



INSTITUTO SUPERIOR DE GESTÃO
GESTÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS

A QUALIDADE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM:
UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DA GESTÃO ESCOLAR

REGINA LÚCIA DE SOUSA

LISBOA
Jan./2020

REGINA LÚCIA DE SOUSA

A QUALIDADE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE SOB
A ÓTICA DA GESTÃO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Instituto Superior
de Gestão como pré-requisito para a obtenção
do Grau de Mestre em Estratégia de
Investimento e Internacionalização.

Orientador: Prof. Doutor Álvaro Lopes Dias

LISBOA
Jan./2020

Às minhas filhas Bárbara e Lara.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao orientador desse trabalho pela inspiração e sugestões oportunas e enriquecedoras.
Aos amigos Adriana Campani e Jerfson Lins que contribuíram com materiais e organização desse trabalho.
Aos gestores, professores e alunos das escolas pesquisadas pela acolhida.

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa realizada em escolas da rede estadual de ensino do estado do Ceará, onde são atendidos jovens para o ensino médio, etapa final da educação básica, obrigatória em todo o território nacional. A pesquisa consta de questionário para gestores, professores e alunos e observações feitas nas escolas durante o expediente. O nosso objetivo é ver e analisar ações que nos indiquem se há qualidade nos processos de ensino e aprendizagem, se a gestão impulsiona ações pautadas em valores que contribuam para o crescimento e desenvolvimento dos alunos. Iniciamos com uma pesquisa bibliográfica sobre a gestão escolar democrática, participativa e qualitativa e nos embasamos nos seguintes autores: Heloisa Lück, Henrique Paro, Zabalza, Pablo Gentili, Edgar Morrin entre outros. Mapeamos as escolas que apresentavam o perfil que precisávamos observar e seguimos com a pesquisa de campo e análise dos resultados. Vimos os três tipos de escola dessa rede de ensino, Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP), Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) e Escola Estadual de Ensino Médio (EEM) com documentos norteadores. Cada escola tem seu tipo de aluno, embora a escola EEP seja a que mostra maior diferença nessa tipificação, pois são alunos que já entraram através de uma seleção. Nas demais escolas, as diferenças para o ingresso ficam a critério dos alunos em gostarem ou não do ensino em tempo integral, ou a não aprovação na EEP. A gestão que encontramos nas escolas tem como critério a valorização à hierarquização nas relações, a não participação consciente e autônoma que, como defendem os referidos autores e a nosso ver, são pressupostos fundamentais para o alcance da qualidade. Finalmente, fazemos uma análise dos dados coletados e são feitas considerações finais sobre como a escola cearense precisa desenvolver processos mais participativos para que se alcance resultados de alta qualidade para todos os alunos. Foi um momento essencial para percebermos o quanto avançamos e o quanto precisamos avançar para que a qualidade se faça presente nas instituições escolares.

Palavras-chave: Gestão escolar. Qualidade. Ensino/Aprendizagem.

ABSTRACT

The present study is the result of a research carried out in schools in the state education network of the state of Ceará, where young people attend high school, the final stage of basic education, mandatory throughout the national territory. The survey consists of observations made in schools during working hours and a questionnaire for headmasters, teachers and students. Our goal is to see and analyze actions that indicate whether there is quality in the teaching-learning processes, whether school administration drives actions based on values that contribute to the growth and development of students. We started with a bibliographic research on democratic, participatory and qualitative school management and we are based on the following authors: Heloisa Lukc, Henrique Paro, Zabalza, Pablo Gentilli, Edgar Morrin among others. We mapped the schools that presented the profile we needed to observe and followed up with the field research and analysis of the results. We analyzed all three types of schools in this educational network, State School of Professional Education (EEEP), School of High School in Full Time (EEMTI) and State School of High School (EEM) with guiding documents. Each school has its type of student, although the EEEP school is the one that shows the greatest difference in this type, as they are students who have already entered through a selection. In other schools, differences in admission are at the discretion of students whether they like full-time teaching or not passing EEEP. The administration of schools of our reserch appreciate the value of hierarchy in relationships, the conscious and autonomous non-participation that, as the authors defend and in our view, are fundamental assumptions for the achievement of quality. Finally, an analysis is made of the data collected and final considerations about the Ceará schools are made considering what is required to develop more participatory processes to obtain high quality results for all students. It was an essential moment for us to realize how far we have progressed and how much we need to move forward so that quality is present in school institutions.

Keywords: School management. Quality. Teaching / Learning.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UM CONCEITO MULTIFACETADO	16
2.1 Qualidade em educação: qualidade- educação- cidadania.....	19
2.2 Qualidade na educação: ensino e formação do professorado	21
2.3 Qualidade do ensino e formação do professorado	31
2.3.1 A mudança na educação	31
2.4 O professorado, a escola, a comunidade e a qualidade da educação	34
2.5 O ofício de ensinar	35
3. GESTÃO DEMOCRÁTICA E QUALIDADE DO ENSINO	39
3.1 A evolução da gestão educacional: a busca da qualidade.....	39
3.1.1 Problemas globais demandam ação conjunta.....	40
3.1.2 Participação e Autonomia	42
3.1.3 Gerir ou Administrar?	43
3.2 A concepção de administração e suas limitações	45
3.3 Gestão escolar: uma construção.....	47
3.4 A gestão participativa na escola.....	50
3.5 Promoção da participação: um caminho para a qualidade pretendida.....	58
3.6 A liderança na gestão para a qualidade.....	62
3.7 A liderança na nova adjetivação (gestão)	66
3.7.1 Liderança transformacional.....	66
3.7.2 Liderança transacional.....	66
3.7.3 Liderança compartilhada	67
3.7.4 Coliderança.....	67
3.7.5 Liderança Educativa.....	68
3.7.6 Liderança integradora ou holística	68
3.8 AÇÕES QUE LIDERAM PARA A QUALIDADE EDUCACIONAL	70
3.9 A gestão da educação.....	74
3.10 A gestão democrática.....	80
3.11 A participação sob a ótica da tutela	80
4. GESTÃO EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	83
4.1 Ideias para melhorar a qualidade das escolas	86

4.2 O professor e a formação para a qualidade da educação	87
4.3 Aspectos de política específica para a educação de qualidade	89
4.4 Aprender a integrar: qualidade?.....	90
5. A PESQUISA	94
5.1 Os programas e projetos	97
5.2 Ambientes de aprendizagem	99
5.2.1 Escola de Tempo Integral.....	99
5.2.2 Documento Orientador – Pressupostos	99
5.2.3 Diversificação curricular como elemento de ressignificação da Educação Integral	100
5.2.4 Princípios norteadores da proposta	101
5.3 Programas federais para a gestão da educação básica	106
5.4 Análise dos dados	112
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
APÊNDICES	135
Apêndice A – Respostas aos questionários aplicados na Escola de Ensino Médio Regular	136
Apêndice B – Respostas aos questionários aplicados na Escola de Tempo Integral.....	141
Apêndice C – Respostas aos questionários aplicados na Escola Profissionalizante.....	145
Apêndice D – Nuvens de palavras baseadas nas respostas aos questionários aplicados na Escola de Ensino Médio Regular	148
Apêndice E – Nuvens de palavras baseadas nas respostas aos questionários aplicados na Escola de Tempo Integral	151
Apêndice F – Nuvens de palavras baseadas nas respostas aos questionários aplicados na Escola Profissionalizante	154

“Faz escuro, mas eu canto.
Por que amanhã vai chegar.
Vem ver comigo companheiro,
Vai ser lindo, a cor do mundo mudar.
Vale a pena não dormir para esperar,
Porque amanhã vai chegar.
Vale a pena não dormir para esperar,
Porque amanhã vai chegar.
Já é madrugada vem o sol quero alegria.
Que é para esquecer o que eu sofria.
Quem sofre fica acordado
Defendendo o coração.
Vem comigo multidão,
Trabalhar pela alegria.
Que amanhã é outro dia.”
Thiago de Mello

1. INTRODUÇÃO

O trabalho que ora realizamos diz respeito à pesquisa sobre a qualidade do processo de ensino aprendizagem sob a ótica da gestão escolar. Fazemos um estudo a partir do qual analisamos o desenvolvimento e qualidade de processos adotados em escolas da rede de ensino do estado do Ceará. Vemos que práticas podem ser consideradas fundamentais para que se efetive a qualidade do ensino e que podem ser adotadas em todas as etapas da escolarização de forma ampla, em diferentes realidades.

O estudo empírico recai em três escolas da rede estadual do Ceará, no Nordeste brasileiro. O ensino ofertado por esta rede é o ensino médio, última etapa do ensino básico, que tem como principal incumbência preparar jovens para o ensino universitário e para o mundo do trabalho. A escolha obedeceu ao seguinte critério: três escolas que apresentaram resultados de aprendizagem considerados pela ciência da educação já consolidadas, como excelentes ou muito bom. Quisemos verificar com isso as ações desenvolvidas em cada uma delas e que podem nos apontar caminhos para a qualidade que buscamos na educação. A experiência nos leva a crer que a qualidade da educação acontece no chão da escola, não desmerecemos a política, a sociedade e o entorno da escola, no entanto, os processos que ocorrem na escola podem fazer a diferença para melhor ou pior.

Fazemos um estudo sobre qualidade do ensino baseado em Paro (2001), Senge (1990), que vêm contribuir com um estudo sobre a importância da motivação e “domínio pessoal” para o desenvolvimento das organizações que aprendem. De Gentili (1994), que trata sobre o discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. Edwards, Gandini e Forman (1999), com seu estudo sobre a relação de parceria em uma instituição de ensino-aprendizagem e sobre o conteúdo da relação professor–aluno. Continuamos nosso estudo com Alarcão (2001), que traz sua contribuição sobre o que vem a ser uma escola reflexiva, e Lück (2010), que vem nos fazer refletir e analisar sobre liderança e gestão da educação, a gestão participativa e o funcionamento pleno de uma escola. Spósito contribui sobremaneira com seu estudo sobre Educação, Gestão Democrática e Participação Popular. Outros autores poderão dialogar com estes, que são os principais de nossa pesquisa.

Sabemos que existem muitos trabalhos que apontam características de escolas de qualidade. Não queremos apenas elencá-las, mas sim, dentro da escola observar o que acontece e que pode ser fundamental para que o aluno queira e consiga aprender. Ao entrevistar a equipe de uma escola, o mais óbvio é que todos respondam que estão fazendo o possível, ou até o melhor. Não podemos desacreditar, no entanto, o que é este possível e este melhor?

Nosso trabalho segue então o seguinte padrão: análise de resultados das três escolas da rede estadual dependendo do desempenho destas escolas nas avaliações em nível nacional e estadual. Estudo destes resultados comparando com as referências de qualidade em educação com leituras de livros, artigos e revistas renomadas. Pesquisa nas escolas, através de questionário aplicado com gestores, professores que estão na escola há mais de um ano e alunos, aplicamos o questionário com todos os alunos que já frequentam a escola há mais de um ano. Análise dos dados obtidos, observações aos processos que ocorrem nas escolas através de visitas e conversa informais com os grupos que fazem parte das escolas, seguida de estudo bibliográfico, análise dos resultados e considerações finais. Fazemos, sempre que necessário, o uso de gráficos, tabelas e dados estatísticos de modo geral.

De forma objetiva, nossa questão é saber o que se planeja e se põe em prática nestas escolas, o tipo de gestão e o conteúdo do relacionamento entre professor e aluno. Enfim, a qualidade do ambiente e qualidade dos processos que ocorrem nestas escolas para o alcance da qualidade do ensino. Comprovar que, como nos alerta Lück (2010), o objetivo maior da educação é estabelecer um ensino efetivo, coletivo tanto para o que já foi produzido socialmente, como para aprender no sentido de contínua renovação do conhecimento. Sendo assim, buscamos averiguar se na escola de ensino médio atual esta premissa ocorre e de que maneira ocorre.

Empreender um estudo sobre a educação para um mundo que cresce e se moderniza cada vez mais, muito provavelmente em decorrência da tecnologia da informação e da comunicação, tendo se tornado muito mais dinâmico e social. Assim, todos os fatos ocorridos em determinado lugar influenciam direta ou indiretamente em outros lugares e em outros campos. Logo, não podemos ficar indiferentes a estas oportunidades de conhecimento e consumo de outras culturas, e outros saberes. As empresas as organizações humanas de um modo geral são sistemas que como afirma Senge (1990) são conectados por fios inter-relacionados que podem levar anos para que manifestem seus efeitos recíprocos. O ser humano tende a ver partes isoladas e não compreende o motivo dos problemas não serem resolvidos.

Para ilustrar o que foi citado sobre as mudanças sistêmicas temos também em Ibernón (2016, p. 51) “que a realidade social das instituições escolares reflete conflitos vividos hoje em dia nas famílias, nos relacionamentos, no ambiente social nos grandes meios de comunicações, nos sistemas políticos etc.”

De acordo com esse autor os professores sofrem esses conflitos e tem que assumir novos papéis, novos desafios e para tanto devem estar atualizados sobre o que ocorre no campo

científico e social. Este grupo de profissionais sempre procura soluções que são muito pouco percebidas pela sociedade.

O que a prática do processo de gestão pode fazer para a efetivação da qualidade em escolas do ensino médio de um estado do Brasil e até pelo mundo já que sabe-se que os efeitos são sistêmicos? Porque este ensino ainda é tão precário? Segundo Alarcão (2001) a escola está inadequada para as demandas da sociedade. Os modelos estáticos precisam de mudanças paradigmáticas. Alarcão relata casos de professoras e alunos que citam a escola como um espaço não estimulante e até de frustração de vontades de aprender, bem como de alunos que não revelam as competências cognitivas, atitudinais, relacionais e comunicativas que a sociedade espera e necessita. E nas escolas percebe-se jovens sem entusiasmo e o que é mais grave, sem aprendizagem para continuar sua vida com condições de sucesso profissional e pessoal. Defende-se nesse trabalho uma escola como uma “organização que se pensa a si própria” como defende Alarcão (2001, p. 11) e que organize contextos de aprendizagem exigentes e estimulantes. Uma escola que favoreça o cultivo de hábitos que levem ao desabrochar de capacidade para a vida em sociedade.

Vimos ainda em Alarcão (2001, p. 25) que a seletividade nos níveis mais altos significa uma oferta limitada de educação que força desempenhos desiguais, mesmo que o sistema se esforce para oferecer oportunidades iguais. Ratifica as vantagens ainda, os testes obrigatórios e os programas dirigidos aos “talentosos”.

Desse modo, buscamos contribuir para a melhoria da educação através de estudo de práticas educativas exitosas, ou que poderiam ser melhoradas, fazendo um estudo comparativo sobre as ações que são efetivadas nas escolas que conseguem levar aos seus alunos boas práticas pedagógicas com conteúdos importantes para alcançarem êxito em vestibulares e exames nacionais de avaliação do ensino no Brasil, com escolas que não conseguem tamanho êxito.

Pensamos nesta pesquisa por entendermos o quanto a educação transforma pessoas em sujeitos ativos, criativos, dinâmicos e autônomos. Por participarmos do núcleo gestor de uma escola do ensino médio de um município do estado do Ceará, fazendo parte de uma rede que adota uma política de alteridade, de cumprimento no que tange à Constituição Federal Brasileira de 1988 no seu Art. 205, que preconiza que “a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (2006, p. 123).

Se na lei maior do país vimos enfaticamente a ideia de desenvolvimento pleno, cidadania e qualificação para o trabalho, não podemos ter tranquilidade com uma escola que

não proporcione no mínimo estes quesitos. No entanto, o que temos visto e lido em revistas, livros e mídia é o quanto esta educação está precária. Na escola em que exercemos nossa profissão, os resultados de aprendizagem dos jovens são muito ruins, (não leem, não interpretam um texto, entre outras coisas).

Pensamos o seguinte: que os projetos políticos pedagógicos da escola, normalmente explicitam o mesmo que a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - lei nº 9394/96 - que é a lei orgânica e geral da educação brasileira e que dita as diretrizes e base da organização do sistema educacional. Seus princípios são os da liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e divulgar pensamento, a arte e o saber de modo geral. Que encontramos nas instituições de educação documentos norteadores, que apregoam propósitos como educar para a cidadania, promoção de ensino de qualidade entre outros que podemos chamar de comuns para todas. No entanto, os resultados obtidos pela educação pública no Brasil e no Ceará não são animadores. No município onde atuamos como diretora, o efeito da escola é muito pequeno, a comunidade não evolui no que consideramos aqui como o pleno usufruto de bens produzidos, serviços de maior complexidade, promoção de bem-estar etc. Percebemos mesmo uma pouca valorização da escola por parte de todos, uma falta de encarar os processos, as regras que são estabelecidas, os resultados obtidos com a seriedade que precisam e merecem ter.

Em Zabalza (1998), vemos que precisamos de uma escola que responda aos valores da instituição, das pessoas e da sociedade geral, precisamos ainda que esta escola consiga bons resultados de aprendizagem e de formação de sujeitos autônomos e que consiga gerar satisfação dos seus participantes, é preciso que a escola seja um local de formação, informação e alegria. Nossa pretensão é contribuir para uma gestão de escola que consiga efetivar a qualidade em todos os seus processos.

Nossas hipóteses são as de que para melhorar a qualidade do ensino–aprendizagem, precisamos ter um olhar criterioso para a qualidade da gestão escolar, esta gestão precisa estar comprometida com a administração das ações pedagógicas, com a boa administração dos recursos (gestão escolar aqui tem a abrangência também da gestão da sala de aula).

Teixeira (1999, *apud* BRITO, 2013) afirma que uma das razões apontadas para a ideia de inoperância da educação no Brasil é que há roupas surradas querendo sempre fazer parte de um repertório que atrasado não chega ao que exigimos para o século XXI. Há um cenário bem ruim, no qual o Brasil se consolida entre os piores lugares em avaliações internacionais. Numa avaliação com 65 países, o país ocupa o 53º lugar em educação.

Acreditando no potencial da educação, e mais, no que uma gestão compartilhada, séria, compromissada, envolvida pode causar de impactos positivos numa determinada localidade, é que nos propomos a fazer esta pesquisa e contribuir sobremaneira para a evolução da educação no Brasil.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa seguiram três etapas:

Primeira etapa:

1) pesquisa bibliográfica: leitura sobre trabalhos já desenvolvidos sobre o tema e pesquisa sobre resultados obtidos pelo país, estados e municípios em educação. Livros de autores consagrados pela ciência da educação, a Constituição Brasileira, todo o material que trata sobre educação, qualidade da educação e gestão escolar para a qualidade. Entre os quais estão Lück, Alarcão, Imbernón entre outros de fundamental importância nessa pesquisa.

2) Mapeamento das escolas com resultados satisfatórios, análise dos resultados em nível nacional. Análise dos documentos norteadores da educação mundial e brasileira. Documentos norteadores dos modelos de escola do estado do Ceará Como fazer para qualificar aprendizagem dos alunos e da escola de um modo geral.

Segunda etapa:

1. Pesquisa nas escolas:

Lakatos e Marconi (2003) nos advertem que a observação e coleta de dados para a obtenção de informações e o uso dos sentidos pelo pesquisador contribuem sobremaneira para análise da realidade do que se quer saber. O pesquisador deve ver, ouvir e examinar fatos e fenômenos do que deseja estudar. Logo, a escola é nosso objeto de observação.

Tratou-se, portanto, de um trabalho de campo com análise qualitativa dos dados observados e documentos coletados e impressões do pesquisador. Temos também aqui um estudo de caso, que segundo Gil (2008) representa força à pesquisa. Proporciona a proximidade dos sujeitos, a construção de parceria entre as duas partes, pesquisador e objeto de estudo: “[...] constitui um método ou procedimento que assegura que sua aplicação seja adequada para pesquisas em que o objeto de estudo é abrangente e complexo e deve ser investigado dentro de seu lócus de convivência (GIL, 2008, pp. 110-111)”.

Citando Selltiz (1965), Lakatos e Marconi (2003) afirmam que a observação, para ser científica, obedece a algumas características, como ter um plano de pesquisa, ser planejada

sistematicamente, ser registrada metodicamente, se relacionar a proposições mais gerais, bem como estar sujeita a verificações e controles de validade e segurança.

Estas autoras nos falam sobre as vantagens e desvantagens da observação. No primeiro caso, percebemos que possibilita meios diretos e satisfatórios para o estudo de vários fenômenos, exige menos do pesquisador, permite ver e evidenciar dados sobre atitudes e comportamentos. Entre suas limitações, podemos destacar as impressões que o observado tenta passar ao observador, a imprevisibilidade dos fatores, a variação dos acontecimentos também pode interferir na coleta de dados.

Nossa observação foi estruturada, por ter sido realizada em condições controladas e com propósitos pré-estabelecidos, foi planejada. Por saber o que procurar em cada situação, que são condições básicas desta modalidade de pesquisa (ANDER-EGG, 1978, *apud* LAKATOS & MARCONI, 2003).

Terceira etapa:

Entrevistas com os alunos, professores e diretores das escolas, aplicação de um questionário com os mesmos, que segundo Good e Hatt (1969, *apud* LAKATOS & MARCONI, 2003) baseia-se no desenvolvimento de precisão e fidedignidade do ato social que é a conversação. Seus objetivos são os de levar ao pesquisador a obter informações do entrevistado sobre o assunto que deseja saber.

Paralelo às etapas da pesquisa citadas acima, realizamos a pesquisa bibliográfica, que constou de consulta às fontes bibliográficas impressas e digitais para elaboração do estado da arte da temática, bem como fundamentar a elaboração dos instrumentos da pesquisa e análise dos dados deles decorrentes.

2. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UM CONCEITO MULTIFACETADO

Paro (2001) nos lembra que é a população que sustenta o Estado através de impostos, e é precisamente a esta população que o Estado deve servir, ofertando uma educação pública de acordo com seus interesses e, acrescentamos aqui, de acordo com suas necessidades. Mas para funcionar bem a escola precisa da adesão dos usuários aos seus anseios, ao que a escola deve visar, e que esta adesão se traduza em ações efetivas que ajudem ao bom desempenho do estudante.

No Brasil, se discute como sendo qualidade no ensino, a preparação para o trabalho e a eficiência em levar o aluno à universidade. Este senso comum é ouvido entre políticos, administradores da educação e círculos acadêmicos. Mas o autor nos indaga se não existiriam outros valores a informar os fins da educação pública. Será que preparando apenas para o setor produtivo, contribuiremos para uma sociedade mais democrática, livre, será que contribui para que as relações sejam mais civilizadas entre pessoas e grupos? Ao preparar para o ingresso nas universidades, como faziam e como fazem as escolas particulares hoje em dia, que atendem a uma parcela populacional mais privilegiada, vamos conseguir a melhoria do nível de bem-estar geral de todos?

Ainda em Paro (2001), vimos que a escola é *lócus* da educação sistematizada, e educação é inteireza, a apropriação da cultura, tem a ver com concepção de homem como ser histórico, que se constrói à medida que consegue transcender o mundo natural do trabalho e, somente ao transcender à natureza, consegue ultrapassar o campo das necessidades e segue rumo à liberdade, que leva ao campo da consciência e à construção da humanidade.

Para prover educação, as instituições devem compreendê-la em sua plenitude e não em apenas uma ou algumas dimensões. Nesse sentido, pode-se afirmar que a escola pública tem baixa qualidade, mas por este aspecto, e não por razões outras, como a não aprovação em vestibulares ou preparo para o mundo do trabalho, entre outras.

Segundo afirma Paro (2001), a escola tem baixa qualidade por não oferecer aos alunos conhecimentos e vivências que sejam capazes de levá-los a se constituírem sujeitos, com visão crítica, reflexiva, características fundamentais para uma ação cidadã no mundo moderno e globalizado. O mesmo autor diz que, em geral, essas reflexões não estão presentes nas escolas públicas e que os professores, em sua maioria, são influenciados pela ideologia burguesa, que sugere ser possível a todos subir na escala social através do esforço pessoal pela educação (meritocracia) e continuam buscando para estas camadas sociais a mesma meta, ou seja, ingressar nas universidades, metas de décadas atrás.

Não percebem que a população escolar mudou e que as crianças e jovens que estão na escola pública hoje não têm as mesmas experiências, mesmos saberes que os alunos das décadas passadas, estes últimos migraram para as escolas privadas, e mais, não consideram as precárias condições de funcionamento destas escolas públicas. Logo, não é um quadro alentador. O professor muito pouco consegue fazer diante da falta de material pedagógico, classes muito numerosas, falta de assistência pedagógica. O trabalho é de total inadequação. E o salário é ínfimo, que o obriga a mais de uma jornada de trabalho, o que contribui para a baixa competência profissional.

Diante deste quadro, os índices de reprovação e evasão são altos, e baixos os níveis de conhecimento, mesmo dos aprovados. Resultados, em que na maior parte dos discursos culpam o professor, que é o “produtor final” desse processo. Estes profissionais, que reclamam do salário, mas vivem massacrados pelos resultados de seus serviços, acabam por se considerarem realmente desqualificados e responsáveis pela baixa qualidade do ensino. Este quadro é agravado pela baixa consciência política destes profissionais, o que não lhes permite perceberem as condições de que são reféns, e para se protegerem em suas autoestimas, põem a culpa nos alunos, acusando-os de não quererem aprender.

Entre os equívocos da educação, esta alegação de falta de interesse do aluno remete a uma das funções da escola, que é ensinar bem, já que o conceito de trabalho humano é “atividade adequada a um fim” (MARX, s.d., p. 202, *apud* PARO, 2001, p. 69). Assim sendo, a aula não é o produto final do trabalho escolar. O produto do trabalho escolar é o saber dos alunos. A escola é produtiva quando as aulas foram ministradas e o aluno absorveu, de fato, essa matéria. O aluno é objeto do trabalho pedagógico, da ação educativa, portanto, é ele quem recebe as ações que se pretende realizar para alcançar os objetivos. É ele o transformado pela apreensão do saber (os conhecimentos, as técnicas, valores, atitudes, entre outros).

Então, em se tratando de educação, o produto do trabalho é o “aluno educado”, ou com uma porção de educação. Nesta ação, o objeto do trabalho pedagógico é diferente do objeto do trabalho material, pois que o aluno reage por ser também sujeito e ser humano, é, portanto, ativo, ao contrário do objeto do trabalho material.

Este trabalho educativo, que apresenta esta importante peculiaridade, como bem refere Paro (2001), é impossível acontecer à revelia do objeto, pois como sujeito, este precisa querer, caso contrário, o aprendizado não ocorrerá. O querer aprender é um valor cultivado pelo homem, trata-se de um conteúdo cultural que precisa ser apropriado pelas novas gerações através do processo educativo. A escola não pode e não deve renunciar a esta tarefa, pois cabe a ela a educação sistematizada, ficando totalmente sem sentido a alegação de que fez a sua parte

ao ensinar, e não é sua responsabilidade se o aluno não quer aprender. O autor inclusive enfatiza que uma de suas mais importantes tarefas é exatamente fazer com que o aluno queira aprender, porque disto dependem todos os demais processos e iniciativas.

A predisposição para aprender que os alunos de décadas passadas das escolas públicas mostravam e que se vê atualmente nas escolas privadas pode ser a chave para explicar os resultados exitosos, as competências, se comparadas com as escolas públicas. O aluno que quer aprender depende pouco da competência da escola.

Quem pode selecionar seus alunos entre os que querem aprender, que apresentam pré-requisitos culturais adequados, tem chances maiores de apresentar sucesso por terem alunos esforçados não por causa da escola, mas apesar dela. Despejando conteúdos, pois os alunos querem e aprendem. Mas a escola pública não pode e não deve selecionar seus alunos e não pode falhar em sua tarefa de ensinar, produto de seu trabalho. E ainda porque seus alunos não estão preparados para aprender apesar dela.

Mas a escola precisa ser competente, e para tanto deve levar em conta as necessidades dos alunos, e que para isso precisam ser seduzidos a aprender. Deve despertar o interesse do aluno, naturalmente, o que precisa ser feito não depende somente da escola, pois o aluno não vive só na escola, seus valores não se formam nesta. Há uma falha que, apesar de ocorrer na escola também, não é somente nela. Se por um lado, está mal aparelhada, com métodos inadequados e professores malformados, por outro, não tem dado a devida importância aos fatores externos e anteriores de seus estudantes.

Querer aprender, perceber a importância do estudo, é um valor cultural, deve ser cultivado desde os primeiros anos de vida, e com ambiente favorável, estímulos durante a infância e adolescência. A escola só dá conta do aluno nas poucas horas em que ele está presente em suas atividades, mas para desenvolver bem sua função precisa começar a se voltar para os períodos em que ele está fora de seu abrigo. Ter como preocupação a adesão da família para suas atividades e projetos, desenvolvendo nos educandos atitudes positivas para a aprendizagem e para os estudos. O trabalho do professor é facilitado quando o aluno vem para a escola predisposto ao estudo, e quando recebe da família estímulo para esforçar-se para aprender.

A escola tem papéis importantes a desempenhar nesse processo, como por exemplo, oferecer ocasião de diálogo, de convivência humana que proporcione participação na vida da escola. Fazer com que o aluno queira aprender acontece com o estabelecimento de um acordo entre as partes envolvidas, com seus pais como sujeitos. Trazê-los para o convívio com a escola,

mostrar a importância de sua participação, ser uma escola de atividades que interessem aos cidadãos.

Isso só vai acontecer se a escola começar a investigar como se dá a participação da família, promovendo junto a seus filhos/alunos valores favoráveis ao saber. Adotando posturas e comportamentos com eles para que contribuam para melhorar a qualidade de seu aprendizado e colaborando com os pais sobre estudo dos filhos para que políticas públicas sejam criadas e voltadas a esta melhoria de educação escolar. Paro (2001) afirma que parte da solução para as questões aqui apresentadas pode estar nas famílias ou outras instituições fora do sistema de ensino, vendo o que as famílias pensam a respeito do ensino e como pode colaborar.

Paro (2001) nos alerta ainda que esta participação não pode redundar em ônus às famílias, mas criar uma extensão da função educativa da escola aos pais ou responsáveis pelos estudantes. É necessário que as famílias vão à escola se envolvendo nas atividades, o que lhes permitirá a criação de condições de influir nas decisões sobre os objetivos da instituição. Investirem na melhoria da qualidade da educação dos filhos e, inclusive, na sua própria qualidade, que com melhores saberes podem muito melhor usufruírem dos bens culturais que antes não alcançavam. Não se trata de passar tarefas aos pais, mas chamá-los à responsabilidade para melhorar o trabalho educativo.

A escola, através desta ação, mostra preocupação com a qualidade de seu serviço, que naturalmente vai se reverter em benefício ao seu usuário. Cabendo a administração do sistema escolar a adoção de medidas que revigorem este serviço, através da reflexão de como se dará a participação dos pais na escola, dos conselhos, quanto a gestão de pessoal e incluindo novos elementos para viabilizar as ações que sejam realmente de qualidade. Pode, inclusive, organizar assessorias, treinamentos, entre outras ações que sejam necessárias.

O autor também sugere que as escolas precisam fugir do perigo que seria adotar uma posição “catequética” com os pais, nem tal iniciativa deve delegar aos pais e comunidade as competências do Estado. Trata-se de valorizar sua contribuição para que, em interação com a escola, consigam o bom desempenho dos alunos.

2.1 Qualidade em educação: qualidade- educação- cidadania

O que é mesmo qualidade do ensino? Onde se posiciona o ser humano nesta busca? Que ser humano busca-se e em que mundo se quer viver? A qualidade nas instituições educacionais deve levar em conta estas questões.

Em Paro (2001) vimos a concepção de sujeito histórico que modifica e é modificado pelo contexto histórico, isto não se faz sem uma reflexão sobre cidadania, democracia e educação, que estão interligadas de tal forma que não é possível uma ocorrer sem que a outra esteja presente.

Cidadania em tempos atuais tem um significado bem mais complexo do que quando este termo se originou na antiga Grécia. Logo, cidadania explicita um ser natural com características individuais que apresenta propriedades sociais, já que faz parte de uma sociedade. Mas este homem com características naturais interage com outros homens e se modifica, muda e muda também os modos de vida, que são natureza e transcendência da natureza, e transforma-o em sujeito de sua vida.

Como sujeito, este homem tem consciência e se relaciona com outros sujeitos, também conscientes, e para preservar-se e continuar sua condição de ser sujeito, precisa preservar a condição de ser sujeito dos outros seres humanos.

E para ter direito de ser indivíduo, deverá agir para a preservação do direito de todos os seus semelhantes e, portanto, deve considerar seus deveres, estes últimos são universais. Sempre lembrando que o mundo moderno é complexo e não mais comporta relações baseadas no parentesco, no compadrio e no privilégio (PARO, 2001).

A democracia, de origem remota, enriqueceu-se em seu percurso histórico com novos significados, já não pode ser interpretada apenas em sua etimologia: “governo do povo” ou “vontade da maioria”. Seu significado atual ampliou-se para a mediação, a construção da liberdade e da convivência social. É ação que inclui meios e esforços para que haja entendimento entre as pessoas, grupo de pessoas à luz de valores historicamente construídos.

Conforme o exposto, temos a cidadania com direitos e deveres praticando a democracia. O que implica em dizer que só existe uma sociedade democrática com cidadãos democratas.

Baseando-se nos fatos citados, Paro (2001) fala sobre o poder da educação para proporcionar ações de cidadania e democracia. É a educação que proporciona a apropriação do saber produzido ao longo da história. Sendo importante e necessário recurso da sociedade para que o que foi construído de cultura e de saberes da humanidade se perpetue, o sujeito se apropria, construindo a partir daí a sua e a história de seus semelhantes.

Ao manter contato com a natureza e com outros homens, o ser humano produz conhecimentos, valores, técnicas e comportamentos que são denominados como saberes históricos construídos ou produzidos.

Na produção material e social da história e de sua existência o homem produz conhecimentos, técnicas, valores entre outras dimensões que para não se perderem e sejam

passadas para gerações futuras, são conhecimentos mediados pela educação. Sem esta, continua Paro (2001), o ser humano estaria condenado a permanecer na mais primitiva situação, pois teria de recomeçar tudo, reinventar tudo.

Em Alarcão (2001) temos que a educação é o cerne de desenvolvimento da pessoa humana, para o desenvolvimento econômico e para a sua melhor qualidade de vida. Esta educação não ocorre naturalmente. As instituições educacionais firmaram-se como contextos de aprendizagens e desenvolvimentos.

Bordgnon e Gracindo (*apud* FERREIRA & AGUIAR, 2011, p. 155) alertam que a questão da qualidade em educação decorre do paradigma escolhido pelas secretarias municipais e na escola. O conceito de qualidade “não é conjunto de critérios que hermeticamente a delimita”. Qualidade frequentemente é definida segundo a concepção de mundo e sociedade e busca formar o indivíduo para a concretude dessa concepção.

Sendo assim, os autores referem que a escola, que tem como objeto principal de sua ação a formação do cidadão e o seu saber, a qualidade desse processo está intimamente ligada ao seu entendimento. Qual a concepção desse saber, como se desenvolve e para qual fim.

Mas Bordgnon e Gracindo referem que ao “saber” é dado um conceito que não é simples, já que não é só dominar informação e ter domínios de operações básicas, mas que é o domínio dos fundamentos e processos de aprender. Dominar as estruturas do pensamento para a aprendizagem constante, o fazer constante e processar informações que levem a essas atitudes.

Afirmam ainda estes autores que a qualidade na educação é baseada na finalidade do saber, pois saber não é um fim em si mesmo, mas um meio, um instrumento para ser cidadão. E ser cidadão, vai além da dimensão civil, é uma dimensão que também desenvolve as condições de participação econômica, cultural e política. O que remete a conquistas de direitos pessoais e sociais indispensáveis à ordem democrática e construção da cidadania plena.

2.2 Qualidade na educação: ensino e formação do professorado

Gentili (1992) explicita que as pessoas e comunidades favorecidas atribuem virtudes àquilo de que desfrutam, elaboram teorias e doutrinas que legitimam e naturalizam sua posição de privilégio. Sua teoria educativa e econômica reconhece três exigências básicas: demonstrar que o estado e a intervenção pública geram condições de ineficiência estrutural que se voltam contra os excluídos, demonstrar que o privilégio não é somente desejável, mas também necessário e que é preciso considerar os que se situam em um nível de pobreza artífices de seu

próprio destino. O mesmo argumento é usado para a classe satisfeita, estão recebendo o que merecem, produto de seu esforço.

Gentili afirma duas questões que tentam frear ou “derrubar” as políticas e movimentos “progressistas”. Primeiro foi o discurso da qualidade no campo da educação do final dos anos de 1980 como contraface do discurso de democratização e segundo, que esta operação foi possível devido ao fato do discurso da qualidade terem assumido o conteúdo do campo produtivo. Na educação o discurso da qualidade assumiu uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque às instituições públicas. Para mercantilizar o conceito de qualidade foi necessário primeiro eliminar da agenda política as demandas democratizadoras. Surgem nos períodos pós ditatoriais e não por satisfação plena dessas demandas já que a América latina continua com altos índices de miséria e marginalidade e com tendências de ampliação desses índices.

Segundo Gentili (1994) a retórica da qualidade se impôs rapidamente como senso comum nas burocracias, entre os intelectuais e mais dramaticamente naqueles que sofreram e sofrem as consequências do êxito dessas políticas conservadoras: os professores e os alunos. Esta retórica conservadora da qualidade na educação presume uma dinâmica que o autor chama de “duplo processo de transposição”. A primeira dimensão remete ao mencionado deslocamento do problema da democratização ao da qualidade. A segunda dimensão remete a transferência dos conteúdos discutidos sobre qualidade no campo produtivo empresarial para o campo das políticas educacionais e análise dos processos pedagógicos.

Na América latina, continua Gentili (1994), os governos civis pós-autoritarismo tem sido quase sem exceção a continuidade mais dramática dos regimes ditatoriais precedentes. Uma democracia construída sobre a derrota das classes populares. As ditaduras tinham a missão de eliminar uma esquerda que não se resignava ao modo de produção capitalista e como vocação secundária foi a de restaurar as condições de uma acumulação viável, disciplinado de mão de obra com repressão, com baixos salários, promovendo capacidade exportadora que assegurassem novos níveis de investimento externo. Criaram as condições para o retorno a uma institucionalidade democrática controlada. (a democracia da derrota, a democracia “não democrática”). Graças às lutas populares algumas conquistas foram arrancadas destes estados de transição, mas com o fracasso de uma política tendente à democratização de direitos da cidadania. Em matéria política as transições latino-americanas significaram avanço que não aconteceu em dois problemas centrais para consolidação da democracia de caráter radical: dimensão de forma, sem construção e consolidação de espaços públicos e dimensão de conteúdo, sem conteúdos radicalmente democrático. É nesse contexto que começam a surgir

nos anos 1980 às demandas democratizadoras no campo educacional, com vida curta. Em questão de uma década, “democratizar” a educação deixou de ser eixo norteador e passou a ser tema ausente ou silenciado.

Gentili (1994) afirma que a democratização não desapareceu do campo intelectual como intencionalidade política, mas que essa intencionalidade foi se assemelhando cada vez mais à dos setores dominantes, foi assumindo o conteúdo e a fisionomia dos discursos neoconservadores e neoliberais que se expandiram no continente. Por convicção ou por necessidade, o antes crítico mundo acadêmico dos pedagogos democráticos foi se transformando em um palco de personagens anônimos e submersos em um discurso medíocre, vazio de conteúdo progressista.

Gentili (1994) refere que entre os estudos desses pedagogos estão preocupações com qualidade, mas já voltadas para a eficiência e produtividade que mostra a migração do princípio democratizante para o para os conteúdos mercantis do mundo empresarial. Há uma euforia conservadora com respeito a qualidade. Chegou-se esse estado provavelmente pela não reconstituição social-democrata dos governos e intelectuais críticos, pela ilusão de democratizar a sociedade civil a partir do estado, democratizar a educação de cima para baixo.

Segundo Gentili (1994), inicia-se nos fins dos anos 1980 e início dos anos 1990 um processo de cooptação de intelectuais muito forte na América Latina com agências internacionais e novo governo. Este mecanismo (elevadas remunerações, contratos internacionais ou proximidade com o novo poder) conduziu a um esmorecimento das pretensões democratizadoras. O debate que se impõe é o da qualidade que não se diferencia da lógica produtivista e mercantil. Se no campo empresarial a euforia pela qualidade deriva-se de uma série de transformações do contexto produtivo como tecnologias, engenharias de produção, mercado mundial, mecanismos de adaptabilidade, no campo das políticas públicas e da educação, adaptabilidade e ajuste é antidemocrático e dualizante. Na empresa qualidade é importante desde que garanta a produtividade ou a incrementa para lhe assegurar rentabilidade.

