



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA

JOSÉ SANTOS DE JESUS

**FORMAÇÃO DE DIRIGENTES ESCOLARES E O DESEMPENHO DA ESCOLA
PÚBLICA MUNICIPAL: CONCEITOS, FUNDAMENTOS E INTERLOCUÇÕES**

SALVADOR

2019

JOSÉ SANTOS DE JESUS

**FORMAÇÃO DE DIRIGENTES ESCOLARES E O DESEMPENHO DA ESCOLA
PÚBLICA MUNICIPAL: CONCEITOS, FUNDAMENTOS E INTERLOCUÇÕES**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor em Políticas Sociais
e Cidadania, Universidade Católica do Salvador.

Orientadora: Professora Doutora Kátia Siqueira de
Freitas.

SALVADOR

2019

Ficha Catalográfica. UCSal. Sistema de Bibliotecas

J58 Jesus, José Santos de

Formação de dirigentes escolares e o desempenho da escola pública municipal: conceitos, fundamentos e interlocuções / José Santos de Jesus. – Salvador, 2019. 217 f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Kátia Siqueira de Freitas

Tese (Doutorado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania.

1. Gestão Escolar Democrática e Participativa 2. Formação de Gestoras 3. Desempenho Escolar I. Freitas, Kátia Siqueira de – Orientadora II. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação III. Título.

CDU 371.11-055.2(813.8)

TERMO DE APROVAÇÃO

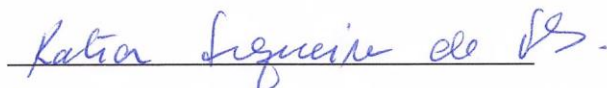
JOSÉ SANTOS DE JESUS

“FORMAÇÃO DE DIRIGENTES ESCOLARES E O DESEMPENHO DA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL: CONCEITOS, FUNDAMENTOS E INTERLOCUÇÕES”.

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de doutor em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 20 de novembro de 2019.

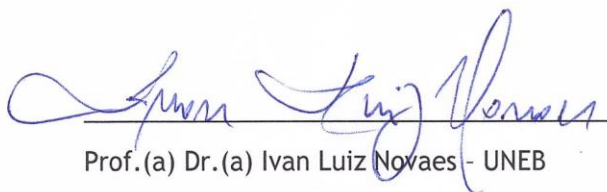
Banca Examinadora:



Prof.(a)s. Dr.(a)s. Kátia Siqueira de Freitas - UCSAL (orientadora)



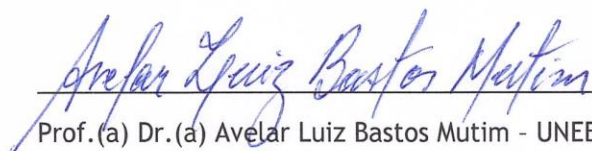
Prof.(a) Dr.(a) Maria de Fátima Pessoa Lepikson - UCSAL



Prof.(a) Dr.(a) Ivan Luiz Novaes - UNEB



Prof.(a) Dr.(a) Jair Nascimento Santos - UNIFACS



Prof.(a) Dr.(a) Avelar Luiz Bastos Mutim - UNEB

*Aos meus pais Abelardo in memoriam e Hildete pela vida, a meu filho
Alexandre, fortalezas da minha vida...*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de um empreendimento coletivo, do qual o autor é apenas parte. Ninguém é vitorioso sozinho, certamente eu não chegaria aqui se não abrissem portas para mim.

Minha primeira e maior gratidão é dirigida a Deus por me presentear com dias incríveis, oportunidades magníficas e pessoas mais que especiais em minha vida.

À minha mãe e meus familiares pelo apoio de sempre.

Aos amigos (Cleide Oliveira, Letícia Fiais e Jair Nascimento) pelos incentivos

Um agradecimento especial à Professora Dra. Kátia Siqueira de Freitas, minha orientadora, que além de defender a desconstrução do machismo, é uma referência acadêmica, Nacional e Internacional, pelo que representa no estudo da Gestão Escolar e Formação de Gestoras da Educação, um ser humano que faz questão de dividir seus conhecimentos com seus(as) alunos(as).

Aos membros da banca, Profa. Dra. Maria de Fátima Pessôa Lepikson; Prof. Dr. Ivan Luiz Novaes; Prof. Dr. Jair Nascimento Santos; Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim pelas importantes contribuições apresentadas no exame de qualificação;

Aos Professores do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais e Cidadania pelas contribuições ao longo da construção do trabalho.

Ao Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais e Cidadania, UCSAL, por ter me proporcionado a obtenção do Título de Doutor em Políticas Sociais e Cidadania.

Aos funcionários da Universidade Católica do Salvador, Cristiane da Comissão Ética; Claudia do Setor Financeiro e; Luiz dos Serviços Gerais; Daniele de Jesus, pela responsabilidade, eficiência e prontidão dos serviços prestados.

Às colegas estudantes e companheiras do grupo de Iniciação Científica do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais e Cidadania, UCSAL, pelo companheirismo e compartilhamento de conhecimentos;

À Secretaria Municipal da Educação de Salvador pelo apoio de Edna Rodrigues;

Às Escolas Municipais de Salvador, participantes desta pesquisa aqui denominadas de Alfa e Beta. Obrigado a todos(as);

Aos colegas Professoras e Gestoras Escolares: Ana Paula Souza Oliveira; Ubiracy Silva, Isa Coutinho, Emanuel Gomes, Celma Vitória, e a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa;

Aos colegas membros do Conselho Escolar das escolas Alfa e Beta: Oscar Galvão Elisângela Correia; Izes Nascimento; Aldaceli Andrade; Joilson Lima; Leila Maria Patterson; Antônio Lobo; Michelle Santos; Elizabety Julião e Salete Macedo, que aceitaram participar desta pesquisa fornecendo dados, minha imensa gratidão.

Aos membros do grupo de pesquisa Gestão e Avaliação de Políticas e Projetos Sociais (GAPPS), coordenado pelas Professoras Kátia Freitas e Maria Pires: Eliane dos Reis, Tâmilis Teles, Luanda Reis, Lucinara Fabris, Luciana Medeiros, Márcia Silva, Adna Neves, Ailana Rocha, Christiane Tavares, Joanita Moura, Thaline Carneiro, Rafael Santana, Gabriela Pimentel e Josyane Sena.

Por fim, mas não menos importante, meus agradecimentos e carinho à Ana Lúcia Silva Simas, companheira de todas as jornadas.

Não vou dizer que é fácil e que nunca deu vontade de desistir, mas vale muito mais a pena continuar.

Caio Fernando Abreu

RESUMO

O objeto de estudo deste trabalho foi a formação acadêmica de dirigentes escolares e o desempenho de escolas públicas municipais do Ensino Fundamental, especificamente entre os anos de 2014 e 2018 no município de Salvador, no Estado da Bahia. O objetivo geral foi analisar a relação entre a formação de dirigentes escolares e o desempenho de duas escolas públicas do ensino fundamental de Salvador. O problema de pesquisa foi: qual a relação entre a formação de dirigentes escolares e o desempenho de escolas públicas municipais do Ensino Fundamental de Salvador-Bahia-Brasil? Os objetivos específicos foram: a) Relacionar as infraestruturas e os recursos humanos de duas escolas públicas de Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Salvador; b) Examinar o alinhamento do curso de formação de dirigentes escolares, oferecido pela SMED em 2014, com as atribuições definidas no documento de 2003 que especifica as atribuições das dirigentes escolares; e c) Comparar a formação de dirigentes escolares com os indicadores de desempenho de duas escolas públicas de Ensino Fundamental de Salvador. Utilizou-se a abordagem de estudos combinados entre aportes qualitativos e quantitativos, privilegiando o qualitativo em duas escolas públicas do ensino fundamental situadas num bairro periférico de Salvador. As duas escolas pesquisadas foram denominadas como: Alfa, a escola que a dirigentes fez o curso de formação realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) em 2014; e Beta, aquela que a dirigentes não fez o referido curso. Em ambas as escolas (Alfa e Beta) utilizou-se questionários, entrevistas semiabertas com as dirigentes escolares. Foi utilizada também análise documental das atribuições das dirigentes escolares, da Proposta Política Pedagógica, das atas de reuniões do conselho escolar, e os módulos que compuseram o curso de gestão escolar realizado em 2014 pela SMED. Foi desmembrado e analisado os indicadores que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): as proficiências de Língua Portuguesa e de Matemática, além do da nota geral do IDEB de cada escola. Foi aplicada também a técnica do Grupo Focal. As análises dos dados indicaram que apesar das escolas pesquisadas estarem localizadas no mesmo bairro e pertencerem à mesma rede de ensino, diferentemente da escola Beta, a Alfa apresentou deficiências em suas instalações físicas, poucos insumos, insuficiência de recursos materiais e humanos. A análise do curso de formação de dirigentes, com carga horária de 80 horas, oferecido pela SMED em 2014 como uma das exigências legais para que as candidatas a dirigentes tenham acesso a eleição, indicou que embora fundamentado nas legislações educacionais vigentes à época, o referido curso não se alinha com as atribuições das dirigentes, nem com as suas necessidades profissionais explicitadas pelas dirigentes, e tampouco com as atuais questões em pauta na sociedade, a exemplo das discussões sobre minorias, pessoas com deficiências, questões sociais, étnica e violência. Na entrevista, ao contrário da escola Alfa, a gestora da escola Beta apresentou maiores conhecimentos e experiências em participações de gestões anteriores, além de um perfil de gestão mais democrático e participativo. Enfim, as análises dos dados e do referencial teórico indicam uma relação entre a formação de dirigentes escolares e o desempenho das escolas, aludindo que quanto mais preparadas e experientes as dirigentes escolares estiverem, a tendência é ter melhores resultados de desempenho da escola. Não afirmamos, de forma absoluta, que a formação teórica e as experiências profissionais na área educacional possam garantir o bom desempenho da escola pública. No entanto, afirmamos que eles podem contribuir para melhorar a performance da escola pública.

Palavras-chave: Gestão escolar democrática e participativa. Formação de dirigentes escolares. Desempenho escolar.

ABSTRACT

The study object of this work was the educational background of school principals and the performance of municipal public elementary schools, specifically from 2014 up to 2018 in the city of Salvador, State of Bahia. The main objective was to analyze the link between the educational background of school principals and the performance of two public elementary schools in Salvador. The question to be answered in the research was: What is the connection between the educational background and the performance of elementary municipal public schools in Salvador, Bahia, Brazil? The specific objectives were: a) To relate the infrastructures and the human resources of two public elementary schools (belonging to the public education system of Salvador); b) To examine the alignment of school principals training program offered by SMED (Municipal Education Department of Salvador) in 2014, with defined allocations in the 2003 document where the assignments of the school principals are specified; c) To compare the school principals training program with the performance indicators of two public elementary schools in Salvador. The approach of matched studies between qualitative and quantitative inputs was used, favoring the qualitative input in two public elementary schools located in a peripheral neighborhood of Salvador. The two schools studied were named as “Alfa” – the school which its principal has taken a training course held by Municipal Education Department of Salvador (SMED) in 2014; and “Beta” – the school which its principal has not taken the training course mentioned. In both schools – “Alfa” and “Beta” – surveys and half open interviews with principals were used. Documents were also analyzed such as school principal assignments, the Political Pedagogical Proposal, school council meeting minutes, and the study material used in the training course held by SMED in 2014. Indicators that compose IDEB (Basic Education Development Rate) were broken up and analyzed: the Proficiency rates in Portuguese Language and in Mathematics, as well as the general grade on IDEB of both schools, studied. The Focus Group technique was also applied. The data analysis has indicated that, although the schools studied are located in the same neighborhood and also belonging to the same educational system, Alfa’s physical facilities have shown more deficiency than Beta’s. There were few inputs and lack of human and material resources. The analysis of the 80-hour load school principals training course held by SMED in 2014 as a legal requirement for candidates to have opportunity of being part of the school management election has showed that the course - although substantiated in the current educational legislation at that period - does not align with principals’ competencies either with their professional needs explained by those principals or with the current issues at hand in society such as discussions about minorities, people with disabilities, social and ethnic issues and violence. In the interview, in contrast to Alfa school, the Beta school principal has shown a larger knowledge and experience by previously having managed a school. In addition, this school principal has shown a more participative and more democratic management profile. Finally, the data and the theoretical framework analysis shows that there is a connection between the educational background of the school principals and the school performance, which conclusions indicate that the more prepared and experienced school principals are, the better the school performance results. We do not absolutely affirm that the theoretical formation and professional experiences in the educational area can guarantee the good performance of the public school. However, we assert that they can contribute to improving public school performance.

Keywords: Democratic and participative school management. Educational background of school principals. School performance.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	–	Atribuições do administrador no início do século XX	25
Quadro 2	–	Teoria das necessidades humanas	28
Quadro 3	–	Escolha de gestoras escolares em 12 países	47
Figura 1	–	Modalidades de seleção para gestora de escola pública	54
Quadro 4	–	Perfil da gestora da escola eficaz	61
Quadro 5	–	Atribuições das gestoras escolares	63/64
Figura 2	–	Atuação do PGP/LIDERE	65
Figura 3	–	Mapa da cidade de Salvador (BA)	90
Figura 4	–	Mapa do bairro Fazenda Coutos – Salvador (BA)	91
Figura 5	–	Bairro Fazenda Coutos – Salvador (BA)	93
Quadro 6	–	Número de docentes e discentes da escola Alfa	94
Quadro 7	–	Número de docentes e discentes da escola Beta	95
Quadro 8	–	Resumo das categorias e indicadores	103
Figura 6	–	Desenho do modelo teórico	104
Quadro 9	–	Escolas da GRE Subúrbio I	108
Quadro 10	–	Cursista da GRE Subúrbio I no Curso de Gestoras 2014	109
Quadro 11	–	Instrumentos, objetivos e procedimentos de coleta de dados	113
Quadro 12	–	Dados a serem coletados	114
Figura 7	–	Fluxograma da pesquisa	115
Quadro 13	–	Elementos constitutivos da pesquisa	120
Quadro 14	–	Frequência dos temas abordados	122
Quadro 15	–	Investimento do tempo em atividades	128
Quadro 16	–	Programas educacionais mais comuns nas escolas	129
Quadro 17	–	Instrumento de coleta de dados: grupo focal da escola Alfa	130
Quadro 18	–	Visão dos conselheiros escolares sobre o seu papel no CE	131
Quadro 19	–	Entendimento do CE sobre a gestão de 2014 a 2018	132
Quadro 20	–	Percepção do CE sobre elemento de uma gestão democrática	133
Quadro 21	–	Visão do CE sobre a gestão 2014 a 2018	135
Quadro 22	–	Opinião do CE sobre o preparo para uma gestão escolar	136
Quadro 23	–	Estado de conservação da estrutura física das escolas	139

Quadro 24 – Funcionamento das salas de aula	139
Quadro 25 – Recursos materiais das escolas	141
Quadro 26 – Espaço da biblioteca ou espaço de leitura	142
Quadro 27 – Aspectos relacionados à segurança das escolas	143
Quadro 28 – Recursos humanos	144
Quadro 29 – Resumo do Módulo I: planejamento na escola	14/150
Quadro 30 – Resumo do Módulo II: o gestor escolar	151
Quadro 31 – Dificuldades relatadas pelas gestoras em 2017	153
Gráfico 1 – Evolução do IDEB nas escolas Alfa e Beta	163

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Total de gestoras nas escolas EF municipais de Salvador	106
Tabela 2	– Sujeitos que responderam ao questionário	111
Tabela 3	– Notas do IDEB das escolas Alfa e Beta	162
Tabela 4	– Distribuição por nível de proficiência das escolas Alfa e Beta	164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Conselho Escolar
CEB	Constituição do Estado da Bahia
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFB	Constituição Federal Brasileira
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DE	Desempenho Escolar
DP	Desenvolvimento Profissional
EAD	Educação a Distância
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FAPES	Fundação de Administração e Pesquisa Econômico-Social
FG	Formação de Gestoras
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FVC	Fundação Vitor Civita
GRE	Gerência Regional de Educação
GP	Gestão de processos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IE	Infraestrutura
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
LOM	Lei Orgânica do Município
MEC	Ministério de Educação e Cultura

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PC	Pais e Comunidade
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PE	Porte Especial
PG	Porte Grande
PM	Porte Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Porte Pequeno
PPP	Proposta Política Pedagógica
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância de Gestoras Escolares
RE	Regimento Escolar
RS	Resultados
SMED	Secretaria Municipal da Educação
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICED	Universidade Aberta da Educação e Cultura
UNIFACS	Universidade Salvador

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	QUESTÕES INICIAIS E CONJUNTURAIS	12
1.2	DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	20
1.3	RELEVÂNCIA DA PESQUISA E A SUA ESTRUTURA	22
2	DA ADMINISTRAÇÃO GERAL À GESTÃO ESCOLAR	25
2.1	QUESTÕES INICIAIS	26
2.2	UM OLHAR SOBRE A DEMOCRACIA	34
2.3	UM OLHAR SOBRE A ADMINISTRAÇÃO	38
2.4	ESCOLHA DE GESTORAS ESCOLARES: PROCESSO EM CONSTRUÇÃO	45
3	ATRIBUIÇÕES DOS GESTORAS ESCOLARES E SUA FORMAÇÃO	57
3.1	QUESTÕES INICIAIS	57
3.2	GESTORAS ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR	63
3.3	FORMAÇÃO DE GESTORAS ESCOLARES NA CONTEMPORANEIDADE	66
3.4	FORMAÇÃO CONTINUADA: UM DESAFIO PARA AS GESTORAS ESCOLARES	82
4	METODOLOGIA	89
4.1	O CONTEXTO DAS ESCOLAS PESQUISADAS	89
4.1.1	Breve histórico da escola Alfa	93
4.1.2	Breve histórico da escola Beta	95
4.1.3	Características da abordagem da pesquisa	96
4.2	CATEGORIAS DE ANÁLISE E INDICADORES DA PESQUISA	98
4.2.1	Definição de alguns indicadores	98
4.3	LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DO CAMPO DE PESQUISA	105
4.3.1	Escolha da amostra	107
4.3.2	Caracterização da amostra	109
4.3.3	Sujeitos da pesquisa	110
4.4	INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS	111
4.5	COLETA DOS DADOS	116

5	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	120
5.1	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMI ESTRUTURADAS	121
5.2	ANÁLISE DO GRUPO FOCAL	130
5.3	ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	137
5.4	ANÁLISE DOCUMENTAL	145
5.4.1	O curso de gestão escolar 2014	146
5.4.2	Indicadores de desempenho das escolas Alfa e Beta	160
6	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	165
	REFERÊNCIAS	176
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com as Gestoras Escolares	187
	APÊNDICE B – Roteiro do Grupo Focal (Conselho Escolar)	193
	APÊNDICE C – Questionário sobre estrutura da escola	194
	ANEXO A – Resolução CNE/CP nº 1/2006	197
	ANEXO B – Parecer consubstanciado do CEP	203
	ANEXO C – Resolução CNE/CEB nº 3/2012	206
	ANEXO D – Declaração de revisão da Tese	208
	ANEXO E – Relatório Ante-plágio CopySpider	209
	ANEXO – F Relatório Ante-plágio	210
	Declaração ante-plágio	211

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa examinou a Formação de Gestoras (FG) de escolas da rede pública de Ensino Fundamental (EF) e a relação com o Desempenho das Escolas (DE) dentro de um arcabouço legal que entende a escola como local de desenvolvimento do aluno para o trabalho e o seu preparo para a cidadania, atendendo as legislações vigentes em nível local e nacional, especificamente no tocante ao modelo de gestão escolar democrática e participativa. O nosso interesse pelo tema em questão, surgiu a partir de diferentes vivências e oportunidades que vimos tendo na área de gestão da educação ao longo de nossas vidas como gestores, pesquisadores, estudantes ou formadores.

1.1 QUESTÕES INICIAIS E CONJUNTURAIS

Segundo Gomes (2019), muitas palavras estão carregadas de sutilezas linguísticas, eivada de nuances e cargas ideológicas. As palavras, carregam consequências políticas, por isso precisam ser levadas em consideração com agudeza. Encontramos sutilezas nas palavras gestor ou diretor no gênero masculino, que embora não sejam palavras sobrecomuns, são comumente utilizadas no dia a dia em nossa sociedade como representação para se referir a todos os gêneros.

Apesar de não termos visto nenhum acanhamento linguístico por parte dos autores que compõem o referencial teórico desse trabalho, incluindo obras de autoria feminina, reconhecemos a relevância do tema, para avançarmos na direção do rompimento o quanto antes, dos aspectos linguísticos socialmente construídos por uma cultura machista. Poderíamos usar termos como, gestor, gestora, diretor ou diretora, porém chegamos a conclusão que ao elaborarmos uma extensa pesquisa acadêmica utilizando essas várias repetições, poderia tornar o trabalho bastante monótono além de uma possível cacofonia.

Sendo assim, ao levarmos em consideração a importância da semântica das palavras seus sentidos e valores é necessário, termos um olhar atento para isso e a necessidade de uma tomada de decisão política. Poderíamos usar dirigentes como consta no título e no resumo deste trabalho, para efeito deste trabalho usaremos o

termo gestora já que, a maioria dos profissionais da educação do Ensino Fundamental (EF) é do gênero feminino, e portanto, seria mais adequado utilizarmos a terminologia feminina “gestora” como referência nos texto que se segue, salvo quando houver citações dos autores que compõem a fundamentação da pesquisa.

Em virtude de termos sido aprovados em concurso público para professor na Prefeitura de Municipal do Salvador no ano de 1999, em fevereiro do ano seguinte, ano da virada do milênio, conseguimos nosso principal objetivo: ingressarmos oficialmente na rede pública municipal de Salvador para assumir uma cadeira de professor. Agora concursado, no regime de 40h, poderíamos nos dedicar um pouco mais aos estudos. Sendo assim, nesse mesmo ano tivemos a oportunidade de concorrer a uma bolsa de pós-graduação *lato sensu* e fizemos nosso primeiro curso de especialização.

Em 2003, concluímos o estágio probatório, período e processo que visa aferir se o servidor público possui ou não aptidão e capacidade para o desempenho do cargo de provimento efetivo no qual ingressou por força de concurso público, uma espécie de experiência que tem início com a entrada do concursado e que corresponde aos três primeiros anos de atividades, sendo pré-requisito para que o concursado adquira estabilidade no serviço público. Nesse mesmo ano, participamos do primeiro curso de gestão oferecido pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Salvador.

No ano seguinte, em 2004, iniciamos nossas primeiras experiências profissionais na gestão escolar como vice-diretora ou vice-gestora¹ escolar (cargo que exercemos as funções de imediato e análogas as de uma gestora e que o substitui nas suas ausências ou impedimentos) em uma escola pública da Prefeitura de Salvador. Em 2010, assumimos um cargo de gestora na mesma escola onde atuávamos como vice-gestora.

Somos oriundos da classe popular e parte daqueles que driblou os emaranhados caminhos da história para ser professor e gestor de uma escola pública numa das principais capitais do país. Isso nos dá responsabilidade e orgulho. Esta pesquisa tem muito das experiências formativas vivenciadas enquanto

¹ Por considerarem mais adequado aos ocupantes de maior posição hierárquica no âmbito da escola, a partir dos anos de 1980, autores como Paro (2010) e Sander (2007) vêm substituindo o termo “diretor” ou “administrador” pelo termo “gestor”. Para efeito desse trabalho usaremos essas denominações como palavras sinônimas.

gestores de escola pública municipal de Salvador e não desconsideramos aspectos diretamente implicados com o “eu pessoal e o eu profissional”. Pois, como ensina Nóvoa (2009), é impossível separar o eu profissional do eu pessoal. Por isso não podemos negar que a experiência profissional deu sua maior contribuição para que nós continuássemos mergulhados nessa temática.

Portanto, do lugar de gestora escolar, fomos percebendo que era fundamental realizar estudos específicos sobre o tema da gestão escolar para poder desenvolver o trabalho de forma eficaz, diante das atribuições que a gestora escolar assume na escola. Essas atribuições vão desde a atuação nas áreas administrativas, pedagógicas e financeiras, até o desempenho político junto à comunidade escolar e a SMED.

Nesse processo, vivemos o que Freire (2009) traz em seu discurso: todo educador precisa ser pesquisador, todo educador é formado e transformado ao mesmo tempo em que forma o outro. As dificuldades que vivenciamos e as inquietações nos fizeram procurar o Programa da Pós-graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador em busca de formação acadêmica que nos permitissem uma maior compreensão das políticas desenvolvidas na área educacional.

O interesse pelo tema também surgiu da nossa dissertação de mestrado, intitulada *A dimensão da Participação da Comunidade escolar na gestão das escolas municipais de Salvador* (JESUS, 2006), realizada ao final do mestrado em Administração na Universidade Salvador, no ano de 2006.

Nessa caminhada, após realizar leituras que ajudaram a compreender o universo da gestão escolar, a exemplo de: José Ribeiro (1938); Anísio Teixeira (1967); Ilca Oliveira Vianna (1986), Abraham Maslow (1962; 2000); Guiomar Namo de Mello (1997), Avelar Mutim (2000), José Carlos Libâneo (2001), Benno Sander (2007); Moacir Gadoti (2008), Ivan Novaes (2008); Kátia de Freitas (2008), Paulo Freire (2009); Heloisa Lück (2009), Maria Cunha (2009); Vitor Paro (2010), Genuíno Bordignon (2014), Antônio Amorim (2017), entre outros autores, entendemos que embora uma boa escola pública necessite de um conjunto de itens importantes como, por exemplo, Projeto Político Pedagógico (PPP), merenda e transporte, professores e equipe pedagógica, infraestrutura adequada, gestão democrática e participativa e avaliações, é fundamental que atenda os interesses da sociedade e

que a formação das gestoras se relacione com as suas atribuições e contribua com o bom desempenho dos alunos e da escola.

No âmbito da escola, a gestora tem a responsabilidade máxima quanto à consecução da política educacional e o desenvolvimento pleno dos objetivos da educação, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido, além de exercer o controle de todos os recursos para tal (LÜCK, 2009). Devido à sua posição, central na instituição, o desempenho de seu papel e sua atuação exercem forte influência – tanto positiva quanto negativa – sobre todos os setores da escola, especialmente sobre a atividade-fim, que é a aprendizagem do aluno.

Desde o fim dos anos de 1970, a literatura sobre a gestão escolar, atribui a gestora escolar a principal liderança na condução da gestão da escola. Sendo um papel muito complexo, não é uma tarefa de fácil desempenho. Portanto a gestora escolar deve manter-se constantemente atenta ao que funciona ou não funciona, que aspectos podem e devem ser melhorados desde as atitudes e habilidades dos professores, dos alunos, os objetivos da escola, inclusive mudanças requeridas pelo contexto socioeconômico e a visão que as pessoas têm da instituição; e o mais importante na gestão de uma escola pública: aprender a abrir mão de determinadas atividades e distribuir responsabilidades, trabalhando junto com a comunidade. Deve também ser capaz de transmitir poderes por delegação.

