

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Virgílio Lisboa do Val

**DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE
DIRETORES DE ENSINO MÉDIO**

Taubaté – SP

2021

Virgílio Lisboa do Val

**DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE
DIRETORES DE ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

Taubaté – SP

2021

VIRGÍLIO LISBOA DO VAL
DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS DIRETORES
DE ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

Data: 05/05/2021

Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza - Universidade de Taubaté

Assinatura: 

Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz - Universidade de Taubaté

Assinatura: 

Profa. Dra. Elisa Ferreira Silva de Alcântara – Centro Universitário Geraldo de Biasi

Assinatura: 

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

V135d Val, Virgílio Lisboa do
Desafios da gestão escolar na perspectiva dos diretores de
Ensino Médio / Virgílio Lisboa do Val. -- 2021.
178 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria
de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2021.

Orientação: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza, Pró-reitoria
de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Escolas – Organização e administração. 2. Ensino Médio.
3. IDEB. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação
em Educação. II. Título.

CDD – 370

Dedico este trabalho de pesquisa a minha família:
Roseli, minha esposa, Luiza, minha filha, companheiras de todas as horas; aos meus pais,
Fernando e Perpétua pelo apoio incondicional; a Laurinha e Helena, minhas afilhadas; e,
ao Ted, companhia constante nas longas horas de escrita e leitura.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus e a Nossa Senhora Aparecida, que me oportunizam tantas conquistas, tanto aprendizado, nesta minha vida.

Aos meus pais, Fernando e Perpétua, à minha filha, Luiza, e a minha esposa, Roseli, que tanto colaboraram neste desafio de estudo.

A toda a minha equipe de profissionais dedicados e competentes que há anos estão ao meu lado, no desafio diário da Escola.

Ao meu irmão Luiz Fernando e ao meu amigo Thiago, pelo incentivo.

Às fiéis companheiras de trabalho, Mariana e Juliana, pelo apoio e colaboração.

À Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza, pela força, dedicação, parceria, apoio e cuidado, no acompanhamento deste trabalho.

À Coordenadora do Programa Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, que muito me incentivou.

À Banca Examinadora, pelas valiosas observações e orientações.

À UNITAU – Universidade de Taubaté –, pela oportunidade de crescimento.

À SEEDUC e à Regional de Educação da Região do Médio Paraíba, da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, pelo incentivo e apoio na realização da pesquisa.

De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.

(Fernando Sabino, “O Encontro Marcado”)

RESUMO

Procura-se discutir a temática da Gestão Escolar, considerando os pressupostos que orientam os conceitos de Gestão Democrática, Avaliação de Sistema e Índices de Desenvolvimento da Educação Básica no contexto do Ensino Médio e da Escola Pública. Como objetivo, investigar se os colégios que atingiram a meta do IDEB 2017 para o Ensino Médio em duas cidades da região do Médio Paraíba do Estado do Rio de Janeiro apresentam diferenciais em suas atividades de Gestão Escolar. Para isso, foram analisados: a formação e o perfil dos gestores e o que eles compreendem por gestão escolar; a percepção dos alunos sobre a gestão e sua relação com os resultados obtidos nas avaliações; e, a verificação da existência ou não de elementos comuns entre as escolas. Na pesquisa, de natureza aplicada, exploratória e descritiva, a abordagem foi qualitativa. Como participantes, gestores de sete colégios estaduais que atingiram a meta estabelecida para o IDEB 2017 e 351 estudantes do Ensino Médio das suas respectivas Unidades Escolares. Foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas, realizadas com os gestores escolares, e questionário online aplicado para os alunos do Ensino Médio. As entrevistas foram transcritas e tratadas inicialmente pelo *software* IRaMuTeQ. As respostas aos questionários foram tabuladas com o auxílio do *Excel*. Após esse tratamento inicial, realizou-se a Análise de Conteúdo, procurando identificar quais temáticas são encontradas nas narrativas dos gestores e nas afirmações dos alunos a respeito da gestão da escola. Os resultados demonstraram que, para os alunos, o diferencial de seus colégios é a presença dos professores e dos gestores em questões do cotidiano, o que faz com que se envolvam nos projetos e queiram estar no colégio. Já para os gestores, existem quatro elementos importantes em suas práticas: (i) a relação existente entre o envolvimento da gestão da escola com os resultados obtidos; (ii) a importância da relação entre família, aluno e a escola; (iii) a necessidade de uma gestão escolar voltada para – e com – a comunidade; e (iv) a importância da formação, inicial e continuada para o exercício da gestão escolar. Para os gestores, os principais desafios são trabalhar com carência de recursos financeiros e de funcionários e vivenciar uma demanda alta de atividades administrativas, que comprometem os diferenciais de proximidade entre equipe escolar e comunidade e o engajamento nas atividades.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar. Ensino Médio. IDEB.

ABSTRACT

The present study seeks to discuss the theme of School Management, considering the assumptions that guide the concepts of Democratic Management, System Evaluation and Development Indexes of Basic Education in the context of High School and Public School. It aims to investigate whether the schools that reached the IDEB 2017 target for high school in two cities in the Middle Paraíba region of the State of Rio de Janeiro have differentials in their School Management activities. Thus, the training and profile of the managers of the schools studied and what they understand by school management were analyzed; the students' perception of the school's management and its relationship with the results obtained in the evaluations; and the verification of the existence or not of common elements among the schools surveyed. This research, of an applied, exploratory and descriptive nature, has a qualitative approach. Its participants are managers of seven state schools that have reached the target set for IDEB 2017 and 351 high school students from their respective School Units. Semi-structured interviews were used as instruments for data collection, conducted with school administrators, and an online questionnaire applied to high school students. The interviews were transcribed and treated initially by the IraMuTeQ software. The responses to the questionnaires were tabulated with the aid of Excel. After this initial treatment, Content Analysis was carried out, seeking to identify which themes are found in the managers' narratives and in the students' statements regarding school management. The results showed that, for students, the difference of their schools is the presence of teachers and managers in everyday matters, which makes them get involved in the projects and want to be in the school. As for managers, there are four important elements in their practices: (i) the relationship between the involvement of the school management with the results obtained; (ii) the importance of the relationship between family, student and the school; (iii) the need for school management geared toward – and with – the community; and (iv) the importance of training, initial and continuing for the exercise of school management. For the managers, the main challenges are to work with a lack of financial resources, of employees and with a high demand for administrative activities, which, according to them, do not overcome the differentials of proximity between the school staff and the community and the engagement in activities.

KEYWORDS: School Management. High school. IDEB.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Resultados e Metas de cada Unidade Federativa – Ensino Fundamental I redes Públicas e Particulares.	26
Figura 2 – Resultados e Metas de cada Unidade Federativa – Ensino Fundamental II – redes Públicas e Particulares.	27
Figura 3 – Resultados e Metas de cada Unidade Federativa – Ensino Médio – redes Públicas e Particulares	28
Figura 4 – Mapa da Região Sul Fluminense	30
Figura 5 – Trajetória Nacional nas Etapas de Ensino – 2005 – 2017	41
Figura 6 – Gráfico IDEB Ensino Médio Visão Nacional - 2017	63
Figura 7 – Nuvem de Palavras IRaMuTeQ	67
Figura 8 – Dendrograma IRaMuTeQ	68
Figura 9 - Mapa Conceitual – Classe 1	70
Figura 10 – Mapa Conceitual – Classe 2	77
Figura 11 – Mapa Conceitual – Classe 3	83
Figura 12 – Mapa Conceitual – Classe 4	87
Figura 13 - Figura apresentada pela gestora 1	90
Figura 14 - Desenho da gestora 2	91
Figura 15 - Desenho da gestora 3	93
Figura 16 - Desenho do gestor 4	95
Figura 17 - Desenho do gestor 5	97
Figura 18 - Desenho do gestor 6	98
Figura 19 - Desenho da gestora 7	100
Figura 20 – Distribuição dos estudantes por colégio.....	107
Figura 21 – Distribuição dos estudantes por ano de escolaridade	108
Figura 22 – Distribuição dos estudantes por faixa etária	108
Figura 23 – Distribuição dos estudantes por gênero	109
Figura 24 – Foi reprovado alguma vez?	109
Figura 25 – Sempre estudou em escola pública?	110
Figura 26 – Se respondeu NÃO: quantos anos estudou em escola privada?	111
Figura 27 – Quantas pessoas compõem sua família?	111
Figura 28 – Quem é o principal responsável pelo sustento de sua família?	112

Figura 29 – Renda familiar dos participantes	113
Figura 30 – Contribui com a renda familiar?	113
Figura 31 – Grau de Escolaridade do Pai.	114
Figura 32 – Grau de Escolaridade da Mãe.	116
Figura 33 – Quais fatores dificultam que você estude ou faça suas tarefas escolares?	117
Figura 34 – Como você utiliza o tempo, quando não está estudando ou trabalhando?	118
Figura 35 – Já ouviu falar sobre IDEB?	119
Figura 36 – Você acredita que a gestão de seu Colégio contribuiu significativamente para o bom resultado obtido na avaliação de 2017?	119
Figura 37 – Você sabia que, como estudante, você contribui para o cumprimento da meta de seu Colégio e que o ano de 2019 teria avaliação e você, como estudante do 3º ano do Ensino Médio, participaria dela?	120
Figura 38 – Você está satisfeito com o Colégio em que estuda?	121
Figura 39 – Você se sentiu preparado para participar desta avaliação? (CONCLUINTES)	121
Figura 40 – Você acredita que a gestão do seu Colégio contribuiu significativamente para um bom desempenho dos estudantes na avaliação de 2019? (CONCLUINTES)	122
Figura 41 – Você considera sua escola inovadora?	123
Figura 42 – Escolha, entre as características abaixo, 5 (cinco) qualidades que você percebe na gestão de sua escola:	123
Figura 43 – Para você, qual é o grande diferencial do seu Colégio? (Você pode assinalar mais de uma alternativa)	124
Figura 44 – Nuvem de sentimentos dos estudantes em relação à escola	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - IDEB Observado no estado do Rio de Janeiro e as Metas Projetadas em âmbito nacional para o 5º ano do Ensino Fundamental – 2005 a 2017.	26
Quadro 2 - IDEB observado no estado do Rio de Janeiro e as Metas Projetadas em âmbito nacional para o 9º ano do Ensino Fundamental – 2005 a 2017	27
Quadro 3 - IDEB Observado no estado do Rio de Janeiro e as Metas Projetadas em âmbito nacional para o Ensino Médio – 2005 a 2017	28
Quadro 4 – Pesquisa base de dados nos últimos 5 anos	35
Quadro 5 – Pesquisa IDEB - 2017 BRASIL.	42
Quadro 6 - Pesquisa IDEB - 2017 Estado do Rio de Janeiro	42
Quadro 7 - Número de Gestores e Estudantes Pesquisados	58
Quadro 8 – Caracterização dos Gestores	65
Quadro 9 – Desafios e diferencial da gestora 1	91
Quadro 10 – Desafios e diferencial da gestora 2	92
Quadro 11 – Desafios e diferencial da gestora 3	94
Quadro 12 – Desafios e diferencial do gestor 4	96
Quadro 13 – Desafios e diferencial do gestor 5	97
Quadro 14 – Desafios e diferencial do gestor 6	99
Quadro 15 – Desafios e diferencial da gestora 7	100
Quadro 16 – Caracterização dos Projetos Políticos Pedagógicos	103
Quadro 17 – Resultados IDEB 2019	127
Quadro 18 – Índices do IDEB de Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio - Nível Brasil	128
Quadro 19 – IDEB de Ensino Médio – Rede Estadual do Rio de Janeiro	129
Quadro 20 – IDEB de Ensino Médio – Todas as Redes do Rio de Janeiro	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação das atividades remuneradas	114
Tabela 2 - Principais profissões dos pais	115
Tabela 3 – Principais profissões das mães	117
Tabela 4 – Sentimento a respeito do Colégio	125

LISTA DE SIGLAS

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

MEC – Ministério da Educação

SEEDUC /RJ – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

CSN – Companhia Siderúrgica Nacional

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

FEVRE – Fundação Educacional de Volta Redonda

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

CEE-RJ – Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

SESI – RJ – Serviço Social da Indústria – Departamento Regional do RJ

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

PPP – Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	17
1 INTRODUÇÃO.....	22
1.1 Relevância do Estudo /Justificativa.....	23
1.2 Delimitação do Estudo.....	29
1.3 Problema.....	33
1.4 Objetivos.....	34
1.4.1 Objetivo Geral.....	34
1.4.2 Objetivos Específicos.....	34
1.5 Organização do Trabalho	34
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	35
2.1 Panorama das pesquisas sobre o tema estudado.....	35
2.2 IDEB no Ensino Médio.....	40
2.3 Avaliação de Sistema e Avaliação da Aprendizagem	46
2.3.1 Avaliação da Aprendizagem	48
2.3.2 Avaliação de Sistema	51
2.4 Gestão Escolar	51
2.5 Ensino Médio.....	53
3 METODOLOGIA.....	57
3.1 Participantes.....	57
3.2 Instrumentos de pesquisa.....	58
3.3 Procedimentos para Coleta de Dados.....	61
3.4 Procedimentos para Análise de Dados.....	63
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	65
4.1 Os Gestores.....	65
4.1.1 A Gestão Escolar sob o olhar dos Gestores.....	67
4.1.1.1 Analisando a Classe 1 – Envolvimento e Resultados.....	69
4.1.1.2 Analisando a Classe 2 – Família, Aluno e Escola.....	76
4.1.1.3 Analisando a Classe 3 – Comunidade Escolar.....	82
4.1.1.4 Analisando a Classe 4 – Formação.....	86
4.1.2 Analisando a Iconografia – O que é a Gestão, para o Gestor?	89
4.1.3 O Projeto Político Pedagógico dos colégios estudados.....	102
4.2 Os Estudantes de Ensino Médio.....	106

4.3 Relação entre o IDEB de 2017 e o IDEB de 2019.....	126
4.4 Os Diferenciais de Gestão.....	130
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	135
APENDICE A – Roteiro para Entrevista com os Gestores Escolares.....	140
APENDICE B – Questionário para os alunos do 3º ano do Ensino Médio.....	142
APENDICE C – Memorial.....	146
APENDICE D – Produto – Projeto de Formação em Serviço	165
ANEXO A – Autorização para realização da Pesquisa.....	170
ANEXO B – Termo de Compromisso.....	173
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	174
ANEXO D – Termo de Assentimento.....	177

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

1. FORMAÇÃO

1.1 A Graduação

Em 1996 ingressei na faculdade. Fui cursar Estudos Sociais, com habilitação em História e Geografia. A escolha da habilitação ocorria no terceiro ano da faculdade. Na ocasião comecei também a fazer o Curso Normal: eu fazia, durante o dia, o 2º ano do Curso Normal concomitantemente com o 1º ano de Estudos Sociais. Eu eliminei o 1º ano do Curso Normal, pois já tinha o Ensino Médio.

Quando cheguei ao 3º ano, teria que optar entre Geografia e História. Resolvi, então, primeiro fazer Geografia, e depois voltei para a graduação e fiz História.

O último ano da graduação, 1999, foi o ano dos concursos. Eu vinha fazendo concursos desde 1998, quando estava no 3º ano da faculdade, e já estava aprovado no Concurso de Professor Docente I – Geografia, da rede estadual. Além dessa aprovação, fui aprovado em 3º lugar no Concurso Público da Prefeitura Municipal de Porto Real, em 2º lugar no Concurso da Prefeitura Municipal de Pirai e em 6º lugar no concurso da Prefeitura Municipal de Itatiaia. Fui chamado por todos eles. Antes mesmo que colasse grau, já tinha quatro empregos públicos para escolher, além da oferta de emprego em uma escola particular, o Colégio do Instituto Batista Americano, uma grande e tradicional Instituição de ensino de minha cidade, onde estudei e estagiei para a faculdade.

2. ATUAÇÃO DOCENTE

2.1 A Primeira Experiência

Minha primeira experiência na docência foi em 1998. Havia um projeto do governo federal chamado “Oportunidade de Futuro”, em parceria com o SEBRAE e com recursos do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador). Era um curso de Suplência do Ensino Fundamental, certificado pelo CEFET, com metodologia e organização da Fundação Roberto Marinho. Houve uma prova de seleção para 800 candidatos. Eram 4 vagas, e eu fui o terceiro colocado em minha cidade. Lecionava as disciplinas Português, História e Ciências, do Ensino Fundamental em comunidade carente, para jovens em situação de vulnerabilidade social.

No ano 2000, com o término da graduação, pude escolher onde trabalhar, dentre os cargos para os quais estava aprovado nos concursos públicos. Eu me sentia destemido, pois já havia enfrentado, em 1998, meu maior desafio profissional vivido até hoje.

Optei então pelas Prefeituras de Porto Real e Piraí e pelo Colégio particular, pois o estado que eu tanto queria não me deixou assumir, alegando que eu prestei concurso no 3º ano da faculdade, antes de concluir o curso. Imediatamente, entrei na justiça e fiquei aguardando a decisão judicial.

Além do trabalho, iniciei imediatamente o meu primeiro curso *Lato sensu*, em História Social.

3. ATUAÇÃO GESTORA

3.1 A Primeira Experiência Gestora

Em março de 2001 assumi meu primeiro desafio como gestor. Trabalhava em um CIEP Municipalizado, na Cidade de Porto Real. Houve uma vacância na vaga de Diretor Adjunto da Escola e o grupo de professores se organizou, solicitando que o próximo diretor fosse do grupo. Fizemos uma eleição e eu fui o vencedor.

Apesar dos grandes desafios, em pouco tempo “tomei pé” da situação e já me sentia seguro na nova função. Parecia que tinha nascido para isso. Eram tantas as ideias e os sonhos que queria realizar que me sentia extremamente motivado. O mais difícil era convencer o grupo de que o professor iniciante, com apenas 23 anos de idade, poderia ser diretor de uma escola com mil alunos que atendia da Educação Infantil ao Ensino Médio. Naquele ano também foi resolvida a minha situação na rede estadual: ganhei na justiça o direito de assumir minha matrícula de Professor Docente I. Mais um grande sonho realizado.

Como não poderia acumular todos os cargos, em 2003 fiz opção por atuar na rede estadual e na Prefeitura Municipal de Piraí. Apesar de estar muito feliz, a distância de Porto Real de minha cidade contribuiu para que eu deixasse a direção.

3.2 A Experiência Pedagógica

Retornei para a Prefeitura Municipal de Piraí com o status de ex-diretor de escola. É engraçado, mas é exatamente assim que as pessoas enxergam. Imediatamente me ofereceram a Coordenação Pedagógica Geral da Escola e a orientação pedagógica de 3ª a 8ª série. Aceitei de imediato o novo desafio. Paralelamente, matriculei-me na Graduação em Pedagogia. Queria buscar fundamentação teórica para a gestão e para a coordenação pedagógica que estava exercendo. Entrei no segundo ano da faculdade, pois, como tinha duas graduações e pude eliminar um ano.

No ano de 2004 eu estava cursando o último ano de pedagogia e havia sido convidado a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Piraí, no Departamento Pedagógico, Setor de Ensino Fundamental II e Médio, como Coordenador Pedagógico. Trabalhei com formação continuada para os professores de História e Geografia de toda a da Rede Municipal. Foi também no ano de 2004, no mês de julho, que me tornei Coordenador Pedagógico da Escola particular em que eu trabalhava e havia estudado. Coordenava 25 turmas, da 7ª série do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, mais o Curso Normal e os cursos técnicos em Eletrônica, Análises Clínicas, Publicidade e Propaganda e Informática.

3.3 A Experiência Gestora no Estado e na Iniciativa Privada

Em 2005 fui surpreendido com o convite da Coordenadoria Regional de Educação da Região do Médio Paraíba para assumir a Direção do CIEP 283, Walmir de Freitas Monteiro, uma gestão partilhada entre estado e município. Durante o dia, uma escola Municipalizada de Ensino Fundamental, e à noite um Colégio Estadual de Ensino Médio. Em dezembro daquele mesmo ano, fui convidado para dirigir o Colégio Estadual Rio Grande do Norte, um grande colégio no centro financeiro e cultural da cidade de Volta Redonda, em que um aluno de 14 anos havia sido assassinado dentro da sala de aula, no período da manhã, por um colega de classe. A escola estava cheia de problemas, sindicâncias, inquérito policial, muitos pais tiraram seus filhos da escola, todos a chamavam de “Rio Grande da Morte”. Era necessário um gestor experiente para a situação de nova intervenção. Lá fui eu, aceitei o novo desafio.

Em 2006 prestei concurso público para a Fundação Educacional de Volta Redonda, uma autarquia pública municipal de Educação. Foi meu primeiro concurso para a área Pedagógica, e passei em 2º lugar para o Cargo de Supervisor Educacional. Em janeiro de 2007 fui convocado pelo concurso e assumi a vaga em uma escola no período noturno, o que me fez pedir exoneração da Prefeitura de Piraí. Nesse ano também concluí minha segunda especialização, em Gestão da Educação, pela Universidade Federal de Juiz de Fora – MG.

O trabalho no Colégio Estadual Rio Grande do Norte vinha rendendo bons frutos. A escola começava a ser reconhecida por seus projetos e já não era mais chamada de “Rio Grande da Morte”. Ali, a vida é que passou a ser reconhecida. Todos esses feitos começaram a me projetar como Gestor, na cidade. Em 2007 recebi dois novos convites de trabalho, um deles para assumir a gestão de uma escola privada vizinha à Rio Grande do Norte, um famoso colégio de Ensino Médio da cidade, chamado ACAE. Ainda nesse ano iniciei minha

experiência no Ensino Superior, atuando como professor nas disciplinas Didática do Ensino Superior, Administração e Gestão Escolar, na UGB – Centro Universitário Geraldo Di Biasi, instituição onde fiz minhas três graduações e minha primeira especialização. Começava ali duas novas experiências, a do Ensino Superior e a Gestão na rede privada.

a. A Experiência na Coordenadoria Regional

Em janeiro de 2009 surgiu um novo convite, o de ser Assessor Regional de Educação do Governo do Estado do Rio de Janeiro na Região do Médio Paraíba II. Fui, realmente acreditando que iria contribuir para a Educação de toda uma Região. Na verdade, foi uma experiência frustrante, pois nem de longe conseguiria atingir as escolas. As limitações eram muitas. Primeiro, políticas pelo cargo que ocupava; segundo, aprendi, com a experiência, que somente realiza quem está na escola e quer realizar.

Nesse ano fui convidado a retornar ao Colégio do Instituto Batista Americano, como Coordenador Pedagógico do período noturno.

Quando iniciou o ano de 2010, eu estava a cada dia mais insatisfeito com o meu trabalho na Regional. Foi então que resolvi buscar novos desafios e enviei meu currículo para diversos lugares. Quinze dias depois estava eu participando de processo seletivo para ser Diretor Escolar no SESI RJ.

b. A Experiência na Firjan SESI

Passei no processo, solicitei exoneração do Cargo em Comissão de Assessor Regional, entrei em férias, e depois, em licença prêmio na matrícula de Professor Docente I do Estado, e assumi o meu novo desafio.

Por determinação da instituição, fui fazer MBA em Gestão Empreendedora, uma experiência muito interessante e rica, na UFF, Universidade Federal Fluminense, em Niterói – RJ.

Em 2011 fui surpreendido com o convite do Colégio do Instituto Batista Americano para assumir a Direção Substituta da instituição. Fiquei muito orgulhoso, pois, além de assumir a gestão em outra escola privada, era a escola em que estudei e onde fui o único, em 70 anos de história, a participar da gestão sem ser membro da Igreja Batista. Foi uma experiência curta, porém intensa, pois no início de 2012 me desliguei da instituição, uma vez que meus desafios cresciam no SESI e eu precisava me dedicar àquele projeto.

Ao longo dos anos à frente da Escola Firjan SESI – Unidade Barra Mansa, a escola foi crescendo, ganhamos um prédio novo em 2015, saímos de 4 salas de aula para as atuais

26 salas de aula, de 190 alunos, para atuais 1578. É uma Unidade que atende da Educação Infantil ao Ensino Médio. É a maior escola privada da cidade.

Em 2014 assumi a direção geral de uma escola do município de Volta Redonda e, em 2016, recebi convite para ser Secretário Municipal de Educação da cidade de Barra Mansa, mas tive que declinar, devido à não liberação de licença pela Firjan SESI para que pudesse assumir o Cargo.

Em 2017 fui nomeado Conselheiro Municipal de Educação de Volta Redonda. Fui também contemplado com matéria na revista Nova Escola/Gestão Escolar, edição do mês de fevereiro/2017, pelo Projeto Político Pedagógico da minha gestão. Também foi gravado um programa do Canal Futura – Futura Profissões – em minha escola, no qual foi apresentado um protótipo de Balança de Gás criado por nossos alunos do Ensino Médio. Naquele ano ainda vivi a experiência de lecionar disciplinas pedagógicas no Curso Normal de nível médio no Colégio Estadual Baldomero Barbará, experiência docente incrível, enriquecedora e produtiva, no sentido de poder partilhar minha experiência docente na formação de novos professores.

4. A VIVÊNCIA DO MESTRADO

Em 2019, decidi que era hora de encarar o curso de Mestrado. Há anos vinha sendo incentivado por um grande amigo e colega de trabalho, Thiago Amorim da Cunha, mas na minha humilde ignorância achava que não tinha mais nada a apreender em educação. Acreditava que já havia atingido o topo profissional e que já havia vivido todas as experiências necessárias em Educação. Ledo engano o meu. Convencido pelos amigos Iuri e Ana Paula, inscrevi-me nessa nova aventura, que de cara mudou minha vida em diversos aspectos, principalmente quanto a desenvolvimento e crescimento profissional.

5. A ATUALIDADE

Hoje me divido entre a direção do SESI e da E. M. Dr. Julio Caruso, em Volta Redonda, uma escola de Ensino Fundamental II e EJA, com cerca de 800 alunos divididos em três turnos, e a articulação pedagógica do Curso Técnico em Química no Colégio Estadual Baldomero Barbará, além de cursar Mestrado em Educação na UNITAU em Taubaté e ser pai da Luiza e do TED, marido da Roseli, filho de Fernando e Perpétua, irmão de Luiz... Enfim, são inúmeras as facetas e atuações, e todas elas me ajudam, de alguma forma, a ser o profissional que sou.

1 INTRODUÇÃO

O pesquisador atua como gestor escolar em redes públicas e privadas há 19 anos. Na direção de escolas e/ou em órgãos centrais de educação, deparou diversas situações e contextos. Essa experiência como gestor de grandes escolas levou-o a diversas indagações acerca da qualidade do processo educacional.

Passou a inquietar-se com o fato de existirem escolas tão parecidas (mesma rede, mesma cidade, mesmos professores) e ao mesmo tempo com resultados tão diferentes, sobretudo na realidade do Ensino Médio.

Escolas são espaços essencialmente humanos e de convivência, para trocas, crescimentos, aprendizagens e tantos outros aspectos relativos ao desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo. Segundo Moretto (2009), ainda que pareçam semelhantes, devido a uma estrutura socialmente construída sobre a escola, elas apresentam diversas diferenças que são atreladas à identidade constituída de cada uma delas. São diferentes nos mais diversos aspectos, físicos, estéticos, metodológicos, de gestão, e até mesmo nos resultados que apontam um diagnóstico sobre o trabalho pedagógico e de gestão.

Um desses indicadores é o IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica), criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o intuito de medir a qualidade da aprendizagem nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino no país. O IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP.

As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o país. Essas avaliações são realizadas a cada dois anos.

As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6,0 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

Do ponto de vista da Gestão Educacional, esses índices podem fazer a diferença. Se o foco do gestor for obter resultados e trabalhar com indicadores, este pode ser um caminho para traçar estratégias de ação na escola, ao longo dos diferentes anos de escolaridade e nas diferentes áreas do conhecimento.

A prática em gestão escolar encaminhou o pesquisador para essa linha de trabalho, pois acredita que a aprendizagem dos alunos de uma escola, de uma rede, de um país, deve ser mensurada de alguma forma. Os resultados precisam ser debatidos e discutidos, até mesmo para ressignificação da prática dos gestores educacionais, desde o diretor escolar até os dirigentes das redes e do ministério da educação, sem contar que a comunidade e a população precisam conhecer e reconhecer os resultados da real aprendizagem dos alunos na Escola.

A questão é que, por mais que existam elementos comuns integradores, tais como o fato de as escolas comporem uma mesma rede de ensino, e também de vivenciarem uma mesma realidade socioeconômica, ainda assim haverá grandes diferenças que implicam estudo e detalhamento do sistema de ensino. Há que se apontar variáveis que estão estritamente relacionadas com os diferenciais das escolas que se destacam em uma rede, pública ou privada. Nesse contexto, o pesquisador entende que a Gestão Escolar pode conduzir a comunidade escolar para uma reflexão sobre o processo de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, sobre o seu desempenho em avaliações de sistema. Além disso, deve propor ações que possam garantir resultados significativos para a escola.

É importante destacar que a reflexão que se propõe nesta dissertação não está relacionada de forma determinante aos resultados das escolas em processos de avaliação externa, como o IDEB, por exemplo. Não se considera este resultado como sinônimo exclusivo de que a escola que apresenta um bom resultado nesse índice seja um lugar em que os alunos aprendem, a comunidade participa e os professores constituem uma comunidade de aprendizagem.

No entanto, o pesquisador parte do pressuposto de que não é possível ignorar que obter bons resultados em avaliações externa, e, conseqüentemente, em índices como o IDEB, aponta para uma reflexão de que algo importante acontece no interior dessas escolas que as difere das demais.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

Existem diversos posicionamentos contrários ao IDEB e à sua forma de composição, principalmente de sindicatos ligados aos profissionais da educação que questionam este modelo, que analisam as condições e o investimento na educação brasileira por parte dos governos. Não é objeto desta pesquisa entrar no mérito desse debate; busca-se, aqui, refletir sobre a necessidade de se mensurar aquilo que é produzido nas escolas, em termos de gestão

do conhecimento e de aprendizagem dos alunos, de práticas educativas e de práticas de gestão.

Nessa perspectiva, é importante discutir que a avaliação é necessária e recorrente, não só na escola, mas também na própria vida cotidiana. O tempo todo as pessoas são avaliadas: em casa, na rua, no trabalho, nas redes sociais. Enfim, a avaliação independe da maneira e/ou da forma como está impregnada suas vidas, pois é natural e faz parte de todos e quaisquer processos na vida humana. Durante sua trajetória profissional, o pesquisador dividiu-se entre as redes oficiais e as privadas, e talvez seja por isso que encara a avaliação de forma tão natural.

A partir das análises dos resultados obtidos com a avaliação é possível proceder a correções, eliminar as lacunas observadas e replanejar. Uma proposta de avaliação é aquela realizada no interior da escola, ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem, pelos próprios professores das turmas. Esse tipo de avaliação, denominada formativa, considera os tempos e os espaços educativos (Luckesi, 2008, e Hoffmann, 2004).

Outra proposta é a da avaliação externa, planejada e elaborada fora da escola, por profissionais técnicos especialistas que não estão no contexto escolar diário. Os resultados advindos desse tipo de avaliação não abrangem o envolvimento pessoal e afetivo do dia a dia, tão comum no espaço escolar, pois apontam uma reflexão para a escola e para seus processos de aprendizagem a partir da perspectiva dos critérios e dos indicadores de avaliação para os quais foi criada.

Ao longo dos últimos anos, a experiência como diretor de escola vem demonstrando ao pesquisador que, se forem rompidas as barreiras do pré-conceito estabelecido a respeito das avaliações externas, será possível a apropriação de seus dados e construir uma gestão mais eficaz e realmente assertiva.

Ao utilizar os resultados do IDEB como uma possibilidade de análise para a realidade do contexto escolar, a equipe gestora da escola, em parceria com todos os professores, tem a oportunidade de realizar um outro tipo de análise do contexto escolar, com base nos indicadores elaborados para esse índice. É fato que existem muitos estudos que criticam esse tipo de avaliação, uma vez que, assim como as práticas realizadas na escola, ela não é neutra. As provas que compõem o IDEB, por exemplo, são elaboradas a partir de determinados objetivos, com conteúdos selecionados, ou seja, não são avaliações neutras, existe uma escolha intencional que as sustenta e que são objeto, inclusive, de críticas relacionadas às

disciplinas avaliadas, ao ano de escolaridade avaliado, aos conteúdos cobrados e ao formato das questões.

No entanto, a reflexão que se propõe neste trabalho é a referente às oportunidades que esse tipo de avaliação oferece para a equipe gestora da escola analisar sua própria realidade e fazer um diagnóstico de determinados aspectos. Como exemplos, as práticas de gestão, a organização dos tempos e espaços de aprendizagem, o trabalho com os diferentes conteúdos, a formas como os alunos aprendem e como se planejam diferentes estratégias de ensino para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Ainda que o professor seja o profissional que planeja e executa as atividades de ensino na escola, o diretor tem o importante papel de criar condições para que o trabalho docente possa ser realizado com sucesso. Isso porque gerencia um processo de formação em serviço para os professores, possibilita a criação de comunidades de aprendizagem, oportuniza condições e recursos para que os tempos e os espaços da escola estejam a favor dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Não é raro escutar que a escola tem a “cara” do diretor. Para Luck (2009, p. 2), a “[...] escola é uma organização que sempre precisou mostrar resultados, por isso é necessária a presença de gestores que atuem como líderes, capazes”. Nesse sentido, a autora afirma que:

Dirigentes de escolas eficazes, são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente educacional positivo e no desenvolvimento do seu próprio potencial orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfrentamento das dificuldades (*Idem*).

As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6,0 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. É importante salientar que, no caso do Ensino Médio, a primeira avaliação geral ocorreu em 2017. Até a avaliação de 2015, o IDEB do Ensino Médio era medido por amostragem.

A comparação entre resultados do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II possibilita verificar que o do Ensino Médio ainda é baixo. Na verdade, enquanto a série avança, o resultado diminui, ou seja, o insucesso da educação no país vai avançando na medida em que o aluno permanece no sistema, ou seja, quando tempo escolar aumenta, o aprendizado diminui.

Esses resultados podem ser observados nas figuras e quadros apresentados adiante, referentes aos índices do Estado do Rio de Janeiro. Essa comparação com o Estado do Rio de Janeiro se dá pelo fato de as escolas estudadas estarem próximas do *locus* de trabalho do pesquisador.

O quadro 1 aponta o IDEB observado e as Metas Projetadas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 1 - IDEB Observado no estado do Rio de Janeiro e as Metas Projetadas em âmbito nacional para o 5º ano do Ensino Fundamental – 2005 a 2017

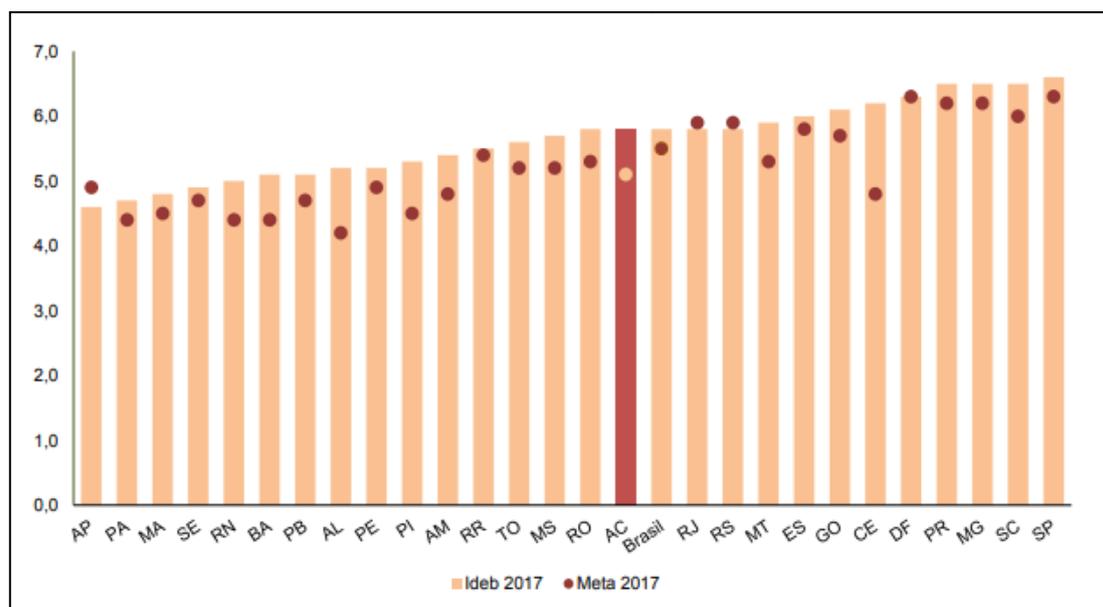
Estado	IDEB Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Rio de Janeiro	4.0	4.1	4.4	4.8	4.9	5.2	5.3	4.1	4.4	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9	6.2

Fonte: INEP (2019).

É possível observar, no Quadro 1, que em 2007, 2009 e 2011 o estado do Rio de Janeiro atingiu a sua meta neste segmento de ensino, o que não ocorreu nos anos seguintes, apesar de ter alcançado um resultado bem próximo da meta estabelecida.

Por outro lado, a Figura 1 apresenta os resultados e metas de cada Unidade Federativa para o Ensino Fundamental I, precisamente sobre o 5º ano do Ensino Fundamental, no que se refere às redes públicas e particulares.

Figura 1 – Resultados e Metas de cada Unidade Federativa – Ensino Fundamental I – redes Públicas e Particulares



Fonte: INEP (2019).

Ao analisar a Figura 1, verifica-se que a coluna referente à meta projetada para 2017 está destacada com uma cor mais forte e que as colunas referentes ao IDEB alcançado

pelos estados estão em uma cor mais fraca. Observa-se que a maioria dos estados atingiram a meta, neste nível de ensino.

O Quadro 2, por sua vez, aponta o IDEB observado e as Metas Projetadas para os Anos Finais do Ensino Fundamental, com destaque para o Estado do Rio de Janeiro.

Quadro 2 - IDEB Observado no estado do Rio de Janeiro e as Metas Projetadas em âmbito nacional para o 9º ano do Ensino Fundamental – 2005 a 2017

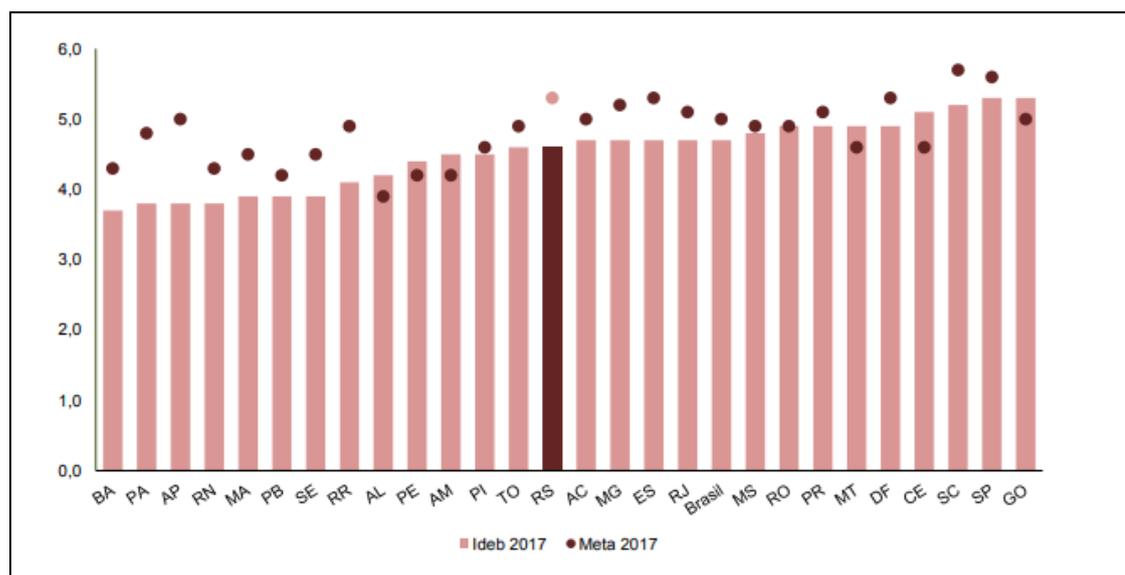
Estado	IDEB Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Rio de Janeiro	3.2	3.5	3.4	3.7	3.9	4.0	4.2	3.2	3.4	3.7	4.1	4.4	4.7	5.0	5.2

Fonte: INEP (2019).

É possível observar, no Quadro 2, que em 2007, 2009 e 2011 o estado do Rio de Janeiro atingiu a sua meta neste segmento de ensino, o que não ocorreu nos anos seguintes. Observa-se, também, que os resultados das avaliações posteriores mostram um distanciamento maior, a cada ano, da meta estabelecida.

Por outro lado, a Figura 2 apresenta os resultados e metas de cada Unidade Federativa para o Ensino Fundamental II, precisamente sobre o 9º ano do Ensino Fundamental, no que se refere às redes públicas e particulares.

Figura 2 – Resultados e Metas de cada Unidade Federativa – Ensino Fundamental II – redes Públicas e Particulares



Fonte: INEP (2019).

Ao analisar a Figura 2, verifica-se que poucos os estados atingiram a meta estabelecida para o Ensino Fundamental II, diferentemente do que ocorre na análise da

Figura 1, do Ensino Fundamental I. O que se constata é que, quanto maior a escolaridade, menor é o atingimento da meta estabelecida.

O Quadro 3 aponta o IDEB observado e as Metas Projetadas para o Ensino Médio, com destaque para o Estado do Rio de Janeiro.

Quadro 3 - IDEB observado no estado do Rio de Janeiro e as Metas Projetadas em âmbito nacional para o Ensino Médio – 2005 a 2017

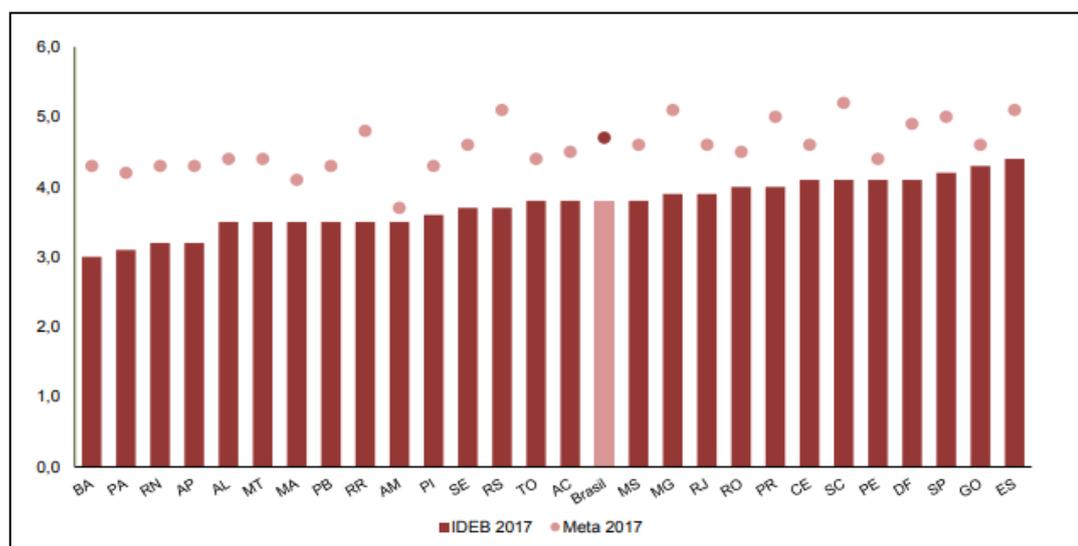
Estado	IDEB Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Rio de Janeiro	2.8	2.8	2.8	3.2	3.6	3.6	3.3	2.8	2.9	3.1	3.3	3.7	4.1	4.4	4.6

Fonte: INEP (2019).

É possível observar, no Quadro 3, que em 2007, 2011 e 2013 o estado do Rio de Janeiro atingiu a sua meta neste segmento de ensino, o que não ocorreu nos anos seguintes. Outro fator é que, tanto o IDEB observado, quanto a meta projetada, são muito baixos, o que vem a reafirmar que o Ensino Médio ainda necessita de atenção especial.

A Figura 3 apresenta os resultados e metas de cada Unidade Federativa para o Ensino Médio, precisamente sobre a 3ª série desse nível de ensino, no que se refere às redes públicas e particulares.

