, um organograma atualizado, definindo os papéis e funções do pessoal da escola?	DIR	PROF		
Existem e são executados procedimentos regulares para controlar o uso dos recursos financeiros da escola em concordância com o que foi aprovado no orçamento anual?	DIR	PROF		
Existem mecanismos e procedimentos estabelecidos para identificação e atendimento dos alunos, tanto em relação à aprendizagem acadêmica, como na área de desenvolvimento pessoal e social, com a finalidade de atender as diferenças individuais?	DIR	PROF		
Existem procedimentos devidamente formalizados e regulares para uma adequada gestão e aproveitamento do tempo?	DIR	PROF		

Área 5 – Gestão de Processos

Esta área considera o desenvolvimento sistemático dos processos institucionais na área curricular e pedagógica, administrativa e financeira. A dimensão curricular-pedagógica considera os procedimentos e mecanismos que garantem a adequação e o melhoramento da oferta curricular, sua programação, implementação, acompanhamento e avaliação em sala de aula, garantindo a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Incorpora elementos de inovação e projetos desenvolvidos nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira que visem favorecer a aprendizagem dos alunos.

Existem sistemas e procedimentos que garantem a comunicação e socialização da oferta curricular para os alunos, pais e professores da escola?	DIR	PROF		
Existem sistemas e procedimentos que visam monitorar a execução dos programas de estudos realizados em sala de aula?	DIR	PROF		
Existem sistemas e procedimentos regulares que garantem a comunicação constante da direção com a comunidade interna e externa da escola?	DIR	PROF		
Nesta escola, é valorizada e incentivada a aplicação efetiva dos programas de estudo de cada disciplina, de acordo com a proposta curricular formalizada?	DIR	PROF	PAIS	AL
Os alunos são acompanhados de forma adequada pelos professores no processo de desenvolvimento pessoal e social?	DIR	PROF	PAIS	AL
Os alunos são devidamente acompanhados pelos professores no processo de aprendizagem acadêmica?	DIR	PROF	PAIS	AL
Os alunos, pais e professores têm fácil acesso ao conteúdo do Regimento Escolar, cujas orientações mais importantes podem estar reproduzidas em agendas ou manuais?	DIR	PROF	PAIS	AL
Os professores confiam na capacidade dos seus alunos e os estimulam constantemente a superarem os seus limites?	DIR	PROF	PAIS	AL
São aplicados sistemas de assessoria e supervisão do trabalho docente, que permitem realizar uma avaliação das práticas de ensino na aula e orientar o seu melhoramento?	DIR	PROF		
São aplicados sistemas e procedimentos que cuidam da adequada articulação curricular entre níveis e ciclos de ensino?	DIR	PROF		

Área 6 – Gestão de resultados

Refere-se à operação de um conjunto de procedimentos para medir e avaliar o desempenho da organização, em todos os seus níveis e âmbitos, no curto, médio ou longo prazo, em função dos objetivos traçados pelo Projeto Político Pedagógico, Objetivos Estratégicos e das metas estabelecidas pela instituição. Inclui a análise dos resultados nos âmbitos da gestão pedagógico-curricular, administrativa e financeira com a finalidade de orientar as tomadas de decisões e melhorar o desempenho organizacional.

A Direção transforma os resultados dos processos de avaliação institucional e individual em prioridades para a instituição, visando o melhoramento da escola e a inovação pedagógica?	DIR	PROF		
A Direção utiliza os resultados dos processos de avaliação institucional e individual nas tomadas de decisões e replanejamento?	DIR	PROF	PAIS	AL
A escola procura conhecer regularmente o grau de satisfação dos alunos, pais e responsáveis em relação ao seu funcionamento, organização e resultados na aprendizagem dos alunos?	DIR	PROF	PAIS	AL
A escola realiza alterações nos sistemas de avaliação e disciplinar, sempre que necessário, visando o aperfeiçoamento dos mesmos e melhores resultados na aprendizagem dos alunos?	DIR	PROF	PAIS	AL
A escola utiliza regularmente instrumentos como pesquisas para conhecer o grau de satisfação dos alunos, pais e responsáveis em relação ao seu funcionamento e qualidade dos serviços prestados?	DIR	PROF		
Estou satisfeito(a) com os resultados que os alunos obtêm nas atividades não acadêmicas (tais como participação em feiras, concursos, atividades extraclases, esportivas ou outras)?	DIR	PROF	PAIS	AL
Existem procedimentos para análise dos resultados obtidos pelos alunos em atividades não acadêmicas (tais como participação em feiras, concursos, atividades esportivas ou outras), considerando os resultados de períodos anteriores e as metas anuais estabelecidas?	DIR	PROF		
Os resultados obtidos na avaliação externa da aprendizagem são utilizados para tomar decisões que permitam melhorar a gestão da escola?	DIR	PROF		
Os resultados obtidos pelos alunos são analisados permanentemente pela escola?	DIR	PROF	PAIS	AL
São aplicados instrumentos de avaliação externa, regularmente e por segmento, para identificar os níveis de aprendizagem dos alunos?	DIR	PROF	PAIS	AL