Aprendemos a centralizar a gestão escolar, saber delegar tarefas parece ser uma das principais e mais difíceis competências de um bom gestor, um verdadeiro desafio encontrado entre os pares. Aprender a delegar é um passo indispensável para o profissional ter tempo para priorizar ações estratégicas e, ainda, é a melhor forma de desenvolver cada membro da equipe escolar, começando por descentralizar as atividades, sem perder o controle de cada detalhe e acreditar que a equipe possa dar conta do trabalho e tomar decisões com autonomia.

Ao longo dos 14 anos de experiência na gestão da escola pública municipal, foi possível realizar junto com a comunidade escolar diversas ações benéficas à escola, desde reformas estruturais até a mudança da concepção de um modelo de gestão centralizado para um modelo mais participativo e democrático. Entender que delegar não significa transferir responsabilidade e depois procurar culpados quando o resultado não é alcançado foi bastante importante, mas também bastante

trabalhoso. Delegação exige comunicação com clareza e acompanhamento contínuo.

De acordo com a literatura vigente, as escolas cujas gestoras praticam um estilo de gestão consultivo e que buscam as opiniões de um número selecionado de funcionários (exemplo: aqueles que detêm o conhecimento ou informações pertinentes) e as utilizam para tomar e implementar decisões, criam um ambiente de aprendizagem mais eficaz (FREITAS, 2000). Dessa maneira, é deveras importante que a gestora, como uma líder, seja audaciosa, apresente uma visão abrangente e aberta ao diálogo e que seja boa ouvinte, estando continuamente preparada para traçar novos caminhos, novos contornos, tendendo para o que há de melhor para a instituição escolar.

Segundo Silva (2005), um trabalho com ação participativa, em que todos os integrantes têm um alvo comum, é indubitavelmente satisfatório e positivo, enquanto um trabalho com discussões polarizadas, com ideias fragmentadas, não possibilitará resultados eficazes ou, nem mesmo, existirão objetivos delineados voltados para o bem-estar social da escola e, em se tratando especificamente do aluno, voltado para a formação de um cidadão crítico e preparado para a sociedade.

Uma gestora escolar com uma formação voltada para a gestão escolar tem maior probabilidade de contribuir para o bom desempenho dos alunos, inclusive da escola. De acordo com Freitas (1998), uma boa gestora escolar pode melhorar a aprendizagem dos alunos da escola que dirige – e daí vem a grande importância da formação desse profissional.

No Brasil, os requisitos para se tornar gestora escolar são diferentes de alguns países. Enquanto país como Inglaterra o candidato ao cargo de gestora precisa cursar um programa de formação de cerca de um ano e passar por entrevistas e provas oral e escrita e, a candidata pode ter que analisar um projeto institucional ou participar de debate com os concorrentes. No Brasil vem se fortalecendo o modelo de gestão democrática e uma maior preocupação com a formação profissional na área da gestão escolar como parte de um complexo sistema de gestão escolar (LUCK, 2009).

Atualmente, o cargo de gestora exige um profissional com muitas habilidades e competências, alguém com sensibilidade e com capacidade de administrar as finanças da escola, de realizar projetos escolares, cuidar do pessoal, sem nunca tirar do norte o humano e o campo pedagógico.

Para Freitas (1998), a gestora escolar deve ter elevada capacidade de diálogo, saber ouvir para poder administrar a sua unidade de ensino, conduzindo-a sempre com a participação dos diversos atores escolares. É necessário que essa gestora trabalhe, com ampla participação da comunidade e com total transparência, sendo fundamental também demonstrar domínios e habilidades acerca da gestão escolar e de suas atribuições.

De acordo com Amorim (2017), a formação da gestora escolar, a atuação e a melhoria de desempenho da escola estão bem conexas à visão de mundo que a profissional tem sobre si mesma, sobre o papel que os demais segmentos da escola devem preencher e o significado da função que a sociedade pode desempenhar em relação à importância e primazia da educação e da escola.

Na escola, a gestora é a profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de um ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os desafios e atribuições que a sociedade demanda.

No ambiente escolar, como líder da gestão escolar necessita conduzir a escola em equipe, ela deve estar preparada para constituir e fomentar uma gestão democrática e participativa. Compreendemos que a gestora precisa agir de maneira reflexiva como uma liderança integradora, que proporcione um conjunto educacional e cultural, promovendo a participação das comunidades interna e externa, para melhorar as condições educacionais.

Alunos, professores, funcionários, pais, e toda a comunidade escolar, precisam participar da gestão escolar como preconiza o princípio da gestão democrática inscrito na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996). Um dos focos da formação das gestoras de escolas públicas de todo o país é atender as legislações e as políticas com foco na gestão democrática participativa, nas legislações, nas políticas vigentes e nas atribuições das gestoras (JESUS, 2006).

A Secretaria Municipal da Educação de Salvador (SMED) apresentou, em 2003, uma minuta do documento denominado de “Atribuições dos Gestores Escolares da Rede Municipal de Ensino”, embora em caráter preliminar, até o momento é o único documento em vigor com as principais atribuições das gestoras escolares. O documento define as funções das gestoras e dá um norteamento aos

cursos de gestão escolar que seriam realizados pela SMED a partir daquelas orientações.

Observando as atribuições constantes no referido documento criado em 2003, a professora ao ser empossada no cargo de gestora escolar, passou a assumir as seguintes atribuições intrínsecas à natureza do cargo:

- a) Coordenar a elaboração e implementação da proposta pedagógica, bem como sua operacionalização através dos planos de ensino, articulando o currículo com as diretrizes da Secretaria;
- b) Identificar as ameaças e fraquezas da unidade escolar, a partir da sua análise situacional, adotando medidas de intervenção para superar as dificuldades;
- c) Administrar, otimizando os recursos financeiros, conforme os procedimentos e rotinas de execução orçamentária e financeira, determinados pelas fontes de repasses, acompanhando e monitorando as despesas e o fluxo de caixa;
- d) Gerenciar o funcionamento da escola, em parceria com o Conselho Escolar, zelando pelo cumprimento do Regimento Escolar, observando a legislação vigente, normas educacionais;
- e) Adotar estratégias gerenciais que favoreçam a prevenção de problemas na unidade escolar;
- f) Gerenciar o funcionamento da escola, zelando pelo cumprimento da legislação, normas educacionais e pelo padrão de qualidade de ensino;
- g) Promover o envolvimento dos pais na gestão da escola, em atividades educacionais e sociais, incentivando e apoiando a criação das associações de pais e as iniciativas do Conselho Escolar;
- h) Promover a efetividade do processo de avaliação de desempenho do grupo de magistério, junto ao Conselho Escolar;
- i) Solicitar e acompanhar a alimentação escolar;
- j) Administrar o clima escolar, preservando o bem-estar de todos os funcionários. (SALVADOR, 2003).

A elaboração das atribuições das gestoras escolares teve como referência os cinco fatores de eficácia da escola adotados no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), um plano gerencial criado em 1999: a) efetividade do processo de ensino e de aprendizagem; b) clima escolar; envolvimento dos pais e da comunidade; c) desenvolvimento do patrimônio humano; d) gestão participativa de processos; e) instalação e materiais.

De acordo com a minuta das Orientações Básicas para a gestão escolar vistas anteriormente, existe um variado leque de atribuições a ser desempenhadas pelas gestoras ao longo do seu mandato de três anos. Por isso elas necessitam ter conhecimentos, capacidades e destrezas que lhes permitam exercer sua função de gestora no interior das escolas. Esse exercício é pautado pelas normas e orientações da referida minuta, pertencente ao Sistema Municipal de Ensino de

Salvador e, com os princípios de uma gestão democrática e participativa, com um Conselho Escolar (CE) atuante e eleito democraticamente.

Formação de gestoras, para efeito deste trabalho, é o conjunto de formação acadêmica continuada, as experiências profissionais e práticas vivenciadas pelas gestoras nas escolas e fora delas, ao longo de sua carreira profissional, no exercício da gestão democrática participativa. Esses elementos que compõem as formações das gestoras escolares foram levados em consideração no momento da coleta e análises dos dados.

Dito isso, decidimos fazer uma análise pormenorizada do curso de formação de gestoras, oferecido pela SMED em 2014, já que esse foi o último curso com uma carga horária de 80 horas, realizado de maneira oficial, válido para o interstício de 2014 a 2018, importante sobretudo para as gestoras que estavam vivenciando sua experiência na gestão da escolar como gestora e os que se candidatariam.

Desempenho escolar ou desempenho da escola, para efeito desta pesquisa, se refere ao conjunto de características ou capacidades de procedimentos e rendimento da instituição de ensino levando em consideração a disponibilidade necessária de recursos humanos, recursos materiais, quando espelha a qualidade dos processos, metas, requisitos ou expectativas da comunidade escolar em relação aos resultados e aos projetos e programas desenvolvidos.

O desempenho da escola deve abranger também, o ideal de liberdade e de solidariedade humana, como está registrado no primeiro artigo da LDB 9.394/96, em relação aos alunos, levando-os a adquirir habilidades e conhecimentos, valores, atitudes e ideais de forma crítica e, não meramente reprodutivista. Assim, a formação das gestoras escolares é de primordial importância para que a escola possa ter um bom desempenho no que diz respeito a aprendizagem dos alunos (BENEVIDES, 2007).

As exigências em termos da apresentação de bons resultados e de desempenho da escola refletem-se diretamente na necessidade de qualificar as gestoras escolares, para que possam contribuir com o desempenho da escola sob sua responsabilidade.

Segundo Mutim (2000), a gestão determina o desempenho do aluno porque a escola tem um campo de trabalho próprio, e as escolas que conseguem utilizar esse espaço apresentam algumas características comuns. Diante dessa afirmação, é possível deduzir que uma gestora escolar com uma formação teórica, e experiência

profissional, são elementos que podem contribuir para que o desempenho da escola atenda às exigências da sociedade contemporânea e das legislações.

A formação da gestora escolar ajuda a impulsionar o desempenho da escola e fornece elementos que permitem cumprir o que determina a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394 de 1996, no artigo primeiro e parágrafo segundo, quando diz que a educação escolar deve abranger não só o mundo do trabalho, como também a prática social. Já no segundo artigo, da referida LDB, afirma que o desempenho de uma escola deve ter por princípios e fins o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a escola precisa estar alinhada com o contexto atual da sociedade brasileira e ter uma perspectiva de futuro diante das constantes mudanças tecnológicas e o impacto nas relações sociais no mundo do trabalho e na cidadania.

1.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Diante dessa conjuntura, inspirados por questões observadas na formação para o pleno exercício profissional de gestora escolar, assim como orientados pela fundamentação teórica que compõe o cabedal de discussões dos autores já citados nesta pesquisa, bem como a importância cidadã do exercício da democracia e a participação da comunidade na gestão escolar através do Conselho Escolar por uma escola de bom desempenho, surgiu o principal problema dessa investigação, situada na principal pergunta: **qual a relação entre a formação de gestoras escolares e o desempenho de escolas públicas municipais do Ensino Fundamental de Salvador-Bahia-Brasil?**

Sendo assim, o objeto da pesquisa foi investigar a relação entre a formação de gestoras escolares e o desempenho de escolas públicas municipais do Ensino Fundamental, especificamente entre os anos de 2014 e 2018 em Salvador.

Portanto, neste trabalho de pesquisa concentramos, nos dados da formação de gestoras e o desempenho das escolas no período de 2014, ano em que ocorreu o último curso de gestão escolar realizado pela SMED para os candidatos aos

cargos de gestoras, até 2018, quando finalizou o período do mandato das gestoras escolares eleitas e empossadas em 2015.

Como instrumentos para coletar dados, que possam responder ao problema principal e às demais questões desta pesquisa, utilizamos as técnicas de entrevistas semiaberta e questionários, grupo focal na escola que declarou não ter os documentos de atas, análise documental dos indicadores de proficiência em português e matemática das escolas públicas de grande porte, da rede pública municipal de educação do Subúrbio Ferroviário da Cidade de Salvador, na Bahia. Comparamos os índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos de 2014 a 2018, analisamos também os documentos que podem indicar o desempenho da participação da comunidade no Projeto Político Pedagógico (PPP), como atas do Conselho Escolar (CE), e considerando outras formações complementares e experiências profissionais que as gestoras tiveram ao longo da carreira.

Portanto, o objetivo geral deste trabalho foi **analisar a relação entre a formação de gestoras escolares e o desempenho de duas escolas pública de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Salvador**. Para o alcance do objetivo geral da pesquisa, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Relacionar as infraestruturas e os recursos humanos de duas escolas públicas de Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Salvador;
- b) Examinar o alinhamento do curso de formação de gestoras escolares, oferecido pela SMED em 2014, com as atribuições definidas no documento de 2003 que especifica as atribuições das gestoras escolares.
- c) Comparar a formação das gestoras escolares e os indicadores de desempenho de duas escolas públicas de Ensino Fundamental de Salvador.

O primeiro objetivo (“a”) está relacionado às condições de provimentos materiais e humanas das escolas; o segundo objetivo específico (“b”) está pautado

na formação de gestoras escolares, enquanto o terceiro objetivo específico (“c”) está voltado para o desempenho da escola.

Para ajudar o alcance dos objetivos específicos, foram delineadas três questões norteadoras da pesquisa:

- a) Como estão as condições os recursos físicos, materiais e humanas de duas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Salvador?
- b) Qual a relação do arcabouço teórico do Curso de Formação de Gestoras de 2014 e as atribuições cotidianas e legais apresentadas no documento orientador de 2003?
- c) Qual a relação entre a formação de gestoras escolares e os resultados dos indicadores de desempenho entre duas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental de Salvador?

1.3 RELEVÂNCIA DA PESQUISA E A SUA ESTRUTURA

A escola, historicamente está vinculada aos saberes, conhecimentos e a cultura das civilizações. Ela tem sido a principal responsável por formar futuros cidadãos consonantes com a dinâmica social num determinado contexto histórico. No século XXI, a escola, se vê diante do desafio de alocar mudanças bastante contundentes em seu processo formativo, ampliar suas condições formativas e ressignificar conhecimentos produzidos socialmente contextualizado. Logo, é preciso que as gestoras escolares empreendam esforços no sentido de qualificar suas ações e práticas gestoras, aperfeiçoando seus processos formativos, como uma alavanca capaz de impulsionar os resultados de desempenho da escola.

Pois bem, a relevância desta pesquisa está na possibilidade de oferecer contribuições para a compreensão de possíveis articulações entre a formação teórica e prática profissional das gestoras escolares do Ensino Fundamental e o desempenho das escolas públicas municipais do Ensino Fundamental de Salvador. A formação dessas gestoras deverá ser eficaz² para que sejam capazes de compartilhar com os atores da escola, tendo a capacidade de considerar interesses

² Uma formação de gestores eficaz envolve o desenvolvimento de competências conceituais sobre educação em geral e em todas as dimensões de seu trabalho, suprindo, norteando e fundamentando o trabalho educacional realizado pelo gestor escolar e demandando desse profissional o cuidado especial com sua preparação (LÜCK, 2009).

e de estabelecer prioridades que servirão como melhoria da gestão democrática, como preconiza a legislação da gestão da escola pública. Esse é considerado um dos fatores de um bom desempenho para a escola pública.

Sua importância está também no fato de que, até o momento, foram encontradas pesquisas que tratam da análise dos cursos de formação de gestoras em educação do Ensino Fundamental. Entretanto, não encontramos análise da formação acadêmica das gestoras, sua experiência profissional e a relação com o desempenho das escolas públicas de ensino fundamental do município de Salvador.

Frente a esse entendimento, é relevante conceber um programa de formação continuada de maneira que alcance um grau de satisfação e de identidade por parte das gestoras de escolas e que promova a qualidade da educação, propomos nessa pesquisa a busca da realização de um comparativo entre escolas de gestoras que fizeram e que não fizeram o curso de formação continuada oferecido pela SMED para o último mandato, ou seja, 2014.

No primeiro Capítulo, “Introdução” -, apresentamos o nosso caminho percorrido, sintetizamos ideias básicas sobre o nosso tema e, a estrutura geral da nossa pesquisa. Definimos o objeto de estudo, objetivos, problema da pesquisa, e questões norteadoras da investigação. Desenvolvemos uma argumentação com base no referencial teórico, que focaliza a formação de gestoras escolares e desempenho da escola pública, e as possíveis contribuições para a formação de gestoras escolares.

O segundo Capítulo, “Reflexões sobre a gestão escolar” – introduz o referencial teórico, apresentando um arcabouço teórico sobre a administração e a gestão escolar democrática e participativa, com os seus desdobramentos no contexto contemporâneo.

O terceiro Capítulo, “Atribuições das gestoras escolares e a sua formação” – versa sobre nossas reflexões acerca dos conceitos das atribuições e a formação de gestoras escolares e o desempenho de escola.

O quarto Capítulo, “Metodologia da pesquisa”, - descortina o cenário geral do sistema de ensino público da rede municipal de Salvador, com informações gerais sobre escola públicas de ensino fundamental que fazem parte da referida rede, destacando a conjuntura sociogeográfica e histórica da comunidade local que ocupa o bairro onde estão localizadas as duas escolas pesquisadas. Discutimos ainda a

trajetória metodológica, a população, a amostra, as categorias de análise, os instrumentos e os procedimentos metodológicos, e a coleta.

No quinto Capítulo “Análise e interpretação dos dados” – estão os dados coletados no campo empírico, a análise com interpretação dos mesmos, e os principais resultados da investigação.

No sexto Capítulo “Conclusões e recomendações” – há uma síntese da pesquisa e dos principais resultados, sugestões e recomendações para investigações futuras, decorrente da pesquisa realizada.

Portanto, para analisarmos a relação entre a formação de gestoras escolares e o desempenho de escolas pública, faz-se necessário, estudarmos também o processo de estabelecimento da administração, desde a administração clássica, com base na administração científica até o processo de implementação da gestão escolar democrática, amparado na Constituição Federal brasileira de 1988 e o atual contexto político.

2 DA ADMINISTRAÇÃO GERAL À GESTÃO ESCOLAR

As teorias Administração Científica e a Clássica da Administração, respectivamente desenvolvidas por Frederick Taylor e Henry Fayol, sintetizaram atribuições da função administrativa que estão resumidas no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Atribuições do administrador no início do século XX

Planejar	Estabelecer objetivos, especificando a forma como serão alcançados, partindo de uma sondagem do futuro e desenvolvendo um plano de ações para atingir as metas traçadas.
Organizar	Coordenar todos os recursos da instituição, sejam humanos, financeiros ou materiais, alocando-os da melhor forma segundo o planejamento estabelecido.
Comandar	Fazer com que os subordinados executem o que deve ser feito, dentro das relações hierárquicas claramente definidas, assim como o grau de participação e colaboração de cada um para a realização dos objetivos definidos.
Coordenar	Coordenar as atitudes, planejando esforços da instituição, almejando e viabilizando as metas traçadas pela instituição.
Controlar	Estabelecer padrões e medidas de desempenho que permitam assegurar que as atitudes empregadas são as mais compatíveis com o que a instituição espera.

Fonte: Elaboração do autor com base em Chiavenato (2000, p. 17).

Existe na literatura um entendimento e a defesa por parte de autores que afirmam que, dentre as cinco funções do administrador aqui listadas, “controlar” é a única indelegável. E segundo esse raciocínio, tanto o planejamento quanto a organização, o comando e a coordenação são passíveis de delegação, ainda que parcialmente, mas a gestora não pode abrir mão do controle, caso contrário corre o risco de não alcançar os resultados almejados. Vale salientar que os sistemas integrados de gestão já expandiram esses conhecimentos.

As transformações advindas do mundo do trabalho pós-Segunda Guerra Mundial, em 1945, acarretaram novos cenários para todos os campos da sociedade, inclusive para o trabalho educacional, produzindo novos pensamentos nas formas de administrar a educação e, de modo particular, a administração das instituições escolares que foram encarregadas de atender as novas demandas sociais de maneira profissionalizada e aproximada do modelo administrativo das organizações em geral,

[...] vem inspirando-se em teorias organizacionais recentes e em inovações administrativas empresariais, frutos de inovações nas organizações de interesses econômicos e da inserção da sociedade em uma nova, e selvagem, divisão internacional do trabalho e em uma rígida segmentação entre as classes sociais. (ABRANCHES, 2003, p. 19).

Como resultado da política econômica mundial instalada nesse cenário, apresentaram-se, a partir da década de 1970, novas necessidades para a gestão de escolas em todo o mundo, especificamente na América Latina, pois fazia parte das metas das agências financiadoras “resguardar a estabilidade do bloco ocidental, em face das crises regionais (FONSECA, 2002, p. 52).

2.1 QUESTÕES INICIAIS

Durante muitos anos, as escolas adotaram o modelo de administração científica, baseado nos princípios de Frederick Taylor. Desde o início do século XX, em plena sociedade industrial, predominava com sucesso a administração científica, centralizadora e hierarquizada (FREITAS, 2000).

Nos anos de 1980, alguns países da América Latina criaram uma sociedade da informação e do conhecimento articulados com a economia mundial, e o Brasil conseguiu restaurar o desenvolvimento democrático a partir dos anos de 1985. Entretanto, devido a questões econômicas, esse período ficou conhecido como a década perdida.

Entre os anos de 1970 e 1980, países como Colômbia, Chile e Argentina, em contexto de mudanças políticas para um processo democrático, adotaram mudanças a fim de descentralizar a gestão da educação, o que serviu como base para a implementação de mudanças similares em países igualmente dependentes do Banco Mundial por meio de empréstimos financeiros.

Para Fonseca, (2002), a estrutura administrativa tinha a forma de uma pirâmide, cujo topo hierárquico era legitimamente ocupado pelo venerável chefe, detentor de todo poder de decisão e de mando. Aos demais membros dessa estrutura administrativa eram distribuídos cargos por especializações, nos quais eram meros executores de ordens e planejamentos, e não tomadores de decisões.

Em geral, aquelas pessoas que exerciam cargos administrativos cumpriam e faziam cumprir funções que envolviam atividades de planejamento, organização,

controle, supervisão, entre outras funções de direção e de comando no interior das escolas públicas, e até a década de 1980 eram intituladas como diretor ou administrador escolar.

Sendo assim, o poder atribuído a cada participante dessa estrutura, quanto mais próximo da base da pirâmide, era menor, por este possuir menor educação formal, menos poder de decisão e, por consequência, menos respeito social. Essa forma de administrar tomou conta da escola, condicionada pela política econômica e cultura dominante.

Nesse sentido, era tarefa da base da pirâmide do sistema educacional cumprir planejamentos pedagógicos exógenos à sua realidade escolar, e isso constituía, provavelmente, o principal alvo das atenções de gestoras e professoras, conforme a expectativa administrativa de seus superiores (FREITAS, 2009).

Abraham Harold Maslow (1970), psicólogo social americano, apresenta a teoria sobre a hierarquia das necessidades, fundamentada no pensamento de que cada ser humano se esforça para satisfazer suas insuficiências pessoais e profissionais. Ele discute que para vencer as carências relativas ao bem estar físico e segurança devem ser satisfeitas antes das carências relacionadas com o de nível mais alto. Maslow (1970) definiu uma série de necessidades, desde as primárias ou básicas, que são as fisiológicas, de segurança, e as secundárias, que são as de estima, de autorrealização, pertencimento e amor. As pessoas mais bem sucedidas na profissão são as que buscam a autorrealização.

Apesar da motivação ser intrínseca ao ser humano (MASLOW,1970), todo profissional precisa ter um norte para crescer profissionalmente, visto não ser uma tarefa fácil e muito menos simples. Nesse sentido, o plano de carreira dos professores certamente contribui para estimular o caminho da formação das gestoras escolares. Uma professora com anos de experiência na escola pode ver no cargo de gestora escolar uma oportunidade para realizar tarefas mais desafiadoras no trabalho, conseguir satisfação profissional e de responsabilidade ou ter um aumento salarial.

Segundo a teoria de Maslow (1970), para alcançar uma nova etapa, a anterior deve estar satisfeita, ao menos parcialmente. Os quatro primeiros níveis de necessidades podem ser satisfeitos por aspectos extrínsecos (externos) ao ser humano, e não apenas por sua vontade. Outra coisa importante é que a necessidade de autorrealização nunca é saciada em sua totalidade, enquanto as

necessidades secundárias, ou as superiores, são mais demoradas para se satisfazer, porém as necessidades primárias ou básicas são satisfeitas mais rapidamente.

Quadro 2 – Teoria das necessidades humanas

Necessidades	Definição	No trabalho
Autorrealização	Crescimento e realização, fazer o que a pessoa gosta e é capaz de conseguir. Autonomia, independência e autocontrole.	Desafios no trabalho, necessidade de influenciar nas decisões, autonomia etc.
Necessidade de conhecer e entender	Está relacionada com os desejos do indivíduo de conhecer e entender o mundo ao seu redor, as pessoas e a natureza.	Conhecer e compreender o mundo a sua volta, como a natureza, a sociedade e o universo funcionam.
Satisfação estética	Necessidades de beleza, simetria e arte em geral. Ligado ao belo e estar em harmonia com os padrões de beleza vigente.	Procura pela perfeição. Estar, por norma, sempre dentro do padrão de beleza vigente na sociedade.
Estima	Reconhecimento das capacidades. Sentir-se digno, prestigiado e reconhecido, respeitado por si e pelos outros, etc. Necessidades de autoestima.	Necessidade de responsabilidade pelos resultados, reconhecimento por todos, promoções ao longo da carreira, feedback etc.
Amor e pertencimento	Relações humanas com harmonia: sentir-se parte de um grupo, ser membro de um clube, receber carinho e afeto dos familiares, amigos.	Necessidade de conquistar amizades, manter boas relações, ter superiores gentis etc.
Segurança	Sentir-se seguros, sem perigo, em ordem, etc.	Estabilidade no emprego, boa remuneração, segurança no trabalho, plano de saúde, seguro de vida
Biológicas e Fisiológica	São as mais importantes. Estão relacionadas com o biológico, a necessidade de manter-se vivo, de respirar, de comer, de descansar, beber, dormir etc.	Necessidade de horários flexíveis, conforto físico, intervalos de trabalho etc.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Maslow (2000).

Na formação de gestoras, é possível associar aos princípios de Maslow no nível de autorrealização e a complexidade dos incentivos para adquirir novos conhecimentos, novas aptidões e de aprimorar suas habilidades que lhes darão suporte às funções de gestoras no alcance das metas da organização escolar vencendo os desafios, numa busca constante do ser humano, que nasceu para uma constante movimentação e mudanças.

Entendemos que nem todas as pessoas são iguais e, por isso, um aspecto que se mostra como uma necessidade para uma pessoa pode não ser para outra. Outras críticas dão conta de que essa teoria analisa o desenvolvimento das

peças, mas não considera em nenhum momento o incentivo dado pela organização.

Uma formação inadequada para compreender e atender às reais necessidades profissionais das gestoras, a falta de valorização social do seu trabalho educacional; a ausência de um projeto democrático da educação, são algumas situações que podem desmotivar essas profissionais causando-lhes situações adversas a motivação para o bom desenvolvimento dos seus trabalhos, influenciando diretamente no desempenho da escola.