Figura 3 – Resultados e Metas de cada Unidade Federativa – Ensino Médio – redes Públicas e Particulares



Fonte: INEP (2019).

Ao analisar a Figura 3, verifica-se que nenhum estado brasileiro conseguiu, entre 2005 e 2017, atingir a meta estabelecida para esta modalidade de Ensino. Tal situação evidencia que, quanto maior a escolaridade, menor é o atingimento da meta estabelecida. A Figura 3 mostra ainda o quanto o Ensino Médio necessita avançar em nível nacional.

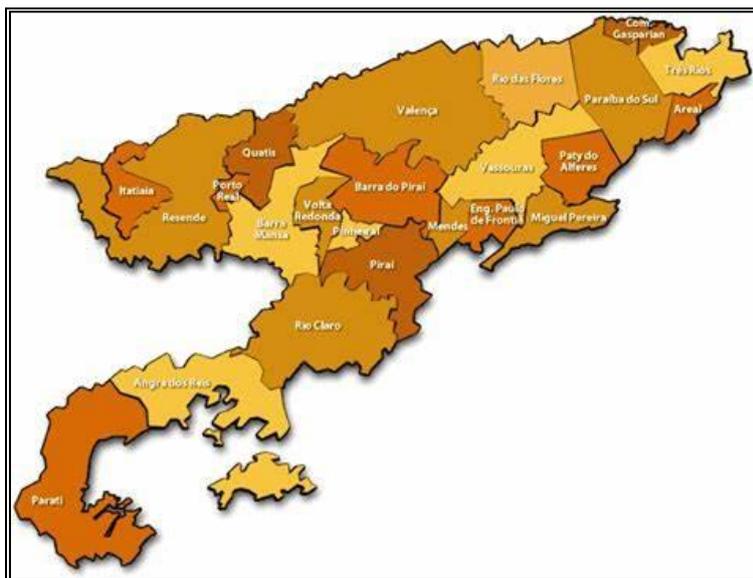
Diante do contexto apresentado, fica evidente a necessidade da profissionalização dos atores educacionais, sobretudo do gestor escolar que, dentro da escola, é a liderança que coordena o caminhar do grupo. Embora haja muitos estudos na área envolvendo análises sobre a organização do cotidiano escolar, não foram encontrados, nas bases de dados pesquisadas, estudos com foco na investigação do problema proposto, a não ser sobre perfil pedagógico e formação continuada. Daí a necessidade de se investigar a relação existente entre bons resultados e práticas de gestão da escola. Observa-se existir uma série de fatores que podem colaborar para os resultados das avaliações dos alunos e do desempenho da escola, mas foram encontrados estudos que apontam a gestão como um dos protagonistas do sucesso escolar. Alguns desses estudos são abordados nesta dissertação.

Acredita-se que esta pesquisa poderá ter relevância para definição de estratégias por parte dos gestores escolares que objetivem o alcance de índices significativos nos resultados de suas escolas. Para tanto, espera-se disseminar os resultados desse estudo em encontros em que haja oportunidade uma reflexão coletiva sobre o tema, além da publicação dessas reflexões em periódicos científicos.

1.2 Delimitação do Estudo

O tema insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa Processos e práticas de formação, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica e as políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Esta pesquisa parte da análise dos resultados do IDEB 2017 do Ensino Médio de colégios estaduais que cumpriram a Meta do INEP, nas cidades de Volta Redonda (3 unidades) e Barra Mansa (4 unidades). Volta Redonda e Barra Mansa estão localizadas em importante região econômica do estado do Rio de Janeiro, denominada Sul Fluminense, também conhecida como região do Médio Paraíba. Situam-se às margens da rodovia Presidente Dutra, no eixo Rio-São Paulo (ver Figura 4).

Figura 4 - Mapa da região Sul Fluminense

Fonte: IBGE

Volta Redonda é uma cidade industrial planejada, construída estrategicamente, na década de 1940, para sediar a Companhia Siderúrgica Nacional, consolidando assim os anseios do então Presidente da República Getúlio Vargas de industrializar o Brasil. Nesse contexto, o aço produzido pela indústria promoveria o desenvolvimento da indústria nacional.

Barra Mansa é um município muito próximo de Volta Redonda, e as duas cidades se cruzam em muitos pontos. Volta Redonda era um distrito de Barra Mansa que foi elevado a status de cidade com a construção da CSN. Na cidade também há outras indústrias e um comércio forte, porém muitos de seus moradores trabalham na CSN ou em diversas indústrias automotivas existentes em outras cidades da região.

Devido à proximidade de duas grandes capitais do país, Rio de Janeiro e São Paulo, e a privilegiada geografia local, na região há muitas indústrias importantes e de grande porte, devido à facilidade de escoação dos bens produzidos. Trata-se, portanto, de uma região importante para o desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro.

A população de Volta Redonda é estimada em 273 mil habitantes, e a de Barra Mansa, em 184 mil. São grandes cidades com muitas escolas.

Em Volta Redonda há: 24 colégios estaduais (5 Centros Integrados de Educação Pública – CIEP, 1 Instituto de Educação Estadual, 1 Escola Estadual, 1 Centro Estadual Especializado em Educação Especial); 92 Escolas Municipais e 8 instituições conveniadas;

5 Colégios da FEVRE - Fundação Educacional de Volta Redonda (autarquia municipal de educação); e 68 escolas privadas.

Considerando somente o Ensino Médio, na cidade há 25 colégios estaduais de Ensino Médio, dentre os quais somente 3 atingiram a meta objeto desta pesquisa. Há ainda 4 Colégios da FEVRE e 10 privados, totalizando assim 39 instituições que oferecem o Ensino Médio.

Já em Barra Mansa há 17 colégios estaduais: 4 CIEP (Centros Integrados de Educação Pública), 68 escolas municipais e 27 escolas privadas.

Considerando somente o Ensino Médio, na cidade há 17 colégios estaduais, dos quais 4 atingiram a meta objeto desta pesquisa, e 4 privados, totalizando assim 21 instituições que oferecem o Ensino Médio.

No Estado do Rio de Janeiro, conforme o Decreto Nº 804 de 15 de julho de 1976, o termo Colégio indica as instituições de Ensino que oferecem o Ensino Médio. São consideradas Escolas as instituições que atendem até o Ensino Fundamental. Quando passa a atender ao Ensino Médio, a escola passa a ser denominada Colégio, por meio de Decreto. Observe-se o Decreto nº. 804, de 15 de julho de 1976:

Dispõe sobre a nomenclatura de estabelecimentos estaduais de ensino e dá outras providências.

O Governador do Estado do Rio de Janeiro, no uso de suas atribuições legais.

Decreta:

Art. 1º - As unidades escolares de educação pré-escolar, de Ensino de 1º Grau, de Ensino de 2º Grau e Ensino Supletivo da rede estadual passam a denominar-se, respectivamente, Jardim de Infância, Escola Estadual, Colégio Estadual e Escola Estadual de Ensino Supletivo, ressalvados os casos mencionados no artigo seguinte.

Parágrafo único – Denominar-se-ão também Colégio Estadual as unidades escolares que mantenham Ensino de 1º e 2º Graus,

Art. 2º - Ficam mantidos os nomes dos Institutos de Educação, do Liceu de Humanidades, em Campos, e Liceu Nilo Peçanha, em Niterói.

Parágrafo único – As unidades de ensino construídas através de Convênios com o MEC/PREMEN conservarão os nomes constates dos respectivos Convênios.

Art. 3º - Quando a unidade escolar receber nome de patrono, este deverá ser acrescido à denominação referida nos artigos 1º, e 2º sem qualquer sinal ou pontuação.

Art. 4º - A Secretaria de Estado de Educação e Cultura tomará as providências que se fizerem necessárias ao cumprimento deste Decreto.

Art. 5º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 15 de julho de 1976.

FLORIANO FARIA LIMA, Myrthes De Luca Wenzel
(Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro)

Como exemplo, observe-se o Decreto 9051, de 7 de julho de 1986, que dispõe sobre a transformação de uma Escola Estadual em Colégio:

DECRETO Nº 9051 DE 07 DE JULHO DE 1986.

Transforma em Colégio Estadual a unidade de ensino que menciona.

O Governador do Estado do Rio de Janeiro no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o que consta do Processo nº E-03/8453/86,

DECRETA:

Art. 1º - Fica transformada em COLÉGIO ESTADUAL BLISTÁRIO MATTA a Escola Estadual Blistário Matta, situado na Rua Abreu Rangel, nº 115, no Centro do Município de Maricá.

Art. 2º - A Secretaria de Estado de Educação adotará as providências necessárias ao cumprimento deste decreto.

Art. 3º - Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, reconhecidos seus efeitos a contar de 1º de fevereiro de 1982.

Rio de Janeiro, 07 de julho de 1986.

LEONEL BRIZOLA

MARIA YEDDA LEITE LINHARES

(Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro)

Nos últimos anos, inúmeras escolas foram municipalizadas no Estado do Rio de Janeiro, o que diminuiu consideravelmente o número de escolas da rede estadual. O estado vem praticando uma política de só administrar o Ensino Médio. O Ensino Fundamental II está também sendo transferido aos municípios que se dispuseram a absorver a demanda. No caso do município de Volta Redonda, a rede municipal já absorveu o Fundamental II. O ano de 2019 foi o último em que ainda havia o 9º ano na rede estadual. Já em Barra Mansa, o município não absorveu a demanda, por isso lá ainda existe o atendimento do Fundamental II pelo estado.

Atualmente, na Rede Estadual há 1213 unidades escolares, entre Colégios e Escolas, atendendo a 669.410 estudantes. As cidades de Volta Redonda e Barra Mansa pertencem à Diretoria Regional de Educação do Médio Paraíba, que abrange 12 cidades da região, com um total de 87 unidades escolares.

Em Volta Redonda, a rede estadual funciona com 1016 professores distribuídos em 27 unidades, já em Barra Mansa há 782 professores distribuídos em 17 unidades.

O IDEB 2017 foi o primeiro que realizou análise geral de todas as Escolas Públicas do Brasil, para coleta de dados do Ensino Médio. Até o IDEB de 2015, o Ensino Médio era avaliado por amostragem aleatória.

1.3 Problema

Conforme dados oficiais divulgados pelo INEP, o Ensino Médio é o nível de Ensino da Educação Básica com os piores índices do IDEB nacional; portanto representa um grande desafio a ser vencido, na educação brasileira. O desempenho dos alunos é muito baixo, o que aponta a necessidade de mudanças urgentes neste nível de ensino, a fim de garantir a qualidade e o aprendizado de fato dos estudantes, e também a necessidade de diminuir os índices de evasão.

Conforme divulgado pelo SAEB, a meta nacional projetada para o Ensino Médio em 2017 era de 4,7, e a meta atingida foi de 3,8. Considerando-se somente a esfera das escolas estaduais, a meta projetada era 4,4, e a meta atingida foi de 3,5. Essas projeções e resultados são de nível nacional.

No estado do Rio de Janeiro a projeção era de 4,1, para 2017, e obteve-se uma média de 3,3. A meta para 2019 foi de 4,4.

Nas duas cidades objeto desta pesquisa existem 36 colégios estaduais de Ensino Médio, mas apenas 25 deles foram avaliados pelo INEP em 2017. Dentre esses 25 colégios, somente 7 (3 de Volta Redonda e de Barra Mansa) atingiram a Meta projetada para o estado do Rio de Janeiro naquele ano.

É fato que o problema apresentado vem de um histórico de séculos de uma educação pautada na má qualidade e em falta de formação pedagógica, Os problemas estão na aprendizagem, na estrutura, na formação docente e na qualidade do ensino, que é questionada desde as séries iniciais. A análise dos dados do INEP torna evidente que, quanto mais elevado o nível de ensino, mais baixo são resultados e menor é a aprendizagem; portanto, como o Ensino Médio é o nível mais alto da Educação Básica, nele estão os piores resultados.

Diante desse contexto, define-se o problema de pesquisa:

- Quais são os diferenciais da gestão escolar dos colégios de Ensino Médio que atingiram a meta do IDEB 2017?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

- Investigar os diferenciais da gestão escolar em Colégios de Ensino Médio de duas cidades do Sul do estado do Rio de Janeiro que atingiram a meta do IDEB 2017.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar os resultados de IDEB do Ensino Médio em duas cidades do Sul do estado do Rio de Janeiro;
- Analisar a formação e o perfil dos gestores das escolas estudadas e o que eles compreendem por gestão escolar;
- Compreender qual a percepção dos alunos sobre a gestão da escola e sobre sua relação com os resultados obtidos nas avaliações; e
- Verificar se existem elementos comuns entre as escolas pesquisadas.

1.5 Organização do Trabalho

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Análise e discussão dos resultados, Considerações finais, Referências, Apêndices e Anexos.

O trabalho inicia-se com a Introdução, que apresenta a justificativa para o estudo, sua delimitação, o problema, o objetivo geral e os específicos, e também a organização do texto.

A Revisão de Literatura apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de Gestão Escolar, resultados significativos em educação, formação e perfil do gestor escolar. Aborda também pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa.

A metodologia divide-se em quatro subseções: Participantes, Instrumentos de pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

Na sequência, a Análise e discussão dos resultados, as Considerações Finais e as referências bibliográficas. Nos apêndices constam os instrumentos elaborados pelo pesquisador, e nos anexos, os documentos que não foram elaborados pelo pesquisador.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Panorama das Pesquisas sobre o Tema Estudado

Na segunda quinzena do mês de junho de 2019 foi realizada uma pesquisa nas bases de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) da BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) e da SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), com o objetivo de localizar pesquisas dos últimos cinco anos que fossem relevantes para o tema a ser abordado.

Buscaram-se publicações dos últimos cinco anos (2015 - 2019), com os descritores: Gestão Educacional, Gestão Educacional de Resultados, Perfil dos Gestores Escolares, Formação dos Gestores Escolares, Gestão Escolar – Formação e Gestão Escolar - Perfil.

Na primeira quinzena de agosto de 2019, um novo refinamento dos últimos cinco anos (2015 a 2019) foi feito, com os descritores Gestão Escolar Perfil e Formação, Gestão Escolar Resultados de IDEB Ensino Médio e Gestão Escolar de Resultados Positivos. Os descritores foram escolhidos com base na combinação das palavras-chave sobre o tema.

O Quadro 4 apresenta o quantitativo dos textos encontrados na pesquisa em cada uma das bases de dados.

Quadro 4 – Pesquisa nas bases de dados nos últimos 5 anos (2015-2019)

Palavra-Chave	CAPES	BDTD	SCIELO
Gestão Educacional	1986	1446	110
Gestão Educacional de Resultados	1105	895	41
Perfil dos Gestores Escolares	49	154	0
Formação dos Gestores Escolares	62	719	0
Gestão Escolar - Formação	180	1107	18
Gestão Escolar - Perfil	99	308	0
Gestão Escolar Perfil e Formação	336	141	02
Gestão Escolar Resultados de IDEB Ensino Médio	18	10	0
Gestão Escolar de Resultados Positivos	297	346	0

Fonte: Dados da pesquisa.

Foram selecionados 8 textos, para embasamento de discussão e aprofundamento dos elementos teóricos que discorrem sobre a Gestão Escolar. O critério de seleção desses textos foi a leitura de seus títulos e resumos, considerando artigos, dissertações e teses.

Percebeu-se, nesses textos, preocupação dos pesquisadores com a implementação da Gestão Democrática nas escolas brasileiras, como aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996. Isso pode ser observado no artigo “As Políticas de descentralização da Gestão Escolar no Brasil”, de Stênico, Adam e Paes (2015), que analisa o papel da gestão escolar no contexto da gestão democrática para desenvolvimento de práticas de organização e planejamento. Os autores afirmam que não há não consolidação da Gestão Democrática e participativa nas escolas e que essa questão ainda é um horizonte a ser conquistado. Acreditam também que existe certa confusão por parte dos educadores e da comunidade escolar sobre o que seria a gestão democrática, até mesmo pelo fato de a democracia no Brasil ainda não estar consolidada, na sociedade. Durante toda a história política brasileira, alternaram-se momentos de democratização com períodos ditatoriais. A democracia no Brasil ainda está em construção. Comparando esta questão com a escola, Stênico, Adam e Paes (2015, p. 91) afirmam que:

A busca de um ideal democrático na escola advém de um caminho mais amplo, que é o da democratização da sociedade brasileira. Trata-se, portanto, de um processo que se desenvolve mediante avanços e retrocessos, visando o alcance de um modelo educacional de caráter crítico, emancipatório e efetivamente comprometido com a melhoria da qualidade da educação.

Fica evidente, portanto, a necessidade do desenvolvimento de uma sociedade que de fato seja democrática, pois somente assim haverá um modelo que venha a proporcionar à comunidade escolar um viés democrático nas tomadas de decisão.

Outro aspecto abordado pelos autores diz respeito ao fato de a rotina diária do gestor escolar ser carregada de atribuições, uma vez que há necessidade de toda uma organização e de olhar técnico para as situações da escola, considerando-a como um espaço de formação científica e também humana, Isso porque, como o indivíduo passa grande parte de sua infância, adolescência e juventude dentro da escola na escola, ali ele se constrói como ser humano, como pessoa, no sentido estrito da palavra.

Ao gestor escolar, como responsável direto pela escola, cabe promover o desenvolvimento interpessoal de professores, alunos e, conseqüentemente, de toda a comunidade educativa. Nesse contexto, torna-se importante discutir sobre o perfil desse profissional, que tem inúmeras atribuições e que, para cumprir todas elas, deve desenvolver habilidades, competências e conhecimentos diversos. Souza e Ribeiro (2017, p.106)

propõem "[...] um delineamento do perfil do gestor escolar com uma associação entre a sua formação e os modelos de gestão já existentes para o estabelecimento de uma caracterização do gestor contemporâneo". Os autores ainda afirmam que o "[...] modelo escolar vigente exige do gestor um desdobramento profissional acentuado de múltiplas funções e desafios". Para eles, é preciso ter clareza dessa multiplicidade de atuações:

Sendo o gestor, caracterizado pela dedicação e empenho a áreas de atuação que vão desde a gestão pedagógica até a gestão dos resultados escolares, transitando por itens como capacidade administrativa, gestão financeira e até pessoais entre funcionários, pais e estudantes (*Idem*).

Esses autores concluem que o "[...] perfil do gestor é inacabado e complexo, caracterizado pela falta de incentivo financeiro e a desvalorização profissional da função" (SOUZA e RIBEIRO, 2017, p. 106). Daí a necessidade de profissionalização das atribuições gestoras, a fim de se efetivar um trabalho eficaz, para contribuir, segundo os autores, com a valorização da função.

Outro fator discutido nos textos selecionados refere-se ao poder de liderança do gestor escolar. Para Honorato (2012), ele precisa ser o articulador de todos os processos dentro da escola, o que, sem dúvida, não se configura como uma tarefa fácil. Para esse autor, "[...] relações efetivas da liderança do gestor escolar no seu ambiente de trabalho estão diretamente associadas às escolas eficazes, àquelas que fazem a diferença no aprendizado dos alunos" (HONORATO, 2012, p. 19). O autor evidencia que, apesar de todas as dificuldades, é possível realizar uma gestão de resultados significativos, no que tange a aprendizagem dos estudantes e afirma que "[...] a gestão escolar que se deseja é muito mais do que um dever, ela é uma construção social na formação plena do ser humano, cidadão, autônomo e ético" (*Idem*, p. 20). E complementa:

A gestão escolar que se deseja é muito mais do que um dever fazer, ela é uma construção social na formação plena do ser humano, cidadão, autônomo e ético. O gestor escolar articula, incentiva e mobiliza seus seguidores para a conquista dos objetivos colimados pela comunidade em prol de uma educação de qualidade (HONORATO, 2018, p. 21).

Outro aspecto discutido nos textos encontrados é o da inserção das escolas na comunidade. Atualmente, o medo e a violência muitas vezes envolvem a sociedade e, por consequência, a escola. Essa questão social é muito utilizada para justificar e referendar os baixos resultados obtidos em avaliações externas, por exemplo. É evidente que a violência é

um problema sério, vivenciado por educadores no mundo todo, principalmente em áreas de alta vulnerabilidade social. Salles, Melo, Silva e Fonseca (2015) não negam esse problema, mas afirmam que a questão é que esse argumento não deve impedir que a escola realize experiências transformadoras.

[...] representações construídas sobre uma comunidade de periferia, percebida predominantemente como uma comunidade problema, se impõe e contribui para que a relação escola-comunidade seja marcada por conflito e desencontros (SALLES; MELO; SILVA; FONSECA, 2015 p. 113).

Os autores consideram a importância do papel do gestor escolar na mediação desses conflitos e na proposição de experiências educativas formadoras, que contribuam com os processos de aprendizagem de alunos, professores e comunidade, em um movimento que realmente tenha sentido.

Outro estudo importante para esta análise é o de Lacruz, Américo e Carniel (2019). Os autores analisaram os resultados da Prova Brasil de 124 escolas do estado do Espírito Santo. Os resultados mostraram que a distorção idade-série, o índice de regularidade docente e a taxa de abandono formaram um conjunto de variáveis para distinguir os resultados e desempenhos capixabas. Essa pesquisa ainda mostrou o perfil, a diferenciação e a classificação das escolas, bem como o movimento com que elas reorganizaram suas ações e seus investimentos a partir de uma avaliação externa, analisando os resultados e propondo soluções para as distorções e disparidades apontadas.

Já os estudos de Carvalho (2018, p. 42) apontam que "[...] nos dias atuais há inúmeros desafios, com diversas situações na escola que exigem dos gestores escolares um perfil ousado e resiliente frente aos embates e às adversidades". Nesse contexto, há necessidade de que os gestores se preparem para o exercício de sua função. Para o autor, essa preparação se dá de inúmeras maneiras e formas, dependendo do sistema de ensino.

No estado do Rio de Janeiro, o sistema Estadual de Ensino, na Deliberação do CEE-RJ 316/2010, Capítulo IV, Seção I artigo 20, estabelece que, para ser diretor e/ou diretor substituto das escolas privadas, é necessária a seguinte formação:

- Curso de licenciatura plena em pedagogia e/ou;
- Curso de pós-graduação *lato sensu* em Administração Escolar e/ou Gestão Escolar com no mínimo 360 horas e/ou;
- Curso pós-graduação *stricto sensu* em Educação.

Já para as escolas da rede estadual de ensino, de acordo com Carvalho (2018), exige-se que o candidato tenha cargo efetivo de professor e apenas um curso superior. A legislação nem menciona a área. Atualmente o processo de escolha dos gestores escolares acontece por meio da aplicação de uma prova aos professores interessados em concorrer ao cargo de gestão. Se aprovados, estão liberados para compor uma chapa e vão a voto por escrutínio secreto pela Comunidade Escolar. Os eleitos são nomeados para um mandato de três anos.

Diante do exposto por Carvalho (2018), fica evidente a não exigência de uma formação inicial mínima para o cargo de gestão escolar, o que suscita uma reflexão sobre a necessidade de formação inicial e continuada para o exercício da função, a partir de elementos de ordem conceitual e metodológica acerca dos princípios que envolvem a educação, a formação de professores, o ensino, a aprendizagem e a gestão escolar. Cabe destacar que Carvalho (2018) menciona que, ao ser eleito, o gestor escolar recebe uma formação inicial, oferecida pela SEEDUC.

Sobre as necessidades formativas do gestor escolar, tanto no âmbito da qualificação inicial para o exercício da função, quanto para aquelas que vão ocorrendo ao longo do seu exercício profissional, Ferreira (2016, p. 6) afirma que "[...] para que uma organização educacional atinja seus objetivos, é imprescindível uma atuação eficiente do gestor escolar diante das atribuições que lhe são exigidas". O autor discorre sobre a contradição existente entre obter essa eficiência e não ter formação específica. De acordo com ele, "Esta atuação, para ser eficiente, exige que algumas habilidades sejam desenvolvidas e praticadas, capazes de conferir ao mesmo uma posição de liderança nesta organização" (FERREIRA, 2016, p.7).

A liderança é um aspecto bastante trabalhado por Ferreira (2016), que propõe uma reflexão sobre as diferentes características do líder e sobre a necessidade de leitura do contexto, de adaptação, flexibilidade e conhecimentos necessários para o seu exercício.

Nesse sentido, Militão (2015) em sua tese, destaca a complexidade de se administrar a escola:

[...] a complexidade da administração/gestão escolar expressa limites e possibilidades, tanto no plano das orientações para a ação como no plano da ação. Os limites se colocam sobremaneira nas ações de controle, nas definições emanadas pelos órgãos centrais do sistema, próprias da burocracia normatizadora. No plano da ação existe um limite próprio das demandas a que estão sujeitos os administradores/gestores, sobrecarregados de diversas incumbências do dia a dia da escola, tais como no atendimento aos alunos, aos pais, aos docentes, aos funcionários da escola, a empresas comerciais e, ainda, toda hierarquia [...] com as chamadas exigências "burocráticas" (MILITÃO, 2015, p. 13).

Considerando essa multiplicidade de atribuições do gestor escolar, torna-se importante evidenciar a sua construção profissional a partir de um perfil de liderança, que permita delegar funções, sem, contudo, negligenciar o acompanhamento dos processos administrativos e pedagógicos. Militão (2015) acredita que o acompanhamento dos processos por indicadores permite que a escola cresça em seus resultados e que proporcione aos estudantes uma aprendizagem eficaz. É nesse contexto que o autor afirma que os planos de ação podem levar a gestão a uma atuação significativa:

No plano da ação, o engajamento dos administradores/gestores pode levar a uma atuação significativa. Diante desse quadro, visualizamos como possibilidade latente de atuação da administração/gestão escolar a construção de uma alternativa educacional que ultrapasse os limites impostos pela perspectiva gerencialista, seja na ampliação da participação dos sujeitos nos processos decisórios, seja numa perspectiva de formação integral dos mesmos (MILITÃO, 2015, p. 13).

Nesse sentido, após a análise dos oito textos selecionados que tratam do tema, foi observado que muito se pesquisa sobre Gestão Escolar, porém com diversidade de abordagens e de perspectivas. Ao mesmo tempo, quando se verifica o cruzamento dos descritores aplicados nas pesquisas nas diferentes bases de dados, é possível notar que não há uma relação expressiva quando se relaciona o perfil esperado do gestor escolar com os resultados das aprendizagens dos alunos nos processos de avaliação externa, sobretudo no que diz respeito ao Ensino Médio.

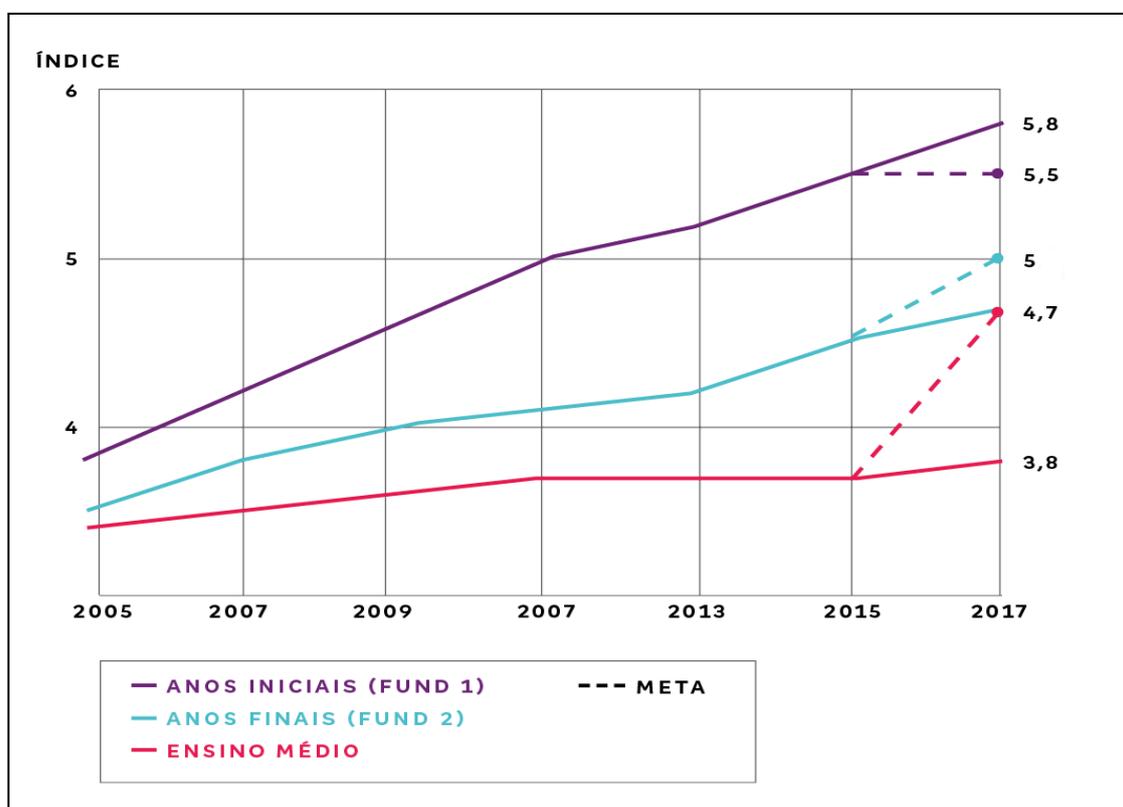
2.2 IDEB no Ensino Médio

O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o intuito de medir a qualidade da aprendizagem nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino no país. As avaliações ocorrem a cada dois anos. O IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP.

Até a avaliação de 2015, as escolas de Ensino Médio eram avaliadas por amostragem aleatória, e somente a partir de 2017 que todas as escolas públicas de Ensino Médio passaram a ser avaliadas, permanecendo por amostragem somente as privadas.

Analisando os dados disponibilizados pelo INEP, percebe-se que o Ensino Médio é o nível de Ensino com os indicadores mais baixos. Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresentam resultados um pouco melhores, e há uma queda significativa nos resultados dos Anos Finais do Ensino Fundamental, como pode ser observado na Figura 5.

Figura 5 - Trajetória Nacional nas etapas de Ensino no IDEB - 2005 a 2017



Fonte: Revista Nova Escola, 2018.

Ao analisar a Figura 5 é possível verificar a diferença entre os índices nas etapas da educação básica. Há aumento significativo nos resultados dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e superação da Meta nacional em 2017, de 5,5 para 5,8.

Ao observar o progresso dos resultados referentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental, percebe-se um pequeno avanço, apesar de não se atingir a meta projetada – 5. Já no Ensino Médio, percebe-se claramente a grande distância que ainda precisa ser percorrida para atingir a meta estabelecida de 4,7, uma vez que o resultado obtido foi de 3,8.

Nessa perspectiva, é possível compreender que o Ensino Médio é a etapa mais desafiadora para o Brasil. O avanço é lento: depois de três edições de estagnação, o índice avançou 0,1 ponto em 2017, chegando a 3,8, mas está bem distante da meta prevista – 4,7.

No panorama geral, cinco estados tiveram redução no valor do IDEB, O melhor desempenho do país ficou com o estado do Espírito Santo, mas nenhuma unidade federativa atingiu suas metas.

O Quadro 5 apresenta os dados gerais do Brasil, e o Quadro 6, os dados do estado do Rio de Janeiro, objeto desta pesquisa. Todos os dados apresentados nos quadros 5 e 6 referem-se ao Ensino Médio.

Quadro 5 – Pesquisa IDEB - 2017 BRASIL

Ensino Médio - BRASIL															
	IDEB Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
Dependência Administrativa															
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Fonte: SAEB e Censo Escolar.

Quadro 6 – Pesquisa IDEB - 2017 Estado do Rio de Janeiro.

Ensino Médio - Estado do Rio de Janeiro															
Estado	IDEB Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Rio de Janeiro	2.8	2.8	2.8	3.2	3.6	3.6	3.3	2.8	2.9	3.1	3.3	3.7	4.1	4.4	4.6

Fonte: SAEB e Censo Escolar.

Desde 2005, houve um crescimento de apenas 0,4 no índice do Ensino Médio. Até 2015, os resultados do Ensino Médio eram calculados a partir de uma amostra de escolas. Em 2017, o SAEB foi censitário para as escolas públicas desta etapa, e opcional para as escolas particulares.

Ao realizar uma pesquisa na SciELO, a fim de verificar quais pesquisas foram realizadas nos últimos anos considerando os descritores “IDEB” e “Ensino Médio”, em todos os índices de busca encontraram-se quatro trabalhos, dois deles publicados em 2020, um em 2018 e outro em 2011. Os três primeiros apontam fragilidades no sistema do INEP e na própria configuração e monitoramento das avaliações, o que inviabiliza as comparações comumente realizadas. O artigo de 2011 trata da avaliação no Ensino Médio, mas de forma dissociada da questão do IDEB. Nesse sentido, os três primeiros artigos apresentam considerações importantes a serem feitas a respeito do IDEB.

No artigo “Qual é o grau de incerteza do IDEB e por que isso importa?”, Rodrigo Travitzki (2020) questiona o IDEB como o único indicador nacional de qualidade escolar. O IDEB inclui tanto provas, quanto taxa de aprovação (a chamada *trade off*), cuja ideia é evitar que as escolas promovam a exclusão de alunos para garantir resultados satisfatórios.

Travitzki (2020, p. 501) afirma que essa metodologia de avaliação, criada por Raynaldo Fernandes, contribui para a construção de um modelo baseado “[...] em três princípios: 1) descentralização na oferta dos serviços educacionais; 2) Critérios de financiamentos definidos pela Federação; e, 3) avaliação centralizada”.

O Ideb foi criado em 2007, juntamente com a Prova Brasil, com o objetivo de contribuir para o estabelecimento de um padrão de qualidade educacional no país, integrando indicadores de desempenho e indicadores de fluxo. O pressuposto é que existe um Trade Off entre os dois tipos de indicador, e que ambos os aspectos são importantes para a qualidade da Educação. Não é desejável, por exemplo, que as escolas melhorem o desempenho das séries finais de cada etapa, aumentando as taxas de reprovação e evasão (TRAVITZKI, 2020, p. 503-504).

Em um primeiro momento, o autor fundamenta-se nos estudos de Gatti (2009), para afirmar que as avaliações externas no Brasil foram muito criticadas, porém têm sido progressivamente consolidadas. “Para a autora, as avaliações deveriam ser vistas como uma oportunidade para mudanças e aprimoramento e não como punição” (TRAVITZKI, 2020, p. 501).

A grande crítica feita por Travitzki (2020) ao modelo proposto pelo IDEB está na sua padronização e na ausência de entendimento de sua fórmula, enfatizando a proficiência que privilegia Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento dos demais componentes curriculares.

Travitzki (2020) faz uma proposta para que o IDEB não seja visto como o único caminho para a avaliação da qualidade da educação brasileira: que seja um dos meios para a ampliação do debate sobre o tema, uma vez que, apesar de todas as críticas, é inegável que trouxe, além do debate e discussão sobre o nível de educação, um processo de reflexão interna nas escolas, sobre a necessidade de melhores práticas e melhores resultados.

No artigo “O IDEB e a atuação docente na perspectiva da autorregulação”, Pessin e Deps (2020) apresentam um estudo sobre duas escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental de uma rede pública municipal do Rio de Janeiro que foram respectivamente o maior e o menor resultado na avaliação do IDEB em 2015, naquela cidade. O estudo apresentado constatou que a falta de clareza sobre os objetivos da avaliação por parte do MEC impactou no planejamento de ações e reflexões sobre os resultados. Outro aspecto mencionado foi em relação à motivação dos profissionais da escola com bom resultado e a ausência dela na escola que não alcançou a meta projetada.

Segundo afirmam Pessim e Deps (2020), o IDEB é também um feedback para as escolas e redes de ensino:

Além das avaliações que ocorrem no dia a dia da sala de aula das escolas públicas, estas instituições são submetidas a avaliações externas que objetivam aferir a qualidade da educação oferecida à população. A partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), calcula-se o IDEB, que consiste em um indicador de desempenho do sistema educacional brasileiro, aferido a partir das notas obtidas pelos estudantes em provas de proficiência em língua portuguesa e matemática (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar-Anresc/Prova Brasil), somadas aos dados do fluxo escolar. Esses dados são obtidos pela média de aprovação dos estudantes ou pelo tempo médio de conclusão de uma série. Esses dados são verificados a partir do Censo Escolar, realizado anualmente nas escolas, sob a coordenação do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira) (PESSIM; DEPS, 2020, p. 5).

Para as autoras, o resultado pode ser apropriado pelos gestores e pela sociedade, para reflexões e melhoras na educação. Ambas concordam que, apesar das inúmeras críticas ao modelo, a maioria dos pesquisadores acredita que a avaliação é o primeiro passo para a busca de efetivas práticas e melhores condições de aprendizagem para os alunos.

Já no artigo “Os cavalos também caem: tratado das inconsistências do IDEB”, Figueiredo; Carmo; Maia e Silva (2018, p. 553) fazem críticas contundentes ao índice:

As avaliações externas, aplicadas em larga escala com provas padronizadas, são consideradas instrumentos apropriados de monitoramento das políticas públicas educacionais empreendidas pelos governos em nível federal, estadual e municipal, como observam Oliveira e Waldhelm (2016), desde que sejam consistentes e sirvam de referencial à realidade observada. No caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), desde a sua criação, em 2007, esse instrumento de avaliação de larga escala tem recebido duras críticas ao seu formato e à sua utilização na elaboração e implementação de políticas públicas voltadas à educação básica do país. Essas críticas são, geralmente, reveladoras das inconsistências e incoerências verificadas no instrumento utilizado ou nos resultados por ele apontados (CARMO; MAIA; SILVA, 2018, p. 553)

Para os autores, a avaliação não pode ser confundida com a aplicação de provas ou testes, ou ter como objetivo a classificação, recompensa ou punição dos avaliados. Os autores afirmam, ainda, que as avaliações externas do INEP limitam-se à medição do desempenho dos estudantes sem englobar aspectos intra e extraescolares.

Segundo os autores, existem várias críticas apontadas por diferentes pesquisadores em diversos trabalhos acadêmicos:

1º) há redes de ensino que fazem preparações nas escolas selecionadas para a Prova Brasil, eliminando assim o sentido de aleatoriedade da amostra e a confiabilidade na generalização dos resultados; 2º) a divulgação do Índice adquire um formato de classificação que expõe e cobra resultados de professores e estudantes; 3º) nem todos os estudantes que deveriam realizar as provas participam do exame, levantando a suspeita de que estudantes mais fracos são orientados a não participar do processo; 4º) a proficiência em matemática tem peso diferenciado, o que pode levar algumas escolas a investir no trabalho em sala de aula com a máxima valorização dessa disciplina, em detrimento das demais; 5º) o sentido da nota empregada no IDEB se diferencia do conceito de nota comumente empregado nas escolas; e 6º) o Índice compreende o desempenho dos estudantes, sem considerar as questões extraescolares que interferem na vida desses discentes, como as questões socioeconômicas e o capital cultural (CARMO; MAIA; SILVA, 2018, p. 558).

Sabe-se que as opiniões divergem, quanto ao tema. O que não se pode perder de vista é que, apesar de todos os questionamentos, o modelo adotado é o único que existe para acompanhar a evolução e o desempenho do sistema educacional brasileiro.

Ainda no artigo, os autores afirmam que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estabelece, para 2021, um aumento de seis pontos na projeção da média nacional, com o objetivo de atingir o patamar de países desenvolvidos.

Outro ponto de discussão é a respeito da relação entre IDEB e ENEM. Pela análise apresentada pelos autores, não há uma forte correspondência entre o IDEB de 2015 e o ENEM de 2015:

Em alguns casos, o nível da avaliação verificado no IDEB não corresponde ao verdadeiro nível da educação do estado. Percebe-se que algumas unidades da federação (AC, CE, ES, GO, PE e RR) apresentam bons resultados no IDEB que não se repetem no ENEM. Isso significa que o aparente desempenho no IDEB de algumas redes de ensino estaduais, verificado entre as escolas públicas de ensino médio, não reflete o resultado do ENEM, mesmo sendo ambas as avaliações correspondentes ao mesmo público (CARMO; MAIA; SILVA, 2018, p. 566).

Os autores concluem que os resultados apontam que a elevada taxa de aprovação das escolas mostra uma realidade inflada e artificial, no que se refere à magnitude do IDEB.

Na verdade, os três artigos apresentam uma crítica ao modelo adotado no Brasil. Os dois primeiros apontam de forma mais conciliadora, e também abordam o aspecto da melhora e da importância do IDEB para fomentar a discussão em nível nacional. Já o terceiro artigo destaca os problemas e o posicionamento contrário dos autores a esse sistema de avaliação.

2.3 Avaliação de Sistema e Avaliação da Aprendizagem

Ao se aprofundar sobre os estudos referentes à avaliação, verifica-se que ela pode ocorrer de diferentes formas e em diferentes momentos durante o processo de ensino e aprendizagem, como destacam os estudos de Luckesi (2008), Hoffmann (1995) e Souza (2020). Para esses autores, existem três tipos de avaliação: Diagnóstica, Formativa e Somativa.

A avaliação diagnóstica tem por objetivo conhecer os estudantes e compreender seu nível de desenvolvimento, para que se possa elaborar um planejamento das ações estratégicas específicas para aquele determinado público diagnosticado. Esse tipo de avaliação permite ações e intervenções planejadas, a fim de garantir o sucesso na aprendizagem, como aponta Souza (2020).

A avaliação formativa, ou formal, tem por objetivo conhecer o processo de construção do conhecimento pelo aluno. Por meio dela, indicam Hoffmann (1995) e Luckesi (2008), o professor identificará a real aprendizagem e as lacunas ainda existentes, o que lhe

possibilitará rever suas estratégias de ensino e redirecionar o processo de aprendizagem do estudante, de forma a garantir o seu protagonismo.

Já a avaliação somativa, também conhecida como avaliação final, é realizada ao final de um conjunto de atividades e permite compreender até que ponto e em que nível os alunos realmente aprenderam.

Souza (2020) acredita que o ato de avaliar apresenta uma série de desafios, que precisam ser compreendidos pelo professor, a fim de que ele avance no processo de compreensão dessa etapa do processo de ensino:

O grande desafio está em utilizar esses dados em função do planejamento de diferentes situações didáticas que façam os alunos avançarem em suas aprendizagens, inclusive, tomando gradual consciência do quanto falta caminhar, de quais são suas maiores facilidades e quais suas maiores dificuldades. Este processo precisa ser essencialmente reflexivo e desenvolvido em parceria, com um grau de complexidade que vai aumentando na medida em que o professor vai proporcionando situações cada vez mais complexas e desafiadoras (SOUZA, 2020, p. 25).

Conforme apontado por Souza (2020), o ponto chave da avaliação é propiciar reflexões ao professor, para que ele possa proceder à construção de novas estratégias de ensino. Este é o grande desafio: sair do senso comum da avaliação e utilizá-la de fato como um mecanismo de construção da aprendizagem.

Muitos estudos questionam a avaliação de sistema como um modelo de uma avaliação tida como gerencial e pouco humanizada. Na realidade, a maioria dos artigos encontrados é contrária à avaliação como forma de ranqueamento, como afirma Paschoalino (2018, p. 1304):

Sob a égide dessa racionalidade técnica, presencia-se a contradição no trabalho do gestor escolar, que tem que se equilibrar entre todo o arcabouço de ditames legais que valorizam a participação e o processo democrático na realidade das escolas. Nesse contexto, é perceptível um retorno a uma administração com viés empresarial, que legitima o produto em detrimento do humano.

Não é objeto deste estudo entrar nesse mérito da discussão. Defende-se a avaliação, aqui, como processo de verificação de resultados para correção e ajustes, a fim de se ter uma educação de qualidade e o cumprimento dos objetivos educacionais, que constituem, acima de tudo, a aprendizagem dos alunos. No entanto, há que se destacar as diferentes concepções sobre avaliação, contextualizando seus conceitos e princípios, para discutir e analisar os

elementos que constituem a Avaliação de Sistema, como a que compõe os índices apresentados pelo IDEB, por exemplo.

2.3.1 Avaliação da Aprendizagem

A avaliação processual é necessária em todos os momentos da vida, seja no âmbito pessoal, seja no âmbito profissional. É preciso rever conceitos, repensar práticas, enfim, o ser humano necessita se visitar constantemente, se construir e se reconstruir, para sua evolução e crescimento.