Esse autor nos alerta para duas questões: a qualidade supõe uma estratégia de organização que conduz a um tipo específico de controle que varia historicamente, segundo, que estas formas de controle são sempre modalidades específicas de disciplinamento que existem em toda organização de trabalho, a qualidade é mensurável e tem um custo.

Gentili (1994) refere a qualidade com critério mercantil e a crise da educação nos anos 90: qualidade modelo 1, O programa de qualidade total desenvolvido no Brasil, aplica o controle de qualidade no campo pedagógico, em cada escola para a melhoria do sistema de educação na medida em que é definido um pacto de qualidade entre alunos, professores, dirigentes, pessoal

administrativo padres e sociedade geral. Criam equipes e comitês de qualidade e desconsideram o contexto político, o mais importante é a boa vontade dos atores nas escolas. No modelo 2, tem-se a qualidade como prova e as provas da qualidade, um modelo que aplica provas avaliatórias em línguas e matemática, acreditam que a difusão em massa dos resultados da medição da qualidade melhora a qualidade. Formam pelo menos três tipos de rankings com múltiplas divisões internas que formam doze ou mais. Para Gentili (1994), esta modalidade de hierarquização do sistema educacional caracteriza-se como a ideologia das “pedagogias fast food” pois inspiram-se em três concepções que compartilha a escola tradicional e os modernos McDonalds: noção de mérito, a função exemplificadora do quadro de honra e a filosofia do “você pertence a equipe dos campeões”.

O autor explicita que os dois modelos apresentam fascinação por conteúdos do mundo empresarial sobre qualidade. Como se a eficiência e produtividade se definissem por competição simbólica, raciocínio rudimentar fundado na crença de quanto mais termos produtivos usar, mais produtivo se tornará o sistema educacional. Essas crenças não superam o nível de um simples encantamento fetichista frente a indicadores que se descontextualizados não dizem nada além de fragmento da realidade que mostram.

Continua o autor, que todos os livros de gerenciamento e de qualidade previne acerca desse tipo de reducionismo, pois não se trata apenas de medir, nem se trata da participação de todos, e sim de criar certas condições estruturais que garantam a qualidade. Pois Alfredo Litier (*apud* GENTILI, 1994, p. 152) afirma que não se deve confundir as ferramentas estatísticas de controle de qualidade com o sistema integral da qualidade. A educação restrita à condição de mercado, habilita para a competição de mercado, se subordina à noção de “rentabilidade”. Para Enguita (*apud* GENTILI, 1994, pp. 158-159), a insistência na “excelência” e na qualidade mobiliza a competitividade entre escolas e entre alunos e faz da educação um campo de provas que seleciona os melhores, busca os melhores, os mais dotados para , tirando-os do “marasmo” colocar a sua disposição melhores meios. Essa ideia parte da aceitação de uma sociedade dual onde para a maioria, aqueles que ocuparão postos de baixa qualificação, sem espaço para a iniciativa, capacidade de decisão, qualquer educação serve. Para a minoria, os que se sobressaem, os que tomarão decisões, uma educação excelente. Teoricamente, primeiro devem ser encontrados, ou já se sabem excelentes, ou seus pais já encaminharam para esta educação.

Para Libâneo (2001), os novos tempos requerem que a escola possibilite uma formação cultural e científica e que inclua todos, combatendo a exclusão econômica, política, cultural e pedagógica. A escola cumpre funções específicas, como formação geral básica, o ensino da leitura e da escrita, formação científica, ética e estética, desenvolvimento cognitivo e operativo.

Por isto, precisa ser repensada como espaço em que as informações que os alunos trazem do mundo ganhem significado.

A escola é um espaço de análise e de crítica das informações através dos elementos conceituais e com a ajuda pedagógica do professor. A escola ajuda a fazer a síntese entre a cultura formal com a experiência. Para tanto, cria, recebe e interpreta informações, fazendo do aluno sujeito de seu próprio conhecimento.

Para este autor, os sistemas de ensino e as escolas precisam prestar mais atenção à qualidade cognitiva das aprendizagens. A gestão escolar deve ter como foco a aprovação dos alunos com rendimento escolar satisfatório de aprendizagem para que estes alunos ganhem condições de exercício de liberdade política e intelectual.

Qualidade é a palavra que está em todas as reformas da educação e, conforme Libâneo (2001), refere-se tanto à sua organização e funcionamento quanto a uma escala de valor de ruim, boa, excelente. Nesse sentido, cada escola precisa estabelecer o critério de qualidade que deseja atingir.

Difundido nas escolas e também aos sistemas escolares, temos o conceito de qualidade total com o objetivo de treinar pessoas para a competência dentro de uma gestão eficaz de meio e controle e avaliação de resultados. O que orienta estas ações são imperativos econômicos e técnicos. Pela avaliação e seus resultados, as escolas são classificadas e os recursos são repassados segundo os resultados da avaliação externa.

Oposto ao conceito de qualidade total temos, conforme este mesmo autor, qualidade social, em que a escola promove o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento cognitivo e social necessário aos alunos para que estes possam ser inseridos ao mundo do trabalho e cidadania. Contribui para um mundo mais justo quando existe uma inter-relação entre qualidade e política.

A educação é o melhor caminho para que o ser humano se faça sujeito de sua história, e só a qualidade dos processos que ocorrem na escola pode proporcionar esta transformação.

Para Demo (1998, *apud* LIBÂNEO, 2001, p. 55), qualidade formal se refere aos conhecimentos que precisam alcançar um nível ótimo por conta de meios, de instrumentos e de procedimentos para aprender a pensar. A qualidade política se refere aos valores e aos fins do conhecimento. É a ética para interagir com a realidade na busca do bem comum. As características de uma escola com qualidade social são as seguintes:

- Assegura formação sólida de base para o desenvolvimento de habilidades que preparam para o mundo, integrando cultura, ciência, técnica, linguagem, ética e estética.

- Desenvolve processos de formação cidadã, com novas práticas de gestão, preparando para a participação e criando situações de compartilhamento, iniciativa, liderança e tomada de decisões.
- Assegura elevação do nível escolar para todos os alunos sem exceção, condições iguais da oferta da escolarização.
- Promove integração entre a cultura escolar e outras culturas, promovendo a educação multicultural e comunitária.
- Cuida da formação de qualidades morais, traços de caráter, atitudes convicções, conforme ideais humanistas.
- Dispõe de condições físicas, materiais e financeiras para um bom funcionamento, condições de trabalho, remuneração digna e formação continuada para professores.
- Incorpora no cotidiano escolar as novas tecnologias de comunicação e informação.

Buscar essa educação de qualidade vai demandar muitos objetivos e estratégias, como a reorganização das escolas, a prática de gestão, que como vimos, Lück (2011a) amplia aos limites da administração, mas Libâneo (2001) alerta-nos que não basta, que mesmo os resultados sendo satisfatórios, não é suficiente, pois aferir desempenho por meio de provas e exames não é suficiente para tratar das dimensões afetivas, estéticas, éticas, físicas.

Avaliações, organização escolar, modificação de currículo, modernização dos equipamentos da escola são importantes para promoção da qualidade, no entanto, fazem parte dos meios, e não dos fins. O fim é a qualidade cognitiva das experiências de aprendizagem dos alunos. A escola de qualidade inclui todos os alunos. Ela deve ter atenção aos conteúdos importantes que estão sendo ensinados, como estão sendo ensinados e o sentido destes para a vida cultural e prática.

Sobre as organizações, Senge (1990, p. 51) afirma que a maioria tem dificuldade de aprendizagem e que isso se deve à forma como são projetadas e gerenciadas, o que tem a ver com a forma como os cargos são definidos e, principalmente, ao modo de pensar e interagir em todas as perspectivas. E para corrigir tal situação, este autor sugere identificar sete deficiências, que veremos a seguir (SENGE, 1990, pp. 52-59):

1) “Eu sou meu cargo”

Ao se concentrar somente no cargo que ocupa, tem pouco senso de responsabilidade com os resultados do todo, e em situações de resultados frustrantes, provavelmente seja difícil descobrir as razões, “alguém fez algo errado”.

As pessoas nessa situação “fazem seu trabalho”, dedicam seu tempo e acreditam que não exercem controle algum sobre os fatos.

2) “O inimigo está lá fora”

Existe no ser humano uma propensão de encontrar alguém ou algo (razão externa) para culpar quando algo não dá certo. Essa propensão é um subproduto do “eu sou meu cargo” e da forma não-sistêmica de olhar o mundo. Pois “lá fora” e “aqui dentro” pertencem a um sistema único. O que há é uma deficiência de aprendizagem que não permite que as organizações e pessoas possam detectar mecanismos a serem usados para lidar com os problemas que ocorrem “aqui dentro”.

3) A ilusão de assumir o controle

A moda é ser “proativo”, que muitas vezes significa “ser reativo”, na verdade o que se defende por “proatividade” é que se enfrente as dificuldades. Ser reativo é combater “o inimigo lá fora”. A proatividade significa entender qual a contribuição que pode ser dada para o próprio problema. Produto da forma de pensar.

4) A fixação em eventos

As conversas nas organizações são dominadas por eventos recentes. O que impede de identificar os acontecimentos de longo prazo com padrões de mudanças. Mas as principais ameaças das organizações e da sociedade não vêm dos eventos súbitos, e sim de processos lentos e graduais.

Para a aprendizagem de todos numa organização é preciso abandonar a mentalidade presa em eventos de curto prazo.

5) A parábola do sapo escaldado

A inadaptação às crescentes ameaças numa empresa leva ao que se conhece por “parábola do sapo escaldado”. Neste animal, o mecanismo interno que detecta ameaças é regulado para identificar somente mudanças súbitas do meio ambiente, e não mudanças lentas e graduais.

Para aprender a identificar processos lentos e graduais é preciso reduzir o ritmo frenético e prestar atenção aos eventos sutis e os drásticos. Os eventos graduais são os que representam as maiores ameaças.

6) A ilusão de aprender com a experiência

Aprende-se com a experiência direta, através da tentativa e erro, observando as consequências para a decisão acertada. No entanto, nas organizações nem sempre é possível observar os resultados das ações. Muitas consequências vão ocorrer num futuro distante.

O dilema da aprendizagem nas organizações é este. Se se aprende com a experiência, e não dá para ver os resultados das decisões mais importantes a curto prazo. Muitas se estendem para o sistema como um todo por anos e décadas.

Os ciclos mudam e fica difícil aprender com eles, quando a duração é maior que dois anos.

7) O mito da equipe gerencial

“A equipe gerencial” sempre pronta a enfrentar as deficiências e dilemas que são interfuncionais e complexos. Em geral, as equipes estão lutando pelo seu espaço fingido que todos apoiam a estratégia da equipe e mantendo aparência de grupo coeso.

Normalmente as equipes funcionam bem com problemas de rotina, mas com problemas complexos, que podem ser ameaçadores, deixam de lado o espírito de equipe.

A escola educa para uma resposta sempre correta, as empresas reforçam essa lição recompensando as pessoas que têm as respostas rápidas, ou que defendem seu ponto de vista e não em indagar problemas complexos.

Ao se sentir inseguro ou ignorante, o ser humano tende a não querer parecer esses sentimentos. Esse processo bloqueia novas compreensões. Surge então o que o professor de Harvard (CRYS ARGYRIS, *apud* SENGE, 1998, p. 58) chama de “incompetência hábil” – equipes repletas de pessoas qualificadas em impedir a sua aprendizagem.

As organizações vivem uma crise de deficiências de aprendizagem, contudo, primeiro é necessário enxergá-las mais claramente, pois certamente elas se encontram perdidas em meio a violentos eventos do dia a dia.

São muitas informações que o homem tende a não absorver, gerando uma interdependência maior do que a que o homem pode administrar e acelerar mudanças que não se pode acompanhar. Assim, as organizações entram em colapso por serem incapazes de reunir suas diversas funções e talentos, criando um todo produtivo.

O pensamento sistêmico ajuda a acabar com a sensação de impotência das organizações. Começa com a reestruturação do modo como se pensa, de ver as partes para ver o todo, ver as pessoas como participantes ativas na formação de sua realidade, ver inter-relacionamentos em vez de simples fatos instantâneos.

Sobre qualidade, Zabalza (1998) afirma que existem “eixos semânticos” para organizar o conceito de qualidade para sua aplicação na vida social:

A qualidade vinculada aos valores. Para muitos autores, este é componente básico da “qualidade”: que contenha elementos valiosos dessa época, nessa instituição e nessa situação etc. Para a educação, este é componente dos mais importantes para a qualidade.

A qualidade vinculada a efetividade. Logo tem qualidade aquele tipo de instituição que alcança bons resultados.

A qualidade vinculada a satisfação dos participantes no processo e aos seus usuários. Esta dimensão de qualidade faz parte do que entende-se por “qualidade de vida” e, mesmo no mundo empresarial, a “satisfação dos empregados” é fator importante para a efetivação do trabalho de qualidade.

Em educação, o autor defende que para aplicar o conceito de qualidade essas três dimensões se complementam: então, para que se tenha uma escola de qualidade, um programa educativo de qualidade ou professores de qualidade, é preciso reconhecer neles estas dimensões.

Com relação aos valores educativos formativos, é preciso que estejam comprometidos com o desenvolvimento integral dos alunos e da sociedade em geral. Já sobre os resultados esperados, é evidente que não se pode pensar em qualidade sem ótimos resultados, e que na dimensão satisfação, esta garante a atuação para resultados de alto nível. Qualidade, portanto, se refere às pessoas que participam nos processos educativos e as que se beneficiam destes processos (pais, comunidade e sociedade).

Mas no que se refere às escolas, Zabalza (1998) ressalta que qualidade não é tanto um repertório de características que possuem, e sim algo que precisa ser alcançado. Pois é dinâmica e se constrói dia a dia e de maneira permanente, sendo interessante vincular o tema da qualidade aos aspectos funcionais e aos serviços destinados aos alunos. Conforme este autor, a pesquisa e a experiência confirmam que existem variáveis que mais afetam o funcionamento desses aspectos que são organizacionais e de funcionamento, e são os seguintes:

Primeiro que para aperfeiçoar as escolas e os serviços, o autor sugere que seja dada atenção ao projeto da escola, com base em investimentos que prevejam altas qualidades e, para isto, as gerências precisam ver custos, condições materiais, de equipamentos e funcionais (pessoas, sistemas, controle etc.). Será difícil alcançar qualidade em processos de condições impróprias. Para o alcance de altos níveis qualitativos, é preciso que sejam adotadas decisões apropriadas quanto aos investimentos, recursos, condições de trabalho etc.

O autor alerta para a impossibilidade de se crer que processos educativos projetados com baixos níveis de investimentos, com pouca preparação de pessoal, pouco controle de qualidade, recursos mínimos, podem obter resultados altos.

O segundo âmbito da qualidade são os resultados ou produto do processo educativo, que não se refere somente aos resultados concretos de cada processo, mas à efetividade dos objetivos propostos e sua permanência. A qualidade de um produto requer que haja permanência desse produto no tempo e espaço. Na educação isso significa que não se trata de

efeito imediato, mas efeitos que se produzem e se tornam visíveis a “longo prazo” e que, se forem mesmo bons, se mantêm com o tempo.

Não faz sentido pensar que qualidade ocorre sem resultado, mas que a qualidade do resultado é uma função subsidiária dos outros âmbitos da qualidade. A qualidade do projeto, qualidade do funcionamento ou do desenvolvimento organizacional podem funcionar independentemente, a qualidade do produto ou resultado é consequência dos outros eixos.

A terceira dimensão se refere ao processo ou função que proporciona os resultados, são os procedimentos de intervenção que na empresa se refere ao processo de fabricação. Nas intervenções sociais, como a educação, esta dimensão corresponde ao que chamamos metodologia, que inclui planejamento, recursos, sistemas de controle etc.

Em caso de resultado positivo de alto nível de qualidade, as mesmas características podem se projetar no processo. Se, ao contrário, os resultados forem de baixo nível de qualidade, estabelecem-se dois tipos de considerações:

Se a causa foi a não realização do procedimento estabelecido no projeto e no planejamento da metodologia, assim será preciso retificar o procedimento para adequá-lo melhor ao que se pretende alcançar.

Se apesar do procedimento ter sido posto em prática os resultados tiverem sido negativos, é preciso alterar o procedimento. Se ainda assim o nível de qualidade não melhorar, será necessária uma reelaboração do processo, incluindo o projeto.

E por último temos, segundo Zabalza (1998) que para a qualidade da escola é necessário o aperfeiçoamento das condições de funcionamento das instituições com suas equipes. Fazem parte desta dimensão os programas de aperfeiçoamento de pessoal, os planos de transformação institucional (novas estruturas organizacionais), os programas de equipamento, a incorporação de novas tecnologias etc.

Este autor elenca quatro componentes das estruturas das instituições escolares que condicionam sua qualidade, baseado numa análise dos trabalhos de pesquisa de autores como Purkey e Smith (1983), Fullan (1985), Harber (1992) e são:

- A liderança. Neste caso, a condição consiste em um estilo de liderança que se orienta pela melhora progressiva da atuação da instituição. É um estilo de direção diferente daqueles aos quais não existe liderança clara, que estimule o dinamismo da instituição ou que sua direção se dedique às tarefas burocráticas.
- A organização e o desenvolvimento efetivo do currículo: a riqueza e a atualidade dos objetivos e dos conteúdos formativos da instituição, uma boa coordenação do currículo,

tanto pelos professores como pela gestão, e a existência de mecanismos adequados de avaliação e supervisão das atividades que se realizam.

- Relação com a comunidade que inclui dois aspectos fundamentais: a participação das famílias na dinâmica formativa das escolas e o reconhecimento e o apoio da comunidade à ação escolar.
- Atuações específicas de desenvolvimento institucional que adotem iniciativas e programas dirigidos à melhoria do funcionamento e dos resultados da escola. Estas iniciativas devem cobrir pelo menos dois aspectos básicos: programas de formação de professores(as) e pessoal da escola para o enfrentamento das necessidades que forem detectadas como relevantes e programas de equipamento e transformação a médio prazo.

2.3 Qualidade do ensino e formação do professorado

Para Imbernón (2016), qualidade e mudança no ensino são conceitos confusos, pois cada época tem uma linguagem educacional com sucessivas reformas promovidas pelo governo do momento. Nos anos de 1990 e primeiras décadas do século XXI, as reformas trazem as competências, a qualidade que surge com os nomes de gestão de qualidade, qualidade total, excelência, empoderamento, mudança, gestão do conhecimento, a incerteza, a governabilidade, governança etc.

Tratam-se de terminologias de modismo que rapidamente se espalham e são usadas como curingas nos discursos que, na maioria das vezes, o discursista não sabe do que se trata. Este autor tenta analisar os termos qualidade e a mudança de ensino, qualidade nos discursos, e o que significa excelência, que para o autor significa coerência entre o que se pretende e o que se obtém. Vamos analisar aqui o pensamento deste autor com relação a esses dois termos.

2.3.1 A mudança na educação

Sempre se teve a percepção de mudança, mas atualmente, com a tecnologia, o autor acredita que seja o que dá essa impressão de que a vida passa vertiginosamente, os aparelhos rapidamente ficam obsoletos e este fato gera no ser humano a ideia de passagem mais rápida da vida.

A mudança é então incorporada ao papel escrito e às políticas como um lugar comum, embora não ocorra na realidade da prática da educação. Para que a prática ocorra são necessários novos conceitos e novas mentalidades de pensar a educação. O que ocorre com uma opção política de estabelecer relações com a comunidade e com os docentes, de modificar

estruturas, de estabelecer relações com as políticas educacionais, com o currículo, com o papel dos alunos, com as novas formas de aprender que vão além da escolarização etc.

Significa também romper certas inércias e ideologias políticas que levam a uma prática conservadora de citar a mudança, introduzi-la ao discurso político e não mudar as coisas.

Para Imbernón (2016), significa também romper certas inércias e ideologias políticas que levam a uma prática conservadora de citar a mudança, introduzi-la ao discurso político e não mudar as coisas. E juntamente com o conceito de mudança, aparece o conceito de qualidade com múltiplas nuances, conceito multidimensional e relativo: “é preciso trabalhar para a qualidade, a qualidade é prioritária...” são discursos que atribuem a este conceito um enfoque vago e técnico que se baseia na eficiência e na efetividade de padrões burocráticos, na aplicação de modelos de qualidade do mundo empresarial. Nesse pensamento está implícito que crianças e jovens podem ser objetos e os professores, as máquinas. Passa-se a elaborar protocolos, roteiros, escolas de elite, aumentar o número de horas/aulas, a valorizar o sucesso de escolas, os níveis dos alunos também são diferenciados. Surge a classificação, que gera a segregação.

E os alunos que não se enquadram na norma estabelecida, que não conseguem se sair bem em questionários preparados por pessoas de uma determinada visão de realidade social, são segregados e um novo problema é criado.

Para Imbernón (2016), qualidade não é conceito estático, não existe um único modelo de qualidade, nem no mundo empresarial, e na educação, que trabalha com pessoas que não são produtos, o perigo de fazer análises simples é bem maior. O trabalho com sujeitos deve levar em consideração intencionalidades, contexto, interesses e valores.

Nas abordagens existentes de qualidade percebe-se como este conceito é multidimensional e ambíguo (GARVIM, 1984; HARVEY & GREEN, 1993, *apud* IMBERNÓN, 2016, p. 17):

Qualidade como exceção, mostra a qualidade como algo especial que alguma escola tem e outras não, exclusiva de uma classe e mais atualmente como excelência em relação a padrões e excelência em relação aos resultados segundo alguns critérios.

Qualidade como perfeição ou mérito que mostram “escolas onde as coisas são bem-feitas” e escolas que promovem a “cultura de qualidade” para a obtenção de resultados em avaliações com critérios de controle.

Qualidade como adequação a propósitos que partem de uma definição funcional de bom ou adequado para algo ou alguém. Aqui aparecem as escolas que adequam resultados aos objetivos

propostos, e escol nas quais programas e serviços atendem às necessidades dos clientes. Também escolas que cumprem objetivos estabelecidos no âmbito legal.

Qualidade como produto econômico, alia qualidade a preço de sua obtenção. As escolas são eficientes ao relacionar custos e resultados e escolas que prestam contas.

Qualidade como transformação e mudança, onde esta é definida pela melhoria nas avaliações do rendimento dos alunos e desenvolvimento organizacional.

Contudo, o autor nos alerta que qualidade não é a melhoria do funcionamento das escolas, mas é definida pela perspectiva do grau de satisfação da comunidade educacional e não se trata de resposta à demanda social e de mercado, deve ser analisada a partir da consciência do que e como os alunos aprendem no processo ensino-aprendizagem.

A qualidade que se orienta por uma tendência, uma trajetória, um processo, uma construção de um projeto coletivo, contínuo, baseado na igualdade de oportunidades, na equidade na qual todos buscam a melhoria das aprendizagens dos alunos. Que pode se desenvolver no âmbito educacional, em uma determinada comunidade de práticas entre professores. Não pode ser um processo de nota seguida de intervenção que sempre culpa alguém, é sim, segundo Imbernón (2016), um processo participativo e coletivo de responsabilização e autorregulação.

A qualidade aqui defendida é de um meio colaborativo de prática entre professores e seu contexto, com processos de investigação entre esses profissionais, com projetos de inovação, capazes de analisar o que funciona em sua prática de formar cidadãos cultos e democráticos, partindo de sua própria realidade e se proponham a mudar com base em seu contexto e do aluno, o que Imbernón (2016) chama de ecologia educativa. Defende escola como processo de vida, com redes de relações de uma comunidade educacional que quer melhorar, educar e melhorar-se. Como fazer isso acontecer?

Imbernón (2016) diz que ao seu ver deve-se considerar a experiência profissional do professorado e dos alunos. Seus conhecimentos, motivações, emoções, sua identidade como docente e como aluno e o meio e situação de trabalho. Sua participação na educação, através de tomada de decisões que os afetam diretamente, deve ser mais valorizada do que o que dizem os que estão de fora e que mandam propostas de qualidade determinada. Os que participam da educação devem ser autores e beneficiários de um processo que dê respostas às suas necessidades em contextos sociais concretos. Que possam gerar inovações a partir de seus conhecimentos práticos, isto será possível se forem aceitos e que se sintam acreditados, que

possam se sentir autônomos e capazes e que possam prestar contas de seu trabalho à comunidade.

Para a qualidade de uma escola, os alunos precisam contribuir com sua participação na sociedade, através do que aprenderam. A qualidade não está apenas no conteúdo das coisas, mas na interatividade que o conteúdo proporciona, na dinâmica e na solidariedade, nas atividades que proporcionam aprendizagens relevantes, no estilo do professorado, no material utilizado e na capacidade de formar cidadãos e cidadãs para o mundo. Portanto, o conceito de qualidade é ideológico, e não técnico.

2.4 O professorado, a escola, a comunidade e a qualidade da educação

O fórum mundial sobre educação (declaração de Dakar 2000, item 69, *apud* IMBERNÓN, 2016, p. 25) aponta que os professores são essenciais na promoção da qualidade na educação, estes defendem mudanças e atuam como catalizadores para que essa mudança ocorra. E para o fórum, reforma educacional só terá resultados positivos se os professores participarem de forma ativa. Orienta ainda que esses profissionais devem ser respeitados, bem remunerados, ter acesso a formação, educação e apoio profissional. Precisam ter oportunidades de participar do plano educacional nacional e local, participar nas decisões sobre seu trabalho e nas decisões no seu local de trabalho. Devem também aceitar suas obrigações profissionais e serem responsáveis perante os estudantes e suas comunidades.

É recente a percepção da humanidade sobre os direitos e cuidados com crianças e jovens, que eram considerados homens e mulheres em miniatura e, portanto, inferiores aos adultos, mas que podiam trabalhar como adultos. As crianças e jovens, principalmente da classe trabalhadora, eram maltratados e analfabetos, com falta de cultura e de liberdade de pensamento. Apenas uma minoria privilegiada tinha acesso à educação, e estes eram os futuros dominadores, pois quem não estudava ficava vulnerável ao poder.

Apenas com a Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959, foi aprovada a Convenção sobre os Direitos das Crianças, embora com antecedentes na Declaração de Genebra de 1924 e na de 1948, sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que implicitamente incluía a criança. A declaração foi atualizada em 1989 com a assinatura na ONU sobre os Direitos da Criança. Marca um grande avanço o fato de crianças começarem a ir para a escola e inauguram um novo modelo de sociedade. Aqui entra a figura do professor, a pessoa a quem a sociedade delegou a educação dos alunos.

2.5 O ofício de ensinar

Imbernón (2016) refere sobre a Roma antiga, quando, mestre ou mestra (magister) tinha poder de autoridade. Tinham o grau supremo, uma sabedoria maior que o restante do grupo e transmitiam aos demais essa sabedoria. Atualmente, perderam essa característica de sabedoria, têm baixo prestígio social e perderam o nome. Passaram a professores ou professoras. Mas sua necessidade e uso permanecem e o título de mestre exigido como sinônimo de sabedoria e símbolo dessa profissão que trata de educar os filhos dos outros. Para o ofício de professor, que é mestre por excelência, é necessário que haja compromisso, contexto e conhecimento.

Embora no imaginário coletivo ser professor seja tarefa simples, não é, é na verdade uma tarefa difícil, complexa e que exige paciência para o bom ensino. A partir do século XX, a sociedade foi se tornando bem mais complexa e as exigências em ser professor assumiram também maior complexidade com um agravante de, na maioria das vezes, sem correspondência com a educação que os alunos recebem de suas famílias e meio social. Todos estes fatos se concretizam em uma sala de aula. Eis o desafio de viver a realidade e buscar o passado para que os alunos possam reconstruir sua compreensão a partir dos saberes construídos por outros, e assim possam construir saberes novos, ou que transformem os existentes para uma melhor existência humana.

Em profissões de difusão do conhecimento, cultura e desenvolvimento de inteligência, os professores não formam grupo uniforme, mas como grupo têm uma trajetória difícil. Educar é gerar reflexão sobre a realidade. Foram perseguidos no século XX, o mais cruel da humanidade, os professores foram punidos, expulsos, exilados e mortos. Mas em cada época houve uma forma de ver o trabalho do professor (tradicional, revolucionário, religioso, conservador, autoritário, artista etc.). Os componentes de seu trabalho permaneceram os mesmos (escola, alunos, cadernos, lousa, aulas etc.), no entanto, a escala de valores para determinar prioridades muda em cada época.

A profissão de professor reflete o momento social e histórico, e em todas essas épocas encontram-se os vários tipos de profissionais numa mesma escola: os conservadores com os revolucionários, fascistas com liberais, bem característicos das rupturas do século XX. As maiores lembranças que alunos levam dos professores, segundo o autor, é de que forma foram tratados e orientados.

Ainda segundo Imbernón (2016), a tarefa fundamental do professor é ensinar e aprender, e um bom professor aprende ensinado. O Estado apenas constrói e mantém escolas, mas quem torna a escola funcional são os professores e os alunos. Tornando-a um ecossistema

vivo. Muitos cidadãos escolheram a educação de crianças e jovens porque em algum momento da vida tiveram um professor ou professora apaixonados pelo que ensinavam.

As escolas começam a ser ampliadas no século XIX em todos os países, com pouco tempo de permanência, que foi aumentando progressivamente ao longo do século XX. Havia uma escola unitária, meninos e meninas numa única classe. Foi no século XX que ficou estabelecida a escolarização obrigatória universal (embora isso ainda não tenha ocorrido efetivamente), e houve muito esforço por parte dos docentes.

O ensino de uma minoria quase homogênea passa para uma grande quantidade de meninos e meninas bem diferentes, juntando-se a isso as mais variadas reformas, as variadas formas de organização escolar, as novas tecnologias, as mudanças sociais etc. Esse esforço para o ensino, na maior parte das vezes não é reconhecido profissional e socialmente. Baseado nas mudanças citadas, o professorado saiu de uma função de instrução para uma função de educação e agente social, embora as políticas conservadoras do século XXI anseiem pelo retorno à instrução.

Mas a situação de vida do professor foi sendo inserida na sociedade como importante nesse século, por consequência de muitas lutas. E seu respeito, para muitos pais, sempre ocorreu, pelo povo também, mas nem sempre, ou na maioria das vezes nunca, pelos governantes, por intelectuais prepotentes.

Mas Imbernón (2016), explicita que a mudança mais importante se deu na sua formação. Antes, um a formação inicial escassa, não universitária, para uma formação de professores com estudos adequados de conhecimentos psicológicos e pedagógicos. A formação permanente também mudou, a atual mentalidade é de estudo contínuo, já que se trata agora de uma função complexa.

Já no século XX, se falava em formação permanente, através da qual o professor devia pesquisar sua prática, e no século XXI há a exigência de uma nova forma de ser professor, que requer que este profissional participe criticamente em seu contexto, transmita valores e comportamentos democráticos, respeito à diversidade cultural, social, ao meio ambiente. Para Imbernón, se a sociedade mudou é preciso analisar se a educação atual que é fragmentada e por isso mesmo não consegue relacionar e articular conceitos e conteúdos acadêmicos, se esta educação é útil. As especializações desse modelo de escola têm tendência para os conteúdos curriculares isolados e adquiridos por memorização repetitiva. A fragmentação não é útil, pois rejeita a complexidade da realidade atual. (MORIN, 2011, *apud* IMBERNÓN, 2016, p. 61) refere que a fragmentação de saberes (natureza, cultura, ciências, humanidade entre outros)

levam a uma visão reducionista para resolver problemas globais e fundamentais. Esse é um dos males mais perigosos dessa especialização do ensino.

Imbernón (2016) explica que essa fragmentação teve início no século XIX e começo do século XX com a especialização e ensino centrado em disciplina, sem relação entre estas, o que não contribui para os processos complexos da atualidade. A fragmentação causa superficialidade de conhecimento e é obstáculo ao estabelecimento de relações entre saberes, dificulta a construção de esquemas que os alunos precisam para entender o mundo. Essa fragmentação é uma ideologia que rompe a unidade social, a compreensão sistêmica e ensina fatos e dados que aumentam a distância entre o saber e o cotidiano.

A desfragmentação curricular é conhecida por meios de propostas globalizadoras, multidisciplinares e interdisciplinares e baseado nas ideias de (MORIN, 2011, *apud* IMBERNÓN, 2016, p. 62) até transdisciplinares em currículos integrado e não fragmentado em disciplinas acadêmicas. Organiza o ensino em centros de interesses, em temas ou projetos de trabalho multidisciplinar.

As instituições escolares vivem os conflitos da sociedade e os professores assumem novos papéis educativos que exigem que estejam atualizados sobre os acontecimentos científicos e sociais, e mesmo que o que se ensina na escola possa ser aprendido fora delas, ainda assim é fundamental aprender o que é cidadania, democracia, solidariedade e outros valores que na escola são vivenciados. O que se precisa é sair do trabalho isolado para o trabalho em equipe para dar conta dos aspectos éticos, relacionais e grupais tão necessários quanto o saber técnico.

Ser professor no século XXI mudou, sua função aumentou e diversificou-se, assim como sua imagem social. São tempos de incertezas e mudanças.

2.6 A qualidade da educação: não está só nas escolas

Há muito a fazer para a educação de qualidade, que para Imbernón (2016) é a que consolida a democracia dos povos, vencendo desigualdades e aumentando as expectativas de crianças, jovens e adultos. Educação é direito de todos e patrimônio da humanidade. Todos têm direito a ela. Foram muitos os acontecimentos sociais do final do século XX que levaram a escola a uma crise de identidade que precisava encontrar novo papel, o que gerou crises em seus profissionais que sofrem e se desorientam até os dias atuais. O que se relata é que a escola perdeu sua “autoridade educativa” pelo vigor que o contexto atual apresenta.

Imbernón (2016) afirma que houve, contudo, mudança de papel dos professores e a função da escola mudou e esta entra em crise por ter perdido sua “autoridade educativa”, e educar crianças e jovens não é possível somente na escola. Os contextos são bem mais atuantes e nem sempre coincidem com os valores defendidos na escola, o que gera exclusão escolar, social, o abandono, o absenteísmo e reprovação. É o modelo de escola criado no século XVIII, consolidada no século XIX foi renovada pelos movimentos da escola nova no século XX e que com os professores formados nesse século tentando educar crianças e jovens do século XXI.

Continua Imbernón (2016) que com tudo o que foi exposto anteriormente, fica a certeza de que a escola não é mais capaz de educar sozinha e necessita de apoio das diversas instâncias sociais. “As comunidades de Aprendizagens” não são metodologias, mas um jeito de pensar a escola com participação, cooperação e solidariedade entre todos. A concepção é de que não se aprende somente na escola, mas nos contextos que envolvem a escola. Mas esta instituição também deveria se converter em uma comunidade de prática e de compartilhamento de problemas, projetos, ideias, desilusões, sucesso etc. Eis a diferença entre reuniões burocráticas de reuniões de trabalho

Para a transformação da escola em uma comunidade de aprendizagem, algumas mudanças se impõem, e a primeira delas é a mudança nas relações de poder. Portanto é necessário mudar a organização da escola, ficando esta subordinada às prioridades definidas pela comunidade.

O edifício escolar atual, que ainda corresponde à educação do passado com modelo de indústria, deve ser repensado para formas não estáticas, que possibilitem a quebra do isolamento das salas fechadas e liderança compartilhada. Requer novo papel do conselho escolar e da equipe de direção (esta facilita reuniões, oferece informação, possibilita comunicação, valoriza o trabalho, delega funções e tem papel chave no desenvolvimento da comunidade, e incentiva os trabalhos de transformações adotadas). As pessoas de fora também exercem novo papel participando de todo o trabalho da instituição.

Imbernón (2016) chama a atenção para a necessidade da organização de comissões de trabalho para a otimização dos recursos, a delegação de responsabilidades, aumento dos serviços da escola, organizar as salas de aula, enfim, uma otimização dos espaços escolares e do tempo de atividades dos alunos formados em agrupamentos flexíveis. Aprender com o contexto é uma possível alternativa para a qualidade da aprendizagem dos alunos na escola, evitando a todo custo a sua exclusão.

3. GESTÃO DEMOCRÁTICA E QUALIDADE DO ENSINO

3.1 A evolução da gestão educacional: a busca da qualidade

Segundo Lück (2011a), a palavra gestão sugere uma expressão que ganhou evidência na literatura e contexto educacional a partir da década de 1990, firmando-se como conceito comum em orientações e ações dos sistemas de ensino e escolas e é reconhecidamente a base fundamental para a organização significativa que estabelece uma unidade aos processos educacionais. Consegue isto pelo fato de mobilizar as pessoas, que se voltam para o desenvolvimento e a melhoria da qualidade do ensino que oferecem. No entanto, este conceito, esta expressão paradigmática não está necessariamente internalizada, pois trata-se de uma outra forma de ver educação, outra concepção, e apresenta questões básicas que, à luz das ideias de Lück (2011c), serão aqui discutidas.

O conceito de gestão surge com um novo entendimento de conduzir organizações, que olha o todo em relação às suas partes e das partes entre si numa clara visão de conjunto (MORIN, 1985; CAPRA, 1993, *apud* LÜCK, 2011a). Gestão é superação das limitações do conceito de administração, resulta da quebra de paradigma, que leva a outra forma de ver e agir sobre a realidade. O paradigma é como nosso pensamento percebe o mundo, determinando o modo de ser e fazer das pessoas nos seus contextos (LÜCK, 2011c).

Os esforços das organizações educativas é para que o paradigma da educação ultrapasse o enfoque da administração para que haja melhoria do ensino brasileiro. Na gestão, temos uma visão do sistema de ensino como um todo, com todas as escolas, no caso, para a implementação das políticas, dos projetos pedagógicos, que como vimos na LDB, constitui-se um dos princípios fundamentais para a escola. Os métodos devem criar condições para um ambiente educacional autônomo, participativo de compartilhamento de ideias, de autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações), com transparência (demonstração pública de processos e resultados).

A gestão orienta-se pelos princípios democráticos quando reconhece a importância da participação consciente das pessoas nas decisões de todos os processos escolares e em todas as dimensões das implementações. No contexto educacional, o que se percebe comumente é que a participação é concebida apenas nos processos da escola, não abrangendo os sistemas, as secretarias de educação. O entendimento é de que este conceito de gestão que quebra os paradigmas administrativos não se aplica a este ou aquele segmento. O que é um equívoco, pois esta concepção se aplica a todos os segmentos, associando-se ao fortalecimento da

democratização da educação pela participação ativa, responsável, dos membros de sociedade nos vários níveis. O compromisso é coletivo e os resultados sempre mais efetivos e significativos.

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Ministério da Educação (MEC), o dirigente escolar é obrigado a levar em consideração a ideia de democracia, que no contexto atual é bem evoluída e conduz professores e agentes locais à participação e implicações nas tomadas de decisão (VALÉRIEN, 1993, *apud* LÜCK, 2011a, p. 37), exigência que se vincula à interação entre as dimensões políticas e pedagógicas das ações das organizações educacionais.

Se analisarmos as perspectivas e demandas dos sistemas educacionais atuais, que precisam responder aos anseios da sociedade globalizada, vê-se que os fundamentos de administração educacional do passado não seriam suficientes, pois estes tratavam muito sobre as dimensões financeiras e recursos materiais. As mudanças devem-se ao entendimento de que problemas globais demandam ação conjunta, e por esta entende-se ação participativa autônoma e competente.

A concepção de gestão supera a de administração, mas não a substitui, por tudo o que já foi explicitado, mas também por razões que serão esclarecidas a seguir, para que todas as questões referentes a este tema fiquem claras e possam contribuir com ações das organizações educacionais a partir dos sistemas de ensino e suas escolas.

3.1.1 Problemas globais demandam ação conjunta

Temos em Kosik que “a realidade social é construída socialmente” (KOSIK, 1976, *apud* LÜCK, 2011a, pp. 39-40), ela não preexiste, é criada pelos grupos em ação de constantes e contínuos movimentos interativos, marcados por ações e reações, estruturas e funções, dúvidas e certezas, fluxos e refluxos, objetividades e subjetividades, ordens e desordens. A realidade é complexa em dimensões e movimentos contraditórios, tensos e incertos. Ao superar estas complexidades, prepara-se o contexto para novos desafios mais abrangentes.