No ambiente escolar, o contexto da formação das gestoras, é muito importante a fim de estabelecer uma relação de incentivo para o indivíduo se autodesenvolver e vencer desafios. Com isso, é necessário estar atento às gestoras, às suas necessidades profissionais, que podem não estar sendo satisfeitas e com isso tendo um rendimento abaixo do esperado. Dificultando assim, que a gestora escolar possa ser um instrumento importante na condução do desempenho da escola.

As gestoras escolares como líderes que detêm a responsabilidade de chefia dentro da escola cabe destacar a importância da ação gestora para a intensificação e a motivação do grupo, de modo a possibilitar o desenvolvimento do potencial humano dos sujeitos. Portanto é necessário uma visão sobre a natureza e as motivações do homem no desenvolvimento do seu ofício. Qualquer ação educativa precisa considerar o indivíduo como eixo central da formação, ou abre-se um imenso espaço a desmotivação.

O comportamento humano, nesse contexto, foi objeto de análise pelo próprio Taylor, quando enunciava os princípios da Administração Científica. Uma das diferenças entre Taylor e Maslow é que o primeiro somente enxergou as necessidades básicas como elemento motivacional, enquanto o segundo percebeu que o indivíduo não sente única e exclusivamente necessidade básicas, tem objetivos e sonhos que se renovam.

Maslow fala das constantes atualizações das necessidades humanas. As pessoas estão sempre buscando mais e, isso pode ser aplicado para o professor, para o aluno ou para a gestora escolar que está sempre em busca. Gestora que tem suas necessidades básicas atendidas, através de um bom relacionamento entre os indivíduos que ocupam o espaço escolar, possibilita um clima escolar positivo que precisa estar na escola para que a escola possa avançar.

A gestão de uma escola pública de ensino fundamental, embora seja uma gestão *sui generis*, ou seja, muito peculiar do ponto de vista da legislação e, dos seus fundamentos, absorve muito das ideias e teorias da administração geral, fazendo adaptações para atender particularidades no âmbito escolar.

Na década de 1970 e 1980, o planejamento estratégico vai se tornando cada vez mais presente no contexto escolar, nos planos, nos planejamentos como formas de valorizar o trabalho em equipe, resolvendo as dificuldades do dia a dia, dificuldades nas relações com as organizações comunitárias, problema nas relações entre a família e a escola, ampliação dos canais de comunicação internos e externos, administrando conflitos e, maior preocupação com a qualidade, eficiência e a equidade educacional e, exigindo novos perfis de gestoras que atendessem a essas novas e crescentes demandas.

Sem esquecer a importância do envolvimento dos diversos setores e organizações mais avançados da sociedade na luta pela democratização da escola pública em diversos períodos da história da educação, decerto foi no fim da década de 1980, com a aprovação da Constituição Federal de 1988, que se evidenciou, de fato, o processo de descentralização administrativa da educação no Brasil. O modelo neoliberal via a redução do Estado. Segundo publicado em 2017, a OCDE, afirma que o Brasil é um dos países que menos gastam com alunos do ensino fundamental (FONSECA, 2002).

Novas propostas de formações, abordagens, currículos inovadores para os cursos de formação de gestoras das escolas foram sendo construídos. O cenário da Educação na América Latina do final do século XX trouxe consigo, também, a necessidade da construção de um perfil profissional para exercício da função que atendesse às exigências contemporâneas, ou seja, ocorreu pela construção de novas teorias da administração escolar voltadas para a ideia de que quem faz a escola são as pessoas, não é só a lei nem a gestão pela gestão, inclusive substituindo o conceito de diretora pelo de gestor escolar (MELLO, 1997).

O termo Gestão Escolar surgiu de uma evolução política e teórica – política pelo processo democrático do país e teórica pelos estudos modernos desenvolvidos na área da administração – essa evolução trouxe novos modelos gestões e expressões para o contexto educacional, com conceitos fundamentais para aumentar a eficiência dos processos institucionais e melhoraria do ensino. Sendo assim, conforme destaca Lück (2009), a gestão escolar significa atuar com foco na

promoção da organização, mobilização e articulação das condições essenciais para garantir o avanço do processo socioeducacional das instituições de ensino e possibilitar que elas promovam o aprendizado dos estudantes de forma efetiva.

Já a nomenclatura denominada “administrador escolar”, no campo educacional, refletia a dissociação entre atividades intelectuais e não intelectuais, docentes e não docentes, pois separava os licenciados – professores para o ensino – dos encarregados das áreas de orientação, de administração, de supervisão e de inspeção para o exercício das funções em escolas e em sistemas escolares.

Em geral, a formação das tradicionais diretoras escolares, existia uma predominância pela transmissão fragmentada do conhecimento, de forma positivista, rígida, supervisionada e sistêmica. Essa transmissão não respeitava as especificidades de cada instituição escolar, era organizada forma uniforme, sem a menor possibilidade de participação dos alunos, pais, funcionários e professores nas decisões tomadas. Nesse sentido, a diretora apenas obedecia as ordens superiores, comprovando nesse contexto, havia uma ausência de uma voz independente e ou que representasse as necessidades e os anseios da comunidade escolar.

Outros fatores que influenciavam esse cenário, como forma de escolha dos profissionais que ocupariam tais cargos, na época, hoje menos, totalmente vinculado à escolha política. No Brasil, segundo Paro (2010), geralmente são adotados três modelos de escolhas: nomeação por indicação política, concurso público e eleição.

De acordo com Mello (1997, p. 98), a figura da gestora tem importância estratégica, por isso “as formas de escolha do profissional que vai ocupar esse posto precisam ser pensadas com extremo cuidado”, já que cada uma delas pode determinar o perfil e a perspectiva ideológica que irá permear o trabalho realizado durante o mandato desse profissional, o que, certamente, irá contribuir positiva ou negativamente para a qualidade social da educação realizada.

Ainda que tenham acontecido mudanças substanciais para superar tais limitações relacionadas à formação e atuação de gestoras escolares, ainda são percebidas algumas deficiências no exercício dessa função, sobretudo quando se refere à prática da gestão democrática e participativa, normalmente restrita à criação de conselhos formados por sujeitos influenciados ideológica e politicamente pela gestora, sem autonomia ou independência do Conselho Escolar.

Paro (2010) afirma que nos idos dos anos de 1980, com o movimento de redemocratização no Brasil, surgiram novas teorias no campo da gestão escolar,

com um viés mais democrático. Nesse período apareceu a maioria das críticas voltadas ao enfoque da administração escolar baseada nas teorias geral da administração. A partir desse momento surge fortemente a necessidade de desenvolver práticas de gestão que envolvessem de maneira democrática e participativa os diversos atores da escola na construção dos rumos decisórios da educação como um princípio social.

Lück (2011, p. 15) afirma que:

[...] o entendimento de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre o encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Cabe à gestão promover a redistribuição das responsabilidades como forma de aumentar a legitimidade do sistema escolar.

Originada da expressão latina *gestione*, a palavra “gestão” significa o ato de gerir; gerência, administração, direção e regência. A palavra “gestão”, enfocada desde uma perspectiva técnica, está relacionada ao conceito de administração como um conjunto de princípios, normas e funções que tem por fim ordenar os fatores de produção e controlar a sua produtividade e eficiência, para se obter determinado resultado (MUTIM; FREITAS, 1999).

Paro (2010) defende a ideia de que administrar uma escola pública não é somente aplicar alguns métodos e técnicas, trazidas, muitas vezes, de empresas que não têm nada a ver com objetivos educacionais. A administração escolar é, no entendimento desse autor, portadora de uma especificidade, o que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo.

Alguns autores enfocam que os termos “gestão”, assim como “gestor” são mais abrangentes e coerentes com as perspectivas e atribuições do dirigente escolar, para atender as demandas atuais focadas na democratização e na participação nas tomadas de decisões, uma vez que os termos “diretor” e “direção” evocam uma ação mais técnica, burocrática, vinculada a uma estrutura organizacional hierarquizada, de uma administração tradicional.

Nossa compreensão do termo gestão escolar, embora possa ser utilizado em alguns momentos com o mesmo sentido de administração escolar, difere na construção política que carrega em seu bojo, contribuições bastante específicas quanto ao ponto de vista da mobilização do componente humano. Diferente da administração que pressupõe um administrador como centro de comando, a gestão

escolar traz implícita a participação como procedimento de construção das ações e procedimentos que envolvem o fazer pedagógico no recinto escolar.

Para Mutim e Freitas (1999), quando aludimos sobre comando, direção, administração ou regência de um sistema de ensino, falamos de gestão educacional. No entanto, quando nos referimos a uma unidade básica de ensino, normalmente utilizamos a expressão gestão escolar. Quando essa direção abarca a participação ativa dos diversos segmentos das comunidades escolar e local, dizemos que a gestão educacional e a escola são democráticas ou participativas.

Nesse estudo utilizamos frequentemente os termos “gestora” e “gestão escolar”, tendo em vista que a teoria que nos respalda entende como um termo as dirigentes escolares das escolas da rede públicas do município de Salvador (nosso principal campo de estudo) são legalmente denominados “diretoras”, porém entendemos que a diretora é a gestora escolar, ou seja, aquela sobre a qual recai o principal papel de liderança na e da escola.

O princípio da gestão democrática da escola pública está definido na Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, ou simplesmente LDB/96 como é mais conhecida (BRASIL, 1996). Isso significa que todos os sistemas de ensino de escolas públicas do país devem ser conduzidos com base na gestão democrática e participativa da sociedade.

Como não há uma normatização na nomenclatura que conduz o modelo de administração a ser implantado nos diversos sistemas de ensino público, a terminologia da administração da escola vem sendo desenvolvida de diversas maneiras e a partir de diferentes alcunhas: gestão participativa, gestão compartilhada, cogestão etc. Em linhas gerais, cada uma dessas denominações sempre conduz à ideia do desenvolvimento de um trabalho conjugado com os diversos segmentos que compõem o processo educativo na escola.

O exercício da gestão escolar fundado nos princípios democráticos, Teixeira (1967) baseia-se na ideia, ele diz que a democracia depende do acesso de todos ao ensino. "Só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar aqui a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública".

Assim, a gestão democrática, que pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar – pais, professores, estudantes e funcionários –

em todos os aspectos da organização da escola, é uma meta a ser sempre aprimorada a cada dia, avaliando e reorganizando o processo de sua construção.

2.2 UM OLHAR SOBRE A DEMOCRACIA

A democracia é um regime político. E, assim sendo, pode-se mesmo dizer que é artificial pois foi criado pelo homem, no sentido de que trata-se de um artifício humano e um artefato político, moldado por palavras e atos que aparecem na interação entre pessoas ou uma ideia extravagante, conforme Rancière (2014), que não coaduna com um sistema de produção de mercadorias em que o sujeito histórico é suplantado pelo sujeito predicado. Sua particularidade é abrir, volta e meia, uma brecha nos sistemas de práticas autocráticas.

Castoriadis (1983) concordam que democracia é, fundamentalmente, “a luta contra todas as formas de poder autocrático”, e, na época atual, a luta contra o poder autocrático e governos centralizados ainda é empreendida, objetivando a autonomia e a liberdade.

A democracia é uma forma de governo que teve a sua origem e prática na Grécia Antiga (*demo*=povo e *kracia*=governo), existindo, pois, desde a antiguidade (PEREIRA, 2016). Essa forma de governo foi desenvolvida em Atenas, uma das principais cidades da Grécia Antiga, que embora seja considerada a matriz da democracia, não garantia o direito de participação a todos. Mulheres, estrangeiros, escravos e crianças eram excluídos das decisões políticas da cidade.

Segundo Bobbio (1988), a discussão sobre a forma de governo na Grécia é muito antiga, e vale anotar que, neste tipo de debate, não há consenso sobre qual seria o melhor modelo político, se a monarquia (governo de um), oligarquia (governo de poucos) ou a democracia (governo de muitos). Ele lembra, como exemplo, o capítulo “Discussão célebre”, do seu livro *A Teoria das Formas de Governo* (BOBBIO, 1988), que permite a reflexão e uma visão mais madura sobre as diversas formas apontadas pelos personagens.

No livro *História de Heródoto* (HERÓDOTO, 2015), começa-se uma discussão sobre formas de governo. A discussão é fictícia, mas demonstra um elevado grau de conhecimento político dos gregos da época acerca do assunto, já que nela discutem-se as diversas formas de governo, especialmente as três aqui citadas,

constatando, à luz da História, que a nomenclatura “democracia” também foi e é considerada por alguns como uma acepção negativa de forma de governo. Portanto, uma contraposição ao ideal de liberdade, ou seja, *ex parte principis*.

Entretanto, o termo "democracia" tem como significado o modelo-padrão de um Estado constitucional, que oferece a garantia da lei e de vários direitos e liberdades civis e políticas e é governado por autoridades, que devem necessariamente incluir assembleias representativas, eleitas por sufrágio universal e por maiorias numéricas entre todos os cidadãos, em eleições realizadas a intervalos regulares entre candidatos e/ou organizações que competem entre si. Os historiadores e os cientistas políticos podem recordar-nos, e com razão, de que esse não é o significado original de democracia e de que com certeza não é o único.

Para Held (2007), o conceito ateniense de democracia exigia a participação direta do cidadão nas decisões que diziam respeito aos assuntos do Estado. Implicava num compromisso geral da virtude cívica, na dedicação à cidade-estado republicana e subordinação da vida privada aos assuntos públicos e ao bem comum. Celebrava a ideia de um corpo ativo de cidadãos, todos envolvidos no processo de autogoverno, ao passo que os governadores deveriam ser governados e vice-versa. Exaltava-se o princípio governamental da participação direta, no qual a lei do Estado seria a lei dos cidadãos, fundamentada pela força do melhor argumento e não por meros costumes ou pela força bruta. Assim, a democracia ateniense pode ser justificada pela máxima de que os cidadãos devem gozar de igualdade política para serem livres para governar e, por sua vez, serem governados.

Embora Aristóteles sustente que a democracia é a forma de governo à qual a ideia de cidadão, como aquele que pode ser juiz e magistrado, melhor se adequa, isso não significa que ele compreendesse a democracia como a melhor forma de governo. A democracia surgiu quando, devido ao fato de que todos são iguais em certo sentido, acreditou-se que todos fossem absolutamente iguais entre si (ARISTÓTELES, 1997).

De acordo com Rousseau (2013), a democracia é a forma de governo em que o soberano confia o governo à totalidade ou à maior parte do povo.

Já para Pereira (2016), embora a ideia seja antiga, ela tomou corpo no mundo moderno após a Segunda Guerra Mundial, quando uma parcela de povos, inclusive do Brasil, passou a questionar muitos regimes de governos autoritários. Com a

modernização industrial pós-guerra, as ideias de democracia assumiram uma forma mais concreta (GOYARD-FABRE, 2003).

Neste sentido, Silva (2006) entende a democracia como sendo por si um valor-fim, mas meio e instrumento de realização de valores essenciais de convivência humana, que se traduzem basicamente nos direitos fundamentais do homem. Compreende-se que a historicidade destes a envolva na mesma medida, enriquecendo o conteúdo do envolver social, mantido sempre o princípio básico de que ela revela um regime político em que o poder repousa na vontade do povo.

De acordo com Silva (2006, p. 57), democracia:

[...] é um conceito de complexo significado, baseado na noção de um grupo político na qual todas as pessoas têm o direito de compartilhar dos procedimentos políticos e de discutir ou definir políticas igualmente e, no sentido moderno, na qual determinados direitos são universalizados a partir dos princípios de livre-arbítrio e dignidade humana.

Para Bobbio (1988), o problema do desenvolvimento da democracia no mundo contemporâneo não é apenas quem vota, mas onde se vota e se delibera coletivamente, pois é no controle democrático do poder econômico que, segundo ele, se vencerá ou se perderá a batalha pela democracia socialista.

Em linhas gerais, citamos dois tipos de democracias usadas na contemporaneidade que são a democracia direta e a democracia indireta.

Na democracia direta, o povo, através de plebiscito, referendo é em forma de consulta popular, o poder de decidir sobre assuntos políticos ou administrativos da cidade, do estado ou do país é direto, não existe intermediários (deputados, senadores, vereadores). Hoje, a democracia direta não é muito comum quanto a democracia indireta ou representativa.

Consoante com Rancière (2014), à luz dos contributos de Aristóteles e Políbio sobre as formas mistas de governo, a democracia direta é uma “oligarquia democrática”, em que os cidadãos elegem seus representantes, os quais serão responsáveis pela tomada de decisões em seu nome. Este é o processo mais comum nos governos democráticos e, também chamado de mandato político.

Em geral, a democracia é exercida, na maioria dos países, de forma mais participativa. É uma forma de governo do povo e para o povo, mas é proeminente, não obstante resgatar o asseverado por Hobsbawm (2001), que fala que na era do homem comum, todo governo é governo do povo e para o povo, embora não possa,

em qualquer sentido operacional do termo, ser exercido pelo povo. Para esse autor, a participação nas eleições parece estar caindo na maior parte dos países de democracia liberal.

Para Hobsbawm (2007), a ideia de democracia não é algo pronto e definitivo. A história nos mostra que ela muda conforme o lugar e a época. Assim sendo, pode-se constatar que a democracia indiana é radicalmente diferente do formato do Partido Comunista chinês, e os dois têm pouco em comum politicamente com o Zimbábue ou a Finlândia. Nos Estados Unidos, por exemplo, a maioria da população, profundamente ligada ao igualitarismo radical e a um antiestatismo também radical, como pesquisas de opinião mostram, defende de fato serviços de saúde para todos, mas resiste ferozmente à perspectiva de que o governo deveria prestar tal serviço.

Portanto, conceito de democracia vem sendo construído e reconstruído ao longo do tempo, repensando-se as suas modalidades (representativa, participativa, deliberativa etc.). Isso ocorre não só porque a cognição dos analistas sobre o sistema, sobre as instituições e sobre a cultura política evoluiu e permite conclusões mais aprofundadas, mas, principalmente, porque a democracia não é um modelo estático, acabado, demanda a pressuposição de permanente transformação.

Analisando o contexto brasileiro, Coutinho (2008) compreende que a superação da desigualdade social e a inclusão das massas como protagonistas no processo democrático é um passo para a efetiva democratização, mas é apenas o primeiro de uma longa e interminável caminhada: ela só realizará seu valor universal no Brasil se essas grandes massas de excluídos forem incorporadas ao processo social como autênticos protagonistas, considerando a contradição fundamental do processo de acumulação do capital.

De acordo com Paro (2010), se a democracia distingue-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, estimados não apenas como “titulares de direito”, mas também como “criadores de novos direitos”, é fundamental que a educação cuide em atender a formação das habilidades necessárias para o exercício dessas novas atribuições de uma sociedade democrática.

A democracia, bem como a participação, são categorias basilares para o bom desenvolvimento da gestão escolar, visando sempre, como princípio básico, à formação crítica, reflexiva e participativa dos cidadãos e cidadãs que fazem parte da

comunidade escolar. “O reforço da dimensão local da escola exige alterações nos modos de regulação, nas formas de organização e nas práticas de gestão.” (TEODORO, 2001, p. 209).

2.3 UM OLHAR SOBRE A ADMINISTRAÇÃO

A administração é uma prática necessária. Desde tempos remotos, a humanidade já administrava causas de interesses complexos e coletivos da sociedade, do Estado, da Igreja, iniciando-se no seio da família, de modo que a administração foi se aperfeiçoando ao longo do tempo. Essa é uma ciência capaz de estabelecer objetivos livremente e utilizar-se dos recursos de modo racional.

Corroborando com tal premissa, Lück (2009, p. 68) afirma que é vital saber a diferença entre administrador e gestor:

O administrador competente alimenta os processos, procura atingir as metas, os resultados esperados pelas pessoas que a ele confiaram a tarefa de administrar. Já os gestores compreendem os cenários em que estão inseridos, enxergam com os olhos da mente e respeitam a visão do futuro como uma ciência, portanto conseguem projetar ações e resultados de maneira a favorecer o empreendimento a que estão ligados.

Embora a administração geral tenha uma histórica e milenar relação nos meios clérigos e militares, foi durante o período da Revolução Industrial, no século XIX, que ela teve o seu surgimento enquanto ciência. Com o alastramento do processo de industrialização e do desenvolvimento das organizações, diversos fatores motivaram o desenvolvimento de modelos teóricos e estudos sistemáticos sobre a melhor forma de desenvolver a Administração Geral.

A administração escolar no Brasil tem mais de 70 anos de estudos, e o primeiro grande contribuinte foi José Querino Ribeiro. Ele foi um dos pioneiros na sistematização desse tema, no início do século XX. Antes de 1930, pouco material foi produzido na área de administração escolar no Brasil; as poucas publicações referiam-se a relatórios descritivos de experiências pessoais, exitosas e pautadas no bom senso (RIBEIRO, 1938).

Segundo Ribeiro (1988), a década de 1930 foi marcada por um procedimento de urbanização e industrialização, que representou um marco brasileiro no começo da modernidade. Diversos movimentos sociais realizados nesse período alavancaram discussões em torno da educação. Esses movimentos tiveram reflexos

na educação por meio do movimento da Escola Nova, que buscava uma nova concepção de educação no Brasil.

Outro expoente importante da administração escolar foi Anísio Spínola Teixeira, um dos defensores da Escola Nova no Brasil, deixou um legado de escritos importantes em defesa da escola pública brasileira da qual podemos destacar uma respeitável fundamentação do campo de Administração Escolar, deixando profundas marcas na nossa educação. Anísio Teixeira buscou apresentar uma educação pública democrática para a população brasileira, nas reformas de ensino que comandou e nos órgãos que administrou.

Essa busca de Anísio Teixeira que ocorreu na administração da educação no Brasil, manifestou-se na tentativa de desenvolver um modelo próprio para a administração escolar, pois a influência da relação entre ensino e democracia ficaram evidentes na sua concepção e na sua prática (SANDER, 2007).

Para Teixeira (1967) administração escolar é eminentemente um ato de natureza educativa. Sendo assim, ele entende que as funções da gestora da escola pública, recaia sobre a educadora, essencialmente sobre a educadora ou a professora, após uma vasta experiência profissional na área, além de especialização em estudos de pós-graduação, objetivando manter estas funções conectadas ao processo educacional.

Tendo explorado tais conceitos acerca da administração geral, será discutida de maneira mais específica a administração escolar pública, peculiar por se tratar de uma área específica que, embora seja considerada uma prática administrativa, traz em si uma gama de particularidades intrínsecas às suas naturezas educacionais, políticas e participativas.

Do mesmo modo, a administração escolar passa por influências e valores arraigados no seio do sistema capitalista, a exemplo do fato de muitas vezes as escolas, mesmo que públicas, confundirem a educação com um produto a ser oferecido aos seus alunos como se clientes fossem mostrando que características da administração empresarial encontram-se presentes também neste âmbito.

Até o fim da década de 1970, o que predomina na gestão educacional e escolar é a visão hegemônica da administração científica nos direcionamentos das questões da educação no Brasil. Devido aos movimentos de mudanças na sociedade e na área educacional, a partir dos anos de 1980, os termos “gestão da

educação” e “gestão escolar” vêm se consolidando como um novo paradigma em relação aos temas da educação (MUTIM, 1999).

Após o período do regime militar, em meados dos anos de 1980, a sociedade foi aprendendo a exercitar a democracia, a qual era natural a participação política, no caso, de toda a comunidade na sociedade. Para isso existir foi imperativo que todos, incluindo os próprias gestoras, aprendessem a praticar uma gestão escolar democrática, uma maneira participativa que ajudasse no exercício da cidadania e que se comprometia com os interesses sociais. Sabemos que só pode haver democracia em uma sociedade regida por princípios normativos inspirados em um estado de direito que se encontre em plena vigência.

Sendo assim, estar à frente da direção de uma escola é uma tarefa entendida como uma rotina, em que a diretora é a responsável para cuidar do bom andamento da escola. Como foi dito anteriormente, a partir dos anos de 1980 o modelo tradicional conservador passou a ser arduamente recriminado por causa das sucessivas modificações sociais, científicas e tecnológicas, as quais exigia um novo arquétipo de escola, um novo perfil de administrador, que demandava conhecimentos específico e uma nova formação para o cargo de gestor escolar que atendesse as modificações sociais.

Naquele momento histórico da década de 1980, em que se buscava politicamente a redemocratização brasileira e uma forma de ajudar nessa busca era a participação democrática na gestão da escola por meio da implantação de Conselhos Escolares, após o advento da inclusão do inciso VI do artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que aprovou a gestão democrática do ensino público.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, definiu no seu artigo 14 que os sistemas de ensino definiriam as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, entre outras peculiaridades, a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Segundo Freitas e Pilla (2006), as primeiras experiências de conselhos escolares da Educação Básica surgiram em Minas Gerais e em São Paulo, em 1977 e, ao longo do tempo, as funções, a composição, e o caráter desses conselhos foram sendo alterados por legislações, experiências e movimentos populares e democráticos.

Normalmente, o Conselho Escolar tem funções de caráter deliberativo e consultivo. As funções deliberativas referem-se à tomada de decisões quanto às diretrizes e linhas de ação que serão desenvolvidas na escola; e as funções consultivas referem-se à emissão de pareceres sobre situações duvidosas ou problemáticas das ações pedagógica, administrativas e financeiras e levantamentos de propostas para solucionar problemas e desenvolver projetos.

Os Conselhos abrem possibilidades para a implementação de novas formas de gestão por meio de um modelo de administração coletiva, em que todos participam dos processos decisórios e do acompanhamento, execução e avaliação das ações nas unidades escolares, envolvendo as questões administrativas, financeiras e pedagógicas. Não se trata de co-gestão. O diretor é a autoridade responsável pela escola e tem o apoio do Conselho nas decisões essenciais das atividades e projetos da unidade escolar, em seus vários níveis (ABRANCHES, 2003).

O Conselho Escolar pode, então, ser caracterizado como um órgão coletivo de decisões, capaz de superar a prática do individualismo e do grupismo, instalando-se como uma instituição eminentemente política, na medida em que agrega de cada um dos segmentos (alunos, pais, professores e funcionários) os interesses específicos, que devem ser unificados em prol do projeto da escola.

A implantação dos Conselhos, portanto, significou um balizador do grau de liderança do gestor da escola e do nível de participação dos segmentos envolvidos. A implantação dos Conselhos Escolares vem acontecendo em momentos diferentes, de maneira gradativa e muito trabalhada, principalmente pela falta de hábito de participação dos pais e dos alunos nas decisões da escola e nas escolhas democrática das gestoras e vices em Salvador, de forma direta, por meio de eleições desde 1986. Inicialmente ele se dá apenas com a participação de professores e funcionários e, posteriormente incluiu a participação de pais e alunos.

Atualmente essas escolhas estão asseguradas pela Lei Orgânica do Município de Salvador de 1990, nos artigos nº 186 e 190, que tratam da democratização da gestão das escolas municipais e eleições diretas para gestoras, marcando assim o pioneirismo desse modelo no Brasil.

Com a consagração da gestão democrática no final dos anos de 1990, no Brasil emergem novas possibilidades para a gestão escolar, ocorridas não só a partir

da participação da comunidade escolar, mas também das novas provocações, que iriam estabelecer que as gestoras adquirissem novas habilidades.