Nesse contexto, é preciso compreender a avaliação como processo natural, até mesmo para reorganização do que não estiver sendo bem feito. A palavra avaliação ainda é um tabu na educação brasileira. Segundo Lacruz; Américo; Carniel (2019):

Uma parcela considerável desses estudos emprega abordagens quantitativas para analisar os dados referentes à educação básica e estimar o “efeito-escolar” produzido por cada instituição ou sistema de ensino, sinalizando à administração pública da educação quais seriam os fatores contextuais e as práticas escolares prioritárias no desenvolvimento educacional do país (LACRUZ; AMÉRICO; CARNIEL, 2019, p. 3).

Quando se fala em avaliação, é importante considerar dois elementos: os critérios de avaliação e os indicadores. Os critérios de avaliação estão ligados diretamente aos objetivos e expectativas de aprendizagem pelos alunos. Já os indicadores de avaliação podem ser medidos e observados nas atividades desenvolvidas por eles.

Segundo Souza (2020), não se deve confundir avaliar com medir. A avaliação está relacionada com a elaboração de um juízo de valor sobre o que os alunos aprendem, em função das expectativas de aprendizagem atribuídas; não se trata, pois, de medir essa aprendizagem.

Para Veiga (2012, p. 152), “Se a aprendizagem é vista como resultado do processo de ensino, conseqüentemente a avaliação é parte integrante desse processo”. Desse modo, é preciso refletir e discutir sobre a avaliação da aprendizagem.

Segundo afirma Oliveira (2014, p. 49), “[...] as práticas avaliativas devem ser realizadas pautadas em critérios bem definidos, pois estes subsidiarão tanto o trabalho do professor quanto as aprendizagens dos alunos e também servirão como orientação para a escola”. Dessa forma, a organização e o planejamento do processo avaliativo serão

essenciais para uma real aprendizagem dos alunos, sob pena de a avaliação não cumprir sua função, ou seja, diagnosticar e reorganizar o processo de ensino e aprendizagem.

Luckesi (2002) estabelece quatro objetivos que devem ser estabelecidos pelos profissionais da educação. Esses objetivos, que ele denomina “assimilação ativa dos conteúdos”, são:

Assimilar receptivamente conhecimentos e metodologias como conteúdos socioculturais;
 Apropriar-se dinâmica e independentemente desses conhecimentos e metodologias, por meio da exercitação;
 Transferir inteligentemente esses conhecimentos e metodologias para situações-problemas diversas daquelas com as quais os conhecimentos e metodologias foram produzidos e transmitidos; e
 Produzir novas e criativas visões e interpretações da realidade
 (LUCKESI, 2002, p. 142).

Os objetivos elencados por Luckesi (2002) mostram a relação entre avaliação e aprendizagem. Não há como separá-las, uma está intimamente relacionada com a outra.

Em se tratando de avaliação no Ensino Médio, é preciso entender quais as finalidades dessa modalidade de Ensino:

Com o intuito de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB, estabelecendo que

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:
 I – linguagens e suas tecnologias;
 II – matemática e suas tecnologias;
 III – ciências da natureza e suas tecnologias;
 IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
 V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36, *apud* BRASIL, 2018).

O Ensino Médio deveria ser a etapa de consolidação do Ensino Fundamental, e preparando o aluno para o Ensino Superior e desenvolvendo a autonomia necessária para ser capaz de realizar suas escolhas. Infelizmente, percebe-se que, na verdade, ocorre um afinilamento nesse nível de ensino. O Ensino Fundamental cria um gargalo, com as reprovações e o abandono, o que atrasa e até mesmo impede a chegada do estudante ao Ensino Médio. Muitas vezes o adolescente e/ou jovem termina ou até mesmo inicia essa

etapa de ensino na EJA – Educação de Jovens e Adultos, devido à distorção idade-série ocasionada pela reprovação.

A avaliação no Ensino Médio deve estar articulada com o processo de ensino e aprendizagem, por meio do desenvolvimento da reflexão, autonomia e protagonismo juvenil, que juntos serão os eixos norteadores do processo avaliativo. Não se pode ter uma construção dissociada dessa realidade, sob pena de não se cumprirem as premissas desse nível de ensino. Nesse contexto, Souza (2020, 2020, p. 78) afirma que:

Contribuir para a formação de jovens autônomos, criativos, críticos e responsáveis, exige uma postura coerente da escola e do grupo de professores no que se refere a todo o processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Ter um corpo docente que entende que, nesta modalidade de ensino só cabem instrumentos de avaliação em formato de testes ou de provas dissertativas, cujo conteúdo exclusivo seja as respostas fidedignas aos conteúdos conceituais em nada contribui com este propósito mais complexo de formação.

Há uma necessidade urgente de um Ensino Médio remodelado. As expectativas sobre os novos rumos desse nível de Ensino no Brasil foram adiadas, em decorrência do momento mundial de distanciamento social ocasionado pela pandemia do Coronavírus 19, que impediu que se colocassem em prática as novas diretrizes da forma como foram planejadas nas diferentes Instituições de Ensino. No entanto, a avaliação precisa estar associada à aprendizagem e à construção coletiva do conhecimento sob protagonismo do próprio estudante, como afirma Souza (2020, p. 79):

Sob essa perspectiva, **avaliar no Ensino Médio** exige dos professores um movimento que os estimule ao protagonismo, à responsabilidade, à perceber e a agir de forma articulada com o contexto em que vivem, com as necessidades e possibilidades de transformação da própria realidade, do entorno em que vive e da comunidade como um todo. Nesta etapa da escolarização é preciso que a avaliação seja implementada como um processo contínuo e necessário, que permita a articulação do jovem com a vida, com o universo da ciência, das construções culturais e históricas, com a diversidade de expressão e criação das diferentes linguagens, de forma a ajudá-lo a construir e dar início ao seu projeto de vida.

Nessa perspectiva, é importante pensar sobre a avaliação no Ensino Médio de uma forma que haja compromisso com a real aprendizagem e com o projeto de vida dos estudantes, para que, futuramente eles construam um mundo mais justo, menos competitivo e mais igualitário.

2.3.2 Avaliação de Sistema

De acordo com Oliveira (2014), a avaliação do sistema educacional nasce da necessidade de se conhecer a realidade educacional brasileira e responder aos questionamentos, sobretudo da década de 1990, sobre o não cumprimento do papel da escola na sua dimensão de ensino e da conseqüente aprendizagem por parte do aluno.

Segundo a autora, “escola boa é a que reprova” e “aluno bom é o que se esforçou muito para passar de ano” são ideias que permearam o imaginário da população brasileira durante muito tempo. Somente a partir da LDB 9394/1996 preconizou-se de forma sistemática um processo de avaliação do rendimento escolar em parceria com os sistemas de ensino, com o intuito de melhoria da qualidade da educação.

O Sistema de Avaliação da Educação Brasileira, SAEB, criado em 1990, tem por finalidade fornecer informações sobre o desempenho da Educação Básica. Trata-se de um exame que procura aferir a proficiência do estudante por meio de uma prova aplicada em ano ímpar. O SAEB constitui-se em instrumentos para monitorar e comparar os parâmetros nacionais de aprendizagem em sala de aula.

Em 1998 foi criado o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, que procura aferir as habilidades e competências dos estudantes oriundos do Ensino Médio, apresentando dessa maneira um diagnóstico da Educação Básica brasileira. Seu resultado tornou-se, ao longo dos anos, um dos principais meios de acesso ao Ensino Superior.

É importante salientar que vários estados do país também organizam sistemas avaliativos estaduais, com foco no acompanhamento dos resultados de crescimento e evolução de seus sistemas de ensino.

2.4 Gestão Escolar

Luck (2009) desenvolve um panorama da gestão escolar abrangendo uma fundamentação dessa atividade, balizada pelo planejamento das atividades e pelo monitoramento dos processos. Em outras palavras, a autora discute as dimensões da gestão escolar e suas competências.

Nesse sentido, não há como desassociar a gestão escolar de um ato de mobilização da dinâmica cultural da escola, a partir de diretrizes para implementação de seu projeto político-pedagógico, pela direção escolar, coordenação pedagógica, orientação educacional e secretaria. As atividades constituem uma cultura escolar passível de exercer influência

mútua entre si. Por exemplo, a qualidade do ambiente escolar determina a qualidade do processo pedagógico da sala de aula (LUCK, 2009).

Evidentemente, essas responsabilidades exigem múltiplas competências dos diversos atores que atuam na gestão de instituições educacionais. Tal multiplicidade reforça a necessidade de formação continuada desses trabalhadores da educação. Nesse sentido, a autora explica que “[...] a ação do gestor escolar será tão ampla ou limitada, quão ampla ou limitada for sua concepção sobre a educação, sobre a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola” (LUCK, 2009, p. 109). A autora escreve ainda sobre a expressão de poder de competência:

[...] expressão de poder na organização é o poder da competência, pelo qual é reconhecida ao profissional a capacidade de influência sobre o sistema organizacional, sobre as pessoas dele participantes e suas ações, tendo em vista possuir conhecimentos, habilidades e atitudes adequados aos propósitos institucionais e pertinentes à condução satisfatória dos problemas que demandam solução ou encaminhamento e também por demonstrar comprometimento com a realidade vivenciada, investindo sua competência em ações para sua melhoria (LUCK, 2009, p. 111).

Desta forma, Luck (2009) evidencia a importância da competência para que se possa conduzir a resolução de problemas em todas as esferas. Nesse contexto, entende-se por poder a competência do gestor reconhecida pela equipe de trabalho.

Segundo Souza (2017, p. 44-45), a complexidade da gestão escolar impacta fortemente o dia a dia das escolas:

Com o perfil de busca pela eficiência mercadológica e de resultados quantitativos imediatos, temos observado, nas relações pedagógicas de ensino-aprendizagem e nas práticas de gestão administrativa, o acirramento da competitividade intra-institucional e entre as instituições, dividindo-se docentes e estudantes em grupos produtivos, eficientes, de um lado, e improdutivos e incompetentes, de outro. A divulgação dos rankings elaborados a partir dos resultados obtidos por escolas nas diferentes avaliações em larga escala promovidas pelo MEC nos últimos anos, pode ser entendida como expressão dessa ‘nova’ racionalidade institucional, que a cada dia ganha reforço e valorização externa.

Terto e Souza (2012), por sua vez, comparam o gestor escolar a um gerente ou burocrata que se limita a exercer atividades extremamente técnicas, distanciando-se da atividade educativa:

[...] o perfil técnico do gestor é ressaltado, sendo sua atuação semelhante à de um gerente/burocrata com metas a cumprir, incorporando princípios da iniciativa privada, tais como eficiência, eficácia e produtividade (TERTO; SOUZA, 2012, p. 9).

Nessa perspectiva, é importante refletir sobre esta questão: como agir, em termos de gestão escolar, quando há um contexto de péssima qualidade em educação, em muitas escolas e colégios? Não se pode fechar os olhos para o fato de que os resultados de grande parte das escolas brasileiras estão abaixo dos resultados das escolas de países que estão em pior situação socioeconômica. Obviamente, há diversos fatores que determinam resultados insatisfatórios, mas não há como negar que algo precisa ser feito no sentido de garantir aprendizagem a todos os alunos, independentemente de sua condição socioeconômica ou de sua classe social.

É evidente que atribuir essa responsabilidade somente aos professores, à comunidade escolar e à gestão da escola é no mínimo cruel e reflete falta de conhecimento. No entanto, voltar o olhar para a realidade e identificar práticas bem-sucedidas pode ser um referencial importante para compreender como se configuram ações gestoras de sucesso. Lacruz, Américo e Carniel (2019, p. 3) afirmam que:

Muitas das discussões promovidas pela área de eficácia escolar, no entanto, têm sido conduzidas pelo conjunto de variáveis que melhor explicaria a variação das notas obtidas pelas escolas e por estudantes. Apesar da contribuição desses estudos para a compreensão das condições de ensino no país, observa-se uma lacuna analítica, pois inúmeros trabalhos da área deixam de analisar as características que distinguem escolas com desempenhos diferenciados.

Sobre a questão do perfil dos gestores escolares, Paschoalino (2018) afirma que 90% dos gestores escolares do Rio de Janeiro são do sexo feminino, e que, no Brasil, 80% dos gestores são mulheres. Segundo pesquisa realizada pela autora, os gestores escolares percebem a necessidade de uma formação continuada que não se restrinja à formação inicial.

2.5 Ensino Médio

A estrutura escolar brasileira é muito recente. Em 500 anos de história, muito pouco se evoluiu no âmbito educacional. A colonização exploratória e escravocrata não reconhecia em terras brasileiras nada mais do que a retirada de recursos naturais; neste sentido, escolarizar para quê? De acordo com Aguiar e Dourado (2018), no pensamento do colonizador o Brasil seria terra de indígenas, escravos africanos, europeus pobres e degradados, pessoas inferiores que não necessitavam de educação.

Mesmo após a independência política da Colônia, em 1822, o pensamento dominante das elites não mudou. Continuava-se negando a necessidade de escolarização e formação

das minorias, como afirmam Aguiar e Dourado (2018). Nesse contexto, as políticas públicas de educação só começam a surgir na década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Somente a partir de 1934 a educação passou ser vista, por meio através da constituição, como um direito de todos. No período 1934 - 1945 ocorreram reformas no ensino secundário e universitário.

Em 1953 houve o desmembramento entre Educação e da Saúde, nascendo assim o MEC, Ministério da Educação e Cultura. No entanto, o Brasil só foi ter a sua primeira LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 - Lei 4024, reformulada em 1968.

Essa primeira legislação educacional, que foi debatida e construída a partir de 1948, dividia a educação em Ensino Primário, Médio e Superior.

No contexto da ditadura militar brasileira, veio à luz a segunda LDB - Lei 5692/71, que dividia os níveis de ensino em primeiro, segundo e terceiro graus. Essa legislação foi considerada tecnicista, pois, atendendo aos interesses políticos e econômicos da época, não privilegiou o Ensino Médio, e praticamente o deixou inexistente, ao equiparar a formação técnica como formação de 2º Grau com prosseguimentos de estudos. De acordo com Aguiar e Dourado (2018), excluindo da formação secundária toda a base histórica, filosófica, artística e cultural, com forte intuito de excluir o conhecimento das classes menos favorecidas, permitiu a sua má formação e a ausência de conhecimentos históricos importantes para o entendimento do contexto social vivido pela classe operária. Ou seja, era a perpetuação do *status quo* da sociedade dominante. O Brasil continuava excludente, escravocrata, e negava informação e conhecimento à classe trabalhadora

A partir da década de 1980, com o fim do período ditatorial brasileiro iniciou-se novamente o debate da necessidade de uma nova legislação que contemplasse o Ensino Médio e permitisse discussões para compreensão histórica da evolução. Em 1996, nesse sentido, foi aprovada a Lei 9394/1996, a terceira e última legislação educacional brasileira, que contempla a Educação Básica, dividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, Ensino Superior.

Essa legislação veio para corrigir a lacuna deixada pela Lei 5692/1971, no que tange a formação de nível médio, permitindo uma formação mais completa e menos seletiva para todos, independentemente de classe social. A Lei propõe uma base nacional comum a todos, minimizando assim as diferenças e os contrastes num país de dimensões territoriais como o Brasil, como afirmam Aguiar e Dourado (2018).

Recentemente, a discussão educacional brasileira concentra-se na BNCC - Base Nacional Comum Curricular, documento estruturado de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas em toda a educação básica e em cada etapa da escolaridade.

A proposta é que se supere um modelo de pedagogia de conteúdos pelo desenvolvimento de competências, a partir da mobilização dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, como salienta o próprio texto da BNCC (BRASIL, 2018). Ao adotar esse enfoque,

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara de que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, de que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

Por outro lado, indaga-se bastante sobre os sentidos para uma base curricular, sobretudo a respeito da formação para o mundo do trabalho. Da Silva (2016) entende que essa problematização precede, necessariamente, uma discussão conceitual sobre educação, formação humana, currículo e políticas curriculares. A crítica é sobre a educação que se limita a formar para a resolução de tarefas cotidianas e que impõe à formação um caráter pragmático.

De todo modo, vale destacá-la como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Isto é, ao definir as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver, ela também pretende definir as aprendizagens que todos os alunos têm o direito de desenvolver. Torna-se, para Da Silva (2016), uma referência nacional obrigatória para a formação dos currículos e das propostas pedagógicas em todos os âmbitos educacionais. Além disso, o documento reforça a necessidade de formação humana integral, para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Os desafios estão na necessidade de ampliação e assunção das dimensões pedagógicas, estruturais e formativas. No campo das práticas pedagógicas, as instituições são provocadas a observar as dez competências gerais da educação básica. Nesse sentido, a escola ainda enfrenta muitas resistências quanto a fortalecer cultura digital, atividades cooperativas, autogestão e projeto de vida. A dimensão estrutural precisa dar conta da

adequação das cargas horárias, bem como da infraestrutura, para implantação dos itinerários formativos.

Outras perspectivas sobre a BNCC, como a de Aguiar e Dourado (2018), apontam que os desafios surgem justamente em sua própria natureza, contrapondo uma concepção crítica de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, possivelmente, ao Plano Nacional de Educação (2014 – 2024).

Outra perspectiva a ser abordada quanto ao Ensino Médio é a da discussão em torno do ensino integral para esse nível de ensino. No entanto, o que ficou decidido, até então, foi apenas o acréscimo de horas. Com implementação **até 2022, são 700 horas a mais para o Ensino Diurno**, partindo das 2.400 horas atuais para 3.000 horas.

Já para o **Ensino Noturno**, permite-se **manter a carga atual e ampliar a duração do curso** para mais de 3 anos. Nesse caso, o objetivo é garantir o êxito dos estudantes que geralmente optam por esse horário devido ao trabalho (AGUIAR; DOURADO, 2018).

Assim, por um lado, lida-se com os desafios de uma Base que passa a vigorar em curto prazo, e por outro lado, com discussões e disputas do campo político e pedagógicas. Afinal, por onde se deve caminhar? Quais os sentidos para uma BNCC? São indagações que com certeza demandam aprofundamento, para que se alcance o êxito esperado, com sua implementação. Nessa perspectiva, é preciso olhar a BNCC do Ensino Médio como um novo propósito de educação que proporciona transformações práticas e novas possibilidades.

3. METODOLOGIA

Segundo Minayo (2008, p. 14), entende-se por metodologia o caminho do pensamento, incluindo “[...] simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador”.

Com base nas palavras de Minayo (2009), principalmente quanto à criatividade e à sensibilidade do pesquisador, esta pesquisa foi realizada com a finalidade de evidenciar o trabalho de gestores escolares que atingiram a meta do IDEB de Ensino Médio no ano de 2017, na região do Sul do Estado do Rio de Janeiro. As ações empreendidas passaram por quatro etapas, e a primeira delas foi a de revisão bibliográfica, buscando-se embasar teoricamente os principais aspectos difundidos quanto a gestão escolar, ambiente escolar, índice do desenvolvimento da educação básica e ensino médio.

Trata-se de pesquisa de natureza aplicada. Quanto aos objetivos, classifica-se como exploratória e descritiva, de abordagem qualitativa. Segundo Gil (2002, p. 41), a pesquisa exploratória propicia maior familiaridade com o problema, tornando-a mais explícita ou propensa a construir hipóteses. Já a pesquisa descritiva “[...] tem a preocupação central de identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de um fenômeno”.

Quanto à abordagem qualitativa, pretendeu-se conhecer os elementos que compõem a gestão escolar.

Silva e Menezes (2005, p. 20) afirmam que a “[...] pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e subjetivo do sujeito”.

3.1 Participantes

Esta pesquisa parte dos resultados do IDEB de 2017 do Ensino Médio da rede estadual do Rio de Janeiro, em duas cidades do Médio Paraíba, Volta Redonda e Barra Mansa.

Foram investigados 7 colégios estaduais: 3 da cidade de Volta Redonda e 4 da cidade de Barra Mansa, que representam toda a população de escolas estaduais avaliadas no IDEB de 2017 que obtiveram o cumprimento da meta projetada para o ano na localidade delimitada, ou seja, índice igual ou maior que 4,1.

A quantidade de estudantes e gestores, por escola e por cidade, convidados a participar da pesquisa pode ser observada no quadro 7.

Quadro 7 – Número de gestores e estudantes pesquisados

Colégios	Característica	Gestores	Estudantes	
			Convidados	Aceitos
Colégio 1	Cidade 2	01	62	10
Colégio 2	Cidade 1	01	597	07
Colégio 3	Cidade 2	01	1491	43
Colégio 4	Cidade 2	01	659	18
Colégio 5	Cidade 1	01	1295	231
Colégio 6	Cidade 2	01	334	27
Colégio 7	Cidade 1	01	739	15
TOTAL DE GESTORES E ALUNOS:		07	5177	351

Fonte: Regional de Educação do Médio Paraíba.

Dessa forma, caracterizam-se como população deste estudo 7 gestores escolares e 351 alunos de Ensino Médio, entre concluintes e matriculados. Todos foram convidados a compor o estudo, e o critério para a participação foi a adesão individual.

3.2 Instrumentos de Pesquisa

Neste estudo foram usados como instrumentos de pesquisa: pesquisa documental, entrevista semiestruturada, questionário e iconografia.

a) Pesquisa documental

Segundo Severino (2007, p. 122), a pesquisa documental:

[...] tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Para Gil (2008, p. 51), “[...] existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, etc.”

Neste contexto, a pesquisa documental foi realizada nos documentos normativos da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, nas deliberações do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, quanto a legislação e procedimentos do Ensino Médio no âmbito do estado.

Também foram investigados os dados do IDEB do Ensino Médio disponibilizados pelo INEP dos Colégios pesquisados, bem como os dados de Ensino Médio em níveis local, estadual e nacional.

b) Entrevista

Segundo Minayo (2009, p. 64), a entrevista é uma estratégia para coleta de dados em pesquisas qualitativas muito utilizada no campo da educação:

Entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.

Minayo (2009, p. 64), afirma ainda que “As entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidade e se caracterizam pela sua forma de organização. Podem ser classificadas em: soldagem de opinião [...]; semiestruturada [...]; aberta ou em profundidade; [...] focalizada; [...] e projetiva [...]”.

Nesta pesquisa utilizou-se a entrevista semiestruturada. Nessa modalidade de entrevista, o pesquisador guia-se por um roteiro de perguntas, de forma a permitir que o entrevistado tenha a possibilidade de falar sobre o tema abordado de maneira aprofundada, sem se prender à pergunta exatamente da forma como foi formulada, mas aos objetivos a que ela se propõe. O entrevistador tem a liberdade de incluir outras perguntas, ao longo da entrevista.

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes e o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos

comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (BAUER; GASKELL, 2002, p. 63).

A entrevista, cujo roteiro (Apêndice “A”), teve por objetivo conhecer o processo de formação inicial e continuada e o perfil dos gestores escolares, bem como compreender como se constituíram as práticas de gestão escolar nos colégios, com vistas às ações previstas no IDEB.

c) Questionário

Para Gil (2008, p. 121), o questionário é uma “[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações [...] presente ou passado etc.” O autor afirma que:

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa (*Idem*).

Para Gil (2008, p. 122), o questionário “[...]apresenta uma série de vantagens, como por exemplo, atingir um grande número de pessoas, implica em menores gastos, garante o anonimato das respostas, não expõe o pesquisado à influência de opiniões”.

No caso desta pesquisa, o questionário, cujo roteiro é apresentado no Apêndice “B”, teve por objetivo identificar o perfil dos alunos do Ensino Médio dos colégios investigados, bem como compreender como eles reconhecem o trabalho do gestor Escolar e a organização da escola, sobretudo no que se refere às ações relacionadas ao IDEB.

d) Iconografia

A Iconografia é uma forma de linguagem visual que usa imagens para representar algum tema. Pode ser definida como estudo de imagens, com foco em seu simbolismo e não na imagem por si mesma. De acordo com Panofsky (1986), a iconografia distingue tema e significado.

Novaes (2010) afirma que os desenhos podem proporcionar uma análise mais rica do que os sujeitos pensam sobre determinado tema justamente porque estão repletos de informações para serem desveladas:

O estudo do material fez com que compreendesse que os desenhos constituem um rico recurso para a análise das representações sociais. Mas

os desenhos, como as demais metáforas, não são de fácil interpretação [...] estão carregados de simbolismos e de informações que nos remetem a um amplo imaginário social. As ausências e presenças, a disposição dos elementos, o que foi desenhado, a composição por inteiro estão tão repletas de informações por serem desveladas (NOVAES, 2010, p. 97).

Nesta investigação, a iconografia foi aplicada no momento inicial da entrevista com os gestores escolares. Antes da primeira pergunta, como consta no Apêndice “A”, os gestores desenharam o que é, para eles, a gestão escolar. O objetivo foi–buscar compreender as metáforas existentes na narrativa dos entrevistados acerca do tema da pesquisa, ou seja, que significados eles expressam sobre o tema, considerando a linguagem simbólica, e que não seriam expressos por meio de uma linguagem mais formal.

3.3 Procedimentos para Coleta de Dados

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. A aprovação recebeu o número CAAE 33982620.5.0000.5501.

Foi solicitada à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro autorização formal para a realização da pesquisa.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e da autorização da Secretaria de Estado da Educação, foram realizadas as entrevistas individuais com os gestores escolares dos colégios estudados.

Inicialmente foi feito um contato individual com cada gestor escolar, para lhes explicar os objetivos da pesquisa e marcar data, horário e local para a realização da entrevista. A maioria das entrevistas ocorreu de *on line*, por meio da Plataforma *Microsoft Teams*, em função do isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19. Quando do início da entrevista, foi apresentado ao gestor escolar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo “C”), o qual foi assinado por ele. Explicou-se ao gestor que ele teria sua identidade mantida em sigilo e que lhe seria assegurado o direito de desistir a qualquer tempo, caso quisesse. De igual forma, foi explicitado a ele que os riscos quanto à sua participação na pesquisa são mínimos, tais como o entrevistado se sentir constrangido, e/ou não querer responder a todas as perguntas. Nesse caso, poderia não responder, bem como

poderia deixar de participar, a qualquer tempo. Nenhuma situação análoga ocorreu, uma vez que foi preparado um ambiente acolhedor para esse momento e o pesquisado se sentiu motivado e seguro para prosseguir com a pesquisa.

As entrevistas foram realizadas segundo o roteiro previamente preparado (Apêndice “A”) e gravadas em mídia digital. Posteriormente foram transcritas, para análise, e serão armazenadas com o pesquisador por cinco anos.

Os questionários foram coletados por meio da ferramenta *Google Forms* que, conforme afirma Frei (2017, p. 15) “[...] tem como objetivo a criação de questionários online usados para construir avaliações”. Esse procedimento é de fácil manejo, sobretudo pelos adolescentes.

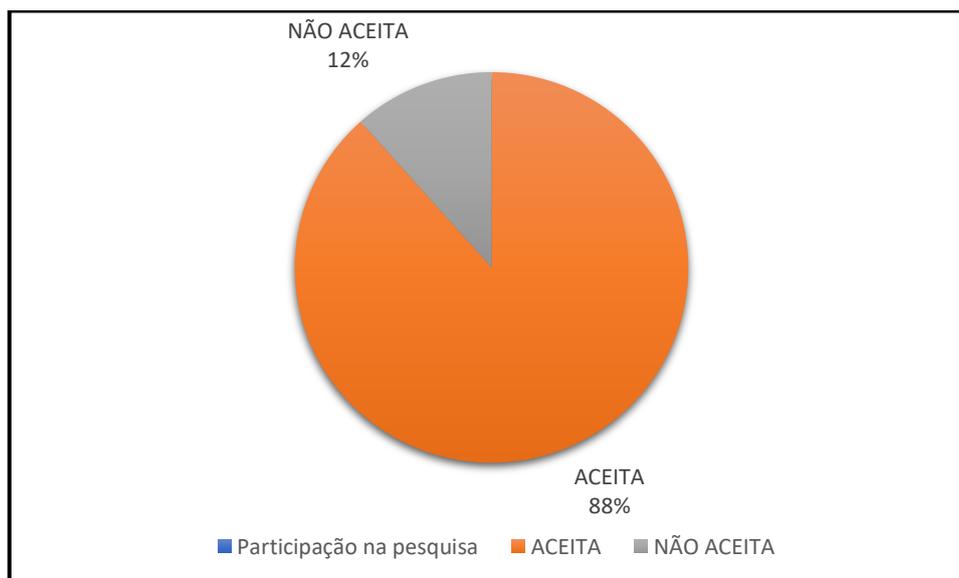
O Termo de Assentimento foi enviado aos responsáveis pelos estudantes menores de idade (Anexo “D”), o qual foi devolvido eletronicamente. Explicou-se que o aluno teria sua identidade preservada e que lhe seria assegurado o direito de desistir a qualquer tempo, se assim desejasse. Da mesma forma, os riscos eram mínimos, tais como o aluno não responder parte ou até mesmo todo o questionário. Para isso, as questões não foram classificadas no *Google Forms* como “obrigatórias”. Assim, o estudante poderia “pular” aquelas que não julgasse pertinentes.

Inicialmente, foram enviados aos gestores dos 7 colégios investigados os questionários destinados aos alunos concluintes do Ensino Médio em 2019. No entanto, no universo de 739 (setecentos e trinta e nove) estudantes, foram recebidas apenas 33 (trinta e três) respostas, em um período de três meses.

Devido à Pandemia e ao fechamento dos colégios estaduais no estado do Rio de Janeiro, os gestores tiveram muita dificuldade para repassar o link para os ex-alunos. Dos 7 colégios, apenas 1 não obteve nenhuma representação no questionário.

Devido à baixa adesão, foi realizada uma adequação na versão inicial do questionário, para encaminhamento aos alunos matriculados no Ensino Médio em 2020. Nesse caso, houve participação mais expressiva, totalizando assim 397 respondentes. Os questionários foram unificados e os dados referem-se a de idade, gênero e série escolar dos estudantes.

É importante destacar que, dos 397 questionários devolvidos, 88% aceitaram participar da pesquisa, enquanto 12% optaram por não aceitar os termos da pesquisa, como pode ser observado na Figura 6.

Figura 6 – Participação na Pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa.

Cabe destacar que os dados advindos dos 12% de questionários respondidos mas sem o aceite para participar da pesquisa não foram contabilizados na análise; por isso, o número efetivo de estudantes participantes foi 351.

A análise documental ocorreu concomitantemente com o período de realização das entrevistas e da aplicação dos questionários.

3.4 Procedimentos para Análise de Dados

Os dados referentes à percepção dos alunos quanto às práticas de gestão da escola coletados por meio dos questionários foram inicialmente tabulados no Excel.

Os dados referentes às entrevistas realizadas com os gestores foram transcritos e tratados inicialmente pelo *software* IRaMuTeQ. Esse *software*, segundo Camargo e Justo (2013, p. 1), “[...] trata-se de um programa informático gratuito, que se ancora no *software* R e permite diferentes formas de análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas de indivíduos por palavras”.

Após a análise preliminar feita pelo IRaMuTeQ, foi realizada a Análise de Conteúdo, fundamentada em Franco (2011). Para essa autora, a análise de conteúdo é composta por uma série de procedimentos e operações que viabilizam sua utilização. Esses procedimentos

pressupõem um diálogo constante entre as teorias utilizadas e o método, perpassando durante todo o processo pelos objetivos do pesquisador.

Segundo Severino (2008, p. 121), a análise de conteúdo:

É uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações.

De acordo com Caregnato e Mutti (2006, p. 23), em relação à análise de conteúdo, é preciso compreender que “O texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem”.

Considerando os resultados dos questionários e das entrevistas, os dados advindos dos desenhos dos gestores, foram analisados a partir da perspectiva da iconografia proposta por Novaes (2010), a fim de compreender a perspectiva metafórica existente. Os resultados foram triangulados, a partir do que Minayo (2009) propõe, ou seja, considerando o que os participantes disseram, o contexto em que foi realizada a pesquisa e o referencial teórico estudado.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Os Gestores

Dos 7 gestores participantes desta pesquisa, 4 são do sexo feminino e 3, do sexo masculino; 4 são casados, 2 são solteiros, 1 é divorciado, 5 têm filhos. De idades variadas, o gestor mais novo tem 33 anos, e o mais velho, 71, como pode ser observado no Quadro 8:

Quadro 8 – Caracterização dos Gestores

Gestor	Sexo	Idade	Formação	Tempo na Gestão	Tempo na Gestão da Escola
1	F	56	Graduação em Pedagogia Esp. MBA Gestão Empreendedora – Ênfase em Educação	15 anos	15 anos
2	F	33	Graduada em Letras Português/Espanhol Esp. MBA Gestão Empreendedora – Ênfase em Educação	5 anos	5 anos
3	F	47	Licenciatura Plena em Estudos Sociais – Geografia Esp. Gestão do Meio Ambiente Esp. Gestão Escolar Esp. Segurança Pública (em andamento)	12 anos	5 anos
4	M	37	Graduação em História e Filosofia Esp. História do Brasil Esp. Filosofia Esp. Gestão Escolar (em andamento)	3 anos	3 anos
5	M	48	Graduação em Letras Português/Literaturas Mestrado e Doutorado em Letras	15 anos	4 anos
6	M	71	Graduação em Matemática Esp. Metodologia do Ensino Superior Esp. MBA Gestão Empreendedora – Ênfase em Educação	12 anos	12 anos
7	F	48	Licenciatura Plena em Estudos Sociais – Geografia Esp. Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica Esp. MBA Gestão Empreendedora – Ênfase em Educação Mestrado em Resolução de Problemas (Não concluído)	16 anos	4 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

Como pode ser observado no Quadro 8, em relação ao tempo de gestão dos diretores, a variação vai de 3 anos a 16 anos, e o tempo de gestão no colégio Investigado varia de 3 a 15 anos.

Em relação à formação inicial, os gestores são licenciados em Pedagogia (1), Letras (2), em Geografia (1), História (1), Filosofia (1) e Matemática, (1).

Em relação à formação específica em Gestão Escolar, apenas 2 têm especialização, e 1 está em curso. Em relação a outros cursos de formação continuada, 4 têm MBA em Gestão Empreendedora com ênfase em Educação, curso ministrado pela UFF – Universidade Federal Fluminense, patrocinado e oferecido pelo SESI – RJ (Serviço Social da Indústria – Departamento Regional do Rio de Janeiro) aos gestores da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

Há, ainda, 1 gestor com Especialização em História do Brasil e Filosofia, 1 Especialista em Gestão do Meio Ambiente e cursando especialização em Segurança Pública, 1 Especialista em Metodologia do Ensino Superior, 1 cursando Mestrado em Resolução de problemas e 1 com mestrado e doutorado em Língua Portuguesa.

A legislação do Estado do Rio de Janeiro não exige nenhuma formação específica para que o profissional possa exercer a função de Diretor de Escola. As exigências limitam-se a: ser membro efetivo do magistério público estadual e ter no mínimo três anos de exercício no magistério público, com pelo menos três anos de regência de turma. Isso pode ser verificado na Lei Estadual 7.299, de 3 de junho de 2016, e nas resoluções SEEDUC 5479, de 10/10/2016, e 5516, de 19/03/2017, que regulamentam o estabelecimento de processos consultivos para a indicação de diretores e diretores adjuntos das instituições de Ensino integrantes da rede da Secretaria de Estado de Educação e da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC,

Já para as escolas privadas, no âmbito do estado do Rio de Janeiro a Deliberação CEE nº 316, de 30 de março de 2010, estabelece:

- Art. 20. As instituições de ensino privadas de Educação Básica que ministrem Ensino Fundamental e/ou Médio, em suas modalidades, precedido(s) ou não de Educação Infantil, devem contar com uma equipe técnico-administrativo-pedagógica com a seguinte constituição mínima:
- I. diretor e diretor-substituto com uma das seguintes formações:
 - a) curso de licenciatura plena em pedagogia;
 - b) Curso de pós-graduação *lato sensu* em Administração Escolar e/ou Gestão Escolar, com, no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas, em instituição de educação superior credenciada e de acordo com as normas federais que tratam da matéria;
 - c) curso de pós-graduação *stricto sensu* em Educação.

É, no mínimo, intrigante o fato de existirem exigências tão claras quanto à formação do gestor escolar que deve atuar no ensino privado, o que não acontece no Ensino Público Estadual. Desse modo, torna-se importante uma intensa reflexão a respeito do tema,

principalmente quanto à diferenciação de normas em redes distintas. É urgente uma reavaliação da questão por parte das autoridades estaduais, sob pena de se aumentarem ainda mais as diferenças entre o ensino público e o ensino privado.

4.1.1 A Gestão Escolar sob o olhar dos Gestores

Os sete gestores narraram suas histórias, percepções e análises pessoais sobre seus processos formativos, trajetórias profissionais e como analisam os processos de gestão que acontecem de um modo geral e nas suas escolas. A fim de compreender as relações existentes entre cada uma dessas narrativas, optou-se por transcrever todas as entrevistas e tratá-las inicialmente com auxílio do *software* IRaMuTeQ, que agrupou as palavras em classes com temáticas semelhantes, facilitando assim, a análise e a caracterização inicial do conteúdo do que os entrevistados disseram.

Em uma primeira análise, o *software* IRaMuTeQ gerou uma Nuvem de Palavras com um agrupamento das que se evidenciaram na narrativa dos gestores. Foram destacadas, por tamanho, aquelas que se apresentam com maior intensidade nessas narrativas. As palavras grafadas em letras maiores representam as que apareceram com mais frequência nas respostas dos diretores para as entrevistas. As palavras que aparecem menores, são as que menos apareceram, como pode ser observado na Figura 7.

Figura 7 – Nuvem de Palavras IRaMuTeQ



Fonte: Dados de pesquisa.

Observa-se, na Nuvem de Palavras, que o maior destaque está para os termos ESCOLA, PROFESSOR, MUITO, ALUNO e PORQUE, o que possibilita o entendimento de que, para os gestores entrevistados, o trabalho desenvolvido em suas escolas, que oportunizou atingir a meta do IDEB, está intimamente ligado aos professores, aos alunos e à própria escola. Essa compreensão pode ser realizada, inclusive, ao se observar os termos que aparecem escritos na Nuvem de Palavras com um destaque um pouco menor, tais como: FALAR, TRABALHAR, ACHAR, RESULTADO, ANO, DIRETOR E GESTÃO.

É importante destacar que o *software* IRaMuTeQ, ao realizar um primeiro tratamento de análise das falas dos entrevistados, também faz um agrupamento temático a partir daquilo que as pessoas estão dizendo, independentemente da ordem da pergunta, uma vez que são analisadas apenas as respostas dos entrevistados. No caso desta pesquisa, as narrativas dos gestores entrevistados foram agrupadas em quatro grandes temas, como pode ser observado no dendrograma (ver Figura 8).

Figura 8 – Dendrograma IRaMuTeQ



Fonte: Dados de Pesquisa.

Observando-se o dendrograma, é possível perceber a existência de quatro Classes temáticas. A Classe 1 apresenta 35,3% das falas dos diretores. É possível verificar no que ela sustenta as classes 2 e 3, que possuem, respectivamente, 17,1% e 30% das falas analisadas. Todo o dendrograma aparece sustentado pela classe 4, que contém 17,6% das falas. É como se a classe 4 fosse a sustentação geral e a classe 1 a base das classes 2 e 3.

É importante destacar que o IRaMuTeQ gera uma pasta com arquivos das primeiras seis palavras de cada uma das Classes. Esses arquivos contêm os segmentos de texto (que são trechos de 2 a 3 linhas das falas dos entrevistados) que mostram em quais contextos aquelas palavras estão inseridas. Isso auxilia a interpretação das temáticas das Classes a partir da apreensão dos significados que próprios entrevistados deram a elas.

A fim de compreender os temas abordados pelos gestores, cada Classe é discutida considerando-se: (i) as relações existentes entre cada uma das palavras da Classe, apreendidas a partir da análise dessas palavras nos segmentos de texto relativos às narrativas dos gestores; (ii) o referencial teórico que orienta as pesquisas acerca da Gestão Escolar e o contexto das Avaliações de Sistema e dos Indicadores de Qualidade na Educação; e (iii) o contexto das escolas públicas que atendem o Ensino Médio.

4.1.1.1 Analisando a Classe 1 – Envolvimento e Resultados

A Classe 1, que apresenta 35,3% das falas dos gestores participantes, está relacionada ao “envolvimento” e aos “resultados”. Ao observar as principais palavras que aparecem neste agrupamento temático, verifica-se a presença dos termos: RESULTADO, AÇÃO, COMUNIDADE, CONTRIBUIR, GESTOR, META, AVALIAÇÃO, ENVOLVIMENTO, ATINGIMENTO, ESCOLAR, IMPORTANTE, SEEDUC, PROVA.

Foram analisadas as seis primeiras palavras que apareceram na classe, uma vez que se verificou que as demais estavam correlacionadas a elas. As seis primeiras palavras da Classe 1 analisadas foram: AÇÃO, COMUNIDADE, CONTRIBUIR, GESTOR, META e RESULTADO. Em um primeiro momento da análise, verifica-se que são palavras que estão intimamente ligadas com o objeto da pesquisa.

O IRaMuTeQ gera, juntamente com o dendrograma das Classes de Palavras, arquivos diferentes para cada uma das palavras que têm mais força em cada classe. Esse arquivo contém os segmentos de texto dos diferentes participantes da pesquisa que

apresentam a palavra em questão. Geralmente o segmento de texto contém três ou quatro linhas, o suficiente para compreender em qual contexto aquela palavra foi empregada.

No caso da Classe 1, foi gerado um arquivo para a palavra ação, outro para a palavra comunidade, outro para a palavra contribuir, outro para a palavra gestor, outro para meta e outro para resultado. Ao abrir o arquivo com os segmentos de texto referentes à palavra gestão, verificou-se que ela estava relacionada às demais palavras da classe. O mesmo aconteceu com todos os outros arquivos. Deu-se início, então, à elaboração de um Mapa Mental da Classe 1, com o intuito de mostrar que as palavras estão interligadas e que se completam, como pode ser observado na Figura 9:

Figura 9 – Mapa Conceitual – Classe 1



FONTE: Dados da pesquisa.

Ao observar o Mapa Conceitual (Figura 9), verifica-se que as palavras da Classe 1 se completam e se complementam. É como uma costura. Uma se entrelaça com a outra. Estão juntas, dando sentido e sustentabilidade às **ações** dos **gestores** e da **comunidade** escolar que **contribuíram** para o alcance dos **resultados** para atingir a **meta do IDEB**. Dessa forma, para os gestores, o envolvimento de todos gerou os resultados alcançados.

Os gestores afirmaram, inicialmente, que o **resultado** obtido no IDEB, para eles, é o reflexo do envolvimento da Comunidade, como se observa nas falas dos entrevistados 1 e 6:

Não o que a gente faz é o que a gente vem fazendo sempre e que a gente tem colhido os **resultados** positivos sempre (Gestor 1).

Todos os projetos que a gente tem na escola é sempre visando as avaliações [...] e houve envolvimento dos alunos e professores. Para isso sempre tem envolvimento porque o **resultado** do bom desempenho do colégio [...] não é a **gestão**, é a participação dos professores e dos alunos (Gestor 6).

Percebe-se, ainda, a preocupação dos gestores entrevistados com resultados significativos na aprendizagem dos estudantes, que são consequência de um trabalho focado na aprendizagem e não nas avaliações externas.

Esse pensamento se aproxima do que afirma Luck (2008, p. 11): a gestão escolar constitui “[...] uma dimensão e um enfoque de atuação que tem por objetivo promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais da escola”. Para a autora, o objetivo principal está em obter a efetiva aprendizagem dos estudantes, tornando-os capazes de enfrentar os desafios da sociedade globalizada.

Os gestores 2, 3, 4 e 5 mencionam estratégias que utilizaram nos últimos anos para favorecer a gestão das práticas pedagógicas no colégio, de forma a assegurar que todos os alunos aprendessem ao longo do ano:

A gente quer fazer um trabalho para mostrar o que que tem de diferencial para ter atingido esse **resultado**. E eu parto do princípio de que a **gestão** ela tem uma influência direta nestes **resultados** (Gestor 3).

E isso eu convenci todo mundo lá. Os professores chegavam e eu perguntava: e sua aula como que está? Então lá funciona direito e por isso que a gente conseguiu esse **resultado**. Aí é aula direto [...] E quais as ações da **comunidade** como um todo? Pra ser sincero com você a gente não pensou na prova em si, mas a gente fez algumas ações de focar nos conteúdos, nas habilidades e nas competências (Gestor 5).