Assim sendo, pode-se inferir que a realidade não é explicada por enfoque linear e fragmentado de ações localizadas, mecanicistas e excludentes, há que se valorizar aspectos que interferem sobre ela, o que demanda ações mais inteligentes que, na maior parte das vezes, requer ações conjuntas em equipe, como defende Morin (2008). Segundo o autor, “a inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os objetos daquilo que os

envolve” (MORIN, 2008, p. 18). O conhecimento deveria ser refletido e discutido pelo homem, mas em vez disso está mais para ser incorporado na memória e manipulado pelos poderes.

A educação e a qualidade do ensino demandam orientação global, abrangente, interativa, com visão sustentável que supere ações imediatistas e descontextualizadas, que na maior parte das vezes coloca a escola em ativismo sem sentido. Trata-se do paradigma ocidental que trata Morin? Que se identifica com a racionalização, com a eficácia para resultados contabilizáveis, que classifica?

Em Lück (2011a) vimos ainda que ao longo da história da educação brasileira houve esforço para a melhoria da qualidade, no entanto, o foco sempre cai nas metodologias de ensino, domínio de conteúdos pelos professores com capacitações em processos pedagógicos, melhoria das condições físicas e materiais das escolas, reforma dos currículos processos educacionais, ora volta-se para o ensino, para a aprendizagem, e para a avaliação.

É comum os dirigentes de ensino, em todas as esferas, sejam federais, estaduais, municipais, elegerem áreas prioritárias. A ideia que há por trás dessa escolha é a de que não há condições de fazer tudo e passam a agir em um setor de forma isolada, e os resultados são paliativos, que não se articulam entre si, o que invariavelmente leva ao fracasso, falta de eficácia na aplicação de esforços e recursos pelos sistemas de ensino e escolas. Esta situação resulta da falta de percepção de que qualquer alteração em um elemento de um processo social demanda alteração nos demais no mesmo sentido e com mesma orientação, para apoiá-la e sustentá-la. Se estas não ocorrem, os efeitos esperados não acontecem ou não se sustentam.

Mas é importante também, como nos lembra esta estudiosa, enfatizar que falta uma compreensão clara do que significa qualidade no ensino e como esta qualidade se expressa. Em muitos casos, as condições e os instrumentos para que ocorra a qualidade existe e não ocorre por falta dessas visões articuladas e de conjunto. Em muitas escolas encontram-se excelentes condições físicas e materiais, mas que os alunos vivenciam uma escolarização conservadora (LÜCK, 2011c) em que reinam as fórmulas, as realidades desintegradas, e sem pensamento reflexivo de que a vida é um fenômeno de incertezas, da contradição (MORIN, 2008); Outras, em que o trabalho de professores competentes perde-se no conjunto de ações desarticuladas; outras, em que a proposta pedagógica é avançada mas não consegue ser posta em prática por falta de sinergia e comprometimento do grupo; e outra em que os pais participam, existe trabalho em equipe de seus profissionais e não conseguem bons resultados.

Falta à educação que visa a promoção da qualidade a ideia de escola em sua totalidade, como uma instituição social, uma visão global de escola e a percepção em que os vários componentes podem formar teias de relações que promovam sinergia pedagógica. Mas esta

sinergia é promovida pela liderança de um diretor de ensino com sua equipe de gestão. As ações deveriam ser de dinamizar e coordenar processos coparticipativos para atender às demandas educacionais, que atualmente não são poucas, dado o dinamismo social da sociedade em tempos de tecnologia e conhecimentos.

Ainda em Lück (2011b) vimos que, em relação ao País, é necessário haver uma modificação na maneira como se organiza e se orienta a educação brasileira para a promoção da qualidade que permita sua participação no processo de globalização da economia, que possa internacionalizar-se culturalmente, de maneira tal que o povo brasileiro não fique à margem do desenvolvimento e que possa contribuir com ele, usufruindo dos saberes produzidos no mundo. E para que todos tenham direito a ter uma educação que, além de estimulante, possa promover o seu desenvolvimento integral.

Essas modificações extrapolam o currículo, o método e incremento com materiais e equipamentos. Demandam outro tipo de incremento que passa pelo relacionamento entre as instituições e sociedade que não seja hierarquizado, o mais horizontalizado possível, entre sistemas e sociedade. Este relacionamento com enfoque na participação, democrático, descentralizado na determinação dos caminhos da escola, numa ótica abrangente e interativa, com visão de conjunto, em que as ações são articuladas e consistentes em equipe. A gestão com essa visão é que permite a superação da fragmentação e da descontextualização.

3.1.2 Participação e Autonomia

A gestão participativa é a que compartilha responsabilidade nos processos de tomadas de decisão em todos os segmentos do sistema de ensino. Assim sendo, os sistemas de ensino podem buscar soluções próprias para seus problemas, adequando-as às suas necessidades e expectativas através dos princípios de autonomia e participação.

Autonomia, participação e autocontrole é o que defende Valérien (1993, *apud* LÜCK, 2011c, p. 44) como sendo três fundamentais características para a gestão. O autocontrole é o que não deixa a instituição cair no espontaneísmo, na falta de orientação e direção. Lück (2011c) acrescenta um quarto princípio, que é o da responsabilidade em demonstrar publicamente a qualidade do trabalho produzido. Essa responsabilidade precisa ser acompanhada a um processo contínuo de avaliação institucional, como ela é efetivada e como melhorar esta qualidade.

E em se tratado de gestão educacional, como tem sido defendido neste trabalho, deve cultivar relações democráticas que fortalecem princípios comuns de orientação, que norteiam a

autonomia competente e que estes princípios só se garantem a partir de estabelecimento e cumprimento de regras, normas, leis, princípios e diretrizes comuns ao conjunto. Estas normas, estes princípios devem ser muito bem compreendidos em seu sentido pleno para que seja inspiração para sua efetivação.

Segundo Lück (2011c), em muitos casos, na maioria dos casos, na verdade, nós diríamos, o que ocorre é que estes princípios e diretrizes são entendidos como limitadores, cerceadores e são inadequadamente rejeitados. Este fato ocorre em nome da ação democrática e autônoma dos membros das unidades sociais em entendimento inadequado do que sejam estes conceitos e resistem a todos os tipos de normas. Estas que direcionam o trabalho conjunto e que devem ser atendidas.

O trabalho nessa ótica, com norteamento das ações numa organização educativa, tem o objetivo de promover o desenvolvimento do ensino, a formação de aprendizagens significativas, formação dos alunos, deve ter em mente as necessidades e importância das decisões sobre os processos essenciais para o desenvolvimento destas tomadas, nas próprias instituições. Que tenha o envolvimento de quem vai realizar a prática, e dos seus usuários, esta é afinal condição básica da democracia, a efetividade das ações e autonomia da escola. Essa autonomia não se sobrepõe à vinculação da instituição escolar ao sistema de ensino que a mantém. Este é quem organiza e direciona o conjunto todo, de acordo com os objetivos da educação. Autonomia não é soberania, é limitada, porque as ações mobilizadoras só são possíveis mediante uma coordenação geral, efetiva e competente.

3.1.3 Gerir ou Administrar?

A realidade é dinâmica, fatos e fenômenos estão em constante mudança e dando novos significados a tudo, e os termos empregados em determinadas circunstâncias não respondem mais aos anseios da sociedade, que vai se modernizando. Isto explica a mudança de designação do termo administração educacional para gestão educacional. Muitas vezes, as mudanças são apenas terminológicas, já que para mudar significativamente é preciso mudança na concepção de interpretar a realidade, rever as ações e as posturas de atuação.

Lück (2011c) alerta que o termo gestão tem erradamente sido utilizado como substituto do termo administração, o que denota falta de entendimento sobre esta questão. Mas ao comparar as duas propostas, é possível perceber que o termo gestão carrega consigo alteração de princípios, valores, concepções e posturas em todos os segmentos da educação. Trata-se de uma mudança paradigmática, e nos lembra Morin (2008), paradigma é a pedra angular de

qualquer sistema do pensamento. Então percebe-se que se trata de mudanças profundas no modo de ser e fazer educação.

A ideia de gestão como mudança paradigmática desenvolve-se em um contexto de ideias globalizantes da educação, que destaca a sua dimensão política e social, participação, cidadania, autonomia, pedagogia interdisciplinar, inclusão, avaliação qualitativa, entre outras. São exigências do mundo complexo marcado por características diversas, de amplas perspectivas, de interações, de embates de interesses que a concepção de administração do passado não dá conta. Nesta, o controle era totalmente de fora, sem considerar os processos e a dinâmica social que ocorre em seu interior e que, graças a essa dinâmica, a aprendizagem pode ser significativa para os alunos.

Os sistemas de ensino e as escolas são unidades sociais e, como tais, são organismos vivos e dinâmicos e interagem com a sociedade por meio da dinâmica dos seus processos em redes de relações, recebem interferências e interferem no meio social. Fato que requer um outro olhar para a organização e direcionamento que a gestão educacional responde.

A gestão abrange articulação do conjunto de atuações que ocorrem na unidade ou conjunto de unidades de trabalho como enfoque orientador da ação. Essa interação tem sido muitas vezes descuidada ou mesmo desconsiderada, principalmente entre o sistema e a escola. O que demanda atenção, quando se observa que os sistemas de ensino adotam uma postura administrativa hierarquizada sobre as escolas, impondo-lhes ações que se fossem decididas nas escolas por seus atores, provavelmente seriam mais bem operacionalizadas. Propõem processos participativos de decisão às escolas quando não promovem essa participação em seu contexto e nas definições das políticas educacionais. Em vez de adoção de políticas e diretrizes amplas, definem ações específicas e limitadas com objetivos que devem ser executados pela escola, e na maior parte das vezes prejudicando as políticas educacionais que querem promover. Retiram da escola o direito e o dever de autoria sobre suas ações e consequentes resultados.

Gestão educacional se refere a ideias referentes a uma ordem em que as relações que sofrendo mudanças paradigmáticas, requerem aproximação, horizontalidade (diminuindo níveis hierárquicos de decisão das estruturas verticais), aproximam planejamento e ação, teoria e prática e, claro, atores e usuários. É, portanto, um conceito que está associado à transformação de muitas dimensões que visam superar dicotomias que viam a educação numa visão fragmentada da realidade, em que ora foca em uma coisa e ora em outra: avaliação quantitativa, ora avaliação qualitativa; transmissão do conhecimento construído, ora sua construção; ora o enfoque no professor, ora no aluno; ora ensino, ou aprendizagem. Polarizam dimensões de uma realidade, distorcem essa realidade, criam conflitos artificiais que, se produtivas, levam a

resultados parciais que não se sustentam. “O pensamento simples resolve os problemas simples sem problemas de pensamento. O pensamento complexo não resolve ele próprio os problemas, mas constitui uma ajuda à estratégia que podem resolvê-los” (MORIN, 2008, p. 121).

Em Lück (2011c) temos que gestão trata da proposição de uma nova organização educacional e de suas relações com a sociedade, e dentro das organizações, não se propõe a invalidar o termo administração, supera seus limites de enfoques fragmentados, mas que é fundamental em uma dimensão da gestão, pois possibilita o bom funcionamento de funções administrativas, como controle de recursos financeiros, controle do tempo pedagógico, apoio logístico. Mas para garantir a mobilização e orientação do trabalho social é necessário um entendimento diferente da realidade, dos elementos que a envolvem, das pessoas em seu contexto. Tem como foco a interatividade social, a democratização das políticas educacionais e dos destinos da escola pela evolução do seu projeto pedagógico, perceber que existem relações conflitivas já que é entidade viva e dinâmica. Exige, portanto, uma liderança capaz de compreender o valor da sinergia e das competências muito mais do que recursos, e que resultados passam pela transformação da cultura das unidades a serviço da educação.

Esse conceito de gestão pressupõe a consciência de que a realidade dos sistemas de ensino e escolas podem sempre mudar. Mas só muda se houver participação consciente dos sujeitos que produzem esta realidade, com seu trabalho e colaboração. Compreendendo que ao alterarem a realidade, promovem alteração a si próprios reciprocamente (KOSIK, 1976, *apud* LÜCK, 2011c), e este autor diz ainda, segundo Lück, que “o homem para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si” (LÜCK, 2011c, p. 8). O que este pensamento diz é que processos socioculturais interativos maximizam sua energia e seu potencial.

A consciência da gestão que resulta em movimento social e democratiza as organizações, demanda participação ativa dos envolvidos em unidade social, nos planejamentos com as diferenças de opiniões e visão abrangente das perspectivas de intervenção. São características que garantem o comprometimento coletivo com o que foi planejado, tornando os processos ágeis, ativos e consistentes. Os problemas que surgem rapidamente podem ter respostas competentes, e o que se percebe é que os resultados do que foi definido podem surgir.

3.2 A concepção de administração e suas limitações

É um processo racional, linear e fragmentado da organização, que exerce sua influência de cima para baixo e de fora para dentro das unidades de ação. Suas ações são mecanicistas e

utilitaristas, sempre focado nos objetivos e por isso controlam, comandam, e a realidade é vista de forma distanciada. Sempre tem por base muitos pressupostos: o ambiente de trabalho e o comportamento humano são previsíveis e controláveis, tal controle é feito de forma vertical pelo administrador; crises e incertezas devem ser evitados por não serem considerados processos que levam ao crescimento e transformação; a ideia de que o sucesso alcançado se mantém no tempo e não precisa manutenção. Este último pressuposto faz com que bons resultados se percam pela descontinuidade das práticas. E saudosismo pelo que foi feito no passado, ao aluno do passado, ilustram bem essa descontinuidade.

E continuando os pressupostos da administração explicitado por Lück (2011c) temos: que a precariedade de recursos é considerada o maior impedimento à realização do trabalho e promoção de resultados; a crença de que os modelos e ações que deram certo não precisam mudar pela concepção da permanência das condições, há aqui o congelamento da realidade, esquecendo seu caráter evolutivo e histórico de que tudo se transforma e transforma também o contexto; importação de modelos que deram certo em outros contextos; alunos e professores são considerados peças passivas que aceitam as regras impostas e qualquer exceção às regras são consideradas disfunções que levam à advertência até à exclusão; cabe ao administrador estabelecer as regras, que impõem uma centralização e hierarquização que distancia o pensar do fazer; e temos ainda um pressuposto que defende a evolução por incremento e agregação, o que leva à ideia de fazer o máximo e não fazer diferente, esta ideia levou ao aumento do tamanho das organizações e não em melhorar os processos que nelas ocorrem; e ainda um pressuposto em que credita os bons resultados à objetividade e à técnica.

A educação brasileira foi duramente marcada por esse entendimento limitante que legitimou o autoritarismo, a rigidez e reprodutividade, que contribuíram para a permanência e conservação do que era estabelecido. Na educação, os resultados do rendimento escolar do período são baixos, a ação da escola foi marcada por seleção e exclusão de alunos considerados incapazes, não conseguiram ajustar-se à escola. A escola não cumpriu seu papel social, culpava o aluno, ficando livre de responsabilidade. Avaliava o aluno sem avaliar seu processo educacional.

A pesquisa tem identificado que cada situação tem sua própria dinâmica, devido às interações interpessoais marcadas por motivações, interesses pessoais, valores e necessidades. Crises, ambiguidades e incertezas são considerados fenômenos naturais e são elementos de aprendizagem que levam ao conhecimento que mobiliza energia para o desenvolvimento.

3.3 Gestão escolar: uma construção

Para Lück (2011c) existem aspectos que caracterizam as mudanças de paradigma na educação e que são aspectos que não ocorrem de forma isolada, se relacionam entre si para a transformação da realidade. Alguns avanços são apontados para a transformação da ótica limitada: deixar a visão fragmentada para ver o conjunto; expandir responsabilidade para todos; descentralização de autoridade; perceber o processo dinâmico, contínuo e global; relações mais horizontais; ações que visam a coletividade.

A fragmentação, que separa territórios pedagógicos, pode gerar até concorrência dentro da mesma instituição, cada departamento gera demandas. Nos sistemas educacionais é comum ocorrer essa compartimentalização, o que torna impossível um trabalho integrado. Dificultam também o trabalho da escola, que fica sobrecarregada com as demandas desconhecidas e sempre “urgentes” dos sistemas. Em Silva (1995, *apud* LÜCK, 2011c) vimos que os dirigentes escolares se queixam de “ser impossível servir a tantos senhores ao mesmo tempo”. De uma supervisora, ouviu-se que seria bom se os órgãos centrais falassem a mesma linguagem, estabelecessem prioridades, respeitassem limitação de tempo e pessoal, que são muitas as solicitações.

Mas a realidade é dinâmica e os sujeitos, juntamente com os acontecimentos e as ações, formam um todo que possibilita a atuação de forma significativa de modo a influenciar e ser influenciado por esta realidade. É preciso reconhecer a diversidade, o contexto com suas limitações para, a partir desse entendimento, poder agir no concreto que nega o ideal, que valoriza, como já foi citado, as contradições que ajudam ao desenvolvimento.

Um segundo ponto que a autora cita é a expansão da responsabilidade que a escola deve ter sobre os resultados do seu trabalho, o que não ocorre pela fragmentação que leva cada pessoa ser responsável apenas por uma parte. Não gera pensamento reflexivo, pois como já foi dito, há neste caso a separação entre quem pensa e quem exerce. Pelos problemas que surgem, há uma transferência de responsabilidade. Culpa-se os governantes, culpam-se os diretores escolares, professores, alunos, entre outros. A escola pode ter pessoas altamente eficientes com tarefas burocráticas, cada um fazendo a sua função delimitadamente. Sobre isso temos o estudo de Senge (1990, p. 109), que nos alerta “que uma visão linear sempre sugere um único local de responsabilidade [...] ao dominar o pensamento sistêmico, a perspectiva é que todos compartilham a responsabilidade”. Para este autor, o pensamento sistêmico é o que percebe os feitos humanos, as organizações humanas são sistemas interconectados por fios invisíveis de ações, é a capacidade de ver os padrões como um todo.

Se na escola se constrói um conjunto orientado para uma pedagogia de qualidade, uma característica desta é a superação do entendimento limitado e linear de organização. Entender que cada um é parte do todo e que a construção da realidade requer interação entre os vários elementos, mediante a conscientização e redefinição de responsabilidades e não de funções. Questões como as educacionais, que são complexas, demandam ações interativas, sistêmicas. Ao expandir responsabilidades e ao serem assumidas, cria-se um novo ambiente de oportunidades de desenvolvimento para todos os envolvidos e para a instituição.

Em seguida, a autora aborda um terceiro aspecto importante para a mudança de concepção da educação, que é a descentralização das ações, que vem derrubando a burocracia garantindo uma ação educacional efetiva. Esta é uma mudança de paradigma alterando concepções, pois sem isso pode ser apenas estratégias para o alcance de metas e que não se sustentam a longo prazo. Voltando ao Senge, vimos que “as intenções de baixa alavancagem seriam bem menos atraentes se não fosse pelo fato de que muitas realmente funcionam a curto prazo” (SENGE, 1990, p. 91). É o que ele chama *feedback* de compensação: uma solução que cura os sintomas, mas que por mais que demore, o problema volta, e bem pior. Descentralizar é uma grande evidência de mudança de paradigma. Pressupõe respeito aos princípios democráticos, valorização das pessoas nas instituições se responsabilizando é força para sustentação das ações.

A descentralização no Brasil iniciou quando pela Legislação a responsabilidade prioritária com o ensino fundamental passa aos municípios (Constituição Federal de 1988, Art. 211, parágrafo 2º). Em se tratando dos sistemas de ensino, a descentralização seria a transferência das responsabilidades e autonomia para a escola. No caso da escola, é dar vez e voz à comunidade escolar para que construa e implemente seu projeto pedagógico. Com estratégia aberta para o diálogo, interações, responsabilidade coletiva pela educação ali exercida.

Outra característica da concepção de gestão educacional, segundo Lück (2011c) são seus processos dinâmicos, contínuos e globais. Que consiga sair do ativismo imediatista que visa resultados próximos, e reconheça que como já é repetido constantemente: “educação é um processo longo e contínuo”, portanto, deve-se fugir do casuísmo que resulta em rotinas vazias de possibilidades, e passe a rotinas capazes de superar dificuldades do cotidiano. A autora destaca que a visão de conjunto é fundamental, pois como diz Ferguson, “é impossível modificar um elemento em uma cultura sem alterar todos os outros” (FERGUSON, 1993, *apud* LÜCK, 2011c, p. 84). É o conjunto interligado de ações e intervenções que vão dar continuidade aos processos de formação dos alunos.

Outra característica é deixar a burocracia e a hierarquização para a coordenação e horizontalidade. As regras, as competências para cada função, regras e normas conhecidos por todos; as produções são fragmentadas e não se tem ideia dos resultados do todo, seleção de candidatos ao exercício de acordo com competência técnica específica. Na maior parte das vezes são funções consideradas fins, quando na realidade são funções-meio. Ao ficarem complexas, as ações na escola passaram a contar com profissionais diversos, que não entendendo uma forma interativa de ação, passaram a simplificar as questões que surgem e consideradas um fim em si mesmas. O que deveria ser avanço, apenas encareceu o sistema com mais despesas sem trabalho produtivo. A burocracia inibe o espírito criador, mas também tem sido usada como desculpa para muitos se esquivarem de responsabilidades e justificar omissões e falta de compromisso com a educação, notadamente nos sistemas de ensino cuja responsabilidade maior tem sido zelar por normas e regulamentos estabelecidos. Para ações coordenadas e horizontais, é necessário o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos membros da instituição em perceberem o quanto o trabalho educativo é complexo, perceberem a importância do indivíduo e de todos, terem em mente a importância de se criar objetivos comuns para organização coletiva. Na escola, para que seja cultivado o espírito criador, construtivo, há necessidade de um ambiente propício que aceite uma burocracia mínima apenas para sua organização.

E finalizando as características enumeradas pela autora, temos que a concepção de gestão educacional passa da ação individual para a ação coletiva. As ações individualistas e competitivas são usadas em defesa de áreas e territórios, são contrárias à realização de objetivos educacionais. Percebe-se este comportamento em todos os setores de gestão de escolas e sistemas de ensino. Luta-se por espaço e poder. Na escola é o professor em sala lutando por sua autonomia didática sem esforço para integrar o seu trabalho com os demais colegas. Também não se esforça para participar de funções abrangentes na escola. Nos sistemas, são vários departamentos com seus objetivos, que resulta em paralelismo de intervenções sobre a escola, com muitas demandas, como já explicitamos anteriormente, bombardeando a escola de demandas.

O individualismo, quando coletivizado, cria o corporativismo defendido, sobretudo, pelos membros do grupo, inclusive em casos de negligência que são justificadas e legitimadas por este. Comportamento comum em escolas e sistemas de ensino, segundo Ênio Resende (1992, *apud* LÜCK, 2011c).

Tais posturas começam a ser superadas a partir do entendimento de que são inadequadas e da necessidade de uma ação coletiva da qual todos saem ganhando, pois aprimoram-se no

exercício da democracia, socialização e desenvolvimento individual e social, que passam a fazer parte de uma organização forte. Essa mudança se faz a partir de alguns pressupostos: a) o ser humano é ser social e só se desenvolve em interação com os demais seres humanos; b) a educação é um processo interativo-social que visa formar pessoas como seres sociais; c) a educação é processo complexo por envolver várias dimensões, o que requer ações conjuntas e articulada; d) a complexidade demanda organização escolar mediante ação conjunta e colaborativa; e) pessoas atuam de maneira mais felizes e produtivas quando o fazem de maneira colaborativa, pela troca e compartilhamento; f) o acolhimento e aproveitamento da diversidade são condições de desenvolvimento pessoal e das organizações; g) uma sociedade democrática se realiza a partir de responsabilidade e práticas de construção conjunta; h) problemas globais e complexos demandam ação conjunta e articulada de pessoas com pluralidade de perspectivas.

A concepção de gestão educacional é de processo que mobiliza talentos e energia humana para a promoção dos objetivos educacionais que promovam a formação dos alunos. Aqui retornamos a Senge (1990, pp. 94-95), que diz: “o pensamento sistêmico não significa ignorar a complexidade. Ao contrário, significa organizá-la em uma história coerente que lance uma luz sobre as causas dos problemas e sobre a forma que eles podem ser solucionados de maneira duradoura”.

Existe, como vimos, uma dinâmica interativa entre administração e gestão que pode ser marcada por tensão, mas que ambas são úteis na perspectiva apropriada e promovem juntas a qualidade do ensino Ferguson (1993, *apud* LÜCK, 2011c). A gestão é importante no atual contexto da educação e organizações em geral superando, como vimos, o sentido de administração. Mas os níveis de consciência nas organizações são diversos, o que gera uma dialética de forças contraditórias. Cabe à organização a promoção de programas de capacitação nas unidades para reflexão e análise das questões de trabalho.

3.4 A gestão participativa na escola

À luz do que estudamos em Lück (2011c), foi visto que gestão é processo de mobilização de competências, de energias de pessoa coletivamente organizadas, participam de maneira ativa e competente e passam a promover os objetivos em sua unidade de trabalho. O conceito de gestão pressupõe participação, trabalho associado e cooperativo de pessoas que compartilham os mesmos objetivos. O êxito de uma organização depende da mobilização e das ações construtivas e conjuntas dos seus componentes, que criam um todo orientando-se pelo coletivo.

Senge (1990, p. 208) diz que as empresas saudáveis são aquelas que conseguem desenvolver formas de reunir as pessoas que, juntas, conseguem pensar em formas possíveis de enfrentar e resolver qualquer situação que se apresente. E diz ainda que visão compartilhada fornece o foco e a energia para a aprendizagem generativa que, por sua vez, só ocorre se as pessoas estiverem lutando por um objetivo de profunda importância para elas (Senge, 1990, p. 234).

Para Lück (2011b), a participação é dimensão política que constrói base de poder pela autoria, que se constitui em autoridade, e que em sentido dialético, aumentam por criarem competência no trabalho, criando um círculo virtuoso. Quanto maior a participação competente, mais se qualifica para participar (LIBÂNEO, 2004, *apud* LÜCK, 2011b). Segundo a autora, toda pessoa influencia no contexto de que faz parte, independentemente de sua consciência, de sua direção e de sua intenção, a falta dessa consciência resulta na não participação, o que interfere de forma negativa para a instituição e para as pessoas que fazem parte dela, por omissões, descuidos e incompetência.

Quando existe participação em sentido pleno, percebe-se mobilização de esforços que superam acomodação, alienação, individualismo, que constroem espírito de equipe e os objetivos são de responsabilidade de todos. Mas a participação, dependendo do contexto, tem diversos significados. Vai desde a simples presença física em um contexto, até assumir responsabilidades por eventos, ações, situações e resultados.

Na escola, a participação tem sido há muito tempo requisitada, no entanto, as práticas não são exatamente aquelas que se defende como participação efetiva, ativa. Para ilustrar esta afirmação, temos os seguintes casos: a participação de professores e alunos, e até famílias, em atividades extracurriculares, como festas, campanhas, atividades de campo ou outras atividades pontuais; pode ocorrer também por circunstância de um problema apontado pela direção da escola, em que as soluções alternativas são apontadas pela direção e a assembleia são somente para referendar tais decisões. Normalmente a diretora ou sistema de ensino já querem alguma ação e convocam a equipe apenas para convencimento ou perceber onde se localizam as resistências. Ao ouvir todos os convocados, fica a impressão errônea de que houve decisão letiva. Essa forma de convocar as pessoas se faz presente em todos os segmentos e vemos também em assembleias de professores, quando são chamados para referendar greves etc. A autora chama de forma passiva de participação, que produz resultados negativos que destroem a cultura organizacional da escola. Vejamos por quais razões: a) por destruírem qualquer possibilidade de colaboração benéfica; b) promovem descredito nas ações de direção e nas pessoas que detêm autoridade; c) por gerar desconfiança, insegurança; e, d) por destruir as

sementes e motivações de participação efetiva que existam nas pessoas, por se sentirem usadas, negam o processo. Passam a não acreditar em reuniões, acham que é perda de tempo e que nada muda com isto.

Participação na escola ocorre quando professores coletivamente organizados discutem, analisam as situações pedagógicas, vivenciam interações com a organização escolar e determinam caminhos que superem as dificuldades, que assumem compromisso com a transformação das práticas escolares, que geram o sentido de autoria das ações. Reportamo-nos novamente a Senge (1990), segundo o qual “com uma visão compartilhada, estamos mais propensos a expor nossas ideias, desistir de posições extremamente arraigadas e reconhecer dificuldades pessoais e organizacionais. Este autor refere ainda que a visão compartilhada aborda a grande questão do pensamento sistêmico e da administração que é como promover compromisso com o longo prazo.

Nas salas de aula os professores indicam sua importância em relação aos alunos e propõem ações e até “avaliação participativa”, conhecida como simples manifestação verbal, criando a cultura do “teatro da participação”. Até nos trabalhos em grupo, em vez de socialização, discussões e debate de ideias, realiza-se divisão de atividades e tarefas, para diminuir encargo e até mesmo facilitar o trabalho do professor, que terá menos material para ler. A autora chama a atenção para formas que permitam que o processo de participação se efetive para a melhor qualidade dos processos sociais, assim nos mostra como ocorre e como deveria ser para efetivamente ser reconhecida como participação.

A palavra participação tem sido utilizada para designar muitas formas de atuação social, que aqui ela separa pelo tipo de prática social nos vários contextos, e até abrangência, então são encontradas: a) a participação pela presença, b) a participação como expressão verbal e discussão, c) a participação como representação política, d) a participação como tomada de decisão, e e) a participação como engajamento. Vamos rapidamente ver o que representa cada uma e nos deter na participação efetiva com envolvimento pleno, que notadamente é a que compartilha ideias e produz qualidade que, abrangendo todas as participações, as supera.

Na participação como presença, o participante integra um grupo e não importa sua atuação, ele é afiliado, associado ou está em um ambiente que importa ao grupo, pois importa a presença que pode ser por obrigatoriedade, eventualidade, necessidade ou concessão, como no caso de alunos que estudam por obrigação e não entendem o sentido da escola. Precisariam ter o interesse e motivação despertados. O caso de professores e funcionários que encaram o trabalho como emprego e não mostram interesse por ele. Nas associações de pais e mestres de existência apenas formal. Causam efeitos negativos, contribuem para a inércia, comodismo e

passividade. Ainda mais negativo é a presença de uma pessoa sem expressão verbal, o que pode mostrar indiferença com sua realidade. A significação desta como participação é falsa e inadequada e gera nas escolas ressentimentos em relação ao comportamento passivo, mas contraditoriamente ele é disseminado e frequente, e as decisões não se efetivam pela falta de envolvimento e ainda acreditam que quem deu a ideia é que deve fazer.

Na participação como expressão verbal e discussão de ideias as pessoas envolvem-se na discussão, expressam opinião, debatem sobre pontos de vista e, na maior parte das vezes, é reunião sobre decisão já tomada. Fala-se muito, as pessoas presentes expressam-se, mas são verbalizações e até descrição de experiências pessoais. Não se discute sobre enfrentamento de desafios, superação de limitações da organização. Não há compartilhamento de poder de responsabilidades e nem esforço de sistematizar os aspectos tratados, conclusões e decisões tomadas. As situações de tensão também não recebem atenção devida para que não interfiram nas ações a serem implantadas.

Vimos em Lück (2011b) que a participação como representação é significativa, em que ideias e valores, direitos e expectativas são respeitadas por meio de um representante. Em grupos sociais grandes funciona muito bem, pois se efetiva pela instituição de organizações formais e garantida pelo voto. Nas escolas, existem os conselhos escolares, associações de pais e mestres, os grêmios estudantis que estão na LDB (9394/96) como princípio da ação democrática. Mas é apenas um arremedo de participação, diz a autora. Na democracia, não se delega a alguém poderes para agir em nome de outro. Na maioria das vezes, a pessoa escolhida fica solitária para realizar as atividades.

Nas eleições de dirigentes escolares, todos votam e não adotam responsabilidades do dever de sustentar o trabalho necessário. Eleição não garante democracia. Ainda não se percebe efeitos da eleição sobre a qualidade.

Participação como tomada de decisão refere-se à reunião de pessoas para decidirem sobre encaminhamentos e eventos e quem serão os responsáveis. Esta prática substitui a antiga prática de alguém decidir sobre as questões e quem seria o responsável. Há uma solução pré-definida, não havendo discussões sobre o papel de todos e de cada um na organização. As pessoas limitam-se a fazer sem compreender sobre o sentido das ações, o que gera uma falsa democracia, pois se discute mais questões secundárias e operacionais que seriam mais administrativas (cor das salas, data de avaliação etc.), enfraquece o poder e responsabilidade da gestão escolar, favorece a morosidade, a inoperância, parece que nas escolas essa prática ocorre com objetivo de prender-se às questões secundárias para evitar responsabilidades maiores. Cria-se assim um clima fictício de participação, o que desgasta este processo.

E Lück (2011b) finalmente expõe o que seja participação por engajamento, que representa o nível pleno de participação, pois quem participa de um processo, está presente, envolve-se através de ideias, opiniões, diz o que pensa, faz análise de forma interativa sobre as várias situações, toma decisões com base em análises compartilhadas e envolve-se de forma comprometida com os encaminhamentos e ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas. Este nível de participação é empreendedorismo comprometido e corresponde a ações conjuntas que superam expressões de alienação e passividade. Supera autoritarismo e centralização que cobram e controlam as pessoas. Supera a distância entre planejamento e ação, entre o pensar e o fazer.

Por superar resultados negativos e o desperdício de oportunidades, consegue ter mais qualidade de ensino, já que esta depende da participação plena das pessoas envolvidas, que exercem seus direitos nos processos de decisão e exercem seus deveres de agir para a implementação destes processos.

Como conseguir este nível de participação? Começamos então trazendo o pensamento de Senge (1990) sobre mudança de mentalidade, que começa com a reestruturação do modo de pensar, de considerar as pessoas como participantes ativos na formação da sua realidade, deixando de reagir ao presente, para criar o futuro. Perceber que se algo dá errado, em vez de achar que a culpa está em apenas um fator responsável, pois em um sistema, todos devem compartilhar responsabilidades. Para Lück (2011b), participação é processo fluido, dinâmico e não linear que orienta-se por valores, princípios e objetivos que se expressam nos contextos sociais em diferentes dimensões interativas.

Os contextos que têm objetivos claros, nos quais são compreendidas as implicações em participar ou não, tornam a participação mais efetiva e competente. Os valores que devem orientar a participação nas organizações sociais, e mais especificamente nas escolas, serão discutidos em seguida, à luz dos estudos de Lück (2011b, pp. 50-51):

A ética representa a ação orientada pelo respeito ao ser humano, às instituições sociais e aos elevados valores necessários ao desenvolvimento da sociedade com qualidade de vida, que se traduz nas ações de cada um. As ações neste sentido são orientadas por cuidados aos interesses humanos e sociais mais elevados. A solidariedade é fundamental, pois trata-se de reconhecer o valor de cada pessoa, que todos temos possibilidades de desenvolvimento em situações de reciprocidade, apoio e colaboração. Outro valor importante para a participação é a equidade, que reconhece que pessoas e grupos em situações diferenciadas ou desfavoráveis necessitam de atenção especial para que se posicionem em condição de paridade com seus semelhantes no processo de desenvolvimento, são atenções distribuídas de forma diferente de

modo a sanar possíveis dificuldades. Compromisso deve se traduzir na ação pedagógica e focar-se nos objetivos, valores, princípios e estratégias para o desenvolvimento. Ocorre com o entendimento pleno dessas questões e como se dará a ação para maior e melhor aprendizagem dos alunos e sua formação sólida e segura.

A ação participativa em educação ocorre quando todos da comunidade escolar solidarizam-se com a construção da escola como uma organização viva, competente, que compartilha decisões orientadas pelos valores citados e objetivos educacionais claros e elevados, acreditando em todos e respeitando as diversidades. A participação não é fim em si mesma, e não adianta nada algumas instituições se vangloriarem de altos índices de colaboração e compartilhamento na construção do projeto pedagógico da escola, no entanto, não se percebe melhorias nos resultados de aprendizagem dos alunos. O que se conclui é que a participação ocorre sem o foco no aluno, com atenção voltada para os profissionais, ou participação com fim em si mesma.

A participação se justifica e se orienta na escola para a realização dos objetivos educacionais que se relacionam com a transformação de processos que visem a melhoria dos níveis de aprendizagem e formação dos alunos, que é o fator de qualidade do ensino da instituição escolar.

A participação promove a cidadania, promove transformação da escola em instituição social dinâmica, aberta à comunidade, na qual a educação se transforme em um valor cultivado por todos, e não apenas para o governo e escola, desenvolve o comunitarismo, o espírito de coletividade na escola, que ganha em responsabilidade social e torna-se ambiente de cidadania, de aprendizagem efetiva para os alunos. Como diz Senge, “uma visão compartilhada é uma força no coração das pessoas, uma força de impressionante poder” (SENGE, 1990, p. 233). E continua Senge, afirmando que pode nascer de uma ideia que quando evolui e obtém apoio das pessoas, torna-se palpável. Para este autor, poucas forças, ou nenhuma força nas questões humanas, são tão poderosas quanto o compartilhamento de visão. Esta visão que faz com que as pessoas assumam o compromisso com uma aspiração comum e sintam-se conectadas a um empreendimento importante. Fornece foco de energia para a aprendizagem porque as pessoas estão lutando por um objetivo importante a todos.

Para Lück (2011b), a participação garante significado social às ações da escola, elevando os padrões de qualidade da organização, envolve as famílias, a comunidade nos processos da escola, promove o sentido de corresponsabilidade e compromisso coletivo dos participantes da escola, estabelece maior integração entre currículo/aprendizagem dos alunos e

realidade, cria um ambiente formador de cidadania, aprendizagem e participação. Promover participação nas instituições escolares é promover qualidade de ensino.

A participação tem princípios, que são interligados, a democracia como vivência social e construção coletiva, a construção do conhecimento da realidade escolar resultante da realidade em si e a participação como necessidade humana:

E Lück (2011b) afirma que a democracia e participação são termos inseparáveis, um conceito remete ao outro. Na prática educacional percebe-se, no entanto, a participação sem o sentido e o espírito democrático. Acontece a participação com significado incompleto, conforme explicitado já neste trabalho. Democracia transcende a participação e, como processo, desenvolve-se incessantemente no dinamismo da organização escolar. Realiza-se a partir das pessoas, do espírito humano, da cultura organizacional da comunidade.

Do ponto de vista político, a democracia é característica fundamental das sociedades e grupos na prática dos direitos humanos, de poderem usar os bens e serviços produzidos em seus contextos, mas também dos deveres em assumir responsabilidades pela produção desses bens e serviços no exercício de sua cidadania. Direito e dever não são conceitos fixos, e sim ideais que se transformam continuamente pela prática democrática, que é criativa e dinâmica. Estes direitos e deveres transformam-se por serem superados em estágios sucessivos de complexidade, pois as funções sociais vão amplificando-se pelo desenvolvimento da consciência do processo, o que vai transformando deveres em vontades coletivas, criando no interior da escola uma cultura própria e não imposta de fora. Esses processos vão impulsionando ações proativas em vez de reativas e fortalecem o grupo como força produtiva e criativa.

Segundo Lück (2011b), para a organização escolar, a democracia é fundamental para que favoreça a transformação do coletivo que atue com base nos seus deveres reconhecidos e emanados deste próprio coletivo, com maturidade social que cria sua identidade e se renova continuamente. A administração entra apenas como organizadora do processo, que deve ser o mais justo possível e caracteriza-se pela coordenação e liderança. A autora chama a atenção para o fato de que a orientação sem controle não tem afeito, e controle sem orientação torna-se imobilizador e burocratizante. Escola democrática é a iniciativa autônoma dos membros com organização e controle interno de seus processos e transparências de seus atos sociais que prestam conta à sociedade.

A participação aproxima os membros da escola, reduz desigualdades, logo, está centrada na busca da democracia na instituição. Nesse sentido, cabe à gestão criar condições para que os membros, além de tomarem parte das decisões, assumam responsabilidades pela sua

implementação. Isto tudo com consciência de construção de conjunto da unidade social (visão sistêmica) e processo de melhoria contínuo.