Com advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996), a gestão escolar foi inserida para substituir a administração escolar, o que acarretou numa nova abordagem da organização, um novo paradigma dos direcionamentos das questões escolares, uma transformação radical de atitude, que parte dos princípios de autonomia, participação e responsabilidade. Ultimamente, o conceito de administrador escolar não é mais abordado, fala-se em gestor, e a gestão da escola pública deve ser entendida como um trabalho coletivo, que requer a participação de toda a comunidade escolar.

Gadotti (2008) afirma que há pelo menos duas razões relevantes que justificam a implantação de um processo de gestão democrática na escola pública: a primeira razão é porque a escola deve formar para a cidadania, e a segunda incide no evento de que a gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola: o seu ensino. Esse processo permitiria um aprendizado coletivo, cujo resultado é o fortalecimento da gestão democrática atestando um bom desempenho da escola pública.

A gestão democrática da educação introduziu mudanças na maneira de conduzir a gestão escolar e as gestoras, começaram a ter mais atenção aos requerimentos de professores, funcionários, estudantes e pais (PARO, 2010, p. 69). Ela não é um processo complicado e impossível de ser realizado, mas também não é um procedimento simples, a ser realizado em curto prazo; ela exige a participação da comunidade escolar, atuações imediatas e concretas, dando ênfase à ação de participação popular, através do Conselho Escolar, que deve ter poder deliberativo sobre as questões administrativas, financeiras e pedagógicas, considerado o órgão maior dentro da escola, composto por representantes de pais, alunos, funcionários, professores e gestoras.

A democratização da gestão escolar e o fortalecimento dos mecanismos de participação na escola, em especial o conselho escolar, pode representar uma possibilidade de envolvimento dos diferentes segmentos que fazem parte da escola nos problemas e nas questões vivenciadas no âmbito escolar.

Alguns princípios são fundamentais para caracterizar a gestão escolar pública na contemporaneidade. Sem dúvida, o maior deles é a democracia, que está previsto em vários documentos e marcos legais, como a Constituição Federal de

1988, nossa Carta Magna, conhecida como Constituição Cidadã, que menciona que a configuração de gestão da educação nas escolas públicas brasileiras deve ser formada de maneira democrática e participativa, e na forma da lei (BRASIL, 1988).

O Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, em seu art. 2º, define como sua diretriz VI, a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; e como meta 19 assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2017).

Para Jesus e Santos (2007, p. 5), a Constituição Estadual da Bahia (CEB), de 1989, no que se refere à questão da Democratização da Gestão da Educação, foi mais detalhada que a Carta Magna. Além criar os Colegiados Escolares, ela define as funções do Conselho Estadual de Educação (CEE) da Bahia; no artigo Art. 249, parágrafo 20, afirma que o Conselho Estadual de Educação, órgão representativo da sociedade na gestão democrática do sistema estadual de ensino, com autonomia técnica e funcional, terá funções deliberativas, normativas, fiscalizadoras e consultivas (BAHIA, 1989).

Já a Lei Orgânica Municipal de Salvador de 1990, como dissemos anteriormente, determina em seu artigo 186, que a Gestão do Ensino Público Municipal seja exercida de forma democrática, e que a organização e funcionamento de Órgãos Colegiados, eleições diretas de diretores e vice-diretores de Unidades Escolares devem ser asseguradas, garantindo a gestão democrática e a autonomia da Unidade Escolar, a partir de eleições diretas para Diretores e Vices-Diretores (SALVADOR, 1990).

Com base em tais elementos, fica evidente que a democracia participativa deve estar intrinsecamente ligada à gestão escolar, determinando, assim, que os sistemas de ensino devam constituir e adaptar a gestão pública escolar, segundo a conjuntura em que ela está colocada.

Embora possa fazer jus a uma reflexão mais aprofundada acerca do tema democracia, torna-se possível vislumbrar que as democracias, nas suas diversas nuances, em boa parte do mundo, e em particular no Brasil, vêm permitindo, cada vez mais, maior liberdade e autonomia de expressão e participação nas tomadas de decisões para as políticas sociais.

Observamos, na área educacional, alguns focos de participação na gestão da escola pública. É o caso de algumas gestões escolares nas quais, por meio de conselhos, associações, grêmios estudantis e elementos do gênero, a comunidade é acolhida e incentivada a participar e cuidar da educação. Nesse sentido, tais mecanismos de participação começam pela escolha do gestor, por meio de eleições diretas, possibilitando uma relação integrada da comunidade escolar e permitindo que ela participe do desenvolvimento das ações didático-pedagógicas e técnico-administrativas, e na avaliação das escolas.

A gestora escolar é a líder do processo educativo. No âmbito escolar, tanto nas atividades administrativas quanto burocráticas e pedagógicas, ela toma decisões que, certamente, refletem no aproveitamento dos alunos, no desempenho dos professores e funcionários, enfim, no desempenho da escola (SILVA; MONLEVALE, 2000). O que parece concordar com Freitas (2009), quando diz que a gestora educacional na instituição escolar é a principal articuladora na construção de um ambiente de diálogo e de participação propício para o melhor desenvolvimento do trabalho dos profissionais e, conseqüentemente, para o bom advento do processo educativo, que envolve o processo de ensino e da aprendizagem.

Nessa perspectiva, corroboramos aqui com a ideia de que quando as gestoras escolares são escolhidas pela comunidade escolar de forma democrática e participativa, por meio de eleições diretas e livres, os interesses da comunidade escolar são respeitados, ao contrário do processo de indicação ao cargo de gestora pelo Poder Executivo local, em que a gestora tende a atender os interesses do Executivo, que nem sempre coincidem com os interesses da comunidade escolar.

Acerca disso, Corrêa e Cardoso (2000) dizem que a eleição da gestora pode ser um primeiro passo para a gestão democrática e que, como todo processo de mudança, carrega desafios e superações da prática, o que requer uma certa atenção ao se debruçar sobre a temática em voga.

Esse autor fala também da importância em ter um mandato com um caráter provisório, isto é, mandato por tempo determinado, para que o gestor não se sinta seguro a tal ponto em que se iniciam os abusos e o autoritarismo, ao invés da autoridade de um líder, que deve ser compartilhada com a gestão colegiada (CORRÊA; CARDOSO, 2000).

Entretanto, Oliveira (2003) e Libâneo (2001) alertam para algumas gestões consideradas democráticas e participativas, dizendo que, apesar de contemplarem a

presença da comunidade nos processos do desenvolvimento escolar, nos Conselhos de Escola ou nos Colegiados, nem sempre, efetivamente, são incorporados nas decisões tomadas os interesses das representações.

2.4 ESCOLHA DE GESTORAS ESCOLARES: PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

O processo de democratização na escolha de gestoras é outro mecanismo que tem contribuído para se repensar a gestão escolar e o papel da gestora. Na década de 1980, surgiram nos Estados Unidos (EUA), como um dos modelos de gestão escolar, as *charter schools*, uma espécie de parceria público-privada que adotava a lógica da gestão privada. Essas escolas eram gratuitas para os alunos – seus mantenedores eram de uma instituição de natureza privada com fins lucrativos ou não – e recebiam recursos públicos financeiros de acordo com a quantidade de alunos matriculados e com o desempenho e a qualidade da educação oferecida.

Nos EUA, as *charter schools* eram autônoma para escolher o seu modelo de gestão escolar a que mais se adequasse favorecendo inovações no campo da gestão escolar. Sem um modelo rígido de governança, cada escola ficava livre para colocar em prática o modelo de gestão. A exigência maior ficava em torno dos resultados pedagógicos apresentados às instituições governamentais, medidos através de exames periódicos com critérios definidos pelo governo ao fim de um determinado período.

De acordo com Ingham (2015), nos Estados Unidos, cada estado define suas normas, mas na maior parte do país cada estado exige algum tipo de certificação. A permanência no cargo depende de desempenho e a avaliação das gestoras é feita por conselhos de Educação locais, chamados de School Boards.

Além dos EUA, Ingham (2015) apresentou um estudo que mostra outras formas de escolhas da gestora escolar em outros países, a exemplo da Austrália, onde o departamento de educação de cada estado ou território fica responsável pela seleção de suas gestoras. Entretanto é o conselho da escola que comanda o processo. A escolhida assina um contrato em que são definidas metas para a escola – pelas quais ela será cobrada. Já na Coreia do Sul, depois de fazer um curso, o pretendente deve atuar como vice-gestora antes de assumir uma escola. A gestora tem metas objetivas a cumprir e presta contas ao poder público. Pode ficar no cargo quatro anos, com direito a um segundo mandato na escola.

Ingham (2015) diz que, na Inglaterra, o pretendente ao cargo de gestor precisa cursar um programa de formação de cerca de um ano, passa por entrevista e provas oral e escrita. Os testes variam de acordo com o perfil de gestora que se procura para cada instituição. A candidata pode ter de analisar um projeto institucional ou participar de debate com os demais concorrentes.

Na Espanha, as aspirantes devem ter experiências como docentes por cinco anos e apresentar um projeto de gestão para a escola. Quem é escolhida passa por formação inicial e só depois é nomeado. O mandato de quatro anos e pode ser renovado. Podemos citar também a França, em que a gestora escolar do nível equivalente ao ensino fundamental é escolhida através de entrevista realizada por um comitê e precisa ter dois anos de experiência de ensino. Já para as escolas de outros segmentos, as candidatas passam por um concurso de duas etapas, provas e apresentação diante de uma banca de entrevista (INGHAM, 2015).

Na Finlândia, a candidata a gestora precisa comprovar experiência como professor, ter especialização em gestão e passar por análise de currículo e entrevista. Ao assumir, tem orientação permanente do órgão público de educação local, que oferece formação em serviço. Pode ficar no cargo até se aposentar. Em Portugal, os candidatos devem ter cursado Administração Escolar e apresentar um plano de ação para determinada escola, pelo qual um deles é escolhido, por voto secreto, pela assembleia eleitoral, que reúne representantes de toda a comunidade escolar. O mandato é de três anos (INGHAM, 2015).

No Canadá, as províncias têm autonomia para criar regras próprias de seleção. Em Ontário, a mais populosa de todas as províncias, a lista de pré-requisitos inclui ter especialização ou mestrado e um curso de capacitação do Programa de Qualificação de Diretores. Em geral, a seleção mescla entrevista e provas (INGHAM, 2015).

Ingham (2015) afirma que no Chile existe uma comissão que define e anuncia o perfil do profissional desejado para cada escola. As candidatas têm de fazer concurso público e apresentar uma proposta de trabalho para a escola. Lá o mandato tem duração de cinco anos.

A formação das gestoras chilenas é focada no uso de instrumentos de gestão de empresas, na liderança escolar e em habilidades, princípios e conhecimentos profissionais. Ao ser selecionada, a gestora assina documentos com metas e prazos

definidos para o desenvolvimento de ações prioritárias na escola. Esse documento é atualizado e ele recebe acompanhamento periódico.

Quadro 3 – Escolhas de gestoras escolares em 12 países

País	Processos de escolha de gestoras escolares
Argentina	Bueno Aires é necessário ter no mínimo de 5 anos de carreira pública na função de professor; ser certificado por curso de formação de gestão escolar; análise de currículo (ter outros cursos que possam aumentar a sua pontuação curricular); apresentar proposta de trabalho e ter experiência de vice-gestor. No interior as exigências são menores que na capital.
Austrália	O departamento de educação de cada estado ou território fica responsável pela seleção de seus diretores. Entretanto é o conselho da escola que comanda o processo. O escolhido assina um contrato em que são definidas metas para a escola – pelas quais ele será cobrado.
Canadá	As províncias têm autonomia para criar regras próprias de seleção. Em Ontário, a mais populosa de todas as províncias, a lista de pré-requisitos inclui ter especialização ou mestrado e um curso de capacitação do Programa de Qualificação de Diretores, mesclando entrevista e provas.
Chile	Existe uma comissão que define e anuncia o perfil do profissional desejado para cada escola. Os candidatos têm que fazer concurso público e apresentar uma proposta de trabalho para a escola. Lá o mandato tem duração de cinco anos.
Coreia do Sul	Depois de fazer um curso, o pretendente deve atuar como vice-diretor antes de assumir uma escola. O diretor tem metas objetivas a cumprir e presta contas ao poder público. Pode ficar no cargo quatro anos, com direito a um segundo mandato na escola.
Estados Unidos	A escola é autônoma para exercer o tipo de gestão escolar que mais se adequa ao seu ambiente, oportunizando assim inovações dentro do campo da gestão escolar. E para ingresso e manutenção no cargo de direção, exige-se algum tipo de certificação. A permanência no cargo depende de desempenho e a avaliação dos diretores e é feita por conselhos de educação locais, chamados de <i>School Boards</i> .
Espanha	Os aspirantes ao cargo de diretor devem ter experiência como docentes por cinco anos e apresentar um projeto de gestão para a escola. Quem é escolhido passa por formação inicial e só depois é nomeado. O mandato é de quatro anos e pode ser renovado.
Finlândia	O candidato precisa comprovar experiência como professor, ter especialização em gestão e passar por análise de currículo e entrevista. Ele tem orientação permanente do órgão público de educação local, que oferece formação em serviço, e pode ficar no cargo até se aposentar.
França	O diretor de escolas do nível equivalente aos primeiros anos do ensino fundamental é escolhido por meio de entrevista realizada por um comitê e precisa ter dois anos de experiência de ensino. Já para as escolas de outros segmentos, os candidatos passam por um concurso de duas etapas: provas e apresentação diante de uma banca de entrevista.
Inglaterra	O pretendente ao cargo de gestor precisa cursar um programa de formação de cerca de um ano e passar por entrevista e provas oral e escrita. Os testes variam de acordo com o perfil de gestor que se procura para cada instituição. O candidato pode ter que analisar um projeto institucional ou participar de debate com os concorrentes.
Portugal	Os candidatos ao cargo devem ter cursado Administração Escolar e apresentar um plano de ação para determinada escola, pelo qual um deles é escolhido, por voto secreto, pela assembleia eleitoral, que reúne representantes de toda a comunidade escolar. O mandato é de três anos.
Venezuela	A diretora é necessariamente uma professora e é escolhida e empossada por meio de indicação.

Fonte: Adaptado pelo autor desta tese com base em Lück (2009).

Como podemos observar, as experiências e os procedimentos de escolhas das gestoras escolares, em várias partes do mundo, variam desde o grau de exigência na formação acadêmica, experiências profissionais e o tempo de duração do mandato.

Segundo Paro (2010), uma situação corriqueira nas escolas públicas é que usualmente as professoras ou coordenadoras pedagógicas são colocadas no cargo de gestora escolar, por vezes, sem nunca terem sido preparadas para o exercício da função. Seja através de eleições ou simplesmente indicação, é possível vermos na literatura e no dia a dia das escolas uma excelente professora ou coordenadora pedagógica ser promovida a gestora escolar, inclusive muito bem avaliada por ser uma ótima profissional. O problema é que muitas vezes ocorre, e somente é descoberto algum tempo depois, que com essa promoção a escola ganhou uma péssima gestora e perdeu uma excelente professora ou coordenadora pedagógica.

Segundo Corrêa e Cardoso (2000, p. 183),

A escolha do diretor escolar sempre foi um aspecto polêmico na história da administração educacional brasileira, pois esse cargo, ao longo dos anos, é tido como uma excelente forma de exercício do poder no serviço público. Desse modo, o diretor escolar é um cargo estratégico de governo para as manobras políticas eleitoreiras, tanto na distribuição de cargos, como na arrecadação de mais votos nos períodos de campanhas. Sendo assim, é bom que a sociedade civil não menospreze esse posto, por acreditar que ele não faz diferença na escolha e manutenção de políticos corruptos e perversos que fazem de tudo para se manter no poder.

Até 1986, no Brasil as gestoras de escolas públicas eram alçadas ao cargo por políticos, prática condenada por especialistas em educação. Os cargos de gestoras escolares como cargos de confiança dos políticos. Esses cargos eram predominantemente utilizados como moeda de troca de favores e apadrinhamentos políticos, na qual gestoras assumiam os cargos por interferência de vereadores, deputados, prefeitos e partidos políticos. A partir da Constituição de 1988, essa forma de nomeação tem diminuído bastante, embora ainda persista.

A ênfase no modelo de gestão escolar democrática, observado atualmente no Brasil, é coerente com as tendências mundiais em educação e com as políticas de educação nacional. O movimento em favor da reforma democrática e participativa na educação é fortemente difundido no Reino Unido, Nova Zelândia, Austrália, Estados Unidos, Canadá, Suécia e Alemanha, é orientado pela preocupação quanto pela eficácia escolar. Existe a preocupação com a aprendizagem significativa dos alunos,

de modo que estes conheçam o seu mundo, a si mesmos e tenham instrumentos adequados para enfrentar os desafios da vida. Para esses países a falta da eficácia ameaça, por certo, a legitimidade do sistema educacional.

Nesse sentido, é importante salientar a importância de elementos-chave na implementação e realização de uma gestão democrática: a construção de um projeto político pedagógico socialmente referenciado; a formação de um conselho escolar atuante e ativo, composto por representantes que garantam a representatividade e as demandas da comunidade escolar e do entorno; e, por fim, a escolha das gestoras por meio de um processo participativo, no qual a comunidade possa expressar sua vontade e escolha, por meio do voto direto, do grupo que liderará os projetos escolares num determinado mandato.

No entanto, tal modelo de escolha de gestoras de maneira participativa ainda não está totalmente enraizado, mas se encontra em avançado processo de construção desde os anos de 1980, sendo Salvador uma das cidades pioneiras na utilização desse modelo no Brasil

Não obstante, atualmente a literatura brasileira apresenta, quatro maneiras de escolha de gestoras escolares em escolas públicas, seja na educação básica, ou mesmo na educação superior. Nesse sentido, são estabelecidas, “para fins de análise, quatro categorias de escolha de diretores escolares: nomeação, concurso, eleição e esquemas mistos” (GADOTTI, 2008, p. 92).

Paro (2010) reforça essa afirmação sendo um pouco mais minucioso, mostrando que as quatro formas mais comuns de escolha de gestoras escolares nos sistemas públicos de ensino no Brasil são:

- a) **Indicação política.** Neste modelo, a figura do representante político, seja ocupante de cargo legislativo ou executivo, nos âmbitos municipal, estadual ou federal, escolhe e indica uma pessoa da sua confiança para que ocupe o cargo de direção de uma determinada escola ou universidade pública, deixando este comprometido com quem o indicou e, desse modo, submetido às suas ordens.

Do mesmo modo, essa forma de escolha não garante a qualidade técnica do profissional designado à realização de um trabalho tão importante. Esses cargos, em geral, são comissionados e

frequentemente denominados como “cargos de confiança” de quem os indicou (CORRÊA; CARDOSO, 2000). Deste modo:

A livre indicação dos diretores de escola pelos políticos é uma prática extremamente complexa e marcante na educação brasileira, ela encontra-se profundamente arraigada nos vícios da política brasileira, notadamente marcada pelas relações de servilidade e de dependência política entre os envolvidos no processo. Sendo que esta forma de indicação não interessa à comunidade escolar, mas sim à classe política local, que usa desse cargo de confiança para controlar e transformar as pessoas em votos e benesses oferecidas aos apaniguados da classe política. (CORRÊA; CARDOSO, 2000, p. 184).

Enquanto isso, para o Censo de 2013, no Brasil, 42% das gestoras escolares ainda são escolhidas pelo processo de indicação política.

- b) **Concurso público.** O concurso público, a princípio, parece bastante positivo, no entanto, também apresenta um elemento obstaculizador à realização da gestão democrática, pois, nesse caso, mesmo com a garantia da aferição da qualidade técnica dos profissionais, se trata de um processo de escolha unilateral, já que a comunidade não participa, pois, o princípio da meritocracia garante aos candidatos a livre escolha, pela classificação, do local de trabalho. Ou seja, “o diretor escolhe a escola, mas nem a escola nem a comunidade podem escolher o diretor” (GADOTTI, 2008, p. 94), e, para isso, o profissional que a escolhe, muitas vezes o faz se utilizando de critérios que nem sempre são positivos para elas, por não estarem agregados à sua identificação e comprometimento com a unidade a que vai servir, mas, sobretudo, à sua vida ou a aspectos pessoais, a exemplo da distância da casa ou do porte da unidade escolar.

Isso significa que o concurso acaba sendo democrático para o candidato, que, se aprovado, pode escolher a escola onde irá atuar, mas é antidemocrático em relação à vontade da comunidade escolar, que é obrigada a aceitar a escolha do primeiro. Se assim acontece, o diretor pode acabar não tendo grandes compromissos com os objetivos educacionais articulados com os interesses dos usuários, o que gera, muitas vezes, a negligência em relação às formas democráticas de gestão, ainda que isso não possa ser considerado como regra. (GADOTTI, 2008, p. 94).

- c) **Eleição com ampla participação da comunidade escolar** (pais, alunos, professores e funcionários da escola) por voto direto, é a mais defendida por especialistas da área educacional e a que mais se aproxima dos anseios democráticos, como requer a Constituição Federal.

Acerca disso, Corrêa e Cardoso (2000, p. 18) nos dizem que:

A eleição do diretor pode ser um primeiro passo para a gestão democrática e que, como todo processo de mudança, carrega desafios e superações da prática. O autor ressalta a importância da garantia, nesse modelo, da existência de um mandato com um caráter provisório, por tempo determinado, para que o gestor não se sinta seguro no cargo, a tal ponto em que se iniciam os abusos, a centralização e o autoritarismo.

Oliveira (2003) e Libâneo (2001) alertam para algumas gestões consideradas democráticas e participativas, que ainda que contemplem a presença da comunidade nos processos do desenvolvimento escolar, nos Conselhos de Escola ou nos Colegiados, nem sempre, efetivamente, incorporam nas decisões tomadas os interesses dos representados. Para eles, existem muitas formas de participações e experiências de gestão democrática, desde a constituição de conselhos, eleições para a escolha de diretores escolares e outras formas de organização que permitem a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar (PENIN; VIEIRA, 2002).

Resumindo: em tese, nesse modelo, a gestora eleita se voltará para as necessidades da comunidade que o escolheu, submetendo assim o seu mandato aos interesses, à manifestação e à vontade da comunidade escolar, seja através do voto direto ou do voto representativo, por meio de conselhos e colegiados, favorecendo a discussão democrática das questões da escola, a liberdade e a liberdade de expressão (BASTOS, 2002, p. 8).

A maior vantagem do modelo de eleição é a possível rotatividade de profissionais frente à direção da escola, permitindo, assim, uma alternância no poder, o que colabora para a garantia da democracia e a ocorrência de menor autoritarismo no processo, minorando o prejuízo para a livre participação nas decisões mais importantes tomadas para a

escola e permitindo, enfim, uma caminhada na direção de uma gestão democrática da escola pública (CORRÊA; CARDOSO, 2000, p. 186).

- d) **Mista** é a forma de escolha de gestoras escolares com a maior incidência no Brasil. Nela existe a combinação do concurso público (profissional de carreira), a formação profissional com a escolha por eleições diretas. Esta parece ser a que mais se aproxima do ideal defendido neste estudo, já que a aferição da qualidade técnica do profissional, por meio do concurso público, e a realização das eleições diretas garantem a combinação entre a qualificação acadêmica para o cargo e a manifestação da vontade da comunidade escolar no processo de escolha das gestoras da escola.

Os procedimentos de escolhas das gestoras escolares já demonstram um grau de exigência e importância nesse processo em diversos países, inclusive no Brasil. Alguns especialistas defendem que pôr à frente das escolas boas gestoras é um bom começo para a melhoria dos índices de qualidade da educação. Para Freitas (2006), o processo educacional começa a partir da escolha da gestora escolar, que segundo a autora é a figura principal dentro da escola, além de ser também o principal elo entre a escola e o órgão central e entre esta e a comunidade escolar e do entorno. Para essa autora, o despreparo ou o bom preparo de uma gestora escolar afeta diretamente a docência e a aprendizagem dos alunos, já que se torna impossível melhorar a qualidade do ensino sem a atuação de um bom líder.

Como foi sinalizado anteriormente, existem três formas predominantes no país para ocupar esse posto: indicação política, concurso público e voto direto da comunidade escolar. Sobre esse voto direto, que ocorre mediante eleições para o provimento do cargo de gestora escolar, Dourado (2000) pontua que, embora as eleições se apresentem como um legítimo canal na luta pela democratização da escola e das relações sociais mais amplas, e não o único, é necessário não perdermos de vista as limitações do sistema representativo numa sociedade de classes, assentada em interesses antagônicos e irreconciliáveis (DOURADO, 2000, p. 85).

No Estado do Paraná, primeiro Estado Brasileiro a implantar as eleições para a escolha de gestoras escolares, a Lei nº 18.590, de 13 de outubro de 2015 define critérios de escolha, mediante consulta à Comunidade Escolar, para designação de gestoras e gestoras auxiliares da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná por 4 anos, na qual estabelece o artigo primeiro:

Art. 1º. A designação de Diretores e Diretores Auxiliares da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná é competência do Poder Executivo, a qual fica delegada, nos termos desta lei, à Comunidade Escolar, mediante consulta a ser realizada simultaneamente em todos os Estabelecimentos de Ensino. (PARANÁ, 2015).

Após eleitas, as gestoras escolares passam por um curso de gestão escolar voltado à formação continuada ao mesmo tempo que exerce as suas atividades. Depois de dois anos, o trabalho delas é avaliado pelos membros do Conselho Escolar. Se, na avaliação chegar a conclusão de que as ações do mandato estão caminhando de acordo com o que foi planejado e estão de acordo com as leis, incluindo a parte financeira, o mandato terá continuidade. Se problemas forem verificados, o Conselho pode decidir por adotar medidas de ajustes, podendo incluir acompanhamento do órgão central, ou pode-se recomendar uma nova eleição para a escolha de novas gestoras.

Esse critério ocorre no sistema estadual de ensino do Paraná, e na maior parte dos municípios brasileiros as gestoras escolares onde são escolhidas por meio da participação da comunidade escolar, superando o modelo de indicação política, que ajuda a manter o ocupante do cargo de gestora por vários mandatos, de acordo com os vínculos que constituem com a gestão política da cidade e seus políticos.

A Fundação Victor Civita (FVC), em 2016, publicou uma pesquisa encomendada ao Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (CEDHAP), que traçou um cenário das práticas de escolha e capacitação de diretores existentes no Brasil a partir de informações fornecidas pelas próprias redes de ensino. A pesquisa constatou que a eleição é a principal forma de acesso ao cargo, sendo mencionada por 67% das Secretarias de Educação; a indicação aparece em segundo lugar (42%). Em metade das redes, são combinadas duas ou mais modalidades: um terço delas informou utilizar critérios técnicos para seleção de diretores, como provas, exames de certificação, entrevistas e concursos (FUNDAÇÃO VITOR CIVITA, 2010 apud INSTITUTO UNIBANCO, 2016).

Figura 1 – Modalidades de seleção para gestora de escola pública



Fonte: Fundação Vitor Civita (2010, p. 2 apud INSTITUTO UNIBANCO, 2016).

Vale destacar também que um estudo da Fundação Itaú Social, de 2015, se referia sobre o processo de seleção de gestoras nas escolas públicas brasileiras concluindo que “processos seletivos mais transparentes (vinculados a exame de seleção e/ou eleição) em geral escolhem diretores que permanecem muito mais tempo nas escolas e que apresentam características de liderança positivas (como identificado pelo incentivo à formação continuada dos professores)”, o que não se verifica no caso dos diretores indicados (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015).