Na verdade, eu acho que todas as **ações** que a gente trabalha dentro da escola levam a gente a isso. A forma de trabalhar, a proatividade dos professores, o carinho que os professores têm com os alunos (Gestor 2).

Tem ano que a gente precisa fazer um reforço e partimos também para aquele princípio de **ação** da gestão, da análise do currículo, pegando ali os descritores do MEC para fazer toda uma adequação ou ao menos uma somatização do que poderíamos trabalhar dentro do que são os descritores (Gestor 4).

Para os gestores entrevistados, é possível observar a crença de que a educação se constrói no dia a dia. É um processo de convencimento e construção coletiva que as

transforma pessoas e a sociedade. Os gestores demonstram reconhecer que a gestão escolar tem papel fundamental na liderança dos processos de ensino e de aprendizagem. Para Luck (2009, p. 33), “[...] os gestores escolares, atuando como líderes, são os responsáveis pela sobrevivência e pelo sucesso da escola”.

Nas narrativas dos gestores foi possível observar que o sentimento de pertencimento, de vitória e de conquista contagiou todos os membros da Comunidade Escolar. Atingir resultados satisfatórios elevou a autoestima de alunos e profissionais da escola e, por isso, os gestores adotaram como estratégia divulgar os resultados para todos os membros da comunidade, conforme mencionaram os gestores 2, 7 e 4:

E a gente divulga muito dentro da própria escola o **resultado** dos alunos do ano anterior e eles ficam na expectativa “poxa, se aquelas turmas conseguiram isso a gente vai conseguir”. Quando sai o **resultado** do ENEM eles ficam doidos né (Gestor 2).

E para os outros que ficam na escola, quando você divulga o **resultado**, o que que o alunado fala disso? O aluno fala que vai estudar no [nome do colégio] por conta disso, que é uma escola boa (Gestor 7).

Quando eles ficaram sabendo do **resultado** do IDEB 2017 foi excelente porque é o seguinte: vem acompanhado o **resultado** do IDEB junto com o **resultado** deles nas universidades. Então casou uma coisa com a outra (Gestor 4).

Os resultados evidenciam, ainda, o esforço da gestão e da comunidade escolar para garantir uma educação de qualidade e assertiva. Apesar de toda a dificuldade estrutural e da ausência de apoio que ora não ocorre por parte do governo da forma como a gestão o idealiza, os esforços concentrados e em conjunto com a comunidade escolar reverberam na conquista do respeito e do reconhecimento da comunidade pelo sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Porque da experiência há a comprovação que a gente pode fazer um bom trabalho, a gente pode dar **resultados** melhores. Não sei se eu vou conseguir porque o estado tem tudo para dar certo e tem tudo para dar errado (gestor 7).

Do grande trabalho que eles fazem. Então a gente sempre está elogiando muito qualquer coisa, qualquer **resultado** que sai da escola. Eu agradeço muito os professores porque a gente está ali para dar um norte, para guiar (gestor 2).

A palavra Comunidade, que se destaca na fala dos gestores, evidencia o seu envolvimento com os processos de gestão dos colégios estudados. Essa menção ao envolvimento da Comunidade Escolar no colégio apareceu, tanto nas narrativas de gestores que têm suas Unidades Educacionais localizadas em uma Comunidade de fato, ou seja, em determinado bairros, quanto nas narrativas dos gestores que lideram colégios localizados em Unidades Centrais que não possuem uma Comunidade específica, mas que atendem estudantes de diferentes regiões.

A gestora 1 evidencia o envolvimento da Comunidade/família com o colégio:

A gente conhece a **comunidade** inteira. Então, assim, eu conheço a família desde pequeno, desde que eles eram pequenos. Você deve ter dado aula pro pai pra mãe. É isso que eu estou te falando (gestora 1).

Este excerto de texto demonstra que a preocupação com o envolvimento na escola não está relacionada apenas às dimensões dos alunos e dos professores e do seu relacionamento, tanto em termos de aprendizagem quanto de convivência. Para eles, é importante o envolvimento da escola com os membros da comunidade. De acordo com Luck (2008, p. 15), “[...] uma das maiores características de um gestor escolar é a motivação. É através dela que se atinge os objetivos propostos”. Neste sentido, o gestor deve exercer uma boa liderança na equipe e na Comunidade.

A palavra meta também foi muito presente nas entrevistas. Percebe-se que a meta para os gestores, referia-se muito mais a algo interno, construído no coletivo, do que a metas externas a serem alcançadas e/ou conquistadas, como se observa na fala da gestora 3:

Mas foi mais uma ação da equipe diretiva e vocês colocaram isso como **meta** para o grupo. Sim, isso sempre passou a entrar no planejamento, entrar no projeto político pedagógico. Todo início de ano já é uma **meta**, um planejamento que entra na escola (gestora 3).

A meta passou a fazer parte do cotidiano da Comunidade, isto é, a Comunidade Escolar foi envolvida para conquistar a meta para a Unidade Educacional, conforme fica evidente na fala do gestor 4:

E vocês, então, houve um trabalho estruturado para atingir essa **meta** sim, em relação à comunidade escolar também foi apresentado em reuniões com os responsáveis, em cafés, em almoços que a gente faz com os responsáveis (gestor 4).

O cuidado com o aprendizado foi percebido na fala de todos os entrevistados. A questão primordial para esses gestores é o aprendizado significativo de seus estudantes. A meta, no caso, é a aprendizagem, como expõe o gestor 6:

Nós temos o cuidado, os professores têm muito cuidado de trabalhar com eles a leitura a interpretação das questões, a interpretação da avaliação. É nisso que a gente tem conseguido alcançar essas **metas**. É sempre na observação de prestarem atenção, serem atenciosos e pelo menos, no mínimo, ler (gestor 6).

A palavra gestor também foi muito proferida. É evidente que, por se tratar de um trabalho de investigação com gestores escolares, o termo viria à tona inúmeras vezes. Por meio da palavra gestor foi evidenciada a questão da formação e do perfil gestor dos investigados. Como relatado no início do capítulo, 4 (quatro) dos 7 (sete) entrevistados cursaram o MBA em Gestão Empreendedora pela UFF (Universidade Federal Fluminense), financiada pelo SESI – RJ para os gestores escolares da SEEDUC – RJ. Todos eles relataram de forma muito positiva as contribuições que o MBA deu à gestão de cada um.

A gestora 7 evidencia essa contribuição e destaca a importância da formação continuada:

A minha pós-graduação foi boa e a gestão empreendedora que a UFF ofereceu junto com o SESI foi muito boa, ela instrumentou a gente para uma luta pedagógica principalmente, mas ela não nos deu malícia como **gestora** (gestora 7).

A gestora 3 também evidencia o aprendizado do MBA em sua prática gestora:

O MBA de gestão empreendedora, eles contribuíram, eles foram importantes, determinantes para minha atuação enquanto **gestora**. Com certeza, porque cada curso que você faz é novo conhecimento que você agrega, você melhora enquanto profissional e enquanto pessoa. Então com certeza tiveram [contribuições] (gestora 3).

A gestora 3 evidencia, ainda, a importância da formação continuada para a melhoria dos processos, sobretudo para o conhecimento em gestão de pessoas:

Sala de aula, coordenação, direção adjunta e direção geral, mas especificamente a sua formação para atuação **gestora**. Eu fiz alguns cursos relacionados a área sim. Eu fiz alguns cursos que me ajudaram a entender melhor os processos principalmente o processo de gestão de pessoas (gestora 3).

Na palavra gestor evidencia-se, também, o perfil de atuação de cada um. Percebe-se a maioria dos gestores têm uma atuação em uma linha mais democrática, de escuta, conforme se observa nas falas dos gestores 6 e 3:

O meu perfil como **gestor** é nunca estar isolado, eu estou sempre em grupo, até porque como diretor geral eu faço parte de uma equipe diretiva. Então todas as pessoas têm participação ativa e eu nas primeiras oportunidades que tive em função da experiência (Gestor 6).

Eu acredito que eu seja uma pessoa democrática, uma **gestora** que aposta muito na gestão de pessoas, independente de que a gente tem muita questão administrativa, pedagógica, isso faz parte, mas eu acho que a gestão de pessoas seria a principal qualidade (gestora 3).

Dos 7 gestores investigados, apenas em 2 evidenciou-se uma postura mais austera, menos democrática e participativa, como se observa fala do gestor 7:

Eu tenho um perfil, um dos meus, que eu considero mais relevante: é o meu questionamento muito forte com relação ao funcionamento da escola. Eu sempre questionei como professora e como **gestora** por quê que a escola não funciona (gestor 7).

A última palavra a ser analisada nesta classe é o contribuir. A palavra *contribuição* também permeou todas as entrevistas. Em um sentido de construção coletiva do conhecimento, do aprendizado e por fim da escola, a contribuição em prol do coletivo foi fator determinante para atingir os resultados alcançados pelos colégios investigados, conforme mencionam os gestores 1 e 3:

Não sei se eu consegui me fazer entender por você, entende? É o tipo da coisa que assim vê, se é isso que você quis dizer, **contribuiu**, somou, mas na prática você já tinha, você já sabia fazer (Gestor 1).

E o que que eles falavam, todos eles ficaram felizes e principalmente os adolescentes, ah eu **contribuí**, eu fiz parte, tem ali a minha participação, isso é legal (gestor 3).

Em outro contexto, a palavra *contribuir* apareceu como complemento, como colaboração para a efetivação de algo que estava sendo realizado e/ou construído, conforme se observa na fala do gestor 5:

Mas acabou tendo esse efeito colateral. Não era o objetivo fim, mas acabou **contribuindo** né. Os professores vinham me perguntar o que tinha acontecido no aulão que os alunos estavam comentando e eu dava aquela exagerada né (gestor 5).

Para Luck (2010, p. 33), a gestão participativa na escola ocorre quando “[...] os profissionais discutem e analisam as questões pedagógicas em conjunto com toda a organização escolar”. Desse modo, os problemas são apontados e sanados pela Comunidade Escolar, e não apenas pelo diretor do colégio.

Uma gestão democrática, de fato, caracteriza-se pela superação de uma estrutura hierárquica, priorizando o processo participativo e coletivo na construção do conhecimento. Para tanto, é necessário planejamento das ações, discussões e pensamento coletivo. Sobre isso, Libâneo (1994, p. 222) afirma que “[...] a ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários [...] é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político-pedagógicas [...] que envolve a escola, os professores, os pais, a comunidade, que integram o processo de ensino”. Desse modo, fica evidente que o planejamento de ações é muito mais que um gesto burocrático; significa, acima de tudo, comprometer-se com a causa da educação e do processo de construção da escola.

No próximo subitem, analisam-se os apontamentos de dados da Classe 2, relacionados a família, aluno e escola.

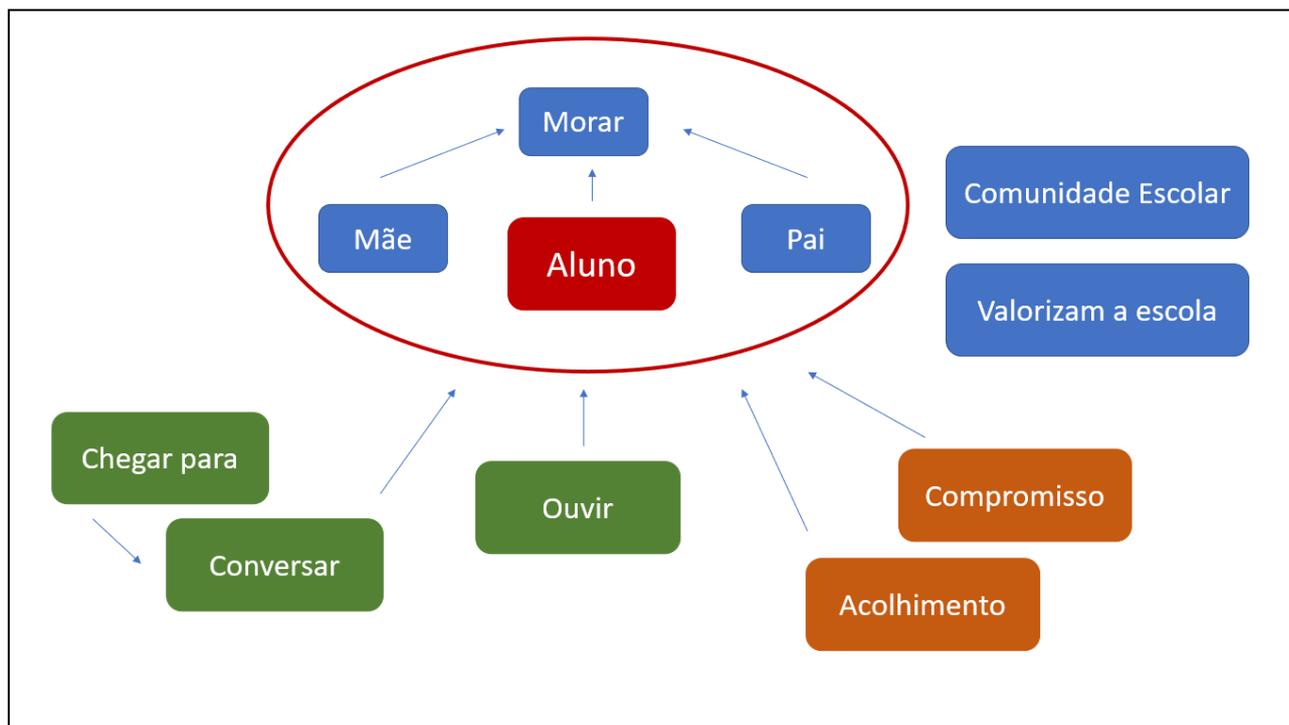
4.1.1.2 Analisando a Classe 2 – Família, Aluno e Escola

A Classe 2, que apresenta 30% das falas dos gestores participantes, está relacionada ao envolvimento familiar e da Comunidade Escolar. Ao observar as principais palavras que aparecem neste agrupamento temático, verifica-se a presença dos termos: MÃE, MORAR, ALUNO, PAI, GENTE, CHEGAR, FILHO, LOTADO e SEMPRE.

Foram analisadas as seis primeiras palavras que apareceram na classe, uma vez que se verificou que as demais estavam correlacionadas a elas. As seis primeiras palavras da Classe 2 analisadas foram MÃE, MORAR, ALUNO, PAI, GENTE e CHEGAR, que estão intimamente ligadas à família dos estudantes dos colégios investigados.

Na Classe 2 foi gerado um arquivo para a palavra mãe, outro para a palavra morar, outro para a palavra aluno, outro para a palavra pai, outro para gente e outro para chegar. Ao analisar as palavras, verificou-se que estão relacionadas à palavra família. A partir daí, deu-se início, então, à elaboração de um Mapa Conceitual da Classe 2, com o intuito de mostrar como esses termos estão correlacionados, como pode ser observado na Figura 10.

Figura 10 – Mapa Conceitual – Classe 2



FONTE: Dados da pesquisa.

Ao observar o Mapa Conceitual (Figura 10, verifica-se que as palavras da Classe 2, como pai, mãe (que tanto se repetiram na classe) junto com as palavras aluno, morar, gente e chegar se complementam em torno da família, que é possível também ser compreendida como Comunidade Escolar, pois a família é um dos elementos que compõem essa Comunidade.

Nesta Classe 2 os diretores evidenciam a questão do envolvimento da Comunidade Escolar como um dos fatores primordiais para o alcance de bons resultados nos colégios, conforme fala dos gestores 1 e 3, que tratam dos pais:

A gente conhece a comunidade inteira. Então, assim, eu conheço a família desde pequeno, desde que eles eram pequenos. Você deve ter dado aula pro pai, pra **mãe**. Isso que eu estou te falando (gestor 1).

Uma das nossas metas e objetivos é a proximidade mais dos **pais** e responsáveis. Aí a gente começou a fazer isso não só nas reuniões, mas também em atividades abertas a família, como feira de ciências, feira do meio ambiente (gestor 3).

As propostas da escola precisam ser construídas e reconstruídas com as pessoas envolvidas no processo. Os diretores demonstram que reconhecem que a participação da família é essencial para o sucesso das ações e que isso demanda reuniões e encontros com a comunidade escolar. Somente dessa forma haverá maior engajamento na resolução dos problemas, maior compreensão das decisões tomadas e aprofundamento teórico sobre o tema. Esta ação é, para Gadotti (2004), um elemento essencial para a efetivação da gestão democrática:

A gestão democrática [...] se constituirá numa ação prática a ser construída na escola. Ela acontecerá à elaboração do projeto político pedagógico da escola, à implementação de conselhos escolares que efetivamente influenciam a gestão escolar como um todo e as medidas que garantam a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, sem eximir o Estado de suas obrigações com o ensino público (GADOTTI, 2004, p. 96).

O gestor 2 demonstra essa preocupação. Ele reconhece que é importante que a família esteja junto com a escola, participando dos processos e, acima de tudo, respaldando e agindo em conjunto em prol da construção coletiva dos processos de ensino e aprendizagem:

Qualquer aluno que chega na minha sala, a hora que for, eu atendo, sento e converso. O professor chegou falando que o aluno deu trabalho, já chamo, já converso, já chamo a **mãe** e já converso (gestor 2).

Para Paro (2008), é necessária a conscientização do gestor em relação ao envolvimento da comunidade para descentralização das ações na escola:

O gestor escolar tem de se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola. O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários. Isso na maioria das vezes, decorre do fato de o gestor centralizar tudo, não compartilhar as responsabilidades com os diversos atores da comunidade escolar. (PARO, 2008, p. 130).

As questões de descentralização das ações gestoras, para os diretores entrevistados, acontece no cotidiano das escolas, por meio, inclusive, dos momentos de orientação e de acompanhamento personalizado. Para eles, o acolhimento também faz parte desse processo, como se observa nas falas dos Gestores 6 e 4:

[...] o nosso tratamento com o **aluno** é totalmente diferenciado. No final da história, no final da conversa com o **aluno**, eu pergunto se algum diretor na sua trajetória conversou com você desse jeito e ele diz que não (gestor 6).

Foi, fui **aluno** dessa escola. Eu fiz ensino médio aqui, que bacana. Então eu tenho um compromisso além de ético e profissional. Eu tenho um compromisso aí de amor mesmo, de carinho por esta instituição aqui (gestor 4).

O Gestor 4 apresenta-se orgulhoso por ter sido aluno da escola e hoje ser o seu diretor. Ele reafirma o seu compromisso em fazer o melhor com amor e carinho pela instituição que contribuiu para sua trajetória profissional e pessoal.

Nesse mesmo sentido, percebe-se, na fala dos gestores, o quanto o acolhimento é essencial na escola. Escola que acolhe a família e a comunidade passa a fazer parte realmente da vida deles, como afirma Ortiz (2000, p. 4):

O acolhimento traz em si a dimensão do cotidiano, acolhimento todo dia na entrada, acolhimento após uma temporada sem vir à escola, acolhimento quando algum imprevisto acontece e a criança sai mais tarde, quando as outras já saíram, acolhimento após um período de doença, acolhimento porque é bom ser bem recebida e sentir-se importante para alguém.

Para a autora, o acolhimento nada mais é que fazer o outro se sentir bem, seguro e cuidado. Isso deve fazer parte do dia a dia da escola, em prol da construção de uma sociedade mais humanizada.

A preocupação com a formação e com a qualidade do processo educacional está constantemente presente nos depoimentos dos entrevistados. Percebe-se a vontade de se oferecer o melhor para os estudantes, conforme se observa nas falas dos gestores 4 e 6:

Um negócio bacana tem que ser feito com qualidade mesmo, porque isso tem um retorno. Hoje esse retorno não é aquele retorno de apenas prêmio, é um retorno que a gente vê o **aluno** crescendo (Gestor 4).

Isso são trabalhos que foram reunidos ao longo de um semestre e no segundo semestre eles fazem uma exposição e isso faz com que os **alunos** participem, eliminem uma avaliação e envolvimento dos **alunos** nesses dois projetos são bons (Gestor 6).

Ao observar a narrativa do gestor 6, é possível perceber o quanto ele compreende o processo formativo dos alunos, incluindo até mesmo os momentos de avaliação. Evidencia-se, ainda, sua preocupação com o processo avaliativo de forma que contribua significativamente para o desenvolvimento dos alunos. Sobre isso, Hoffmann (1993, p. 116) esclarece que:

A avaliação como acompanhamento do processo de construção do conhecimento ocorre ao longo do processo educativo, nunca ao final. Inútil tentar acompanhar ou descrever o que não se viu, o que não foi trabalhado.

Se o professor fizer apenas registro das notas, dos trabalhos dos alunos em seu caderno, ele não saberá descrever, após algum tempo, quais foram as dificuldades que cada aluno apresentou ou o que ele fez para auxiliá-los a evoluir num e noutro aspecto. [...] Registros significativos de avaliação, portanto, são construídos pelo professor ao longo do processo.

Deste modo, a escola consciente e responsável pela formação e avaliação de forma significativa, consegue desenvolver práticas metodológicas diversificadas, para que o estudante consiga ressignificar sua aprendizagem.

Durante a entrevista do Gestor 6, ele se fez acompanhar da Coordenadora Pedagógica do colégio. Essa coordenadora, moradora da comunidade, possui sua história de vida atrelada à escola. Sua mãe, já falecida, foi professora da escola, e o terreno em que foi construído o prédio, foi doado por seu pai, também falecido.

O envolvimento emocional dos entrevistados ficou muito evidente durante todas as entrevistas, conforme comprova o depoimento da Coordenadora no momento em que o Gestor 6 falou sobre a participação da comunidade:

Eu tenho um carinho muito grande por conta de que meu pai deu o terreno para construir a escola e ali minha **mãe**, minha história começou (Coordenadora Pedagógica que acompanhava o gestor 6).

O gestor 4 e a gestora 3 trazem a tônica do ouvir durante as entrevistas. Para eles, escutar a todos faz parte de um processo de gestão democrática e de construção coletiva do conhecimento:

Acho que o que se pesa muito aí para a educação é essa questão da democracia. Ouvir todos dentro do processo e quando fala todos é desde o **pai**, o responsável do aluno (gestor 4).

Da mesma forma, a **gente** sente, a **gente** conversa para poder resolver o que está acontecendo. A **gente** trabalha muito nesse diálogo, nessa conversa, tanto quando está tudo bem, quanto quando aparece alguma questão que precisa ser resolvida (gestora 3).

No estado do Rio de Janeiro, o processo de escolha do diretor ocorre por meio de uma seleção mista, entre critérios meritocráticos (prova) e eleição direta pela comunidade escolar, o que confere ao diretor grande responsabilidade frente à escola e à comunidade. Muito se fala dessa responsabilidade, grandes questionamentos surgem diante dessa questão, conforme indaga Sarubi (2006, p. 5):

Qual deve ser o perfil do diretor escolar? Que capacidades/habilidades mínimas devem ser exigidas para o preenchimento do cargo? Quem são os diretores eleitos a partir da gestão democrática? Em que condições realizam o seu trabalho? Como essas políticas e reformas influenciam o seu trabalho? Como definem suas competências e responsabilidades? Como concebem seu próprio trabalho? Essas são algumas questões que precisam ser pesquisadas para entendermos as demandas para esse profissional atualmente.

Ainda segundo Sarubi (2006, p. 5) “[...]hoje, o Diretor de escola é convocado a assumir seu papel político frente aos desafios demandados pelo seu cargo”. Deste modo, a participação e a construção coletiva são essenciais para o crescimento e desenvolvimento da escola e para a obtenção de resultados.

Já o gestor 5 e a gestora 7 apresentaram a necessidade de organização dos processos nas práticas de gestão. Falaram também que os pais enxergam a escola com orgulho, quando o trabalho de aproximação e acolhimento com a comunidade é realizado com seriedade:

Eu padronizei prova: coloquei cabeçalho, a gente olha a digitação, a gente olha tudo pra ficar tudo padronizado. E outra coisa importantíssima: eu tenho grupo de todas as turmas com os **pais**, então todas as informações que o aluno recebe o **pai** recebe também (gestor 5).

Nossa, ficaram super orgulhosos. Eu mostrei para os **pais** também e a disputa pra vaga lá é imensa, mas sempre foi como eu divulgo muito. Agora os **pais** chegam já sabendo, e tanto é no IDEB quanto é também no ENEM, aí isso se espalha (gestor 5).

Usar os espaços da escola como o lugar de estudo e isso para **gente** é importante no impacto dele da formação, eu não adianto aula (gestora 7).

O envolvimento com a causa da educação e a vontade de construir de fato um verdadeiro aprendizado ficou muito latente nas entrevistas. O cuidar da escola, das pessoas, da aprendizagem, permeia o ideal de educação dos entrevistados, conforme falas dos gestores 4 e 2:

De trabalho, de atuação e por **morar** na comunidade, ter essa ligação com a comunidade muito forte e conhecer também o trabalho, eu comecei a me interessar para essa função de diretor. Aí veio o convite (gestor 4).

Eu falo com eles que aqui eles serão bem tratados lá da cozinha até **chegar** na minha sala. Mas você vai fazer por onde ficar aqui, porque se a gente trabalha dando todo amor carinho, trata bem (gestor 2).

Pode haver falta de pessoas, de recursos, mas a vontade de fazer e transformar é maior, conforme afirmação da gestora 7:

Isso depende muito da gestão: falta infraestrutura, falta **gente**, falta recursos humanos. É nesse sentido do currículo que eu tenho buscado agregar porque formação social a **gente** consegue fazer com as nossas próprias atitudes (gestora 7).

A concepção de educação democrática e participativa está muito presente nesta classe. As palavras destacadas completam-se no sentido da formação e construção da aprendizagem. Dessa forma, a família, pai e mãe, e os demais envolvidos no processo são determinantes para a aprendizagem do aluno. Os relatos dos diretores apontaram que, para o exercício de uma gestão democrática, a escola precisa acolher as famílias, ouvindo-as e procurando envolvê-las em um trabalho coletivo. Assim, demonstra, de fato, que está realmente preocupada e comprometida com a construção coletiva da aprendizagem de seus estudantes.

No subitem que seguem, discorre-se sobre a classe 3, que trata da categoria Comunidade Escolar.

4.1.1.3 Analisando a Classe 3 – Comunidade Escolar

No dendrograma gerado pelo IRaMuTeQ (Figura 8), a classe 3 está alinhada com a classe 2 e as duas estão sustentadas pela classe 1, o que reforça a ideia de interligação entre as temáticas. A classe 1 seria o objetivo, o alvo, e as classes 2 e 3 o que contribui para o resultado do IDEB dos colégios investigados.

A Classe 3 apresentou como principais palavras DAR, NÃO, JEITO, NUNCA, DISCUTIR e o nome de um dos colégios investigados. A análise das relações estabelecidas pelos entrevistados entre essas palavras está apresentado no Mapa Conceitual (Figura 11).

Figura 11 – Mapa Conceitual – Classe 3



FONTE: Dados da pesquisa.

Ao analisar a figura 11, percebe-se o quanto as classes 2 e 3 são parecidas. Na classe 2 o sentido de Comunidade Escolar evidencia Pai e Mãe. Já na classe 3 percebe-se o sentido de Comunidade Escolar de forma mais ampla, para além do núcleo familiar.

O mapa conceitual apresenta as palavras destacadas pelo IRaMuTeQ, que no seu maior sentido envolvem a Comunidade Escolar como sendo a Luz que ilumina as ações dos colégios investigados, levando a Entrega (DAR, JEITO), Discussão (DISCUTIR), Negação (NÃO, NUNCA) e a Tradição (repetitividade do nome de um dos colégios investigados).

O termo DAR é apresentado pelos diretores no sentido de entrega, por meio das expressões “dá certo”, “dar qualidade” e “dar salário”, como pode ser observado nas afirmações dos gestores 6 e 7:

É aquilo que **dá** certo. Se o seu modelo **dá** certo, assim não tem certo e não tem errado, é o certo para aquele lugar para aquela ocasião (gestor 6).

Seja o agente pessoal, seja o diretor, a merendeira, seja funcionário, **dar** qualidade no trabalho deles já que eu não posso **dar** salário. Como não posso melhorar o salário, eu pelo menos, no ambiente escolar tenha qualidade no serviço dele, eu considero esses meus três pontos (gestora 7).

A preocupação dos gestores com o bem-estar, com o viver a realidade e com o que dá certo para aquela comunidade específica é recorrente. Desse modo, constrói-se coletivamente o processo de aprendizagem com base nos resultados obtidos.

Os gestores 5 e 7 também reforçam essa ideia. Segundo o gestor 5, o professor gosta de organização e regras. Ele utiliza a palavra tradicional no contexto de ordem. Já a gestora 7 refere a organização das salas ambientes, em que os alunos trocam de sala, e não os professores. Segundo a diretora, essa ação é o carro chefe do Colégio 7.

Então, é tudo tão simples que dá até vergonha de falar. O professor ele gosta de dar aula porque a gente é tradicional, então a gente conversou sobre isso e quando eu organizei essa escola desse **jeito** (gestor 5).

Sala de química, sala de geografia, sala de história para que eu pudesse aproximar e fazer uma leitura dos alunos, nem que seja indireta de alguns conteúdos programáticos que eles não podem esquecer de **jeito** nenhum para que melhorasse o desempenho deles na prova. Isso foi uma das estratégias antes da prova Brasil (gestora 7).

Para Gadotti (1994, p. 6), a gestão democrática participativa exige uma “[...] mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar”, o que exige compreender o valor da participação coletiva para o desenvolvimento e crescimento da escola:

A democratização da gestão da escola constitui-se numa das tendências atuais mais fortes do sistema educacional, apesar da resistência oferecida pelo corporativismo das organizações de educadores e pela burocracia instalada nos aparelhos de estado, muitas vezes associados na luta contra a inovação educacional.

As organizações mencionadas pelo gestor 5 ou as inovações propostas na escola da gestora 7 só se efetivarão de fato se construídas pelo caminho da democracia e forem apropriadas pela comunidade. Somente pela práxis democrática os processos escolares poderão ser percebidos em sua dimensão eminentemente político-pedagógica, e os seus resultados serão o produto final da condução do trabalho realizado.

Na análise desta classe, outro ponto bem interessante é o está classificado como negação, no Mapa Conceitual. Observam-se, nas falas de alguns gestores o fato de terem assumido a função sem nunca ter pensado no assunto:

Depois peguei algumas turmas de segundo ano e só. E aí em 2005 teve essa oportunidade de ser diretora e eu nem **nunca** tinha tido vontade de ser diretora, **nunca** tinha almejado essa função (gestora 1).

Em 2006 eu estava calma e tranquila na minha sala de aula quando meu atual diretor me chamou e me propôs a função de coordenação pedagógica e assim realmente **nunca** tinha me passado pela cabeça porque eu era realizada até aquele momento em sala de aula (gestora 3).

As gestoras 1 e 3 afirmam não terem buscado a gestão, mas foram encontradas por ela. Essa ausência de pretensão também pode ser entendida como algo que contribui para o processo democrático dos colégios investigados.

Os gestores reafirmam ainda que a concepção do envolvimento da Comunidade Escolar nas tomadas de decisões e na construção coletiva da Escola e, por consequência, da aprendizagem, é extremamente importante, conforme se observa nas falas dos gestores 2 e 4.

Porque a verdade é que o gestor **não** trabalha sozinho, o gestor tem que ter muito jogo de cintura. A verdade é essa: você tem que saber lidar muito com as pessoas porque a gente trabalha com várias pessoas (gestor 2).

Isso eu costumo dizer, que no serviço público a gente **não** tem chefe, a gente tem função. Então **não** se cobra se eu sou patrão ou **não** sou, se cobra pela função que você escolheu para se atuar no concurso, então a conversa é dessa forma (gestor 4).

Apenas dois gestores têm uma visão menos participativa do processo, conforme se observa nas afirmações do gestor 5:

Eu só discuto aquilo que **não** vai macular as ações da gente. Também **não** deixo ninguém discutir além disso. Eu falo que na escola eu dirijo e os professores têm que dar aula. Então toda vez que eu preciso de alguma coisa eu consulto, mas raramente (gestor 5).

É importante destacar que as ações percebidas como menos participativas não significam ausência de processo democrático, pois se referem a um perfil mais impositivo e hierárquico. São formas e perfis na condução de se gerir o processo educacional, porém, todos os sete gestores investigados contribuíram significativamente para os resultados alcançados por seus colégios. Esse fato vem ao encontro da abordagem de Chiavenato (1994, p. 17) sobre o fato de os líderes serem os responsáveis pelo sucesso de suas organizações:

Chamamos de liderança a dedicação, a visão, os valores, a integridade que inspira os outros a trabalharem conjuntamente para atingirem metas

coletivas. A liderança eficaz é identificada como a capacidade de influenciar positivamente os grupos e de inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas. Os líderes reduzem as nossas incertezas e nos ajudam a cooperar e trabalhar em conjunto para tomarmos decisões acertadas.

Pela afirmação de Chiavenato (1994), entende-se que o líder deverá agir adequadamente em diferentes momentos, em diferentes situações e contextos. Desse modo, haverá lideranças capazes de trabalhar de forma competente, direcionando a equipe no caminho do crescimento, em prol da coletividade.

Por último, na análise desta classe, percebe-se a tradição na quantidade de vezes que o nome de uma das instituições se repetiu ao longo das entrevistas. A Comunidade, no sentido de Cidade, reconhece o trabalho de destaque e de resultados significativos da Escola, colocando-a num patamar de destaque no meio educacional.

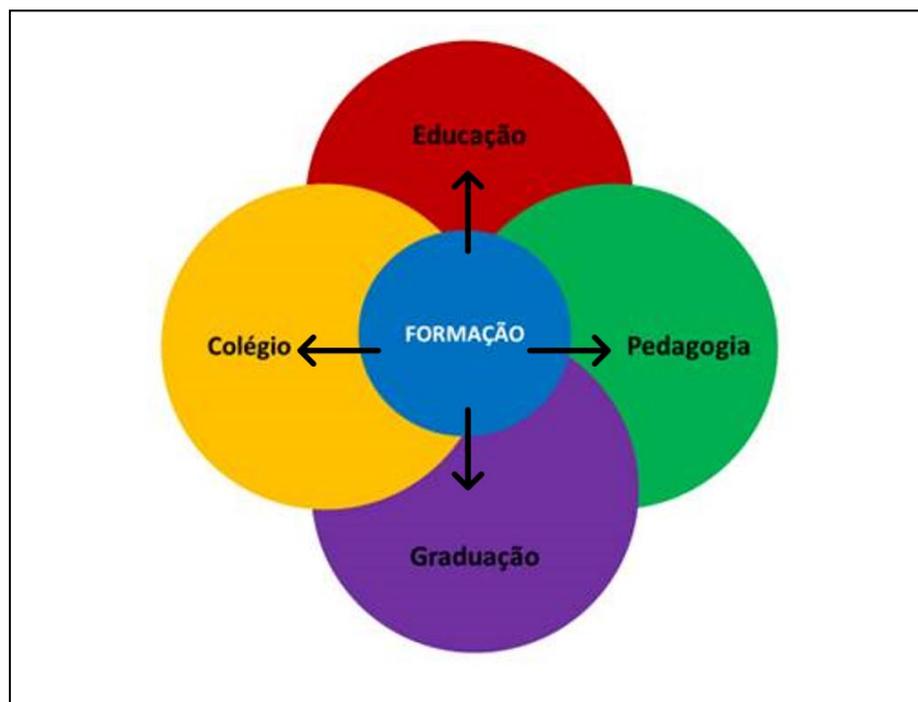
A classe 4, que tratar da categoria Formação, é analisada no subitem que segue.

4.1.1.4 Analisando a Classe 4 – Formação

A classe 4, conforme Figura 8 (dendrograma IRaMuTeQ) sustenta a classe 1 que, por sua vez, sustenta as classes 2 e 3. As palavras que ela são: GRADUAÇÃO, EDUCACIONAL, PEDAGOGIA, ESTADUAL, COLÉGIO e ÁREA.

Para iniciar a análise, apresenta-se um mapa conceitual das palavras destacadas na Classe 4 (Figura 12).

Figura 12 – Mapa Conceitual – Classe 4



FONTE: Dados da pesquisa.

O mapa conceitual apresenta no centro a palavra formação, que se refere diretamente às demais: Educação, Colégio, Graduação e Pedagogia. As palavras estão entrelaçadas uma na outra e a formação é a que liga todo o contexto do mapa.

Dos sete gestores investigados, apenas um é graduado em pedagogia; os outros seis são licenciados, dois têm especialização em gestão escolar e um está em curso, e quatro gestores têm MBA em Gestão Empreendedora com ênfase em Educação.

Que o estado deu para ser diretor e eu fiz aquela prova e fui o segundo do estado. Mas eu nunca pensei em ser diretor. Então eu não tenho essa atuação igual você tem. Aí eu fiz Pedagogia (gestor 5).

Mas resolvi assumir Estudos Sociais. Seria mais próximo do meu desejo como graduação. Falei: “Ah, eu vou fazer Estudos Sociais e depois eu faço Pedagogia porque aí eu faço os dois” (gestora 7).

Apesar de praticamente todos os diretores estudados não terem uma formação específica em gestão escolar, é fato que o trabalho de construção coletiva evidenciado na pesquisa explicita o bom desempenho das atividades de gestão. É fato, também, que a questão da preocupação com a formação permeia todas as ações dos gestores. Observa-se

preocupação, tanto com a formação em serviço do gestor, quanto com a formação da equipe em prol da melhoria dos processos de aprendizagem, que garantiu os resultados alcançados no IDEB de 2017. Nesse sentido, há de se concordar com Luck (2000, p. 29):

Considerando-se, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada além de programas específicos e concentrados, como é o caso da formação em cursos de Pedagogia bem como em cursos de pós-graduação, assim como os freqüentes cursos de extensão oferecidos e/ou patrocinados pelos sistemas de ensino.

Para a autora (Luck (2000)), nenhum sistema de ensino, nenhuma escola, pode ser melhor que a habilidade de seus dirigentes. Essa capacitação constitui-se um processo aberto, de formação continuada e permanente. Portanto, a responsabilidade educacional exige profissionalismo:

Não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes, etc. Os resultados da ineficácia dessa ação são tão sérios em termos individuais, organizacionais e sociais, que não se pode continuar com essa prática. A responsabilidade educacional exige profissionalismo (*Idem*, p. 29).

E evidente, portanto, a necessidade real de uma formação para os gestores educacionais, inicial, e/ou em serviço. O fato é que ela deve existir e ocorrer, sob pena de a escola não cumprir seu papel social.

Não se pode ter uma visão romântica do tema. Os colégios investigados obtiveram resultados significativos por uma série de questões. Apesar de se ter evidenciado ausência de uma formação específica, todos os gestores foram capacitados em serviço para assumir a função, quando eleitos. Também, em sua maioria, têm perfil investigador, e buscam, por meio da leitura, da troca de experiência e do próprio processo democrático o preenchimento das lacunas de sua formação, como se observa na fala dos gestores 6 e 7:

Criar grupos de gestão, a fim de melhorar a qualidade da educação e assim foi de 1999 a 2008: eu trabalhei no colégio como professor. Eu estou na área da Educação desde 1971, então já fiz várias coisas (gestor 6).

Em 2006 eu fui chamada de novo para assumir a direção. Novamente no colégio estadual [nome do colégio]. Fiquei lá até 2015 e depois assumi a direção do colégio estadual [Nome do colégio] em 2016 e estou lá até a presente data (gestora 7).

Ao analisar as narrativas dos gestores escolares, quanto aos seus processos formativos, percebe-se que é fundamental que as redes de ensino, públicas ou privadas, considerem uma formação mínima para que se iniciem na gestão escolar, além de assumirem o compromisso de proceder a formação continuada em serviço. A formação do gestor escolar é essencial para que as escolas alcancem resultados significativos na aprendizagem dos alunos. Os índices para atingir metas ainda são baixíssimos, país, sobretudo no Ensino Médio, conforme informações apresentadas em capítulos anteriores. Se houver, de fato, investimento na formação do gestor, do professor, das equipes centrais e das escolas, além, é claro, de investimento financeiro, haverá melhores resultados e melhor qualidade no processo educacional brasileiro.

4.1.2 – Analisando a Iconografia – O que é a gestão para o gestor?

Durante as entrevistas, foi solicitado a cada um dos participantes que realizasse um desenho que representasse o que é gestão escolar. Desenvolvida a atividade proposta, cada gestor discorreu sobre seu desenho, mostrando o que quis retratar, as memórias evocadas e os elementos que evidenciou.

A Iconografia é uma forma de linguagem visual que usa imagens para representar algum tema. É o estudo de imagens com foco em seu simbolismo.

Segundo Novaes (2010), os desenhos podem proporcionar uma análise mais rica do que os sujeitos pensam sobre determinado tema justamente porque estão repletos de informações para serem desveladas. Nesse contexto, os desenhos realizados pelos gestores entrevistados revelam sentimentos, desejos, crenças e sonhos.

A gestora 1, que alegou não ter afinidades com desenhos, apresentou uma figura (Figura 13).

Figura 13 – Figura apresentada pela gestora 1



Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo a gestora, a figura escolhida representa o seu ideal de gestão, aquilo em que acredita: a união e o trabalho de grupo. Acrescentou que a imagem com várias mãos se pegando, se abraçando, representa esse ideal na sua gestão. Essa afirmação se aproxima do que Braga (2009, *apud* GADOTTI; ROMÃO, 2000, p. 102) preconiza:

[...] o diretor de escola é, antes de tudo, um educador. Enquanto tal possui uma função primordialmente Pedagógica e social, que lhe exige o desenvolvimento de competência técnica, política e pedagógica. Em sua gestão, deve ser um articulador dos diferentes segmentos escolares em torno do projeto político pedagógico da escola. Quanto maior for essa articulação, melhor poderão ser desempenhadas as suas próprias tarefas, seja no aspecto organizacional da escola, seja em relação à responsabilidade social daquela com sua comunidade (BRAGA 2009 *apud*.

Os maiores desafios que a gestora 1 acredita existirem em sua atuação profissional, bem como o que ela considera como diferenciais, estão registrados no Quadro 9:

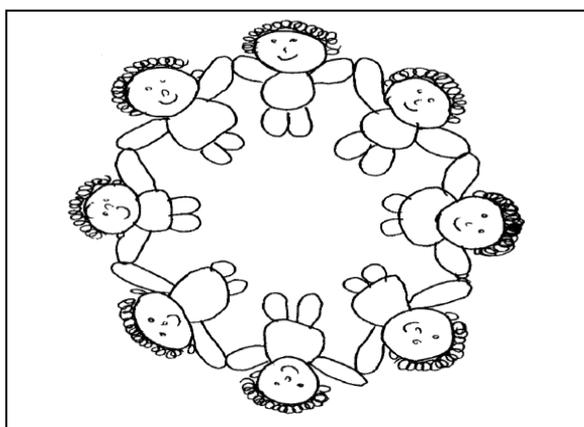
Quadro 9 – Desafios e diferencial da Gestora 1

MAIORES DESAFIOS DA GESTORA 1	DIFERENCIAL DA GESTORA 1
<p>Nessa época da pandemia o que se tornou o maior desafio é conseguir com que os alunos continuem assistindo às aulas como se estivessem assistindo no presencial, fazendo todas as atividades. Participar efetivamente como se fosse na época do presencial, tem sido um grande desafio: fazer com que continuem ao mesmo tempo...</p>	<p>Por ser uma escola na zona rural, onde a gente tem um contato melhor com os alunos, a gente conhece todos os alunos e a família de perto, a gente consegue fazer com que seja um diferencial, um contato mais íntimo. Consigo, com toda a dificuldade que a gente tem, o rapaz do transporte complementar, transporte rural, ele me leva na casa do aluno quando ele fica sumido das aulas virtuais e quando ele não entrega atividade e não participa da aula on-line, e não entrega, eu pego o motorista, eu ou a coordenadora pedagógica vamos na casa do aluno, ver o que está acontecendo, porque ele não está indo, acho que este é o diferencial nosso, isto nos permite por ser uma escola com poucos alunos. Então a gente detecta rapidamente aquele aluno que não está frequentando, este é o nosso diferencial.</p>

Nesse sentido, é possível compreender que o Gestor escolar precisa ter clareza de sua condição de educador; mesmo estando em função gestora sua ação necessita ser educadora. O gestor, articulador dos processos pedagógicos e administrativos de uma escola, tem responsabilidade e função social na Comunidade Escolar. Portanto, é essencial que se tenha união em torno do trabalho do grupo/comunidade.