A construção do conhecimento sobre a realidade é resultado da construção dessa realidade. Conhecer para transformar, já construindo, não é contemplação e reflexão sobre a realidade. É sim, envolvimento dessas pessoas na criação da realidade. Conforme Kosik, “não é possível compreender a estrutura da realidade em si, mediante a contemplação ou mera reflexão, mas, sim, mediante uma determinada atividade” (KOSIK, 1976, p. 18, *apud* LÜCK, 2011a, p. 58). Enfim, conhecimento é construído na escola, a partir das práticas coletivas que são processos fundamentais e que sustentam e fazem avançar a gestão da escola e a qualidade de seu trabalho educacional. Em Morin, temos que o pensamento complexo não nos deixa adormecer na mecânica, sacode nossa preguiça de espírito, não recusa a ordem, mas a supera, pois sabe que não se programa a descoberta, o conhecimento nem a ação. E mais, que “a estratégia se impõe desde que surja o inesperado ou o incerto” (MORIN, 2008, p. 121).

Cabe aos gestores a percepção de que as tensões, os conflitos e dificuldades são interações sociais que, orientadas com o respeito à realidade, contribuem com o crescimento dos conhecimentos na busca da superação e da qualidade.

Participar é necessidade do ser humano, que sendo ativo em associação com seus semelhantes consegue desenvolver seu potencial, sua humanidade, cultura do grupo e forma sua identidade. Nenhum grupo social é independente dos indivíduos que o compõe e nenhum indivíduo é independente do grupo de que faz parte. É nesta dinâmica que o trabalho é uma realização construtiva, significativa social e individualmente. Está presente em todos os segmentos, espaços e momentos da vida escolar e dos sistemas de ensino. Não é privilégio, é condição para ser social. É elemento que organiza uma unidade social e chave para esta unidade enfrentar os desafios. A realidade não existe, é construída, criada a partir de intenções, propósitos, como vimos em Kosik (1976, *apud* LÜCK, 2011a).

A participação, na visão de Lück (2011c), apresenta três dimensões convergentes que são política, pedagógica e técnica, cada ação é sempre um todo, uma não existe sem a outra. Perceber a dimensão política é compartilhar o poder na visão de que todos possam decidir fazendo crescer o coletivo. As pessoas têm oportunidade de controlar o seu trabalho, de desenvolver sua consciência, sua responsabilidade pelos resultados conquistados.

Na dimensão pedagógica, a participação promove aprendizagem significativa pelo processo permanente ação-reflexão, discussão das questões escolares na busca dos objetivos. Amplifica os conhecimentos, as habilidades e as atitudes perante as práticas sociais e profissionais.

Na dimensão técnica, Lück (2011b) afirma que por um tempo foi menosprezada pela concepção histórico- crítica da educação, temos que sem competência técnica o projeto pedagógico não se realiza. É a ferramenta para alcance dos resultados. As outras competências dependem da competência técnica, pois não pode haver ideia sem estratégia de ação que a sustente. O que se percebe na educação, e especificamente nas escolas, é muita ação sem nenhum resultado significativo de qualidade de aprendizagem, o que gera uma sensação errônea de que tudo está sendo feito e os problemas não são superados. É necessário que se estabeleça íntima relação entre ideia e estratégia. Ações distantes da realidade e que não superam as dificuldades que podem até se intensificarem.

Ainda segundo Lück (2011b), falta um método que supere tal distanciamento. Que sejam também criados espaços que orientem a conquista do direito de participar nos moldes que aqui foi explicitado: elaboração, planejamento, responsabilização etc.

3.5 Promoção da participação: um caminho para a qualidade pretendida

Para Lück (2011b), a participação é conquista que tem por objetivo a integração de um grupo para a construção da sua realidade, que na escola é a realidade educacional que seja significativa. Esta participação ocorre quando os gestores abrem espaços para essa conquista e têm o dever de orientar sobre os ganhos que esta participação pode trazer para a instituição.

Trata de reunir professores, pais, alunos e mesmo membros da comunidade para construir juntos sua proposta pedagógica, participação nas vivências do cotidiano escolar.

Esta participação que aqui está sendo defendida não se constitui uma prática nas escolas brasileiras. Os gestores se queixam de “que os professores não colaboram”, “limitam-se às suas responsabilidades em sala de aula”, ou “que não assumem suas responsabilidades”. E os pais são chamados para tratar sobre questões periféricas da vida escolar, para a tradicional reunião de entrega de boletins e invocar ações para o controle e cobrança de desempenho dos alunos/filhos.

Os diretores sentem-se sozinhos em seu trabalho, isolados e centralizadores, os professores que fazem parte de outro grupo sentem-se da mesma forma, sós. Este fato gera ações fragmentadas. Erroneamente, todos têm a expectativa de que a participação deveria ocorrer naturalmente no contexto educacional, mas para que de fato ocorra, é necessário muito esforço e competência dos gestores em promovê-la. A autora enfatiza ainda que é isso que justifica a atuação da gestão escolar.

Esta atuação é efetivada pela fundamentação nas formações inicial e continuada, na dinâmica do grupo na escola, nos processos de comunicação claros, nas relações interpessoais e os efeitos da liderança na escola. É comum que haja resistência às mudanças, mas com determinação, competência e perseverança, ela é possível. Estudo também faz parte desta persistência, todos devem ter ciência sobre os efeitos da participação. Para mudar uma cultura é necessário partir para a ação competente, orientada pelos propósitos discutidos e refletidos por todos na busca da qualidade.

É comum na escola o discurso de que as coisas precisam mudar, mas as pessoas, apesar do interesse, não conseguem deixar comportamentos evasivos e não se envolvem nas ações necessárias para que a mudança aconteça. A resistência deve-se ao fato de que mudar desestabiliza a ordem vigente e nichos de poder estabelecidos, desacomoda e desperta reação contrária. Diretores reclamam que professores resistem às mudanças, mas eles também resistem às novas ideias, têm pensamento preconcebido a respeito dos professores. São situações que podem ser superadas a partir da ação inteligente da gestão.

Compete à gestão promover a criação e sustentação de um ambiente participativo capaz de desenvolver consciência crítica e cidadã como condições necessárias para práticas escolares efetivas na formação dos alunos. É fundamental ficar atento às resistências e saber trabalhar com elas, pois uma das dimensões da gestão é o trabalho com o comportamento, com as tensões e os conflitos, enfim, a cultura da escola, seu modo de ser e fazer. Como ocorre a participação dos professores na determinação do currículo, nos destinos da escola e no seu envolvimento com projeto político pedagógico.

Conhecendo o grupo fica mais fácil compreender sua dinâmica e tentar superar suas limitações com um clima propício à participação de todos os segmentos, evitando mudanças apenas pontuais que não se sustentam a longo prazo. A participação deve envolver todos os segmentos, evitando autoritarismo repartido entre professores e alunos, gestão e professores, entre outros. Participação não é um fim em si mesma, e sim, um meio para a conquista de resultados que vão do desenvolvimento de redes de relações, reforço do trabalho educacional, vivências democráticas, cultura de reciprocidade, compartilhamento e responsabilidade.

Estudos recentes desta autora apontam que quando os pais são aceitos, compreendidos e estimulados, participam da vida escolar dos filhos e muito têm a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, comprometem-se com as transformações propostas. Sem contar que é um direito seu determinar o sentido do ensino que seus filhos receberão. Esta autora relata ainda que as pesquisas internacionais em educação mostram que a participação dos pais nas escolas tem sido um indicativo de qualidade do ensino.

É importante ainda que a participação seja orientada para os resultados, evitando o corporativismo, os individualismos travestidos de consciência social.

Para promover um ambiente participativo, de efetiva transformação, há de haver uma visão de conjunto com ações cooperativas, clima de confiança e reciprocidade, quebra de arestas, eliminação das divisões com trabalho centrado na ideia, e não nos indivíduos. Visão de conjunto se constrói com a cultura da reflexão, da crítica e assimilação de ideias e ações.

Cabe aos gestores em seu trabalho pedagógico dar unidade aos esforços pela integração dos segmentos, numa ótica comum que se guia por valores e princípios educacionais sólidos com objetivos claros. Todo este clima se desenvolve com confiança, da ética entre os companheiros de trabalho e espírito de credibilidade. O gestor deve ficar atento a comportamentos reativos e atuar como formador e mobilizador de equipe.

O trabalho isolado é tido como condição de autonomia, e o professor erroneamente julga ser critério de liberdade e de qualidade, tanto que defende sua continuidade. Mas o conceito de autonomia é relativo: existe a relação de interdependência entre as pessoas, as responsabilidades profissionais. A expressão disto tudo é o trabalho do grupo da escola, e não mérito de indivíduos. O mérito nos indivíduos enfraquece as ideias, fortalece a competição, a luta pelo poder, e destrói-se o espírito de grupo. Este fato ocorre em reuniões em que há o responsável por uma ação, o criador de uma ideia, quando esta deve ser canalizada para o grupo.

Cabe aos gestores adotarem ações de contínuas informações que adequem a geração e disseminação de informações que sejam interligadas às linhas pedagógicas e desenvolvimento cultural e profissional capazes de fomentar a participação na gestão escolar: que sejam claras e precisas sobre a visão da escola, evitar boatos e conjecturas e hipóteses falsas que criam problemas que ocorrem pela falta de informação, ou impressões passageiras.

Importante que a gestão desenvolva ações de ampliação do universo cultural e capacitação técnico-operacional dos professores para uma atuação segundo os princípios da gestão participativa como membros da gestão, rompendo jogos de poder. Romper com a compreensão que ao se dar poder a alguém, tira-se de outro. Com o conjunto, a busca é de realizar objetivos sociais superiores aos interesses individuais. Poder que atende de forma negociada e articulada as necessidades individuais e coletivas.

Então, para Lück (2011), o diretor escolar que é gestor dos trabalhos na escola precisa ter a habilidade de perceber e atuar sobre o jogo de poder de seu contexto. Conhecendo, poderá influenciar esta energia positivamente e encaminhá-la aos processos escolares. Precisa evitar os feudos de poder com seus direitos adquiridos, considerados legítimos por certas pessoas, mas que não estão ligados aos valores educacionais. Ligados muito mais a privilégios que

passam a ser direito inquestionável. São concessões de caráter individual que fogem aos princípios educacionais a serviço dos alunos.

A participação coletiva para as análises de problemas e tomada de decisão é estratégia para romper com o conservadorismo, as ações reativas, e para compartilhar o poder com o horizonte sempre nos valores pedagógicos que superem a ótica individualista.

Escola competente é a que tem o poder coletivo, e para se chegar a ela é necessário estudar os jogos de poder já existentes e como se manifestam, como é exercido e quais resultados, como se manifestam reações do poder não aceito, qual a consciência do poder que exercem e do poder potencial. Quais as energias que podem ser potencializadas para a perspectiva de poder para todos.

O poder se manifesta na escola como poder de referência que se centra mais no atendimento a professores e funcionários e defende interesses pessoais, e não a objetivos educacionais. O predomínio desta forma de poder desgasta as interações na escola, as informações ficam restritas a um grupo. Cria cultura conservadora e controladora. Esta forma de poder põe a instituição em risco social, descrédito e não referência na comunidade.

O poder de competência é reconhecido ao profissional que tem habilidades e atitudes adequadas, comprometimento com a realidade e ações que visam à melhoria da instituição, reforça a interdependência das partes e do todo da escola. Gera alternativas para o enfrentamento de desafios.

O contrapoder na escola, seu direcionamento interior, pode ser expressão de autoproteção por poder que vem de fora para dentro, uma prática dos sistemas de ensino centralizados. A escola recebe interferências que tiram sua autonomia até em fazer uma chamada, portarias e resoluções e normas de departamentos e setores, o que desestabiliza sua ação educativa. São demandas e determinações conflitantes de setores que não conversam entre si. “Ordens” pensadas fora da realidade da escola que fazem a comunidade escolar não se sentir responsável. Esse contrapoder pode ocorrer na sala de aula em reação do professor ao controle dos gestores.

Cria um sistema dual, no qual há os chefes e os seguidores. Em lados opostos, decisões separadas das ações gerando atitudes alienantes e inadequadas à educação. A eleição para diretores, sem orientação democrática, não tem contribuído para a superação desses problemas. Ao invés disso, cria grupos antagônicos pela prática do contrapoder, apatia e continuísmo. Há eleições orientadas por interesses pessoais dos participantes da comunidade escolar, para acomodar situações e manter *status quo*. A prática autoritária leva o professor a determinar sua

prática que, não raro, tem pouca relação com o currículo e programa de ensino, trabalham como entendem pelo sentido distorcido de autonomia e autoridade sobre “seu espaço”.

Para superar esta situação, a autora destaca a importância da tomada de consciência sobre o seu poder em sala de aula na determinação da qualidade do ensino, qualidade que reside na ação planejada e que funciona muito bem com o conjunto atuando motivado e orientado por valores capazes de transformar suas vidas e a de seus alunos e enriquecem a cultura da escola. Autonomia na gestão leva sempre em consideração elevados valores educacionais que se voltam para a formação humana, reconhecendo-a por si só um valor e nunca instrumento.

3.6 A liderança na gestão para a qualidade

Em Lück (2011a), vimos que liderança na escola é característica inerente à gestão escolar, que orienta, mobiliza e coordena o trabalho das pessoas fazendo com que estas apliquem o melhor de si na realização de ações de caráter sociocultural para a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem.

Em Senge (1990, p. 368), temos que a visão tradicional de liderança, como a pessoa que toma as decisões e que energiza as equipes que é individualista e não-sistêmica do mundo. No ocidente, os líderes são heróis que “tomam a dianteira”. Comportamento que foca em eventos de curto prazo com seu herói carismático, em vez de mobilizar forças sistêmicas e seu aprendizado coletivo. Este autor chama de organização que aprende, e nesta, os líderes são projetistas, regentes e professores. Estimulam a reflexão, a expansão de visão e aperfeiçoar modelos mentais, a aprendizagem.

Este ato de inspiração é o primeiro ato de liderança (“soprar vida dentro de”), logo, o líder é o projetista e recebe pouco crédito, pois age nos bastidores. E projetar é uma ciência integradora porque significa fazer algo funcionar bem. A arte da liderança envolve a integração das várias situações, definição de estratégias adequadas ao tempo e contexto. Os líderes mais bem-sucedidos são os que se veem continuamente projetistas dos processos de aprendizagem, sabem que as pessoas aprendem aquilo que lhes interessa, aquilo que precisam aprender.

O líder projetista cria tensão criativa, que é psicológica pelo seu compromisso com a verdade, com a investigação dos fatos da realidade, com suas defasagens e dificuldades, para que os propósitos se realizem. Gerenciam essa tensão e energizam a organização. O domínio da tensão criativa leva ao domínio da realidade e todos começam a perceber que podem influenciá-la através de seu poder de grupo. O que forma um líder assim? Para o autor, são vários os aspectos, como a clareza de suas ideias, a profundidade de seu compromisso e sua

abertura em aprender sempre mais, não tem resposta certa, mas instilam confiança nos que lhe rodeiam de que juntos pode aprender para alcançar resultados desejados.

Provavelmente estes líderes tiveram e têm uma vida de esforços para desenvolver habilidades de comunicação, de reflexões sobre seus valores pessoais e alinhar com compromissos pessoais, de aprender a ouvir e apreciar outras pessoas e suas ideias. Sem esses esforços, o carisma pessoal perde substância, sem ser capaz de pensar por si mesmo, de tomar decisões inteligentes e estes fatos podem devastar uma organização ou sociedade.

A liderança na escola, para Lück (2011b), se assenta por atitudes entusiasmadas com expectativas elevadas e capacidade de influenciar a atuação para estes resultados, são desafios naturais de seu trabalho. Desdobra-se em coliderança, já que compartilha com profissionais e até com alunos.

Conforme Halloran (1990, *apud* LÜCK, 2011b, p. 21), todos os que participam de um grupo social têm potencial para exercer liderança, mas esta não é uma característica inata e muito menos privilégio de poucas pessoas, como costuma se imaginar. Trata-se de um exercício de influência que requer competências específicas, que se desenvolvem continuamente e necessitam capacitação continuada deste profissional para que seja capaz de motivar e orientar pessoas para a aprendizagem colaborativa.

Essas capacidades são pouco encontradas em gestores e educadores, que mesmo tendo, falham em aplicá-las adequadamente em seu trabalho, daí porque da necessidade de análise dessas questões para que sejam solucionadas e os processos educativos possam ter bons resultados. Foi identificado em pesquisas que nenhum estabelecimento de ensino alcança efetividade sem liderança efetiva (SAMMONS, HILMAN & MATIMORE, 1997, *apud* LÜCK, 2011a). A liderança na gestão escolar é fator de maior impacto sobre a qualidade dos processos educacionais (LEITHWOOD, DAY, SAMMONS, HARRIS HOPKINS, 2006; BUSH & GLOVER, 2004; REYNOUDS, 2001, *apud* LÜCK, 2011a), por tudo é que tem sido campo de estudo a liderança, associada à gestão escolar. Veem-se muitos artigos e trabalhos sobre liderança, mas com conceito não devidamente explicitado. Estes trabalhos referem-se a liderança como sendo gestão escolar, confundindo estes dois conceitos.

Continua a autora afirmando que gestão escolar e liderança se sobrepõem e se correspondem amplamente, mas esta correspondência não é completa e estes termos não são sinônimos entre si. Gestão pressupõe o exercício de liderança, sem esta, a gestão não se realiza. Mas gestão é mais abrangente que liderança. O entendimento do termo liderança é variado, no entanto, o consenso é de sua importância na determinação e cumprimento de objetivos das organizações.

Ao estudar os termos, temos que se não há gestão sem liderança, é possível identificar trabalhos de liderança sem que haja o trabalho de gestão. Ao confundir os dois termos em instituição educacional, perde-se a complexidade de ambos, que são dinâmicos. Verifica-se uma evolução no entendimento da liderança a partir de transformação paradigmática. E segundo esse novo paradigma, dado pela complexidade da realidade, os significados mudam, o sentido do trabalho, o papel das pessoas nas organizações, o papel da educação, da organização, orientação e liderança.

O paradigma da complexidade requer atuações mais sensíveis sobre a realidade, significados têm mais abrangência, o que demanda dos sujeitos maior participação, com o exercício de consciência nos processos sociais, dando significado sem se prender a conceitos fechados com valor em si mesmos. Conforme isto, liderança apresenta muitas possibilidades. Os profissionais com cargos de liderança devem, pois, estudar, observar, refletir sobre seu papel para exercê-la de forma competente. Forma competente na escola, quer dizer, uma ação que se volta para uma gestão forte na cultura proativa que se volta para a aprendizagem, a liderança não pode ser voltada para ela mesma, e sim para a perspectiva de estudar os meios e as questões que surgem no contexto, E que as expressões que surjam não são normativas, e sim, reflexivas.

O significado de liderança tem sido estudado desde 1950 como termo mais usado nas organizações e com muitos significados e continua sendo. Bush e Glover (2003, *apud* LÜCK, 2011b, p. 34) escrevem sobre esta subjetividade e perspectivas variadas do termo que tem desdobramentos na gestão. Os pontos comuns nos variados estudos sobre este tema é que a liderança apresenta:

- * Influência sobre as pessoas, a partir de sua motivação para uma efetividade.
- * Propósitos claros de orientação, assumidos por essas pessoas.
- * Processos sociais dinâmicos, interativos e participativos.
- * Modelagem de valores educacionais elevados.
- * Orientações para o desenvolvimento e aprendizagem contínuos.

Conforme estas características, a autora considera que liderança é processo de influência que se realiza no âmbito de gestão de pessoas em processos sociais, mobilizando talento e esforços que se orientam por uma visão clara e abrangente da organização e objetivos que tenham perspectiva de melhoria contínua da instituição e das pessoas. Liderança é conceito relacional que envolve pessoas interdependentes: a pessoa que influencia e as pessoas influenciadas que podem trocar de papéis entre si.

Conforme Lück (2011b), amplos estudos indicam que o diretor escolar que tem sucesso apresenta essas características acima explicitadas. Mas é importante lembrar que existem estruturas hierarquizadas em nossa sociedade e que nelas a liderança associa-se à ocupação de um cargo, e não à competência. Líderes e seguidores em todos os segmentos, sem que necessariamente sejam projetistas, como defende Senge (1990). Contudo, é importante enfatizar que “líder é aquele que é seguido, mesmo não dispondo de qualquer autoridade estatutária, porque consegue ser aceito e respeitado, unindo e representando o grupo na realização dos seus anseios” (FARIA, 1982, p. 4, *apud* LÜCK, 2011a, p. 39).

Observa-se que o cargo determina a influência, independente de desempenho. Ou resultados diferentes em condições de trabalho semelhantes tendo a mesma pessoa na chefia. Tal fato está mais para controle do que para liderança, mais para manipulação do que para motivação. Liderança remete ainda a conscientização. Quando este controle ocorre, cerceia-se a criatividade e o surgimento de lideranças dos diferentes sujeitos com seus diferentes talentos, comportamentos que fazem uma organização ser dinâmica e flexível, características de uma escola como a que defende Alarcão (2001), reflexiva na promoção da integração da sociedade, e coerente com a formação dos alunos.

Ao centralizar responsabilidade na chefia, os demais sujeitos se liberam das responsabilidades pelos resultados obtidos, pois apenas implementam decisões tomadas pelo poder central. Transfere-se as responsabilidades e o que se vê nas escolas? Dificuldade de aprendizagem dos alunos, na relação família-escola, nas relações interpessoais interescolares, a crença de que “os alunos não aprendem porque vêm de ambientes precários, sem estímulo e sem apoio”, “a escola não pode fazer melhor, pois faltam recursos”, “os pais das crianças que mais necessitam não participam quando a escola convida”, entre tantos outros desafios.

Nas instituições democráticas, temos que as decisões são tomadas com a participação de todos os membros com compartilhamento de liderança, que é orientada, balizada pelo responsável, que é o diretor. É possível encontrar nas instituições educacionais vários formatos de estruturas: escolas com muita cobrança de ações, sem liderança em valores educacionais agir de modo a melhorar o processo de ensino aprendizagem dos alunos, outras escolas em os diretores ocupam-se muito com questões operacionais secundárias, mas alguns professores mais conscientes lideram informalmente determinados grupos.

Logo, segundo a autora, liderança não está ligada apenas à estrutura organizacional, não se trata apenas de posição ocupada, já que os exemplos que se encontram na literatura sobre o assunto mostram pessoas que sem cargos formais contribuem com as organizações a partir de sua liderança. Em outros casos, a influência dos pares é mais aceitável do que a dos superiores.

Para Grün (2006, *apud* LÜCK, 2011b), as pessoas são responsáveis pela forma como se deixam liderar. Não dependendo apenas do líder. Líderes e liderados se complementam em coparticipação.

3.7 A liderança na nova adjetivação (gestão)

Para vencer novos desafios deste século, novos caminhos se impõem pelas exigências do mundo que, com sujeitos mais complexos e mais exigentes, requerem novos paradigmas holístico-ecológicos, conforme indica Fernandes (2001, p. 19, *apud* LÜCK, 2011a, p. 43). Sendo assim, o termo em questão tem recebido novos adjetivos que levam em conta resultados pretendidos na cultura organizacional, que se abre para novos desafios de forma efetiva. Então encontramos a liderança transformacional, a compartilhada, coliderança, a educativa, a centrada na aprendizagem, dentre outras. Ao destacar cada uma, importa compreendê-las pedagogicamente, mas lembrando que todas podem ocorrer simultaneamente numa dada realidade.

3.7.1 Liderança transformacional

Lück (2011a) nos cita que esta liderança é orientada por valores, integridade, confiança e verdade, todos comungam e oferecem esta visão transformadora nos processos sociais. Ocorre um novo estágio de consciência, em que todos percebem a força da instituição. É possível que só sejam percebidas em um dado contexto pelo depoimento dos envolvidos, ou mesmo a médio e longo prazo pelos julgamentos qualitativos. São expressões de liderança que, pela complexidade seus resultados, não se observam a curto prazo, pois mudanças demoram a serem percebidas. Mas nos discursos é possível ver que muitas práticas mudam radicalmente por uma situação promotora de consciência criada por lideranças na própria escola, outra vezes ocorre a mudança que não se sustenta por ter ocorrido com a orientação de uma liderança carismática que mobiliza, mas não conscientiza, portanto, não transforma.

3.7.2 Liderança transacional

Para Lück (2011a), esta liderança focaliza muito mais a interação entre as pessoas para promover unidade e melhorar condições de realizarem objetivos. Esta liderança tenta mobilizar a equipe para troca de experiências e ideais e aprenderem em conjunto. Seu sucesso é avaliado pela capacidade de mobilizar pessoas, os resultados são consequências. A autora destaca que

não são as interações que são importantes, e sim a qualidade destas para adequá-las aos objetivos de desenvolvimento. Na educação, as pessoas é que são importantes, pois como afirma Rogers (1972, *apud* LÜCK, 2011a), “a educação é considerada como sendo processo de relacionamento interpessoal sem o qual a mesma não ocorre”. Os equipamentos podem ser complementos, mas nunca substituir o papel do professor no desenvolvimento de habilidades dos alunos.

3.7.3 Liderança compartilhada

Perceptível em contextos de gestão democrática, nos quais as decisões são compartilhadas pelos participantes da comunidade escolar, em que as pessoas têm liberdade e podem agir criativamente na promoção dos objetivos da organização. Nas instituições educativas é imprescindível que ela ocorra, por tudo o que já discutiu-se sobre a complexidade desta organização social, por estar na Constituição brasileira, por ter objetivo claro de promover a cidadania e que este exercício só se torna possível pela capacidade das pessoas em assumirem liderança diante dos problemas sociais, inclusive envolvendo os alunos para este compartilhamento em todos os processos, e não apenas em grêmios.

A liderança dos gestores escolares deve ser orientada para influenciar o desempenho de todos para a melhoria do ensino e elevar a aprendizagem dos alunos, e para isto os professores devem ser envolvidos no compartilhamento de lideranças em todos os espaços e processos. A equipe de gestão, numa ação de coliderança, tem responsabilidade de orientar a instituição para o exercício da liderança.

3.7.4 Coliderança

Exercida, como afirmámos antes, por profissionais da equipe de gestão, e sua responsabilidade é entre outras pela liderança geral da instituição com foco na realização dos objetivos. Necessário que este compartilhamento e a coliderança estejam sempre guiados pela missão, visão da escola, objetivos formadores e valores que orientam a ação, necessitam também de uma liderança central num contínuo processo de diálogo e mediação. Liderança compartilhada e coliderança só favorecem os bons resultados caso os responsáveis formais pela liderança ajam com base nos seguintes pontos: a) que sejam desenvolvidas no exercício cotidiano sem medo de perda de espaço ou poder; b) que sejam coordenadas para que não haja

desorientação, perda do eixo e o foco das ações; c) que sejam responsáveis, pois todos e cada um devem prestar contas dos seus atos.

A gestão compartilhada e coliderança se destacam pela compreensão de que liderar é processo, e não posição ou cargo, mesmo que a estes estejam associados. Seus conteúdos variam segundo a dinâmica do contexto, portanto, de uma escola para outra tudo pode ser diferente, e diferente também nos espaços e tempos. Em cada situação pode alguém ser liderança, dependendo das aptidões, momento, espaço vazio deixado etc. O importante é a efetivação da formação e aprendizagem dos alunos.

3.7.5 Liderança Educativa

Termo centrado na formação da aprendizagem. Fundamental para orientar as organizações que aprendem. Demanda de todas as organizações da atualidade, época do conhecimento e da tecnologia e das relações complexas. A literatura é farta (SENGE, 1990; VICK & LEON, 1997; FULLAN & HARGREAVES, 2000), como transformar uma organização em organização que aprende enquanto trabalha para os resultados pretendidos é papel da liderança educativa.

Nas escolas, a liderança para a aprendizagem foca na aprendizagem dos profissionais no trabalho (capacitação em serviço) e acompanha a aprendizagem dos alunos como objetivo maior de todas as ações na escola, para tanto visualiza o que ocorre na sala de aula e os impactos sobre sua aprendizagem. Fonte da mais importante função dos gestores e demandam deles presença, observação, acompanhamento e retorno aos processos pedagógicos que na escola ocorrem. O líder deve promover reflexões diárias sobre o que foi aprendido; a relação ensino-aprendizagem, analisando o próprio desempenho; como usar a aprendizagem para melhorar o processo; o que poderíamos ter aprendido que não foi; como aperfeiçoar os processos de melhoramento da aprendizagem e que intervenções podem ser efetivadas.

3.7.6 Liderança integradora ou holística

Aqui Lück (2011a) fala de outra adjetivação para a tentativa de liderar pessoas. Leva em conta todos os aspectos da realidade de forma interativa para conseguir um desenvolvimento global e equilibrado. Portanto, sistêmica. E por isso leva em consideração condições ambientais, contextuais, fatores individuais, objetivos, missão e valores organizacionais e os desafios apresentados para o trabalho ser realizado. A concepção dessa liderança é de que o trabalho

educacional, bem como todo trabalho social, é uma rede inter-relacionada, os elementos sozinhos nada fazem, mas no conjunto, todos os processos atuam e determinam as realizações e resultados.

Os gestores que agem segundo esta liderança conseguem ver o todo, situando os indivíduos e os casos específicos e isolados para garantir a efetividade do conjunto.

A liderança é associada a muitos termos, como liderança e poder, liderança e desenvolvimento e liderança e controle. Liderança está associada à influência de pessoas, de processos sociais e de resultados, fatos que implicam uma relação de poder que pode ser exercida por manipulação, coerção e medo, mas não é liderança, pois liderança é a que motiva, mobiliza e faz com estas se identifiquem com o trabalho proposto. É a liderança que extrapola a rigidez, cria novas condições de atuação e promove empoderamento geral.

Quem ocupa cargo e não exerce liderança, não está cumprindo com suas responsabilidades. Nas instituições educacionais podemos encontrar diretores usando sua posição para promover transformação das práticas educacionais, mas é também possível ver outros diretores usando sua influência em interesses pessoais, corporativos, do medo das mudanças, da acomodação, da reatividade. Este se omite e deixa de exercer a liderança que o cargo requer. Em depoimento de curso de capacitação, um diretor afirma “isto é bonito, mas não acontece nas escolas: os professores não trabalham em equipe e não estão nem aí para trabalhar colaborativamente, como então isto pode ocorrer?” (LÜCK, 2011a, p. 57).

Como já afirmamos anteriormente, transformar esta situação é responsabilidade do diretor que, reconhecendo o desafio da liderança, não abdica de suas responsabilidades em controlar problemas existentes e atuar de forma a superá-los. Ao deixar de exercer seu poder de influência quando necessário, enfraquece o poder de todos na organização, que fica ao sabor das fraquezas e a tendência é a acomodação, ou ações que visam interesses imediatistas e individuais que enfraquecem o conjunto. Em se tratando da expressão de liderança e poder, é importante compreender que a gestão democrática e participativa requer o empoderamento geral das pessoas na escola, e isto só funciona com a descentralização do poder, liderança compartilhada e poder multiplicado.

Na literatura sobre liderança, percebe-se que ela é exercida em seu contexto para influenciar desempenho, e este se volte para a inovação, criatividade, transformação que supere as rotinas, os padrões definidos, jamais para contradizê-los ou negá-los. Cuidando sempre da necessidade de desenvolvimento das pessoas na escola, da qualidade do ensino para o alcance de níveis elevados de aprendizagem de todos os alunos. Portanto, autonomia e democracia é fazer o necessário, o que precisa ser feito para o alcance dos objetivos elevados.

Já liderança e controle ocorrem pela existência de parâmetros básicos que garantam o bom desempenho de todos, especificando desempenhos a serem seguidos para o alcance dos níveis básicos de qualidade da organização e satisfação de todos os que dela participam. Há necessidade de organizar os espaços e os processos mais simples, já os processos pedagógicos necessitam de liberdade para a criatividade e o controle deve vir como fonte de inspiração, liderança, diálogo que orientem para as realizações.

Mas para Kelleher (1999, p. 54, *apud* LÜCK, 2011a, p. 63), “se você cria um ambiente em que as pessoas participam de verdade, não é preciso controlar. Elas sabem o que deve ser feito e agem. E quanto mais pessoas se dedicam à sua causa de bom grado, menos hierarquias e mecanismos de controle são necessários”.

3.8 AÇÕES QUE LIDERAM PARA A QUALIDADE EDUCACIONAL

Conforme Lück (2011a), liderança é conjunto de ações, atitudes e comportamentos que uma pessoa pratica e que pode e deve influenciar o desempenho de outras pessoas, visando a realização de objetivos organizacionais. Funciona quando se reconhecem pertencentes a uma equipe, e compartilham responsabilidades. Na escola, essa influência mobiliza os membros da comunidade escolar em torno das responsabilidades educacionais, mediante os esforços e capacidade de realização, garantem a efetividade do trabalho educacional. Tal mobilização acontece via gestão.

Segundo o programa de formação de gestores do Cedhap - Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (LÜCK. 2011c, p. 2), gestão é processo que mobiliza e coordena o talento humano, organiza recursos e processos para que a instituição desempenhe seu papel social, realize os objetivos educacionais de formação dos seus alunos. Liderança e gestão se complementam, pois, gestão pressupõe liderança. Como já foi aqui explicitado, gestão supera o conceito de administração, reconhecendo o dinamismo humano nas organizações sociais. Liderança corresponde ao processo de gestão de pessoas, já a gestão escolar trabalha com outras dimensões, que embora dependam das pessoas, são questões administrativas.

Verifica-se uma tendência ainda marcante do diretor escolar e equipe estarem mais voltados para uma orientação administrativa do que para a gestão e liderança de pessoas. Mas numa educação que deseje a formação plena de pessoas numa sociedade do conhecimento, as exigências são de um trabalho de gestão que se assente nas pessoas e suas competências. Cabe ao diretor escolar (como equipe gestora), entre tantas dimensões, estar atento e participante do elemento educativo, sua responsabilidade em relação às pessoas e aos processos sociais

construídos por elas. Os discursos representam os pensamentos que orientam as ações das pessoas e é comum ouvir nas formações de gestores “com os professores que a escola tem, eu não posso fazer nada”.

A partir de percepções reativas, as ações passam a ser reativas e desmobilizadoras na superação dos desafios da educação. Os diretores, como os que foram citados acima, não percebem como sendo sua maior responsabilidade ações de liderança e influência sobre as pessoas para que estas promovam os melhores resultados em termos de desenvolvimento humano na escola, na aprendizagem, na transformação de práticas.

Cabe à gestão escolar promover a superação das dificuldades, resolver conflitos, eliminar ou diminuir tensões que ocorram na escola, fazendo brotar um clima o mais favorável possível para a formação e aprendizagem dos alunos. Não é possível esperar uma situação ideal, que não existe, sucumbe diante dos conflitos e resistências que ocorrem em todos os contextos e os usa para justificar a impossibilidade de promover os resultados que são de sua responsabilidade.

Mas é possível identificar gestores que correspondem ao que se espera para esta liderança, reconhecem o elemento humano como maior riqueza da escola, consideram situações de conflito, tensão, resistência e ambiguidades como fenômenos naturais, cultivam o espírito de equipe, pois sabem que a qualidade de uma escola depende das pessoas que atuam nela e que é sua função promover a articulação entre essas pessoas. Este entendimento vem se tornando forte e é marca das escolas de sucesso.

O Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, do Conselho Nacional de Secretários de Educação-Consed, desde seu lançamento em 1998 já identificou centenas destes casos no país. Seleciona todos os anos um caso por unidade federativa para apresentar as experiências de gestão escolar.

A liderança na escola é fator de transformação para a qualidade, e ocorre no exercício da direção e nos demais âmbitos da gestão escolar. Em pesquisas, a liderança tem sido identificada como fator de desenvolvimento para a qualidade na escola, na melhoria da aprendizagem dos alunos. Segundo White e Barber (1997, *apud* LÜCK, 2011a, p. 108), nenhuma escola existe sem uma liderança efetiva. E a equipe gestora constitui equipe de liderança com atuação voltada para os processos específicos e seus resultados. Sua atuação deve ser, portanto:

* Promover elevado espírito de equipe com objetivos claros voltados para a visão, missão e valores da escola. Ter sentido de direção que seja clara e compartilhada por todos e incorporar valores que qualifiquem as ações necessárias.

* Alargar horizontes das pessoas que atuam na escola, fazendo com que percebam seu papel e refletindo sobre as oportunidades de melhoria e desenvolvimento. A sociedade é dinâmica e globalizada e requer interações significativas para desenvolver sua aprendizagem: precisa ter perspectivas de realização e de vida mediante quadros referenciais amplos e inspiradores e que expanda o campo cultural e interação com ele. Conforme Suzanna Tamaro (1995, p. 16, *apud* LÜCK, 2011a, p. 110), “cada um encontra inspiração no mundo que melhor conhece”. Assim sendo, é o conhecimento que amplia as aspirações, e se este é limitado, limitadas serão as aspirações.

Os educadores precisam ter horizontes largos, daí o cuidado com o desenvolvimento contínuo das perspectivas na escola, que conheçam as amplas condições de vida e usem a imaginação para superação das condições atuais.

* Estabelecer uma orientação empreendedora com ações conjuntas para a realização dos objetivos educacionais. A escola precisa ser viva, atuante, empreendedora. Todos devem vivenciar competências realizadoras em todos os espaços educacionais para que os alunos aprendam na convivência. Esta precisa ser renovada por estudos e reflexões que gerem aprendizagem. São práticas modelos para professores e alunos.

* Criar e manter cultura escolar favorável e propícia aos trabalhos educacionais para a formação e a aprendizagem dos alunos. A cultura é o modo de ser e fazer da escola, construída pelas relações interpessoais, pelos valores e atitudes que orientam estas relações.

É necessário cuidar dessa cultura: escola limpa, valorização das pessoas, cultivo da alegria em aprender de gestores e professores que são exemplos para seus alunos, escola aberta aos desafios, às inovações. Que monitorea e avalia sua prática e resultados e, revendo-os, avalia a aprendizagem dos alunos para as devidas intervenções. São ações que reforçam uma cultura de aprendizagem e, portanto, requerem toda a atenção da liderança na escola.

* Motivar e inspirar pessoas para o envolvimento em processos sócio educacionais, no interior da escola e com a comunidade e que sejam fruto de reflexões para se tornarem efetivos. Para isto é necessário estabelecer interligações efetivas entre escola e comunidade, superando a tendência ao isolamento e fechamento dos ambientes escolares. Boas escolas são abertas à comunidade através de convites para fazerem parte de eventos e também estimulando alunos na participação de problemas do seu lugar.

Esse tipo de ação da liderança pode enriquecer o currículo do ensino dos alunos através de exposições de trabalhos escolares avaliados pela comunidade, entre outras ações importante para romper práticas eventuais e assistencialistas.

* Estabelecer e manter elevados níveis de expectativas a respeito da educação, da possibilidade de melhoria contínua de seu trabalho e que sempre terão bons resultados na promoção da aprendizagem dos alunos e bons resultados em sua formação. As pesquisas internacionais apontam que as escolas em que os alunos mais aprendem são aquelas em que os professores e pais apresentam elevadas expectativas em seus alunos. Para esta autora, somos o que pensamos e nosso alcance vai até onde julgamos alcançar. Professores com baixa expectativa em relação à aprendizagem dos alunos produzem, por profecia autorrealizadora, o seu fracasso, e expectativas elevadas geram, pelo mesmo processo de profecia autorrealizadora, o seu sucesso (SPERRY, 1981, *apud* LÜCK, 2011a).

Bons resultados acontecem por força de ação orientada e a crença de que ela produzirá aprendizagem. Essa crença não é desejo ou vontade que as coisas aconteçam, é, ao contrário, atitude mental que acredita ser capaz, que pode ser feito e é posta em prática. Requer esforço para mudança de enfoque e ampliar as perspectivas, e avaliando a aprendizagem de modo a perceber que todos conseguiram aprender e a escola consiga realizar o que Benjamin Bloom (1981, p. XI e XII, *apud* LÜCK, 2011a, p. 115) identificou:

- Em condições favoráveis de aprendizagem, todos os alunos tornam-se semelhantes em capacidade e ritmo de aprendizagem.
- Se os professores acreditam que são capazes de ensinar e criam estímulos e orientações adequadas para isso, todos aprenderam com sucesso o que a escola precisa ensinar.
- Se o professor altera positivamente suas expectativas em relação aos alunos, age de forma mais favorável para que a aprendizagem ocorra, então o aluno passa a aprender mais e melhor.