Considerando a situação do Rio Grande do Sul, Werle (1992) comenta que, em grande parte dos sistemas de ensino estaduais, o cargo de gestão de estabelecimentos escolares, departamentos e outras unidades administrativas da educação pública permanece como “cargo de confiança”, sendo ocupado por pessoas indicadas pela hierarquia da gestão da educação com critérios independentes da formação específica e da admissão por concurso.

Na Bahia, a Secretaria Estadual de Educação (SEC) divulgou o Decreto nº 13.202/2011 (BAHIA, 2011), que instituiu pela primeira vez as eleições diretas para a escolha de diretoras das escolas de Educação Básica do Estado da Bahia. Posteriormente, o Decreto nº 16.385 (BAHIA, 2015), de 26 de outubro de 2015,

publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia (DOE), trouxe critérios para eleição de diretores e vice-diretores das escolas da rede estadual de ensino, assegurando que alunos a partir de 12 anos, com frequência regular, pais e responsáveis por estudantes e servidores públicos municipais, estaduais e federais lotados na unidade escolar terão direito a voto.

Para concorrer os cargos, era necessário ser servidor de carreira do Magistério Público Estadual no cargo de professor ou coordenador pedagógico; ter formação superior com licenciatura plena; ter sido aprovado na avaliação de conhecimento em gestão escolar, conhecido como “Certificação”; ter experiência docente de, no mínimo, dois anos, em escolas da rede pública ou privada. As gestoras e vice-gestoras eleitas tiveram mandato de quatro anos, podendo ser reeleitas em mais um processo seletivo.

A Resolução CEE nº 26/2016 (BAHIA, 2016), do Conselho Estadual de Educação (CEE) da Bahia, que fixa normas para o funcionamento das instituições de ensino da Educação Básica, no capítulo III, Art. 12, diz que as condições de funcionamento da instituições de Ensino da Educação Básica, no quesito equipe técnico-administrativa mínima, o diretor deve ter a graduação em um curso de licenciatura, admitida a formação em ensino médio, na modalidade normal, para atuar em instituição que ofereça exclusivamente Educação Infantil e Ensino Fundamental nos anos iniciais: curso de pós-graduação *lato sensu* em gestão escolar ou similar com, no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas; curso de pós-graduação *stricto sensu* em Educação.

Na cidade do Salvador, campo empírico deste estudo, por exemplo, a forma de escolha pode ser denominada mista, já que, nela, os aspirantes aos cargos de gestoras escolares devem pertencer ao quadro efetivo do magistério municipal, realizar uma formação com caráter eliminatório, apresentar um plano de ação para a escola que pretende gerir e, após tais etapas, montam uma chapa e apresentar-se à comunidade escolar para que esta se manifeste no tocante à legitimação da chapa que deve assumir o mandato, que tem duração de 03 (três) anos e pode somente ser renovado por mais uma vez.

Segundo a legislação Decreto Nº 30.118 de 29 de setembro de 2018, publicado no Diário Oficial do Município de Salvador, para ser gestora escolar é necessário atender certos requisitos: ser uma professora ou coordenadora pedagógica concursada; ter passado pela experiência de pelo menos três anos de

serviço; ter nível superior; participar do curso de gestão escolar oferecido pela Secretaria de Educação, devendo obrigatoriamente ter uma frequência mínima de 75%; passar também por uma avaliação escrita, obtendo a aprovação com nota 5,0; e, posteriormente, passar por um processo de eleição³ direta pela comunidade escolar através do voto direto – Lei nº 36, de 2004 (SALVADOR, 2004).

Outros municípios baianos já experimentam essa forma de escolha dos diretores com a participação da comunidade, a exemplo dos municípios de Alagoinhas, Vitória da Conquista, Itacaré, Lauro de Freitas, Feira de Santana, Barreiras, Porto Seguro, dentre outros municípios.

O fato é que cada rede pública vem estabelecendo critérios próprios para que o gestor escolar possa assumir o cargo. Ou seja, os critérios para que se possa ocupar o posto de gestora varia muito mediante a política de formação adotada por cada secretaria de educação, que pode acontecer desde indicações pessoais e político-partidárias, passando pelo concurso público ou até eleições. Outras secretarias de educação exigem como requisitos certo tempo de atuação em sala de aula para que os profissionais possam assumir a função de gestora escolar.

Segundo Lück (2011), existe uma tendência mundial que aponta para a profissionalização da gestora, pois as exigências técnicas e de formação estão cada vez mais presentes nos processos de escolhas dos dirigentes educacionais, como uma maneira de garantir os mais bem qualificados para o exercício do cargo.

Há uma disposição crescente em entender que a gestora tem como papel basilar ser líder da comunidade, como gestora pública da educação, e não como um simples emissário ou preposta do governo. Parece que a gestora consegue compreender melhor, agora, sua situação contraditória pelo fato de ser mais cobrada pelos que a elegeram. Na qualidade de responsável pela escola e de preposta do Estado no que se refere à execução das leis e da ordem na escola, adiciona-se o seu outro papel de líder, legitimado pelo voto da sua comunidade, que exige dela maior desapego aos interesses pessoais e uma maior atenção aos interesses dos usuários da escola.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que, quando a democracia e a participação são garantidas, os interesses da comunidade escolar são respeitados, o

³ Existe atualmente um grande debate, entre representantes do Órgão Central e representantes dos trabalhadores em educação, quanto ao termo a ser utilizado nas próximas escolhas dos novos gestores, se “eleição” ou “consulta”.

que torna a eleição direta livre a melhor forma existente atualmente, se associada a alguns mecanismos (formação, competências, lideranças) que garantem a formação técnica e política das gestoras escolares junto as suas atribuições.

3 ATRIBUIÇÕES DAS GESTORAS ESCOLARES E SUA FORMAÇÃO

Responsáveis pelas execuções das ações e pelo cumprimento das regras no âmbito escolar. As gestoras escolares são os profissionais que devem preocupar-se com ensino e o funcionamento da unidade escolar através das variadas estratégias. Elas precisam conduzir a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escola (RE) entre outros documentos da escola, com ampla participação da comunidade interna e externa da escola, facilitando assim, a constituição do currículo escolar.

Cabe também às gestoras planejar, delegar tarefas, acompanhar, e avaliar a aprendizagem dos alunos com o objetivo de captar baixos desempenhos de alunos e, ir em busca de uma reorientação dos caminhos pedagógicos da instituição, fazendo os ajustes necessários para que a escola possa atingir plenamente suas potencialidades em prol da aprendizagem dos alunos.

O diretor como líder da escola, deve envolver sua equipe, professores, orientadores, funcionários e coordenadores, acompanhando e envolvendo o trabalho de desde o planejamento a execução das tarefas. Visando sempre a meta principal de toda e qualquer escola: a aprendizagem dos alunos. Afinal, é função primordial do gestor prezar pela qualidade do fazer pedagógico da instituição que dirige, não sendo apenas um provedor e organizador de recursos. Essa postura o ajudará na direção de uma gestão transparente e democrática. (LÜCK, 2009, p. 32).

Entendemos que delegar tarefas é diferente de transferir responsabilidades. Delegar é dar poder às pessoas e permitir que tomem decisões, é motivar, confiar e dar autonomia. Transferir responsabilidade é atribuir os resultados exclusivamente a outrem. Aprender a abrir mão de determinadas atividades e distribuir responsabilidades ainda é e deve ser um desafio para as gestoras, mas que é um passo indispensável para que a gestora possa ter tempo para priorizar ações estratégicas dentro da escola e encontrar a melhor forma de desenvolver cada membro da equipe escolar para o cumprimento das suas atividades.

3.1 QUESTÕES INICIAIS

A função da gestora escolar pelo viés da administração clássica é uma das mais difíceis discussões no âmbito escolar quando nos referimos a sua gestão. Especialmente no tocante à tomada de decisões e no envolvimento de toda a comunidade na condução da escola. Nas décadas de 1960 e 1970, boa parte dos

estudos em gestão escolar (ALONSO, 2007; LOURENÇO FILHO, 2002; RIBEIRO, 1938) tinha como base de sustentação a Teoria Geral da Administração (TGA), cujo pressuposto se apoiava na afirmação de que administrar uma escola equivaleria a administrar uma empresa qualquer, com a finalidade de garantir a eficiência e a eficácia do empreendimento escolar.

Ribeiro (1938) aconselhou que a Administração fosse meio e não fim em si mesma, e que ela se fundamentasse em três subsídios que teriam em vista a complexidade dos empreendimentos humanos e o jogo de interesses daí advindos: a) racionalização do trabalho; b) divisão do trabalho; e d) interesse no trato pela administração. Para tanto, caberia ao administrador conhecer o empreendimento em que estaria inserido para, em seguida, atuar, acrescentando outras questões: onde, quando, como operar em cada caso. Sendo assim, quatro habilidades exprimem essa ação administrativa: a) planejar e programar; b) dirigir e coordenar; c) comunicar e inspecionar; d) controlar e pesquisar.

Antes dos anos de 1960, Lourenço Filho (2007) já destacava a importância da comunicação intrínseca na administração. Segundo ele, muitos problemas eram frutos da falta de informação, tanto por parte dos administradores quanto por parte dos administrados. Sempre adotando os princípios da Teoria Geral dos Sistemas para a análise da organização escolar e propondo administração escolar.

Na década de 1960, quando foi criada a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a mais antiga associação de administradores educacionais da América Latina e a primeira associação brasileira da sociedade civil organizada no campo da educação depois da Associação Brasileira de Educação fundada no dentro do movimento dos Pioneiros da Educação no início da década de 1930. A criação contou com mais de cinquenta nomes, entre os quais estavam Anísio Spínola Teixeira, Abigail Alvarenga, Antônio Pithon Pinto José Querino Ribeiro, entre outros.

Em diálogo com Querino Ribeiro, Anísio Teixeira defendeu que a administração escolar jamais poderia igualar-se à administração de empresas e conferiu ao administrador escolar a função de mediador inovador, ponderando que “[...] se alguma vez a função de direção faz-se uma função de serviço e não de mando, esse é o caso do administrador escolar” (TEIXEIRA, 1967, p. 14).

Lück (2011, p. 13), discutindo a função da gestora escolar, explicita a necessidade de superar-se o modelo hegemônico de Administração escolar pautado

na figura de um “[...] diretor tutelado pelos órgãos centrais, sem voz própria, em seu estabelecimento de ensino, para determinar os seus destinos e, em consequência, desresponsabilizado dos resultados de suas ações e respectivos resultados”.

Existem pessoas que exercem cargos de gestão, mas não alcançam resultados; trabalham além do horário, não conseguem planejar, passam boa parte do seu tempo “apagando incêndio” – corrigindo coisas malfeitas, se desculpendo por coisas que a equipe escolar não conseguiu fazer, ou mesmo reclamando da equipe escolar. Infelizmente, muitos profissionais de educação não tiveram formação suficiente sobre gestão escolar.

Muitos profissionais da educação ao adentrarem no cargo de diretor de uma escola, em que pese terem a responsabilidade de alcançar maior complexidade no seu trabalho, não conhecem verdadeiramente seus papéis enquanto diretores. Muitos saem da sala de aula e vão diretamente gerir uma escola e as suas diversidades, desconhecendo as atribuições mínimas de um diretor escolar. (PARO, 2010, p. 27).

A gestão de uma escola pode ser aprendida. Desde que se queira aprender e que seja oferecida a formação adequada para isso, pois para aprender é fundamental que se queira aprender e a oportunidade para que se possa aprender.

Ao decidirem seguir o caminho do exercício do cargo de gestão escolar, alguns profissionais podem fazê-lo motivados pelo incremento salarial, com pouca clareza sobre o que realmente significa ser uma gestora escolar, e sem analisar as exigências e os desafios com que vão se deparar na sua nova função. Quando isso acontece, em nossa experiência, não raro vemos as novas gestoras demonstrarem desconhecimento das novas atividades e explicitarem dificuldades em lidar com pessoas, evidenciando estarem suficientemente desenvolvidas as suas habilidades para desempenhar o cargo de gestora.

Por esse motivo, entendemos que antes de assumir uma função de gestão escolar é apreciável o profissional ter cautela, refletir sobre os desafios que encontrará no exercício da função. Compreender o seu papel diante das dificuldades que encontrarão na nova função. Por isso, é importante o desenvolvimento de novas habilidades.

De acordo com Lima (2004), cabe as gestoras manter a escola organizada e limpa, manter equipamentos funcionando, as contas em dia, os funcionários em ação, a comunidade participativa e, o mais importante de tudo, alunos aprendendo.

Esse é o panorama ideal para uma escola em funcionamento. E para atingir esse patamar exige-se muito trabalho e uma gestão que o encaminhe nesse sentido.

Elencamos a seguir alguns dos principais papéis desempenhados por gestoras da educação pública. Segundo Gomes (2009, p. 9), existem três perfis básicos para o profissional da gestão, quais sejam:

1. Administrador escolar: mantém a escola dentro das normas do sistema educacional, segue portarias e instruções, é exigente no cumprimento de prazos;
2. Supervisor pedagógico: valoriza a qualidade do ensino, o projeto pedagógico, a supervisão e a orientação pedagógica e cria oportunidades de capacitação docente;
3. Líder sociocomunitário: preocupa-se com a gestão democrática e com a participação da comunidade, está sempre rodeado de pais, alunos e lideranças do bairro, abre a escola nos finais de semana e permite trânsito livre em sua sala.

Para além disso, as funções das gestoras passam também, além desses perfis citados, pelo cuidado com os recursos financeiros da escola. A aplicação correta dos recursos financeiros dentro da legislação e a sua devida prestação de conta à comunidade levam as gestoras escolares a conhecerem as legislações e as normas concernentes à questão.

Acreditamos que gerir uma instituição escolar não é uma empreitada das mais simples de se fazer. A gestora precisa ter conhecimento, boa liderança e sensibilidade para lidar com os múltiplos aspectos que intervêm no correspondente funcionamento da escola que conduz. Desde o domínio dos assuntos financeiros e legais, passando pela relação entre os funcionários, questões do patrimônio, de infraestrutura local e até comunicação com os alunos, com os pais e com o órgão central. Enfim, a lista de competência para o exercício da gestão escolar é extensa e complexa.

No Quadro 4 mostramos as principais habilidades e conhecimentos que os profissionais da gestão devem possuir, segundo Lück e colaboradores (2011). O equilíbrio dessas qualificações no cotidiano escolar, segundo a situação específica de cada escola, ajudará no enfrentamento dos desafios encontrados pela gestora no âmbito escolar. No entanto, certamente outros conhecimentos e habilidades serão necessários para o exercício da função.

Quadro 4 – Perfil geral da gestora da escola eficaz

Habilidade em área administrativa, financeira e pedagógica	Visão de conjunto e estratégias; Planejamento educacional; Manejar e controlar do orçamento escolar; Organizar o ambiente escolar; Acompanhar e monitorar o processo educacional; Realização de avaliação institucional; Variação de técnicas e tomadas de decisões eficaz; Resoluções de problemas de maneira crítica, criativa e participativa; Adoção de novas ferramentas na área da Tecnologia da Informação (TI).
Habilidades na área de relacionamento interpessoal / inteligência emocional	Comunicação com a comunidade; mobilização da equipe escolar junto a comunidade local para a participação ativa na gestão escolar; facilitação de processos de diálogo com toda a comunidade escolar por uma educação de qualidade, negociação dialogando, resolvendo conflitos e dando feedback à escola.

Fonte: Adaptado pelo autor desta tese de Lück (2009, p. 42).

Em 2003, com o objetivo de aperfeiçoar e nortear tanto as gestoras no seu trabalho, como também os futuros cursos de Gestão Escolar que seriam realizados a partir daquele momento, a Secretaria Municipal da Educação de Salvador apresentou, um documento em caráter preliminar, mas que ainda não houve atualização, como veremos adiante, com o conjunto das principais atribuições das gestoras escolares. A elaboração das atribuições teve como referência os seis fatores de eficácia da escola adotados no PDE (SALVADOR, 2003b):

- a) A efetividade do processo de ensino e de aprendizagem implica em garantir o acesso dos educandos à escola e, sobretudo, sua permanência e sucesso no processo educativo, propiciando condições favoráveis para o fortalecimento de sua identidade como sujeito do conhecimento;
- b) As instalações e materiais considerados como infraestrutura básica para o pleno funcionamento da escola envolvem ações de conservação, manutenção e mobilização da comunidade escolar para atuar de forma consciente e multiplicadora, consolidando a valorização da cultura de preservação do bem público. Atribuições do Gestor

Escolar: identificar necessidades e acionar mecanismos, a fim de proporcionar um ambiente físico adequado ao pleno funcionamento da escola;

- c) A gestão participativa de processos está concebida como um gerenciamento fundamentado nos princípios de cogestão com o Conselho Escolar e com as representações das organizações associativas da escola, legitimando a tomada de decisões numa ação colegiada com diferentes níveis de responsabilidades da equipe gestora da escola e do Sistema Municipal de Ensino. Atribuições do Gestor Escolar: coordenar a elaboração e implementação do Regimento Escolar;
- d) O clima escolar refere-se a um ambiente estruturado, de tal forma que expresse a responsabilização coletiva de todos os participantes da comunidade escolar em relação ao sucesso de ensinar e de aprender, resultando num clima harmônico e produtivo, onde todos unem esforços para atingir os objetivos propostos para a efetividade;
- e) O envolvimento dos pais e da comunidade decorre de um processo de mobilização e organização, de forma responsável e consciente, que possibilita canais de participação com representações de organizações associativas de pais, alunos e professores, contribuindo para o aperfeiçoamento do trabalho educativo e o relacionamento da escola com a comunidade;
- f) O desenvolvimento do patrimônio humano envolve a criação de ambiente favorável e oportunidades para a formação profissional, autoformação, pesquisa, experimentos, debates e reflexão pedagógica e gerencial no interior da escola, estudando e analisando a prática educativa, viabilizando a introdução legítima de novos padrões de gestão e de ensino.

3.2 GESTORAS ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR

O Quadro 5 apresenta o conjunto de atribuições⁴ das gestoras escolares publicadas pela SMED no documento preliminar no ano de 2003.

Quadro 5 – Atribuições das gestoras escolares da SMED

FATORES DE EFICÁCIA	Atribuições do Gestor Escolar
Efetividade do processo de ensino e de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenar a elaboração e implementação da proposta pedagógica e sua operacionalização através dos planos de ensino, articulando o currículo com as diretrizes da Secretaria. • Incentivar a utilização de recursos tecnológicos e materiais interativos para o enriquecimento da proposta pedagógica da escola. • Estimular e apoiar os projetos pedagógicos experimentais da escola. • Assegurar o alcance dos marcos de aprendizagem, definidos por ciclo e série, mediante o acompanhamento do progresso do aluno, identificando as necessidades de adoção de medidas de intervenção para sanar as dificuldades evidenciadas. • Garantir o cumprimento do Calendário Escolar, monitorando a prática dos professores (regentes e coordenadores pedagógicos) e seu alinhamento com a proposta pedagógica, organizando o currículo em unidade didática. • Acompanhar as reuniões de atividades complementares – AC, avaliando os resultados do processo de ensino e de aprendizagem, adotando, quando necessário, medidas de intervenção. • Articular-se com as Coordenadorias Regionais e setores da SMEC na busca de apoio técnico-pedagógico, socioeducativo e administrativo, visando elevar a produtividade do ensino e da aprendizagem. • Acompanhar a frequência e avaliação contínua do rendimento dos alunos através dos registros nos Diários de Classe, analisando, socializando os dados e adotando medidas para a correção dos desvios. • Assegurar o cumprimento do sistema de avaliação estabelecido no Regimento Escolar. • Monitorar a rotina da sala de aula através da atuação do Coordenador Pedagógico. • Assegurar um ambiente escolar propício, estabelecendo as condições favoráveis para a educação inclusiva de forma produtiva e cidadã. • Identificar as ameaças e fraquezas da unidade escolar, a partir da sua análise situacional, adotando medidas de intervenção para superar as dificuldades. • Acompanhar a execução dos projetos em parcerias com outras instituições, adequando-os à realidade da sua escola.
Instalações e materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar o tombamento e responsabilizar-se pela guarda, conservação e manutenção dos móveis e equipamentos da escola. • Otimizar o uso dos recursos financeiros repassados à escola, destinados à aquisição de materiais, manutenção das instalações e dos equipamentos. • Suprir a escola com materiais adequados, que permitam aos professores e alunos desenvolverem atividades curriculares diversificadas. • Promover campanhas, programas e outras atividades para conscientização da comunidade escolar e local de preservação e conservação da escola.
Gestão participativa de processos	<ul style="list-style-type: none"> • Gerenciar o funcionamento da escola em parceria com o Conselho Escolar, zelando pelo cumprimento do Regimento Escolar, observando a legislação vigente, normas educacionais e padrão de qualidade de ensino. • Garantir o alcance dos objetivos da escola, identificando obstáculos, reconhecendo sua natureza e buscando soluções adequadas. • Desenvolver as ações educativas pertinentes a cada segmento de ensino, de acordo com as normas e diretrizes do Conselho Municipal de Educação. • Elaborar e implementar o Plano da Gestão Escolar alinhado ao PDE, Proposta Pedagógica, Regimento Escolar e Diretrizes do Sistema Municipal de Ensino, discutindo com a comunidade escolar e incorporando as contribuições. • Administrar a utilização dos espaços físicos da unidade escolar e o uso dos recursos disponíveis, para a melhoria da qualidade de ensino como: bibliotecas, salas de leitura, laboratório de tecnologias, entre outros. • Administrar, otimizando os recursos financeiros, conforme os procedimentos e rotinas de execução orçamentária e financeira, determinados pelas fontes de repasses, acompanhando e monitorando as despesas e o fluxo de caixa. • Organizar coletivamente as rotinas da escola e acompanhar o seu cumprimento. • Estimular a formação de organizações estudantis, atividades esportivas, artísticas e culturais na unidade escolar. • Aplicar instrumentos de registro de matrícula e de acompanhamento da movimentação escolar do alunado, sistematizando os dados e emitindo relatórios. • Monitorar o desenvolvimento das ações gerenciais, em parceria com o Conselho Escolar, com vistas a identificação dos resultados, propondo as intervenções necessárias. • Promover a construção do PDE, bem como a sua execução e replanejamento, através de um trabalho coletivo em parceria com o Conselho Escolar, mediante processo de análise dos resultados e proposições adequadas.

Fonte: Salvador (2003b, p. 2).

⁴ Desde 2017 estão em discussão mudanças no conjunto de atribuições dos gestores escolares da Rede Municipal de Educação do Município de Salvador, com a participação do Fórum Permanente de Gestores das Escolas Municipais de Salvador, mas, apesar da defasagem, oficialmente não houve mudanças nas atribuições dos gestores de escolas de Salvador desde 2003.

Quadro 5 – Atribuições das gestoras escolares da SMED

FATORES DE EFICÁCIA	Atribuições da Gestora Escolar
Clima escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Adotar estratégias gerenciais que favoreçam a prevenção de problemas na unidade escolar. • Gerenciar o funcionamento da escola, zelando pelo cumprimento da legislação, normas educacionais e pelo padrão de qualidade de ensino. • Proporcionar um ambiente que permita à escola cumprir sua missão, objetivos e metas, fundamentado nos seus valores, supervisionando o funcionamento e a manutenção dos diversos recursos de infraestrutura. • Possibilitar o bom funcionamento da escola através do estabelecimento de normas regulamentadas no Regimento Escolar, favorecendo a melhoria da qualidade do trabalho. • Promover o envolvimento da comunidade escolar, fazendo uso da liderança e dos meios de comunicação disponíveis, com base na cooperação e compromisso, favorecendo a qualidade das relações interpessoais. • Manter o fluxo de informações atualizado e regular entre a direção, os professores, pais e a comunidade. • Coordenar as ações socioeducativas desenvolvidas na unidade escolar. • Assegurar visibilidade às ações da unidade escolar. • Socializar os resultados das ações gerenciais, reconhecendo os níveis de avanço e dificuldades da escola. • Expressar confiança na capacidade de eficácia da escola.
Envolviment o dos pais e da comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o envolvimento dos pais na gestão da escola, em atividades educacionais e sociais, incentivando e apoiando a criação das associações de pais e as iniciativas do Conselho Escolar. • Estimular a participação dos pais na educação dos filhos, envolvendo-os no acompanhamento do desempenho dos alunos e fortalecendo o relacionamento entre pais e professores. • Administrar os programas compensatórios direcionados ao aluno e à família de acordo com as normas estabelecidas pelos órgãos promotores. • Manter comunicação frequente com os pais, mediante o repasse de informações sobre o processo educativo, normas e orientações do funcionamento da escola. • Viabilizar a integração entre a escola e a comunidade, criando e monitorando projetos em parceria com as diversas organizações, visando apoio às atividades educacionais, sociais, culturais e de lazer. • Maximizar a atuação da comunidade junto à escola, identificando os recursos e sendo hábil nas relações com os seus diversos segmentos. • Promover campanhas educativas e programas com temas que despertem o interesse da comunidade escolar.
Desenvolvim ento do patrimônio humano	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunizar e facilitar o acesso a programas de aperfeiçoamento profissional para os recursos humanos da escola. • Identificar as necessidades de desenvolvimento dos recursos humanos da escola, estabelecendo estratégias de intervenção em articulação com a SMEC. • Identificar e otimizar o potencial dos recursos humanos da escola, assegurando a integração e adotando uma postura participativa nas ações de planejamento e execução das atividades curriculares. • Proporcionar ao professor momentos de autoavaliação, pesquisa, experimentos, debates e reflexão da prática pedagógica em uma perspectiva crítico-reflexiva. • Promover a efetividade do processo de avaliação de desempenho do grupo magistério, junto ao Conselho Escolar.

Fonte: Salvador (2003b, p. 2).

Considerando que o conhecimento não é estático, ele é dinâmico, que está constantemente em construção, pode ser questionada e dinamizada a todo momento, principalmente pela descoberta de novas fontes, novas interpretações e diferentes maneiras de se abordar as evidências, as relações humanas são empreendidas no tempo e na história de acordo com as coisas descobertas, novas teorias e novas fontes de informações.

Sobre isso, Castro (2004, p. 39) afirma que, os novos panoramas e as atuais demandas e mudanças que vêm sendo apresentadas pela sociedade contemporânea, suscitam uma profunda revisão dos processos de formação das gestoras educacionais. Portanto o documento preliminar que data de 2003, certamente está em defasagem.

A gestora escolar desempenha múltiplas funções e atende a demandas diversas, portanto deve ter competências e habilidades que lhe permitam adotar medidas que o levem à construção de uma escola eficaz, alinhada às normas de ensino e aos princípios de uma gestão de escola pública democrática e participativa.