Já a gestora 2 desenhou um círculo de pessoas de mãos dadas (Ver figura 14).

Figura 14: Desenho da gestora 2



Fonte: Dados da pesquisa.

A gestora 2 afirma que o gestor não trabalha sozinho e que a escola é uma engrenagem, todos dependem de todos, para a construção do trabalho:

Porque a verdade é que o gestor não trabalha sozinho, o gestor tem que ter muito jogo de cintura, a verdade é essa, você tem que saber lidar muito com as pessoas porque a gente trabalha com várias pessoas, cada uma com um perfil diferente, cada uma vem de uma casa com uma formação de caráter, de princípios diferentes, tudo diferente. Então a gente tem que saber muito lidar com todo mundo, tem que respirar fundo, pensar antes de agir e eu não trabalho sozinha, a verdade é essa, eu dependo das outras pessoas (gestora 2).

Percebe-se, em Luck (2009, p. 22) a expressão da gestora, quanto à responsabilidade do gestor escolar na construção do conhecimento:

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente.

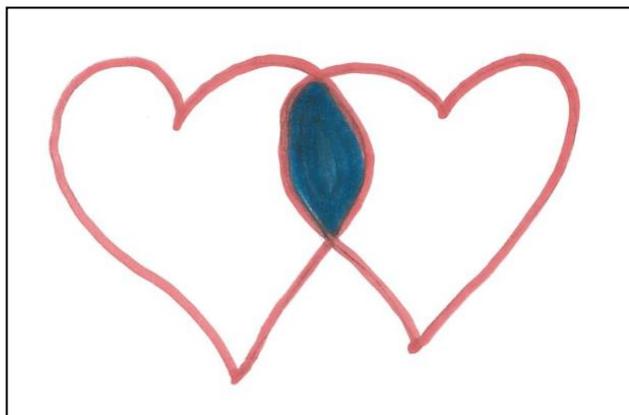
Quando questionada sobre os seus maiores desafios e sobre o seu diferencial na gestão escolar, a gestora 2 realizou os apontamentos expressos no Quadro 10:

Quadro 10 – Desafios e diferencial da gestora 2

MAIORES DESAFIOS DA GESTORA 2	DIFERENCIAL DA GESTORA 2
<ul style="list-style-type: none"> • Pouca Interação família e escola; • Omissão dos pais na educação dos filhos. <p style="text-align: center;">(Fonte: PPP)</p>	<p>Eu falo que a escola é uma engrenagem, se faltar um dente não vai rodar direito. Então eu valorizo muito as pessoas que trabalham comigo porque nós somos uma equipe. A gente costuma falar que somos a [nome da escola], eu não trabalho sem um deles.</p>

As ações dos gestores escolares devem considerar a construção coletiva do processo educacional. Nesse contexto, o trabalho em equipe é essencial para o funcionamento e para o sucesso da Escola. O gestor necessita reconhecer a pois sem ela dificilmente se construirá o aprendizado.

A gestora 3 representou a gestão em corações que se unem por uma intercessão (Figura 15).

Figura 15: Desenho da gestora 3

Fonte: Dados de pesquisa.

A gestora 3 afirma que a educação a realiza como profissional, associa ao amor e ao servir a escola e a comunidade.

Eu representei o coração porque a educação pra mim, ela está ligada a algo que me realiza, eu sou realizada na educação. Então, ao amor, ao servir, eu acho que quem está na direção, principalmente quem é gestor, você serve, não é no sentido de você se rebaixar, mas você está para servir a quem está na escola, quem está na comunidade. Então, acho que vem dessa afetividade, dessa realização e essa intercessão aí é onde se encontram todos os elementos que são importantes para uma escola funcionar, para uma gestão funcionar, que é na confiança, competência, profissionalismo, é todos os valores que a gente trabalha, a empatia, que acho que eu quis apresentar na intercessão (gestora 3).

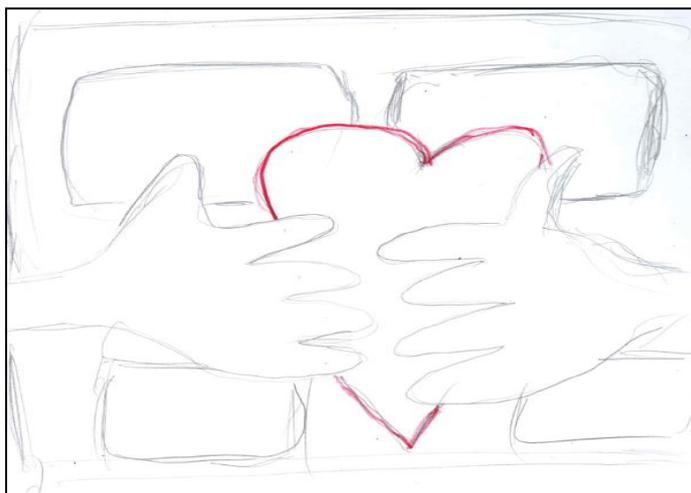
Ao ser questionada sobre os seus maiores desafios e sobre o seu diferencial na gestão escolar, a Gestora 3 fez os apontamentos expressos no Quadro 11.

Quadro 11 – Desafios e diferencial da Gestora 3

MAIORES DESAFIOS DA GESTORA 3	DIFERENCIAL DA GESTORA 3
<p>Hoje, considero um desafio as demandas administrativas, muitas e variadas, que consomem a maior parte do tempo. Isso faz com que os outros setores, principalmente o pedagógico, fique prejudicado, sem a atenção e dedicação necessárias. Outro desafio é a equipe reduzida. Com menos profissionais específicos, como OE e CP, as demandas precisam ser distribuídas entre a equipe diretiva, causando sobrecarga, levando a um tempo maior de conclusão e qualidade nos resultados.</p>	<p>Nosso diferencial começa pelo respeito e pela valorização de cada função. Nada de intrigas e sim de foco no trabalho em equipe, onde todos caminham para o mesmo objetivo. As vezes isso se torna um desafio, mas com diálogo e incentivos, vamos alcançando resultados mais positivos. Procuro me guiar por uma gestão democrática, aberta ao diálogo, onde todos tem a liberdade de propor, de ajudar e executar. Dessa forma se sentem parte do processo e fazem com que as críticas e dificuldades sejam menores que a contribuição e o envolvimento para o resultado esperado. Acredito que a gestão de pessoas continue sendo o que faz diferença nessa gestão, proporcionando profissionais mais comprometidos, não só com a sua função, mas também com a escola como um todo, em um ambiente de respeito, diálogo e harmonia.</p>

Para a entrevistada, a gestão passa pelo servir, no sentido de estar à disposição do outro, como ela mesma afirma. Ela utiliza a palavra empatia para representar a intercessão no desenho realizado, mostrando, assim, que o gestor precisa conhecer e valorizar as relações. Como afirma Almeida (2002, p. 69), “[...] seu saber profissional comporta um forte componente ético e emocional [...] o gestor precisa conhecer e valorizar a trama das relações interpessoais, nas quais, ele [...] está inserido”. O autor, dessa forma, evidencia a necessidade de o trabalho do gestor estar focado nas relações interpessoais, como a gestora sinalizou em seu desenho. Deve-se construir na escola um espaço de relações harmoniosas, com competência e profissionalismo, em prol da aprendizagem dos estudantes.

O gestor 4 representou a gestão como um coração que se une à fachada do CIEP – Centro Integrado de Educação Pública - que dirige, conforme e possível observar, nas janelas por de trás do coração, que representam a construção idealizada pelo consagrado arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer.

Figura 16: Desenho do gestor 4

Fonte: Dados de pesquisa.

O gestor 4 utiliza o abraço com o coração ao CIEP que ele dirige, escola na qual fez o Ensino Médio. Por esse motivo, tem uma relação intensa com a escola:

Lá atrás eu tentei representar a escola, você está vendo? Tentei fazer um CIEP aí. É um abraço no sentido do amor solidário e o compromisso com a instituição e com a aprendizagem. Aprendizagem desses nossos jovens que estão aí, então eu tentei representar isso nesse desenho, [...] Primeiro eu fui aluno dessa escola né. Fui aluno dessa escola, eu fiz ensino médio aqui. Então eu tenho um compromisso além de ético e profissional, eu tenho um compromisso aí de amor mesmo, de carinho por esta instituição aqui. Aí passa isso na cabeça da gente né, porque é uma representação que ficou e faz um sentido maior. Por exemplo, hoje era pra eu estar lá em casa né, tem a entrevista, mas eu estava aqui trabalhando porque a gente precisa abraçar também o serviço público, embora tenha todas as controvérsias por aí, mas a gente precisa entender que o foco que ele é maior, ele chega a ser doação nesse sentido de trabalho porque são jovens que precisam passar por essa formação. É porque quando a gente entra na direção a gente começa a ver um outro mundo também né [pesquisador], você já esteve nessa função, a gente vê o mundo social, sala de aula, a gente aprende muito, a gente vive muito ali, mas a gente começa a ver um panorama que, poxa, a importância, por exemplo, da alimentação, da merenda, a importância daquela máquina de xerox profissional pro professor imprimir um material de qualidade, um negócio bacana, tem que ser feito com qualidade mesmo porque isso tem um retorno (Gestor 4).

Quando questionado sobre os seus maiores desafios e sobre o seu diferencial na gestão escolar, o gestor 4 realizou os apontamentos que estão registrados no Quadro 12.

Quadro 12 – Desafios e diferencial do gestor 4

MAIORES DESAFIOS DO GESTOR 4	DIFERENCIAL DO GESTOR 4
Os desafios são muitos, neste processo que exige a qualidade de ensino. Mas o mais pontual para nossa realidade seria o investimento em uma equipe pedagógica que atenda toda a realidade da escola, isto é, mais completa em número de profissionais e em formação multifuncional, ofertando mais possibilidades para atender alunos e familiares diante dos desafios contemporâneos da educação e as múltiplas realidades presente dentro da escola.	O envolvimento da comunidade escolar e o envolvimento da equipe de professores com as propostas construídas no PPP da escola, que traduz a construção do saber problematizador, crítico e cidadão para nossos alunos. Em relação à gestão, o que consigo ver mais claramente no trabalho que estamos desenvolvendo no CIEP é a manutenção constante do diálogo institucional pedagógico com as realidades presente na escola, da família ao corpo docente. O processo de escuta, bem como o desenvolvimento da prática pedagógica em conjunto, vem sendo fundamental nesta dinâmica de ensino que estamos apresentando.

O Entrevistado reafirma o compromisso do gestor no processo educacional. Ele expande o compromisso para uma formação eficaz que garanta dignidade e meios de uma transformação de vida para os estudantes. O gestor, até mesmo pela sua trajetória de aluno oriundo da própria escola, evidencia a consciência do poder de transformação da Educação, partindo do sonho para a conquista, como afirma Alves (2020, p. 38):

Precisamos dar passos significativos. A princípio, devemos começar a sonhar, idealizar a nova política que queremos alcançar. O avanço para mudança só ocorrerá quando dermos o primeiro passo, e ele poderá ser agora. É importantíssimo o nosso envolvimento nas configurações políticas onde estivermos inseridos. Se não propusermos, discutirmos e escolhermos, outros farão por nós. Por isso, o cultivo por uma prática nova parte do desejo de formar consciência para o coletivo. Se formos egoístas, o mundo jamais poderá mudar. E a mudança é uma exigência que se impõe frente aos tempos difíceis.

Para o autor, a Educação é o meio para a transformação do ser; por meio da transformação da pessoa humana é possível modificar a sociedade que é injusta e desigual. Como acredita nisso, o gestor 4 abraça sua escola e seus estudantes.

O gestor 5 apresenta a Escola em um quadro no formato de coração associado ao compromisso. É mais um gestor utilizando o coração para simbolizar a sua gestão escolar.

Figura 17: Desenho do gestor 5

Fonte: Dados de pesquisa.

O gestor 5 afirma que o seu desenho expressa o compromisso pela gestão e que, para se ter este compromisso, é preciso gostar do que se faz. O coração representa, segundo ele, que é necessário uma “dose” de amor:

É porque eu que tem uma dose de amor, não estou falando de amor piegas, mas sim de gostar, eu acho que é muito compromisso [pesquisador], eu acho que você tem um pouco mais nesse sentido de que você tem ali pessoas que dependem daquele serviço, eu não tenho essa questão do emprego né, mas eu tenho ali cerca de 7.000 pessoas entre pais, alunos e professores que contam com a organização da escola, no seu caso também é então tem que ter muito compromisso, passa da hora, não tem horário para parar.

Porque eu penso todos os dias em desistir entendeu, assim agora eu não vou desistir porque eu tenho o compromisso com esse momento de pandemia então o que segura um pouco a gente é essa [...] aí vem a palavra compromisso, o compromisso com as pessoas, tentar segurar o emprego, porque é uma realidade de uma questão toda. Então eu acho que o diretor que não é compromissado com a escola, só com o cargo não vai dar certo, mas se ele for compromissado com a escola e com as pessoas tem uma harmonia (gestor 5).

Ao ser questionado sobre os seus maiores desafios e sobre o seu diferencial na gestão escolar, o Gestor 5 realizou fez os apontamentos que estão registrados no Quadro 13.

Quadro 13 – Desafios e diferencial do gestor 5

MAIORES DESAFIOS DO GESTOR 5	DIFERENCIAL DO GESTOR 5
Os maiores entraves na gestão atual são, por um lado, a falta de planejamento das ações pedagógicas regulares, de modo que os procedimentos se repetem, se intercalam e não apresentam resultados e, por outro lado, a falta de funcionários administrativos para garantir o bom funcionamento da estrutura administrativa da escola.	A escola tem reconhecimento social da qualidade do serviço educacional prestado. Mais especificamente, a minha contribuição é a capacidade de unificar os professores em prol do sucesso dos estudantes. Os dois aspectos são evidenciados no IDEB alcançado nesta gestão.

O compromisso com o trabalho, com a escola e com a educação de forma geral advém também da competência necessária para assumir um trabalho sério de gestão, focado no aprendizado dos estudantes e na capacidade de atuar e refletir, conforme afirma Freire (1979, p. 8):

Afirmamos anteriormente que a primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era a sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente essa capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis (FREIRE, 1979, p. 8).

Quando o Gestor afirma compromisso com as sete mil vidas que estão diretamente ligadas com a escola, reafirma o amplo compromisso social da escola, de mudar a realidade por meio da aprendizagem significativa dos estudantes.

Já o Gestor 6 apresenta a gestão num formato bem diferente dos vistos até então. Para ele, a gestão é calma como uma bela paisagem do mar.

Figura 18: Desenho do gestor 6



Fonte: Dados de pesquisa.

O gestor 6 apresenta a gestão como calma. Segundo ele, o envolvimento de toda a Comunidade Escolar no processo de ensino e aprendizagem permite que tudo ocorra de forma tranquila: cada um fazendo a sua parte e ajudando a construir, na coletividade, o bem comum, conforme se percebe em sua afirmação:

Significa calma, eu desenhei uma casinha na beira de um mar muito sereno, com um barquinho debaixo de um coqueiro que transmite essa paz, essa calma.

Eu não pensei não, eu estou transmitindo o real porque essa calma traduz no que, numa equipe docente muito boa, uma equipe diretiva excelente. Então o gestor que trabalha com uma equipe docente muito boa, uma equipe discente boa, nos tempos atuais está numa calma, está num momento de tranquilidade e assim é a nossa comunidade de [nome do bairro]. O Colégio Estadual [nome do colégio] não vou usar o termo clientela não, os nossos educandos são muito bons, é um colégio de comunidade, um colégio onde os responsáveis participam [...] e assim a gente trabalha com uma tranquilidade, nossa escola é muito tranquila (Gestor 6).

Quando questionado sobre os seus maiores desafios e sobre o seu diferencial na gestão escolar, o gestor 6 fez apontamentos que estão apresentados no Quadro 14:

Quadro 14 – Desafios e diferencial do gestor 6

MAIORES DESAFIOS DO GESTOR 6	DIFERENCIAL DO GESTOR 6
<ul style="list-style-type: none"> • Distância do distrito da sede da Cidade; • Estrutura física/espço. (Fonte: PPP e entrevista)	Nós não temos muita dificuldade em convocar os responsáveis, eles vêm e participam de todas as reuniões, opinam, nós temos um conselho de escola muito bom, atuante. Os professores, toda vez que participam das reuniões, eles opinam em tudo, sempre que possível a gente faz o que o professor, dentro da lógica do que é viável, a gente faz o que o professor solicita.

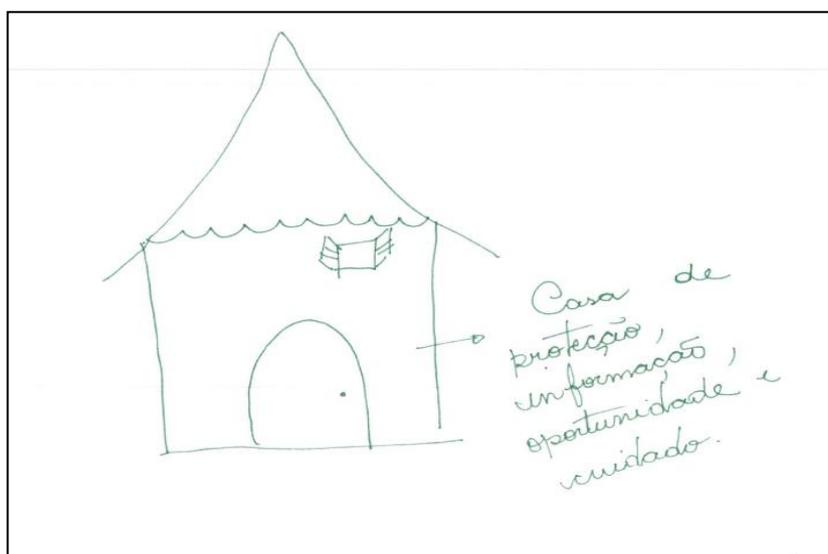
Quando há organização e envolvimento da Comunidade Escolar em prol da coletividade, não há trabalho em excesso para a gestão. O diretor apresenta um formato de gestão participativa que garante o sucesso do resultado significativo da escola. A descentralização da gestão constitui um dos fatores essenciais para a democratização das escolas. Descentralização pressupõe participação, conforme afirma Luck (2009, p. 29):

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme.

Percebe-se que o Colégio 6, cuja direção compartilha a gestão, construindo coletivamente o processo de ensino e aprendizagem e garantindo a autonomia da equipe, dissemina um sentimento de responsabilidade para toda a Comunidade Escolar.

Por fim, a Gestora 7 apresenta a gestão em forma de casa, que representa, segundo ela, proteção e cuidado.

Figura 19: Desenho da gestora 7



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao ser questionada sobre seus maiores desafios e sobre seu diferencial na gestão escolar, a gestora 7 fez os apontamentos que estão registrados no Quadro 15:

Quadro 15 – Desafios e diferencial da Gestora 7

MAIORES DESAFIOS DA GESTORA 7	DIFERENCIAL DA GESTORA 7
Os desafios são fazer a escola funcionar plenamente com tantas carências, sejam elas humanas, de infraestrutura e de qualificação. Outro desafio é cultural, é entender a importância de escola como lugar de oportunidade e transformação, pessoal e de comunidade.	O diferencial da minha gestão seria a visão de futuro, preparar a escola para atender de forma satisfatória de acordo com seu segmento. O diferencial da escola é que se norteia para um projeto político pedagógico que se concretize plenamente. EU CUIDO, decenal.

A gestora 7 trouxe a temática do cuidado. Cuidado com o espaço, cuidado com o outro, cuidado com a Educação e a sociedade. Segundo ela, o cuidar está no PPP (Projeto Político Pedagógico) do colégio:

Na verdade, o que eu desenhei aqui é o projeto da escola chamado Eu Cuido, então eu como gestora penso que gestão é olhar para esse espaço, então eu pensei em desenhar a casinha como se fosse a casa da educação, como espaço de proteção, de informação, de oportunidade, de cuidado,

então isso que eu entendo como gestora. Na verdade, o desenho do PPP do Rio Grande do Norte é uma casinha por isso que eu fiz, copiei, escrito eu cuido e a logo é Cuidando com valores de vocês sobre futuro, então eu penso que o gestor ele é um promotor do cuidado, em todos os aspectos, seja dos processos de aprendizado, seja das pessoas, seja da sociedade (gestora 7).

A preocupação da gestora com o cuidar transcende o espaço físico da escola, pois é muito mais abrangente, no sentido de preparar os estudantes para serem promotores do cuidado em todos os aspectos. Nesse contexto, a escola constituiu-se a partir de muitos conceitos, é um local de aprendizados estabelecidos pelas relações entre as pessoas. Wittmann e Klippel (2010, p. 81) discorrem sobre o sentido dessa escola aprendente:

A razão e o sentido da escola é a aprendizagem. O processo de (re) construção do conhecimento é o próprio objetivo do trabalho educativo. Portanto, o centro e o eixo da escola é a aprendizagem, única razão de ser. Todas as atividades dessa instituição só fazem sentido quando centradas na (re) construção do conhecimento, na aprendizagem e na busca

Para os autores, a escola é um espaço onde convivem diferentes pessoas, que vêm de diferentes locais e espaços sociais. É também na escola que todas as diferenças se encontram e precisam ser mediadas e trabalhadas. Esse é o contexto da gestora 7, fazer da escola um espaço de cuidado para a aprendizagem. Uma vez garantida a aprendizagem dos estudantes e da Comunidade Escolar, cabe, então, disseminar o cuidado pela sociedade, formando, assim, pessoas melhores para o planeta.

Na análise dos desenhos, evidenciaram-se o compromisso e a dedicação dos gestores pelos colégios investigados.

Outro ponto importante a ser destacado é a relação entre os desafios e os diferenciais de gestão de cada participante, apresentado nos Quadros 9 a 15. Quando relacionados com os desenhos, chega a ser intrigante a sintonia entre as questões apresentadas e as figuras construídas pelos gestores.

Percebe-se ainda, nitidamente, o envolvimento afetivo dos gestores com as instituições que dirigem. Isso leva a crer que o desempenho satisfatório das Unidades Educacionais no IDEB de 2017 pode ter sido em virtude do trabalho realizado por esses profissionais que têm, pelas escolas e pela educação, carinho e envolvimento emocional que transcendem o lado profissional, o que motiva, assim, suas ações em prol da Comunidade Escolar.

4.1.3 O Projeto Político Pedagógico dos colégios estudados

Esta seção destina-se à análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Estudadas – PPP. Para Veiga (2007), o PPP é a identidade da escola, é ele que norteia o trabalho e os caminhos a serem alcançados, bem como direciona a Comunidade Escolar para o alcance de seus objetivos e metas. Segundo Veiga (2007, p. 14):

A principal possibilidade de construção do Projeto Político-Pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva.

De acordo com a autora (Veiga, 2007), o PPP é **projeto** porque reúne propostas e ações para serem executadas por um determinado tempo. É **político** porque a escola, como espaço de construção coletiva do conhecimento, tem o dever de formar cidadãos críticos, conscientes e responsáveis, para atuarem na transformação da sociedade. É **pedagógico** porque organiza e define toda a concepção filosófica e educativa do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, o PPP norteia toda a Comunidade Escolar na busca dos objetivos e sonhos elencados na construção do conhecimento dos estudantes, tornando-se um guia das ações da escola, não só para a equipe diretiva e pedagógica, professores e funcionários, mas para toda a comunidade escolar, incluindo estudantes, familiares e comunidade local.

É importante salientar que o PPP não é uma “camisa de força”, não é imutável. Deve ser flexível o bastante para se adaptar às necessidades de aprendizagem dos estudantes e aos anseios da Comunidade Escolar, com foco no sucesso do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Para Veiga (2007), o PPP deve garantir a representatividade dos mais diversos segmentos da escola, nas tomadas de decisão, tanto administrativas quanto pedagógicas.

O Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola (VEIGA, 2007, p. 13)

Considerando que a democracia ainda está em construção, em nosso país, e que a escola, como espaço coletivo de construção do conhecimento, esbarra o tempo todo no

debate sobre esse tema, o PPP torna-se um espaço de discussão para tomadas de decisões coletivamente.

O quadro 16 apresenta os principais pontos percebidos no estudo dos PPP dos colégios investigados, a partir de sua caracterização.

Quadro 16 – Caracterização dos Projetos Políticos Pedagógicos

	OBJETIVO?	Comunidade	Projetos de Destaque
Colégio 1	Formar um cidadão crítico, reflexivo, responsável, consciente de seus direitos e deveres. Capacitando-o a se transformar e transformar a sua comunidade, desenvolvendo suas potencialidades, como elemento de auto realização, preparação para a vida e respeito à diversidade.	Colégio localizado em zona rural. Integração satisfatória entre comunidade e Colégio.	<ul style="list-style-type: none"> • Destacando lideranças positivas; • Gincana Pedagógica; • Eleição de Representante; • Conselho de Classe Participativo; • RPG (jogo narrativo).
Colégio 2	Concepção de SER OU OBJETIVO? Garantir uma aprendizagem real e significativa, preparando o aluno para os desafios da vida cotidiana e o mundo do trabalho, levando em consideração os valores que edificam a vida. O Colégio educa para o resgate de valores essenciais, tais como: o respeito, a responsabilidade, o compromisso, a cooperação, a solidariedade e a honestidade, utilizando os avanços científicos no processo de ensino e aprendizagem. Formar cidadão crítico e consciente capaz de participar em sua comunidade como agente de transformação social, respeitando o outro e o meio ambiente, colaborando para uma sociedade sem violência e solidária.	Comunidade Fundado em 1943. Localizado no Centro da Cidade, próximo a CSN e ao Centro Comercial. Comunidade formada por estudantes oriundos de diversos bairros, o que dificulta a participação dos pais nas atividades desenvolvidas pela escola.	Projetos de Destaque Sem informação no PPP.
Colégio 3	Concepção de SER OU OBJETIVO? Oferecer um ensino de qualidade, em consonância com as demandas do mundo contemporâneo, voltado para a formação de cidadãos proativos e conhecedores de seus direitos e deveres, preparados para a inserção no mundo do trabalho e instrumentalizados a ingressar no ensino superior e mercado de trabalho. Escola educa para o respeito, para a autonomia, para a ética, para a honestidade e para a busca constante do aprimoramento pessoal e profissional.	Comunidade Fundado em 1955. Colégio localizado em bairro sem moradores, os estudantes são oriundos de todas as regiões da cidade. Não há uma Comunidade Específica.	Projetos de Destaque <ul style="list-style-type: none"> • Feira de Ciências; • Primavera Literária; • Exposição; • Papo de Resposta; • Projeto Partiu Universidades; • Semana da Normalista; • Olimpíadas e Para Olimpíadas na Escola; • Projeto de Leitura Escolar; • Parlamento Juvenil; • Rádio Escolar; • Horta Escolar; • Festa Julina; • Bullying; • Projeto Tempo Livre; • Brinquedoteca.

Continua...

Quadro 16 – Continuação

	Concepção de SER OU OBJETIVO?	Comunidade	Projetos de Destaque
Colégio 4	<p>Sociedade a construir:</p> <p>Necessidade de mudanças dos paradigmas, com resgate dos valores universais em busca de uma sociedade mais crítica, participativa, justa e igualitária, que esteja melhor qualificada para o mercado de trabalho. Homem/ Pessoa Humana a formar: Cidadãos críticos, éticos, ousados, contagiantes e atuantes na sociedade como agente transformador, conscientes dos seus direitos e deveres.</p> <p>Finalidade para a Educação:</p> <p>Formação de uma sociedade participativa e questionadora, preparando os alunos para o exercício da cidadania, a convivência familiar e a qualificação para o trabalho.</p>	<p>Fundado em 1994.</p> <p>Pouca participação das famílias nas questões levantadas pela escola.</p> <p>Falta de tempo e/ou interesse dos pais participarem da vida escolar dos filhos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Consumo Consciente; • Projeto de Leitura da Escola (PLE); • Matemática 360°; • OBMEP; • Prevenção de Violência e Bullying.
Colégio 5	<p>Adota uma filosofia na escola que acompanha as transformações sociais e que possibilita ao aluno desenvolver suas habilidades e competências para atuar em sociedade de maneira produtiva.</p> <p>Assim, pretende formar um aluno pronto para o mercado de trabalho e exercício da cidadania, através de ensino de qualidade que desafie os alunos para a busca conhecimento de habilidades pessoais necessárias a tornarem-se cidadãos responsáveis, éticos e participantes numa sociedade em permanente mudança.</p>	<p>Fundado em 1943.</p> <p>Colégio localizado no centro financeiro e cultural da cidade.</p> <p>Tem em mente que a escola deva ser um espaço onde a comunidade possa compreender sua significativa participação no processo educativo, compartilhando sonhos, esperanças, dúvidas e ações concretas em busca de mudanças para uma educação que contemple os nossos anseios, sob a responsabilidade de todos.</p>	<p>Sem informação no PPP.</p>

Continua.....

Quadro 16 - Continuação

	Concepção de SER OU OBJETIVO?	Comunidade	Projetos de Destaque
Colégio 6	Formar cidadãos críticos e participativos, conscientes de seus deveres e direitos, preparando-os para a vida, onde possam atuar como cidadãos plenos, resultando um melhor desempenho em todos aspectos social, intelectual e profissional.	Fundada em 1963. Colégio localizado em distrito de difícil acesso e distante da Cidade mãe. Na medida em que a educação estabelece o seu fazer pedagógico considerando o contexto histórico social e de sua comunidade, aproxima-se de seus alunos e de suas famílias. Assim pode abordar as questões básicas para uma vida pessoal e coletiva melhor, assumindo a característica de educação permanente. Busca a participação e integração escola-família e comunidade, através de reuniões, palestras e eventos.	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratório de Informática; • Projeto Sexualidade; • PLE; • Programa Ensino Médio Inovador; • Programa Novo mais Educação.
Colégio 7	A escola tem como missão cuidar do aluno ensinando a aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a empreender, se tornando referência para região, como uma instituição de ensino de qualidade, gratuito, que educa como cuidado e valor, inovando e transformando.	Fundado em 1969. Colégio localizado no centro financeiro e cultural da cidade. PPP sem informações sobre a Comunidade Escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Administrativo de Ações Contemplativas; • Projeto Pedagógico de Ações Contemplativas.

Pela análise dos PPP, ficou evidenciada a preocupação de todos os colégios investigados sobre o ser humano que se pretende formar. Todos apontam para a formação de cidadãos críticos que interfiram na sociedade de modo a transformá-la.

Já em relação às comunidades, nota-se que quatro colégios localizam-se em regiões centrais e que três pertencem a comunidades específicas, como bairro ou distritos; porém, praticamente todos observam a pouca participação das famílias nos processos educacionais.

Em relação aos projetos apresentados nos PPP, praticamente todos são citados de forma genérica, o que não permite uma análise mais aprofundada.

É interessante ressaltar a data de criação desses colégios: um é de 1904, dois são da década de 1940, um da década de 1950, dois da década de 1960 e um da década de 1990. Isso reforça a questão da tradição educacional das instituições investigadas que cumpriram a meta do INEP no IBEP de 2017.

Um Projeto Político Pedagógico faz sentido somente se for construído de forma coletiva e democrática e se realmente expressar os anseios da Comunidade Escolar. Se a

construção não for coletiva e o trabalho de fato não for construído para a realidade local, será apenas mais um documento burocrático da escola, para cumprir conformidades legais. Nesse, a Gestão Escolar fará total diferença.

Para Luck (2006, p. 22), o conceito de gestão parte do pressuposto de que uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes:

O conceito de gestão, portanto, parte do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva. Esta, aliás, é condição fundamental para que a educação se processe de forma efetiva no interior da escola, tendo em vista a complexidade e a importância de seus objetivos e processos. Entende-se que o trabalho educacional, por sua natureza, demanda um esforço compartilhado, realizado a partir da participação coletiva e integrada dos membros de todos os segmentos das unidades de trabalho envolvidos.

Nesse contexto, a gestão democrática está associada à organização de ações que levam à participação na tomada de decisões em todas as questões que envolvam a escola e a construção coletiva do PPP. Não há gestão educacional democrática sem o PPP construído coletivamente e nem PPP democrático sem a construção em conjunto sob a liderança da gestão.

Como dito anteriormente, democracia ainda é um processo a ser construído, no Brasil, não é algo consolidado; deve emergir do chão da escola e do debate cotidiano sobre a construção do conhecimento e da aprendizagem dos estudantes.

4.2 Os Estudantes de Ensino Médio

Em função do momento de Pandemia Mundial vivido no ano de 2020, houve muita dificuldade para coletar os dados com os estudantes do Ensino Médio. No estado do Rio de Janeiro as escolas ficaram fechadas por meses e, quando reabertas, administrativamente funcionavam em regime de plantão.

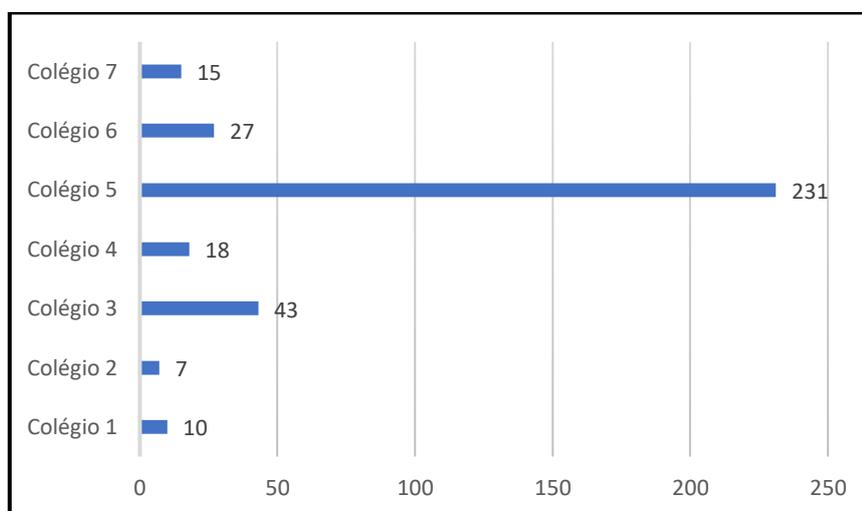
Há ainda grande dificuldade das escolas para contatar os estudantes e até mesmo para disponibilizar dados sobre eles para a pesquisa, uma vez que a maioria dos colégios investigados não tinha, de forma sistematizada, os contatos dos alunos.

Os questionários foram disponibilizados por meio do aplicativo Google Forms, por e-mail e whatsapp. Trezentos e noventa e sete estudantes tiveram acesso ao questionário, dos quais, trezentos e cinquenta e um aceitaram participar e responderam ao Forms.

A ideia era que os concluintes do Ensino Médio de 2019 também participassem da pesquisa, uma vez que foram eles os avaliados para a composição da nota do IDEB de 2019; porém, obtiveram-se pouquíssimos retornos desse grupo. Isso, acredita-se, devido à dificuldade de comunicação das escolas com ex-alunos, e também devido à pandemia.

Os participantes, estudantes do Ensino Médio formados e matriculados, representam os sete colégios pesquisados, ainda que não de forma equitativa, como pode ser observado na Figura 20.

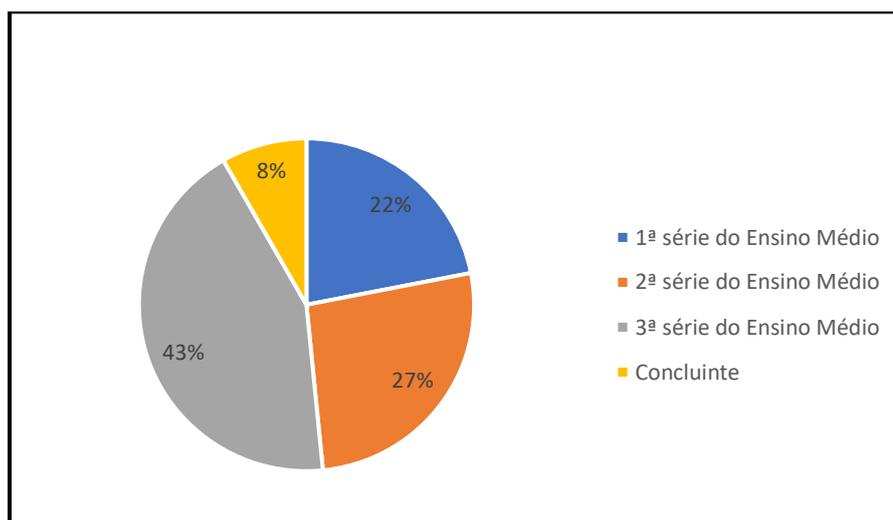
Figura 20 – Distribuição dos estudantes por colégio



Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se uma grande participação dos estudantes do Colégio 5, seguida dos colégio 3, 6, 4, 7, 1 e 2.

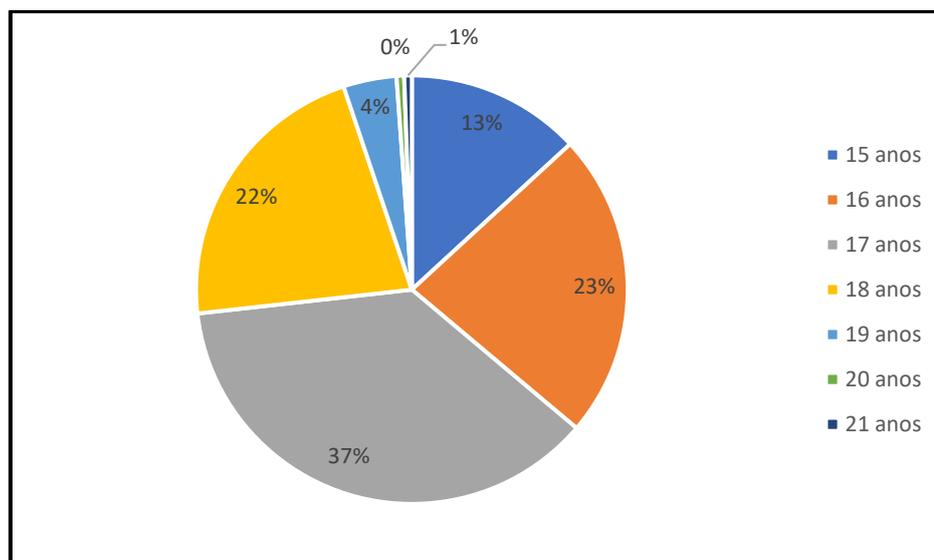
A Figura 21 apresenta a distribuição dos estudantes por ano de escolaridade.

Figura 21 – Distribuição dos estudantes por ano de escolaridade

Fonte: Dados da pesquisa.

A maior parte dos questionários (43%) refere-se a estudantes da 3ª série do Ensino Médio; seguidos por 27% da 2ª série do Ensino Médio, 22% da 1ª série do Ensino Médio, e, ainda, 8% de Concluintes do Ensino Médio no ano de 2019, estudantes que realizaram a prova do INEP no ano passado para compor a nota do IDEB de 2019.

A Figura 22 apresenta a distribuição dos estudantes por faixa etária.

Figura 22 – Distribuição dos estudantes por faixa etária

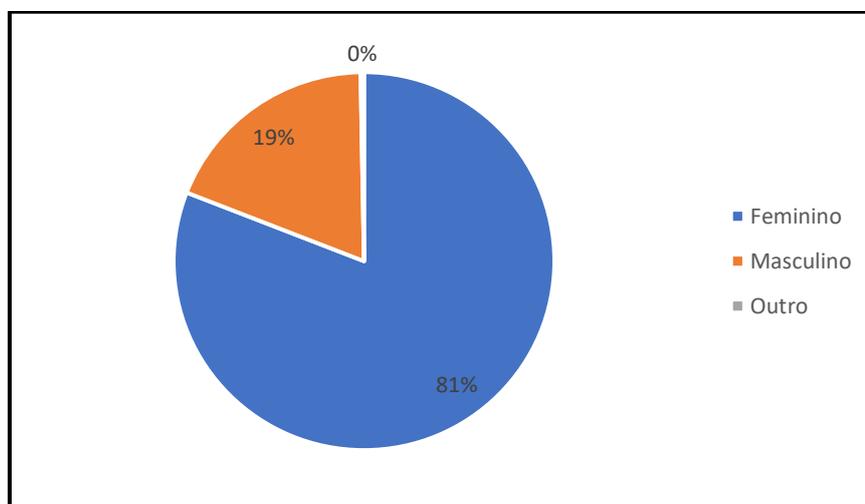
Fonte: Dados da pesquisa.

Os estudantes respondentes do questionário estavam com idade entre 15 anos e 21 anos, e a maior concentração (37%) foi para a idade de 17 anos. Em seguida, 23% com 16

anos de idade e 22% com 18 anos de idade. Nas idades de 16, 17 e 18 anos concentraram-se 82% dos respondentes.

A figura 23 apresenta a distribuição dos estudantes por gênero.

Figura 23 – Distribuição dos estudantes por gênero

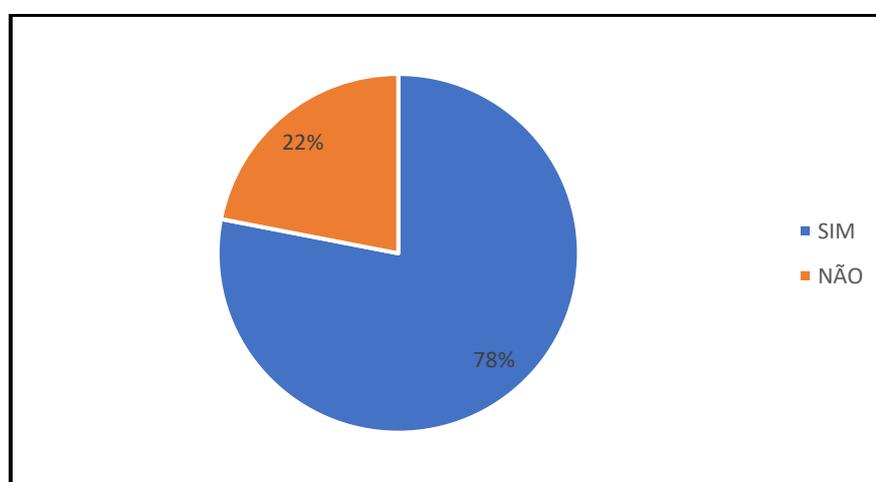


Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao gênero, 81% dos respondentes são do sexo feminino, e apenas 19% são do sexo masculino.

A figura 24 apresenta a porcentagem de reprovações dos estudantes em alguma série ao longo da trajetória estudantil.

Figura 24 – Já reprovou alguma vez?

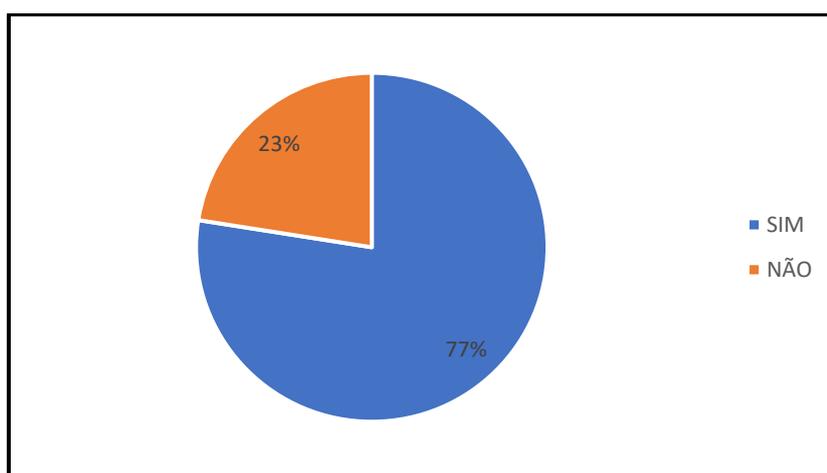


Fonte: Dados da pesquisa.

Quando perguntados a respeito de reprovação, 78% responderam que já haviam reprovado pelo menos uma vez, e 22% responderam que não. Esse quantitativo é considerado alarmante, porque evidencia que há acontece o fracasso escolar, para o qual ainda não se encontrou solução. Comparando esses dados de reprovação com dados de renda familiar, fica mais evidente a questão social: quanto mais baixa a renda, maiores são as desigualdades e menores as condições de estudo e acesso.