São condições que contribuem para a qualidade do ensino juntamente com liderança em ação, gestão em exercício efetivando sua responsabilidade e ocorrendo em todas as esferas no cotidiano escolar e fazem com que todos saiam ganhando, educadores, pais, comunidade, e o ganho maior será dos alunos, que se desenvolvem de maneira significativa.

* Dinamizar um processo de comunicação para fortalecer um relacionamento interpessoal aberto, dialógico e reflexivo. A comunicação é processo interativo entre pessoas, capaz de gerar e atribuir significado.

Através dela as pessoas desenvolvem entendimento comum sobre algo, aprofundam esse entendimento, que é elemento básico para a qualidade do trabalho educacional que envolve reciprocidade, circularidade, interatividade, diálogo e retroalimentação. Sem estas

características fundamentais, o que se tem é informação truncada sem diálogo e sem significado.

A liderança exerce a comunicação com a intenção definida de buscar os resultados que melhor promovam o sucesso esperado, observando todas as características citadas para que não fique dúvidas.

* Orientar, acompanhar e dar retorno ao trabalho dos professores na sala de aula, sempre tendo como objetivo a aprendizagem. O desempenho profissional para a qualidade de ensino se orienta pela capacidade de compreensão das ações a serem realizadas, os comportamentos em relação aos resultados. É processo contínuo de auto avaliação que verifique todos os aspectos do desempenho e onde precisa ser melhorado.

A autora nos alerta sobre a dificuldade que o ser humano tem em se observar e se auto avaliar, logo, necessita de um acompanhamento do seu trabalho com a intenção de que haja uma interação entre a prática de ensino e a aprendizagem dos alunos.

Pesquisas identificam a importância que o *feedback* dado pelos gestores aos professores tem na aprendizagem dos alunos, e mesmo que sem acompanhamento, a liderança pedagógica fica prejudicada, pois uma das dimensões do seu trabalho é o *feedback* aos educadores. Este é um recurso da liderança que revela o que se espera do profissional, dá orientações e aponta aspectos importantes a serem reforçados ou eliminados.

Spósito (1990, p. 54) cita que a experiência histórica mostra que o modelo centralizado, burocrático mutila o trabalho do professor em sala de aula, é isolado do conjunto das forças sociais, logo é um modelo que “aniquilou a educação pública no Brasil”.

A defesa que a autora faz aqui é de uma gestão democrática que poderá contribuir para que melhore a qualidade do ensino, se esta gestão for efetivada de maneira tal que possa alterar as práticas pedagógicas. No sistema público de ensino só haverá transformação se houver uma vontade coletiva com força tal que leve à prática uma pedagogia redefinida, inovadora, com novos projetos pedagógicos, e sobretudo com a participação dos atores já aqui explicitados. Para tanto é necessária a abertura de portões e muros como expressão de predisposição às mudanças.

3.9 A gestão da educação

Viera (2006) afirma que o termo “gestão” busca incorporar os ares de modernidade que as novas palavras costumam trazer, embora sejam apenas outro rótulo para o que já existia.

As políticas de intenções do poder público materializam-se na gestão pública, que apresenta três dimensões: o valor público, as condições de implementação e as condições políticas.

O valor público sugere a intencionalidade das políticas: a Constituição, ao afirmar que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família” (Art. 2), professa um valor público, que só ganhará materialidade precisa se traduzir em políticas que deverão ser concebidas e operacionalizadas através de ações de gestão. Este tema, gestão democrática, ganhou preferência dos estudiosos da educação por representar um “valor público” das políticas e da gestão.

As condições de implementação e as condições políticas que são territórios da prática costumam ser aspectos não estudados ou mesmo negligenciados pelos teóricos. No entanto, são estes aspectos que asseguram a sustentabilidade dos valores e sua tradução em política. Nenhuma gestão será bem-sucedida sem valorizar estas duas dimensões. As ideias de uma gestão precisam ser viáveis (condição de implementação) e aceitáveis (condições políticas).

Boas ideias de baixo custo são poucas, continua Vieira (2006), boa educação requer elevados investimentos e a dimensão financeira é um componente fundamental da gestão, tende a ser ignorada na formulação de promessas e planos e assim é que um grande contingente de boas intenções se desvanece no cotidiano da gestão. Um bom exemplo é o Plano Nacional de Educação (PNE), que movimentou pessoas, muitas energias e finalmente foi sancionado pelo presidente da república em janeiro de 2001. Ao fazer um estudo, mesmo que superficial, percebe-se que boa parte das intenções ficaram somente no papel.

O fracasso dos planos em educação deve-se geralmente a dois problemas: excesso de propostas de um lado e, por outro lado, à falta de previsão orçamentaria. Impossível resolver tudo de uma vez, quando o ideal e mais prudente é definir metas de curto, médio e longo prazo e trabalhar arduamente para o alcance dos resultados esperados. Ainda assim é difícil transformar em ação o estoque de propostas porque a gestão é tarefa complexa e situa-se na esfera das ações, da prática do que tem de ser feito. O que tem de ser feito nem sempre agrada a todos. Não dá votos, fere interesses, desestabiliza o que está posto e, por menor que seja a mudança, atinge pessoas e corporações.

Mudar nunca é simples, até nas coisas mais elementares, como a cor de uma parede, retirar ou acrescentar uma disciplina, imagina-se aí mudar vantagens corporativas! Gente resiste, reage, faz corpo mole e abandona o gestor na primeira medida antipática à maioria. E gestão se faz em interação com o outro. Este trabalho de gestão implica sempre em conversar e dialogar muito, se não for assim, perdem-se e inviabilizam-se as melhores ideias. O diálogo é

um instrumento fundamental, mas há outros ingredientes que alimentam este processo: a negociação é importante porque gestão trata de interesses contraditórios e conflituosos que requerem a presença de uma liderança.

Ao mesmo tempo, existem coisas a serem feitas que independem de negociação, que desagradam, mas são necessárias, que tiram o sono do gestor e pode levá-lo de popular à mais ferrenha impopularidade e rejeição. Fazer bem feito o que precisa ser feito pode ser tarefa impopular e é aí que a liderança se faz necessária. Pois a gestão requer humildade e aceitação, administrar escassez e conflitos, tomar decisões em situações complexas que não estão previamente estabelecidos e não constam em manuais. A formação de gestores pode ajudar na preparação para atuação nestas situações que a autora chama de zonas de sombra da impopularidade.

Trata-se aqui do chão da gestão, uma dimensão tão importante quanto outras bem mais estudadas. Vieira divide para melhor explicitar a gestão em educação em três adjetivos com significado e valor: a gestão educacional, a gestão escolar e a gestão democrática. A gestão educacional refere-se ao âmbito dos sistemas de educação; a gestão escolar diz respeito às instituições escolares; e a gestão democrática constitui-se no “eixo transversal”, podendo estar presente ou não nas esferas. À luz das ideias de Vieira (2006), vamos aprofundar estes conceitos.

Gestão educacional nacional, em acordo com a Constituição Federal (CF) de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lein.9394/96), se expressa pela organização dos sistemas de ensino da União, dos Estados e dos Municípios, nas diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional e oferta de educação escolar pelo setor público e privado. Nesse contexto do setor público, é tarefa compartilhadas entre União, Estados, Distrito Federal (DF) e os municípios, organizada em forma de colaboração (CF, Art. 211 e detalhada na LDB, Art. 8º). As competências e atribuições estão explicitadas na Emenda Constitucional 14/96 (Art. 3º) e detalhadas pela LDB (Art. 9º, 10, 11, 16, 17, 18, 67). A educação básica é atribuição dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios.

A União tem papel coordenador, articulador e redistributivo (LDB, Art. 8º), incumbência e responsabilidade pela educação dos povos indígenas repartida com os sistemas de ensino (LDB, Art. 78,79). É preciso, segundo a lei, organização descentralizada da diversidade nacional.

Para a autora, se a organização da gestão educacional é disposta assim, na sua prática é atravessada pelos elementos anteriormente discutidos, como: condições de implementação que

dependem da disponibilidade financeira, recursos humanos, entre outras condições materiais e imateriais. Depende ainda de circunstâncias políticas que envolvem negociações e conflitos. As definições feitas na Constituição e LDB fazem com que a gestão educacional se situe nas ações dos governos.

A gestão escolar, como o próprio nome diz, refere-se ao estabelecimento de ensino. A LDB de 1996 foi a primeira das leis de educação a dar atenção à gestão escolar e a atribuir um número significativo de incumbências às escolas, como planejar e executar proposta pedagógica, administrar recursos, pessoal, cumprir calendário, recuperação de alunos de menor rendimento, articulação com famílias, entre outras atribuições (LDB, Art. 12, Incisos I a VII). Aqui assinala o momento em que a escola passa a ter novo foco na política brasileira.

A primeira grande atribuição é a elaboração da proposta pedagógica, e desta elaboração dependem as importantes ações, já que a proposta é o norte da escola, pois define caminhos e rumos. Tem ainda que gerir seu pessoal, recursos materiais, imateriais e financeiros, em que os imateriais referem-se às pessoas, às ideias, à cultura produzida em seus processos.

E continua Vieira (2006), acima das dimensões referidas está o ensino e a aprendizagem, que é a razão de ser da escola. Logo, cabe à escola velar pelo cumprimento do plano de trabalho docente, cumprimento dos dias letivos, cumprimento do tempo pedagógico diário, segundo o que regem as leis. E como vimos também em Paro (2001), precisa criar mecanismos para que todos aprendam, já que o trabalho só se realiza mediante o resultado deste e o resultado do trabalho da escola é o aluno que sabe, que aprendeu. A lei cita trabalhos de recuperação dos alunos de menor rendimento (Inc. III, IV e V).

No Art. 12 da LDB temos outra dimensão da gestão escolar, que está assim traduzida: “articular-se com as famílias e com a comunidade, criando processos de integração” e “informar aos pais e responsáveis sobre frequência e rendimento dos alunos e execução de sua proposta pedagógica” (Inc. VI e VII).

Quanto a autonomia da escola, temos na LDB (Art. 15) assegurados “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira”. Vieira (2006) explica aqui que o entendimento é o de que a autonomia de uma escola é algo construído a partir de sua identidade e história. Sua forma de existir, sua história o seu tamanho, seu corpo docente, como observa as diretrizes, seu desempenho e gestão de recursos.

Em Medeiros & Luce (2006, *apud* VIERA, 2006), a autonomia é sempre de um coletivo, da comunidade escolar, e para ser legitimada, o coletivo deve se reconhecer nesta instituição de lógicas e interesses na qual diferentes poderes se equilibram. Como foi visto, a gestão educacional situa-se numa esfera macro e a gestão escolar situa-se numa esfera micro e se

articulam mutuamente. A gestão educacional justifica-se em função da gestão escolar. A gestão escolar trabalha para assegurar o que é próprio de sua finalidade. As duas gestões aqui refletidas articulam-se mutuamente pelas definições gerais da gestão educacional. Pode vir a existir problemas de comunicação entre estas duas instâncias, mas é preciso avançar nesta questão para aproximá-las, lembrando que sua finalidade última é a educação como “direito de todos” para o “desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme a Constituição (Art. 205) e a LDB (Art. 2º).

Sobre a gestão democrática, Viera (2006) destaca ser um dos temas mais discutidos, como vimos nos autores já aqui explicitados, e que é um grande desafio em sua operacionalização, tanto na gestão educacional quanto na gestão escolar, ambas com base legal na Constituição de 1988, têm um de seus princípios no Art. 206, Inciso VI, definindo “a gestão democrática do ensino público na forma da lei”. No mesmo sentido, segue a LDB e acrescenta as palavras “e da legislação dos sistemas de ensino” (Art. 3º, Inciso VIII). Chama a atenção aos limites da LDB ao tratar do “valor público”. Vejamos:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (LDB, Art.14).

A democracia refere-se à esfera da escola, mas os anseios que se manifestam na educação por gestão democrática não se esgotam na esfera escolar. O que se anseia na verdade pode ser explicitado nas citações de (MEDEIROS & LUCE, 2006, *apud* VIEIRA, 2006), o discurso pedagógico defende a gestão democrática como partindo dos mecanismos institucionais, das formulações de políticas educacionais, dos objetivos e fins da educação, na alocação de recursos, de investimentos, deliberações e avaliações. Isto deveria ocorrer com os atores envolvidos com educação. E que devem ocorrer nos sistemas e nas instituições escolares. Limitar a gestão democrática à instituição escolar, mesmo estando posto na LDB, não alcança as expectativas de educadores que desejam ser agentes de formulação de políticas de gestão.

A gestão democrática que fica só na escola é uma mera intervenção que se pensa e se articula para os outros, o que ocorre na política sindical, partidária e outras formas de militância. A educação básica é expressão que começa a ganhar força a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. O produto desta conferência foi um documento denominado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, e os objetivos são, entre tantos, a expansão da educação.

Nesta declaração, afirma Vieira (2006, p. 7), a educação básica é a “base da aprendizagem permanente e que a partir dela os países podem construir níveis de educação mais adiantados”. Seu espaço seria, portanto, a educação fundamental que apresenta a educação básica primeira, fora da esfera familiar.

E Vieira (2006, p. 7) nos afirma que o termo “educação Básica”, não aparece na Constituição de 1988, mas ela abre caminho para que apareça na LDB de 1996, uma vez que trata do ensino fundamental, ensino médio e atendimento a creche e pré-escola (CF, Art. 208, I, II e IV). Em tese, a distribuição desta modalidade de ensino para Estados, Distrito Federal e Municípios parece simples, mas isto ocorre em função de muitas questões, inclusive a financeira. No entanto, outras questões são muito importantes, como a função social da escola, “temos uma escola que não responde aos imperativos de qualidade de uma educação para todos”.

Nas últimas décadas, a escola recebeu segmentos da população que estavam fora dela, passaram a ser incluídos, mas não promovidos. Situação que precisa ser ultrapassada para que a escola pública cumpra sua função social e esteja à altura dos desafios do século XXI. Atualmente, há mais dissenso do que consenso sobre o que seja qualidade para todos neste século. Mas para esta autora, na visão de Braslavsky (2005, *apud* VIEIRA, 2006, p. 8), esta deve ser “ao mesmo tempo prática, racional e emocional”, deve formar pessoas “capazes de compreender o mundo e criar seus projetos”. E ainda destaca alguns fatores que podem contribuir para a construção desta educação: 1- foco na relevância pessoal e social; 2- convicção, a estima e a autoestima dos envolvidos; 3- A força ética e profissional dos mestres e professores; 4- a capacidade de condução de diretores e inspetores; 5- o trabalho em equipe dentro da escola e sistemas educacionais; 6- as alianças entre as escolas e os demais agentes educacionais; 7- o currículo em todos os seus níveis; 8- a quantidade, a qualidade e a disponibilidade de materiais educativos; 9- a pluralidade e a qualidade das didáticas; e 10- condições materiais e incentivos socioeconômicos e culturais mínimos.

Para Vieira (2006, p. 8), vive-se em um tempo em que os problemas já foram diagnosticados e a sociedade deve muito em termos de soluções. Talvez porque nem sempre as ideias dos que pensam e fazem a política, a gestão da educação e da escola, convergem. Os que pensa a gestão, acha que basta a teoria, não percebe a prática ou com “rica totalidade de determinações e de relações numerosas”. Para quem faz a gestão, o problema é se limitar à prática, outro agravante. O melhor caminho é sempre começar pelo concreto, indo da prática à teoria e da teoria à prática, sempre tendo como norte a função social da educação.

As políticas e a gestão precisam encontrar e efetivar a essência da ação educativa. Ensinar e aprender, esta é sua razão de ser, de existir. Gestão escolar só é bem-sucedida quando está voltada para a aprendizagem dos alunos, vale ressaltar que, de todos os alunos. A escola é espaço de difusão do saber, e seu esforço deve estar voltado para aqueles pelos quais ela foi pensada e criada.

Mas no cotidiano escolar são tantos os problemas que a gestão pode desviar-se desta tarefa e perder-se em emaranhados sem fim. Para que isto não ocorra, se faz necessário uma vigilância permanente e cuidadosa sobre os processos de produção do saber na escola, criar cultura de avaliação de seu trabalho, vendo as necessidades no interior do sistema.

3.10 A gestão democrática

Um caminho apontado para a democratização do ensino tem levado à gestão dos sistemas educativos com a participação de todos os setores sociais. Para Spósito (2002), essa participação envolve um maior grau de complexidade.

Democratizar a gestão de uma instituição educativa e a aproximação com a comunidade mostram fracasso e demonstram que os problemas vão muito além da troca de canais entre os vários segmentos que fazem a escola. A bandeira atual é a possibilidade do atendimento se estender com maiores recursos para a escola pública, transformar a qualidade do que é oferecido e, efetivamente, à serviço dos interesses das pessoas, e não a interesses privados, patrimoniais, clientelistas e corporativos.

3.11 A participação sob a ótica da tutela

Spósito (2002) discorre sobre como a participação de pais e demais usuários na escola tem sido estimulada por várias concepções pedagógicas, orientações políticas até bem conservadoras. Mas estas propostas sempre estiveram voltadas para a instrução das “massas”, pois na cabeça dos reformistas, o ensino das elites não precisava deste canal de interação, pois ali reinava a harmonia entre a ação pedagógica e as pessoas que ali estavam. Tal harmonia ocorria devido às condições sociais dos alunos, com famílias privilegiadas da sociedade. A escola para os pobres precisava ser redefinida, já que houve uma abertura para uma população que não tinha a ela acesso.

As “integrações” tinham a princípio iniciativas sanitárias, com melhoria de higiene e saúde e educação moral e cívica. Despertar nas famílias a moralização dos costumes e hábitos dos filhos. Os reformistas sabiam o quanto as ações pedagógicas podem potencializar a formação de mentalidades e usavam este potencial para pais e familiares. Esta presença foi considerada tão fundamental no regime autoritário que, a partir dos anos de 1970, foi regulamentada a criação de canais de participação que vigoram até hoje, como a associação de pais e mestres, que tem regras burocráticas de “cidadania sob controle”.

Por qual motivo se defende a participação popular no interior das escolas? O que seus defensores esperam desta participação? Em um primeiro pressuposto, Spósito (2002) fala do “caráter público” da atividade educativa mantida pelo Estado. A ideia é desprivatizar a gestão, democratizar as ações do Estado que apresentavam traços de clientelismo, de subordinação aos interesses privatistas, políticas voltadas aos favores pessoais, interesses de pequenos grupos, vantagens imediatas. Com a participação das famílias, as decisões poderiam ganhar mais transparência, democracia e participação.

O segundo pressuposto se refere ao caráter dessa participação como mecanismo de representação política muito mais do que “integração escola família”. Sem negar os avanços deste pressuposto, Spósito (2002) nos alerta sobre as contradições da democracia representativa. Uma é a incompatibilidade entre modelos burocráticos e práticas democráticas. Não há gestão democrática em educação ao lado de estruturas burocratizadas.

Para a gestão democrática não basta criar canais de participação, necessário se faz redefinir o âmbito dessa participação em que os canais deverão atingir todas as esferas, não somente nas escolas. Estas são mais frágeis, com muito pouco poder de decisão. As instâncias intermediárias e centrais dos sistemas educativos lutam para se manterem a salvo desta participação. Já as escolas que pouco têm de autonomia, justificam a dificuldade de participação pela estrutura autoritária e hierarquizada do sistema de ensino.

Outra dificuldade desta participação se refere à indicação dos representantes, já que as instituições públicas brasileiras não possuem tradição democrática, não zelam por uma eleição justa, clara e participativa, o que acaba favorecendo escolhas submetidas a interesses privados e clientelistas.

Um terceiro pressuposto para a defesa da participação das famílias na escola, segundo Spósito (2002), se refere à organização dos atores que, no caso da escola, seria professores, alunos e pais. Tendo em conta da importância do reconhecimento de competências, diversidade de interesses para tomada de decisões.

É preciso considerar que pais, alunos e professores são diversos, embora com interesses comuns, mas que para se constituírem enquanto sujeitos numa coletividade, leva-os à conflitos de ideias. Essas diversidades precisam ser explicitadas, discutidas, refletidas para que gerem crescimento. Pois se o que se defende é a harmonia, então o que ocorrerá é mera adesão ao que está posto, é apenas a defesa de outra modalidade de subordinação que jamais levará à inovação, e sim ao fracasso.

Defender o consenso também não pode ser ponto de partida para estimular o protagonismo, ele deve ser buscado numa trajetória diversa, que comporte discussão, conflito e, agora sim, o consenso com decisões construídas coletivamente.

Em tudo o que foi aqui exposto sobre constituição dos sujeitos nas instituições educacionais, as maiores dificuldades se encontram no interior das escolas com estudantes e suas formas de organização inexistente ou que implicitamente são proibidas, mas encontram-se também entre moradores, pais e outras forças sociais, que ao trazerem para a escola situações concretas da realidade, são excluídos ou parcialmente incluídos apenas quando as regras de participação já foram previamente planejadas. Então esta participação fica apenas na parceria com professores e direção em compartilhamento de regras disciplinares, pequenos serviços. Para a atividade educativa, a complexidade atual leva os professores a não procurarem ou não encontrarem respostas inovadoras.

4. GESTÃO EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Nas reflexões de Lück (2010), a percepção das lideranças políticas e sociais é de que a melhoria da qualidade de vida das pessoas, o desenvolvimento das comunidades que são fundamentais para a transformação do Brasil em uma nação desenvolvida com sua população proativa, saudável, competente, cidadã e realizada somente ocorrerá com uma promoção urgente do salto de qualidade na educação.

O salto de qualidade deve passar por mudanças significativas em suas práticas pedagógicas e, acima de tudo, pelas concepções que orientam as práticas. São mudanças que venham a superar o ensino baseado apenas nos livros didáticos, centrado apenas na aquisição de conhecimentos e que possam promover o desenvolvimento do ser humano em todas as suas potencialidades. Capazes de desenvolver competências que se caracterizam por processos de aprender a aprender; a fazer; a conviver; e a ser (DELORS, 1999, *apud* LÜCK, 2011c).

Este aprender associa-se a uma concepção que ultrapassa o ato de organizar, de orientar e de desenvolver processos educacionais, e este entendimento reforça-se pela observação de exemplos em países que já conseguiram priorizar a educação através, dentre outras coisas, de investimentos concentrados e de muitos esforços de talentos humanos para o desenvolvimento da qualidade dos sistemas de ensino e das instituições escolares. São consistentes mecanismos de gestão de ações e processos que levaram estes países a conquistarem elevados índices de desenvolvimento após o enfrentamento de grandes crises, como é o caso do Japão no século XIX e, mais recentemente, a Coreia.

Então o que se defende aqui são modificações sensíveis para que o país como nação e sua população possam participar da globalização da economia, internacionalização de técnicas científicas e usufruto de seus bens e serviços, sendo parte integrante desse movimento internacional, influenciando em seus desdobramentos e não como dependente destes. Mas também que valorize suas significativas riquezas culturais.

Essas modificações vão além de mudanças curriculares, metodológicas ou de modernização de equipamentos, recursos e apoio educacional. Pois demandam novo estilo de relacionamentos das instituições com a sociedade em geral e novas orientações sobre o significado da educação, da escola e da aprendizagem nesta sociedade do conhecimento. É preciso efetiva mobilização das forças culturais da sociedade, comunidade e escola na construção de um projeto educacional que consiga o que se defende aqui. As pessoas precisam se posicionar como sujeitos conscientes que tomem para si a capacidade de dinamizar processos sociais nas instituições em que participam.

Continua Lück (2010) a defender que os profissionais da educação devem ser capazes de apresentar novas possibilidades para ações que tenham efeitos positivos duradouros, que não sejam setoriais apenas, já que estas últimas costumam ter efeitos passageiros e que não atingem a todos, no caso da escola, os alunos. A gestão educacional pode e deve ser a grande fomentadora destas transformações quando apresenta visão de conjunto e quando se orienta vendo o futuro e toma como base a mobilização de pessoas articuladas na criação de ações que mobilizem a todos na maximização de resultados.

A necessária formação de profissionais que compreendam a importante tarefa da gestão na implementação, na transformação dos sistemas de ensino e escolas é exigida muito mais do que em outros tempos. Não se concebe salto de qualidade em educação sem uma escola que não produza para o desenvolvimento do conhecimento, que seja capaz de implementar e operar as mudanças necessárias ao ensino de qualidade.

Lück (2011c) lembra que a qualidade do ensino tem sido uma proposta permanente, sem o devido entendimento do significado exato do que se está buscando: Em primeiro lugar, é preciso entender o que é qualidade em educação; e em seguida entender o sentido de para que se busca a qualidade; e entender que a qualidade tem variáveis significados e que, de acordo com o contexto cultural, ela pode ser diferente; entender e definir os padrões de qualidade; e qual a proposição e gestão de mecanismos para a sua promoção são fundamentais para que a qualidade se efetive.

Com a gestão educacional é possível o estabelecimento, o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar, dinamizar o modo de ser e fazer dos sistemas de ensino e das instituições escolares. Sem ela, todos os outros esforços e investimentos despendidos não promovem os devidos resultados. É o que tem ocorrido na educação brasileira quando se estuda as estatísticas e percebem-se os resultados de repetência, evasão, distorção idade/série e o baixo nível de aprendizagem dos alunos que frequentam a escola. Todos estes dados são expressão de que há sérios desperdícios na área educacional.

Então, baseada em tal situação, a Lück (2011c) nos lembra que ao se falar em gestão educacional, a referência recai numa situação macro, com órgãos superiores na hierarquia, representado pelos sistemas de ensino, e no âmbito micro, representado pelas escolas, e em todos os casos aqui referidos, necessitam de uma gestão, em que esta abrange, neste estudo, uma amplitude que somente ganhará sentido de efetiva ação se estiver em todos os processos educativos.

Se os sistemas de ensino continuarem organizando o trabalho de forma administrativa e burocrática, será difícil à escola, por iniciativa própria e na contramão dos órgãos orientadores,

dar um salto de qualidade em seu processo de gestão, como se pretende. Para que isto ocorra é necessário que se construa uma consistência dos processos de gestão educacional, no caso, os sistemas de ensino, e o que se espera que ocorra na escola. Deve haver unicidade nas relações.

Em Lück (2011c), o tema da gestão em educação nos remete aos anos de 1990, com a liderança do Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação, que estabeleceu e mantém a gestão educacional como uma de suas políticas prioritárias quando instituiu o projeto Renageste (Rede Nacional de Referência em Gestão Escolar) em 1996. A revista *Gestão em Rede*, em 1997; e o prêmio Nacional de referência em Gestão Escolar. São mecanismos de auto avaliação dedicados à gestão como um conceito novo que visa superar o enfoque limitado da administração. Acredita na mobilização dinâmica dos sujeitos, sua energia e talento. São elementos organizados como condição básica e fundamental para a conquista da qualidade, pois transformam a própria identidade como escola, a identidade dos sistemas e do país.

Os sistemas de ensino, conforme se observa, são marcados pela ausência de liderança clara, competente, por falta de referências teóricas e metodológicas consistentes dos gestores. Observa-se a falta de perspectivas abrangentes que possam induzir ações de superação das dificuldades do cotidiano. Chama atenção também a falta de estratégias, que Lück (2011c) apresenta o mesmo posicionamento que vemos em Azevedo (2011), por conta dos programas descontínuos do governo federal, por falta de políticas consistentes e sensibilidade dos gestores dos sistemas de ensino. Estes continuam atrelados a políticas de compadrio ou para um seletivo grupo, quando na verdade deveriam governar visando interesses e desenvolvimento da sociedade.

Mas o desafio que se busca vai além de melhorar a educação brasileira, mas que esta consiga com qualidade promover mudança em sua cultura conservadora e tímida com horizontes limitados, via uma gestão aberta, com visão estratégica orientada por ideias avançadas estimuladoras e mobilizadoras dos educadores, educandos e sociedade geral. Mas isso não se consegue sem conhecimento e participação nos movimentos que geram mudanças, estes são forças que pela interatividade e criatividade transformam situações inadequadas e limitadoras em experiências promissoras.

A qualidade que se deseja para o ensino é também a que se se busca para qualidade de vida, com competência no enfrentamento dos anseios e envolve múltiplos aspectos internos e externos à escola e aos sistemas de ensino. São processos e condições que, embora já existam, mas que são insuficientes e /ou são mobilizados de forma desarticulada, em descompasso ou mesmo são ideias que ficam desmobilizadas até o desgaste total. Isto tudo ocorre em meio ao dispêndio de recursos e esforços que, em grande parte por serem mal-empregados, não têm

resultado aparente. Geram em vez de aprendizagem dos alunos, desgastes, sentimentos de imobilismo, baixas expectativas sobre as possibilidades que a escola oferece.

Registra-se, conforme Lück (2011c), um grande desperdício de talentos nas escolas brasileiras, que são em grande parte deficiência na gestão, que ocorre pelas falhas já aqui explicitadas e também por falta de organização e orientação adequada que consiga nortear sua atuação com a devida competência.

O mais grave dos desperdícios pode-se declarar, sem dúvidas, é de talento humano. Neste sentido, os resultados são repercutidos socialmente da seguinte forma: os problemas de ensino são didáticos e não de gestão dos sistemas, logo, as tentativas de resoluções aparecem de forma isolada e dissociada da realidade e começam a implementação de novas técnicas de ensino e exercícios; mais materiais escolares; capacitação de professores e tudo isso sem o menor esforço em articular e coordenar à proposta pedagógica, sem ver processos que correspondam aos anseios, dando uma dinamicidade de forma que todos possam interagir sistematicamente em ações que tenham sustentabilidade e continuidade.

Aqui percebe-se que falta uma concepção mais abrangente da ação educativa que se volte para resultados sociais e uma concepção das responsabilidades educativas. O que vai orientar esta concepção, entre outros fatores, é uma gestão bem fortalecida.

Lück (2011c) concorda que embora algumas ações tenham ocorrido para a melhoria da qualidade da gestão educacional, estas atividades têm sido isoladas e, na maioria das vezes, sem análise, registro de resultados em que sejam perceptíveis mudanças ou para a construção de conhecimentos e serem divulgados de modo que possam ser reforçadas ou usadas em outros contextos.

Estas situações ocorrem com mudanças de gestores das instituições, logo, grandes experiências são abandonadas, descontínuas. São importantes ações que, em vez de gerarem conhecimentos que por sua vez promoveria avanço na educação, deixam de ganhar apoio e sustentação. Assim, o que seria um saber sólido para a promoção de desenvolvimento, se perde. O que contribui, como já foi dito, para uma falta de referencial que apoie e oriente gestores de sistemas para realização de um trabalho de qualidade.

4.1 Ideias para melhorar a qualidade das escolas

Conforme afirma Zabalza (1998), a “qualidade” tem muitas leituras e pode ser analisada de vários pontos de vista. Mesmo sendo um tema de grande relevância, não podemos esquecer

como é difícil ter uma ideia completa o suficiente de qualidade para aplicá-la no campo educativo.

Mesmo com prudência, este autor sugere princípios que podem ser usadas como ideias matrizes que podem originar processos de aperfeiçoamento da qualidade nas escolas. Algumas destas, bem experimentadas em contextos industriais e em serviços sociais, como a educação.

1) A possibilidade de participar individualmente do aperfeiçoamento das escolas, apresentando iniciativas e propostas de melhoria para que sejam levadas em consideração.

2) O trabalho em grupos com objetivos coletivos.

3) A existência de um propósito estável, definidos e compromisso coletivo e que se mantenham no tempo.

4) A coleta sistemática de dados e a pesquisa dos processos feita pelos professores para que os problemas sejam detalhados e isolados adequadamente. Por conta da compreensão destes, há a possibilidade de apresentação de propostas de solução dos problemas.

5) O investimento em formação é dar importância ao desenvolvimento do pessoal, priorizando a formação permanente como competências referentes aos processos mais relevantes da instituição como um todo (ex.: como melhorar as técnicas de estudo dos alunos etc.).

6) A combinação entre prazer e trabalho que em educação apresenta algumas dificuldades na atualidade pela solidão que representa trabalhar a sós com muitos alunos e a falta de cultura no trabalho conjunto entre professores.

É preciso buscar condições de trabalho que diminuam a forte tensão e dê lugar à ação educativa para que o profissional possa desfrutar do seu trabalho e sinta-se satisfeito com sua contribuição pessoal.

7) Boas relações com o ambiente, de maneira a aproveitar os recursos que este oferece. Evita o isolamento e abre a escola à sociedade. Transformam em educativos todos os aspectos, e transforma em colaboradores tudo o que faz parte do ambiente (natureza, pessoas, a cultura etc.).

8) Possibilidade de dispor, se necessário, de espaços e tempo para o desenvolvimento de “experiências significativas” no âmbito das aprendizagens. Estes espaços contribuem para experiências concretas, para ações diferentes que captam todos os sentidos dos estudantes e professores. Geralmente são eventos que integram o mundo dos conhecimentos, emoções, que provocam marcas que permanecem por muito tempo. Temos como exemplos destes eventos, as visitas, os filmes, um personagem, aulas práticas, um professor(a) com características especiais etc.

4.2 O professor e a formação para a qualidade da educação

Já afirmámos aqui, embasados na visão dos vários autores mencionados, o quanto a profissão docente ficou complexa na sociedade do conhecimento, que com a universalização

da educação, seus usuários são diversos e este fato requer tolerância, solidariedade. Há, contudo, um mundo em constante mudança, há muitos problemas de aprendizagem e disciplina, que foi dado ênfase a uma formação maciça nos últimos anos e que não respondem mais aos anseios da atualidade, que requer qualidade, que se orienta por novas formas de avaliação. Em Imbernón (2016) vimos que todos esses argumentos levam à percepção de deterioração das condições de trabalho do professor para o ensino e aprendizagem. O ambiente não é favorável.

Para que a qualidade na educação ocorra, os documentos defendem que não basta mudar o professorado, este não é o único responsável pela qualidade. É importante ver que as experiências e as pesquisas apontam que para mudar a educação. É preciso, além da formação do professor, promover mudança nos contextos de trabalho destes: escola, diretrizes, o apoio comunitário, os processos de decisão, a comunicação, o compartilhamento etc.

Há outros entraves para a qualidade da educação, que passam pela carreira docente e que têm caráter mais político e que afetam os sistemas educacionais e escolas:

- * Carreira pouco atraente, feminização sem que a igualdade de oportunidade seja garantida em matéria de promoção;

- * Salários de penúria nos países em desenvolvimento e redução dos salários nos países europeus, somados às condições de trabalho e dos recursos das escolas;

- * Escassez das instalações e equipamentos que não evoluem no ritmo de outros setores da sociedade.

Acrescenta-se o desgaste do professorado com o aumento da carga de trabalho, com a intensificação, a perda da qualidade e eficácia no desempenho, o que gera insatisfação, estresse e licença por doença. O autor cita um certo desequilíbrio entre a oferta e a demanda da profissão. A formação inicial é outro grande problema com “lacunas qualitativas” para lidar com a educação do presente e futuro, e os governos não mostram vontade política de resolver essa questão.

De acordo com Imbernón (2016), um ponto fundamental para melhorar a situação da profissão e sua relação com os sistemas de educação são: a participação dos professores nas políticas educacionais, a criação de redes de aprendizagem entre eles, aumento do gasto público em educação e a revisão profunda do conhecimento acadêmico e prático que eles devem possuir.

4.3 Aspectos de política específica para a educação de qualidade

Todos os países atualmente buscam a qualidade em detrimento da quantidade, e todos afirmam que não é fácil pelo nível de exigência do trabalho docente. E concordam em defender que a qualidade será obtida mais facilmente com uma seleção mais rigorosa no ingresso aos estudos e no local de trabalho.

Para Imbernón (2016), é preciso criar um novo perfil de competências desse profissional para assumir os desafios modernos e futuros da aprendizagem. Competência pedagógica, capacidade de trabalhar com colegas, responsabilização pelos processos da escola que consigam causar descentralização da gestão de pessoal. Consolidar equipes de trabalho estáveis beneficia as populações mais desfavorecidas, em que é mais difícil manter o professorado durante um tempo que consiga consolidar uma equipe e um trabalho efetivo.

A atenção aos professores recentemente incorporados à docência. O Imbernón (2016) defende um curso de introdução à docência nas escolas que ajudem os profissionais a inovarem e revisarem práticas obsoletas de trabalho com alunos. O objetivo é levar a um desenvolvimento profissional constante e dinâmico do professorado.

Imbernón (2016, p. 101) explicita que nas pesquisas realizadas sobre o professor novato (com menos de cinco anos de exercício profissional), considera suas problemáticas devido a erros cometidos nos primeiros momentos de profissão, e seus principais problemas são em ordem de importância:

- * Manter a disciplina em sala de aula.
- * Tratar diferenças individuais em sala de aula.
- * Trabalhar com material didático insuficiente.
- * A motivação dos alunos para a aprendizagem.
- * Como direcionar o relacionamento com os pais.
- * A elaboração de uma programação para o dia.
- * A avaliação dos resultados de aprendizagem.
- * O problema do horário adequado aos tempos escolares.

Imbernón (2016) relata que a maior preocupação internacional sobre a profissão docente é estudar as novas competências que os professores precisam ter, tornar a profissão mais atrativa, melhorando salário, carga horária, a carreira, a imagem e prestígio social etc., e promover uma escola mais autônoma, mais responsável em sua gestão.

Mas a qualidade da educação sofre por muitos fatores, e entre os já citados encontra-se, segundo Imbernón (2016), a endêmica especialização disciplinar do ensino médio por onde transitam muitos professores, o que para muitos é sinônimo de vários saberes específicos aos alunos, para outros, como Imbernón, os aproxima cada vez mais para a sociedade da ignorância e manipulação, pois aprendem mal muitas coisas, sem conseguirem fazer relação entre estes aprendizados para a vida. Os discursos da globalização, da interdisciplinaridade se perderam no passado. Será que a fragmentação ajuda ou atrapalha?

O século XXI apresenta desafios que a especialização, que levou à fragmentação pedagógica, talvez não responda ou nunca tenha respondido em outras épocas, mas que agora se torna um obstáculo, e Imbernón (2016, pp. 55-56) explica por quê:

A sociedade se move em uma flexibilidade de competências, e a escola continua fechada e com dificuldade de estabelecer relações entre saberes. A fragmentação é grave porque provoca desconstrução dos saberes e introduz uma superficialidade dos conhecimentos e dificulta a compreensão do mundo por parte dos alunos.

A fragmentação curricular unida à fragmentação do saber docente significa organizar currículo em disciplinas para ter o controle dos alunos e da matéria a ser estudada, e isto implica em desarticulação do tempo distribuído e das relações entre os conteúdos de ensino. Essa desarticulação, na concepção do Imbernón (2016), é uma consequência de políticas orientadas por uma ideologia de forma de aprendizagem que rompe a unidade social, na qual predomina o ensino de dados e fatos que distancia o saber do cotidiano. A fragmentação pode criar a ilusão de prestígio da profissão com o estabelecimento de uma diferença no interior da homogeneidade profissional.

E ainda, é preciso ver que a especialização implica no desenvolvimento do currículo em tempo e espaço determinados, com estrutura didática restrita e paradoxalmente uma concepção de maior produtividade em menor tempo e tratamento inadequado à diversidade, porque homogeneiza o conhecimento e os sujeitos que aprendem. Inicia a segregação pelo currículo e uma educação racional, instrumental, que importa mais os produtos, os fins do que os processos.

4.4 Aprender a integrar: qualidade?

As competências precisam de visões globais, e as competências são introduzidas no currículo para que o aluno ao final do estudo tenha um perfil integral, no entanto, este

procedimento não ocorrerá com êxito enquanto as escolas estiverem com o currículo fragmentado por disciplinas. Se a sociedade está em constante mudança, o ensino também muda, pois trata-se de relações entre sociedade e outras instituições sociais. As situações que ocorrem nas salas de aula também mudam, e para entender esta nova realidade será preciso uma visão dinâmica do saber, e a fragmentação não é útil para isso.

E segundo o Imbernón (2016), a fragmentação atrapalha a perspectiva complexa da realidade atual. Em Morim (2000, *apud* IMBERNÓN, 2016), vimos que a fragmentação de saberes leva a uma função reducionista para resolver problemas globais fundamentais. E Morin (2011, *apud* IMBERNÓN, 2016, p. 62) professa os sete saberes necessários para uma educação do futuro:

- 1- Uma educação que cure a cegueira do conhecimento;
- 2- Uma educação que garanta o conhecimento pertinente;
- 3- Ensinar a condição humana;
- 4- Ensinar a identidade terrena;
- 5- Enfrentar as incertezas;
- 6- Ensinar a compreensão;
- 7- A ética do gênero humano.