Uma das experiências de formação ocorrida no início dos anos de 2000 foi o Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação (PGP/LIDERE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. O PGP/LIDERE trabalhou com as gestoras e outras lideranças em atuação nas escolas da rede de ensino de Salvador, como uma das formas de descentralização do poder em sistemas de ensino e em escolas públicas, apoiando-se na implementação da gestão democrática, participativa e compartilhada na rede pública de educação básica. Esse programa de formação, denominada pesquisa-ação e Programa de Gestão Participativa (PGP), durou cerca de cinco anos, com resultados muito positivos. (<http://www.liderisp.ufba.br/>).

Figura 2 – Atuação do PGP/LIDERE



Fonte: Freitas, Silva e Santos (1998, p. 13).

A equipe de pesquisadores se estabeleceu na Universidade Federal da Bahia, a partir de um projeto piloto, com o financiamento da Fundação Ford (FF), da Unicef e do Governo Federal. Um dos seus objetivos foi produzir, a partir da pesquisa e da extensão universitária, conhecimento teórico-prático em políticas e gestão da educação e desenvolver os profissionais da educação com relação a competências gerenciais e pedagógicas apoiadas por referencial teórico contextualizado, num movimento de ação-reflexão-ação.

O PGP/LIDERE cresceu no campo da investigação científica e nos estudos teóricos a partir dos quais realizou diversas pesquisas, e implementou cursos, palestras, módulos de estudos e vivências pedagógicas que consolidaram a gestão democrática participativa e o processo ensino-aprendizagem inclusivo nas 30 escolas em que foram implantadas, ganhando reconhecimento nacional como Centro de Referência em Gestão pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP).

3.3 FORMAÇÃO DE GESTORAS ESCOLARES NA CONTEMPORANEIDADE

Compreendemos a existência, no âmbito escolar, de alguns aspectos fundamentais como responsáveis pelos resultados satisfatórios ou insatisfatórios do desempenho da escola. O exercício da autonomia escolar, até mesmo da autonomia prevista na legislação atual, passando por outras inúmeras razões, como as políticas educacionais, os salários, as condições precárias de trabalho, falta de formação profissional suficiente, os desencantos com a profissão, a origem socioeconômica da maioria dos alunos da escola pública, são, do nosso ponto de vista, algumas das barreiras para o sucesso ou insucesso do desempenho escolar.

Dentre os aspectos percebidos como capazes de influenciar os resultados de desempenho da escola está a formação de gestoras escolares focada no preparo para a participação da comunidade na gestão da escola. Uma gestora bem preparada ou bem formada numa perspectiva de gestão democrática e participativa pode fazer uma diferença na qualidade dos resultados educacionais na esfera escolar. Lück (2011, p. 35) acredita que a melhoria da educação é uma condição *sine qua non* da administração educacional: “quando pessoas são o centro das

nossas atenções, práticas e estruturas gestoras abertas e participativas, apresentam vantagens em termos de resultados”.

Sendo assim, a formação das gestoras passou a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino na busca por referenciais na área da gestão escolar, para que fosse dado um suporte teórico que permitisse reflexões acerca do desempenho da gestão da escola, evitando assim o exercício do trabalho das gestoras baseado na tentativa de “acerto e erro”, sem uma formação que ajudasse a fundamentar o seu trabalho no contexto escolar em suas dimensões financeira, pedagógica e administrativa.

Como vimos em linhas anteriores, as funções para o exercício do cargo de gestora escolar se fundamentavam doutrinariamente nas bases da administração geral. Com isso, o foco de formação de gestoras era dentro de um modelo de administração centralizado na figura da gestora, no qual a comunidade escolar (professores, alunos, pais e funcionários) dificilmente participava das decisões tomadas acerca das atividades desenvolvidas no âmbito da escola, estando muito distante da realidade da comunidade escolar.

Até a década de 1980, não existia uma formação voltada para a formação das gestoras escolares nos cursos de graduações. Geralmente acontecia nas faculdades e universidades, nos cursos de pedagogia habilitações em: supervisão escolar; disciplinas do magistério para lecionar no 2º grau; e orientação educacional, sempre norteadas pelas Leis de Diretrizes e Bases (nº 4.024/61; 5.692/71).

Com a Constituição Federal do Brasil de 1988, as políticas de educação ampliam o papel da gestora educacional, e propõem rever a sua formação. Essa ação teve a intencionalidade de lançar novos olhares sobre a condução da escola, e agregado a tudo isso advêm as novas reflexões, inclusive surgindo uma nova nomenclatura que altera o título de “administrador ou diretor escolar” para “gestora escolar”. Para além da simples mudança de nomenclatura, essa alteração trouxe consigo novas concepções no tocante às competências, a sua formação e o seu papel em vista da posse do cargo de dirigente escolar (ALONSO, 2007).

Como o cargo de gestora escolar é comumente, ocupado por uma professora, cabe aqui pensar nesse processo de mudança de posição dentro da instituição: ao entrar no posto de trabalho da gestão escolar, a professora, que até então trabalhava com a gestão da sua sala de aula e do seu campo específico de conhecimentos, passa a ter o papel de gestora de desenvolvimento da organização

e funcionamento de toda a instituição. Ao mesmo tempo, a sua função demanda o acompanhamento das pessoas, que constitui o conjunto de profissionais, nas suas dessemelhantes áreas de atuação no grupo escolar.

Nesse sentido, gestora escolar recebe demandas que vão além da mera atuação técnica ou legal. A contemporaneidade, que traz um perfil diferenciado de ser humano, além de uma composição diferenciada de modelo societário, exige que sua formação vá além do mero papel burocrático e legal.

Nesse sentido:

Torna-se um profissional efetivo, em contraposição ao cumpridor de tarefas ou funcionário burocrático. Esse profissional terá que ser visto como alguém que não está pronto, acabado, mas em constante formação; Um profissional independente com autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades; Alguém que está sempre em busca de novas respostas, novos encaminhamentos para seu trabalho e não simplesmente um cumpridor de tarefas e executor mecânico de ordens superiores e, finalmente, alguém que tem seus olhos para o futuro e não para o passado. (ALONSO, 2002, p. 56).

A legislação recomenda que os docentes habilitados para desempenhar a gestão tenham uma formação que lhes garanta as qualidades de administrar uma escola, contudo, levando em consideração todas as fases desse processo.

É o que garante a LDB de 1996, em seu artigo 64:

Art. 64º. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Para Lück (2009), é de fundamental importância que a formação desse novo profissional que conduz a escola não seja somente vista sob o aspecto de uma simples ação de treinamento, mas que ocorra por meio da realização de um complexo currículo de formação, adequado a um artefato importante, um lugar em que se cruzam as reflexões sobre teoria e prática.

A formação que o professor adquire durante a graduação em licenciatura, não é suficiente para transformá-lo em gestor, se considerarmos a Pedagogia como ciência da educação, enquanto prática social, um campo de conhecimentos que não se resume no praticismo e nem em questões técnicas e administrativas. (NÓVOA, 2009, p. 40).

Em certa medida, podemos afirmar que a diferença entre esses termos pode estar na personalidade dessas gestoras líderes, que, na sua essência, devem ser assertivos, persuasivos, empáticos e flexíveis. Correm riscos, são sociáveis, demonstrando um nível saudável de ceticismo e estão abertos a novas ideias. Renato Requião Munhoz da Rocha (1998, p. 41), que é o presidente da Fundação Inepar, afirma que “os administradores são seguidos porque são chefes, já as gestoras são seguidos porque são líderes”.

Alonso (2007) diz que o papel da gestora em conduzir grupos heterogêneos, compostos de especialistas com funções diferentes, requer uma forte presença de liderança. Embora a liderança possa estar intimamente relacionada ao advento administrativo, a autora deixa claro que “liderança” e “administração” não são sinônimos. E ela complementa:

Liderança é aquele comportamento que garante a iniciação de uma ‘nova estrutura’ ou ‘procedimento’ necessário ao alcance dos objetivos de uma organização, ao passo que o comportamento do administrador pode ser identificado com a ‘utilização de estruturas’, ‘processos’ existentes em direção aos objetivos estabelecidos. Portanto, a administração é vista como uma força de estabilização, enquanto a liderança, como força de inovação ou renovação. (ALONSO, 2007, p. 18, grifo do autor).

Também para essa autora, a gestora não pode ser visto como mero aplicadora de leis ou provedor de recursos materiais para a escola, mas deve, antes, ser pensado como criador de novas atitudes, estimulador do progresso e mediador na solução de problemas e dificuldades dos vários elementos da escola. O equilíbrio da organização escolar deve ser o objetivo máximo da sua ação administrativa. Para tanto, deve preocupar-se não só com os aspectos materiais da organização e do funcionamento da escola, mas também com os aspectos psicológicos e sociais que asseguram uma melhor condição de trabalho aos funcionários e professores, além do maior aproveitamento para os alunos. Manter o bom clima organizacional é condição importante para assegurar a eficiência do trabalho educativo.

Nesse sentido, garantir a qualidade de sua formação é essencial. Segundo Pimenta e Franco (2008), a formação é, na maioria das vezes, designada a uma temporada de instrução escolar no transcurso da qual uma pessoa se apronta na direção de adquirir conhecimentos com vistas a uma certificação. Esse entendimento se baseia em um sujeito incompleto e que está em constante processo de aprendizagem e aperfeiçoamento dos seus conhecimentos.

Para Libâneo (2006, p. 19), “formar o profissional da educação exige um investimento competente e crítico nas ofertas do conhecimento da ética e da política.” Dessa forma, o profissional passa a necessitar de uma mobilização da capacidade de avaliar e discutir criticamente os contextos em que atua, bem como da habilidade de criar circunstâncias de observação, investigação e reflexão, bem como a capacidade de movimentar os saberes e conhecimentos dos grupos.

A gestora deve ser sempre orientado por uma complexidade de conhecimentos dos inúmeros aspectos de questões existentes na escola: pedagógicas, administrativas, de pessoas, de grupos e de direcionamento; questões relevantes e que precisam ser resolvidas no desenvolvimento do seu trabalho. Para isso faz-se necessário a gestora escolar “atualizar-se historicamente pela apropriação de um mínimo do saber alcançado pela sociedade da qual ele faz parte” (PARO, 2002, p. 61). O autor ressalta também que a formação da gestora escolar deveria conter pelo menos conteúdos sobre fundamentos da educação (históricos, filosóficos, sociológicos, econômicos, psicológicos), didática (as metodologias necessárias para bem ensinar determinados conteúdos programáticos) e as questões relacionadas à situação da escola pública.

Santos (2008) acredita que a formação da gestora implica no desenvolvimento de competências e habilidades que viabilizam o trabalho coletivo, a liderança de grupos, a formulação e o encaminhamento de soluções de problemas educacionais e a construção de uma proposta pedagógica no âmbito da educação escolar, dentro da perspectiva de desempenho profissional moral e com responsabilidade social.

A escola tem a responsabilidade de preparar seres humanos capazes de enfrentar com dignidade e possibilidades as complexidades e perplexidades do mundo hodierno. Por esta razão a condução do trabalho é realizada pela gestora, o qual lidera as atividades desenvolvidas com atitudes que ajudem na eficiência deste trabalho, ou seja, fomentando ações educativas e eficazes. A organização do esforço coletivo é uma ação social e política que pode gerar práticas contraditórias, uma de maneira democrática e outra de forma autoritária. Isso depende da formação e do compromisso da gestão

Geralmente, em qualquer área de trabalho, o profissional comprometido com seu ofício sabe que a sua formação não termina na graduação. A graduação apontará caminhos, oferecerá conceitos e ideias indicando o essencial para o

exercício da sua especialidade. O profissional da atualidade deve cada vez mais se especializar, sendo inovador, criativo e imaginador.

Especificamente e invariavelmente na área educacional não é diferente; para se habilitar cada vez mais na profissão, as gestoras devem constantemente participar de formações continuadas, estudando, aprendendo na prática, pesquisando, observando, errando muitas vezes até ser um profissional competente. Nos dias de hoje, sobretudo os profissionais da educação, competem com a tecnologia e por isso sua tarefa principal é estudar e se atualizar cada vez mais.

Há uma extrema necessidade de formação diferenciada e continuada para a profissional gestora. As informações adquiridas em cursos de formação específica contribuem para o seu desempenho profissional. A formação continuada é, hoje, uma necessidade para todos os profissionais, e deve ser entendida como um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos, as múltiplas exigências, desafios que a ciência tecnológica e o mundo do trabalho colocam.

Lück e colaboradores (2011) afirmam que o desenvolvimento de conhecimento e a formação de profissionais entendidos em gestão educacional, capazes de implementar e operar as transformações necessárias dos sistemas de ensino e escolas, é prioritário, por ser condição fundamental para o imprescindível salto qualitativo da educação brasileira. Isso em concordância com Castro (2012), quando se refere à qualificação da gestora para atender às novas demandas que vêm sendo esboçadas pela sociedade e que, conforme já dito, exigem uma profunda revisão dos processos de formação nos quais a gestão centrada na coordenação, na liderança, na conjugação de esforços e no desenvolvimento do projeto institucional coletivo constituem fatores determinantes da melhoria da qualidade de ensino.

Para garantir a existência de tempo e recursos voltados para a participação, é necessária, para além da formação das gestoras, a capacitação dos integrantes da comunidade escolar (professores, diretores e demais funcionários, pais e alunos), já que “preparar a comunidade escolar para a gestão democrática é a essência da transformação do sistema de ensino” (LÜCK, 2009, p. 31).

Sendo assim, a formação do grupo tem como princípio assegurar uma educação escolar empenhada na sabedoria de viver em sociedade, com respeito às diferenças, comprometida com a construção do conhecimento de uma maneira

humana e justa para todas e todos os que nela se situam, independente de raça, cor, credo ou opção de vida.

Por isso é muito importante que sejam desenvolvidas amplas políticas de formação para gestoras, que estimem a importância do trabalho no processo da gestão escolar, considerando a realidade integral do processo, e que considerem não só aspectos educacionais, mas sociais, culturais, econômicos e emocionais da comunidade a que servem.

A escola é um lugar onde se propaga a educação e para esta ser de qualidade é necessária uma organização das ações pedagógicas e administrativas capaz de gerar o crescimento de todos em relação à compreensão e à participação na sociedade. E, para isso, torna-se necessário, igualmente, qualificar todos que desempenham cargos de gestão.

Libâneo (2001) destaca que as novas atribuições da gestora escolar exigem: desenvoltura de convívio coletivo, capacidade de gerenciar um ambiente cada vez mais complexo e envolvente, criações de novos sentidos para o ambiente, manejo de tecnologias atualizadas, capacidade de assumir responsabilidades pelos resultados, capacidade de comunicação e conscientização das limitações e uma visão a longo prazo e de todo o processo que envolve o seu trabalho.

Vemos, portanto, que a função de uma gestora é complexa e exige, na sua formação, um entendimento sobre os inúmeros aspectos de todas as questões equacionadas pela escola, sejam questões pedagógicas, administrativas, de relações interpessoais, de grupos ou de direcionamento. A gestora enfrenta cotidianamente o desafio de desenvolver competência para administrar todos os recursos materiais, pedagógicos, políticos, financeiros e humanos existentes na escola.

Diante das modificações na educação, especificamente na área da gestão escolar, que partem da autonomia, da descentralização, da participação e da responsabilização das escolas pelos resultados obtidos, é imperioso a promoção de uma intensa revisão nos procedimentos de formação de professores, especificamente nas questões políticas e nos princípios da gestão escolar.

A partir dos anos de 1990 foram intensificados os debates acerca da necessidade de reformular e indicar novos caminhos para a formação dos profissionais da educação. Nesse ínterim, surgiu a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (CONARFE), que em 1990

passou a ser denominada de Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação (ANFOPE).

A ANFOPE defendia um debate político, uma maneira geral de formação dos profissionais da educação, que contemplasse a formação inicial, as condições de trabalho, as questões salariais e de carreira e a formação continuada. Também defendia como princípios básicos para os cursos de formação dos profissionais da Educação:

A formação para a vida humana como forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; a docência como base da formação; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica, a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; a avaliação permanente dos cursos de formação; o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO, 2000, p. 37).

De acordo com Freitas (1999), como forma de melhorar o desempenho das escolas pública, a partir dos anos de 1990 aumentaram os estudos, as experiências na área da gestão escolar e a necessidade de melhor preparar as gestoras escolares, por serem vistos como os principais responsáveis pela educação no âmbito da unidade escolar, por meio de avaliações, formações acadêmicas e a submissão permanente a cursos que atualizem os conhecimentos, ofereçam novas técnicas e possam apoiar a implementação de políticas públicas.

Em 2001, no documento intitulado: “Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior,” a ANFOPE defendia a necessidade de reformulação do Curso de Pedagogia e demais licenciaturas; que deveria ser superada a fragmentação entre as habilitações no curso de pedagogia; e a superação da dicotomia existente entre a formação dos pedagogos e demais licenciaturas. O documento considerava ainda que a docência deveria ser a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação (SILVA, 2006).

O documento também expunha rumos sobre o perfil do professor, as competências, a atuação, os eixos norteadores, os princípios, os componentes

curriculares e a duração do curso. Quanto às áreas de atuação, especificava: educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação para portadores de necessidades especiais, curso normal); educação profissional; educação não formal; educação indígena; educação a distância. Nesse debate sobre as funções do pedagogo, houve também a defesa da preservação das funções do curso de pedagogia em áreas voltadas ao trabalho fora da escola, ampliando assim a possibilidade de o pedagogo atuar no campo extraescolar (SILVA, 2006).

Segundo Silva (2006), os eixos norteadores da base comum nacional da ANFOPE seriam definidos da seguinte forma: sólida formação teórica, unidade entre teoria/prática, gestão democrática, compromisso social e ético, trabalho coletivo e interdisciplinar e articulação entre formação inicial e continuada. No campo da gestão escolar, a ANFOPE defendia a gestão democrática como um dos pilares fundamentais para análise das propostas de estrutura e organização curricular e institucional dos cursos de formação de profissionais da Educação:

[...] gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. O profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democrática, entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 5).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394 (BRASIL, 1996), ratificou as discussões acerca da identidade dos profissionais do curso de Pedagogia e do seu escopo profissionalizante, instituído como licenciatura. O artigo 64 da LDB aponta o Curso de Pedagogia como instância de formação mínima dos profissionais de educação para as tarefas não docentes.

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da Instituição de Ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Com base nisso, ficou evidenciado que o curso de Pedagogia deve atender a essa proposta curricular, assim os profissionais formados nessa área têm a possibilidade de ser docentes aptos a estar à frente de uma instituição escolar como gestoras, levando em consideração a formação a eles ofertada.

Assim, com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 01/2006, instituiu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo que:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006b, p. 7).

No que diz respeito às atividades docentes, o Parágrafo Único da Resolução CNE/CP nº 01/2006 determina que:

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006b, p. 7- 8).

Desse modo, Castro (2007) afirma que a base da identidade do pedagogo é a docência, e que a partir daí é feita a preparação para a gestão educacional.

Assim, a formação específica para a gestão no curso de Pedagogia será feita através do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, previsto no Artigo 6º da Resolução CNE/CP nº 1/2006:

Art. 6º. A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I – um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, [...] II – um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que,

atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares comunitárias, assistenciais, empresariais e outras; b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras; III – um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreendem participação em seminários, estudos curriculares; atividades práticas, atividades de comunicação e expressão cultural [...] (BRASIL, 2006b, p. 11-12).

As diretrizes curriculares para o curso de graduação em Pedagogia, aprovada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, apontam para a superação da formação do pedagogo especialista, a quem, em geral, se costuma destinar o trabalho de administrar o espaço escolar, ampliando o conceito de docência, no sentido de ultrapassar a sala de aula, envolvendo sua participação na gestão e em todas as atividades escolares, buscando-se garantir a formação tanto para as funções pedagógicas quanto para as administrativas da escola, o que normalmente não vemos contemplada na organização dos projetos pedagógicos dos cursos de outras licenciaturas, diferentemente na Pedagogia. Já que não é exigida formação em Pedagogia para ocupar o cargo de gestora escolar, o cargo pode ser ocupado por professores com formação em outras áreas, não necessariamente em Pedagogia (CASTRO, 2007; WERLE, 1992).

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. O professor deve formar-se com a capacidade de refletir sobre sua docência; com o propósito de formar profissionais capazes de construir sua identidade profissional docente. E, em tempos de discurso da qualidade da educação pública a formação continuada dos educadores se faz necessária, no sentido de que seja compreendida a função social da escola na sociedade em que está inserida. (IMBERNÓN, 2010, p. 39).

Atualmente, qualquer que seja a profissão, estudar ou atualizar se faz necessário. As gestoras da área educacional também não se diferenciam dessa realidade. Sendo assim, são investidos nos profissionais, cursos de longa e curta duração, desde as graduações, as pós-graduações. Nesse sentido, a formação torna-se um ato contínuo e incessante, pois para fazer a escola funcionar bem necessita-se de preparo para todos os seus atores, principalmente para as gestoras escolares. Afinal, Lück (2009) reconhece que uma gestora bem formada pode fazer uma grande diferença nos resultados da escola e no desempenho dos alunos.

Para Freitas (2008), a gestora escolar tem a função de uma líder, que pode entusiasmar a todos que estão a sua volta de maneira positiva ou negativa. Isso significa dizer que a sua função é de extraordinária importância para o funcionamento e sucesso da instituição escolar. Portanto ele deve desenvolver continuamente as suas habilidades com o objetivo de potencializar as suas competências permanentemente, no intuito de envolver motivacionalmente a sua equipe e comunidade escolar, favorecendo dessa maneira a prática de uma gestão democrática e participativa.

Nesse contexto, as Secretarias de Educação deveriam compreender que a participação na formação continuada voltada para as gestoras, principais lideranças escolares, é de fundamental importância para a instituição escolar. Além de resolver problemas de manutenção, organizar arquivos ou administrar os horários da escola, os diretores trabalham diretamente com os alunos, educadores e outros atores sociais e suas relações com o espaço escolar, como sujeitos da edificação da história humana, suscitando participação, corresponsabilidade e compromisso.

A formação de gestoras deve abarcar reuniões periódicas das gestoras com seus pares e com formadores capazes de fazer com que cada gestora identifique as necessidades de sua unidade escolar (CANDAU, 2008; CHRISTOV, 2008; GATTI, 2007). Para Nóvoa (2009), bons currículos para a formação de gestoras devem prever o debate sobre o papel da liderança e a discussão de problemas reais. Acreditamos também que modalidades e alternativas de formação mais duradouras e sistemáticas, como pós-graduação *stricto sensu*, por serem produtivas, podem levar os diretores a modificarem suas práticas pedagógicas e administrativas.

O principal trabalho da gestora escolar é transformar a realidade tendo como objetivo primordial a melhoria da aprendizagem. Para isso ele precisa estar bem preparado, é preciso saber conduzir bem os processos, é necessário mobilizar os órgãos e as pessoas certas. Isso não é nada fácil quando sabemos as inúmeras demandas que a escola pública apresenta no seu cotidiano. Por isso é importante também ter foco para não haver o risco de querer tratar de tudo ao mesmo tempo, se dispersar no conhecimento construído nas formações, ficando comprometida, assim, a sua utilidade.

Algumas Secretarias Municipais de Educação, a exemplo da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, na qual trabalho, pouco promove formações continuadas. E as poucas que ocorrem, em geral, são realizadas para apresentação

de novos projetos, novos produtos que deverão ser implantados na rede de ensino, sem nenhuma discussão prévia. Para isso, a equipe técnica do órgão central apresenta as ideias as gestoras e argumenta sobre a relevância do tema e do projeto apresentado para a aprendizagem dos alunos. Por sua vez, as gestoras estudam as propostas com o objetivo de implementá-las em suas escolas de maneira verticalizada.

A formação de gestoras deve ser tratada pela atual conjuntura como algo dinâmico e contínuo, em que a qualificação desse profissional é essencial para uma educação de qualidade (FREITAS; PILLA, 2006). A forma como acontece a prática da gestão nas unidades de ensino da escola pública merece novos olhares e reflexões, pela importância que assume no contexto educacional e pela possibilidade de uma melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos.

O desafio da formação exige uma postura crítico-reflexiva diante das demandas da instituição e das políticas de educação e sugere a necessidade de profissionais capazes de compreender a escola em seu contexto mais amplo na sociedade. Dentre essas amplitudes encontra-se a gestão escolar cujo foco é a gestão democrática com a participação da comunidade escolar nas principais decisões.

Concordamos com Azevedo (2011) quando diz que a finalidade da formação é expandir o conhecimento sobre a gestão escolar, o conteúdo dos programas tem de estar atrelado às demandas. Nesse sentido, ouvir as gestoras é a maneira mais fácil de detectar que demandas e/ou assuntos precisam ser discutidos na sua formação.

Para Azevedo (2011), uma boa formação continuada de gestoras deve ter:

- a) Foco na melhoria da aprendizagem dos alunos;
- b) Conteúdo atrelado às demandas do cotidiano escolar;
- c) Reuniões periódicas e regulares de diretores com seus pares;
- d) Currículo que promova debates sobre gestão de pessoas e do espaço escolar e sobre o relacionamento com a comunidade interna e externa da escola.

Para Nóvoa (2007), é imprescindível que uma formação aborde as maneiras de encontrar soluções viáveis. Se os professores faltam muito, por exemplo, ou se a equipe é pequena, deve-se perceber que o investimento no comprometimento de todos a partir de uma maior participação na gestão pode trazer melhores resultados.

A interação e a articulação da escola com a comunidade escolar – incluindo o relacionamento com os pais – e a concepção da escola como um ambiente de formação para todos nos parece salutar.

De acordo com Lima (2004), a formação é realizada através do repensar sobre a prática, e da realidade, assim como pela construção da identidade pessoal. Essa construção é um processo inacabado, que deve ser permanentemente aprimorado. Dessa forma, a gestora viverá em constante processo de formação.

Lima (2004) diz ainda que, em geral, as Secretarias de Educação realizam formações apoiadas em metas anuais, com elaboração de objetivos como, por exemplo: a redução da distorção entre a idade e a série e da evasão escolar. Geralmente, para atingi-los, as reuniões com as gestoras são fundamentais para que haja uma ampla reflexão. Nos encontros reflexivos são discutidos e elaborados projetos institucionais com possibilidades de que possam ser implementados nas diversas unidades da rede de ensino. Isso não difere da realidade da Secretaria Municipal de Salvador.

No ambiente escolar, como principal líder, a gestora escolar não deve ser um líder autoritário, agindo sozinho; ele necessita estar preparado para constituir e fomentar uma gestão participativa e democrática. Ou seja, alunos, professores, funcionários, pais, responsáveis e familiares – toda a comunidade escolar –, precisam ser convocados a participar da gestão escolar, como preconiza o princípio da gestão democrática inscrito na Constituição Federal e na LDB. Sendo assim, um dos focos da formação dos diretores de escolas públicas de todo o país deve ser o foco na gestão democrática.

Tais conhecimentos apresentados nos fizeram pensar na importância da formação das gestoras no contexto da gestão da escola, e que os membros que a compõem são docentes e necessitam de uma formação voltada para a gestão escolar e não apenas para sala de aula. Através dessas inquietações foi que surgiu o tema do nosso trabalho de pesquisa: a formação das gestoras escolares e seus resultados na escola. Dessa forma, buscamos conhecer qual relação entre a formação e os resultados dos serviços ofertados pela escola.