A Figura 25 apresenta a porcentagem de estudantes que sempre estudaram em escola pública.

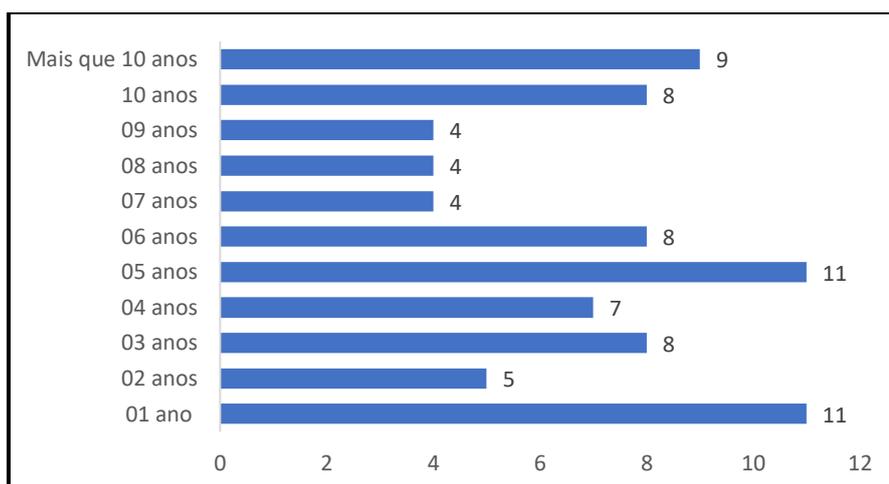
Figura 25 – Sempre estudou em escola pública?



Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, na Figura 25, que 77% dos respondentes sempre estudaram em escola pública; apenas 23%, em algum momento, estudaram na rede privada de ensino.

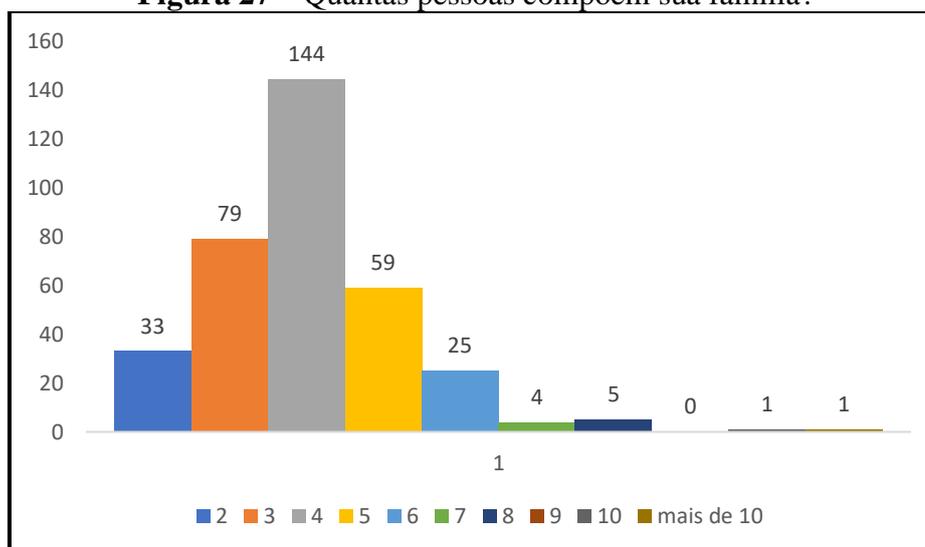
A figura 26 apresenta quantos anos o aluno estudou em escola privada.

Figura 26 – Se respondeu NÃO: quantos anos estudou em escola privada?

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que: 11 estudantes estudaram apenas um ano na rede privada; 5, dois anos; 3, oito anos; 8, três anos, 7, quatro anos; 11, cinco anos; 8, seis anos; 4, sete, oito e nove; e mais de dez.

A Figura 27 apresenta o número de pessoas que compõem a família.

Figura 27 – Quantas pessoas compõem sua família?

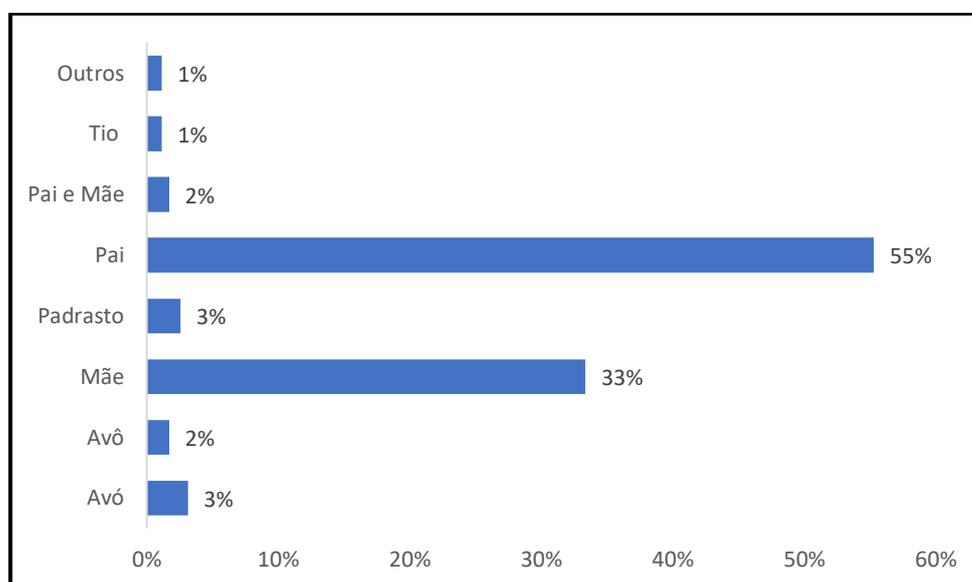
Fonte: Dados da pesquisa.

Na questão quantitativo de pessoas da família, 144 participantes disseram que é composta por quatro pessoas; 79, que é formada por três pessoas; 59, por cinco pessoas; 33, por duas; e 25, por seis pessoas. Essas são as maiores concentrações. Houve, ainda, 4 com

sete pessoas, 5 com oito pessoas, 1 com dez e 1 com mais de dez. Portanto, a maior concentração foi de quatro pessoas por família.

A Figura 28 apresenta o principal responsável pelo sustento da família.

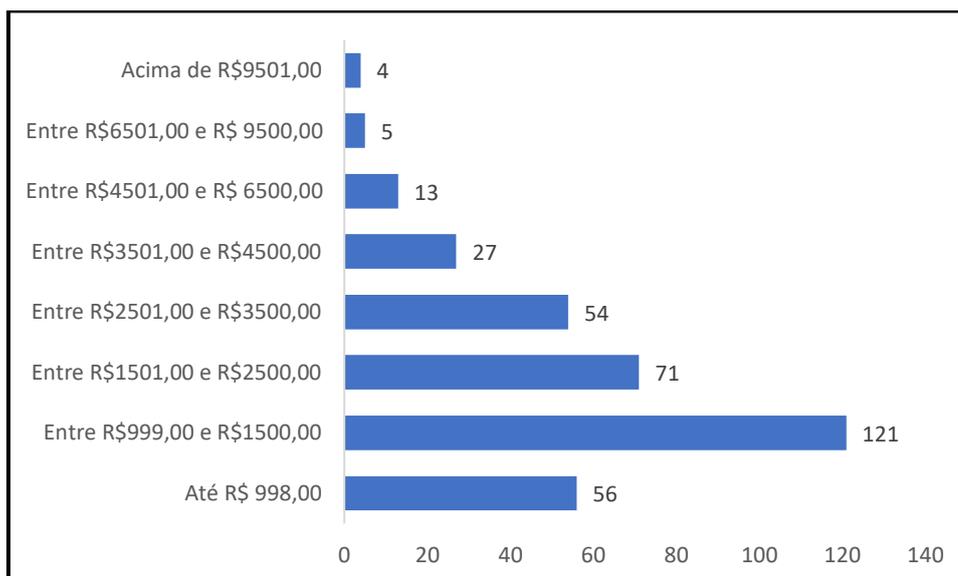
Figura 28 – Quem é o principal responsável pelo sustento de sua família?



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao sustento familiar, 55% das famílias são sustentadas pelo pai, e 33%, pela mãe. A maioria está concentrada entre pai e mãe, houve, ainda, 3% das famílias sustentadas por padrasto e por avó, 2% por pai/mãe e avô e 1% para tio e outros.

A Figura 29 apresenta a renda familiar dos estudantes.

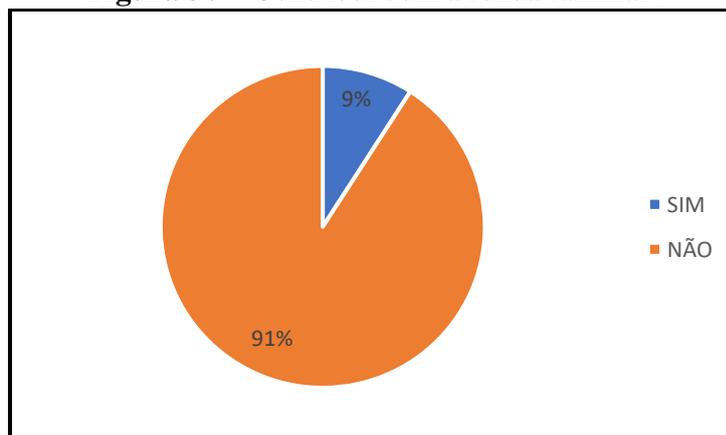
Figura 29 – Renda familiar dos participantes

Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria dos respondentes (121), vive com renda familiar entre R\$ 999,00 e R\$ 1.500,00. Portanto, o perfil financeiro dos estudantes das escolas investigadas está em até 1 salário-mínimo e meio, seguidos de 71 respondentes com renda entre R\$ 1.501,00 e R\$ 2.500,00, 54 R\$ 2.501,00 e R\$ 3.500,00 e 27 entre R\$ 3.501,00 e R\$ 4.500,00. Houve, também, 13 participantes com renda entre R\$ 4.501,00 e R\$ 6.500,00, 5 com renda R\$ 6.501,00 e R\$ 9.500,00 e apenas 4 participantes com renda superior a R\$ 9.501,00.

Os dados evidenciam que os colégios investigados retratam a realidade da escola pública brasileira, ou seja, sua clientela é formada por estudantes oriundos das camadas mais populares do país.

A Figura 30 apresenta o quantitativo de estudantes que contribuem com a renda familiar.

Figura 30 – Contribui com a renda familiar?

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à contribuição do estudante com a renda familiar, 91% dos participantes não contribuem, e apenas 9% exerce alguma atividade remunerada, com essa finalidade. Os 9% que contribuem estão distribuídos nas mais variadas funções remuneratórias (ver Tabela 1).

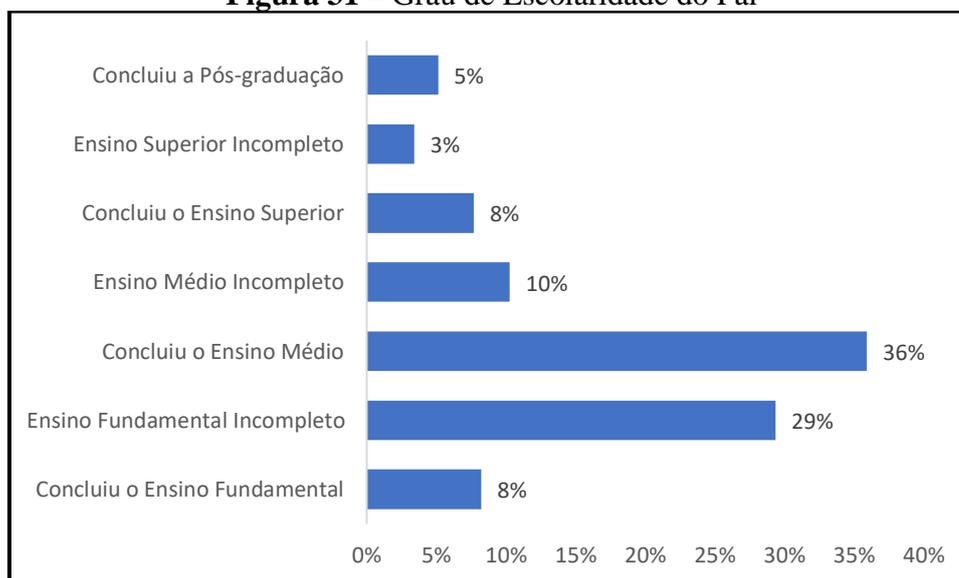
Tabela 1 – Relação das atividades remuneradas

Se respondeu SIM: qual é sua atividade remunerada?	
Outros	53%
Aula Particular	9%
Jovem Aprendiz	9%
Babá	9%
Pensão	6%
Ajudante de Pedreiro	6%
Bolsista Orquestra	6%

Fonte: Dados da pesquisa.

A Figura 31 apresenta o grau de escolaridade dos pais dos estudantes.

Figura 31 – Grau de Escolaridade do Pai



Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à escolaridade dos Pais dos entrevistados, 36% têm Ensino Médio completo; 29%, o Ensino Fundamental incompleto; 10%, o Ensino Médio incompleto; 8% concluíram o Ensino Fundamental, e também 8% concluíram o Ensino Superior; 5% concluíram a pós-graduação; e 3% não concluíram o Ensino Superior.

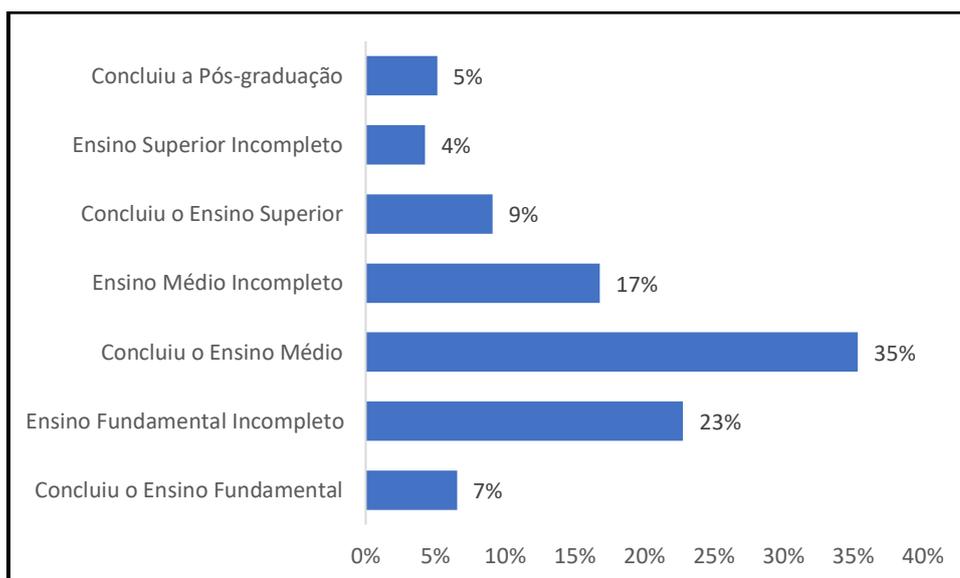
A Tabela 2 apresenta as principais profissões dos pais.

Tabela 2 – Principais profissões dos pais

Açougueiro	2
Aposentado	33
Pedreiro/Ajudante de Pedreiro	20
Eletricista	14
Engenheiro	13
Desempregado	12
Motorista	11
Desconhece	11
Vendedor	10
Metalúrgico	9
Operador de Máquinas	7
Pai falecido	7
Empresário	6
Caminhoneiro	6
Comerciante	6
Mecânico	6
SAAE	6
Vigilante	5
Funcionário CSN	4
Funcionário Público	4
Frentista	3
Segurança	3
Administrador	2
Advogado	2
Bombeiro	2
Cobrador de Ônibus	2
Corretor	2
Operador de Ponte Rolante	2
Professor	2
Outros	175

Fonte: Dados da pesquisa.

A figura 32 apresenta o grau de escolaridade das mães dos estudantes.

Figura 32 – Grau de Escolaridade da Mãe

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à escolaridade das mães dos entrevistados, observou-se que 35% concluíram o Ensino Médio; 23% têm o Ensino Fundamental incompleto; 17% têm o Ensino Médio incompleto; 9% concluíram o Ensino Superior; 7% concluíram o Ensino Fundamental; 5% concluíram a pós-graduação e 4% têm o Ensino Superior incompleto.

A escolarização das mães está muito próxima da dos pais, conforme se observa nos dados apresentados.

A Tabela 3 apresenta as principais profissões das mães:

Tabela 3 – Principais profissões das mães

Do lar	38
Educação	29
Desempregada	18
Desconhece	13
Técnico em Enfermagem	12
Cozinheira	10
Manicure	10
Cabelereira	9
Aposentada	8
Auxiliar de Serviços Gerais	8
Empregada Doméstica	6
Balconista	4
Autônoma	4
Assistente Administrativo	3
Enfermeira	3
Agente Comunitária	2
Ajudante de Cozinha	2
Bióloga	2
Advogada	2
Outras	164

Fonte: Dados da pesquisa

A figura 33 apresentam os fatores que dificultam os estudantes a realizarem as tarefas escolares.

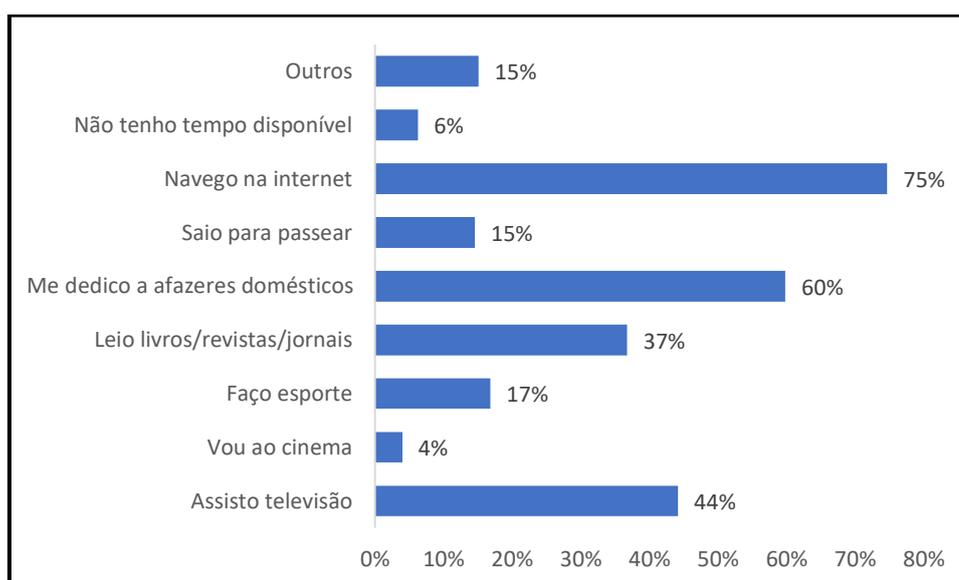
Figura 33 – Quais fatores dificultam que você estude ou faça suas tarefas escolares?

Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo os participantes, dificultam a realização das tarefas escolares: excesso de atividades (62%), execução de atividades não ligadas ao estudo (33%) e ausência de local apropriado para estudo (20%). Ainda, 15% citaram falta de recursos, tais como biblioteca e computador, e 11%, motivos diversos.

A Figura 34 apresenta como os alunos utilizam o seu tempo quando não estão estudando ou trabalhando.

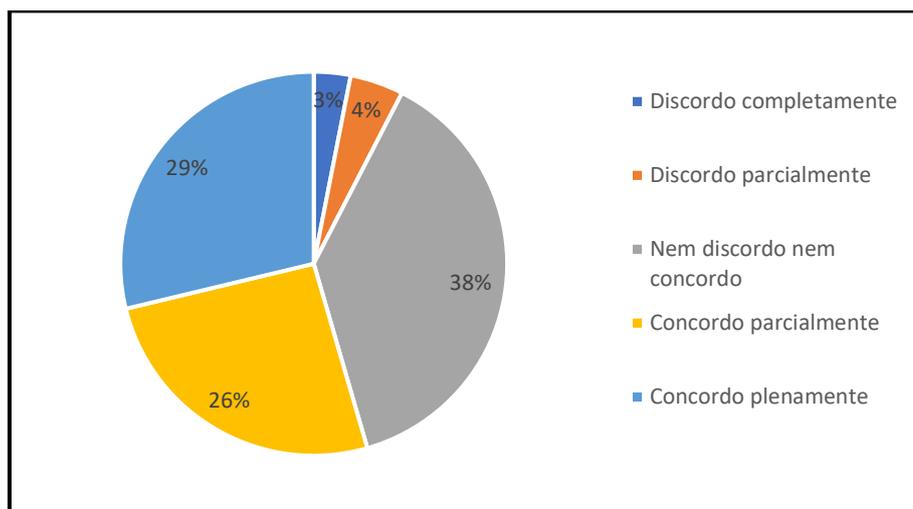
Figura 34 – Como você utiliza o tempo, quando não está estudando ou trabalhando?



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à utilização do tempo quando não estão estudando: 75% navegam pela internet; 60% dedicam-se aos afazeres domésticos; 44% assistem à TV; 37% leem livros, revistas e jornais; 17% praticam atividades esportivas; 15% se dedicam a outras atividades; 6% alegam não ter tempo disponível; e, 4% vão ao cinema.

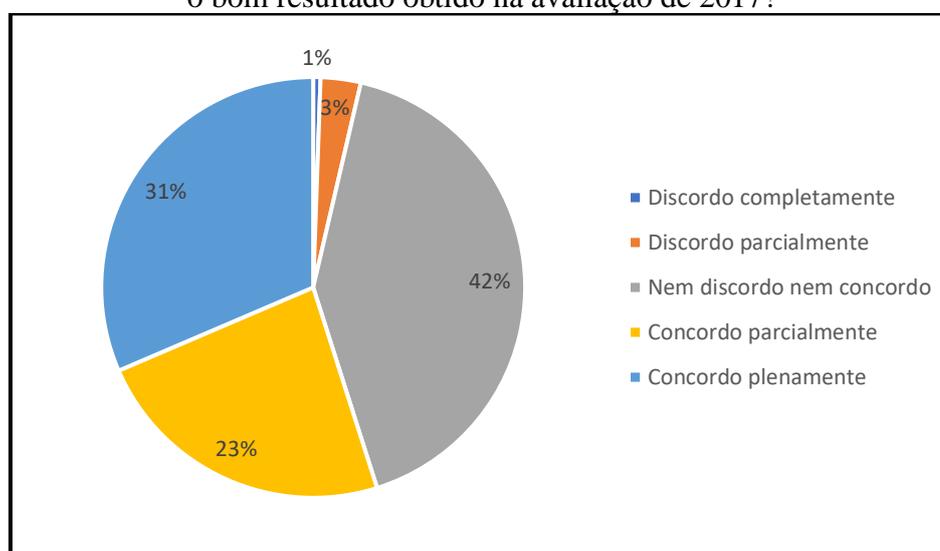
A Figura 35 apresenta o quantitativo de estudantes que já ouviram falar sobre IDEB.

Figura 35 – Já ouviu falar sobre IDEB?

Fonte: Dados da pesquisa.

Quando perguntados se já ouviram falar sobre IDEB, 38% nem discordam nem concordam; 29% concordam plenamente; 26% concordam parcialmente; 4% discordam parcialmente; e 3% discordam plenamente. Portanto, a maioria dos participantes tem dúvidas sobre o significado do IDEB e/ou não tem uma compreensão muito clara sobre o assunto.

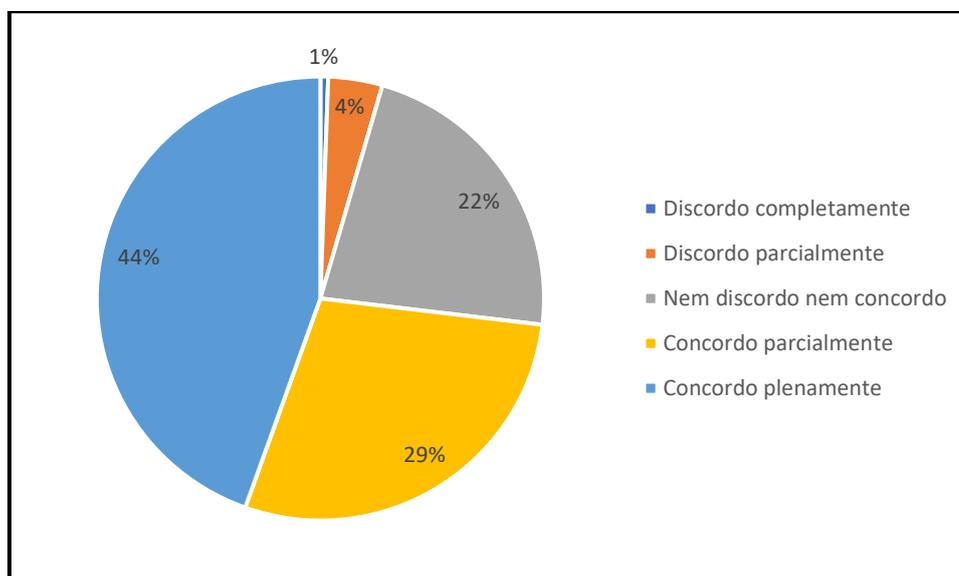
A Figura 36 apresenta o percentual de estudantes que acreditam que a gestão contribuiu significativamente para o resultado na avaliação de seu colégio em 2017.

Figura 36 – Você acredita que a gestão de seu Colégio contribuiu significativamente para o bom resultado obtido na avaliação de 2017?

Fonte: Dados da pesquisa.

Quando indagados se acreditam que a Gestão do seu Colégio contribuiu significativamente para o bom resultado do IDEB obtido na avaliação de 2017, 42% disseram que nem concordam nem discordam, evidenciando novamente a confusão do real significado/entendimento do IDEB. Já 31% concordam plenamente; 23% concordam parcialmente; 3% discordam parcialmente; e apenas 1% discorda completamente. Portanto, a maioria dos participantes concorda que de algum modo houve contribuição significativa para o bom resultado do Colégio no IDEB de 2017. A Figura 37 apresenta a porcentagem de estudantes do 3º ano do Ensino Médio 2019 que sabiam que contribuiriam com a avaliação daquele ano.

Figura 37– Você sabia que, como estudante, você contribui para o cumprimento da meta de seu Colégio e que o ano de 2019 teria avaliação e você, como estudante do 3º ano do Ensino Médio, participaria dela?



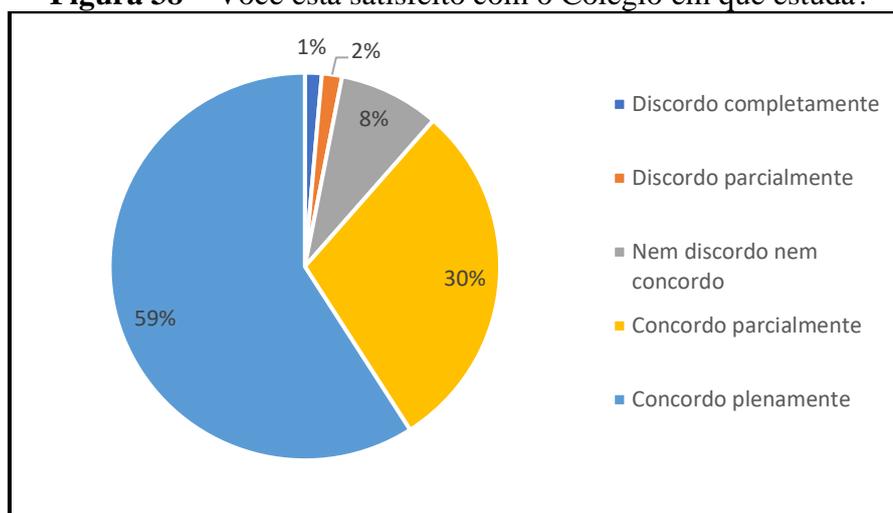
Fonte: Dados da pesquisa.

Quando indagados se sabiam que, como estudantes, contribuiriam para o cumprimento da meta de seu Colégio, que em 2019 teriam avaliação e que, como estudantes do 3º ano do Ensino Médio participariam da avaliação, 44% concordam plenamente, 29% concordaram parcialmente, 22% nem concordaram e nem discordaram, 4% discordam parcialmente e 1% discordou plenamente.

Esses dados evidenciam o conhecimento da maioria dos estudantes sobre sua participação e contribuição para os resultados do Colégio em relação ao IDEB.

A Figura 38 apresenta a porcentagem de estudantes satisfeitos com o Colégio em que estudam.

Figura 38 – Você está satisfeito com o Colégio em que estuda?

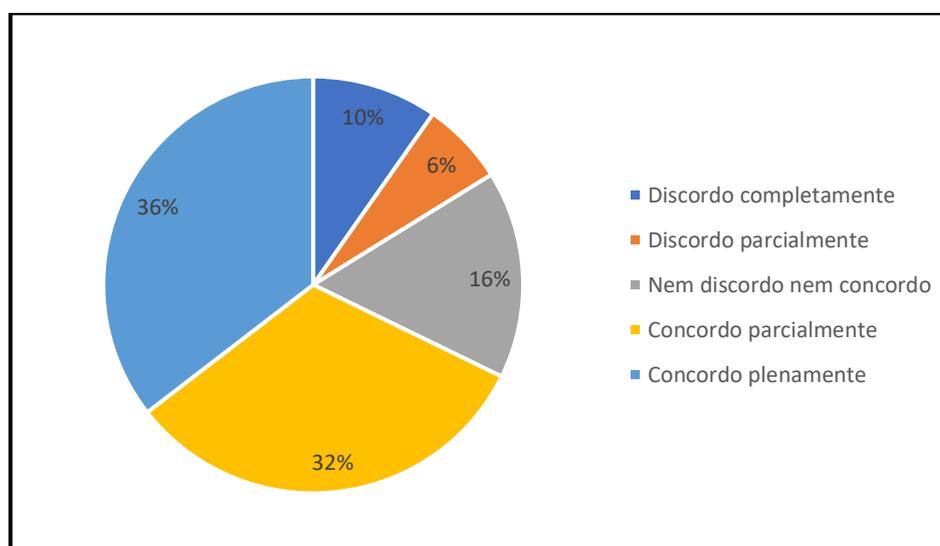


Fonte: Dados da pesquisa.

Perguntados sobre a satisfação com o Colégio em que estudam, 59% estão plenamente satisfeitos; 30% estão parcialmente satisfeitos; 8% não concordam nem discordam; 2% discordam parcialmente e 1% discorda completamente. Os dados evidenciam a satisfação por parte dos estudantes com a direção dos colégios investigados.

A Figura 39 apresenta a porcentagem de estudantes que se sentiam preparados para participar da avaliação externa.

Figura 39 – Você se sentiu preparado para participar desta avaliação? (CONCLUINTES)

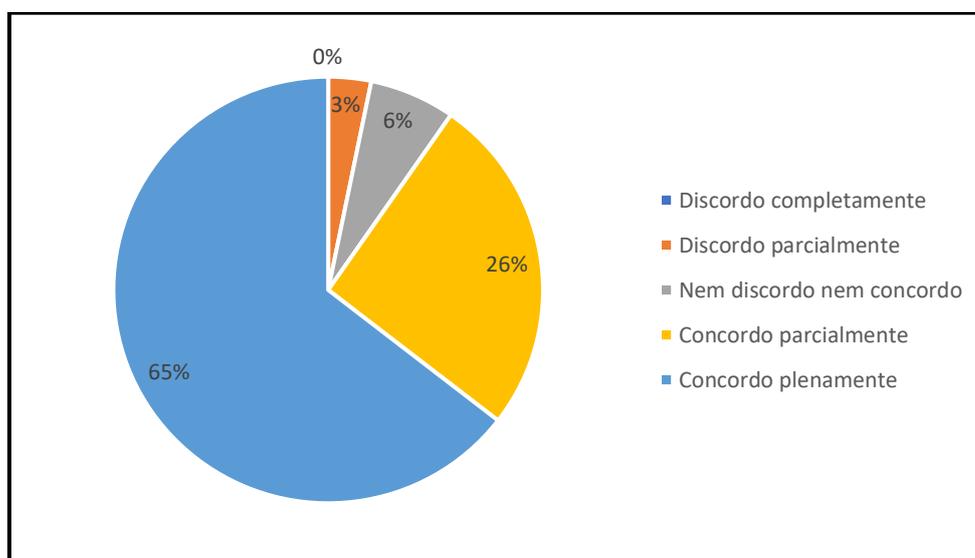


Fonte: Dados da pesquisa.

Perguntou-se aos concluintes do Ensino Médio de 2019 que fizeram a avaliação se estavam preparados para participar e 36% responderam que estavam plenamente preparados, 32% se consideraram parcialmente preparados, 16% nem discordaram nem concordaram, 10% discordaram completamente e 6% discordaram parcialmente. Os dados evidenciam que os estudantes, em sua maioria, se sentiam preparados ou pelo menos parcialmente preparados para a avaliação.

A Figura 40 apresenta a porcentagem de estudantes que acreditam na contribuição da Gestão do seu Colégio no desempenho dos estudantes na avaliação de 2019.

Figura 40 – Você acredita que a gestão do seu Colégio contribuiu significativamente para um bom desempenho dos estudantes na avaliação de 2019? (CONCLUINTES)

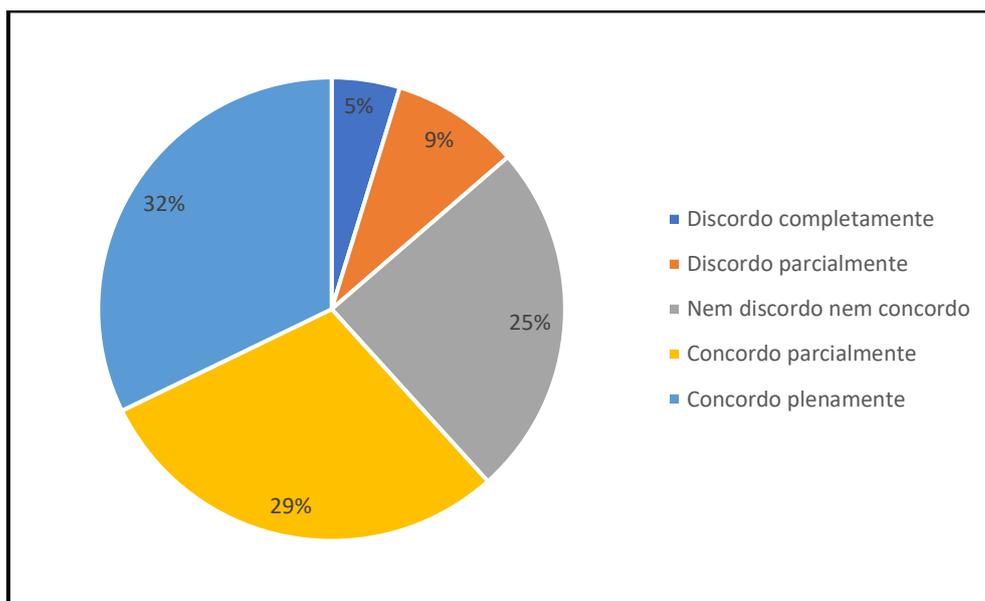


Fonte: Dados da pesquisa.

Perguntou-se aos concluintes do Ensino Médio de 2019 se acreditam que a gestão do seu Colégio contribuiu significativamente para o bom desempenho dos estudantes na avaliação de 2019, e 65% concordaram plenamente, 26% concordaram parcialmente, 6% nem discordaram nem concordaram e 3% discordaram parcialmente.

Os dados evidenciam que a maioria dos estudantes concorda que a direção dos colégios investigados contribuiu, se não plenamente, pelo menos parcialmente para o bom desempenho dos estudantes na avaliação externa.

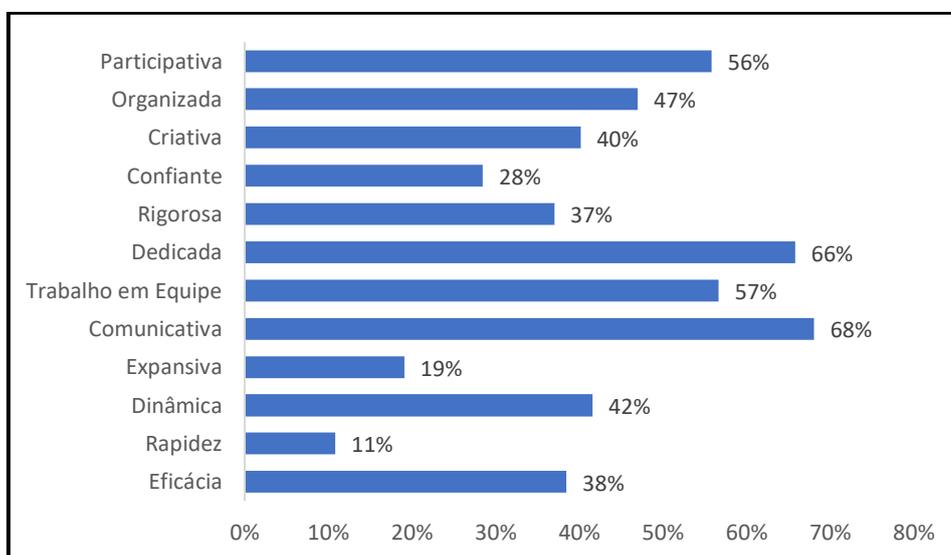
A Figura 41 apresenta o percentual de estudantes que consideram seu Colégio inovador.

Figura 41 – Você considera sua escola inovadora?

Fonte: Dados da pesquisa.

Perguntados se consideram sua escola inovadora, 32% dos respondentes concordam plenamente; 29% concordam parcialmente; 25% nem discordam nem concordam; 9% discordam parcialmente e 5% discordam completamente. Percebe-se, pela análise dos dados, que a maioria dos estudantes concorda que seus colégios são inovadores.

A figura 42 apresenta a porcentagem de características da gestão percebidas pelos estudantes.

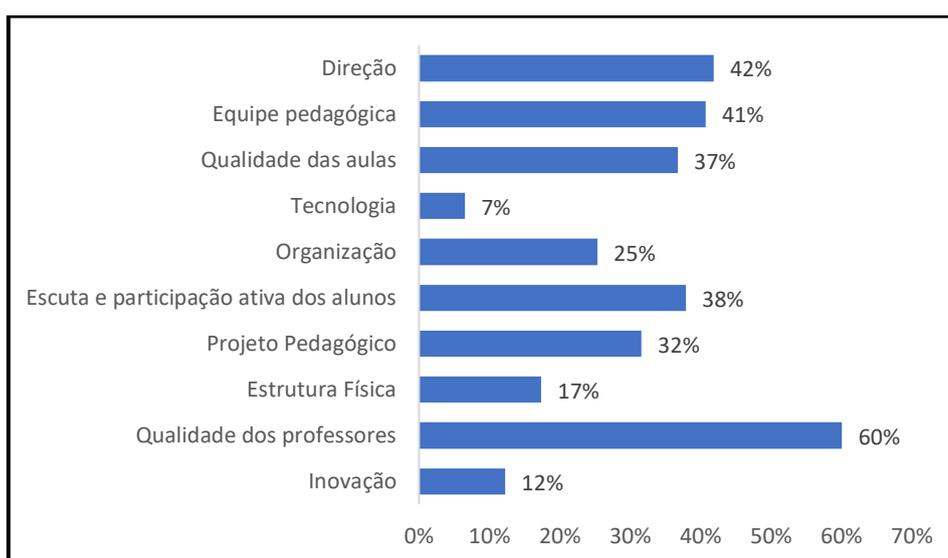
Figura 42 – Escolha, entre as características abaixo, 5 (cinco) qualidades que você percebe na gestão de sua escola:

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação às características da gestão da escola, os participantes poderiam escolher até cinco qualidades que identificassem a direção escolar. Dentre as qualidades elencadas, observa-se que as mais recorrentes foram: 68% dos participantes identificam a gestão escolar como comunicativa; 66%, como dedicada; 57% destacam o trabalho em equipe; 56%, a participação; 47%, a organização; 42%, a dinâmica; e 40% a identificam como criativa.

A Figura 43 apresenta o diferencial do colégio pelos estudantes.

Figura 43 – Para você, qual é o grande diferencial do seu colégio? (Você pode assinalar mais de uma alternativa):



Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre o grande diferencial do colégio em que estudam, 60% responderam que é a qualidade dos professores; seguido; 42%, a Direção; 41%, a Equipe pedagógica; 38%, a escuta e a participação ativa dos estudantes; 37%, qualidade das aulas; 32%, projeto pedagógico; 25%, organização; 17%, estrutura física; 12%, inovação; e 7%, tecnologia.

Percebe-se, pelos dados apresentados, o grande reconhecimento dos estudantes pela qualidade dos professores e das aulas ministradas, bem como grande satisfação com as direções e as equipes pedagógicas. Percebe-se ainda a necessidade de investimento em tecnologia, pois apenas 7% dos estudantes percebem a escola como tecnológica.

A Tabela 4 apresenta o sentimento dos estudantes em relação ao colégio.

Tabela 4 – Sentimentos a respeito do Colégio

Palavra	Repetições
Gratidão	28
Amor	11
Respeito	9
Satisfação	9
Saudades	9
Felicidade	9
Admiração	7
Carinho	5
Alegria	4
Desorganizado	4
Não sabe definir	4
Dedicação	3
Acolhedor	3
Bom	3
Conhecimento	2
Esperança	2
Maravilhoso	2
Orgulho	2
Outros	235

Fonte: Dados da pesquisa.

O questionário termina com a solicitação ao participante de que apresente, com uma palavra, o sentimento que tem a respeito de sua escola. As palavras escolhidas por eles geraram a nuvem de palavra apresentada na Figura 44.

Figura 44 – Nuvem de sentimentos dos estudantes em relação à escola



Fonte: Dados da pesquisa.

Os sentimentos fazem parte da dimensão humana. Os indivíduos são movidos pelos mais diversos sentidos e impressões que têm dos locais onde vivem e convivem. A maneira como lidam com o outro e com os espaços de convivência estão intimamente ligados ao seu Eu. O sentimento de pertencimento, de gratidão e felicidade estão expressos nas palavras proferidas pelos participantes. Essas palavras evidenciam que os colégios investigados cumpriram o seu papel no que tange a formação humanística do Ser, valorizando e cultivando nos estudantes sentimentos nobres conforme na nuvem de palavras.

4.3 Relação entre o IDEB de 2017 e o IDEB de 2019

Dos sete colégios investigados, apenas dois, um de Volta Redonda e um de Barra Mansa, mantiveram a meta na avaliação de 2019.

Na ocasião das entrevistas, entre julho e agosto de 2020, o resultado ainda não havia sido divulgado, por isso as falas dos entrevistados evidenciam o sentimento de que manteriam a meta na avaliação de 2019, o que não ocorreu na maioria dos colégios, conforme Quadro 17.

Quadro 17 – Resultados IDEB 2019

Colégio	IDEB 2017	IDEB 2019	META 2019	META 2021
1	41	41	43	46
2	42	42	44	46
3	42	42	44	46
4	44	51	46	48
5	44	50	46	48
6	42	-	44	47
7	44	43	46	48

*Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Fonte: SAEB e Censo Escolar.

Conforme o Quadro 9, os colégios 1, 2 e 3 mantiveram a mesma pontuação de 2017, não atingindo, pois, a meta de 2019. O colégio 6 não foi avaliado em 2019. O colégio 7 diminuiu um ponto em relação à avaliação de 2017, portanto também não atingiu a meta de 2019. O colégio 4 subiu sete pontos em relação à avaliação de 2017, ficando cinco pontos acima da meta de 2019. Já o Colégio 5 subiu seis pontos em relação à avaliação de 2017, ficando quatro pontos acima da meta de 2019.

Apesar de todo o trabalho realizado nas instituições investigadas, ainda há muito a fazer para que obtenha melhoria da qualidade e dos resultados do Ensino Médio. O Ensino Médio ainda apresenta índices muito baixos em relação aos outros níveis de ensino, conforme se constata ao observar a comparação apresentada no Quadro 18.

Quadro 18 – Índices do IDEB de Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio - Nível Brasil

Anos Iniciais do Ensino Fundamental																
	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
Dependência Administrativa																
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	6.1	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	5.7	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	5.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8
Anos Finais do Ensino Fundamental																
	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	4.9	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
Dependência Administrativa																
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	4.7	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	4.5	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4	6.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	4.6	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2
Ensino Médio																
	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	4.2	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
Dependência Administrativa																
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	6.0	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9
Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.																