O autor nos cita formas de agir orientadas pela desfragmentação curricular, que sejam globalizadoras, multidisciplinares, interdisciplinares e, como afirma Morin, até transdisciplinares. São processos conhecidos, ao se falar em currículo integrado em disciplinas acadêmicas. Os centros de interesses e os temas e projetos de trabalho multidisciplinar ou metodologias similares.

No enfoque multidisciplinar, o processo de ensino e aprendizagem é organizado centrado no tratamento de um ou vários temas sob a perspectiva de uma disciplina, incluindo o conteúdo de outras. É o estudante que estabelece as relações necessárias entre as diversas contribuições das disciplinas para complementar o conhecimento (DRAKE, 1993, *apud* IMBERNÓN, 2016). Já para Meeth (1978, *apud* IMBERNÓN, 2016), a multidisciplinaridade é a justaposição de várias disciplinas que abordam um problema sem a intenção de integrar conteúdo. Para Piaget (1979, *apud* IMBERNÓN, 2016), este enfoque é um nível inferior de integração, pois para solucionar um problema, procuram-se informações e ajuda de várias disciplinas, sem que essa interação contribua para modificá-las ou aprimorá-las.

No enfoque interdisciplinar, temos que parte das disciplinas fornecem conteúdos sobre o tema tratado de maneira independente. As relações entre os conteúdos são realizadas pelo professor e o aluno as assimila mais tarde. As contribuições são de caráter conceitual (SANCHES INGLESA, 1995, *apud* IMBERNÓN, 2016). E para Smith e Johnson (1994, *apud* IMBERNÓN, 2016), esse enfoque é uma experiência de aprendizado abrangente que combina habilidades e perguntas de mais de uma disciplina para estudar um tema central, um assunto, um conceito, uma situação. Já em Piaget (1979, *apud* IMBERNÓN, 2016), vimos que dependendo do nível das interações entre as disciplinas, e com cooperação, passa a existir uma verdadeira reciprocidade nos intercâmbios, o que enriquece a todos mutuamente.

Segundo a abordagem descrita em Edwards (1999), que trabalha com projetos pedagógicos, percebe-se abordagem enriquecedora desta metodologia a partir do exposto a seguir:

- * O uso das ideias dos próprios alunos tem poder integrador;
- * O uso de debate construtivo entre eles, com envolvimento dos pais e da comunidade;
- * As aplicações práticas das múltiplas formas de representação: ciência, matemática, artes;
- * É uma abordagem multisimbólica;

Para planejar um bom projeto, os professores precisam de uma série de reuniões para ver os princípios de um projeto:

- * Discussões sobre as diferentes opiniões devem ser levadas à coordenação;
- * Professores vão para as salas com um trabalho piloto para verificarem expectativas;
- * Os professores se reúnem novamente para a formação do compromisso em realizar o projeto em benefício da educação;
- * Deve haver o envolvimento de toda a escola e comunidade;
- * As atividades durante o projeto devem emergir naturalmente e devem ser documentados em vídeos ou registros;
- * Os professores estudam a documentação para planejar nova direção para a aprendizagem a partir do que veem nesta.

As atividades realizadas durante um projeto são:

- * Observar o que já existe sobre o tema;
- * Discussão verbal sobre o que os alunos sabem sobre o tema;
- * Confecção de um esboço sobre o que concorre para que o assunto sobre o tema ocorra e as ideias sobre o que precisa;
- * Começa a preparar material prático para representação dos subtemas que levam ao tema;
- * Debate sobre o que já conseguiram, como usar etc.;
- * Desenho de pôsteres sobre o tema;

- * Apresentação dos desenhos;
- * Preparando a prática sobre o tema;
- * Fazendo convites para participantes;
- * Redação de carta-convite para os demais alunos da escola participarem;
- * Criação de pôsteres de publicidade do que foi preparado de prática sobre o tema;
- * Redação das regras de participação;
- * Preparar material para o dia da prática;
- * Implementação do plano; com juízes (se for o caso), com notas, com torcida etc.

Com isto, vimos que existem na literatura muito relatos de experiências em outras metodologias que podem determinar um currículo de formação do magistério que os aspectos não favoreçam a fragmentação profissional. Dando ênfase a uma pedagogia geral, ampla, com diversas disciplinas integradas, articuladas mediante situações problemáticas.

Poderia se trabalhar com casos, nos quais o professor iria organizar conteúdos e atividades globalizadoras e interdisciplinares de forma reflexiva. Isso ajudaria na compreensão dos diversos contextos em que exercerá a profissão docente, discutindo com colegas e não simplesmente receitas didáticas. A formação inicial nestes moldes é importante, mas a formação permanente será fundamental para desaprender a fragmentar. É possível essa desfragmentação dentro da escola, nas programações das aulas, pois quanto maior a desfragmentação, melhor a educação e, portanto, maior a qualidade.

5. A PESQUISA

Nossa pesquisa foi feita em três escolas que compõem o sistema educacional do estado do Ceará. Esse sistema apresenta três tipos de escolas para a modalidade ensino médio, que atende a jovens que concluíram o ensino fundamental. São jovens de faixa etária de 12 aos 15 anos, com variações.

O sistema de ensino apresenta o Ensino Regular, que segue estatuto próprio, mas com base na LDB e estatuto do estado do Ceará, o ensino de Educação Profissional, que segue um documento norteador preparado pela Secretaria de Educação do Estado (Seduc), e o ensino Escola Tempo Integral, que também conta com um documento norteador da Seduc. Vamos aqui apresentar o que se espera de cada tipo de escola, começando pela Escola Profissional, Escola Integral e Escola Regular.

A Escola Estadual de Educação Profissional – EEEP foi criada pela Lei Nº 14.373 de 19 de dezembro de 2008 e apresenta um guia de rotinas através de uma coordenadoria de educação profissional- COEDP. Oferece subsídios e orientações para o desenvolvimento das ações inerentes a estas escolas. Complementa os referenciais para estas escolas e tem como propósito expressar as orientações da Seduc para a oferta do ensino médio integrado a educação profissional. Está organizada de acordo com as três dimensões da gestão: administrativa, financeira e pedagógica. Apresenta ainda documentos e seções (superintendência escolar, uma gestão para a rotina escolar e legislação básica). Assim está organizado o documento norteador dessas escolas:

Da gestão administrativa espera-se o cumprimento das resoluções do Conselho Estadual de Educação, em que declara que uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) deve oferecer curso de educação profissional técnica de nível médio, seguir portaria de matrícula da Seduc com pelo menos 80% de vagas destinadas aos alunos das escolas públicas. As vagas são distribuídas por curso técnico, os critérios de matrícula são idade mínima e notas obtidas no ensino fundamental. Após seleção, são formadas turmas de 40 e 45 alunos. Com relação aos professores, passam por uma seleção específica (base comum), e contrato com carteira assinada para os professores da base técnica. A gestão administrativa deve delegar atividades a cada professor, zelar pela carga horária, acompanhar frequência, entre outras atribuições.

Sobre a gestão financeira, as escolas recebem recursos financeiros de diversas fontes e tiveram de se adaptar às exigências necessárias à gerência de recursos de acordo com termos da Lei 9.394/96. São recursos com destinação específica e sua aplicação depende de sua fonte. Fazem parte do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização

dos Profissionais de Educação - FUNDEB, do Salário Educação ou Recursos Extraordinários. Nas EEEP temos alguns recursos aplicados: Plano Plurianual-PPA (origem estadual); Brasil Profissionalizado e Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE (origem federal). Devem respeito às normas que regulamentam a prestação de contas.

Sobre a gestão pedagógica, a EEEP diferencia-se em vários aspectos da escola de ensino regular, primeiro por sua filosofia de gestão, que tem como base a Tecnologia Empresarial Sócio Educacional - TESE. Esse modelo de gestão foi adaptado dos centros de ensino experimental de Pernambuco (escolas de referência daquele estado). A TESE é um documento versátil e eficaz de planejamento simples e acessível. O projeto dos resultados esperados e respectivos indicadores geram relatórios claros e objetivos e permite o acompanhamento por todos os parceiros internos e externos.

A prática da TESE envolve conscientização e disposição para rever paradigmas, assunção de posturas que transforma obstáculos em oportunidades de aprendizado e de sucesso, é importante instrumento para o planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades, já que se trata da síntese de um planejamento estratégico para a gestão de resultados, sem perder de vista a função e os objetivos de uma escola pública de qualidade. A TESE implementa a agenda dos estudantes para elaborarem seus projetos de vida, que é feito na entrada do estudante e avaliado na saída para o acompanhamento de seu desenvolvimento. Compara-se ao plano de ação da escola, pois estudantes, professores e gestores usam a mesma linguagem e instrumentos para planejar e definir metas, gerenciar atividades e avaliar resultados.

Seus conceitos fundamentais são: a) descentralização; b) delegação planejada; c) ciclo do PDCA; d) níveis de resultados; e) responsabilidade social. Para compreender a TESE, deve-se conhecer o seu principal instrumento de gestão: o plano de ação estratégico com visão e missão, e é a partir desse plano que se pode analisar e pesquisar a escola. Aqui se organiza jornada pedagógica para apresentar os objetivos e perfil de cada curso; o planejamento coletivo para articular propósitos didáticos e sociais; o que os alunos devem aprender; o produto final que deverá ser apresentado (um livro ou uma exposição que deverá ser apreciada por alguém), apresenta-se também a TESE na jornada pedagógica.

O currículo integrado faz parte de uma concepção de organização de aprendizagem que tem como finalidade oferecer educação que contemple todas as formas de conhecimento produzido pela humanidade; que fortaleça a participação do estudante na sociedade; que vai possibilitar seu ingresso na universidade, no mercado de trabalho e /ou ser empreendedor de sucesso.

Esse currículo integra a base comum com a formação profissional e parte diversificada e permite que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos científicos e culturais da humanidade, enquanto realiza sua formação técnica e profissional. A integração não se realiza apenas pela oferta de disciplinas referentes à formação profissional, base nacional comum e parte diversificada, mas requer leitura da realidade concreta, participação dos sujeitos envolvidos na aprendizagem, desvelando suas relações e suas especificidades.

A integração se faz também nas políticas de cooperação entre as disciplinas, na relação entre os conhecimentos da base comum e as disciplinas da formação profissional, que devem ser construídas sob os eixos do trabalho, ciência, cultura e tecnologia, e pressupõe um olhar e um fazer comprometidos com as relações estabelecidas no planejamento pedagógico da escola.

Logo, esse currículo é uma forma de organização do conhecimento escolar, que permite a compreensão das relações complexas que compõem a realidade, possibilitando a emancipação dos estudantes, tem caráter transformador que rompe com as fragmentações que dificultam os desvelamentos das contradições presentes na sociedade, preparando os estudantes para a vida.

O planejamento é a reflexão e organização proativa da proposta pedagógica, na qual o currículo integrado que se orienta por teorias que enfatizam produção do conhecimento é considerado resultante de um processo a ser construído ao longo de três anos, assim, considera-se que o planejamento deve ser construído coletivamente, sem pensar em dois grupos (técnico e base comum), e sim nos educadores da escola. É fundamental ainda a presença dos coordenadores de cursos e coordenadores escolares e a responsabilização de todos pelo processo ensino-aprendizagem, com ações pensadas pelo conjunto e sistematizadas em projetos interdisciplinares e aulas coletivas em busca de um bom resultado.

O documento norteador, em seguida, cita o projeto político pedagógico e sua importância como projeto fundante que afirma a razão de ser da escola e lhe confere identidade. O foco é ensino e aprendizagem, deixando claro o que a escola pretende alcançar com as ações pedagógicas propostas. Vale lembrar a importância da coerência entre o que se diz e o que se faz em todas as dimensões formativas da escola.

Em seguida, o documento cita o Regimento Escolar como instrumento de gestão que regula as ações de todos os segmentos. Nele o Projeto Político Pedagógico se materializa em forma de registros e procedimentos, torna transparente toda a funcionalidade, princípios e concepções da escola, as decisões institucionais. Deve estar em consonância com o PPP da escola. Deve ser documento claro, que explicita a filosofia, os fins, os objetivos da escola em seus diferentes setores, evite dúvidas, confusões em relação às regras, elaborado por todos os

atores, e quando aprovado, deve ser publicizado o mais amplamente possível, para que todos na escola estejam cientes de seus direitos e deveres.

Sobre o plano de curso, o documento norteador tem as seguintes recomendações: que contemple a estrutura curricular dos cursos de acordo com a resolução para a função da EEEP. Que apresente justificativa e objetivos do curso, requisitos de acesso, perfil profissional de conclusão, organização curricular e critério de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores, critérios de avaliação, equipamentos e pessoal docente.

Sobre o material didático, essa escola conta com o livro didático, via Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, Apostilas com ementas para cada disciplina da base técnica que são disponibilizadas na página da Seduc-CE para reprodução pela escola. Oferece informática básica para todos os cursos e a disciplina que não ofertar apostilas fica sob responsabilidade do professor técnico, elaborar material para uso em sala, conforme a ementa da disciplina. As escolas dispõem de acervo bibliográfico adequado e devem dispor de bibliotecas com esse acervo que possibilitem um exemplar por aluno dentre os títulos do plano de curso.

Tem material estruturado da parte diversificada disponibilizado para professores e alunos: empreendedorismo, projeto de vida e mundo do trabalho. Os professores passam por formação específica planejada pela Seduc. Apresenta também material específico de língua estrangeira de acordo com o curso técnico dos alunos.

5.1 Os programas e projetos

O projeto PPDT é uma experiência das escolas públicas portuguesas e em 2007 foi apresentado pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) seção Ceará, desde então os municípios de Eusébio, Madalena e Canindé iniciaram um projeto piloto com três escolas. Em 2008 foi implantado nas vinte e cinco EEEPs. Pelo sucesso alcançado, este programa foi implantado em toda rede estadual, por meio de adesão das escolas.

Para executá-lo, o professor que ministre qualquer disciplina assume o compromisso de responsabilizar-se pelos alunos dessa turma, somente de uma turma, e é necessário que tenha o perfil adequado para assumir esta função (ser bom líder, incentivador, ativo, responsável, sensível, prudente, comprometido com a educação). Existe uma articulação que lhe permite chegar a um conhecimento pormenorizado de cada aluno para melhor orientá-lo em suas necessidades, atua também como mediador entre os alunos, os outros professores e demais atores dos processos escolares.

O professor dedica quatro horas de sua carga horária semanal, distribuídas da seguinte forma: três horas extraclasse para atendimento aos estudantes, aos pais e à organização de um dossiê e uma hora para lecionar a disciplina “formação para a cidadania”. Ao gestor é aconselhado que, ao fazer a lotação desse professor, procure mesclar disponibilidade e habilidade para o bom desempenho desse projeto, que acompanhe as horas destinadas à sua execução e cuide para que este tempo não se desvie do seu propósito e que a relação PPDT e aluno não ultrapasse os limites do profissionalismo, evitando o paternalismo.

Projeto Primeiro Aprender é uma ação voltada para o primeiro ano que articula as diversas disciplinas deste ano em doze semanas de desenvolvimento de habilidades de leitura através do uso de material estruturado para professores e alunos, com o objetivo de desenvolver e consolidar conceitos, competências e habilidades das disciplinas consideradas necessárias ao bom desempenho dos estudantes ao longo do Ensino Médio (compreensão de texto, raciocínio, articulação lógico-abstrata de conteúdos e resolução de problemas).

Esse projeto organiza-se em dois blocos: o bloco das disciplinas alinhadas à língua portuguesa, com o uso de diferentes tipos de textos, e o bloco das disciplinas alinhadas à matemática, que objetiva consolidar conceitos matemáticos e científicos para serem aplicados na vida real.

Outro projeto é o Júnior *Achievement*, com a minipresa para estudantes do segundo ano do Ensino Médio. Apresenta experiência prática em economia e negócios na organização e operação de uma empresa. O programa é acompanhado por quatro professores voluntários das áreas de *marketing*, finanças, recursos humanos e produção, é desenvolvido em quinze semanas em jornadas semanais de três horas e trinta minutos e realizado em horários alternativos, extra horário escolar. Para a culminância desse projeto, realiza-se uma feira de minipresas na qual acontece a comercialização dos produtos criados no decorrer do programa.

Projeto Círculo de Leitura, em um convênio firmado entre o Instituto Fernand Braudel de Economia e a Seduc, com objetivo de oferecer atividades de leitura e apoiar a formação de leitores reflexivos que contribuam para a formação de lideranças multiplicadoras entre os estudantes. Uma equipe forma um professor e dois alunos por escola, que ao retornarem formam seus grupos de dez a quinze alunos.

As expectativas com os resultados são: melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes; aumentar o número de inscritos nos processos seletivos de instituições para o nível superior e sua aprovação; aumentar a taxa de frequência dos participantes dos grupos; melhorar o ambiente escolar através do fortalecimento da relação professor-aluno e fortalecer parcerias.

5.2 Ambientes de aprendizagem

As escolas contam com centros de multimídias, que são espaços de múltiplas e ricas aprendizagens, tendo como objetivo dar suporte aos professores no planejamento de aulas e para ações pedagógicas em geral. Fomenta leitura e escrita, o que determina que o professor lá lotado tenha habilidades para desenvolver atividades que estimulem esses hábitos nos estudantes. As EEEPs têm também a atribuição de servirem como suporte ao professor, para promover a leitura e a escrita, gerenciar o material de ensino aprendizagem existente nesse centro.

LABORATÓRIO (ciências e informática)

Deve ter um professor para ministrar o curso de informática básica para os alunos de primeiro ano e os laboratórios técnicos.

5.2.1 Escola de Tempo Integral

A portaria Nº 272 de 13 de junho de 2017 estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o programa de fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que no uso da atribuição que lhe confere o Art. 87, inciso II, parágrafo único da Constituição Brasileira, atendendo ao disposto na Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e ao Art. 13 da Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, a prerrogativa de apoiar a implementação da proposta pedagógica em tempo integral em escola de ensino médio das redes públicas dos estados e Distrito Federal.

Terá por base a ampliação da jornada escolar, a formação integral e integrada do estudante, e seu pilar é a Base Nacional Comum Curricular e a nova estrutura do Ensino Médio.

5.2.2 Documento Orientador – Pressupostos

O público-alvo são os adolescentes e jovens que possuem uma condição sócio-histórico-cultural em múltiplas dimensões com especificidades próprias, acreditando-se na necessidade de repensar o currículo escolar. Assim é que essa modalidade se apresenta como uma estratégia para proporcionar educação formal sem desvincular aspectos subjetivos e sociais do estudante do Ensino Médio.

As mudanças sugerem um olhar cuidadoso no que concerne à organização do período em que o aluno permanecerá na escola, a ampliação do tempo escolar deve acompanhar não

somente seu aspecto formativo, mas o cognitivo, estético, ético e histórico, através de atividades interdisciplinares e transdisciplinares que valorizam as potencialidades dos estudantes.

Enquanto espaço físico, esta escola EEMTI precisa garantir seu uso pedagógico entendendo que a sala de aula não se apresenta como único ambiente de aprendizado, que laboratórios, salas de multimeios e demais espaços de convivência também podem servir de ambiente de aprendizado escolar. O entorno escolar ganhou uma dimensão de relevância como território pedagógico favorável à aprendizagem e às vivências de conceitos, de práticas sociais, culturais e artísticas que aprofundam o conhecimento e lhe dão significado.

5.2.3 Diversificação curricular como elemento de ressignificação da Educação Integral

Essa modalidade de educação requer um empenho em dar ao currículo escolar uma diversificação em seus conteúdos e formas de comunicação, dados a multiplicidade de atividades e suas distintas formas de expressão, seja na dança, música, esporte, biblioteca, exposição, que devem interagir com ações previamente planejadas com os objetivos definidos para o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar.

A diversificação curricular oportuniza o protagonismo estudantil através da criação de disciplinas eletivas que contemplem os interesses dos alunos em articulação de diversos temas, fazendo com que as disciplinas convencionais ganhem um redesenho. Ocorre quando incorpora elaboração de projetos, investigação do meio, aulas de campo, construção de protótipos, visitas técnicas e atividades artístico-culturais e desportivas. Essa descentralização dos conteúdos das disciplinas proporciona aspectos mais globais, atendendo às complexidades das relações existentes nas ciências e no cotidiano. O currículo coloca o aluno no centro dos processos educativos com a ambição de contemplar as diferentes dimensões formativas.

A Lei Nº 16.287 de 20 de julho de 2017 instituiu a política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará, objetivando a progressiva adequação das escolas já em funcionamento ou que vierem a ser criadas para a oferta de Ensino Médio em Tempo Integral com 45 horas/semanais e tem por finalidade:

- * ampliar oportunidades para a formação integral dos jovens;
- * aperfeiçoar o serviço educacional oferecido nas escolas estaduais;
- * cumprir metas dos Planos Nacional e Estadual de Educação relacionados ao Ensino Médio;
- * melhorar os indicadores de qualidade educacional das escolas públicas estaduais de Ensino Médio;

- * promover campanhas sobre os valores morais e éticos para a boa convivência;
- * promover a educação para a paz e a convivência com as diferenças.

A definição e organização da proposta curricular da educação de vários países que aderiram à ampliação da jornada diária na escola nos remete às concepções de educação e às possibilidades que são criadas com mais tempo para as atividades curriculares, pensando assim, esse tipo de escola configura-se como ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Por meio dessa expansão há uma expectativa de aumento das condições de aprendizagem, enriquecimento cultural, formação para o mundo do trabalho e fortalecimento da pesquisa como princípio pedagógico e percebendo o educando nas suas múltiplas dimensões (intelectual, física, social e emocional) situando-as no âmbito do contexto sociocultural em que a comunidade está inserida, segundo a noção de integralidade.

A rede estadual conta com 115 escolas, distribuídas em todas as regiões do Estado e conta com 43.606 alunos, o que corresponde a 11,5% da matrícula do Ensino Médio dessa rede de ensino. Espera-se contribuir com o desenvolvimento socio educacional dos estudantes e melhorar as condições de trabalho para os professores e equipe gestora.

Essa iniciativa tem como objetivo potencializar o sucesso acadêmico; ampliar o repertório cultural e artístico; proporcionar vivências de práticas educativas mais significativas, maior desenvolvimento do raciocínio crítico e criativo e formação integral das juventudes cearenses.

5.2.4 Princípios norteadores da proposta

Por lidar com uma diversidade de interesses e sonhos dos jovens, é preciso então diversificar os itinerários formativos em uma mesma escola, a partir de amplo e franco debate com a comunidade escolar; com os alunos. Sendo a escola para todos, que contemple variadas preferências e projetos de vida, que estruture seu projeto pedagógico em três dimensões:

- 1- A escola deve ser concebida como uma Comunidade de Aprendizagem;
- 2- A aprendizagem cooperativa como método pedagógico estruturante;
- 3- O Protagonismo Estudantil com princípio imperativo para a proposta de Ensino Médio¹.

¹ Escolas Regulares em Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino. Seduc. Disponível em: www.seduc.ce.gov.br/2018/01/01/escolas-regulares-em-tempo-integral-na-rede-estadual-de-ensino. Acesso em: 7 ago. 2019.

Como comunidade de aprendizagem, remete ao conceito de que a educação se alicerça em dois processos basilares:

- 1- As interações;
- 2- A participação da comunidade.

Na aprendizagem cooperativa há a possibilidade de desenvolvimento intelectual a partir da interação entre os estudantes.

E por último, é muito importante que a escola tenha o jovem como centro do processo educativo, estimulando o seu protagonismo, e a desenvolver a sua capacidade de fazer escolhas e de encontrar formas de superação.

A construção do projeto curricular de tempo integral baseia-se em quatro dimensões pedagógicas:

- 1- Pesquisa como princípio pedagógico;
- 2- O trabalho como princípio educativo;
- 3- A desmassificação do ensino;
- 4- E itinerários formativos diversificados².

Será incorporada à base curricular comum uma parte diversificada: o núcleo de trabalho, pesquisa e práticas sociais (NTPPS), o projeto professor diretor de turma, e os tempos eletivos seguem áreas do conhecimento e componentes curriculares.

A parte diversificada deve ser integrada à BNCC e ao currículo que deve ser compreendido como um todo.

O núcleo de trabalho, pesquisa e práticas sociais (NTPPS) surgiu mediante a necessidade de adequar a escola às demandas da juventude. A proposta pretende ser alternativa ao modelo de aprendizagem tradicional, que visa estabelecer uma nova relação do estudante com a escola.

Funciona como um elemento articulador do currículo na escola e trabalha competências socioemocionais dos estudantes de forma transdisciplinar, através das oficinas, articula as áreas do conhecimento de modo interdisciplinar e contextualizado por meio de projetos de pesquisas

² Escolas Regulares em Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino. Seduc. Disponível em: www.seduc.ce.gov.br/2018/01/01/escolas-regulares-em-tempo-integral-na-rede-estadual-de-ensino. Acesso em: 7 ago. 2019.

desenvolvidas pelos estudantes e trabalha com o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas: ao estimular protagonismo estudantil; a autonomia intelectual do educando. Tem uma carga horária de quatro horas por semana e sempre com duas horas/aula geminadas, em que trabalham temas transversais (projeto de vida, mundo do trabalho e iniciação à pesquisa científica).

Conta também com o Projeto Professor Diretor de Turma, que funciona da mesma forma em todas as escolas da rede estadual e, como citado anteriormente, com um professor que apadrinha uma turma.

Para a parte flexível, temos as atividades eletivas que são componentes curriculares ofertados pela escola, ministradas por professores, tutores, membros da comunidade ou autogestão dos alunos. Estes componentes possibilitam ao aluno a construção do seu percurso formativo quando elabora o seu próprio currículo. O planejamento das eletivas deve considerar o trabalho desenvolvido no NTPPS e na formação cidadã, ambos os componentes ajudam os estudantes na formação de sua identidade e composição das expectativas quanto ao futuro acadêmico e profissional.

Devem ser diversificadas numa mesma escola respeitando interesse, afinidades com determinados conteúdos curriculares, o desenvolvimento de habilidades artísticas, culturais, esportivas e o aprofundamento de competências básicas de leitura e matemática. O aluno e diferentes turmas e série podem cursar a mesma temática eletiva ou clube estudantil no mesmo tempo e espaço de aprendizagem.

A oferta das eletivas deve ser estruturada segundo os eixos temáticos, que são os seguintes:

- 1- EDH - Educação e Direitos Humanos;
- 2- ECI - Educação Científica;
- 3- MTP - Mundo do Trabalho e Formação Profissional;
- 4- EAS - Educação Ambiental e Sustentabilidade;
- 5- CMT - Comunicação, Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnologia;
- 6- ELS - Esporte, Lazer e Promoção da Saúde;
- 7- ARC - Esporte e Cultura;
- 8- ABC - Aprofundamento de Conteúdos da Base Comum.

Ao final do Ensino Médio, cada estudante dessa escola de tempo integral do Ceará deve olhar sua trajetória acadêmica e reconhecer que suas escolhas das temáticas eletivas estão associadas predominantemente a um eixo e que haja uma articulação com seu projeto de vida.

O Clube dos Estudante trata-se de uma organização de estudantes em torno de vivências de aprendizagem e desenvolvimento de atividades associadas a um tema de interesse comum. A proposição deve vir de um grupo de alunos que apresentam um projeto que deve ser discutido e apreciado pela equipe gestora da escola para viabilização de seu funcionamento. A cada semestre, os alunos devem apresentar um cronograma de atividades.

O produto final do clube dos estudantes

A avaliação não deve estar circunscrita à aprovação ou reprovação, e sim ao acompanhamento da aprendizagem de cada estudante.

Estratégias para identificar interesses

- A) Rodas de conversa;
- B) Interesse secreto;
- C) Debate representativo.

Estratégias de Gestão Escolar

O desenvolvimento dos processos na escola em tempo integral pressupõe um bom desempenho dos gestores. Sua compreensão democrática estimulando sua efetivação e atuação, conforme determina o inciso VIII do art. 3º da LDB que destaca:

Art. 3º

VIII- gestão democrática do ensino público na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Art. 14 os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação Básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I- Participação dos profissionais da educação na elaboração da PPP da escola;
- II- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Os gestores devem atuar contribuindo e apoiando os projetos escolares, buscando a melhoria na qualidade da educação e levando em consideração a opinião da comunidade escolar.

O Processo de Avaliação

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, são três as dimensões da avaliação: promoção, aceleração dos estudos e classificação, assumidas na escola com caráter educativo em que o estudante possa analisar seu percurso e ao professor e à escola identificar dificuldades e potencialidades individuais e coletivas.

Avaliação institucional interna realizada a partir da proposta pedagógica da escola e seu plano de trabalho. A escola deve avaliar seus avanços e aspectos que merecem reorientação. Sua concepção de aprendizagem deve ser firmada no projeto elaborado por todos.

De acordo com Luckese (2008), a concepção da avaliação subsidia ações para a construção de resultados definidos previamente. Na sala de aula cabe ao professor verificar o que de fato os alunos aprenderam e o que ainda não aprenderam, e ao analisar os resultados, deve compreender as diferentes dificuldades que os alunos possuem. Avaliação é instrumento de reflexão para tomada de decisões que proporcionem aprendizagem.

Plano de Participação da Comunidade

O foco consiste em converter a escola em um espaço de transformação social, onde todos compartilham responsabilidades sobre o processo ensino-aprendizagem, sobre o gerenciamento das decisões da instituição da qual fazem parte e é um plano que se baseia no conceito de aprendizagem dialógica. Desenvolvido pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades com base na Teoria da Ação Comunicativa (CREA) de Habermas e conceito de dialogicidade de Paulo Freire.

Princípio da Gestão Escolar (EEMTI) é promover as condições, os meios e os recursos necessários ao adequado funcionamento da escola, com vistas a garantir o direito à aprendizagem dos alunos; promover o envolvimento da comunidade no trabalho por meio da participação e acompanhamento e avaliação dessa participação, tendo como referência os objetivos da aprendizagem; investir na melhoria dos resultados de aprendizagem de todos os alunos; promover o protagonismo estudantil como imperativo aos estudantes (por meio de vivência de aprendizagem e desenvolvimento de atividades associadas a temas de seu interesse) e também é princípio da gestão cuidar do clima e da cultura escolar com foco na melhoria da convivência e da participação de todos.

A concepção e estilo de gestão escolar é a de que nas comunidades de aprendizagem a educação de qualidade se alicerça nas interações e na participação da comunidade, na relação

com a gestão, com os membros da equipe da escola e seu entorno. Os objetivos comuns assumidos por todos, nas decisões coletivas, na responsabilização pelas ações admitindo avaliação sistemática.

Para a estrutura administrativa, está fundamentada em quatro pilares:

- 1 - Gestão de recursos;
- 2 - Gestão de processos;
- 3 - Gestão das relações internas e externas;
- 4 - Identidade do projeto de educação em tempo integral da Seduc-CE.

A terceira escola de nossa pesquisa é uma escola regular de Ensino Médio que é regulada pela LDB, normas do Conselho Estadual de Educação e Regimento Escolar, não tem documento norteador como apresentam as duas escolas estudadas anteriormente. As escolas regulares seguem os princípios de gestão democrática e participativa.

Sua estrutura de gestão leva em conta os pilares mencionados na escola de tempo integral, mas o seu projeto pedagógico é diferente, pois nele se contempla o ensino regular formatado em disciplinas segundo os eixos de conhecimento.

Com relação aos programas e projetos, apresenta o projeto Professor Diretor de Turma, que funciona da mesma maneira nas três modalidades de escola, sendo um professor que leciona na turma e apadrinha esta turma, tendo um tempo de quatro horas por semana para dedicar-se aos processos de aprendizagem dessa turma.

Conta com laboratório de informática, biblioteca, salas de planejamento para os professores e salas da gestão e laboratórios de ciências, este último foi visto na escola de nossa pesquisa, mas não se repete em todas as escolas.

5.3 Programas federais para a gestão da educação básica

Em Azevedo (2011) vimos que o texto da Constituição de 1988 em vigência reflete conquistas das forças políticas progressistas, pois reconheceu e registrou demandas sociais como direitos. Imprimiu aos marcos legais padrões de práticas democráticas e controle das ações públicas.

Havia um clamor pela descentralização das decisões e implementação de ações públicas que faltavam durante o regime autoritário e que envolvia as políticas de educação a saber: baixos níveis de escolarização da população brasileira, que desde meados dos anos 1970

apresentava problemas. Com a democracia começando a ser reinstalada havia a denúncia do não usufruto de direitos sociais e o debate era sobre o processo de descentralização das políticas públicas como importante para a democratização.

A autora chama a atenção para o fato de que desde que o Brasil se tornou nação independente, consolidou-se no imaginário nacional a identificação com a descentralização do poder local como sendo democratização e a centralização é tida como sinônimo de autoritarismo. Sem desconhecer, é claro, que existe “descentralização autoritária” e “centralização democrática”.

Continuando o debate, esta estudiosa nos lembra que o um dos grandes lutadores pela descentralização foi o educador Anísio Teixeira, um liberal que defendia a educação das massas desde as primeiras décadas do século XX. Defendia a descentralização em pleno processo de industrialização, denunciava práticas autoritárias do exercício do poder e defendia sua distribuição entre os órgãos federativos que, segundo sua avaliação, seria uma forma de salvaguardar às práticas democráticas.

A autora nos lembra que no mesmo sentido, Anísio Teixeira defendia o papel ativo do poder local, municipalizando a educação, já que creditava à regulação centralizadora e burocrática a causa das mazelas da educação da população, Teixeira dizia, por exemplo, que toda organização que cresce tende a usar processo de uniformização, que é incompatível com a educação, quanto menor a unidade a administrar, melhor será a administração. Defende a administração municipal com responsabilidade local, passando a escola a ser instituição fundamental na comunidade.

As proposições de Anísio Teixeira são concretizadas em lei no final dos anos 1980 com o estabelecimento da Constituição. Os municípios se tornaram entes federativos com atribuições de manter programas de educação pré-escolar e ensino fundamental com cooperação técnica da União e estados. A partir da Constituição Federal de 1988 surge na política uma dimensão que leva em conta a gestão descentralizada da educação, dentre os princípios percebe-se igualdade de acesso ao processo de escolarização com qualidade e gestão democrática do sistema de ensino público.

A LDB regulamentou a gestão democrática da escola ao prescrever formas de participação dos atores escolares, defende a articulação escola/comunidade e que os profissionais da educação participem ativamente da elaboração da proposta pedagógica da escola, assegurar a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares. Que os sistemas de ensino assegurem às unidades escolares progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

Como tem se dado essas práticas participativas e/ou democratizantes e o que a autora se propõe aqui através de análise de alguns programas governamentais a partir do ano de 2003 quando inicia uma nova coalizão política com a eleição de um presidente de esquerda (Partido dos Trabalhadores), que ao assumir o governo acenou mudanças no projeto de sociedade, explicita a adoção de princípios de democratização e descentralização pela adoção de marcos que fortaleçam a ação do Estado nas políticas públicas.

Um modelo de desenvolvimento, com o social por eixo pela democratização do Estado e relações sociais, com efetivo controle social. Serão fixadas macro prioridades pelo governo, que revitalizem a Federação integrando União, estados e municípios. O governo tendo papel indutor aliado o maior controle e participação social nas ações. O governo será marcado pelo debate e propostas ao interesse público. Foi esse basicamente o teor da primeira mensagem ao Congresso por ocasião da primeira sessão de 2003 (BRASIL, 2003).

Para a política educacional, acenou com a promoção de gestão democrática em todos os níveis como uma das ações para melhorar a qualidade do ensino. Promoverá e fortalecerá a gestão em todas as esferas governamentais, com novos mecanismos de participação e controle social. Programa que atenda gestores, professores e alunos, servidores da educação, associações de pais, entidades representativas da sociedade civil, órgãos de classe, conselhos, instituições governamentais e não governamentais vinculadas à educação (BRASIL, 2004).

De ações concretas, Azevedo (2011) destaca a reformulação do Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (Prasen), que passa a ser denominado Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime), a criação do Pró-conselho, programa que fortalece os Conselhos Municipais de Educação (CME), e Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, entre outros, mas aqui a autora selecionou esses para seu estudo, pois eles têm em comum o objetivo de fortalecer e apoiar os sistema de ensino, principalmente os da municipalidade em colaboração com ações da União.

Ao pesquisar os programas através dos documentos, a autora constatou que a filosofia de ação dessas definições passou a considerar a participação como um dos mecanismos de ação coletiva que distribui poder e nova forma de organizar o Estado. Reconhece o poder popular e considera-o nos processos decisórios, criando uma política de gestão democrática da educação, fortalecimento dos sistemas de ensino através de programas desenvolvidos na Cafise - Coordenação Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino, pertencente ao Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino (DASE) da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC).

O apoio aos secretários municipais de educação foi criado em 1997, foi uma das atividades do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) e desenvolveu-se com recursos do cofinanciamento com o Banco Mundial, onde este banco procurou imprimir suas orientações de padrões de sociabilidade requeridas internacionalmente (CORAGGIO, 1996; FONSECA, 1997, *apud* AZEVEDO, 2009).

É fato que não se pode deixar de considerar as distâncias de orientações impressas de sua concretização. A análise documental revela adoção de diretrizes próprias do estilo gerencial que tendem a considerar conflitos sociais como resultado de problemas de ordem tecnocrata, como sugerem Dagnino, Oliveira e Panfichi (2006, *apud* AZEVEDO, 2011). Buscava o fortalecimento do ensino fundamental, priorizado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), e o programa deveria atuar dotando as escolas de padrões mínimos de funcionamento com ferramentas de gestão escolar. As principais estratégias são elevar o grau de conhecimento e compromisso de diretores, professores e servidores da escola com resultados educacionais, melhorar condição de ensino e estimular acompanhamento dos pais na aprendizagem dos filhos (MEC, 2001).

A intenção era implantar o modelo de gestão gerencial seguindo o referencial normativo global com afirmação de que este programa, PRASEM, “reúne subsídios para discussão, formulação e execução de políticas educacionais a partir dos princípios de eficiência e eficácia, da qualidade e da autonomia escolar e gestão democrática” (MEC, 2001). Este programa atuou através de reuniões periódicas e de capacitações, através do qual as informações partiam do poder central sobre programas federais e mudanças pelos marcos legais.

Importante estudar por ser parte de uma história da educação, porém, o programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (PRASEM) não ter atuado como instância de compartilhamento e democratização como pregava, constituiu-se em instrumento de ideia da gestão de recursos como solução para a educação, normatização centralizada apenas para assimilação e adoção com participação limitada e controlada.

Teve continuidade no governo seguinte, do PT (Partido dos Trabalhadores), mas em 2003 se adequa e se transforma em programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME), que em certas medidas sofre mudanças, deixa de ser meio de divulgação de ações do ministério, já que se pretende torná-lo “um espaço contínuo de formação, troca de experiências e apoio técnico que promovam a qualidade da educação básica nos sistemas de ensino” (MEC, 2006). O discurso governamental registra que: o programa dá destaque aos dirigentes e sua figura como gestor, os novos conteúdos partem do contexto atual e dos desafios da política educacional no país, os conteúdos organizados em três eixos transversais: (a) a

educação como agente propulsor do desenvolvimento local, regional e nacional; (b) a qualidade social da educação como marco diferencial da ação pedagógica do Estado; e (c) a gestão democrática como caminho condutor de novas práticas do poder público. As estratégias de apresentação do programa são três: encontros presenciais de quatro dias de formação realizada nos estados; estratégia de ensino à distância (Pradime *online*); e ambiente para identificação, avaliação e disseminação de experiências inovadoras em gestão educacional no nível municipal. Todos em parceria com programas do MEC.

A autora cita que nas análises documentais é perceptível uma mudança na filosofia de ação, que estabelece outras prioridades sobre as do Prasem. O cliente passa a ser todos os secretários municipais do país, quando antes era os das regiões mais precárias em indicadores educacionais, prosseguem ações de informações, porém desenvolvidas com maior organicidade e em contexto de formação continuada. Assim como no Prasem, os conteúdos englobam política educacional em vigor de modo a envolver os atores locais. Mas observa-se a secundarização de expressões do modelo gerencial de gestão e adoção de conceitos que remetem a um projeto político participativo.