Área 6 – Gestão de resultados

Refere-se à operação de um conjunto de procedimentos para medir e avaliar o desempenho da organização, em todos os seus níveis e âmbitos, no curto, médio ou longo prazo, em função dos objetivos traçados pelo Projeto Político Pedagógico, Objetivos Estratégicos e das metas estabelecidas pela instituição. Inclui a análise dos resultados nos âmbitos da gestão pedagógico-curricular, administrativa e financeira com a finalidade de orientar as tomadas de decisões e melhorar o desempenho organizacional.

São utilizados mecanismos e procedimentos para análises dos resultados acadêmicos dos alunos, no ano em curso e na comparação com anos anteriores e escolas similares, para as tomadas de decisões?	DIR	PROF		
São utilizados procedimentos sistemáticos para análise e avaliação das metas, incluídas no Plano Anual da gestão, tendo em vista as tomadas de decisões e replanejamento?	DIR	PROF		
São utilizados sistemas de informação e análises de resultados de eficiência interna da escola, a partir dos indicadores de desempenho estabelecidos no Plano Anual, como a evolução da quantidade de alunos, os índices de aprendizagem, retenção, aprovação, evasão, inadimplência, satisfação interna e externa e outros?	DIR	PROF		
São utilizados sistemas e procedimentos institucionalizados para avaliar a eficácia dos planos elaborados nos âmbitos administrativo, financeiro e de manutenção dos espaços físicos, considerando os resultados e metas institucionais?	DIR	PROF		

Fonte: Fundação L'Hermitage, 2014b.

ANEXO C - Plano de Melhoramento de uma das escolas do Grupo 2

PLANO DE MELHORAMENTO EMEB

1. Área do modelo: 1.-Orientação para os Alunos, Famílias e Comunidade									
1.1. Objetivo Estratégico: Promover nos diversos atores da comunidade escolar a valorização do saber, como instrumento de mudança social, buscando um comprometimento desta comunidade com a Unidade Escolar.									
Linha de ação	Atividade	Indicador	Metas	Prazos - Anos			Responsável	Recursos	Custos
				1	2	3			
1. Comunicação mais efetiva e reuniões de pais que garantam a informação e orientação aos responsáveis, fortalecendo assim a parceria com a família e conseguindo melhoria nos resultados.	1. Garantir que os comunicados cheguem até as famílias, numerando todos os bilhetes para que o professor tenha um melhor controle de que o aluno ainda não recebeu e cuidar para que o professor se certifique que todos os alunos receberam os comunicados enviados.		100%	100%			Orientadora Educacional	Papel Sulfite, impressora, recursos humanos (inspetores e professores)	0
	2. Garantir que todos os comunicados enviados para os		100%	100%			Orientadora Educacional	Papel Sulfite, impressora, saquinho plástico	0

	alunos sejam colados no mural externo à escola.							recursos humanos (inspetores)	
	3. Promover reunião de pais para socializar os resultados de aprendizagem da escola, tanto das avaliações externas como das internas, apresentando dados que mostrem para os responsáveis a importância de a família acompanhar a vida escolar do aluno.		03	01	01	01	Diretora	Projetor, pen drive, noot book, dados tabulados em gráficos e recursos humanos (Orientadora Educacional).	0
	4. Promover reunião com os pais dos alunos que frequentam a Recuperação Paralela, para orientação sobre o processo de aprendizagem em que estes alunos se encontram.		03	01	01	01	Pedagoga	Projetor, pen drive, noot book e recursos humanos (professoras da Recuperação Paralela)	0

	5. Garantir que a reunião de pais seja realmente utilizada como momento pedagógico, que o professor aproveite este momento para informar sobre o Planejamento da Escola e sobre o processo de aprendizagem do aluno.		12	04	04	04	Diretora	Pautas das reuniões e recursos materiais (Orientador Educacional e Professores)	0
--	--	--	----	----	----	----	----------	---	---

2. Área do modelo: 2.-Liderança da Direção na Gestão Pedagógica

2.2. Objetivo Estratégico: Implementar mecanismos que favoreçam a liderança na execução da gestão escolar a fim de fortalecer o espírito de equipe em todos os membros da comunidade escolar.