Fonte: SAEB e Censo Escolar.

Percebe-se claramente, no Quadro 18, que os índices do IDEB de Ensino Médio no Brasil ainda continuam muito baixos, principalmente se comparados com os outros níveis de Ensino.

No estado do Rio de Janeiro, onde ficam as duas cidades investigadas, a situação também é muito crítica, conforme se observa nos Quadros 19 e 20.

Quadro 19 – IDEB de Ensino Médio – Rede Estadual do Rio de Janeiro

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Rio de Janeiro	2.8	2.8	2.8	3.2	3.6	3.6	3.3	3.5	2.8	2.9	3.1	3.3	3.7	4.1	4.4	4.6
Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.																

Fonte: SAEB e Censo Escolar.

Quadro 20 – IDEB de Ensino Médio – Todas as Redes do Rio de Janeiro

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Rio de Janeiro	3.3	3.2	3.3	3.7	4.0	4.0	3.9	4.1	3.3	3.4	3.6	3.8	4.2	4.6	4.9	5.1
Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.																

Fonte: SAEB e Censo Escolar.

Observa-se que, quando se analisam os resultados de todas as redes, há um pequeno aumento dos resultados, contudo fica evidente que também são muito baixos.

Muito ainda é preciso ser construído em nível de Educação neste país, pois nossos resultados educacionais estão muito distantes dos escores apresentados pelos países desenvolvidos. Em comparação com países em desenvolvimento, o Brasil também aparecer em situação de atraso e desvantagem. Isso implica mobilizar esforços e políticas públicas pontuais e investir especialmente no Ensino Médio, para mudança do cenário apresentado.

O trabalho dos gestores investigados aponta um caminho para obtenção de resultados significativos no que tange a aprendizagem dos estudantes, porém seria cruel e equivocado colocar na responsabilidade da escola o insucesso, uma vez que há fatores de gestão pública que impactam significativamente em toda a ação da escola. Investimentos, políticas públicas educacionais, valorização dos profissionais de educação, enfim, são inúmeras as questões que podem contribuir ou não para o sucesso da Educação.

É importante ressaltar que a Gestão Escolar, a equipe e a comunidade desempenham papéis determinantes na condução do processo e na construção do conhecimento; no entanto, há necessidade de que políticas públicas eficazes e investimentos maciços no processo educacional subsidiem de fato as ações da escola rumo à verdadeira aprendizagem dos estudantes.

4.4 Os Diferenciais de Gestão

A investigação na gestão dos sete colégios apresentou respostas às perguntas do problema de pesquisa. Primeiramente evidenciou-se que as unidades estudadas realmente apresentam diferenciais de gestão. O que mais chama a atenção no estudo é o envolvimento emocional de cada gestor com sua escola. Trata-se de entrega, de acreditar no trabalho que está sendo construído.

Outro diferencial percebido é em relação ao trabalho articulado com a comunidade escolar. Nesse ponto, percebe-se grande articulação da comunidade interna. Todas as Unidades investigadas relataram dificuldades na articulação e envolvimento com as famílias dos estudantes. Todas as Unidades têm Projeto Político Pedagógico, em sua maioria atualizado e/ou em processo de atualização.

Em relação à formação dos gestores, a grande surpresa foi justamente sua ausência, no que diz respeito à formação inicial relacionada ao campo da Formação de Professores ou ao Curso de Pedagogia ou de especialização em Gestão Escolar. Dos sete participantes, apenas um era pedagogo, e os demais, professores licenciados, em sua maioria com formação em serviço. Esse quadro conduz a uma percepção de que os resultados obtidos estão muito mais ligados ao perfil da gestão e ao envolvimento das equipes do que à formação inicial propriamente dita.

Outro fator apontado unanimemente pelos gestores é a carência de pessoal nas escolas e o excesso de trabalho administrativo burocrático para o diretor escolar, que os afastam das questões pedagógicas e humanas da escola, no seu dia a dia. Para eles, a qualidade do trabalho prestado fica comprometido.

Os projetos desenvolvidos também são considerados por eles como fundamentais para os resultados das escolas, embora considerem que não apresentam nada de extraordinário, somente projetos simples que atendem à necessidade local. Não há uma fórmula mágica, o que ficou evidente foi a vontade de fazer a diferença.

Observou-se que são escolas onde os estudantes realmente aprendem e que a aprendizagem, de fato, tem significado para a vida dos que nelas estudam.

Em relação ao perfil dos gestores, foram observados dois grupos: o Grupo 1, composto por cinco gestores mais consultivos e com uma linha de atuação mais democrática, e o Grupo 2, composto por dois gestores menos consultivos, com atuação mais dura. Essa percepção não desmerece a atuação de nenhuma dos Grupos, pois o modo de agir e conduzir

os processos estão intimamente ligados com a maneira que enxergam os fatos, a partir de suas crenças, conhecimentos, trajetória e formação.

Da mesma forma, não se percebeu ausência de democracia em nenhum deles, são apenas perfis diferentes, quanto a lidar com as questões, uns com uma escuta maior, outros com mais direcionamentos. Cada um a seu modo, construindo coletivamente a aprendizagem e os resultados de cada colégio.

Em nenhum Projeto Político Pedagógico havia menção aos resultados do IDEB, ou projetos específicos para o alcance de um resultado positivo. Em todos os sete casos, os resultados foram consequência do trabalho coletivo realizado.

Diante de tudo o que foi analisado na pesquisa aqui relatada pesquisa, é possível apontar os elementos mais marcantes da gestão de cada escola:

Colégio 1 – Comunidade

Colégio 2 – Pessoas

Colégio 3 – Diálogo

Colégio 4 – Envolvimento da Equipe

Colégio 5 – reconhecimento social da qualidade do serviço educacional prestado

Colégio 6 – Envolvimento da Comunidade

Colégio 7 – Cuidar e visão de futuro.

De fato, o que levou ao alcance das metas e os resultados significativos foi a liderança da gestão em conduzir os processos na escola de modo a envolver as equipes, estudantes e a comunidade. Esses gestores levaram os envolvidos a abraçarem a causa da escola.

O sucesso de cada colégio investigado está no processo de construção de sua identidade de forma coletiva. Os gestores conseguiram conduzir suas equipes, mesmo com todos os problemas e questões da escola no seu dia a dia, a acreditarem que a escola poderia cumprir o seu papel social de educar e formar para a vida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, inicialmente; responder ao problema de pesquisa proposto:

Quais são os diferenciais da gestão escolar dos colégios de Ensino Médio que atingiram a meta do IDEB 2017?

Para tanto, foi realizado um estudo junto a 7 colégios das duas cidades que conseguiram atingir a meta do INEP para o IDEB de 2017 no Estado do Rio de Janeiro. Esses Colégios conseguiram atingir pelo menos a meta de 4.1 na avaliação do ano investigado.

O Objeto de estudo foi a atuação da gestão frente aos resultados obtidos. Durante a pesquisa, foram encontrados gestores altamente dedicados e comprometidos com a educação pública de qualidade. Encontraram-se também sonhos e realizações, construção coletiva, envolvimento das equipes e da Comunidade Escolar.

Apesar de todas as dificuldades encontradas na realidade cotidiana de Gestores Escolares, que convivem com ausência de recursos e com problemas sociais de diferentes ordens, verificou-se, nesta pesquisa, que alguns deles encontraram caminhos para construir e reconstruir a história de suas escolas. Esses caminhos não são mágicos, muito menos impossíveis; são verdadeiros e realistas, construídos a partir do momento em que descobriram, cada um a seu modo, a melhor maneira de gerir a escola.

O que é fato e notório é o sentimento de cada um deles a respeito da escola que dirigem. A vontade de fazer, de mudar, de reconstruir, soma-se à forma de liderar a equipe e envolvê-la no processo de construção coletiva. Aí está o segredo do sucesso. A palavra é COLETIVIDADE. A capacidade de articulação dos gestores investigados é perceptível, tanto nas entrevistas, como na análise dos questionários dos estudantes. O reconhecimento pelo trabalho do gestor é comprovado em cada resposta.

Ficou evidenciado que, de modo geral, os participantes têm um perfil de escuta, uns mais, outros menos. Alguns apresentam direcionamentos mais robustos que outros, porém todos têm escuta ativa e sempre envolvem os liderados na construção da escola. Perceptível também é a participação do corpo docente nos processos pedagógicos, bem como a linha democrática de atuação da maioria dos investigados.

Como resultados, ficou evidenciado que o trabalho realizado pelos gestores não tinha como foco as avaliações externas, mas um trabalho de ressignificação e reconstrução do aprendizado dos estudantes nesses espaços. Verificou-se, ainda, a existência de inovações pedagógicas e de um trabalho árduo de construção coletiva do aprendizado em conjunto com a Comunidade Escolar.

Evidenciou-se também que, apesar da ausência de uma formação específica, todos eles foram capacitados em serviço para assumir a função quando eleitos. Em sua maioria, têm perfil investigador; buscam, por meio de leitura, de troca de experiência e do próprio processo democrático, o preenchimento das lacunas de sua formação.

Nesse sentido, é importante garantir de fato de que todos os gestores tenham uma formação mínima para iniciar a gestão escolar. Além de assumir o compromisso de uma formação continuada em serviço, conforme descrito nesta dissertação, não há nenhuma exigência mínima de formação para ser gestor escolar na rede pública estadual do Rio de Janeiro, o que contraria a Deliberação 316/2010 do CCE, que trata do tema para a rede privada no âmbito do estado.

O investimento na formação das equipes pedagógicas e de professores trouxe grande valor agregado aos Colégios investigados e, por consequência, possibilidade de atingirem os resultados externos.

De maneira geral, conclui-se que os Colégios investigados se reestruturaram pedagógica e administrativamente, o que favoreceu a consecução da meta proposta. O resultado foi consequência do trabalho desenvolvido, e não o objeto principal perseguido pela gestão.

A participação de 351 estudantes do Ensino Médio respondendo aos questionários e 7 gestores participando de entrevistas semiestruturadas individuais, de forma voluntária, permitiu coleta de dados e produção de gráficos e tabelas de forma expressiva. Esses gráficos constam desta dissertação.

Muito ainda precisa ser realizado para a educação pública, para que se obtenham resultados significativos e para que, de fato, a escola cumpra seu papel de ensinar. Ensinar, não somente conteúdos científicos, mas, acima de tudo, ensinar o estudante a apreender a SER. O planeta necessita de seres humanos melhores; assim, o papel da escola é formar pessoas melhores.

Diante de tudo que a sociedade tem vivenciado, com a Pandemia da Covid 19, a escola e o mundo precisaram, de uma hora para a outra, reinventar-se, e tornou-se, portanto,

mais um desafio dirigir a escola pública neste país. Nesse contexto, esses gestores foram muito além, conseguindo cumprir a meta do IDEB de 2017 sem ter tido o IDEB como foco principal. Atingiram a meta por meio do trabalho realizado, como é possível observar nas narrativas dos próprios gestores entrevistados.

Esses gestores apontaram quatro grandes temas. O primeiro deles, sobre a relações entre o envolvimento da gestão e os resultados obtidos. O segundo, uma reflexão sobre a importância da relação entre a família, o aluno e a escola. O terceiro tema apresentou, a importância de uma gestão escolar voltada para – e com – a comunidade. O quarto tema, por sua vez, destacou a importância dos processos formativos e denunciou como é prejudicial a não exigência de uma formação específica para a assunção ao cargo de gestor escolar. Ao mesmo tempo, os questionários aplicados para os alunos possibilitaram uma compreensão de como eles analisam a escola e a sua gestão. As respostas evidenciam o trabalho de envolvimento e aproximação dos estudantes com os gestores e equipes dos Colégios investigados.

Apenas dois colégios, dos sete estudados, um da cidade de Volta Redonda e outro da cidade de Barra Mansa, conseguiram cumprir a meta do IDEB nos resultados de 2019. Durante o período das entrevistas, o resultado ainda não havia saído e a expectativa do cumprimento da meta era muito alta, por parte dos investigados, o que leva a acreditar que o trabalho era intensificado pelos gestores. No entanto, apesar de terem ficado próximos da meta, não a atingiram. Essa situação deixa ainda mais evidente a ideia de processo, ou seja, é realmente um processo de construção a mudança dos resultados educacionais em educação. Muito ainda precisa ser feito neste sentido, para que se possa garantir um processo sólido de construção do conhecimento.

Para estudos futuros será muito importante ouvir também professores, equipe pedagógica e demais colaboradores da escola, uma vez que os estudantes, nos questionários, e os próprios gestores, nas entrevistas, apontam os profissionais da escola como elementos fundamentais, tanto no processo de gestão, quanto nos processos de aprendizagem.

Com o fruto do trabalho de investigação apresentado nesta dissertação, pretende-se criar um Curso de Formação em Serviço (Proposta Apêndice E), como produto técnico voltado para os gestores educacionais, com o intuito de contribuir para resultados significativos na aprendizagem dos estudantes de Ensino Médio da rede pública do Estado do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- ALMEIDA, R. L. de. **O relacionamento interpessoal na Coordenação Pedagógica**. São Paulo; papiros, 2002.
- ALVES, F. M. **O pensamento em tempos difíceis de pensar**. São Paulo: Lux, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sara**. Características da investigação qualitativa. *In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>. Acesso em: 17/08/2019.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRAGA, E. P. **A democracia na gestão da escola pública: um estudo de caso da escola estadual “Odilon Behrens”**. 101 fls. Dissertação (Mestrado em Administração Profissional). Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2009.
- CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRaMuTeQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. **Temas em Psicologia**, 2013, vol. 21 nº 2, 523-518.
- CAREGNATO R. C.; MUTTI R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de Conteúdo. **Texto Contexto Enferm**. Florianópolis, 15(4), p. 679-84, out-dez 2006.
- CARVALHO, Cláudia Righi de. **Gestores iniciantes no Ensino Fundamental: trajetórias, desafios e possibilidades**. Dissertação. Universidade de Taubaté, Taubaté-SP, 2018.
- CHIAVENATO, I. **Gerenciando pessoas: o passo decisivo para a administração participativa**. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1994.
- CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. Tradução de Luciana de Oliveira Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DA SILVA, Mônica Ribeiro. Currículo, ensino médio e BNCC - Um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2016.
- FERREIRA, Glauco D' Anderson Sétimo. **Práticas de Gestão e de Organização Escolar: o exercício da liderança**. Dissertação. Universidade de Taubaté, Taubaté-SP, 2016.

FIGUEIREDO, Dalson; CARMO, Erinaldo; MAIA, Romero; SILVA, Lucas. Os cavalos também caem: Tratado das inconsistências do IDEB. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 552-572, jul./set. 2018.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREI, F. A utilização de Formulários Google para Avaliação Continuada: Aplicações no Ensino de Estatística para Cursos Universitários. **Revista Tecnologias na Educação**, Ano 9, Número/Vol.23, dezembro 2017.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Introd. de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Pedagogias participativas e qualidade social da educação. *In*: BRASIL.

Ministério da Educação. Seminário Internacional: **Gestão Democrática da Educação e Pedagogias Participativas – caderno de textos**. Brasília/ DF, 2006.

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

_____. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.9-29.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

HONORATO, Hercules Guimarães; **O Gestor Escolar e suas competências**: a liderança em discussão. ANPAE, 2012.

_____. A Gestão Escolar e a Liderança do Diretor: desafios e oportunidades. **Revista Administração Educacional**, v. 9 N. 2, p. 21-37, jul/dez 2018.

LACRUZ, J. A.; LUIZ, B; CARNIEL, F. Indicadores de qualidade na educação: análise discriminante dos desempenhos na Prova Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24 e240002 p. 1 e 3, 2019.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed., revisada e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

_____, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar – Políticas, Estrutura e Organização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCK, Heloísa, **A Gestão Participativa na Escola**, 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **Liderança em gestão escolar**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. Gestão escolar e formação de gestores. **Revista em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 1-195, 2000.

_____. **Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2002.

MILITÃO, Andréia Nunes. **A Complexidade da administração/gestão escolar: limites e possibilidades**. Tese. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. Presidente Prudente-SP, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora), **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade** 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORETTO, Vasco. Resolvendo situações complexas: avaliação do desempenho escolar focado no desenvolvimento de competências/habilidades. **Revista Aprendizagem**, Pinhais (PR), v. 3, n. 12, p. 30-31, maio/jun. 2009.

NOVAES, A. de O. **Por uma análise psicossocial do curso de direito**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Luciana Lucci de. **Concepções sobre avaliação de sistema Educacional - SARESP: investigando saberes docentes**. Dissertação. Universidade de Taubaté, Taubaté-SP, 2014.

ORTIZ, Gisele. Adaptação e Acolhimento: Um cuidado inerente ao projeto educativo da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição. 2000. < <http://revistaescola.abril.com.br/gestaoescolar/acolhida-cisele-ortiz.pdf> > Acesso em: 05/04/2016.

- PANOFSKY, E. Iconografia e iconologia: uma introdução ao estudo da Arte da Renascença. *In: Significado nas Artes Visuais*. Tradução de Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- PARO, V. Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 15 ed. São Paulo. Cortez, 2008.
- PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz *et al.* Gestão Escolar na Educação Básica: construções e estratégias frente aos desafios profissionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1301 e 1304, 2018.
- PESSIN, Gisele; DEPS, Vera Lucia. O IDEB e a atuação na perspectiva da autorregulação. **Educação em Revista** Belo Horizonte, v.36, e219808, 2020.
- SALLES, Leila Maria Ferreira; MELO, Luciano Plez de; SILVA, Joyce Mary Adam de Paula; FONSECA, Debora Cristina. Os gestores escolares e a inserção das escolas na comunidade. **Educação** v. 38 n. 1, p. 113-123, jan.-abr. 2015.
- SARUBI, É. R. Gestão democrática: repercussões na identidade e profissão dos diretores escolares. *In: Seminário da REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente*. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23, ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.
- SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. A Conjuntura Político-Econômica e os Desafios da Educação no Brasil. *In: FRANÇA, Magna; BARBOSA JUNIOR, Walter Pinheiro (Org.). Políticas e Práxis educativas*. Natal: Caule de Papiro, 2017, p. 16-48.
- SOUZA, Lânia Daniela Marta; RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza. **O perfil do Gestor Escolar Contemporâneo: das permanências as incorporações para exercício da função**. Espaço do Currículo, v. 10, n. 1, p. 106-122, janeiro a abril de 2017.
- SOUZA, Mariana Aranha de. **Avaliação da aprendizagem**: concepções e procedimentos. 1. ed. Taubaté: UNITAU, 2020.
- STÊNICO, Joselaine Andréia de Godoy; ADAM, Joyce Mary; PAES, Marcela Soares Polato. As políticas de descentralização da Gestão Escolar no Brasil. **Revista Ibero-americana de Educação**, vol. 69 (2015), pp. 91-108.
- TEIXEIRA, A.N.; BECKER, F. 2001. Novas possibilidades da pesquisa qualitativa via sistemas CAQDAS. **Sociologias**, 3(5):94-114.
- TERTO, Daniela Cunha, SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. O Trabalho do Gestor Escolar e a Responsabilização pelos Resultados. *In: Seminário Regional de Política*

e Administração da Educação do Nordeste, 7. 2012. **Anais...** Recife, 2012, Recife. p. 1-12.

TRAVITZKI, Rodrigo. Qual é o grau de incerteza do IDEB e por que isso importa? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v.28, n.107, p. 500-520, abr./jun. 2020.

VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível.** 23. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

WITTMANN, Lauro Carlos; KLIPLEL, Sandra Regina. **A prática da gestão democrática no ambiente escolar.** Curitiba: IBPEX, 2010. (Série Processos Educacionais).

APÊNDICE A
Roteiro para Entrevista com Gestores Escolares

ROTEIRO GESTORES ESCOLARES
NOME: IDADE: COLÉGIO EM QUE ATUA COMO GESTOR: FORMAÇÃO INICIAL:
FORMAÇÃO CONTINUADA:
FORMAÇÃO EM GESTÃO:
TEMPO DE EXPERIÊNCIA EM GESTÃO:
TEMPO NA GESTÃO DO COLÉGIO PESQUISADO:
QUESTÕES:
1) Primeiramente gostaria que você me contasse sobre a sua formação inicial, na graduação, sobre os motivos pelos quais você escolheu a área educacional, como foi a sua inserção profissional e todo o caminho que você percorreu até chegar a ser gestor escolar.
2) Poderia descrever um pouco o seu perfil como gestor?
3) Esta pesquisa trata sobre a gestão escolar a sua participação é muito importante. Antes de começarmos a conversar sobre este tema, gostaria que você fizesse um desenho que mostrasse o que é a gestão escolar para você.
4) Você pode me contar um pouco sobre esse desenho? O que você quis retratar, quais memórias você precisou buscar para desenhar, quais elementos você quis deixar evidentes?
5) Gostaria que você me contasse um pouco sobre o atingimento da Meta do IDEB em 2017, a partir de dois aspectos: as ações da gestão da escola e da comunidade.
6) Conte-me um pouco sobre como foi o envolvimento dos profissionais do Colégio, para consecução do resultado.
7) Como foi o envolvimento dos alunos para consecução do resultado?
8) Escolha um projeto que você desenvolveu e conte um pouco sobre ele, sobre a sua experiência com ele, sobre as atividades que você fez e sobre como a comunidade escolar participou. Você pode descrevê-lo para mim e contar os motivos da sua escolha?
9) Conte-me um pouco sobre o que os alunos falam do resultado do IDEB 2017. Você já ouviu alguma coisa deles?

10) E a equipe da escola e até mesmo a equipe da Regional? Como você percebe que eles veem o seu trabalho? Conte-me um pouco sobre essa relação, sobre a interação que vocês têm, enfim, sobre os aspectos você acha considera importante mencionar.

11) Existe alguma parceria com a comunidade em realização ou já realizada que você considera que você acredita ter contribuído para o resultado obtido? Você pode me contar um pouco sobre isso?

12) Existe alguma ação que você tenha realizado para a melhoria de resultados e que, na sua avaliação, não tenha dado muito certo? Você pode me contar um pouco sobre isso?

13) Se você tivesse que avaliar a sua formação para a sua atuação gestora, como você a avaliaria? Que aspectos você acha importante mencionar? Você pode me falar um pouco sobre sua análise, tanto da graduação, quanto da formação continuada a respeito da formação para atuar na gestão?

14) Quais ações você vem fazendo para a avaliação de 2019? Como tem envolvido professores e alunos nessas ações?

15) Quais são as suas expectativas e as da Comunidade Escolar quanto à avaliação de 2019?

16) Existe algum aspecto que eu não mencionei e que você gostaria de me falar, sobre a sua gestão, que tenha contribuído para o resultado obtido?

APÊNDICE B
Questionário para os alunos do 3º Ano do Ensino Médio

Prezado(a) aluno(a):

O objetivo deste questionário é obter informações sobre o(a) participante desse estudo e de sua vivência enquanto aluno do Ensino Médio. O foco é a gestão escolar nos aspectos da avaliação do SAEB e o cumprimento da Meta do IDEB. Solicito que considere sua atuação como aluno(a), no 3º ano do Ensino Médio, para respondê-lo. Não há respostas certas ou erradas, e suas respostas são confidenciais. Agradeço a sua colaboração.

Virgílio Lisboa do Val
Pesquisador

1) Qual o seu nome?

2) Idade: _____ anos

3) Gênero: Masculino () Feminino () Outro ()

3) Você foi reprovado, alguma vez?

() SIM

() NÃO

Se respondeu SIM: em que ano? _____

4) Você sempre estudou em escola pública?

() SIM

() NÃO

Se respondeu NÃO: quantos anos estudou em escola particular?

5) Quantas pessoas compõem sua família? _____

6) Quem é o principal responsável pelo sustento de sua família? _____

7) Qual é a renda familiar? _____

8) Você contribui com a renda familiar?

() SIM

() NÃO

Se respondeu SIM: qual é sua atividade remunerada? _____

9) Qual é a escolaridade de seu pai?

() Concluiu o Ensino Fundamental I

() Concluiu o Ensino Fundamental II

() Concluiu o Ensino Médio

() Concluiu a Graduação

() Concluiu a Pós-graduação

10) Qual é a profissão de seu pai? _____

11) Qual é a escolaridade de sua mãe?

- Concluiu o Ensino Fundamental I
- Concluiu o Ensino Fundamental II
- Concluiu o Ensino Médio
- Concluiu a Graduação
- Concluiu a Pós-graduação

12) Qual é a profissão de sua mãe? _____

13) Quais fatores dificultam seu estudo ou a realização das tarefas escolares? (Você pode assinalar mais de uma alternativa.)

- 1. Excesso de atividades
- 2. Falta de local apropriado para o estudo
- 3. Execução de outras tarefas não ligadas ao estudo
- 4. Falta de recursos (biblioteca, computador. etc.)
- 5. Outros

14) Como você utiliza o tempo, quando não está estudando ou trabalhando? (Você pode assinalar mais de uma alternativa.)

- 1. Assisto à televisão
- 2. Vou ao cinema
- 3. Faço esporte
- 4. Leio livros/revistas/jornais
- 5. Dedico-me a afazeres domésticos
- 6. Saio para passear
- 7. Navego na internet
- 8. Não tenho tempo disponível
- 9. Outro

15) O IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica, foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o intuito de medir a qualidade da aprendizagem nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino no país. O IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP.

As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o país. Essas avaliações são realizadas a cada dois anos.

As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6,0 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

Você já tinha ouvido falar sobre isso no seu Colégio?

- 1. Discordo completamente
- 2. Discordo
- 3. Nem discordo nem concordo
- 4. Concordo
- 5. Concordo completamente

16) Você sabia que, como aluno, contribui para o cumprimento da meta de seu Colégio e que o ano de 2019 terá avaliação e você, como estudante do 3º ano do Ensino Médio, participará dela?

- 1. Discordo completamente
- 2. Discordo
- 3. Nem discordo nem concordo
- 4. Concordo
- 5. Concordo completamente

17) Você se sente preparado para participar desta avaliação?

-)1. Discordo completamente
-)2. Discordo
-)3. Nem discordo nem concordo
-)4. Concordo
-)5. Concordo completamente

18) Você acredita que a gestão de seu Colégio contribuiu significativamente para o bom resultado obtido na avaliação de 2017?

-)1. Discordo completamente
-)2. Discordo
-)3. Nem discordo nem concordo
-)4. Concordo
-)5. Concordo completamente

19) Você acredita que a gestão do seu Colégio esteja contribuindo significativamente para um bom desempenho dos estudantes na avaliação de 2019?

-)1. Discordo completamente
-)2. Discordo
-)3. Nem discordo nem concordo
-)4. Concordo
-)5. Concordo completamente

20) Você está satisfeito com o Colégio em que estuda?

-)1. Discordo completamente
-)2. Discordo
-)3. Nem discordo nem concordo
-)4. Concordo
-)5. Concordo completamente

21) Você considera sua escola inovadora?

-)1. Discordo completamente
-)2. Discordo
-)3. Nem discordo nem concordo
-)4. Concordo
-)5. Concordo completamente

22) Escolha, dentre as características abaixo, 5 (cinco) qualidades que você percebe na gestão de sua escola:

-)1. Eficácia
-)2. Rapidez
-)3. Dinâmica
-)4. Expansiva
-)5. Comunicativa
-)6. Trabalho em Equipe
-)7. Dedicada
-)8. Rigorosa
-)9. Confiante
-)10. Criativa
-)11. Organizada
-)12. Participativa

23) Para você, qual é o grande diferencial do seu Colégio? (Você pode assinalar mais de uma alternativa):

-) 1. Inovação
-) 2. Qualidade dos Professores
-) 3. Estrutura Física

- () 4. Projeto Pedagógico
- () 5. Escuta e participação ativa dos alunos
- () 6. Organização
- () 7. Tecnologia
- () 8. Qualidade das Aulas
- () 9. Equipe Pedagógica
- () 10. Direção

24) Com apenas uma palavra, defina o sentimento que você tem a respeito do seu Colégio.

25) Com apenas uma palavra, defina como se sente em fazer a prova que ajudará a avaliar o seu Colégio.

APÊNDICE C

Memorial

1. INTRODUÇÃO

1.1 A Infância

Sempre fui uma criança muito amada. Amor é a palavra que define a minha criação. Fui um filho muito esperado e amado por meus pais. Minha mãe era sempre ativa, forte e controladora. Meu pai parecia sempre pensar como as crianças. A impressão que me passava era que ele tinha pena das crianças, por isso as entendia tanto. Com o passar do tempo, com meu entendimento de mundo pude compreender que a questão do meu pai foi sofrimento na infância. Ele tem uma história de vida muito difícil, passou por muitas dificuldades, Minha avó paterna fugiu com os nove filhos do interior de Minas Gerais, deixando para trás uma vida confortável, porém um casamento difícil. A partir daí, meu pai, que estava com apenas nove anos, passou por inúmeras dificuldades. Estudou apenas até a 3ª série primária, pois necessitava trabalhar para ajudar no sustento da família. Quando mais velho, pude entender que toda aquela “pena” das crianças era simplesmente querer proporcionar para mim e meu irmão uma vida diferente daquele que ele tivera. Já minha, mãe apesar de oriunda de uma família humilde, teve uma estrutura familiar de fato, apesar de todas as dificuldades impostas pela vida, tais como a perda de seu pai, meu avô, quando ainda era adolescente, cujo nome também era Virgílio. Conseguiu se formar professora na Escola Normal e fazer duas graduações, Letras e Pedagogia Participei das duas. Da primeira, em seu ventre, e da segunda porque, já com 10 anos, achava o máximo ir para a faculdade com a minha mãe.

Foi nesse contexto social que fomos criados eu e meu irmão Luiz Fernando, quase quatro anos mais novo que eu. Eu era um aluno mediano na escola, nada que se destacasse para o bem ou para o mal. Na verdade, eu detestava estudar. Odiava a escola. Achava aquilo tudo chato e enfadonho. Como eu estudava de manhã, rezava todas as noites para os meus pais “perderem a hora”, ou seja, dormirem mais, para eu não ir para o inferno que era a escola para mim. Das 7h até a hora do intervalo eu só pensava no recreio, depois eu só pensava no almoço em casa, e assim, ficava contando as horas. Eu também tinha horror a dever de casa. Durante muitos anos achava que eu era burro, ou que pelo menos não era inteligente como os meus amigos que moravam próximo. Na verdade, eu realmente me

sentia menor do que os outros, além disso, eu tinha o sentimento de que era fraco diante dos demais. Situações que só fui entender muito, muito mais tarde.

Mesmo com toda a repulsa que eu tinha pela escola, preocupava-me em tirar boas notas, em ter um boletim sem notas vermelhas, Nem sempre conseguia, mas tentava. Minha maior questão era não desapontar a minha mãe. Eu tinha admiração e devoção por ela, não sei nem explicar. Achava ela o máximo. Inteligente, esperta, perspicaz. Eu realmente a admirava, queria ser igual a ela. Eu admirava até o perfume da minha mãe, Como eu a achava elegante e ativa! Naquela época eu estudava em uma escola pública municipal, aliás, eu estudei em escolas públicas até a 7ª série do Ensino Fundamental.

Desde que me entendo por gente, eu dizia que seria professor. Pelo que eu me lembro, eu só disse uma vez na vida que queria trabalhar no circo, e... dependendo da função dentro da escola, não seria muito diferente... Toda vez que escuto a expressão “é de circo”, lembro-me da quantidade de tarefas que um gestor escolar da rede de escolas em que atuo fazem, assim como os profissionais de circo, que, além de se apresentarem lindamente, montam, desmontam, viajam e ainda dão show. Hoje percebo que, na verdade, eu não queria ser professor, eu queria ser diretor, como minha mãe era. Mas naquela época só se chegava a diretor quem tinha sido professor antes, então eu dizia que queria ser professor.

Eu amava brincar com meu irmão de carrinho e playmobil. Meu irmão, quando criança, era o meu melhor amigo, eu o amava tanto, mas tanto, que cuidava dele como se fosse meu filho. Eu achava que tinha que protegê-lo, cuidar para que nenhum mal lhe acontecesse. Quando eu não estava brincando com ele, brincava de escolinha com as outras crianças da rua (eu sempre era o diretor), ou então de pique bandeira, pique cola, queimada, etc. Eu era péssimo em correr, porém era ótimo em estratégias. Eu é que articulava os times e os “planinhos” para ganharmos o jogo. Acho que desenvolvi essa estratégia para sobreviver. Os “ruins” eram os últimos a serem escolhidos, e como eu sempre me sentia o último e excluído em praticamente tudo, tratei de pensar numa forma de driblar o fato de eu ser “ruim” na corrida, e com isso todos me queriam nos times. O mais engraçado ao escrever este memorial é perceber que o ruim, o aluno fraco e excluído tornou-se o mais forte na vida adulta, o mais bem-sucedido profissionalmente daquela turma toda Isso me faz ter certeza da fragilidade da escola, em todos os aspectos: científico, humano e social.

Quando eu dizia que queria ser professor, nem eu mesmo entendia. Professor de quê, uma vez que eu odiava estar na escola e todas as matérias. Muitos anos depois é que fui entender que eu não odiava a escola, eu odiava com todas as forças aquela linha de escola

que eu tinha. Talvez fosse por isso mesmo que eu queria ser professor, diretor, minha missão seria transformar aquela escola que eu tive e buscar a escola com a qual eu sonhava.

1.2 A Adolescência

Passei grande parte da adolescência dentro da Igreja Católica. Nasci e fui criado na cidade de Volta Redonda, um dos berços da Teologia da Libertação, sob a liderança de Dom Waldyr Calheiros de Novaes, bispo diocesano. A cada dia eu me envolvia mais com a Igreja, com a causa do pobre, da distribuição de terras e rendas. Apesar de hoje eu me considerar um capitalista burguês, ainda trago dentro de mim a formação teológica adquirida na Igreja cuja essência era socialista. Talvez por isso, ainda tenho em mim um sentimento muito intenso de justiça social.

Nesse período pensei muito em seguir a vida religiosa, porém estava sempre interessado na questão educacional. Até que me sugeriram buscar uma linha religiosa educacional, Pensei muito sobre essa possibilidade, até mantive contatos com uma dessas congregações religiosas, mas não avancei nas conversas, pois eu sentia uma vontade incrível de ser PAI. Foi dentro da Igreja que comecei a gostar de história. Além disso, tive uma professora de história e geografia que também me inspirou bastante. Por esses dois motivos, acabei me decidindo a fazer história, mesmo contra a vontade de minha mãe, que fazia de tudo para que eu não fosse para o magistério.

Quando iniciei o antigo 2º grau, queria fazer Curso Normal, mas como não queria decepcionar minha mãe, fui fazer Técnico em Informática (estávamos sob a legislação da educação tecnicista e profissional da 5692/1971). Detestei o curso, definitivamente não era aquilo que eu queria para minha vida. Imaginem um curso técnico de informática em 1994, quando ainda nem tínhamos Windows, Era uma linguagem de programação da qual eu não entendia nada. Escondido de minha mãe, e com o apoio do meu pai, troquei de curso, passei a fazer Técnico em Publicidade, Não era também o que eu queria para minha vida, mas era uma forma de terminar o 2º grau em um curso que eu achasse interessante, e realmente foi muito legal. Tenho ótimas recordações daquela época. No 2º grau, passei a gostar de ir para a escola e a querer me evidenciar cada vez mais como aluno, diria que passei a ser até mesmo competitivo, e comecei a gostar de ser um bom aluno.

2. FORMAÇÃO

2.1 A Graduação

Terminado o 2º grau, chegou a hora de ir para a tão sonhada faculdade e realizar o meu sonho de ser professor. Na minha cidade não havia o curso de história pura, o curso era de Estudos Sociais, com habilitação em História e Geografia, e nós fazíamos a escolha no terceiro ano da faculdade. Na época, convenci minha mãe a também a fazer o Curso Normal. Assim, durante o dia eu cursava o 2º ano do Curso Normal com o 1º ano de Estudos Sociais, e no ano seguinte eu cursei o 3º ano do Curso Normal com o 2º ano da faculdade. Eu eliminei o 1º ano do Curso Normal porque já havia concluído o 2º grau. Eu somente estudava, ainda não trabalhava, o que me permitiu fazer os dois cursos simultaneamente e os estágios do Curso Normal. Eu me empolgava cada vez mais com os dois cursos, sentia que estava fazendo aquilo que eu realmente queria.

Quando cheguei ao terceiro ano, teria que optar entre Geografia e História, eu então fiquei na dúvida: sentia que gostava mais de história, mas pensei: “pouca gente faz geografia, vou fazer, porque estrategicamente será melhor”. Lembro-me agora do estrategista dos “paninhos” das brincadeiras infantis. Quando vi que apenas 6 alunos haviam optado por Geografia, resolvi ser o 7º aluno da turma. Fizemos o 3º e o 4º ano com apenas 7 alunos em turma, era uma aula particular, e aprendi muito. Dedicava-me e estudava. Nessa época, comecei a trabalhar, fui convidado para ser funcionário da Diocese. Eu cuidava, como funcionário, da parte financeira de 23 Comunidades Eclesiais da parte Leste da Cidade de Volta Redonda. Meu horário de trabalho era das 13h às 17h, cursava a graduação à noite e na parte da manhã eu estudava em casa. Foi nesse meu primeiro emprego que conheci Roseli, minha esposa. A origem de nossa vida em comum foi na Igreja.

Em 1999, último ano da graduação, foi o ano dos concursos. Eu vinha prestando concursos desde 1998, 3º ano da faculdade, e já estava aprovado no Concurso de Professor Docente I – Geografia, do Estado. Além deste concurso, fiquei em 3º lugar no Concurso Público da Prefeitura Municipal de Porto Real, em 2º lugar no Concurso da Prefeitura Municipal de Piraí e em 6º lugar no concurso da Prefeitura Municipal de Itatiaia. Fui chamado por todos eles. Antes mesmo que colasse grau, já tinha 4 empregos públicos para escolher, além da oferta de emprego em uma escola particular, o Colégio do Instituto Batista Americano, um grande e tradicional Instituição de ensino de minha cidade, onde estudei e estagiei para a faculdade. A oportunidade veio em função do destaque que tive no estágio.

Portanto havia 5 portas abertas para o início da minha docência no ensino regular, pois já havia tido uma experiência, que contarei mais à frente, num projeto social do governo federal.

3. ATUAÇÃO DOCENTE

3.1 A Primeira Experiência

Minha primeira experiência na docência foi no ano de 1998, Havia um projeto do governo federal chamado Oportunidade de Futuro, em parceria com o SEBRAE e com recursos do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador). Era um curso de Suplência do Ensino Fundamental, certificado pelo CEFET, com metodologia e organização da Fundação Roberto Marinho. Houve uma prova de seleção, eram 800 candidatos para 4 vagas, e eu fui o terceiro colocado em minha cidade. Lecionava as disciplinas Português, História e Ciências, do Ensino Fundamental, em comunidade carente, para jovens em vulnerabilidade social. Eu tinha apenas 18 anos e muita vontade de transformar o mundo. Usando os ensinamentos da graduação e todo o meu conhecimento da teologia da libertação, consegui conquistar aqueles jovens envolvidos no tráfico e na violência, até afilhado de batismo eu tive lá. Foi um início difícil e pesado, mas contei com a ajuda e experiência de minha mãe, que me salvava no conteúdo de português, para que eu pudesse ensiná-lo.

Neste momento, lembro-me de Huberman (1992), que fala sobre o choque da realidade em sala de aula:

[...] O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real” a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional... (HUBERMAN, 1992, p. 39)

Day (2009) também comenta sobre a atuação do professor iniciante, e afirma que sua facilidade ou dificuldade dependerão de sua habilidade em lidar com a gestão da sala de aula.

Este período será crucial para os professores principiantes conceptualizarem o ensino e as suas visões pessoais de como se comportar como profissionais. O seus “inícios” serão fáceis ou difíceis em função da sua capacidade de lidar com a organização e com os problemas de gestão da sala de aula (DAY, 2001, p. 102)

Para o projeto só se exigia a formação de Ensino Médio em qualquer área, Como eu era um dos únicos com formação para o magistério e licenciando, acabei me destacando. Na época eu achava um absurdo a não exigência de formação. Detalhe: o salário era muito bom, eu recebia o dobro do que minha mãe recebia, com 25 anos de estado.

Em 2000, com o término da graduação, pude escolher onde trabalhar, dentre os cargos para os quais estava aprovado, nos concursos públicos. Eu me sentia destemido, pois já havia enfrentado, em 1998, meu maior desafio profissional vivido até hoje.

Opotei então pelas Prefeituras de Porto Real e Piraí e pelo Colégio particular. O Estado, que eu tanto queria, não me deixou assumir, alegando que havia prestado concurso no 3º ano da faculdade, antes de concluir o curso. Imediatamente entrei na justiça e fiquei aguardando a decisão judicial.

Já no primeiro ano eu tinha 64 horas/aulas semanais, fazia 20 em cada prefeitura e 24 na escola particular. De cara peguei todas as séries, história e geografia de 5ª a 8ª série e Geografia nas três séries do Ensino Médio. Esse primeiro ano profissional, após ter concluído a graduação, foi como se fosse a parte prática dessa formação. Nesse contexto, era ainda como se tivesse sendo formado, estava na entrada da carreira, na fase de Entrada e Exploração, de Huberman (1992). Além do trabalho, iniciei imediatamente a minha primeira especialização *Lato sensu*: História Social.

Sentia-me vitorioso e completo. Aquele menino fraco que descrevi no início agora era forte e vitorioso, havia passado em todos os concursos públicos em que se inscreveu e foi chamado por todos eles. Era como se o céu fosse o limite. De imediato, tornei-me o professor preferido de todas as turmas, e eram muitas. Tornei-me professor representante de praticamente todas. Sentia-me amado e querido. Além de tratar os alunos com muita afetividade, minhas aulas eram muito bem preparadas e lecionadas, apesar do meu pouco tempo livre (durante a semana só tinha livre a tarde de quarta-feira). Aos sábados estava na especialização o dia todo. Só me restava os domingos, mas minha motivação era tanta que dava conta de tudo.

Minhas realidades eram muito diferentes. Na Escola privada, alunos de classe média e classe média alta. Na prefeitura de Porto Real, uma cidade industrial em ascensão, era uma realidade bem heterogênea. Na prefeitura de Piraí fui para a área rural, e é daí que vem minha experiência profissional mais marcante. Emociono-me só de lembrar. Era uma região de sítios e fazendas, e os alunos eram filhos dos colonos, gente muito pobre e humilde, mas com uma sensibilidade que nunca havia visto. A escola era o centro de tudo para eles, era o

mundo. Na verdade, era tudo o que eles tinham. Imagine-se, então, o que representava um professor para aqueles alunos. Nós éramos tratados como Reis e Rainhas. Ocorreu um episódio de que nunca me esquecerei na vida. Era o meu aniversário e, quando cheguei, na sala havia uma festa para mim, na turma da antiga 5ª série. O quadro de giz estava repleto de mensagens lindas. No centro da mesa, um pudim e algumas gelatinas. Eram muitas crianças e um único pudim, mas era com certeza tudo o que eles tinham de melhor para me oferecer. Naquele dia compreendi o que era ser professor de fato e o peso da minha responsabilidade como educador. Neste momento busco em Tardif (2000) um sentido para toda aquela receptividade, e encontrei algo ligado à minha própria história de vida, à minha criação e às minhas crenças.

Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre o ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos (TARDIF, 2000, p. 216).

A vida familiar e as pessoas significativa na família aparecem como fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa toda em relação ao ensino (TARDIF, 2000, p. 219).

Naquele momento vieram a minha cabeça os ensinamentos religiosos aprendidos com Dom Waldyr Calheiros, e a vontade de mudar e transformar o mundo era cada vez maior. Naquela época, inocente e jovem, eu acreditava que o que mudaria o mundo seria a escola. É evidente que ela tem uma grande participação, mas a vida não é somente feita de escola, como afirma Pedro Guareschi (2011), em seu livro *Sociologia Crítica*; são diversos os aparelhos ideológicos da sociedade e a escola é apenas um deles. Foram essas questões que me levavam a minha memória de infância e me despertavam a vontade de me tornar diretor de escola. Apesar do desejo, eu imaginava como algo muito distante, primeiro por eu estar em início de carreira, e segundo por estar em duas redes em que o cargo de diretor era indicação política, e eu sequer residia naquelas cidades. O que eu nem imaginava era que, apenas um ano depois, eu já seria diretor de escola

Outro fator importante do início da carreira foi que aquela escola da área rural havia ganhado o Prêmio Nacional de Gestão Educacional no ano anterior, 1999. A escola tinha, de fato, um Projeto Político Pedagógico forte e verdadeiro, com ações estruturadas e uma organização incrível. Foi um grande aprendizado minha passagem pela Escola Estadual Municipalizada Rosa Carelli da Costa, no bairro Varjão, na Cidade de Pirai.