O final do século XX foi palco de várias mudanças na política da administração da educação brasileira. O discurso legal e político proporciona mais participação da sociedade, inclusive com responsabilidade financeira. O Estado passa a permitir e incentivar a coexistência de várias formas de gerenciamento

escolar, aparentemente mais democráticas. Algumas experiências ocorrem com o gerenciamento da escola pública por entidades privadas. Desse modo, a indicação política de gestoras escolares permanece inalterada.

Desses procedimentos derivam políticas de formação continuada para gestoras escolares e deriva também uma insatisfação externada pelas gestoras em relação aos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal da Educação de Salvador (SMED). Em 2016, um levantamento realizado pelo Fórum Permanente de Gestores das Escolas Municipais de Salvador, através do correio eletrônico, revelou que, em 398 das 440 escolas municipais da rede municipal de ensino de Salvador, as gestoras demonstraram uma insatisfação com os cursos de gestoras. Percebemos que vem sendo cada vez mais comum entre o segmento de gestoras um índice alto de insatisfação.

Segundo o Decreto nº 23.922, de 14 de maio de 2013 (SALVADOR, 2013), no seu artigo 2º, inciso IV, a Secretaria de Educação Municipal de Salvador (SMED) tem como uma de suas competências regimentais formular e executar programas de capacitações das gestoras escolares. Identificar e entender o comportamento, ter claramente um conhecimento prévio das necessidades do trabalho da gestora escolar, certamente tornará possível montar um alicerce forte para sustentar uma estratégia de sucesso e de desempenho do programa de formação continuada. Convém nesse processo de implantação buscar conhecimentos e informações acerca do perfil que caracteriza o seu público-alvo, as gestoras escolares, no intuito de que possa oferecer cursos que atendam às necessidades específicas desse segmento.

Em nossa convivência diária com gestoras escolares, percebemos uma insatisfação quanto aos conteúdos trabalhados durante as formações de anos anteriores a 2014, pois a SMED já realizou, desde o ano de 2003, cinco cursos de formação de gestoras escolares. Alguns desses programas de formações são gestados distantes, alheios à realidade dos ambientes escolares com base no documento preliminar de 2003, referente as atribuições de gestoras escolares. Portanto, são cursos que correm o risco de não atenderem as necessidades das escolas municipais de Salvador pela sua defasagem.

Por conta dos novos desafios na sociedade contemporânea, temos observado mudanças sociais profundas na qual a nossa sociedade do conhecimento está inserida e que terminam por afetar as nossas escolas também. Nesse novo cenário

mundial temos cobrado um trabalho mais articulado entre a escola, órgão central e a comunidade, fundamentando-se na importância do desenvolvimento de novos significados e na defesa de uma escolarização comprometida com a formação para a cidadania.

Diante desse atual contexto, verificamos a necessidade de interligar a evolução histórica da sociedade com a educação, especificamente com o processo da administração escolar, à medida que essas mudanças ocorrem. Ambas devem se desenvolver concomitantemente. Na medida em que a administração escolar se transforma, cabe aos administradores da educação, agora também conhecidos como gestoras escolares, adequar-se às instituições escolares de forma que atendam as exigências impostas pela sociedade. Portanto, esperamos das gestoras da educação um novo rumo e novas concepções.

Entendemos que, para o sucesso das políticas de formação das gestoras, antes de tudo se faz necessário adquirir um conhecimento aprofundado acerca do público-alvo. Por isso acreditamos na importância do aprofundamento dos estudos sobre o atual conhecimento e necessidades das gestoras no desempenho das funções inerentes ao cargo. A intenção é facilitar o planejamento de novas formações focadas para as reais necessidades e interesses das gestoras escolares, e que essas novas aprendizagem sejam significativas, pois cada público-alvo apresenta peculiaridades, e para se ter sucesso, o curso de formação precisa ser adequadamente pensado, planejado e executado especificamente, ou dificilmente trará resultados positivos.

Para as gestoras terem uma aprendizagem significativa, torna-se então necessário que os conteúdos programáticos dos cursos de formação ofertados pela SMED não sejam apenas conteúdos relevantes, mas, principalmente, que esses conteúdos não sejam apresentados de forma arbitrária e que respeitem o conhecimento prévio relevante necessário para tornar a tarefa de aprender potencialmente significativa. É muito importante respeitar a cognição das gestoras escolares, analisar o que eles já sabem sobre gestão escolar, ensinando-os de acordo com o que eles realmente precisam saber e oferecendo-lhes uma situação de aprendizagem excelente frente aos objetivos desejados. Caso contrário a aprendizagem ocorrerá de maneira mecânica e arbitrária e, naturalmente, causará uma rejeição desse modelo e conteúdos por parte dos seus aprendizes.

É importante considerar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.

Um ponto também a ser considerado é a eficiência na implementação da política de formação continuada de gestoras de escola. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica dos programas de formação tem papel preponderante para alcançar a eficiência da ação. Quaisquer que sejam os fins de uma política social, a avaliação permite incrementar a eficiência na consecução do critério aceito como fim.

O plano da elaboração de políticas de formação de gestoras escolares deve primar pelos princípios previstos no artigo 37 da Constituição Federal, que engloba a transparência e a eficiência (BRASIL, 1988). A Administração Pública deve buscar o aperfeiçoamento na prestação dos serviços públicos, mantendo ou melhorando a qualidade dos serviços, com economia de despesas.

3.4 FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIO PARA AS GESTORAS ESCOLARES

As gestoras escolares possuem a responsabilidade de dar retorno a comunidade escolar acerca das políticas educacionais recebidas na instituição. A eles cabe a uma parcela de responsabilidade política, administrativa, financeira e pedagógica pelo processo de gestão escolar. Numa sociedade marcada pela mudança cotidiana das milhares de informações que são processadas e veiculadas pelos meios de comunicações a todo tempo, e que se alteram velozmente – o que é hoje, talvez não seja amanhã –, traz para as gestoras escolares um dos seus maiores desafios a serem enfrentados na área educacional, o de manter-se atualizado.

Portanto, ao refletimos sobre as novas demandas da política educacional brasileira na área da gestão escolar, percebemos a necessidade de formar um novo perfil de gestora, em que se estabeleçam novos paradigmas, novos referenciais de formação e também a necessidade de construir novas estratégias de formação que

possibilitem as gestoras escolares desenvolverem novas habilidades de líderes capazes de contribuir para o desenvolvimento humano (CASTRO, 2012).

Para uma maior eficiência e democratização do espaço escolar, com a participação da comunidade na gestão da escola, os profissionais que nela atuam necessitam cada vez mais de uma maior qualificação, possibilitando as gestoras o exercício de papéis articulados com a prática educativa para a cidadania

Castro (2012, p. 6) sinaliza certos fatores que ele considera importantes perante a necessidade de investimento na formação das gestoras escolares:

- a) As diretrizes elaboradas e disseminadas pelos organismos internacionais;
- b) As novas demandas para organizar a escola de forma mais eficiente e articulada com os novos paradigmas da reforma do Estado;
- c) A precariedade da formação dos gestores em exercício nas escolas e sua grande rotatividade;
- e d) O processo de escolha de diretores, na maioria das vezes realizado por indicação, fez com que a formação dos gestores educacionais da escola pública passasse a ser uma necessidade e começasse a fazer parte da agenda das políticas educacionais.

Acerca do preparo de gestoras escolares, Lück e colaboradores (2011, p. 24) afirmam que

[...] o desenvolvimento de conhecimento e a formação de profissionais entendidos em gestão educacional, devem ser capazes de implementar e operar as transformações necessárias dos sistemas de ensino e escolas, sendo prioritário, por ser condição fundamental para o imprescindível salto qualitativo da educação brasileira.

Diante disso, por meio de políticas de formação continuada, instituições educacionais como, por exemplo, o Ministério de Educação (MEC), através dos seus aparelhos, têm buscado, mesmo que timidamente, uma melhor preparação para a gestora escolar, a fim de que ele possa desempenhar as suas funções profissionais com uma melhor qualidade, de maneira que possa suprir eventuais lacunas nas suas formações iniciais.

O Ministério da Educação do Brasil criou o Programa Nacional Escola de Gestoras da Educação Básica Pública, um Projeto de Curso de Especialização em Gestão Escolar (*Lato Sensu*) surgido da precisão de se estabelecer um processo de formação de gestoras escolares que contemplasse a concepção de uma gestão da escola pública e da busca por uma qualidade social, baseada nos princípios da

gestão democrática e com um olhar focado no ponto de vista da inclusão do ser humano e sua emancipação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

O Programa Nacional Escola de Gestoras foi implementado, em caráter experimental, em 2005, sob a coordenação do INEP, tendo realizado um projeto-piloto de formação de dirigentes, por meio de um curso de 100 horas que atingiu 400 dirigentes de escolas de 10 estados da Federação. Nesse curso utilizou-se o suporte tecnológico do e-Proinfo.

A reelaboração do Programa Nacional Escola de Gestoras da Educação Básica tem como referência, além da avaliação do projeto-piloto realizada pelo INEP, estudo realizado sobre programas de formação de gestoras escolares, que teve como objetivo analisar de forma comparativa cinco programas voltados para a formação de gestoras escolares, indicando suas principais características em relação às novas tendências educativas. São eles: Programa de Capacitação a Distância para Gestoras Escolares (Progestão), Programa Nacional Escola de Gestoras da Educação Básica, Programa de Formação Continuada de Gestoras da Educação Infantil e Fundamental (PROGED), Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores (CINPOP), Programa de Formação de Gestoras da Educação Pública (UDJF) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

O Projeto de Curso de Especialização em Gestão Escolar do MEC em 2005, tinha por objetivo inicial contribuir com a formação de maneira efetiva das gestoras educacionais da escola pública, de maneira que disponibilizasse subsídios teórico-práticos com a intenção de tornar a educação básica um compromisso de todos, no sentido de mobilizar a sociedade em torno da melhoria da educação, com Planos de Metas integrados ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e ao “Compromisso Todos pela Educação”, que é um plano de metas que integra e diz respeito à mobilização da sociedade em torno da melhoria da educação básica no Brasil, contribuindo para a melhoria do IDEB das escolas e dos sistemas de ensino com qualidade social (BRASIL, 2005a).

As definições das diretrizes do referido Programa e as ações decorrentes, resultam de trabalho coletivo, que envolveu o diálogo entre o Ministério da Educação, as universidades, as entidades e associações da área, bem como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

O projeto de especialização para a formação de gestoras lançado pelo MEC, em 2005, foi executado através da modalidade de Educação a Distância (EAD), com aulas semipresenciais, colaborando para a abertura de novas alternativas para as formações de gestoras. Em seguida ele foi oferecido como apoio à gestão democrática. Outra iniciativa, anterior a essa, foi Programa de Capacitação a Distância para Gestoras Escolares (Progestão) em 2007.

O Progestão, implantado pelas secretarias estaduais a partir do ano de 2001, foi idealizado e formulado pelo CONSED, com o objetivo de formar em serviço, por intermédio da modalidade semipresencial, gestores escolares, devido à impossibilidade de afastá-los da sua função para frequentar o curso. (MACHADO, 2001, p. 23).

O indispensável incentivo e a execução de programas, projetos e ações direcionadas à formação continuada de gestoras escolares se faz necessário em razão dos indicadores educacionais no País para o provimento do cargo de gestora escolar, válidos nos estados e municípios. Os dados do Censo Escolar 2007 indicaram que, no Brasil, a realidade da gestão escolar é bastante diversa no que se refere à formação dos dirigentes. No Brasil, 29,32% dos dirigentes escolares possuem apenas formação em nível médio, principalmente nos estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O percentual desses dirigentes com formação em nível superior é de 69,79%, enquanto apenas 22,96% possuem curso de pós-graduação *lato sensu*/especialização (BRASIL, 2007).

O MEC e o CONSED, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, contaram com o apoio e a cooperação da Fundação Ford, da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) e da Fundação Roberto Marinho. As Secretarias de Educação dos estados do Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Tocantins e Sergipe participaram por meio de financiamento para preparação dos materiais instrucionais, além de contribuírem nas discussões sobre a implementação do Programa (MACHADO, 2001).

Esse Programa foi desenhado a partir de uma demanda específica de um grupo de Secretários de Estado da Educação, no final da década de 1990, tendo

como meta principal o desenvolvimento de uma gestão democrática focada no sucesso escolar do aluno. E tem como público-alvo a equipe de gestão escolar, envolvendo gestoras escolares, vice-gestoras, supervisores escolares, coordenadores de área, professores líderes, candidatos à função de dirigentes e outras lideranças, conforme critérios definidos em cada unidade da Federação (MACHADO, 2001).

Machado (2001) também explica que o material do programa foi elaborado por 23 especialistas na matéria, envolvendo inclusive diretores experientes, oriundos do Prêmio de Gestão Escolar, gestoras escolares com diferentes formações e de várias partes do país, que constituíram a amostra representativa das gestoras das escolas públicas e colaboraram na análise do material, participando durante todo o processo de elaboração desde a construção. Assim, o programa passou por uma série de fatores que colaboraram com a sua qualidade.

Em 1999, o MEC criou o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Ou seja, um manual de um instrumento de análise da qualidade da escola. Esse PDE segue a metodologia do planejamento estratégico, que, segundo o MEC, se trata de uma ferramenta gerencial em que a escola analisa seu desempenho, processos, relações internas e externas, condições de funcionamento e resultados, e então define aonde quer chegar, projetando o futuro e definindo as estratégias para alcançar os objetivos, quais os processos e as pessoas envolvidas. O PDE promove o fortalecimento institucional visando à melhoria da gestão da escola e do desempenho do aluno para o alcance de resultados substanciais. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006)

Segundo Amaral Sobrinho e Xavier (1999), o PDE define seu objetivo, sua missão, a metodologia a ser empregada para alcançar os fins esperados e especifica os recursos a serem empregados. É um processo coordenado pela sua liderança e tem como objetivo principal a inovação dos processos gerenciais e a consequente racionalização dos recursos e esforços. O PDE traz um modelo de gestão da escola dentro dos moldes de organização empresarial, e as escolas que fizerem adesão ao Plano, seguindo os moldes determinados, recebem os recursos para desenvolvimento das ações estabelecidas.

O Plano de desenvolvimento da Escola (PDE) é o processo gerencial de planejamento estratégico que a escola desenvolve para a melhoria da qualidade do ensino, elaborado de modo participativo com a comunidade

escolar (equipe escolar e pais de alunos). O PDE define o que é a escola, o que ela pretende fazer, de que maneira e com quais recursos, para o alcance de uma situação desejada, de maneira participativa, eficiente, com a melhor concentração de esforço e de recursos. (AMARAL SOBRINHO; XAVIER, 1999, p. 02).

O manual ensina como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola e recomenda que ele deva ser coordenado pela gestora escolar, com o apoio e a participação da comunidade escolar. O instrumento elencou seis categorias,⁵ a saber:

- a) Ensino e aprendizagem** – principal processo da escola, diz respeito à aquisição de conhecimentos e habilidades por parte dos alunos, proposta pedagógica, planejamento pedagógico, método pedagógico, estratégias de ensino, práticas educacionais, avaliação da aprendizagem, material didático e pedagógico em quantidade e qualidade suficientes;
- b) Clima escolar** – liderança, compromisso, motivação, ordem, disciplina, segurança, atmosfera geral da escola;
- c) Pais e comunidade** – participação e cooperação institucional dos pais e comunidade na escola, contribuição dos pais e outros parceiros no sucesso acadêmico dos alunos, no melhor desempenho da escola;
- d) Gestão de pessoas** – excelência da equipe para o desempenho das funções; profissionais habilitados e capacitados;
- e) Gestão de processos** – clara compreensão da missão da escola, objetivos claros e amplamente definidos, planejamento estratégico, método gerencial definido, gerenciamento da rotina, trabalho em equipe, informações gerenciais, existência de indicadores e de avaliação da gestão;
- f) Infraestrutura** – condições materiais de funcionamento (instalações e equipamentos) para que o ensino-aprendizagem ocorra de maneira adequada.

⁵ Usaremos nessa pesquisa a referência das categorias da gestão escolar contidas no Art. 15. da LDB: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996).

Apesar de o foco do PDE estar no futuro, as decisões devem ser tomadas no presente. O PDE não lida apenas com decisões futuras, e sim, principalmente, com decisões que são tomadas diariamente na escola. Não é uma tentativa de eliminar todos os riscos, mas de abordá-los e administrá-los de maneira eficiente e eficaz. Define o que é a escola, o que ela pretende fazer, aonde ela pretende chegar, de que maneira e com quais recursos. É um processo coordenado pela liderança da escola para o alcance de uma situação desejada, de uma maneira mais eficiente e eficaz, com a melhor concentração de esforços e de recursos (AMARAL SOBRINHO; XAVIER, 1999).

Portanto, pensar em educação de qualidade é pensar em gestoras escolares qualificados, responsáveis pela implementação de ações, meios e condições para promoção da mudança na organização, no funcionamento, no pedagógico, no financeiro, na relação escola e comunidade e na estrutura político-administrativa da instituição.

Foi portanto, nesse sentido, que buscamos percorrer caminhos metodológico científicos que nos levaram ao cerne dessa pesquisa.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo foi detalhado a metodologia da pesquisa, que tratou do caminho percorrido nesta pesquisa para saber qual a relação entre a formação das gestoras escolares de escolas públicas e o desempenho de escolas públicas municipais de Salvador-Bahia-Brasil.

4.1 O CONTEXTO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

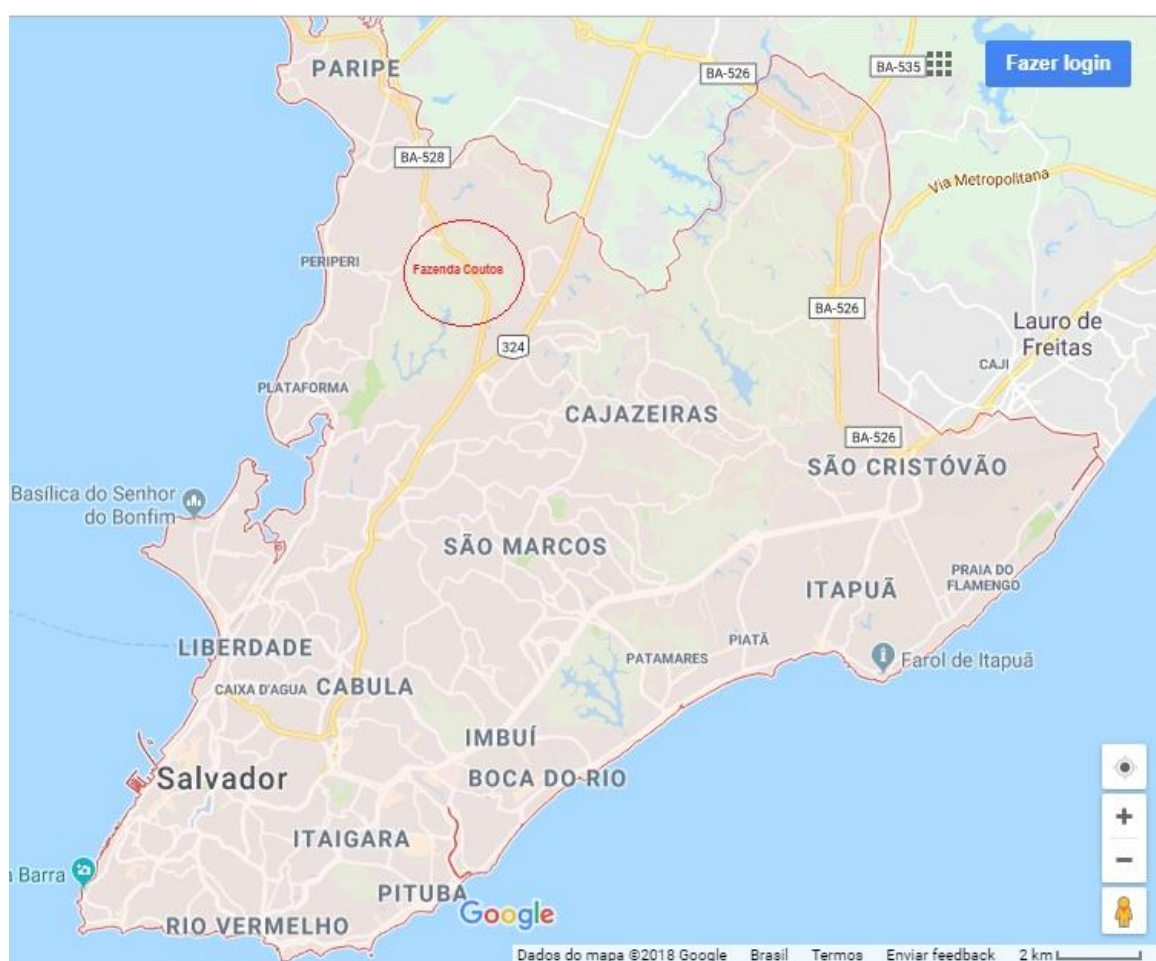
O nosso campo empírico de pesquisa foram duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador, cujo foco de atuação está no Ensino Fundamental conforme orienta a LDB/1996 para a educação sob jurisdição municipal. Examinamos, entre outros indicadores, o Curso de Formação para Gestoras Escolares oferecido em 2014 pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador aos postulantes ao cargo de diretor de escolas do Ensino Fundamental (EF) e a relação entre a formação das gestoras e os resultados do desempenho de duas escolas selecionadas.

O histórico da comunidade do bairro de Fazenda Coutos requer buscar no passado, subsídios para entender o presente. A região onde está localizado o Subúrbio Ferroviário era, nos séculos XVIII e XIX, formada por engenhos de cana-de-açúcar pertencentes a várias famílias de origem portuguesa (entre elas a de Bernardo Catharino), que no início da colonização utilizou a mão de obra dos índios Pirajá (tribo que residia no local) e, posteriormente, dos negros. Apesar de ser uma região isolada do Centro da cidade, era um ponto estratégico, pois ligava Salvador ao Recôncavo Baiano, onde se localizavam os grandes engenhos de cana-de-açúcar.

Com o fim do apogeu da cultura de cana-de-açúcar na Região Metropolitana de Salvador, muitos fazendeiros da época foram à falência, tendo que vender suas terras ou loteá-las. Muitos tiveram suas terras desapropriadas por acúmulo de dívidas. Por volta de 1860, houve a construção do trecho ferroviário Calçada–Paripe, que posteriormente se estendeu ao município de Candeias, e de Candeias até o município de Santo Amaro, dando início ao crescimento urbano da região. Alguns empregados da ferrovia arrendaram terrenos para construir suas casas e começaram a surgir pequenos aglomerados na região.

A partir da década de 1940, o crescimento populacional do subúrbio se acentuou. Entre as décadas de 1950 e 1960, o Subúrbio Ferroviário já contava com mais de 30 mil habitantes. Nesse período, houve muitos problemas econômicos que afetaram grande parte das famílias tradicionais. A família Coutos, para enfrentar tais problemas, loteou as terras da fazenda, como era de costume na época, surgindo, então, o bairro Fazenda Coutos, que recebeu o nome desta família.

Figura 3 – Mapa da cidade de Salvador (BA)



Fonte: Google Maps (2018a).

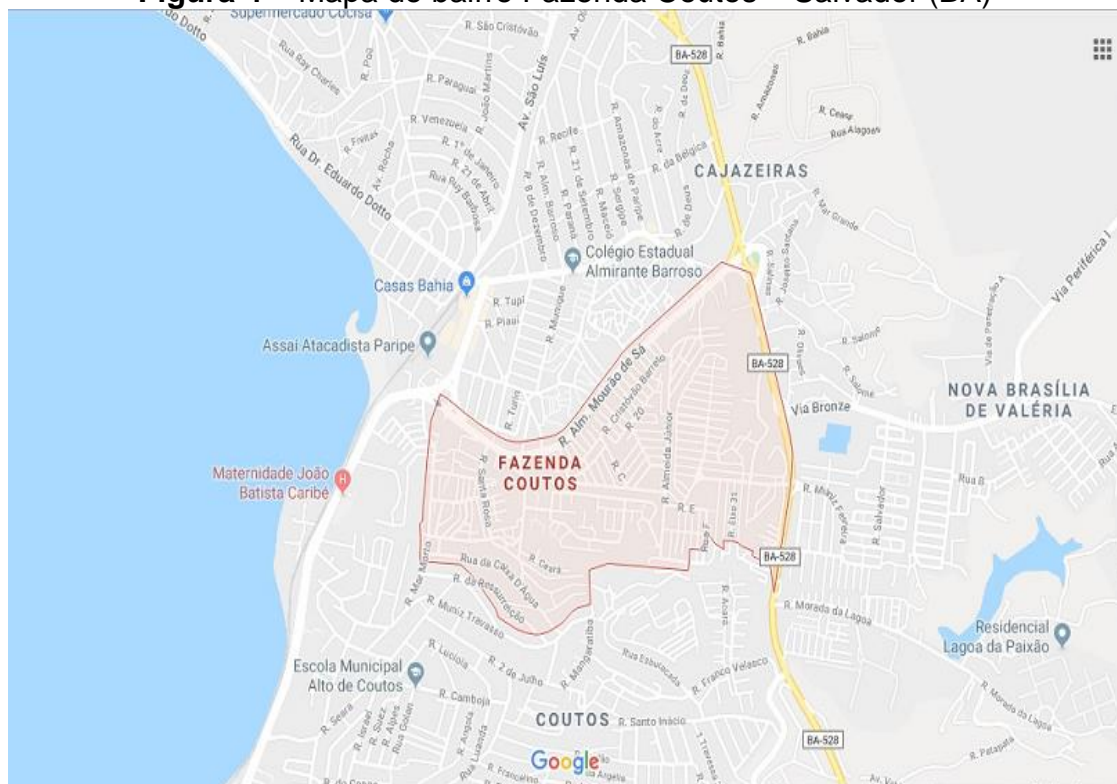
Em 1971, o então governador Luiz Viana Filho inaugurou a Avenida Afrânio Peixoto, mais conhecida como Avenida Suburbana. Naquela época, todo o Subúrbio tinha pouco mais de 100 mil habitantes. O traçado da referida avenida foi feito de modo que ela pudesse se tornar também uma via de acesso para o Centro Industrial de Aratu (CIA), para a Base Naval da Marinha e servir como uma via de apoio para a

Rodovia BR-324, que liga as cidades de Salvador e Feira de Santana, 2ª cidade em importância da Bahia.

Da faixa costeira entre Lobato e Paripe, a população acabou sendo “empurrada” para as encostas. As terras da família Coutos foram subdivididas em Alto de Coutos e Fazenda Coutos (esta última localizada próxima à Rodovia BA-518, construída como ligação entre a Suburbana e a BR-324), todas oriundas com ocupações desordenadas que foram se consolidando ao longo dos anos. Posteriormente, dentro da Fazenda Coutos surgiu uma antiga invasão denominada de Malvinas, que com a organização da comunidade e o apoio de Organizações Não Governamentais, foi beneficiada com infraestrutura básica, como rede de esgoto, iluminação pública e outros serviços públicos.