Linha de ação	Atividade	Indicador	Metas	Prazos - Anos			Responsável	Recursos	Custos
				1	2	3			
1. Implementação de mecanismos que favoreçam a liderança na execução da gestão escolar.	1. Realizar reuniões regulares e formais, semanalmente, entre equipe gestora, com registro em ata das pautas e decisões tomadas.		80	20	30	30	Diretora	Livro ata e caneta.	0

	2. Aplicar, no início do mês de junho, a pesquisa de clima organizacional com os docentes e auxiliares administrativos.		03	01	01	01	Diretora	Papel sulfite e impressora	0
	3. Aplicar anualmente, no mês de novembro, uma pesquisa de satisfação com a comunidade escolar.		03	01	01	01	Diretora	Papel sulfite e impressora	0
	4. Garantir que todos os comunicados entregues aos alunos o sejam também para equipe gestora e demais funcionários do administrativo, a fim de que todos saibam o que está acontecendo na unidade escolar.		100%	100%			Orientadora Educacional	Papel sulfite, impressora e recursos humanos (inspetores de alunos)	0
	5. Elaborar um cronograma mensal com todos os acontecimentos da escola, para todos os funcionários.		31	09	11	11	Coordenadora Pedagógica	Papel sulfite e impressora.	0

	6. Manter atualizado o quadro da sala dos professores com todos os acontecimentos do mês, inclusive faltas do pessoal administrativo.		100%	100%			Coordenadora Pedagógica	Quadro branco e pincel	0
2. Definição e divulgação efetiva dos conceitos de Missão e Visão da Instituição.	1. Confeccionar banners com a missão da educação municipal e a visão da escola, para deixar exposto no pátio da unidade.		01	01			Diretora	Banner	0
	2. Acrescentar a missão e a visão nas pautas das reuniões de pais e garantir que elas sejam discutidas nessas reuniões.		11	03	04	04	Diretora	Pautas das reuniões	0
	3. Articular com os alunos do Grêmio Estudantil, anualmente, no mês de agosto, a divulgação da Visão da Escola entre os alunos e a comunidade escolar.		02	0	01	01	Orientadora Educacional	Banner e panfletos da visão	0

3. Área do modelo: 3.-Gestão do Desenvolvimento Profissional
 3.3. Objetivo Estratégico: Proporcionar formações continuadas e orientações individuais de acordo com a necessidade de cada docente, traçando metas que proporcionem a qualidade profissional e acadêmica.

Linha de ação	Atividade	Indicador	Metas	Prazos - Anos			Responsável	Recursos	Custos
				1	2	3			
1. Aplicação de uma avaliação de desempenho profissional dos membros da equipe gestora, com a participação dos docentes no levantamento de informações, com foco no desenvolvimento profissional dos gestores.	1. Aplicar anualmente, no início de junho, uma avaliação de desempenho sobre os profissionais da equipe gestora, com todos os funcionários da unidade escolar e realizar uma análise desta avaliação, utilizando-a para mudanças nas ações do dia a dia, quando necessário.		03	01	01	01	Diretora	Papel sulfite e impressora	0
	2. Realizar reunião com docentes e funcionários para apresentação dos dados obtidos na avaliação de desempenho dos profissionais da equipe gestora na intenção de obter sugestões de novas ações.		02	0	01	01	Diretora	Livro ata e caneta	0