Nesse mesmo período ainda, acreditando no poder de transformação da educação, uni-me a um colega da disciplina de história que também trabalhava nas duas redes e fundamos o Sindicato dos Professores, primeiro na cidade de Porto Real e no ano seguinte na cidade de Piraí. Rodávamos as escolas, no pouco tempo disponível, convencendo as pessoas a se filiarem ao Sindicato e a lutarem por melhores condições de salários e trabalho. Lutando também pela gestão democrática nas duas redes, sonhávamos com a implementação de eleições diretas para diretores nas redes municipais, como era na rede estadual, naquela época. Foi num desses movimentos na cidade de Porto Real que acabei me tornando diretor escolar.

4. ATUAÇÃO GESTORA

4.1 A Primeira Experiência Gestora

O ano era 2001, e o mês, março. Trabalhava num CIEP Municipalizado na Cidade de Porto Real. Os CIEP foram os Centros Integrados de Educação Pública, criados por Leonel Brizola, quando governador do estado do Rio de Janeiro, idealizados pelo Prof. Darcy Ribeiro. São construções maravilhosas, projetadas por Oscar Niemeyer, com certeza o sonho de qualquer educador. A excelente estrutura foi criada, na época, para um projeto inovador de educação integral que não deu certo por questões políticas e falta de formação e compreensão por parte dos educadores. O prédio era de um CIEP, porém, com a descaracterização do programa, funcionava como uma escola de Ensino Regular e de EJA, em horário parcial, administrada pelo município.

Pelo tamanho da escola, eram três diretores, um Diretor Geral e dois Diretores Adjuntos, todos escolhidos e nomeados pelo Prefeito Municipal. Um desses diretores resolveu deixar o cargo e retornar para a sala de aula, e um novo diretor adjunto seria nomeado pelo prefeito. Estávamos na época em plena formação do sindicato dos Profissionais em Educação da Rede Municipal de Porto Real. Então, numa reunião da diretoria, decidimos que iríamos bancar uma eleição para a vaga de diretor à revelia da Secretaria Municipal de Educação e do prefeito. Porto Real recentemente (1995) havia se emancipado do município de Resende, portanto éramos do primeiro concurso da cidade,

todos então em estágio probatório. Só eram antigos os profissionais oriundos da “prefeitura mãe”, que na emancipação optaram por ficar em Porto Real, não me lembro quantos, mas sei que eram pouquíssimos. Naquele CIEP, por exemplo, não me recordo de haver ninguém nessa situação.

A eleição foi realizada pelos professores e funcionários. Consideramos que seria melhor não envolver a Comunidade, pois estávamos fazendo um movimento sem a concordância do governo municipal. Concorri com uma professora de Educação Física e ganhei. A comissão de professores redigiu um documento solicitando a minha nomeação e ficamos aguardando. Veio um feriadão de 1º de maio e, na segunda-feira após o feriado, fui informando de que havia sido nomeado. A nomeação fora publicada no jornal da cidade no final de semana. Tomei um grande susto, pois, apesar de ser um sonho desde a infância, eu tinha apenas 23 anos de idade e era um professor principiante. Tinha vários empregos e, ainda, havia voltado para a graduação, para fazer história. Como havia feito Estudos Sociais com habilitação em Geografia, em mais um ano eu concluiria a habilitação em História. Lembro-me de que fui para o banheiro e chorei, chorei muito, apavorado, sabia que o desafio seria grande, ainda mais numa situação de enfrentamento para a minha nomeação.

Busco em Marcelo (2009) a contradição entre o professor perito e o professor principiante para contribuir na descrição desse momento de medo, incertezas e mudança, em minha trajetória profissional:

O contraste entre professor perito e professor principiante. É importante assimilar que, quando falamos de professores peritos, estamos a falar não só de um professor com pelo menos 5 anos de experiência, mas também de pessoas com elevado nível de conhecimento e destreza, coisas que não se adquirem de forma natural, mas que requerem uma dedicação especial e constante (MARCELO, 2009, p.13).

Apesar dos grandes desafios, em pouco tempo tomei pé da situação e já me sentia seguro na nova função. Parecia que tinha nascido para aquilo. Eram tantas as ideias e os sonhos que queria realizar que me sentia extremamente motivado. O mais difícil era convencer o grupo de que o professor iniciante, com apenas 23 anos de idade, poderia ser diretor de uma escola com 1000 alunos, da Educação Infantil ao Ensino Médio. O primeiro ano foi difícil, mas de muito aprendizado, e ao final já sentia o reconhecimento da Secretaria Municipal de Educação, dos demais membros da Equipe Diretiva e do grupo de profissionais da escola.

No ano seguinte, 2002, a outra Diretora Adjunta não quis mais continuar na equipe, devido a divergências ideológicas entre nós. Precisávamos então substituí-la. Foi quando a Secretária Municipal de Educação propôs que ficássemos somente nós dois, a diretora geral e eu. Ela então negociaria nossas outras matrículas para que pudéssemos ficar mais horas na escola, e assim foi feito. Eu já havia concluído a habilitação em História e concluído a Especialização em História Social. Naquele ano, a diretora geral e eu dedicamo-nos muito à escola. Eu estava acumulando a matrícula da Prefeitura de Pirai e trazendo comigo todo o aprendizado da experiência bem-sucedida da escola do campo, e a diretora geral, acumulando a matrícula do Estado. Fora a direção, eu ainda continuava na Escola privada, lecionando praticamente só de História para 7^a e 8^a séries e Ensino Médio.

Desenvolvemos vários projetos na escola, e estávamos nos destacando na rede. Apesar das dificuldades e do tamanho da escola, sentia que avançávamos. Percebia que estava com o controle da escola, e é bem verdade que por vezes agia de forma bastante autoritária, sem muita consciência. Somente mais tarde, com a experiência profissional é que fui descobrir que agia autoritariamente por medo de errar e devido a falta de conhecimento e experiência. Naquele ano também ficou resolvida minha situação no estado: ganhei na justiça o direito de assumir minha matrícula de Professor Docente I. Mais um grande sonho realizado.

Chegamos ao ano de 2003, e eu precisava decidir minha vida profissional. Não poderia acumular todos os cargos, teria que optar. Veio então uma grande dúvida: por qual prefeitura eu deveria optar? Como eu havia lutado muito para entrar no estado, não abriria mão. Já seguia para o meu terceiro ano letivo na direção e não queria abrir mão daquele projeto. Estava decido a solicitar exoneração da Prefeitura de Pirai, quando me aborreci com a secretária municipal de educação de Porto Real e pedi para sair da direção; Achei que ela não aceitaria meu pedido, uma vez que tínhamos um projeto para a Escola e que estávamos indo muito bem, mas para minha surpresa e decepção ela aceitou o meu pedido. Fiquei perplexo. Diante do fato, não havia como voltar atrás. Acreditei ainda que a Comunidade Escolar exigiria a minha permanência, mas nada foi feito. Diante da situação, a Diretora Geral, que já havia se tornando uma grande amiga, pediu exoneração em solidariedade a mim, e saímos nós dois. Era março de 2003. Foi muito dolorida, essa saída. Lembro-me de como sofri. No momento da tristeza a gente não compreende o porquê das coisas, mas depois entendi que era um processo inevitável em minha vida. Aquela saída seria a grande guinada

em minha vida profissional. Em março de 2003, deixei a direção do CIEP 487 Oswaldo Luiz Gomes – Municipalizado e a Prefeitura Municipal de Porto Real.

4.2 A Experiência Pedagógica

Retornei para a Prefeitura Municipal de Piraí, para a mesma escola do campo de que havia saído. Retornei com o status de ex-diretor de escola. É engraçado, mas é exatamente assim que as pessoas enxergam. Imediatamente me ofereceram a Coordenação Pedagógica Geral da Escola e a orientação pedagógica de 3^a a 8^a série. Aceitei de imediato o novo desafio. Primeiro porque amava aquela escola, segundo devido à experiência pedagógica que ainda não tivera. Paralelamente a isso, matriculei-me na Graduação em Pedagogia. Queria buscar fundamentação teórica para a gestão e para a coordenação pedagógica que estava exercendo. Entrei no segundo ano da faculdade, pois, como já possuía duas graduações, eliminei um ano. Nesse ano eu continuava a ministrar aulas na escola privada, dava aulas no estado, coordenava na prefeitura e à noite fazia a graduação em Pedagogia.

Em 2004 eu estava cursando o último ano de Pedagogia e havia sido convidado a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Piraí, no Departamento Pedagógico, Setor de Ensino Fundamental II e Médio, como Coordenador Pedagógico, trabalhando com formação continuada para os professores de História e Geografia de toda a da Rede Municipal. Interessava-me cada vez mais pela parte pedagógica das escolas, ia a seminários, formações, lia muito, sempre antenado e buscando novas ideias e propostas que pudessem colaborar e enriquecer as propostas pedagógicas das escolas. Foi também em 2004, no mês de julho, que me tornei Coordenador Pedagógico da escola particular em que eu trabalhava e havia estudado. Coordenava 25 turmas da 7^a série do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, mais o Curso Normal e os cursos técnicos em Eletrônica, Análises Clínicas, Publicidade e Propaganda e Informática. Outro grande desafio, atuar na educação profissional, além de coordenar um grupo de professores em fase de desinvestimento, como afirma Huberman (1992), em sua teoria do ciclo da vida profissional dos professores. Muitos professores, inclusive, haviam sido meus professores, naquela escola.

4.3 A Experiência Gestora no Estado e na Iniciativa Privada

Em 2005 fui surpreendido com o convite da Coordenadoria Regional de Educação da Região do Médio Paraíba para assumir a Direção do CIEP 283 Walmir de Freitas Monteiro, uma gestão partilhada entre estado e município. Durante o dia, uma escola Municipalizada de Ensino Fundamental, e à noite, um Colégio Estadual de Ensino Médio. Era uma comunidade complicada. A diretora havia sido afastada por questões administrativas e se fazia necessária a nomeação de um interventor. Aceitei o desafio. Na época eu estava com 27 anos. No meu primeiro dia de trabalho fui surpreendido com faixas e cartazes e gritos de “Fora, Virgílio” e “Fora, interventor”. Sentia-me muito mal e rejeitado. Era o mês de agosto daquele ano. A pressão foi muito grande, mas a coragem e a destemida juventude falaram mais alto e não desisti. Resolvi enfrentar. Em uma semana consegui conter os protestos, as manifestações, e as aulas voltaram ao normal. Foi necessário muito equilíbrio, diálogo com a comunidade, alunos e professores. Acho que venci pela coragem, e acabei conquistando o respeito de todos, por não ter me intimidado.

Apesar de ter resolvido a situação, sentia-me como um intruso naquele lugar. Acho que fui tão mal recebido no início que, verdadeiramente, eu mesmo devo ter criado um bloqueio. Quando dezembro chegou, fui novamente chamado à Coordenadoria Regional de Educação, onde foi-me oferecido um novo desafio: dirigir o Colégio Estadual Rio Grande do Norte, um grande colégio no Centro financeiro e cultural da cidade de Volta Redonda, onde um aluno de 14 anos havia sido assassinado dentro da sala de aula às 10h da manhã por um colega de classe. A escola estava cheia de problemas, sindicâncias, inquérito policial, muitos pais tiraram seus filhos da escola, chamavam o colégio de “Rio Grande da Morte”. Portanto, seria necessário um gestor experiente, para a situação de nova intervenção. Lá fui eu, aceitei o novo desafio. Assumi o Colégio Estadual Rio Grande do Norte em 26 de dezembro de 2005.

Diferentemente do CIEP 283, fui muito bem recebido. A Comunidade Escolar clamava por mudanças e as pessoas ali acreditavam em mim. O único pedido que fiz foi que solicitassem à Prefeitura de Pirai para eu poder ficar mais tempo na escola e ter condições de resolver todas aquelas questões. Naquele ano eu fiquei por conta do Rio Grande do Norte e da Coordenação Pedagógica da Escola privada. Como as duas escolas ficavam na mesma rua, pela primeira vez eu não pegaria estrada, estava perto de casa, e na minha cidade. O que eu não imaginava era que terminaria ali minha história com a Prefeitura Municipal de Pirai.

Cheguei muito animado com o novo desafio, iniciei uma verdadeira corrida atrás de parcerias e verbas para a escola. Queria mudar tudo, desde a cor da pintura até o mobiliário.

Queria iniciar uma nova era para aqueles alunos e profissionais. Consegui parcerias com a iniciativa privada, criamos inúmeros projetos pedagógicos, fortalecemos o Projeto Político Pedagógico da Escola com um projeto central: Prevenir e Agir Rumo à Cidadania e a Paz! Aquele foi o nosso carro chefe nos três anos que fiquei lá. Nesse período, além da reestruturação física, viabilizamos inúmeros projetos com parcerias da iniciativa privada, tais como: Fanfarras com 80 componentes, Grupo de teatro da escola com peças em cartaz no teatro da Cidade, Projeto Primeiro Emprego para os alunos destaque no Ensino Médio, projetos de leitura, de laboratórios. Foram muitas as realizações e construções. Consegui compor uma equipe motivada e engajada como nunca mais consegui ter. Todos estavam ali mesmo na escola, não trouxe ninguém de fora comigo, até tentei, mas todos me chamavam de louco de aceitar ir para o “Rio Grande da Morte”, hoje é uma das escolas de maior IDEB da região. Naquela época eu acreditava que aposentaria ali, na direção daquela escola. Não me imaginava fora daquele espaço.

Em 2006, prestei concurso público para a Fundação Educacional de Volta Redonda, uma autarquia pública municipal de Educação. Foi meu primeiro concurso para a área Pedagógica. Fui aprovado em 2º lugar para o Cargo de Supervisor Educacional. Em janeiro de 2007, fui convocado e assumi a vaga em uma escola, no período noturno. Pedi exoneração da Prefeitura de Piraí. Nesse ano também concluí minha segunda especialização, em Gestão da Educação, pela Universidade Federal de Juiz de Fora – MG, curso iniciado em 2005.

O trabalho no Colégio Estadual Rio Grande do Norte vinha rendendo bons frutos, a escola começava a ser reconhecida por seus projetos e já não era mais conhecida por “Rio Grande da Morte”; agora a vida é que aparecia e era reconhecida. Todos esses feitos começaram a me projetar como Gestor, na cidade. Em 2007 recebi dois novos convites de trabalho. Fui convidado para assumir a Gestão de uma escola privada vizinha ao Rio Grande do Norte, um famoso colégio da cidade, de Ensino Médio, chamado ACAE. Aceitei o desafio e me desliguei do Colégio do Instituto Batista Americano, colégio em que eu havia estudado e iniciado minha carreira docente e de Coordenação Pedagógica. Ainda nesse ano iniciei minha experiência no Ensino Superior, atuando como professor nas disciplinas Didática do Ensino Superior, Administração e Gestão Escolar, no UGB – Centro Universitário Geraldo Di Biasi, instituição onde fiz minhas três graduações e minha primeira especialização. Começava ali duas novas experiências, a do Ensino Superior e a Gestão na rede privada.

2008 foi um ano de muito trabalho e um ano em que eu precisava me dedicar a mim, estava com muitas atividades paralelas e decidi sair da direção do Colégio ACAE para

melhor administrar os meus compromissos. Também foi nesse ano que me casei, no dia 19 de julho, com Roseli Mírian, com quem namorava desde os tempos da primeira graduação e que havia conhecido no tempo da militância na Igreja Católica com a Teologia da Libertação.

4.4 A Experiência na Coordenadoria Regional

Em janeiro de 2009 surge um novo convite, o de ser Assessor Regional de Educação do Governo do Estado do Rio de Janeiro na Região do Médio Paraíba II. Achei o máximo. Aos 31 anos assumir um cargo desses! Acreditei que tudo o que realizara no Rio Grande do Norte eu poderia fazer nas 52 Escolas Estaduais da Região. Aceitei o convite. Minha despedida do Rio Grande do Norte foi dolorosa, toda a Comunidade Escolar e eu sentimos muito. Mas fui realmente acreditando que iria contribuir para a Educação de toda uma Região.

Na verdade, foi uma experiência muito frustrante, nem de longe conseguiria atingir as escolas. As limitações eram muitas. Primeiro, políticas pelo cargo que ocupava; segundo, aprendi com a experiência que somente realiza quem está na escola e quer realizar. Na verdade, só realiza quem constrói e acredita. Nesse contexto, minha frustração foi intensa. Sentia-me triste e vazio. Todos os dias, quando acordava para ir trabalhar, arrependia-me da escolha realizada. Estava nesse momento à disposição do Governo do Estado, acumulando a matrícula da Fundação de Educação no cargo exercido. Não me perdoava pela escolha feita, sentia saudades e arrependimento de ter deixado o Rio Grande do Norte para trás.

Naquele ano fui convidado a retornar ao Colégio do Instituto Batista Americano como Coordenador Pedagógico do período noturno. Aceitei e retornei. O fato de estar novamente dentro da escola, do contexto escolar, deixava-me mais feliz e fazia com que pudesse suportar o dia a dia na Regional de Educação.

No início de 2010, eu estava a cada dia mais insatisfeito com o meu trabalho na Regional. Foi então que, em um dia em que estava muito triste e aborrecido, minha mãe me ligou. Como toda mãe conhece o filho que tem, ela logo percebeu, pela minha voz, que eu estava muito chateado. Estava em meu Gabinete no terceiro andar do prédio. Foi aí que comecei a lamentar com minha mãe toda a minha insatisfação. Como sempre minha mãe me jogou para cima: “Você está nesta situação porque quer, só você pode sair dela”. Eu perguntei: “Como?” Ela respondeu: “Ora, mande seu currículo para outros lugares. Movimente-se. Faça algo por você”. Ao desligar o telefone, imediatamente tomei a atitude

de enviar meu currículo para diversos lugares. Quinze dias depois estava eu participando de processo seletivo para ser Diretor Escolar no SESI RJ.

4.5 A Experiência na Firjan SESI

Fui aprovado no processo, solicitei exoneração do Cargo em Comissão de Assessor Regional, entrei em férias e depois em licença prêmio na matrícula de Professor Docente I do estado e assumi o meu novo desafio. Era um grande desafio, assumir a gestão de uma escola deficitária com 190 alunos. Minha meta era torná-la uma escola viável, do ponto de vista de sua sustentabilidade financeira, e ter resultados. Lá fui eu, feliz e contente, para fazer o que eu acredito sei fazer melhor: dirigir uma escola. Não olhei para trás e fui. Ali eu entendi porque eu havia deixado o Rio Grande do Norte para ir para a Regional, pois eu jamais trocaria o Rio Grande do Norte pelo SESI. Eu nem me inscreveria para um processo seletivo, tamanho era o meu amor e dedicação por aquela escola. Mas minha insatisfação era tão grande na Regional que eu a trocava por novas oportunidades e desafios. No ano que passei lá eu também refleti bastante sobre minha prática gestora e percebi que precisava melhorar em alguns aspectos. De longe, ou seja, quando não estamos ocupando o lugar, é mais fácil avaliar e enxergar nossos gaps, nossas falhas e os pontos para desenvolvimento. Eu dizia para mim mesmo: “Quando eu voltar a dirigir uma escola, farei muitas coisas de forma diferente”. Refletia também sobre os modelos de gestão por que havia passado em minha vida, refletia sobre cada diretor que eu tivera e sobre suas práticas. Na verdade, ali na Regional, com todas aquelas reflexões, eu aprendi a “como não ser”.

Por determinação da instituição, fui fazer um MBA em Gestão Empreendedora, uma experiência muito interessante e rica, na UFF, Universidade Federal Fluminense em Niterói – RJ. Ali aprendi muitas ferramentas de Gestão e a como ser um gestor empreendedor. Consegui cumprir minhas metas e meus desafios na Gestão do SESI. Logo no início, percebi o potencial das pessoas que ali trabalhavam e tratei de me unir a elas. Sentia-me ali um gestor bem mais experiente, confiante e maduro, e, apesar de ser uma escola privada, passei a fazer uma gestão muito mais democrática e participativa. Já não havia mais os medos e a insegurança do começo. Começava, ali, a me sentir perito, como o modelo de aquisição de Dreyfus e, sintetizado por Day (2009), naquele momento me enxergava caminhando para a Inovação e Eficiência.

2011 foi um ano especial na minha vida: nasceu a minha filha Luiza, meu grande amor e razão do meu viver. Como tudo muda com o nascimento de um filho! Que amor é esse que a gente sente? Onde todo este sentimento estava guardado? Que dádiva ter um filho! Foi o maior presente que poderia ter recebido na vida. Luiza, minha amiga, fiel e companheira de todas as horas.

Neste ano também fui surpreendido com o convite do Colégio do Instituto Batista Americano para assumir a Direção Substituta da instituição. Fiquei muito orgulhoso, pois, além de assumir a gestão em outra escola privada, foi a escola em que estudei e em que fui o único, em 70 anos de história, a participar da gestão sem ser membro da Igreja Batista. Foi uma experiência intensa, porém curta; no início de 2012 desliguei-me da instituição, porque meus desafios cresciam no SESI e eu precisava me dedicar àquele projeto. Nesse período também solicitei licença sem vencimentos da Fundação Educacional para priorizar meu trabalho no SESI e para dedicar-me à família. Pouco tempo depois também deixei minhas aulas na especialização do UGB. Nesse mesmo ano assumi também a Unidade SESI de Volta Redonda, acumulando por 6 meses a Gestão de duas Unidades.

Ao longo dos anos à frente da Escola Firjan SESI – Unidade Barra Mansa, a escola foi crescendo, ganhamos um prédio novo, em 2015, saímos de 4 salas de aula para as atuais 26 salas de aula, e de 190 para os atuais 1578 alunos. Nossa Unidade atende da Educação Infantil ao Ensino Médio, e hoje somos a maior escola privada da cidade.

Todo esse trabalho só foi possível com muita parceria e com uma equipe incrível que atua comigo já há alguns anos, Não posso me esquecer de um amigo especial que já não mais está entre nós, o Prof. Iran de Oliveira, Gerente Executivo SESI/SENAI, que muito me ensinou e que foi o primeiro a acreditar em mim na Firjan. Também não posso esquecer Nívea Maria, minha atual gerente, que me inspira e que me ensina com seus exemplos, a ser uma pessoa melhor.

Muitas conquistas vieram por meio do meu trabalho na Firjan. Passei a ter uma visibilidade ainda maior. Em 2014 retornei com a matrícula da Fundação Educacional de Volta Redonda para dirigir uma escola municipal, e mais uma vez a pedido da SME, fui intervir numa situação problema. Fui para ficar 1 ano, mas estou até hoje na Gestão daquela Unidade Escolar.

Em 2016, nova conquista: recebi convite para ser Secretário Municipal de Educação da cidade de Barra Mansa, convite que tive que declinar, em função da não liberação de licença pela Firjan SESI para assumir o cargo.

Em 2017, novos reconhecimentos profissionais. Fui nomeado Conselheiro Municipal de Educação de Volta Redonda. Volta Redonda tem um conselho estruturado e atuante, além de ser um dos poucos conselhos de educação remunerados do estado do Rio de Janeiro. Dentre os critérios para a escolha dos membros, o fato de trabalhar em educação e ter notório saber. Fui também contemplado com matéria na revista Nova Escola/Gestão Escolar, edição do mês de fevereiro/2017, pelo Projeto Político Pedagógico da minha gestão. Também foi gravado um programa do Canal Futura – Futura Profissões em minha escola, quando foi apresentado um protótipo de Balança de Gás criado por nossos alunos do Ensino Médio. Nesse ano ainda vivi a experiência de lecionar disciplinas pedagógicas no Curso Normal de nível médio no Colégio Estadual Baldomero Barbará Foi uma enriquecedora e produtiva, no sentido de poder partilhar minha experiência docente na formação de novos professores, como Marcelo (2009) cita, sobre as etapas da formação inicial e do desenvolvimento profissional na formação do professor:

As etapas da formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais inter-relacionadas, de forma a criar aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão docente. (MARCELO, 2009, p. 13).

Essas conquistas, além de me proporcionarem felicidade e contentamento, motivaram-me a continuar o trabalho realizado, além de efetivamente indicarem o caminho correto que venho seguindo em minha trajetória como gestor escolar.

Hoje me divido entre a direção do SESI e da E.M. Dr. Julio Caruso, uma escola de Ensino Fundamental II e EJA com cerca de 800 alunos divididos em três turnos, e, também faço a articulação pedagógica do Curso Técnico em Química no Colégio Estadual Baldomero Barbará, além de cursar Mestrado em Educação na UNITAU em Taubaté e de ser Pai da Luiza e do TED, Marido da Roseli, filho de Fernando e Perpétua, irmão de Luiz... Enfim, são inúmeras as facetas e atuações e todas elas me ajudaram de alguma forma a me tornar o profissional que sou.

5. A VIVÊNCIA DO MESTRADO

Em 2019, decidi que era hora de encarar o curso de Mestrado. Há anos vinha sendo incentivado por um grande amigo e colega de trabalho, Thiago Amorim da Cunha, mas na minha humilde ignorância achava que não tinha mais nada a apreender em educação.

Acreditava que já havia atingido o topo profissional e que já havia vivido todas as experiências necessárias em Educação. Ledo engano o meu. Convencido pelos amigos Iuri e Ana Paula, inscrevi-me nesta nova aventura, que mudou minha vida em diversos aspectos. Não só na logística, para conseguir fazer um curso presencial semanal em outro estado, mas principalmente porque percebi que nada sei e que a vida é um aprendizado constante e diário. Em educação a gente aprende a toda a hora, e que o que eu sabia ou conhecia era muito pouco. No mestrado, tive o privilégio de conviver com pessoas interessantes, que vibram intensamente com a educação e com o aprendizado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nunca podia imaginar que teria tanto prazer em escrever este memorial. Nestes dias que passei escrevendo sobre minha trajetória profissional, e em alguns momentos pessoais também, lembrei-me de tempos e de pessoas que foram muito importantes na minha formação profissional e pessoal. Alguns já se foram, outros nunca mais vi ou tive notícias. Chorei, ri, emocionei-me, lembrando fatos e situações que vivi e que hoje viraram histórias. Histórias de vida, de formação. Algumas engraçadas, outras dolorosas, outras marcantes. Não importa. O que importa é que todas elas, juntas, construíram esta linda trajetória profissional. Pode parecer excesso de convencimento, mas acho esta minha trajetória linda. Linda porque é a minha verdade, vivi intensamente cada uma das memórias que narrei aqui, e sei que sou um vitorioso, pois poucas são as pessoas que conseguem de fato transformar sonhos em realidade.

Quero me dirigir a Deus, agradecendo pela oportunidade de poder contar nestas memórias tudo o que vivi e construí ao longo destes 23 anos de carreira. Quero, ainda, dizer de como, a partir da leitura do memorial da Professora Edna Chamon, inspirei-me a escrever o meu. Professora Edna, admiro a sua história.

Para terminar, gostaria de registrar aqui nomes que de alguma forma me inspiraram e que em algum momento estiveram presentes de forma significativa nesta minha trajetória de vida profissional. Meus sinceros agradecimentos a: Pe. Arilton Rodrigues Cascaes, Julia Nagem Dahir Coutinho, Ana Lúcia de Andrade, Alvani de Carvalho Dinardi, Silas de Oliveira, Bruno Marcato, Gilma Silverio Ribeiro, Joselita Murtha Adler, Therezinha Gonçalves dos Santos Assumpção, Sandra Simões, Emília Protta Bernardelli, Sonia Paiva, Regina Dornas Messias, Angela Maria Nunes da Silva, Maria das Graças Bernardo, Mirthis

Fontes, Maria Inez Fidelis, Marlene Balbino, Thiago Amorim da Cunha, Juliana Baratieri Valente, Luci Gomes da Silva, Magda Rejane Paiva, Regiane Gabriel Alves, Nívea Maria Teixeira, Luciana Marinho da Motta, Andréa Marinho, Hozana Cavalcanti Meirelles, Virgínia Helena da Silva Pires, Mariana Borges Barros Rodrigues Caldas, Taíssa da Costa Silva Fonseca, Iracilda Aparecida de Aquino Landim, Margareth Paschoal Rodrigues de Farias, Andressa Sousa e Souza, Fillipe Silverio Ribeiro, Hugo Freitas de Mesquita, Ursula Souza da Silva, Sandra Maria Neves Leal, Ana Paula Lemos Oliveira, Iuri Ribeiro Feliciano Suhett, Ana Cláudia Medeiros, Fabiana Amaral Fonseca, Andréia Monsores, Vania Azevedo Coutinho, Sandra Maria Neves Gomes Leal, Patrícia Carla Vieira Romão Botelho, Ana Maria Gomes Barbosa, Rita de Cássia Andrade, Aurea Costa Schocair, Magaly Correa Nery de Aguiar, Magaly Calife, e a minha primeira e maior inspiração em educação, minha mãe, Perpétua Lisboa do Val.

Agradeço ainda, *in memoriam*, a: Dom Waldyr Calheiros de Novaes, João Batista Penteado, Nina Gedamar Ketizer Pereira, Cacilda Verry Marassi, Iran de Oliveira, Flávia de Oliveira Sampaio Silva e Irinea Gomes Moreira.

REFERÊNCIAS

DAY, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **SÍSIFO**: Revista de Ciências da Educação, n.º 8, p. 102, jan./abr., 2009.

GUARESCHI, Pedro. **Sociologia Crítica**. 62. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992, p. 39.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.** Belo Horizonte, v. 01, n 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, 8 p. 7-22 2009.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, dezembro 2000.

APÊNDICE D

PRODUTO - PROJETO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE DIRETORES DE ENSINO MÉDIO

Por Virgílio Lisboa do Val

OBJETIVO GERAL:

Refletir sobre a necessidade de se mensurar aquilo que é produzido nas escolas, em termos de gestão do conhecimento e de aprendizagem dos alunos, no tocante às práticas educativas e às práticas de gestão.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar os resultados de IDEB do Ensino Médio;
- Analisar o perfil dos gestores e o que eles compreendem por gestão escolar e sua relação com os resultados obtidos nas avaliações;
- Orientar na construção de plano de ação de gestão para melhoria e monitoramento de resultados.

JUSTIFICATIVA:

A proposição desta formação está em refletir sobre a necessidade de se mensurar aquilo que é produzido nas escolas, em termos de gestão do conhecimento e de aprendizagem dos alunos, no tocante às práticas educativas e às práticas de gestão.

Nessa perspectiva, é importante discutir que a avaliação é necessária e recorrente, não só na escola, mas na própria vida cotidiana. O tempo todo somos avaliados: em casa, na rua, no trabalho, nas redes sociais. Enfim, a avaliação independente da maneira e/ou da forma como está impregnada em nossas vidas, é natural e faz parte de todos e quaisquer processos na vida humana.

A partir das análises dos resultados obtidos com a avaliação, é possível se planejar e se estruturar para a correção das lacunas observadas. Uma proposta de avaliação é aquela realizada no interior da escola, ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem, pelos próprios professores das turmas, considerando os tempos e os espaços educativos,

denominada avaliação formativa, como apontam Luckesi (2008) e Hoffmann (2004). Outra proposta de avaliação é a denominada avaliação externa, planejada e elaborada fora da escola, por critérios e profissionais técnicos especialistas que não estão no contexto escolar diário. Os resultados advindos desse tipo de avaliação não têm o envolvimento pessoal e afetivo do dia a dia, tão comum no espaço escolar, e apontam uma reflexão para a escola e para seus processos de aprendizagem a partir da perspectiva dos indicadores de avaliação para os quais foi criada.

Ao utilizar os resultados do IDEB como uma possibilidade de análise para a realidade do contexto escolar, a equipe gestora da escola, em parceria com todos os professores, tem a oportunidade de realizar um outro tipo de análise do contexto escolar, a partir dos indicadores elaborados para esse índice. É fato que existem muitos estudos que criticam esse tipo de avaliação, uma vez que, assim como as práticas realizadas na escola, ele não é neutro. As provas que compõem o IDEB, por exemplo, são elaboradas a partir de determinados objetivos, com conteúdos selecionados, ou seja, não são avaliações neutras; existe uma escolha intencional que as sustenta e que são objeto, inclusive, de críticas relacionadas às disciplinas avaliadas, ao ano de escolaridade avaliado, aos conteúdos cobrados e aos formatos das questões.

No entanto, a reflexão que se propõe neste trabalho é a referente às oportunidades que esse tipo de avaliação oferece para a equipe gestora da escola de olhar para a sua própria realidade e fazer um diagnóstico quanto a determinados aspectos, como as práticas de gestão, a organização dos tempos e espaços de aprendizagem, o trabalho com os diferentes conteúdos, as formas pelas quais os alunos aprendem e como se planejam diferentes estratégias de ensino para alunos com dificuldades de aprendizagem.

Embora o professor seja o profissional que planeja e executa as atividades de ensino na escola, o diretor desempenha o importante papel de criar condições para que o trabalho docente possa ser realizado com sucesso. Na medida em que gerencia um processo de formação em serviço para estes professores, ele possibilita a criação de comunidades de aprendizagem, oportuniza condições e recursos para que os tempos e os espaços da escola estejam a favor dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. Não é raro escutar que a escola tem a “cara” do diretor. Para Luck (2009, p. 2), a “[...] escola é uma organização que sempre precisou mostrar resultados, por isso é necessária a presença de gestores que atuem como líderes, capazes”.

As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6,0 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. É importante salientar que, no caso do Ensino Médio, a primeira avaliação geral ocorreu em 2017. Até a avaliação de 2015, o IDEB do Ensino Médio era medido por amostragem.

A comparação dos resultados do Ensino Fundamental I com os do Ensino Fundamental II, é revela que o resultado do Ensino Médio é baixo. Na verdade, na medida em que a série avança, o resultado diminui, o que evidencia que o insucesso da educação no país vai avançando na medida em que o aluno permanece no sistema, ou seja, o aprendizado diminui conforme o tempo aumenta.

Diante do contexto apresentado, fica evidente a necessidade da profissionalização dos profissionais da educação, sobretudo do gestor escolar, a liderança que coordena o caminhar do grupo.

É evidente que vários fatores podem colaborar para os resultados das avaliações dos alunos e do desempenho da escola, mas já existem inúmeros estudos que apontam a Gestão como sendo um dos protagonistas do sucesso escolar, como os que serão abordados na dissertação.

Acreditamos que esta formação será de grande relevância para a definição de estratégias por parte dos gestores escolares que objetivam alcançar índices significativos nos resultados de suas escolas.

DESENVOLVIMENTO:

✓ Estrutura Curricular

Dimensões conceituais:

- Relevância do tema;
- Informações conceituais sobre o IDEB;
- Apresentação dos Resultados da pesquisa realizada;
- Diferenciais de Gestão.

Dimensões prática:

- Possibilidades da escola e da Gestão frente à realidade;
- A postura do Gestor frente às Avaliações Externas e aos Resultados da Escola;

- Estudo de Casos;
- Plano de Ação.

✓ Organização da Formação

Duração total: 16 horas (4 encontros de 4 horas)

CONTEÚDOS	DURAÇÃO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
1º Encontro			
Sensibilização sobre o tema	30 minutos	Dinâmica	Papel, caneta, lápis de cor e canetinha
Especificando o público-alvo Apresentação do Contexto.	1 hora	Exposição teórica	Tecnológicos (eslaides)
Relevância do Tema Apresentação Conceitual do IDEB	30 minutos.	Discussão em pequenos grupos com plenária	Tecnológicos (eslaides) ou lápis e caneta
Conceituação do Tema Apresentação dos Resultados da Pesquisa	1 hora	Exposição teórica	Tecnológicos (eslaides)
2º Encontro			
Sensibilização sobre o tema	30 minutos	Narrativas da vivência dos gestores entrevistados	-----
Conceituação do Tema Possibilidades da Escola	1 hora e 30 minutos	Exposição teórica	Tecnológicos (eslaides)
Conceituação do Tema Possibilidades da Gestão	2 horas	Discussão em grupo	Papel, caneta, lousa e tecnológicos (eslaides)
		Exposição teórica	
3º Encontro			
Sensibilização sobre o tema	30 minutos	Poesia ou música para reflexão	Poesia, música e estrutura de som
Atuação prática no âmbito da escola A postura do Gestor frente às Avaliações Externas e aos Resultados da Escola;	1 hora	Exposição teórica	Tecnológicos (eslaides)
		Discussão em grupo	
Atuação prática no âmbito da escola Estudo de Casos	2 horas e 30 minutos	Exposição teórica	Tecnológicos (eslaides)
		Discussão em grupo	

4º Encontro			
Sensibilização sobre o tema	1 hora	Apresentação de Experiências de Sucesso	Tecnológicos (som e data show)
Conceituação do Tema Como construir um de Plano de Ação	1 hora	Exposição teórica	Tecnológicos (eslaides)
Atuação prática do Gestor Construção do Plano de Ação	2 horas	Discussão em grupos	Papel, caneta, lousa e tecnológicos (eslaides)
		Construção Coletiva	

REFERENCIAL TEÓRICO

- Apresentado na dissertação

ANEXO A

Autorização para a pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PARA O ALCANCE DOS INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Pesquisador: VIRGILIO LISBOA DO VAL

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 33982620.5.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.133.269

Apresentação do Projeto:

O Projeto de pesquisa está bem elaborado, desde a capa com todas as identificações necessárias, até o corpo completo. Com linguagem coesa e de fácil entendimento para participante, descreve todos os procedimentos que serão submetidos os participantes.

Objetivo da Pesquisa:

Com objetivos coerentes com o tema e problema da pesquisa proposta.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O TCLE está bem descrito assegurando o pesquisar e pesquisados. Descreve todos os procedimentos que serão submetido os participantes. Descreve os benefícios e riscos Descreve as providências e cautelas como informação, ex.: pode receber ligação a cobrar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Correto em relação aos quesitos exigidos pelo Comitê de Ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão todos apresentados conforme o exigido.

Recomendações:

Caso ocorra qualquer mudança metodológica importante, como a alteração na forma de coleta de dados ou do instrumento de coleta em decorrência do isolamento social em virtude da COVID 19, a alteração deverá ser informada ao CEP/UNITAU por meio de uma emenda postada na Plataforma

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 4.133.269

Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 03/07/2020, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: **APROVADO**.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1560470.pdf	08/06/2020 11:05:55		Aceito
Folha de Rosto	folhaderostovirgiliolisboadoval.pdf	24/05/2020 23:25:59	VIRGILIO LISBOA DO VAL	Aceito
Outros	questionariovirgilio.pdf	24/05/2020 23:24:55	VIRGILIO LISBOA DO VAL	Aceito
Outros	roteirodeentrevistavirgilio.pdf	24/05/2020 23:23:49	VIRGILIO LISBOA DO VAL	Aceito
Outros	solicitacaopesquisavirgilio.pdf	24/05/2020 23:18:25	VIRGILIO LISBOA DO VAL	Aceito
Declaração de concordância	autorizacaopesquisaseeducrj.pdf	24/05/2020 23:16:34	VIRGILIO LISBOA DO VAL	Aceito
Orçamento	orcamentovirgilio.pdf	24/05/2020 23:05:34	VIRGILIO LISBOA DO VAL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetovirgilio.pdf	24/05/2020 23:00:44	VIRGILIO LISBOA DO VAL	Aceito
Outros	termodecompromissovirgilio.pdf	24/05/2020 22:39:23	VIRGILIO LISBOA DO VAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoassentimentovirgilio.pdf	24/05/2020 22:38:16	VIRGILIO LISBOA DO VAL	Aceito
Cronograma	cronogramavirgiliolisboadoval.pdf	24/05/2020 22:37:40	VIRGILIO LISBOA DO VAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclevirgilio.pdf	24/05/2020 22:36:07	VIRGILIO LISBOA DO VAL	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cep@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 4.133.269

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 03 de Julho de 2020

Assinado por:
Wendry Maria Paixão Pereira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cep@unitau.br

ANEXO B
TERMO DE COMPROMISSO
DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, VIRGÍLIO LISBOA DO VAL, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PARA O ALCANCE DOS INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, comprometo-me a dar início a ele somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 5 anos.

Asseguro que os participantes receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me a apresentar o relatório final da pesquisa e os resultados obtidos, quando do seu término, ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil, como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente de que, de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté-SP, 30 de agosto de 2019.

Virgílio Lisboa do Val

ANEXO C
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PARA O ALCANCE DOS INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO**, sob a responsabilidade do pesquisador **Virgílio Lisboa do Val**. Nesta pesquisa pretendemos Investigar quais elementos compõem a gestão escolar de colégios que cumpriram a meta do INEP para o IDEB 2017 do Ensino Médio, em duas cidades do Sul do estado do Rio de Janeiro, por meio de entrevista e questionário O questionário será aplicado para toda a população mencionada no estudo (739 participantes), conforme sua disponibilidade. Será utilizada a ferramenta do Google Forms e, se necessário, formulário em papel. Irão participar da entrevista os 7 gestores dos colégios investigados. Com a entrevista semiestruturada será possível realizar uma análise com maior profundidade sobre as gestões a partir dos relatos de experiência e das compreensões do participante, suas crenças, valores, motivações e atitudes.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. **Os benefícios consistem em participar de uma pesquisa que irá contribuir para a construção de possibilidades de atuação de gestores frente ao tema pesquisado e ter a oportunidade de refletir sobre os resultados do IDEB do Ensino Médio, além de compartilhar seus relatos de experiência. Os riscos serão de desmobilização do participante, caso ele desista de participar.** Entretanto, para evitar que ocorram danos, **caso algum gestor e/ou aluno se sinta desconfortável em responder o questionário ou em participar entrevista, será liberado.** Caso haja algum dano ao participante serão garantidos a ele procedimentos para reparação e indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. Sua recusa não lhe acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como de atendimento pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. O material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que dela possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento foi impresso em

duas vias: uma delas arquivada pelo pesquisador responsável e a outra lhe será entregue. Para outras informações, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (24) 97404-8757 (serão permitidas ligações a cobrar) ou pelo-mail **lisboadovalvirgilio@gmail.com**.

Em caso de dúvidas sobre aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU, na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

VIRGÍLIO LISBOA DO VAL**Consentimento pós-informação**

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PARA O ALCANCE DOS INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO”**, de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ 20____.

Assinatura do(a) participante

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____ 2/2

ANEXO D

TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(No caso do responsável pelo menor)

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado a participar da pesquisa “**OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PARA O ALCANCE DOS INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO**”, sob a responsabilidade do pesquisador **Virgílio Lisboa do Val**. Nesta pesquisa pretende-se investigar quais elementos compõem a gestão escolar de colégios que cumpriram a meta do INEP para o IDEB 2017 do Ensino Médio, em duas cidades do Sul do estado do Rio de Janeiro.

A participação é voluntária e se dará por meio de **questionário**, que será aplicado para toda a população mencionada no estudo (739 participantes), conforme sua disponibilidade para participar da pesquisa. Será utilizada a ferramenta do Google Forms e, se necessário formulário em papel. Esta pesquisa apresenta risco mínimo. Apesar disso, o menor tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Se ele aceitar participar estará contribuindo **para a construção de possibilidades de atuação de gestores frente ao tema pesquisado e terá a oportunidade de refletir sobre a sua participação no IDEB do Ensino Médio de seu Colégio**. Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido sobre qualquer aspecto que desejar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma de atendimento do pesquisador, que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Os resultados estarão à sua disposição, quando a finalizada estiver finalizada. O material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos; após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento foi impresso em duas vias: uma delas será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será entregue a você. Para qualquer

outra informação, você poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (24) **97404-8757** (serão permitidas ligações a cobrar) por e-mail: **lisboadovalvirgilio@gmail.com**.

Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU, na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

VIRGÍLIO LISBOA DO VAL

Pesquisador

Consentimento Pós-informação

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ 20____.

Assinatura do (a) Responsável

]