O processo formativo abrange conteúdos com temas que mostram a intenção de ampliar perspectivas de gestão quando situam as múltiplas dimensões da educação, como por exemplo: “a educação no contexto da política de desenvolvimento com igualdade social”; “o papel do município no contexto da organização da educação nacional e do fortalecimento da educação básica”; “gestão democrática da educação”; estes e outros ilustram as mudanças que evidenciam noções de “gestão democrática”, “participação” e “descentralização”. Observa-se também a passagem de um caráter informativo sobre decisões centralizadas para um formativo, englobando pressupostos referenciais da realidade (MEC, 2006).

Essas mudanças são consideradas pouco significativas, pelo não tão considerável comprometimento dos secretários com a filosofia da ação do programa e também porque é preciso levar em conta as diferentes perspectivas político-culturais e diferenças econômicas dos municípios brasileiros e as mudanças que ocorrem de atores dos programas, dado ser um cargo comissionado e sua escolha ficar a critério do chefe do executivo municipal.

Quanto aos conselhos, a autora continua afirmando que foi o programa criado nos governos de FHC para o controle social dos gastos públicos com participação limitada à fiscalização de gastos pelos poderes executivos e pela direção das escolas. Na educação fica mais claro que a gestão escolar é espaço privilegiado da ação do governo na tentativa de descentralizar responsabilidades e promover uma determinada forma de autonomia, no entanto,

esta filosofia de ação restringia os problemas da escola aos problemas de uma gestão da própria escola, com ineficiência e burocracia.

O governo Lula encara o papel da escola de outro modo. Nos documentos observa-se a intenção de ampliar a participação das decisões sobre o cotidiano escolar e seu futuro e vínculos de democratização com a sociedade. Em 2004 cria-se o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, pois a eles cabe reforçar o projeto político pedagógico da escola que deve orientar-se por princípios democráticos de participação. Dentre os objetivos traçados estão: o apoio à implantação dos conselhos através de políticas de indução; apoio aos já existentes para seu fortalecimento; a promoção de capacitação dos conselheiros em parceria com os sistemas de ensino, inclusive com metodologias de educação à distância; o apoio destes na construção de um projeto educacional que preze os princípios de democratização da sociedade e promova cultura de avaliação no âmbito das escolas, buscando garantir a qualidade da educação. (MEC, 2004a, *apud* AZEVEDO, 2011).

Este programa atuou por meio de processos formativos presenciais e à distância promovidos pelo ministério, com apoio de órgãos da sociedade organizada. Processos desenvolvidos por técnicos do MEC com material didático específico distribuído para estados e municípios. A clientela é constituída por técnicos e dirigentes de secretarias estaduais e municipais de educação. A formação visa qualificar multiplicadores, voltados para conselheiros escolares. Os temas todos voltados aos conselhos escolares são basicamente os seguintes: democratização da escola e construção da cidadania; aprendizagem na escola; o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade; o aproveitamento significativo do tempo pedagógico; gestão democrática da educação e escolha do diretor; conselho escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação; o financiamento; o financiamento da educação no Brasil; a valorização dos trabalhadores em educação; conselho escolar e a educação do campo; a relação entre escola e o desenvolvimento com igualdade social; indicadores da qualidade na educação (MEC, 2006d, *apud* AZEVEDO, 2011).

Em 2003 foi criado o Programa de Capacitação dos Conselhos Municipais de Educação - o Pró-Conselho, com objetivo de incentivar e qualificar a participação da sociedade na tarefa de avaliar, definir e fiscalizar as políticas públicas educacionais do município. Para o governo, CME constituem órgãos do Estado, e como tal são parte estruturante da organização e funcionamento do sistema educacional. Precisam ser fortalecidos em suas competências.

Para fortalecer os CME, o Pró-Conselho instituiu e alimentou um banco de dados sobre mecanismos de gestão democrática, planos municipais e sistema municipal de ensino. As

capacitações ocorrem da mesma forma, com material produzido por consultores que também se encarregam dos cursos e oficinas nos estados federados. O material apresenta dois cadernos de referência e dois cadernos de oficinas. Os de referência em regime de colaboração no ordenamento jurídico da educação escolar brasileira e subtemas: conselhos municipais de educação (desafio da gestão democrática); a educação e desenvolvimento local (direito a educação de qualidade social; o desafio do direito à educação; funções próprias de um conselho de educação. Financiamento e os municípios). Os cadernos de oficinas têm por conteúdo orientações metodológicas e exercícios práticos voltados para a legislação; direitos à educação financiamento da educação; qualidade social, entre outros.

Azevedo chama a atenção sobre as regulamentações que baseadas em normas com grande número de mediadores não conseguiram chegar ao chão da escola. A complexidade das ações mediadoras faz com que muitos atores não consigam usar os direitos e possibilidades que se apresentaram.

Os conselhos são boas ferramentas, mas sua viabilidade fica difícil num país com um número grande de municípios e profundas diferenças. São pontos para serem revisitados e podem produzir avanços.

O Sistema de Educação do Estado do Ceará vivenciou e vivencia todas essas implementações, portanto, percebemos como oportuno esse estudo em nosso trabalho, para que possamos fazer um apanhado da complexidade do sistema educacional brasileiro com suas perspectivas.

O que exporemos a seguir são os resultados encontrados a partir da execução de nossa metodologia. Para melhor a visualização dos dados, as respostas dos questionários aplicados nas três escolas foram tabuladas e geraram nuvens de palavras³ criadas a partir da plataforma Wordart⁴.

5.4 Análise dos dados

A primeira escola analisada foi a Escola de Educação Profissional (EEEP). O questionário foi aplicado com a diretora da escola, diretora que fez uma avaliação e foi aprovada

³ Nuvem de palavras (*word cloud*) é um gráfico digital que mostra a frequência das palavras em um texto. Quanto mais a palavra é utilizada, mais chamativa é a representação dessa palavra no gráfico. As palavras aparecem em fontes de vários tamanhos e em diferentes cores, indicando o que é mais relevante e o que é menos relevante no contexto.

⁴ Disponível em <https://wordart.com/>.

e nomeada pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará. O questionário desta pesquisa, que foi aplicado aos três diretores, pode ser conferido na íntegra no apêndice A.

A primeira diretora, ao responder a primeira questão, que trata de como segue o projeto pedagógico da escola, afirmou:

Com os alunos, verificando as suas notas nas avaliações e suas atitudes; Com os professores acompanhando os planejamentos; Com os funcionários, nas reuniões de pais e mestres, avaliando o grau de satisfação com a escola; Com os demais funcionários, orientando-os da sua importância no desenvolvimento da escola (Diretora 1).

Obs.: onde a diretora escreveu funcionários acredita-se que ela se referia aos pais.

A diretora responde da seguinte forma ao ser questionada sobre os resultados de aprendizagem dos alunos da escola: “São muito bons, nosso efeito escola é visível, Spaece: português - 335,4, matemática - 383,8”. Na questão seguinte, a que ela atribui os resultados alcançados, ela afirma que isso se deve:

Ao empenho e dedicação dos professores, ao trabalho de elevação da autoestima dos alunos; Ao acompanhamento sistemático do núcleo gestor no desenvolvimento da aprendizagem de forma customizada; À valorização dos valores necessários a uma vida digna e a confiança das famílias em nosso trabalho (Diretora 1).

Ao descrever algumas ações que fazem parte do cotidiano da escola (questão 4), ela ressalta: “primamos pela pontualidade e assiduidade de todos, pela eficiência do tempo pedagógico; do acompanhamento das famílias; das tarefas de classe e de casa; responsabilidade e zelo pelo material pedagógico e espaço físico da escola” (Diretora 1). Além disso, segundo ela, “A distribuição do material e recursos necessários ao bom desenvolvimento das aulas é sempre garantido. Mas de maneira criteriosa” (Diretora 1).

Sobre o relacionamento interpessoal, a diretora afirma que na escola onde atua “o relacionamento é de respeito e amizade e acontece no dia a dia da escola, nos intervalos, nos planejamentos por área, nos alinhamentos e nas festividades da escola” (Diretora 1). Este ambiente reflete na resposta à questão seguinte, como se sente ao ir para a escola, ao que ela respondeu: “como se tivesse indo para minha segunda casa, pois é aqui que me realizo profissionalmente e posso de maneira efetiva contribuir para uma sociedade mais saudável e com maiores horizontes para o filho do trabalhador” (Diretora 1).

Quanto a possíveis mudanças na escola, ela só pontua que acrescentaria ao quadro outros profissionais, como assistentes sociais e psicólogos, mas ressalta, na questão seguinte, que recebe apoio da SEDUC, da Crede-6, “na pessoa do professor Daniel Costa, dos

professores, dos funcionários, coordenadores, famílias, ‘concedentes’⁵, prefeitura municipal” (Diretora 1).

A diretora finaliza o questionário definindo como seria, para ela, uma escola de qualidade: “uma escola em que o jovem possa vislumbrar um futuro de sucesso, que cresça como ser humano, que saia da escola mais preparado do que entrou para se tornar sujeito do seu destino” (Diretora 1).

O estado do Ceará tem efetivado práticas na educação que podem levar a sociedade a questionar o motivo pelo qual oferta para o ensino médio três tipos de escola: modalidade profissional que oferece conteúdos acadêmicos e conteúdos e práticas para uma profissão técnica; modalidade integral que oferece conteúdos acadêmicos e conteúdos escolhidos pelos alunos (eletivas) mais voltadas para o desenvolvimento humano. Nestas duas escolas, o turno é ampliado, onde o aluno passa o dia. A terceira escola é a de ensino médio regular com a oferta da grade curricular de ensino acadêmico.

Trata-se de uma resposta do estado às demandas da própria sociedade, que clama por uma escola que proporcione aprendizagem, satisfação e que seja local de formação, informação e alegria. Escola defendida por Zabalza (1998). Logo, temos nas escolas profissionais uma escola que, como veremos através das respostas de alunos, professores e gestores ofertam condições para que os alunos continuem sua aprendizagem nas universidades ou consigam uma vaga no setor produtivo. Ressaltamos aqui que esses alunos já vêm de uma trajetória de estudos trazida do ensino fundamental. É uma escola que proporciona resultados na aprendizagem, na frequência e na satisfação de alunos e famílias, mas que atende a uma pequena parcela dos jovens em idade escolar. A nossa pesquisa é feita em um município localizado no interior do estado do Ceará que tem uma população de 208. 935 habitantes (estimativa do IBGE de 2019).

Temos três Escolas Profissionais (EEP) que, somadas, recebem 1.609 alunos, quatro Escolas de Ensino Médio em tempo Integral (EEMTI) recebem, ao todo, 1.429 alunos, e temos onze Escolas de Ensino Médio Regular (EEM) e um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) que, juntas, recebem 8.234 alunos, sendo que o CEJA recebe 2.612.

Ao nos depararmos com os resultados das avaliações externas, ENEM e vestibulares, os alunos de escolas profissionais conseguem êxito bem maiores que as demais modalidades. O que chama a nossa atenção aqui é a desigualdade de aprendizagem que ocorre na mesma rede de ensino, que tem professores efetivos e selecionados em provas teóricas e práticas quando, no discurso oficial, a oferta é de oportunidades iguais para todos. Contudo, os índices mostrados

⁵ Concedente são empresas que aceitam os alunos estagiários.

pela educação do estado subiram graças à implantação e ao aumento do número de escolas de Educação profissional (EEP). Das escolas pesquisadas, temos os seguintes resultados em ENEMs e vestibulares: a EEP com 170 alunos aprovados, EEEMTI com 46 alunos aprovados e EEM com 45 alunos.

Sobre a escola de formação profissional, os discursos da sociedade é o de uma escola de qualidade que, além de preparar para o trabalho, prepara para o ingresso nas universidades. Entretanto, em nossa pesquisa com os alunos dessa escola, vimos que existem lacunas que poderiam ser preenchidas com um currículo rico em artes e ainda que as relações poderiam ser mais bem trabalhadas. Vamos ver que alunos pedem momentos de arte, participação efetiva nas resoluções de temas escolares e uma melhoria nas relações entre gestores, professores e alunos. Esses temas são pertinentes à qualidade, como vimos em Paro (2001).

A escola de educação profissional oferece uma qualidade no que tange aos processos pedagógicos, na agradável permanência do aluno e na sua perspectiva de vida futura, como vimos em suas respostas sobre o que pensa da escola, o que foi observado também por ocasião de visitas feitas a essa instituição. São alunos que mostram um vocabulário firme, uma dimensão ampla de saberes que os tornam sujeitos plenos, como vimos em Borgnom e Gracindo (*apud* FERREIRA & AGUIAR, 2011, p. 155). No entanto, esta modalidade de escola é direcionada aos alunos que já trazem consigo vontade de estudar e também uma cultura de responsabilidade com sua aprendizagem. Seus pais já sabem que conseguirão bons êxitos, pois são alunos que sempre se destacaram no ensino fundamental por suas boas notas. Essas famílias que vivem situações adversas, mas têm certa organização e percebem a importância da educação para conseguirem viver melhor. Então esses alunos já são sabedores de sua capacidade, sua família já os encaminha para a seleção nesse tipo de escola, uma instituição muito bem avaliada e conceituada na sociedade, por devolver para ela jovens preparados para o trabalho técnico e para o ensino superior. A exemplo do que nos explicita Gentili (1994, p. 158), é o discurso da qualidade como nova, mas não tão nova retórica educacional, vinda do mundo empresarial.

Sobre a gestão educacional, as respostas dos professores e alunos é de que esta é de grande qualidade sobre os aspectos pedagógicos e administrativos, tida como competente, essencial, eficiente. São diretoras selecionadas através de prova, passam por capacitação constante e têm em mãos recursos para a realização de um bom trabalho na instituição, a saber: recursos financeiros, um prédio propício ao que se destina (arejado, com salas, laboratórios, auditório, quadra esportiva, entre outros ambientes que em muito lembram uma grande fábrica).

Ainda em se tratando de gestão escolar, vimos em todas as escolas pesquisadas que há compromisso com as ações pedagógicas, boas ações administrativas e bom uso dos recursos financeiros, com a gestão de sala de aula, os alunos responderam bem aos processos, tanto de aula, atividades de sala e de casa, sendo que na escola profissional os alunos fazem todas as atividades propostas em sala e para casa. Já os alunos da escola de tempo integral fazem atividades em sala e os alunos da escola regular raramente fazem atividades de casa e, em sala, conseguem realizar as atividades das disciplinas que gostam.

Os professores das escolas de tempo integral e regular se dizem cansados por terem de lidar com problemas diários de indisciplina dos alunos. Na escola profissional não há indisciplina, os professores conseguem pôr em prática a aula planejada, o que segundo estes profissionais, contribui para o sentimento de dever cumprido, de satisfação e de ver sentido no que fazem. Não há reprovação, pois os alunos que durante os bimestres não alcançam boas notas são transferidos para as escolas de tempo integral ou regulares. Sobre isso vimos algumas respostas de alunos da EP mostrando que a escola poderia ter um projeto para reforço e recuperação dos alunos que necessitam de maior tempo para aprendizagem.

Os professores dessas escolas regulares e de tempo integral sentem-se impotentes diante dos resultados de seu serviço e, como afirma Paro (2001), massacrados pelos resultados acabam acreditando serem responsáveis pela baixa qualidade da aprendizagem dos alunos, quando vimos que cabe à escola cultivar o valor da aprendizagem e a sua ação mais dignificante está em fazer o aluno querer aprender.

Ao nos reportamos a Paro (2001) temos que é um equívoco alegar falta de interesse do aluno, quando na verdade, uma das funções da escola é ensinar bem, e se não houve aprendizagem, é porque esta não cumpriu seu papel. Assim sendo, é preciso compromisso da escola com o resultado individual de cada aluno para a aprendizagem. Na prática, vimos que para permanecer na escola os alunos precisam se adequar a ela. Na EEP precisa tirar notas boas em todas as disciplinas curriculares. Na EEEMTI precisa mostrar um comportamento “adequado”. A EEM é a que mais aceita os alunos, só podendo excluir se houver casos de violência.

Importante ressaltar que os alunos das EEP passam por uma seleção no ato da matrícula, assim sendo, devem levar junto aos seus documentos o boletim com notas de no mínimo nove. Logo, segundo as palavras da própria direção da escola, são alunos que já gostam de estudar, têm um objetivo e foco. Esse tipo de aluno, como vimos em Paro (2011), depende pouco da escola e para esta fica bem mais fácil apresentar sucesso. Os professores da EEP são do quadro da secretaria do estado, mas passam ainda por uma seleção com o núcleo gestor da escola. Os

prédios das EEP, como já mencionado, são novos e sua estrutura lembra uma grande indústria formada em blocos, é amplo, arejado, com salas amplas, laboratórios e auditório, as demais escolas funcionam nos prédios antigos, quase todos com a mesma formação de corredores com salas de aulas, diretoria, secretaria, uma sala onde funciona a biblioteca e cantina. Quase todas recebendo agora quadra de esporte e algumas adaptações para o melhor funcionamento. A escola regular pesquisada foi demolida e reconstruída recentemente no modelo arquitetônico de uma EEP.

As três escolas pesquisadas têm seu núcleo gestor selecionado por provas escritas. Após a aprovação nessa seleção, o diretor de uma escola profissional é nomeado pela Secretaria de Educação, o diretor de Escola em Tempo Integral é nomeado pelo coordenador da regional e o diretor da Escola Regular de Ensino é eleito pela comunidade escolar.

Com relação ao pessoal das escolas, apenas o diretor de EP pode selecionar seus professores e alunos, os demais diretores trabalham com os professores encaminhados pela regional e são concursados. Todos os diretores têm autonomia para a escolha de seus coordenadores pedagógicos.

Os alunos responderam a um questionário em que falavam de si mesmos na escola, se fazem atividades, o que pensam da escola, o que pensam da gestão escolar e o que mudariam na escola se pudessem. Os alunos de EP se dizem bons alunos e interessados, fazem as atividades propostas pelos professores, têm muito respeito e admiração pela gestão escolar e principalmente pela figura da diretora (lembrando que aqui no Ceará, o diretor é a figura central da escola) e a maioria acha que não precisa mudar nada, apenas aprimorar o que já existe. Poucos alunos responderam que acrescentariam arte e fortaleceriam o esporte, e outra parte respondeu que daria mais atenção ao relacionamento interpessoal na escola. Os alunos se sentem honrados e felizes em poderem estudar nessa modalidade de escola e sentem que têm um futuro promissor.

Na escola de Tempo Integral, os alunos responderam que gostam da escola por ser no seu bairro, uma parte respondeu que estuda nessa escola por não ter conseguido ser selecionado na EP, outra parte vai porque os pais obrigaram, não gostam de ser tempo integral, pois não veem objetivo na ampliação do turno. Mas esses mesmos alunos que não veem sentido na ampliação do turno não gostam de estudar e não fazem atividades propostas pelos professores, sendo que estudar, para a grande parte dos alunos, significa apenas frequentar a escola.

Quando perguntamos sobre a gestão escolar, responderam que gostam do diretor, que o consideram “gente boa” e que “faz a sua parte”, que é “legal”, é “como um pai”, entre outras respostas. Aqui não percebemos uma afirmação dos alunos sobre competência pedagógica, ou

uma resposta que demonstre sua percepção sobre a função do diretor ou função da gestão escolar. Sobre si mesmos, os resultados vão de bom, desinteressados ou distraídos. Uma parte responde que se pudesse mudar algo na escola, mudaria tudo, outra parcela mudaria a merenda, uma grande parcela tiraria o tempo integral e uma pequena parcela responde que a escola está boa e não precisa mudar.

O clima interacional nessa escola é bom, mas é considerável a quantidade de pedidos para saírem depois do almoço, o que coincide com as respostas sobre a não aceitação ao tempo integral. Outra percepção foi de que as regras da escola não são claras aos alunos, que chegam com bastante atraso ao horário estabelecido para início das aulas e, segundo os professores em suas respostas, há uma indisciplina muito grande nas atividades cotidianas. É comum presenciarmos alunos transitando pelo pátio e corredores em horário de aula, outros conversando com o vigilante ou só saindo para tomar água, ir ao banheiro etc.

Sobre a Escola de Ensino Regular, as respostas são as seguintes: grande parte se sente lisonjeada ao estudar na escola por conta da transformação física ocorrida (lembrando que esta é uma escola localizada em um bairro muito bem conceituado da cidade, é uma escola que foi implodida para ser reconstruída no modelo de planta de uma EEP). A escola viu sua quantidade de matrículas triplicar ao ponto de atualmente ter lista de espera para matrícula todo início de ano. Os alunos se dizem em sua grande maioria distraídos, fazem atividades apenas de sala de aula com algumas exceções, pois há uma parte que faz atividades também em casa. Sobre a gestão, uma parte diz que é boa, outra diz que é ótima, outra parte não gosta e preferia a gestão anterior. A diretora foi eleita recentemente.

Ao perguntar o que mudariam se pudessem, respondem que gostariam de mais recursos para a ventilação dos ambientes e a merenda também recebeu crítica. Mas boa parte gosta da escola do jeito que está. Mesmo nessa escola, encontramos alunos que vieram transferidos da EEP, ou que estudam nesta por não terem conseguido ser selecionados para a Escola Profissional. Em nossas observações vimos ser comum alunos na diretoria por estarem atrapalhando a aula, vimos também muitos alunos pedindo autorização para irem para casa alegando dor de cabeça ou dor no corpo.

É possível afirmar que, pedagogicamente falando, existem duas escolas no estado do Ceará. Uma em que os alunos sentem vontade de aprender, gostam das aulas, gostam da escola, respeitam e admiram gestores e professores, acreditam em seu potencial e têm muitas expectativas e perspectivas para o futuro. Os alunos da EEMTI mostram cansaço e não fazem as atividades do contraturno, não têm entusiasmo para com a aprendizagem dos conteúdos curriculares dessa instituição, tentam inclusive fugir das aulas, procurando a biblioteca ou

outros espaços, como laboratórios e sala de ensino multifuncional (sala que trabalha com alunos com dificuldade de aprendizagem).

A Escola de Ensino Médio Regular da nossa pesquisa é uma escola antiga, com um prédio novo nos moldes de uma EEP. Recebe grande parte dos alunos que não conseguiram entrar numa EEP e alunos que gostam de estudar, mas não querem o tempo integral e ainda jovens vindos do ensino fundamental numa escola privada, mas nas pesquisas, boa parte se diz distraída apesar de se sentirem lisonjeados de terem conseguido uma vaga na escola, acham a gestão fraca e gostariam que ouvisse mais os alunos. Outra parcela diz que não importa a escola, pois é um bom aluno e faz as atividades. No entanto, percebemos na escola os mesmos índices de abandono, reprovação e resultados de aprendizagens das demais escolas de Ensino Médio Regular.

Como explicita a LDB, as escolas da rede estadual de ensino elaboram seu projeto pedagógico, embora esse documento elaborado com a participação dos sujeitos que fazem a escola seja muito pouco revisitado no cotidiano da instituição. Esse cotidiano, dinâmico pelos projetos e processos que precisam dar conta nas escolas, tem um currículo da base comum, mas que nas EEPs e EEMTI tem os demais projetos e programas, como vimos nos documentos norteadores dessas escolas, ainda temos os projetos que chegam da secretaria por conta de datas comemorativas, que causam na maioria das vezes impactos nem sempre positivos. Esses projetos, pensados por técnicos externos aos problemas das escolas, não criam sentido no interior das unidades. Assim é que festivais de cultura e arte, que são importantes na formação da pessoa, não cumprem essa função, pois são feitos por uma pequena parcela dos jovens para mostras municipais e estaduais.

Na EEP vimos o preparo para o trabalho e também o preparo para a universidade. Segundo as respostas que obtivemos dos alunos, falta um trabalho mais efetivo sobre os valores que proporcionem cooperação e relacionamento em grupos, questionamentos sobre a pouca participação dos alunos e suas famílias nas atividades escolares, o que pode nos remeter à falta de inteireza e apropriação da cultura local, e até a ausência de concepção de homem que se constrói como ser histórico à medida que desenvolve consciência, como vimos em Paro (2001). No entanto, o fato de um ou mais alunos buscarem essa participação ou questionar a falta dessa já é um alento e uma demonstração de que algo está levando à tomada dessa consciência.

Temos respostas e observações de como é uma escola bem estruturada, se não física (por nos remeter a uma fábrica), mas pedagogicamente para funcionar como uma escola que busca a excelência. Aposta na meritocracia de gestores, de professores e alunos como resultado de esforço pessoal. Nesta, o aluno deve cumprir o seu papel de estudante, e eles o fazem,

trazendo os livros diariamente, a atividade de casa feita, respeitando a hierarquia forte da escola, fazendo atividades propostas por professores, eles dizem e parecem mesmo gostar das aulas, da escola e percebem na gestão escolar a grande propulsora de seu bom desenvolvimento e desempenho. O fato é que esses alunos querem aprender, sabem a importância do estudo para sua vida e sabem disso porque foi e é um valor cultivado pela família e na educação fundamental (séries iniciais do ensino básico).

Em visita pudemos perceber a disciplina na sala de aula, com os alunos concentrados nas atividades, e conversando com uma coordenadora tivemos o seguinte depoimento: “nessa escola tudo funciona porque todos sabem o seu papel, existe uma hierarquia forte no seu cotidiano, pois onde não há hierarquia, há anarquia”. Contudo, o trabalho da escola é, como nos explicita Paro (2001), dar continuidade, o que é bem mais fácil pela predisposição que tem o aluno em aprender, apoiado também pela sua família.

Esse aluno que está presente na EEP encontra nessa modalidade de escola o ambiente ideal para a realização de seus sonhos, que são o ingresso em uma boa colocação no mercado de trabalho e o ingresso em uma universidade. Os relatos são consideráveis sobre a participação e o quanto gostam de sua turma, seus pares, no entanto, há também relatos de competitividade entre alunos e entre turmas.

Sobre a gestão escolar, que em nosso trabalho recai na pessoa do diretor escolar, os relatos são de que é um trabalho de excelência, essencial e de alta qualidade, de muita organização, muita regra e cumprimento de normas, que todos consideram ser o que faz da escola uma instituição de excelente desempenho perante a sociedade.

Vimos em Gentili (1994) que a qualidade é um fator unido a “uma democratização radical da educação e a um fortalecimento progressivo da escola pública”, e em Libânio (2001) que o fim da gestão escolar é a busca pela qualidade cognitiva das experiências de aprendizagem dos alunos. Contudo, podemos ver que estas concepções não se aplicam a este modelo, pois o que de fato ocorre é o atendimento de um número reduzido dos alunos do município e do estado, tendo ainda o agravante de selecionar e ainda transferir os alunos que não conseguem bons resultados nas avaliações quantitativas.

Procura alcançar a qualidade em seus aspectos funcionais e serviços destinados aos alunos, a começar pelo projeto da planta física da escola com investimentos em condições materiais, equipamentos e pessoas (que apesar de concursadas, precisam passar por nova seleção). Conseguem, portanto, resultados efetivos, que a cada ano vão melhorando e se sustentando. Sobre isso temos uma grande parte dos alunos respondendo que tem como responsabilidade fazer os resultados da escola melhorarem. Em Zabalza (1998) vimos que uma

escola tem qualidade quando sua aprendizagem se sustenta a “longo prazo”. Diz ainda esse autor que se isso ocorre há uma liderança orientada pela melhora progressiva, clara e dinâmica.

O currículo é organizado, objetivo e muito bem coordenado pela gestão escolar e gestão da sala de aula, com efetiva participação dos alunos. O discurso da qualidade se efetiva na sala de aula com ações pedagógicas de grande valor para a comunidade escolar.

Na EEMTI, como já vimos, o currículo não é fechado, já que no contraturno há o projeto em que o aluno pode optar por determinados conteúdos. Mesmo já havendo opções pré-estabelecidas, há projetos que podem nascer de necessidade da comunidade escolar. É um projeto bem importante sob o ponto de vista da escola democrática e participativa, no entanto, a prática nos mostrou que os alunos não foram sensibilizados e preparados adequadamente para participarem desse momento com a efetividade e a presença que o projeto requer. Não veem sentido, não interagem e o professor se vê novamente impotente.

Nas respostas dos alunos sobre o sentimento de pertencer à escola e o que mudariam se pudessem, escreveram que “não veem sentido algum” e que “o tempo integral é perda de tempo”, que “poderiam estar trabalhando ou em casa” ou “poderiam estar aprendendo a fazer algo”.

Em nossa observação sobre o funcionamento das atividades da escola, percebemos que os projetos, mesmo com sua riqueza, não estão claros para a comunidade escolar, e aqui usamos o termo comunidade no seu sentido amplo: professores, pais, alunos funcionários e comunidade geral. Assim sendo, não percebemos responsabilização pelas atividades e resultados obtidos. Sobre o cotidiano escolar, observamos que os alunos, de modo geral, não são pontuais com o horário de funcionamento da escola, pois uns chegam atrasados, outros pedem para sair depois do almoço ou mais cedo do que o horário previsto. Esta é uma cultura que ainda é dominante depois de dois anos de início do tempo integral. Além disso, como os alunos têm problemas em trazer os livros de casa para a escola, esta prefere deixá-los na biblioteca.

Questionados sobre atividades escolares, os alunos responderam que fazem atividades em sala de aula, mas em conversas com o professorado, são poucos os que fazem as atividades propostas e há alunos que nunca as fazem em sua disciplina. Ao perguntar quais as disciplinas que mais gostam de estudar, numa conversa por conta de nossas visitas, responderam a disciplina, mas existe aluno que não sabe o nome do professor que a leciona.

Sobre a gestão da escola, as respostas ao questionário foram bem mais voltadas para a atenção e amizade com o diretor: “é um cara legal”, “é um pai, uma excelente pessoa” e algumas críticas também sobre a pessoa do diretor. Não fica claro, na maioria das respostas sobre a função da gestão, já que falam muito numa linguagem mais pessoal. Percebemos também em

nossa visita que há essa relação de amizade, de troca de brincadeiras entre a direção com os alunos e um “afrouxamento” das regras, principalmente as estabelecidas entre a escola e o aluno, tendo como exemplo o horário de entrada, saída, almoço, ida ao banheiro e saída da sala para tomar água. Nessas saídas não parece haver regras claras estabelecidas e pactuadas com todos que fazem a escola. Ouvimos falas assim: “eu quero ir pra casa” e “a escola é boa, mas a aula tá chata”.

Os professores responderam o questionário, embora tenham deixado algumas questões em branco. Na questão sobre a gestão, escreveram: “prefiro não comentar”. Em uma reunião pudemos ouvir de um professor o seguinte: “a escola só melhorou depois que nós conseguimos fazer com que o diretor expulsasse alguns alunos bem problemáticos”.

É um modelo de escola que deve trabalhar com o apoio mais direto de atores sociais da comunidade, como vimos em seu documento norteador, e como defende Imbernóm (2016), que as comunidades de aprendizagem requerem a cooperação entre todos. Contudo, em nossa pesquisa, a escola está ainda no segundo ano de tempo integral, sendo um projeto ainda em fase de solidificação, mesmo sendo uma escola que já serve como modelo para outras escolas que estão começando a modalidade “tempo integral”.

Sobre a nossa terceira escola pesquisada, a Escola Regular, já vimos que funciona em um prédio novo construído no mesmo lugar do prédio antigo, que estava sem a menor condição de salubridade e sua construção levou em conta a mesma planta de uma escola para ensino profissional, as EEPs. Mas a matrícula é três vezes maior, muitos problemas de queima de equipamentos, como condicionadores de ar, banheiros ficarem trancados e a chave com um servidor que abre quando um aluno precisa usar, são exemplos dos problemas causados pelo grande número de alunos. O recurso financeiro é mínimo para a manutenção das despesas do prédio.

Contudo, em nossa pesquisa, ao perguntar sobre qual o sentimento ao ser aluno dessa escola, os respondentes se dizem satisfeitos e honrados por fazerem parte da escola, que tem lista de espera todo início de ano desde que houve a reforma, mas a grande maioria desses alunos mudariam alguma coisa se pudessem: “consertava o ar condicionado da sala e a merenda”; “dava transferência de quem não quer estudar”; “ouvia mais os alunos”, entre outras mudanças.

Responderam que fazem as atividades, que gostam dos professores com poucas ressalvas, a grande parte admira a gestão escolar, acha que o trabalho da diretora é bom, mas que são pouco ouvidos. Já os professores, poucos responderam ao questionário e, dos que responderam, grande parte se dizem cansados por terem de lidar com indisciplina dos alunos e

demandas da escola. Em nossas idas à escola, ouvimos reclamação da diretora com relação aos professores: “a equipe de professores não contribui com a gestão, são ausentes”; e sobre os alunos: “vivo de resolver problemas dos alunos, indisciplina ou falta de vontade de assistir aulas”.

Todo início de ano há realmente uma corrida para essa escola, que abriu um bom número de vagas com a nova construção, há uma tentativa de seleção, mas não pode ocorrer, pois a Escola Regular tem como premissa principal aceitar todos os alunos enquanto houver vagas. A escola funciona da mesma forma de antes da construção e da mesma forma que todas as escolas de Ensino Médio Regular da rede estadual, ou seja, ensino de um turno, currículo da base comum, segundo a Constituição, LDB e regimento estadual e escolar. A equipe gerencial também, com diretor eleito depois de aprovado em avaliação elaborada pelo governo do estado, professores em parte efetivos e poucos com contrato temporário.

Mas a concepção de gestão, no entanto, ainda não passou de incorporação de um ar de modernidade sem que tenha havido mudança real, pois como sugere Vieira (2006), para a gestão pública acontecer é preciso atentar para o valor público, as condições para a implementação e as condições políticas. Temos o valor público (intenções), Constituição, LDB, documentos norteadores, regimentos escolares, propostas pedagógicas, mas para serem viabilizadas precisam de condições de implementação e aceitação política.

Segundo Vieira (2006), para uma boa educação é preciso elevados investimentos, nossas escolas de ensino médio regular e ensino médio de tempo integral penam por não terem condições de implementação dos seus projetos, como uma de suas dificuldades. Os planos chegam em grande quantidade da secretaria de educação, sem o devido apoio financeiro para a implantação, mesmo as estruturas físicas são alvo de crítica pelos alunos: “falta ventilação adequada”, numa cidade que durante o segundo semestre a temperatura chega perto dos 40 graus. Reclamam da alimentação, e não é sem razão, pois as escolas sofrem com falta de recursos financeiros adequados e a gestão financeira sofre para adequá-los às exigências de qualidade da comunidade escolar.

Nesse contexto, a gestão escolar deve administrar o volume de propostas e projetos que chegam da secretaria e regionais, que acabam dificultando o trabalho pedagógico que foi pensado e planejado no início do período letivo. Mesmo com os avanços que tivemos, com concursos públicos e alguns fundos de dinheiro direto na escola, a escola pública ainda administra a escassez e os conflitos que podem decorrer dessas e outras situações complexas que surgem em seu cotidiano.

Vimos que mesmo com investimento em reformas e como construções de novas escolas e modelos diferenciados de funcionamento, as metodologias continuam idênticas ao passado, pois as teorias defendidas de participação, cooperação e solidariedade requerem mudanças de paradigmas que ainda resistem. A relação de poder de governos, sistema de educação chega forte na gestão escolar. A comunidade não participa, em nossa visita e em nossa prática pedagógica, o que vemos são reuniões para entrega de notas. Nos depoimentos dos diretores e professores, o pai não vem, ou vem a uma minoria às reuniões.

Sobre a gestão escolar, vimos o quanto ainda é forte o poder da figura do diretor escolar, embora já exista um trabalho mais fortalecido para a mudança de concepção para uma gestão participativa em que o diretor já não fica restrito ao processo administrativo. As escolas observadas não conseguiram ser ambientes autônomos, no entanto, já compartilham ideias nos planejamentos, sendo que a EEMTI não consegue um planejamento com compartilhamento de ideias, todos planejam sua aula individualmente. Nesta escola as reuniões, quando ocorrem, servem para dar um aviso mais “importante”, ou uma resolução de uma situação mais séria. Nas demais há o planejamento pedagógico compartilhado por área de estudo, planejamento da gestão entre outros setores.

Sobre esta condição da gestão, as escolas sofrem interferência política que não proporciona a autonomia suficiente para que se crie ambiente de participação consciente para a tomada de decisões com base nos princípios fundamentais para qualidade da aprendizagem de todos os alunos. Por conta dessa visão ainda fragmentada, hierarquizada, os problemas complexos que nela surgem, como a indisciplina, a falta de aprendizagem, as faltas constantes de alunos, que são vistos de forma simplificada, e não são resolvidos. São problemas que, como nós já citamos nesse trabalho, “a realidade social é construída socialmente” (KOSIK, 1976 *apud* LÜCK, 2011^a, pp. 39-40), ela é criada pelos grupos em ação na interação, no movimento das pessoas, nas reações. E a escola é uma instituição social, lugar de ação, de interação de movimento constante.

Isso posto, o que é possível esperar da instituição escolar quando os projetos já chegam prontos ou com poucas decisões a serem tomadas, ficando a escola encarregada de decidir apenas datas, metodologias, pessoal entre outras coisas, mas que em grande parte ou totalmente foi elaborado por uma equipe técnica das secretarias de educação que estão inseridos em outra realidade, com outras relações sociais? A escola também nega a realidade quando transfere ou exclui alunos, seja por qual motivo for, pois é sua função social o ensino, a aprendizagem de todos os seus alunos.

Organizadas por setores, as escolas não conseguem estudar para resolver as variadas situações que em seu interior ocorrem, mesmo as escolas que têm uma jornada ampliada têm dificuldades que são bem maiores na Escola Regular, com tempo pedagógico menor e maior número de alunos.

As ações de planejamento nas escolas ocorrem por área de estudo e há uma desarticulação em grande parte delas, de modo que as áreas não se comunicam para que haja uma harmonia de ações pedagógicas. Para ilustrar essa situação, citaremos nossa observação na EP, que é uma escola tida como referência. A coordenadora pedagógica não tinha conhecimento que naquele horário os alunos da turma que visitaríamos estavam em estudo na biblioteca. No entanto, percebemos autocontrole, orientação, direção e responsabilidade.

Na EEMTI, em uma de nossas idas, o diretor estava numa reunião com alunos, no entanto, seus professores da biblioteca não sabiam o porquê e nem sobre o assunto da reunião. Na Escola Regular há um distanciamento ainda maior pela dinâmica própria dessas escolas, que têm um número de alunos e muitas demandas, em nossas visitas percebemos que as pessoas estão sempre muito apressadas, coordenadores e diretora quase não param de resolver situações de alunos que estão sós ou acompanhados por professores (chegou atrasado, outro quer ir para casa etc.).

As escolas sentem os efeitos da centralização, da verticalização das decisões próprias da hierarquização nas relações de poder. Quando a escola tem um determinado tipo de aluno que aceita as regras e normas e, junto a isso, é uma escola com regras claras, liderança forte e objetiva, como é o caso da EEP, as ações ocorrem com bastante tranquilidade e êxito. Todos estão unidos por um objetivo igual, que é a aprendizagem dos alunos, só importando os alunos que, na avaliação interna dessa instituição, alcance as médias preestabelecidas. Nas demais escolas pesquisadas há falta de regras claras, e as regras que existem, muitas até escritas, não foram pactuadas com a comunidade escolar.

Retomando a citação de Lück (2011a) sobre a realidade, vimos que o trabalho para ser funcional, organizado, reflexivo numa instituição social, como é a escola pública, precisa que as pessoas que dela fazem parte possam ser sujeitos com voz para conseguirem construir, compreendendo sua realidade para que se pense em conquistar qualidade de ensino e qualidade de aprendizagem, que seja capaz de incluir nessa qualidade todos os seus alunos.

Reportando-nos a Lück (2011a), defendemos que gestores, professores e alunos têm o direito e o dever de gerir os processos escolares para que a qualidade ocorra com equidade, mas o que na realidade ocorre é a gestão de processos já determinados em documentos, que embora com algumas possibilidades de criatividade, não funciona pela complexidade de requererem

também uma escola mais reflexiva, que seja orientada pela concepção de participação e compartilhamento de tomada de decisões, numa visão do conjunto, da equipe, como defende Morin (2008).

Não resta dúvida que muito se trabalha nas escolas, pois percebe-se um dinamismo marcante nos processos pedagógicos ora observados e pelos depoimentos dos sujeitos que as compõem. Mas repetimos aqui, são processos que são decididos externamente, cabendo à escola sua execução, sem que tenham poder de autoria sobre suas ações, e quando precisam e podem ter autonomia, não conseguem por não terem a cultura da participação e da responsabilização de seus resultados.