	3. Promover uma autoavaliação dos profissionais da equipe gestora, para confrontar com os dados da avaliação de desempenho e promover mudanças nas ações, sempre que se fizer necessário.		02	0	01	01	Diretora	Papel sulfite e impressora	0
2. Implementação de mecanismos que favoreçam a liderança na execução da gestão escolar.	1. Realizar visitas semestrais na sala de aula para acompanhamento do trabalho docente.		120	24	48	48	Coordenadora Pedagógica e Pedagoga	Registros das visitas e das devolutivas	0
	2. Compartilhar nas REPs, mensalmente, boas práticas para incentivo do desempenho docente.		20	04	08	08	Coordenadora Pedagógica		0
	3. Realizar, no mínimo, um atendimento semestral e formal de cada professor, com o propósito de se avaliar o trabalho do docente, registrando (por escrito) duas metas		145	29	58	58	Coordenadora Pedagógica	Papel sulfite, impressora, recursos humanos (diretora, orientadora educacional, pedagoga e professores)	0

	para o docente, no ito do seu desenvolvimento profissional.								
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

4. Área do modelo: 4.-Planejamento Institucional									
4.4. Objetivo Estratégico: Garantir que o Projeto Político Pedagógico contemple ações que fortaleçam a construção de habilidades e desenvolvimento de competências para a formação do cidadão autônomo, consciente de seus direitos e deveres e sujeito de sua própria história na sociedade.									
Linha de ação	Atividade	Indicador	Metas	Prazos - Anos			Responsável	Recursos	Custos
				1	2	3			
1. Elaboração do PPP com a participação ampla da comunidade.	1. Garantir a participação efetiva dos pais na avaliação do PPP		02	01		01	Diretora	Projeto, pen drive e noot book	0
	2. Elaborar o Projeto Político Pedagógico em 2016 com efetiva participação da comunidade escolar.		01		01		Diretora	Projeto, pen drive e noot book	0
	3. Compartilhar com a comunidade escolar o Projeto Político Pedagógico, por etapas, para que ele possa ser entendido, aproveitando as reuniões de pais para esta ação.		03	03			Diretora	Partes do Projeto Político Pedagógico nas pautas de reuniões de pais.	0

5. Área do modelo: 5.-Gestão de Processos

5.5. Objetivo Estratégico: Caracterizar a gestão dos processos administrativos e pedagógicos pelo uso de indicadores de desempenho nas tomadas de decisões, de maneira a promover maior efetividade do trabalho da Unidade escolar.

Linha de ação	Atividade	Indicador	Metas	Prazos - Anos			Responsável	Recursos	Custos
				1	2	3			
1. Definição e funcionamento de mecanismos concretos e objetivos para acompanhar o cumprimento do currículo em sala de aula.	1. Monitoramento do trabalho do professor com visita na sala de aula e intervenções necessárias.		100%	20%	30%	50%	Coordenadora Pedagógica	Documento oficial para registro e caneta.	0
	2. Realizar reuniões bimestrais (após o conselho de ano) entre a equipe gestora, para análise dos resultados acadêmicos dos alunos, com apresentação dos dados gerais.		16	04	04	04	Diretora	Caderno próprio e caneta para registros	0
	3. Acompanhar caderno de Plano do Professor e Caderno do aluno, para garantir que o currículo seja cumprido		12	04	04	04	Coordenadora Pedagógica	Caderno de Plano do professor, caderno do aluno, registro da devolutiva do	0

								coordenador	
2. Divulgação e esclarecimentos sobre o regimento escolar.	1. Divulgar entre todos da escola, que existe um Regimento Interno que regula a convivência na instituição, através da exposição deste material em REP e reuniões com equipe administrativa.		03	01	01	01	Diretora	Documento Regimento Escolar	0
	2. Divulgar em reunião de pais o documento: Regimento Escolar, subscrevendo em pauta e garantindo que seja trabalhada a parte que lhes interessa.		03	01	01	01	Orientadora Educacional	Documento: Regimento Escolar e pauta das reuniões de pais	0
	3. Articular com o Grêmio Estudantil a divulgação do Regimento Interno entre os alunos e garantir o seu cumprimento.		02	0	01	01	Orientadora Educacional	Panfletos e Regimento Interno	0

6. Área do modelo: 6.-Gestão de Resultados

6.6. Objetivo Estratégico: Subsidiar uma política de melhoria de qualidade da Educação em nossa escola, a partir da gestão dos resultados das avaliações internas e externas, compartilhando com as famílias para que as mesmas sejam parte deste processo.

Linha de ação	Atividade	Indicador	Metas	Prazos - Anos			Responsável	Recursos	Custos
				1	2	3			
Sem dados									