O modelo de gestão nas escolas é fragmentado e que sabe trabalhar bem com o conveniente, o esperado, o adaptativo, não percebe e não acolhe o diferente, trabalha com “foco em resultados”. As dificuldades que surgem, os conflitos são problemas que precisam ser eliminados, evitados se possível, com exclusão, seleção, transferência etc.

O conflito entre a concepção de administração e gestão escolar fica claro em nossas escolas porquanto as ações são exercidas e planejadas fora dessas. O importante é o controle dos variados segmentos para que os objetivos sejam cumpridos e resultados alcançados. Alunos devem ser controláveis ou saem, incertezas devem ser evitadas ou não consideradas. O sucesso deve se manter sem mudanças. Mudar é visto como gasto de tempo, recurso e energia. Essa situação já é refletida em um tempo, e como reitera Lück (2011c), reinam fórmulas e realidades desintegradas e, também, como explicita Morin (2008), sem o pensamento reflexivo, pois é certeza que a vida é um fenômeno de incertezas, de contradições.

Ainda nos remetendo aos autores citados, cadê a noção de conjunto, tão cara e tão primordial para a educação? Com a fragmentação, a escola não se sente responsável por seus resultados. Em nossa pesquisa vimos que a EEP tem uma situação confortável por ser uma escola que mostra bons resultados de aprovação, avaliação externa e vestibulares, embora reconheça que seus alunos já chegam aptos aos estudos e que continuam graças às ações implementadas na escola. Sobre isso, cabe ressaltar o trabalho que é feito no município de Sobral, sobre a alfabetização na idade certa para as crianças da classe trabalhadora.

Mas não podemos deixar de falar sobre o ativismo imediatista que percebemos e que em grande parte rouba energia sem que leve a resultados fundamentais para a aprendizagem. São rotinas automatizadas, sem reflexões dos atores da escola. Rotinas preestabelecidas pelos sistemas, quase sempre em parcerias com bancos ou institutos (instituto Unibanco) nacionais ou internacionais. São projetos burocratizantes, que para os gestores e professores inibem o processo criativo do grupo. Uma professora cita ter acúmulo de ações que tem de desenvolver

ao longo da jornada, tem ainda de alimentar o sistema diariamente para que a regional acompanhe as ações efetivadas na escola.

Sobre a gestão por escola, encontramos a seguinte situação: a EEP tem uma diretora com forte liderança e a hierarquia é forte e aceita. Na EEMTI existe uma luta por poder entre direção e coordenação, embora não haja conflito aparente. Na EEM há uma equipe de gestão, mas com situações de conflitos aparentes nesta e situações de reatividade também com alunos e professores, situação detectada nas falas das pessoas como já explicitamos. A participação a partir de solicitação não se faz para pensar e repensar a escola, mas muito mais para informes.

Não há participação em seu sentido pleno e a família não participa dos planos. A presença é a forma de participação mais comum, que é uma forma passiva, que não produz cultura, não há discussão, reflexão e não gera comprometimento suficiente por não serem autores e acabam se afastando da escola por acharem perda de tempo. Sem a visão compartilhada defendida entre outros por Senge (1990). Essa visão, que quebra posições arraigadas, do medo de expor ideias, porém que dão sentido de autoria e promovem compromisso para transformações que se sustentam a longo prazo. Os alunos, por sua vez, reclamam das aulas, de não se reunirem em grupos, do individualismo, como vimos em algumas respostas.

Sem a participação plena, que conforme Lück (2011b) acontece por engajamento, a gestão é solitária, o que provavelmente gera o ativismo observado principalmente na escola regular de ensino. Assim, quando algo dá errado, tem sempre um culpado: a avaliação, o professor, o aluno, o diretor, coordenadores etc. Perde a escola a oportunidade de ser pautada pelos elementos essenciais que elevem o desenvolvimento social e a qualidade de aprendizagem de seus alunos.

É pela participação por engajamento efetivo de seus membros que a escola poderá reconhecer que alunos necessitam de atenção especial para que evoluam em sua capacidade de aprender conteúdos e desenvolver-se.

Professores cansados por resolver conflitos numa escola e alunos pedindo melhor relacionamento na escola que apreciam. Nos deixa claro que todas precisam rever suas ações. Mas aqui não nos cabe dizer que ações, já que a realidade se constrói no movimento, no contexto. A gestão responde sobre o apoio da regional, mas não tem o apoio da visão de quem mais precisa receber, que é o da comunidade escolar. E em Lück (2001b) temos que é somente pela participação efetiva que a democracia das ações acontece, pois só pela participação ativa e engajada que direitos e deveres são praticados, enriquecendo num círculo virtuoso e qualificado de participação cada vez mais criativo e engajado.

Das escolas que vimos, a EEP apresenta dimensões importantes de qualidade por ter uma forte caráter técnico e pedagógico para o alcance dos resultados de aprendizagem dos alunos, embora com uma pouca capacidade de aceitação dos desafios que se apresentam numa instituição social. Na dimensão política é notadamente equivocada por não compartilhar poder de decisão, o que a tornaria mais efetiva a longo prazo. As demais escolas EEMTI e EEM apresentam muitas deficiências nas três dimensões citadas por Vieira (2006), pedagógica, técnica e dimensão política. Nessas duas, a aprendizagem dos alunos é bem precária quando verificamos os resultados avaliativos da própria escola e avaliações externas. O que se percebe, e segundo os depoimentos, há muito trabalho, poucos resultados. Alunos insatisfeitos e professores cansados.

Retornando ao pensamento de Lück (2011b), temos que a competência técnica é a força necessária para que ocorra a competência pedagógica, e a política, porquanto, é a mesma que organiza o conhecimento para que este seja efetivado na escola. As dificuldades em aceitar a participação da comunidade escolar é parte dessa falta de competência. Há também na fala dos diretores e em suas respostas ao questionário uma aceitação confortável ao nível de participação que ocorre na escola, na fala dos professores também não há reclamações de que não participam. Nesse caso, o sistema de ensino tem espaço importante para implementar sua política, já que nas escolas há uma aceitação geral e qualquer reação que aconteça é silenciada.

A gestão é solitária e reclama falta de interesse de professores e alunos em participar, fato mais perceptível na EEM. Por outro lado, professores realizam seu trabalho pedagógico em suas salas de aula com a certeza de estarem fazendo o possível e que este isolamento é parte de sua autonomia. Sem perceberem que este tipo de ação fragmentada não consegue levar o aluno ao desenvolvimento e aprendizagem necessários às mais altas qualidades que se mantenham. A escola que consegue uma maior qualidade deve muito ao nível de desenvolvimento do aluno ao chegar até ela, seu desempenho se deve por já serem, como nos fala Gentili (1994), os “incluídos” ou “integrados”. Segundo o autor, “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio” (GENTILI, 1994, p. 176).

Há uma latente necessidade na gestão da educação em compreender o poder da autonomia escolar, o sentido básico da participação nos contextos. Que os sujeitos envolvidos diretamente na educação ao participarem, compreendem os processos e poderão influenciar positivamente para que fluam processos cada vez mais implementadores de aprendizagem dos alunos. Sair da armadilha do poder adquirido do passado, ainda tão presente e que não condiz e não responde mais aos valores e aos anseios da educação, até porque não dá conta de responder aos problemas complexos que surgem. Troca de privilégios individuais por

participação coletiva, buscando sempre as intervenções pedagógicas advindas desse pensamento coletivo sempre baseado em altos valores de justiça.

Se numa escola vimos o poder de competência da gestão gerando competência de professores e alunos, numa outra já fica claro o poder mais descentralizado que Lück (2011b) denomina poder de referência, pois é centrado no diretor, coordenadores e professores, no entanto sofre de uma desorganização com dimensão pedagógica, problema de informação que acaba contribuindo para uma cultura conservadora e controladora. Numa terceira fica claro o contrapoder de professores para com a gestão da escola e até de alunos para com professores.

Além desse contrapoder há ainda um medo ou indiferença com reuniões, pois o sentimento é de que a gestão é só um mediador entre regional e eles (professores). Os alunos gostariam de maior autonomia da gestão escolar e gostariam de ser ouvidos, na própria gestão já houve duas mudanças de coordenação em um ano letivo.

Os projetos que chegam nessas instituições são pontuais, não conseguem abranger todos os alunos, no lugar de mostras culturais e feiras, temos muito mais seleções e competições para os melhores trabalhos, inclusive com comissão julgadora. A família e sociedade geral pouco se informa sobre esses projetos.

Não há um trabalho para a investigação da realidade, nem mesmo quando ela se impõe de maneira clara, como no caso das dificuldades de aprendizagem não conseguindo, portanto, negociar ou transformar tensões para influenciá-las e transformá-las em energia potencializadora para o grupo.

Contudo, vimos uma liderança orientada, mobilizadora das pessoas para aplicar a mais alta qualidade do trabalho para o ensino ocorrer, mesmo que trabalhando com o aluno “ideal”, o aluno já adaptado ao estudo, mas os processos da escola são visto como excelentes, e todos os ambientes funcionam muito bem organizados. Vale ressaltar que todas as ações na escola giram em função da forte liderança da gestão escolar e professores e alunos creditam a essa liderança a organização dessa instituição.

A gestão escolar é fator de sucesso somente quando tem uma liderança forte, responsável e que serve de exemplo, inspiração para sua equipe na busca de altas qualidades na aprendizagem de todos os alunos, sendo também uma escola que estuda, que aprende. Liderança que coletivamente percebe, acolhe, analisa os problemas para a sua resolução. Isto ocorre através da participação consciente e engajada dos sujeitos, que por sua vez dão significado aos eventos nos seus variados contextos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho investigativo, a liderança também controla as ações, podendo mudar as pessoas ou excluir pessoas, inúmeras ações pedidas do exterior da escola, gestão em que os seus membros dividem trabalho, compartimentando o “fazer pedagógico”, ficando ainda mais fragilizada a unidade, o conjunto, a visão de sistema. Temos a percepção de que as escolas funcionam quase sempre de forma igual, sem importar o aluno, o contexto, não há projetos da escola, mas projetos do sistema de educação. Não parecem ser escolas que aprendem, que são reflexivas, como defendemos baseados em Alarcão (2001), para a integração da comunidade escolar. As responsabilidades recaem na figura do diretor e coordenadores. Os demais sujeitos não se sentem responsáveis pelos resultados obtidos pela escola, especificamente se esses não são bons.

E ainda temos as transferências de responsabilidade pelo fracasso escolar, que sempre pesa mais para o aluno que não quer e sua família que não participa. “São ausentes e não ajudam”, afirma uma diretora. “Aluno que quer brincar aqui não fica”, defende outra diretora. “Professores são ruins, não ajudam a gestão”, desabafa mais uma diretora. “O diretor é ausente, nunca vejo”, revela um aluno.

Mas tivemos a oportunidade de ver com nossa pesquisa teórica que se há democracia e liderança forte, há gestão escolar, e nesse caso as decisões são tomadas por todos os membros, orientados por esta gestão. Diga-se nesse caso, orientação baseada em valores fortes elevados para a confiança, a verdade que todos comunguem da mesma visão, o que Lück (2001a) chama de liderança transformacional. Nossa EEP é uma instituição forte e de muita aceitação por conseguir que todos os seus alunos que terminam o ensino médio consigam uma vaga para as universidades. Nas escolas EEMTI e EEM já temos respectivamente liderança interativa, equipe bastante interativa numa visão de relacionamento interpessoal com equipe gestora, faltando um trabalho mais fortalecido com a dimensão pedagógica. A terceira escola mostra uma liderança em prol dos objetivos que são os resultados.

A grande falta sentida é a de que, como estudamos em Lück (2001a), a liderança sem levar em conta a realidade dos alunos, que aqui chamaríamos de liderança sistêmica. Embora não possamos deixar de ressaltar que muitos esforços têm se revelado de muito êxito, ainda falta muito para o que alcancemos uma educação que realmente seja de qualidade para todos. Os desafios são muitos e vão ficando bem mais complexos na medida em que os problemas não são resolvidos e dão lugar a outros.

Os desafios se impõem quando temos alunos que não veem sentido na escola ser de tempo integral, gostam da escola, mas não da sala de aula. Há ao que gostam da escola e não fazem as atividades propostas. Há os que não gostam da gestão, mas que também não fazem suas atividades. O que a escola não faz para que o aluno não goste? Por que o aluno gosta da escola e não gosta da sala de aula? E ainda, numa escola de referência, os alunos precisam pedir a inclusão de trabalhos com arte, pois só lhes são propostos projetos de línguas e matemática.

Acreditamos que a visão sistêmica na liderança é o caminho para a qualidade da escola que defendemos aqui como uma instituição que acolhe a todos os alunos em sua individualidade, sem temores de mudanças e que as dificuldades são motivos de reflexões para que sejam solucionadas. O fortalecimento da participação para que todos cada vez mais aprendam o valor dessa e consigam participar com bem mais qualidade (participação para aprender a participar).

Há uma tentativa de amadurecimento do termo gestão para que seja transportado para a prática na escola e a compreensão do quanto essa concepção pode ser mobilizadora na formação dos alunos. Muito precisa ser estudado pelos sistemas de ensino, pelas escolas para que se rompa com os modelos administrativos tendo como base modelos empresariais para resultados de excelência, pois como nos ensina Gentili (1994), modelos de excelência trabalham para uma minoria adaptada, e não para o ser humano com sua incompletude.

Ensinar e aprender é razão de existir da escola, a gestão escolar é boa quando mobiliza essa escola para que tudo funcione no sentido de que esse objetivo seja garantido a todos os seus alunos. Em nossas escolas temos conseguido entregar à sociedade jovens que conseguem dar continuidade aos estudos numa universidade, mas ainda é grande o número dos que ficam retidos, dos que não conseguem ir adiante e engrossam as fileiras do desemprego, subemprego.

Essa educação voltada para resultados leva as escolas a escolherem alunos para buscar a “qualidade” dos números percentuais de crescimento e, ainda assim, são números muito baixos. Importante ainda ressaltar que muito tem sido feito para democratizar o sistema de ensino, e que essa democratização é fundamental para que essa também se efetive nas escolas. Pois segundo Lück (2011c), se o sistema funciona de forma administrativa e burocrática, o mesmo ocorrerá nas escolas, pois essa dificilmente terá forças para dar um salto de qualidade na gestão, indo na contramão dos sistemas de ensino. Esses, por sua vez, sofrem por ausência de liderança forte e competente, têm estratégias fracas, descontínuas do governo federal.

Contudo, temos instituições de ensino voltadas para conteúdos que alunos não estão aptos a compreender, são lineares, são repetitivos para alunos cheios de informações que precisariam reuni-las para formar um pensamento mais crítico, muitos são excluídos e não veem

oportunidades de desenvolvimento de seu talento. Desperdício de talentos humanos em um país tão carente desses talentos para a ciência, a tecnologia, as artes e para a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (2001). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- ALENCAR, C. (2002). Cinco Enganos e a cidadania democrática. In: BASTOS, João B. (org.). (2002). *Gestão Democrática*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 3 ed.
- AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação do Brasil: Uma abordagem Histórica In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela de S. (Orgs.). (2011). *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e Compromissos*. 8.ed. - São Paulo: Cortez.
- BASTOS, João B. (org.). (2002). *Gestão Democrática*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 3 ed.
- BRASIL. (2003). Presidência da República. *Mensagem ao Congresso Nacional*. Governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Brasília.
- BRASIL. (2004). Presidência da República. *Mensagem ao Congresso Nacional*. Governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Brasília.
- BRITO, R. D. (2013). *Gestão e comunidade escolar: ferramentas para a construção de uma escola diferente do comum* (1 ed.). Brasília: Unesco / Liber Livro.
- EDWARDS, C. P., GANDINI, L. & FORMAN, G. E. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. (D. Batista, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela de S. (Orgs.). *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e Compromissos*. 8.ed. - São Paulo: Cortez, 2011.
- GENTILI, P. A. A. (1994) *O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes Ltda.
- IMBERNÓN, F. (2016). *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. (S. C. Leite, Trad.) São Paulo: Cortez.
- LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. D. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica* (5 ed.). São Paulo: Atlas.
- LIBÂNEO, J. C. (2001). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- LÜCK, H. (2010). *Gestão da cultura e do clima organizacional da escola*. Série Cadernos de Gestão. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. (2011a). *Liderança e, gestão educacional*, 2010 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. (2011b). *A Gestão Participativa na Escola* (3 ed.). Petrópolis-RJ: Vozes.
- _____. (2011c). *Gestão educacional: uma questão paradigmática* (9 ed.). Petrópolis-RJ: Vozes.

LUCKESI, C. C. (2008). *Avaliação da aprendizagem escolar*. 19. ed. São Paulo: Cortez.

MEC (2001). FNDE. FUNDESCOLA. PRAZEM III. *Guia de consultas*. Brasília.

MEC (2006). SEB. Pradime. *Caderno de Textos*, v. 1. Brasília: Ministério da Educação.

MORIN, E. (2008). *Introdução ao pensamento complexo* (5 ed.). (D. Matos, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). (2009). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 9.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes.

PARO, V. H. (2001). *Escritos sobre educação* (1 ed.). São Paulo: Xamã.

_____. Administração escolar e qualidade de ensino: o que os pais ou responsáveis tem a ver com isso? In: BASTOS, João B. (org.). (2002). *Gestão Democrática*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 3 ed.

SANDER, B. (2005). *Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação*. Brasília: Liber Livro Editora.

SENGE, P. (1990). *A quinta disciplina*. São Paulo: Best Seller.

SPÓSITO, A. M. P. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, João B. (org.). (2002). *Gestão Democrática*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 3 ed.

VIEIRA, S. L. (2007). *Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples*. RBPAAE – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>. Acesso em: 25 ago. 2019.

ZABALZA, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. (B. A. Neves, Trad.) Porto Alegre: Artmed.

APÊNDICES

Apêndice A – Respostas aos questionários aplicados na Escola de Ensino Médio Regular

1. Significado de estudar na escola	2. Se faz atividades propostas pelos professores	3. O que pensam sobre a trabalho da gestão	4. O que mudariam na escola	5. Que tipo de aluno se considera
Que sou bom	sim	Muito boa	A ventilação	Interessado
tudo	Sim	competente	ventilação	Distraído
qualidade	sim	Melhor possível	Estudar mais	Interessado
compromisso	sim	boa	Merenda	Bom
qualidade	sim	esforçada	-	Concentrado
especial	sim	ótimo	-	Concentrado
aprender	sim	boa	Mais coordenadores	Interessado
normal	sim	bom	Mais atividades práticas	Bom
Ser responsável	sim	bom	nada	Bom
estudar	parcialmente	Não sei	A merenda	Interessado
-	As vezes	ótimo	-	Bom
nada	sim	fraco	Seleção para ganhar vagas	Bom
responsável	sim	Muito bom	A estrutura	Bom
responsável	sim	Muito bom	estrutura	Bom
compromisso	sim	responsável	Maior disciplina	Bom
-	As vezes	digno	Merenda e ventilação	Bom
tudo	sim	bom	ventilação	Bom
progresso	parcialmente	ótimo	ventilação	Bom
gratificante	parcialmente	bom	Aulas mais sobre a vida	Bom
Alcançar objetivos	Sim	sério	-	Concentrado
mudança	sim	competente	Tirar alunos que não querem nada	Bom
privilégio	sim	ótimo	-	Concentrado
educado	sim	ótimo	tudo	Interessado
lisonjeado	As vezes	Deveria ouvir mais os alunos	Tiraria 2 professores	Distraído
feliz	sim	excelente	Uso dos laboratórios	Concentrado
-	sim	boa	merenda	Interessado
comprometimento	sim	bom	ventilação	Bom
exemplo	sim	bom	compromisso	Bom
futuro	sim	bom	Compromisso e seriedade dos alunos	Bom
universidade	sim	esforçada	O ensino	Interessado
desenvolvimento	sim	excelente	Falar sobre prevenção de gravidez	Distraído

Não sei	sim	Bom	Separar alunos por nota e comportamento	Interessado
NR	sim	Não sei	Trocaria os alunos	Interessado
Pelas cotas	sim	ruim	Substituía os alunos	Interessado
aprender	sim	bom	Não deixaria ninguém	SR
futuro	sim	Prefiro não comentar	Sem comentário	Concentrado
Melhor escola	sim	excelente	Mais rigidez	Distraído
Ser alguém	sim	ruim	tudo	Concentrado
conhecimento	sim	legal	infraestrutura	Bom
SR	sim	Cumpre o papel	Matricula pela nota	Concentrado
aprendizado	sim	Cumpre seu papel	Classificava aluno pela nota	interessado
Ser respeitoso	sim	bom	Voltar a ed. física	Interessado
aprendizado	Na classe/ em casa não	Muito bom	Aulas sobre cotidiano	Bom
SR	Sim (Quando professores passam)	Bom	Jogar uma bomba	Interessado
Bom	Sim	ótimo	Jogar uma bomba	Concentrado
Normal	As vezes	bom	Melhor lanche	Concentrado
SR	Sim	Deve melhorar	Maio rigidez	Concentrado
Sou um belo aluno	Sim	Uma porcaria	Colocava cama	Concentrado
SR	Sim	Muito Bom	nada	Interessado
Escola Excelente	Poucas vezes	Ótima diretora	Ventilação	Concentrado
Estudar/Merendar	Não	Péssimo	Tirar o Professor X	Distraído
Significativo	Na classe	razoável	Obediência às regras	Bom
Estudar	Só de casa	Não Sei	Tirava o professor X	Sem interesse
Me sinto bem	Só em sala	ótimo	nada	Interessado
Sensação de alívio	sim	ineficiente	gincanas	Interessado
Futuro melhor	Sim	Falta disciplina	Botaria ordem	Concentrado
Cidadania	sim	Razoável	Maior tempo de recreio	Bom
Normal	sim	normal	Mais ordem	Bom
ótimo	não	Mais ou menos	nada	Distraído
Pelo futuro	Sim	Poderia melhorar	Faria seleção de alunos	Concentrado
Aprender	Sim	Muito bom	nada	Concentrado
Muito bom	Sim	Bom	Colocaria brinquedos	Concentrado

Um futuro melhor	Em sala	ruim	Piscina, academia	Bom
Escutar música	não	cansativo	Parque, cinema etc.	Sem interesse
Compromisso	Sim	Importante	Avaliava professores	Concentrado
privilégio	Sim	Ótimo trabalho	SR	Interessado
Tudo	Sim	Massa	Mudar ventilação, janelas e merenda	Distraído
Tudo	Em Sala	Bom	Tirar os aposentados	Concentrado
É a melhor da cidade	Sim	Excelente	Interesse de professores	Interessado
Especial	Sim	Importante	Ser bom aluno	Interessado
Top	Sim	Bom	Expulsava alunos com ocorrência	Concentrado
Bom	Sim	Podia melhorar	Tudo	Concentrado
S/R	Sim	Ela é boa	Não sei	Interessado
S/R	Na sala	Ótimo	Acho que nada	Sem interesse
Aprender	Sim	Não conheço o trabalho	Ventilação/merenda/tirava alunos	Interessado
Preparo	Sim	Não vejo	merenda	Interessado
Prazeroso	Sim	ótimo	Atividades no recreio	Concentrado
S/R	Não	S/R	S/R	Sem interesse
Roxeda	Sim	Bom	paredão	Interessado
roxedo	S/R	S/R	nada	S/R
Muito Bom	Na escola	S/R	S/R	Distraído
Ser feliz	Sim	S/R	S/R	Bom
S/R	Sim	S/R	S/R	Distraído
experiencia	Sim	S/R	S/R	Interessado
Ganhar gatas	Sim	S/R	Mais Firmeza	Bom
S/R	Na escola	S/R	Rigidez	Concentrado
Deve melhorar na ética	sim	S/R	Jogar uma bomba	Distraído
Estudante	sim	S/R	S/R	Concentrado
tudo	sim	S/R	S/R	Bom, concentrado, interessado
gratificante	sim	S/R	Remanejava alunos ruins	Concentrado e interessado
normal	sim	S/R	Musculação no recreio	Concentrado

nada	não	excelente	Demitia uns professores	Bom, concentrado, interessado
nada	sim	Não vejo	Demitia uns professores	Bom
nada	não	muito ruim	ventilação	Sem interesse
S/R	sim	Pouco faz	s/r	Bom
Nada a declarar	não	s/r	Demitia uns professores	Concentrado
Que vou conseguir bom desempenho	não	ótimo	nada	Distraído
muito	sim	bom	A merenda e aula prática	Concentrado
legal	parcialmente	razoável	merenda	Distraído
s/r	não	péssimo	Tirar professores	Concentrado
Não consegui uma EP	sim	responsável	Sei não	Concentrado
s/r	sim	s/r	Excluindo quem não estuda	Interessado
Sou exemplo	não	s/r	s/r	Bom
s/r	não	s/r	musculação	Distraído
Algo bom	parcialmente	péssimo	manutenção do prédio	Bom
exemplo	sim	ruim	laboratórios	Bom
s/r	sim	esforçada	s/r	Distraído
legal	sim	difícil	Mais professores	Concentrado
oportunidade	Às vezes	regular	Comida e ventilação	Interessado
aprendizado	sim	s/r	s/r	Concentrado
melhorar	sim	cansativo	parquinho	Distraído
mérito	sim	bom	Tirava quem não quer	Interessado
legal	Às vezes	ótimo	A farda completa	Sem interesse
Eu gosto	As vezes	É boa	Melhor administração	Interessado
s/r	As vezes	s/r	tudo	Bom
Dar o meu melhor	sim	Responsável	Fiscalização par professores	Bom
Estou no caminho certo	sim	bom	nada	Interessado
melhorar	sim	competente	Faria ao alunos entender a importância da escola	Interessado
	sim		Aulas práticas	Bom
	sim	Muito cobrada	Auxiliava os alunos	bom

futuro	sim	centrado	climatização	Bom
Muito	sim	bom	Preparar alunos fracos	Interessado
futuro	sim	maravilhoso	climatizava	Bom
importante	sim	Quase não vejo	Sei lá	Interessado
importante	sim	Quase não a vejo	tudo	Interessado
preparo	sim	Não reparo	tudo	Concentrado
alegria	sim	bom	merenda	Bom
oportunidade	As vezes	excelente	climatizava	Concentrado
futuro	sim	responsável		Interessado
aprender	sim			Interessado
nada	Não	nada	tudo	Distraído
evolução	sim	Muito bom	Atenção maior	Concentrado
aprendizagem	As vezes	Excelente		Bom
	sim	ótimo		Interessado
futuro	As vezes		Mais geografia	Bom
	sim			Concentrado
privilegio	sim	excelente	contribuir	Concentrado
	sim			Bom
Muito bom	As vezes	Muito bom	tudo	Interessado
aprendizado	sim	compromisso	Aulas praticas	Interessado
Boa escolha	As vezes	ruim	tudo	Concentrado
	sim			Bom
		Nunca nem vi		
		péssima	tudo	Distraído
nada	não	ótimo		Distraído
Normal	sim	boa	Ter mais eventos	Distraído
s/r				
	sim	normal	Aulas diferentes	Interessado
sortudo		boa		
s/r				
s/r			Trabalhar talentos	
Legal				

Apêndice B – Respostas aos questionários aplicados na Escola de Tempo Integral

1. Significado de estudar na escola	2. Se faz atividades propostas pelos professores	3. O que pensam sobre a trabalho da gestão	4. O que mudariam na escola	5. Que tipo de aluno se considera
Nada	As vezes	ótimo	Trocaria professores	Sem interesse
Busca o melhor gratificante	sim	bom	Trocaria alunos	Interessado
importante	sim	Muito bom	Algumas mudanças	Concentrado
nada	sim	Muito bom	Mudava merenda	Interessado
satisfação	sim	bom	regras	distraído
elevação	sim	ótimo	Melhor aulas	concentrado
Nada	sim	ótimo	regras	bom
compreensão	sim	bom	rigidez	distraído
conhecimento	sim	importante	conversar	bom
oportunidade	Às vezes	ótimo	melhoras	interessado
aprendizagem	sim	esforçado		concentrado
estudar	não	excelente	merenda	distraído
Muito bom	Sim	ótimo	Muitas coisas	bom
aprendizado	Na escola	ótimo	merenda	interessado
normal	sim	normal	nada	interessado
nada	Às vezes	bom	nada	distraído
	sim	excelente	Acabaria divisão por turma	Concentrado
conquista	As vezes	bom	tudo	Distraído
	As vezes	bom		concentrado
normal	Só na sala	razoável	nada	bom
Escola boa	sim	excelente	nada	concentrado
	sim	O melhor	nada	concentrado
muito	sim	ótimo		distraído
Eu gosto	sim	excelente	merenda	interessado
orgulho	Na sala	Um pai		interessado
aprender	Na sala	ótimo	Está ótima	bom
Coisa boa	sim	esforçado	Os alunos	interessado
educação	sim	importante	nada	concentrado
Conhecer a mim e ao mundo	sim	importante	Os alunos	bom
gratificante	sim	Excelente diretor	Melhores aulas	concentrado
	sim			bom
	Às vezes			distraído
Uma honra	Às vezes	excelente	Várias coisas	concentrado
Ter propósito	sim	maravilhoso		concentrado
Ser bom	não	Muito bom	Os alunos	distraído
aprendizado	sim	dedicado	Estrutura	distraído

	sim	dedicado	Tirava tempo integral	bom
aprendizado	sim	excelente	segurança	bom
	Na sala	ótimo		concentrado
Força de vontade	sim	esforçado	O ensino	distraído
Um prazer	sim	esforçada		interessado
gratificante	sim	excelente	nada	bom
muito	Na escola	ótimo	Não sei	interessado
Ser competente	sim	Ótima pessoa	Sem drogas	bom
gratificante	Na escola	razoável	tudo	bom
gratificante	Às vezes	dedicado	Função da regional(crede)	interessado
conhecimentos	sim	maravilhosos	Tirar a baderna	concentrado
	sim	legal		interessado
Nada	Sim (por nota)	razoável		distraído
privilegiada	sim	atento	tudo	interessado
	sim			concentrado
honra	Na sala	excelente	tudo	bom
normal	sim	ótimo	tudo	Interessado
	Só em sala	excelente	Os alunos	bom
	As vezes	É legal		Conce3ntrado
responsabilidade	sim	justo	Mudar prédio	bom
Legal	Em sala	ótimo	construção	distraído
exemplo	Em sala	excelente	reforma	concentrado
Ser exemplo	sim	O melhor	reconstrução	interessado
importante	sim	Melhor pessoa	tudo	concentrado
aprendizado	Em sala	responsável	Mudava a qualidade	Sem interesse
	sim	excelente	Estrutura e merenda	interessado
Não sei	As vezes	Ele é legal	Os alunos	distraído
ótima	sim	Melhor diretor	merenda	bom
Um futuro	sim	regular	Os alunos	concentrado
maravilhosa	Às vezes	regular	Regras/estrutura	distraído
futuro	Na escola	bom	tudo	interessado
futuro	Na escola	Resolve conflitos	tudo	concentrado
respeito	sim	Gente boa	Tirar integral	interessado
futuro	sim	horrível	tudo	interessado
futuro	Na escola	bom	tudo	interessado
interesse	sim	Com disciplina	Tirar integral	concentrado
aprendizado	Na escola	ausente	Quase tudo	Bom
Ter responsabilidade	Às vezes	excelente	reconstruir	bom
inspiração	sim	vendo	punições	interessado
Familiar	sim	Mais ou menos	tudo	interessado
Ser educado	sim	excelente	Tirar o integral	bom
alegria	sim	Um pai	tudo	concentrado
futuro	Na sala			distraído
conhecimento	sim	amigo	estrutura	bom

Gosto muito	sim	excelente	Ensino técnico	distraído
Bom ensino	Na sala	Gente boa	Mais espaço	interessado
esforço	Na sala	legal	Curso profissionalizante	bom
Uma honra	Na sala	Ele trabalha bem	A estrutura física	bom
Bom	sim	ótimo	A estrutura	bom
muito	sim	Não o vejo	tudo	bom
	Na sala	Não o vejo	Tirar tempo integral	bom
dedicada	sim	excelente	Tirava tempo integral	bom
dedicação	Na sala		tudo	
Sou excelente	sim		estrutura	interessada
	sim	bom	Sem integral	interessado
	Na sala	ausente	Sem integral	bom
	sim	ausente	tudo	Sem interesse
futuro	sim	Ele expulsa alunos	tudo	Sem interesse
aprendizagem	Na sala	legal	tudo	Concentrado
Ser razoável	sim	bom	O ensino	distraído
estudar	sim	ótimo	tudo	interessado
normal	Na sala	Um banana	A estrutura	concentrado
muito	Na sala	Não vejo	Sem integral	distraído
Uma merda	não	Não gosto		Sem interesse
muito	Na sala	esforçado	Tirava integral	responsável
normal	sim	corrupto	Ordem/regras	distraído
Bom	sim	excelente	Sem integral	concentrado
Bom	sim	excelente	Sem integral	Sem interesse
ótimo	sim	ótimo	verbas	concentrado
muito	sim	excelente	tudo	bom
	sim	ótimo	tudo	concentrado
Não sei	Na sala	Sei não		concentrado
estudar	não	Com desvio	destruía	Sem interesse
futuro	não	corrupto	tudo	Sem interesse
estudar	Na sala	Só ganhando dinheiro	tudo	Sem interesse
Um sonho	Em sala	Não muito bom	Verba e criatividade	interessado
Ser aluno	Em sala	Sem moral		Sem interesse
	Em sala	Sem regras	tudo	bom
aprendizagem	sim	excelente	tudo	concentrado
Bom	Em sala	merda		distraído
É bom	Em sala	Ótima pessoa	Muita coisa	distraído
futuro	sim	Ser responsável	dedicação	distraído
aprendizagem	Em sala	difícil	tudo	interessado
conhecimentos	sim	bom	estudos	interessado
responsabilidade	Em sala	excelente	nada	bom
ótimo	sim	ótimo	ventilação	concentrado
respeitador	Em sala	bom	Não sei	interessado

Boa	sim	excelente	Expulsava alunos	interessado
futuro	sim	atencioso	reforço	concentrado
Bom	sim	bom	estruturava	interessado
curiosidade	sim	bom	Excluir os bagunceiros	distraído
estudar	Em sala	esforçado	Investir em aprendizagem	Interessado
Boa escola	sim	bom	regras	concentrado
Tudo	Em sala	bom	tudo	Distraído
futuro	sim	excelente	merenda	bom
aprendizagem	sim	prestativo	organizava	interessado
Tudo	sim	Gente boa	tudo	interessado
aprendizagem	sim	excelente	tudo	concentrado
novidade	sim	valoriza	Incentivar alunos	concentrado
futuro	Em sala	ótimo	nada	interessado
muito	sim	bom	estruturava	bom
aprendizado	sim	ótimo	Tirava integral	interessado
Sucesso/conhecimento	sim	De qualidade	nada	interessado
importante	sim	importante	esportes	interessado
Estudo/ritmo	sim	esforçada	nada	interessado
A melhor	sim	exemplar		bom
privilégio	sim	ótimo	nada	Concentrado
responsabilidade	sim	ótimo	compreensão	Concentrado
honra	sim	essencial	inclusão	Interessado

Apêndice C – Respostas aos questionários aplicados na Escola Profissionalizante

1. Significado de estudar na escola	2. Se faz atividades propostas pelos professores	3. O que pensam sobre a trabalho da gestão	4. O que mudariam na escola	5. Que tipo de aluno se considera
oportunidade	sim	relevante	Menos rigidez/ mais humanidade	bom
Nada/sou competente	sim	bom	Ter escolhas	bom
oportunidade	sim	dedicada	nada	concentrado
desafio	sim	almejante	Esporte e artes	Concentrado/bom/interessado
futuro	sim	completa		concentrado
	sim			interessado
muito	sim	A melhor		bom
bom	sim	ótimo	continuar	Bom
responsabilidade	sim	excelente	dinamismo	interessado
universidade	sim	profissionalismo	restaurava	bom
história	sim	ótimo		distraído
Ter vínculo	sim	eficaz	nada	Bom/interessado
respeito	sim	ótimo	nada	bom
Dedicação/esforço	sim	competente	Mais aulas	interessado
aprendizagem	sim	dedicada	Outras aulas	interessado
Prazer/conquista	sim	Eficiente/eficaz	Arte/cultura	concentrado
aprendizagem	sim	potente	arte	interessado
aprendizado	Sim	ótimo	Tempo de estudo	bom
aprendizagem	sim	responsabilidade	protagonismo	Bom/interessado
esforço	sim	excelente	nada	bom
muito	sim	eficaz	Rigidez maior	bom
potencial	Na sala		nada	concentrado
competência	Na escola	legal		
satisfação	sim	excelente	Revisão/projetos	bom
bom			Menos atividades	bom
oportunidades	sim	profissional	dinamismo	Concentrado/interessado
inserção	sim	excelente	nada	concentrado
prazer	sim	Competente/dedicada	Banho/lanche	concentrado
sorte	sim	importante	Não sei	bom
qualidade	sim	essencial		distraído

conhecimento	sim	ótimo	nada	interessado
	sim			interessado
reconhecimento	sim	responsável	Banho/ afeto	interessado
Ser exemplar	sim		infraestrutura	Concentrado
gratificante	sim	magnífica	esporte	interessado
Ter futuro	sim	bom	nada	concentrado
aprendizagem	sim	excelente	projetos	concentrado
disciplina	sim	essencial	aprimorava	bom
comprometimento	sim	exitoso	nada	bom
futuro	sim	fundamental	aperfeiçoar	interessado
compromisso	sim	ótimo		bom
privilégio	sim	vital	olimpíadas	interessado
participar	sim	disciplinada	arte	concentrado
crescimento	Em casa	ótimo	estudo	concentrado
reconhecido	sim	árido	Projetos sociais	interessado
oportunidade	sim	focada	nada	bom
futuro	sim	preocupada	Ver dificuldade	interessado
gratidão	sim	essencial	nada	bom
decisão	sim	elaborado	professores	interessado
cobrado	sim	essencial	nada	concentrado
responsabilidade	sim	esforçada	estudo	distraído
gratificação	sim	responsabilidade	Estrutura/ensino	interessado
sucesso	sim	excelente	nada	interessado
futuro	sim	boa		interessado
privilegiada	sim	impecável	nada	bom
dedicado	sim	resultado	nada	interessado
responsabilidade	Sim	responsável	psicólogo	interessado
esforço	sim	esplendido	nada	Interessado
esforço	sim	esplendido	nada	interessado
preparo	sim	excelente	nada	interessado
orgulho	sim	excelente	continuava	bom
oportunidade	sim	excelente		bom
potencial	sim	resultados	nada	interessado
oportunidade	sim	decidida	inclusão	bom
comprometido	sim	interessante	compreensão	concentrado
conquistas	Sim	esforçada	Compreensão com alunos	interessado
competente	sim	competente	esforço	interessado
importante	sim	ótimo	resultados	bom
comprometimento	Sim	organizado	projetos	interessado
capacidade	sim	excelente	reforço	interessado
responsabilidade	sim	importante	nada	

desenvolvimento	sim	excelente		Bom
oportunidade	sim	bom	psicólogo	bom
satisfação	sim	bom	Foco vestibular	bom
evolução	sim		relacionamento	interessado
pontualidade	sim	rígido	Não punir	distraído
preparo	sim	bom	Envolver pais	distraído
superação	sim			concentrado
fortalecimento	sim	excelente	debates	Distraído
suporte	Sim	essencial	alternativas	bom
honra	sim	maravilhoso	resultados	interessado
gratidão	sim	essencial	monitoria	interessado
gratificante	sim	essencial	nada	distraído
privilegiado	sim	influenciadora	igualdade	interessado
oportunidade	sim	Bom/foco	conservava	concentrado
orgulho	sim	excelente	comida	bom
dádiva	sim	ótimo	nada	bom
única	sim	eficiente	já é boa	concentrado
reconhecimento	sim	sucesso	nada	Sem interesse
muito	sim	excelente	nada	bom

Apêndice F – Nuvens de palavras baseadas nas respostas aos questionários aplicados na Escola Profissionalizante

Figura 13 - Nuvem de palavras baseada nas respostas de todas as cinco perguntas do questionário da EP



Fonte: a autora (2020).

Figura 14 - Nuvem de palavras baseada nas respostas pergunta 1 do questionário da EP: “Significado de estudar na escola”



Fonte: a autora (2020).