O projeto inicial do Loteamento Moradas da Lagoa visava oferecer moradia própria a cerca de 800 famílias que foram removidas das ruas do Centro de Salvador, pautado em dois eixos estruturados: o acesso à moradia e a promoção de ações produtivas que viabilizassem a geração de trabalho e renda para as famílias beneficiadas. Para tanto, as famílias foram acompanhadas por uma equipe multidisciplinar com o objetivo de trabalhar as relações interpessoais e identificar os valores e cultura do grupo com vista a sua reinserção social.

Figura 4 – Mapa do bairro Fazenda Coutos – Salvador (BA)



Fonte: Google Maps (2018b).

No início da década de 1990, com o contínuo crescimento populacional, a Prefeitura Municipal de Salvador e o Governo do Estado da Bahia, juntamente com a Caixa Econômica Federal (CEF), criaram novas moradias para atender a demanda nesta área, surgindo os cinco conjuntos habitacionais popularmente chamados de “casinhas”, entre eles o Conjunto Habitacional Coutos; logo depois surgiram os outros quatro conjuntos: Recanto da Lagoa, Lagoa da Paixão e Jardim Valéria I e II.

Atualmente ainda existem problemas a serem solucionados, como o sistema de transporte, a construção de praças e áreas de lazer, a revitalização da Lagoa da Paixão e da flora em seu entorno, além de urbanizar o local, tornando-o apropriado para o lazer e a contemplação da natureza. A violência e o desemprego são muito fortes no local. Contudo, o mais importante é que a comunidade vem resgatando com luta e compromisso sua autoestima e exercitando sua plena cidadania.

Nas imediações das duas escolas pesquisadas está localizado o Centro Industrial de Aratu (CIA), que foi estrategicamente instalado, e beneficiado pelos incentivos fiscais do governo, para gerar emprego e renda para a comunidade local. Atualmente, apenas uma pequena parcela dos moradores do bairro trabalha no Centro Industrial de Aratu (CIA); a grande maioria encontra-se desempregada, principalmente os homens, que sobrevivem de subemprego, enquanto muitas mulheres são mantenedoras da família, trabalhando como domésticas nos bairros de classe média-alta do Centro da cidade.

Ao longo de quase dez anos, outros dois loteamentos foram edificadas na área, com o objetivo de beneficiar as famílias que moravam em situação irregular nas imediações do Loteamento Moradas da Lagoa. Contudo, nota-se que a maioria das famílias que deveriam ser contempladas com esses imóveis permanece morando em locais impróprios, algumas delas em barracos de lona ou madeira, enquanto outras, beneficiadas com o primeiro loteamento, venderam seus imóveis e voltaram para a situação anterior.

Figura 5 – Bairro Fazenda Coutos – Salvador (BA)



Fonte: Google Maps (2018c).

Mesmo com as construções planejadas e as intervenções realizadas na área, a população local enfrenta problemas característicos dos bairros do subúrbio, como: falta de saneamento básico, de segurança, de postos de saúde e de áreas comunitárias de lazer. O bairro é de difícil acesso e a sua localização é longe do Centro de Salvador. Este é um dos motivos da grande luta pela implantação de escolas. Enfim, é nesse contexto que estão inseridas as escolas pesquisadas.

4.1.1 Breve histórico da escola Alfa

A Escola Municipal de Salvador denominada nesta pesquisa de Alfa, de forma a preservar sua identidade, foi criada em 18 de fevereiro de 2002. Ela foi construída para atender aos anseios da comunidade do Bairro Fazenda Coutos, Subúrbio Ferroviário de Salvador, que há muito tempo necessitava de uma unidade de ensino para absorver as crianças que se encontravam em idade escolar, aptas a cursar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, gratuitos e de qualidade. Portanto, a construção da escola foi de suma importância, pois esse equipamento auxiliou muito na formação do educando.

A escola Alfa foi inaugurada no dia 11 de fevereiro de 2003, nas presenças do Prefeito daquela época, juntamente com a Secretária de Educação e a comunidade. A unidade de ensino no bairro da Fazenda Coutos, foi fruto de uma antiga reivindicação dos seus habitantes, no sentido de que houvesse um atendimento educacional para as crianças que residiam no Conjunto Habitacional Recanto da Lagoa, no Bairro de Fazenda Coutos, na cidade de Salvador. A escola Alfa funciona em dois turnos (matutino e vespertino), e atende uma clientela de aproximadamente 769 alunos que estão na faixa etária entre 04 a 14 anos de idade.

No início as dificuldades eram muitas, pois não havia infraestrutura correta na localidade como, por exemplo, o asfaltamento e a iluminação pública, que eram precários. Começaram a chegar pessoas das mais diversas localidades de Salvador, que viram a oportunidade de possuir uma casa própria. Com o decorrer do tempo alguns benefícios foram conquistados pela comunidade, como a intensificação do comércio local fixo e ambulante e a própria criação da escola Alfa.

Segundo depoimento da sua diretora, a escola recebe uma clientela com faixa etária bastante diversificada. Normalmente as crianças encontram-se com dificuldades de aprendizagem e problemas disciplinares, carecendo de um trabalho intensivo, dentro das normas do Ensino Fundamental, na tentativa de proporcionar a correção do fluxo escolar, no intuito de diminuir a repetência e a evasão escolar, conscientizando as famílias e a comunidade da necessidade de sua coparticipação e envolvimento junto à escola.

Quadro 6 – Número de docentes e discentes da escola Alfa

Alunos	503	Professores	23
Turmas	23		
Oferta de ensino			
Turno	Segmento	Alunos	
Matutino	Pré-escola	39	
	Ensino Fundamental	233	
Vespertino	Pré-escola	25	
	Ensino Fundamental	229	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Salvador (2018).

4.1.2 Breve histórico da escola Beta

A Escola Municipal de Salvador, denominada nessa pesquisa de escola Beta, nome fictício também para guardar sigilo sobre sua identificação, encontra-se situada no bairro de Fazenda Coutos, não muito distante da escola Alfa, ou cerca de 1,5 Km entre as duas escolas. A escola Beta atende às populações do conjunto habitacional Moradas da Lagoa (Lagoa da Paixão) e de bairros adjacentes, como o bairro de Vista Alegre e outros, nas modalidades do ensino da Educação Infantil e Fundamental.

Quadro 7 – Número de docentes e discentes da escola Beta

Alunos	651	Professores	26
Turmas	28		
Oferta de ensino			
Turno	Segmento	Alunos	
Matutino	Pré-escola	72	
	Ensino Fundamental	239	
Vespertino	Pré-escola	69	
	Ensino Fundamental	271	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Salvador (2018).

O espaço escolar também é utilizado para as atividades do Programa Mais Educação, um programa voltado para alguns alunos da escola no contraturno das suas aulas regulares e nos finais de semana, com o desenvolvimento de oficinas e atividades desportivas junto à comunidade, através do Projeto Escola Aberta.

Inaugurada em agosto de 2004, com 14 anos de funcionamento, a escola Beta foi construída, sobretudo, para atender aos moradores do Loteamento Moradas

da Lagoa, que surgiu em 2002 a partir de uma ação articulada e integrada entre o Governo do Estado da Bahia – com a participação das secretarias estaduais de Combate à Pobreza e às Desigualdades Sociais (SECOMP) e a Secretaria de Trabalho, Assistência Social e Esporte – e o município de Salvador, através da Secretaria de Desenvolvimento Social, com o apoio de instituições da sociedade civil.

Diante do exposto, torna-se evidente que a história da escola Beta também está diretamente ligada ao surgimento da comunidade e que, conseqüentemente, sua relação com a mesma deve pautar-se nos princípios da participação comunitária, visando principalmente à inclusão social com ênfase no mercado de trabalho.

Foi utilizado a coleta de um conjunto de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tais como: IDEB, proficiência em matemática e língua portuguesa, além de documentos internos de duas escolas municipais de grande porte do Ensino Fundamental de Salvador. Essa coleta nos permitirá fazer uma identificação e compreensão da formação das gestoras que atuam nas escolas públicas e o seu alinhamento teórico-prático com o desempenho das demandas da gestão democrática e, por sua vez, do desempenho da escola.

Para a realização deste trabalho foi feito numa abordagem descritiva, quantitativa e qualitativa, também conhecida como quali-quantitativa, e também foi um estudo de casos. Entendemos que essa articulação metodológica, nos proporcionou uma articulação metodológica de diferentes fontes, permitindo com isso um melhor entendimento do nosso objeto de estudo com uma aproximação maior com o nosso problema de pesquisa.

4.1.3 Características da abordagem da pesquisa

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e quantitativa ou simplesmente pesquisa quali-quantitativa, quando envolve a convergência dos métodos qualitativos e quantitativos, para a obtenção de uma análise mais aprofundada do tema da pesquisa, fundamentais para edificações científicas. Elas normalmente são estudadas independentes, entretanto a junção das duas modalidades permite uma

complementação e um encontro de dados maior, e o valor da pesquisa cresce quando conjuntamente há uma validação das informações.

Para Amorim (2018), a pesquisa quali-quantitativa inclui pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa, pois embora sejam diferentes, elas não se excluem. Através da pesquisa quali-quantitativa é possível compreender as diferentes realidades, produzir conhecimento e contribuir para novas aprendizagens.

Desse modo nossa pesquisa teve numa parte, a coleta de dados qualitativos como exemplo de análise de documentos, e outra parte com coleta de dados quantitativos como as tabulações numéricas e gráficos como complementação. Portanto foi uma pesquisa de características mista.

Nesta pesquisa quali-quantitativa, procuramos analisar a relação entre a formação das gestoras escolares e o desempenho de duas escolas públicas do Ensino Fundamental de Salvador.

Amorim, Matta e Freitas (2017) explicam que no campo científico das ciências humanas e pesquisas sociais, em especial nas áreas das ciências da educação e da administração, vem surgindo um novo paradigma que tem evidenciado a importância e um crescimento na utilização de metodologias quali-quantitativas como uma forma de se obter um entendimento mais acurado dos objetos estudados, já que essas áreas são por demais complexas.

Minayo e Sanches (1993) reafirmam que a combinação de abordagens qualitativa e quantitativa contribui não somente para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquece a nossa compreensão, permitindo emergir novas e/ou mais profundas dimensões do conhecimento, apresentando uma concepção holística e dialética entre os fenômenos e sua essência, entre o particular e o universal, entre a base material e a consciência, entre a imaginação e a razão.

A denominação quali-quantitativa não pode ser pensada como oposição contraditória; é de se desejar que a formação de gestoras possa ser analisada em seus aspectos mais “concretos” e aprofundada em seus significados mais essenciais. Sendo assim, o estudo quantitativo pode gerar questões a serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa, permitindo-nos uma análise dialética que nos possibilite trabalhar em conjunto, trazendo elementos complementares que corroborem uma interpretação mais abrangente da realidade posta.

A opção por essa concepção metodológica indica também o valor que é atribuído ao cotidiano escolar como espaço no qual as gestoras de escolas, juntamente com a comunidade escolar, podem construir seus saberes, confrontando suas contradições e ampliando os saberes dos quais se apropriaram, inclusive na sua formação inicial.

4.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE E INDICADORES DA PESQUISA

Criamos algumas categorias e indicadores para usarmos como subsídios que possam auxiliar-nos em nossa pesquisa. Certamente a indicação desses indicadores não esgotará a variedade de possibilidades que podem ser exploradas no decorrer do processo de análise e avaliação deste trabalho de acordo com os objetivos, podendo, inclusive, se revelar como caminho profícuo para buscar informações que nos permitam chegar o mais próximo possível das características do objeto de estudo, que é a relação entre a formação de gestoras e o desempenho da escola.

Para alcançar maior clareza é necessário explicitar nosso entendimento sobre algumas categorias de análise e seus indicadores que foram trabalhados nesta pesquisa que foram coletados, expostos, analisados e interpretados.

4.2.1 Definição das categorias e indicadores

Documentos: alguns documentos de registros e orientações da escola são importantes para o seu adequado funcionamento, a exemplo do Plano de Trabalho⁶ (T), que é de grande importância para a compreensão dos objetivos, para o alcance das metas e para a solução de problemas como a repetência, a evasão e a má qualidade do ensino na escola.

Por meio de ações e programas, o MEC repassa recursos financeiros visando apoiar a execução de todo ou de parte do seu planejamento. Portanto, o PDE se constitui num programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão, ajudando a comunidade escolar a identificar e a enfrentar os seus problemas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

⁶ Plano de Trabalho é um documento da gestão de natureza específica voltada para nortear ações temporária para a gestão que está em curso.

Existem outros documentos importantes para o bom desempenho da escola e que aqui serão estudados, tais como: Atas de reuniões do Conselho Escolar, Regimento Escolar (RE) e a Proposta Política Pedagógica (PPP)⁷. Os dois últimos ajudam a organizar o funcionamento da escola e a direcionar o seu ensino, e estão relacionados entre si. O Regimento Escolar é um conjunto de normas que define a organização e o funcionamento da unidade educacional e regulamenta as relações entre os diversos participantes do processo educativo, e o PPP ajuda a definir a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade.

Gestão democrática: A ideia da gestão democrática nas escolas públicas no Brasil, se consolida a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 que determinou que o ensino público deve ser ministrado baseado na gestão democrática. Posteriormente em 1996 a LDB 9.394/96 ratificou essa ideia quando destacou no seu texto a gestão democrática do ensino público como um dos princípios da educação, incluindo da sociedade como coadjuvante no cenário da gestão escolar.

Conforme destacado por Souza (2018), a gestão escolar, pelas deliberações legais, deve ser conduzida pelo princípio e pelo processo democrático. O envolvimento da comunidade na gestão da escola, por meio do Conselho Escolar busca consolidar formas de participação da sociedade nas decisões mais complexas acerca da gestão das escolas públicas em âmbito nacional.

A participação da comunidade na construção e execução do projeto político pedagógico e no trabalho em equipe, expressa nosso entendimento de que processo político no qual os diversos segmentos atuam sobre a escola identificando os problemas, discutindo, deliberando, planejando, encaminhando questões, acompanhando, controlando e avaliando as ações tomadas através do diálogo, demonstra para nós, processos de gestão escolar compatíveis com uma base democrática na escola.

Infraestrutura escolar: mesmo que as escolas contem com boas gestoras, com professores dedicados e com a força de vontade dos alunos, estudos mostram que a infraestrutura pode ter papel fundamental na formação dessas crianças e adolescentes, além de proporcionar conforto e bem-estar não apenas aos alunos,

⁷ Proposta Políticas Pedagógica é um documento da escola de natureza especificamente voltadas para o desenvolvimento de ações permanentes para todas as gestões.

mas também para os professores e para toda a comunidade escolar. Uma estrutura bem pensada pode implicar diretamente no interesse dos alunos.

Um estudo realizado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em 2010, mostra que o desempenho dos alunos que estudam em espaços com boa infraestrutura é superior ao dos que estão em escolas que não dispõem de espaços adequados. O ambiente escolar pode provocar nos alunos múltiplos interesses socioeducativos, despertar interesse em aprender, além de ser alegre, aprazível e confortável (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2011).

Formação de gestoras: Curso de gestão escolar de 2014: curso oferecido pela SMED, voltado para a formação de profissionais interessados em se tornar gestoras nas escolas da rede municipal de ensino de Salvador. A formação teve dois eixos vinculados entre si e foi desenvolvida em módulos, a saber: o primeiro módulo teve como eixo “O Planejamento da Escola” que está dividido em 4 distintas unidades e o segundo módulo o “Gestor Escolar” que se divide em 6 unidade.

Ambos os módulos e as diversas unidades foram ofertada para os cursista na modalidade de ensino a distância, tendo como público-alvo as professoras e coordenadoras pedagógicas que buscavam adquirir noções básicas sobre a gestão escolar, para que pudessem se candidatar uma vaga, por meio de eleições direta, para a função de gestoras escolares.

Analisaremos os cursos de atualização, palestras, entre outras atividades que envolva aquisição de saberes formais e informais realizadas pelas gestoras escolares.

Desempenho da escola: Índices de aprovação: a aprovação ou fluxo é um procedimento utilizado pela escola que permite ao aluno avanços nas etapas e níveis escolares. Quanto maior for o valor do indicador do fluxo escolar, maior será o índice de aprovação escolar.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):, criado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP) em 2007, é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Segundo nota técnica do Ministério de Educação (MEC), o IDEB é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas dos ensinos fundamental e médio – com informações sobre rendimento escolar, utilizando uma escala que vai de 0 a 10 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Existem resultados do IDEB para escola, município, unidade da Federação, região e Brasil. Eles são calculados a partir do desempenho obtido pelos alunos que participaram nas provas (português e matemática) e das taxas de aprovação, calculadas com base nas informações prestadas ao Censo Escola. Dessa forma, cada uma dessas unidades escolares tem sua própria projeção de desempenho e metas estabelecidas ao longo do horizonte até 2021. A meta para o Brasil é alcançar a média 6.0 até 2021, patamar educacional correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Suécia, ou seja, média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos e observadas no Programme for International Student Assessment (PISA) e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Faremos o desdobramento apresentando e analisando as proficiências que demonstram o conhecimento, a competência e a capacidade sobre a Língua Portuguesa e também sobre a Matemática. Seu resultado é padronizado dentro de uma escala de 0 a 10 e é obtido nas edições de exames realizados ao final da etapa de ensino fundamental. Esse exame é uma das informações para a construção de notas do IDEB a partir da média e desvio padrão, permitindo estabelecer relações entre a escola, a escala de proficiência e o desempenho escolar, identificando as habilidades que o aluno, provavelmente, já possui, de forma que se possa avaliar as que ainda precisam ou podem ser alcançadas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Os resultados das proficiências de Língua Portuguesa e de Matemática são aplicados aos estudantes e, segundo o MEC, os dados levantados são de fundamental relevância, o que, segundo o Sistema de Avaliação da Educação Básica, possibilitando a construção de políticas públicas educacionais para a melhoria da qualidade do ensino ofertado no Brasil.

Nesse contexto, a evasão, o abandono e a reprovação podem gerar outro desafio para a instituição escolar: minimizar as taxas de distorção idade-série. Portanto, fatores sociais, culturais, políticos e econômicos, bem como escolares, têm colaborado a cada dia para o problema se agravar.

Para analisar e interpretar as informações, utilizamos o quadro teórico que propõe uma explicação para os elementos fundamentais da relação entre a Formação de Gestoras e o desempenho da escola. Consideramos que a formação

das gestoras é a variável independente e o desempenho da escola a variável dependente. Os indicadores da pesquisa foram agrupados em cinco categorias de análise:

Os indicadores que tomamos para analisar a relação entre a formação de gestoras e o desempenho de duas escolas são os exibidos no quadro a seguir dentro do período de abrangência dessa pesquisa de 2014 a 2018:

Quadro 8 – Resumo das categorias e indicadores

Categorias	Indicadores da pesquisa
Documentos	Pauta de Reunião do Conselho Escolar. Ata de Reunião do Conselho Escolar. Projeto Político Pedagógico. Regimento escolar.
Gestão democrática;	Conselho Escolar estruturado Modelo democrático da rotina escolar Valorização do trabalho em equipe Avaliação da gestão escolar Participação da comunidade
Infraestrutura	Estado de conservação das estruturas Espaços de convivências Recursos humanos Recursos materiais Segurança na escola
Formações de gestoras	Curso de gestão escolar de 2014 Cursos de atualização Experiências profissionais Qualificação acadêmica
Desempenho das escolas	Índice de aprendizado dos alunos Índice de Desenvolvimento da Escola (IDEB) Proficiência em Língua Portuguesa Proficiência em Matemática Programas educacionais

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

Essas categorias de análise e indicadores relacionados, fizeram parte da criação e da organização da composição dos instrumentos de coleta de dados. Eles foram importantes para o levantamento das informações necessárias à resolução das questões e objetivos e do problema desta pesquisa. O não atendimento de um

dos indicadores pertencente as categorias indicaram que esta categoria não foi plenamente atendida, o que se refletiu no desempenho da escola.

Esta pesquisa analisou a relação entre duas variáveis, a formação de gestoras e o desempenho da escola no ensino fundamental, compreendendo uma associação entre si, verificando a implicação da variável FG, que abrange desde os cursos realizados por iniciativa da SMED, os cursos de iniciativa própria das gestoras, o seu desenvolvimento e experiências profissionais relacionadas aos indicadores referentes ao desempenho geral apresentados em duas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Salvador, na Bahia, entre os anos de 2014 e 2018.

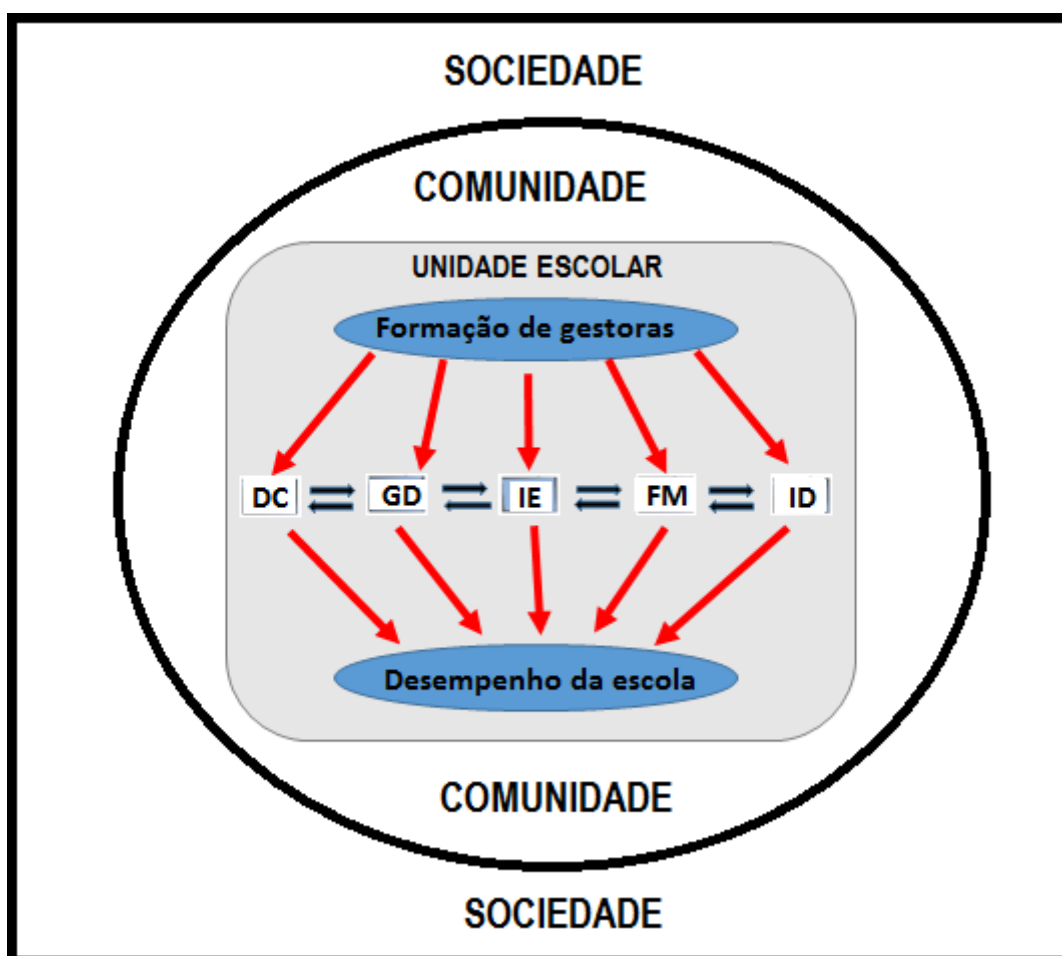
No quadro 3, apresentamos como diversas gestoras são escolhidos para estarem nos cargos diretivos nas unidades de ensino em alguns países, e vimos que as exigências para ser gestora, apesar de variar bastante, em alguns países a formação e a experiência profissional são partes essenciais na composição do perfil desejável do candidato que irá ocupar o cargo de gestão. Isso nos ajuda a crer na importância da formação profissional para o bom desempenho no cargo de gestora escolar. Ainda no Quadro 2 percebemos também que, em grande parte dos países listados, existe uma significativa presença da comunidade nos processos de seleção das gestoras, o que nos sinaliza a importância de uma ação participativa da sociedade na escolha da gestora.

Bienalmente, quando acontece a realização da avaliação externa que mede o IDEB das escolas do ensino básico no Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) se utiliza de questionários e aplica-os as gestoras escolares visando com isso fazer um levantamento do perfil da situação socioeconômica e da formação das gestoras escolares. Entendemos que essas informações colhidas nas escolas avaliadas ajudam o INEP a traçar um panorama representativo das gestoras das escolas avaliadas e do desempenho das unidades de ensino.

Para verificar a relação existente entre a formação das gestoras escolares e o desempenho das escolas a partir dos indicadores da pesquisa, criamos um desenho de modelo teórico em que consideramos a Formação das Gestoras a variável independente intermediados pelas categorias – Documentos (DC); Gestão

Democrática (GD); Infraestrutura (IE); Formação (FM); Indicadores de Desempenho (ID) - o Desempenho da Escola é variável dependente. Compreendendo nesse modelo teórico a importância da Formação das Gestoras Escolares no desempenho da escola das categorias. Os elementos fundamentais do modelo teórico estão descritos na Figura 6.

Figura 6 – Desenho do modelo teórico⁸



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Devido à complexidade do universo escolar, os problemas da educação não são abstrusos, assim como a abrangência das diferentes questões. Os problemas que envolvem a educação são de fáceis compreensão, porém de difícil solução. Não pretendemos aqui reduzir o desempenho da escola ao simples ajustamento da formação gestora, tampouco colocar como a principal solução, ou alternativa de

⁸ Documentos (DC); Gestão Democrática (GD); Infraestrutura (IE); Formação (FM); Indicadores de Desempenho (ID)

enfrentamento aos entraves da educação e às problemáticas do ensino fundamental, pois concordamos que esse ajustamento não é tão simples assim. Entretanto, esse é o objeto de investigação adotado neste estudo, e reconhecemos o domínio do bom preparo da gestora como um pressuposto ao bom desempenho da escola.

4.3 LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DO CAMPO DE PESQUISA

Segundo a Lei Complementar Municipal de Salvador nº 036/1994 (SALVADOR, 2004), que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Salvador, em seu artigo 38, diz que os mandatos de Gestora e de Vice-gestora serão dados por meio de eleição, com duração de três anos, permitida uma recondução para o mandato consecutivo. Aos que almejam esses mandatos, a legislação no artigo 35, inciso II, da citada lei, coloca a necessidade de ter que participar de um curso de gestão escolar organizado pela SMED, com aprovação na avaliação escrita, e frequência mínima de 75% no referido curso.

O curso de formação de gestoras da SMED tem o objetivo de colaborar para a formação de competências básicas das postulantes ao cargo de gestora nas escolas da rede municipal de educação de Salvador. É no curso de gestão escolar que a professora deve apresentar as mínimas capacidades profissionais para atuar na gestão escolar.

Atualmente apenas um total de 68 gestoras escolares fizeram o curso de gestão, de caráter eliminatório, promovido pela SMED em 2014, para pudessem concorrer às eleições em 2015. Apesar da lei não prever a dispensa dos postulantes ao cargo de gestoras, atuais 371 gestoras foram dispensados do curso de gestão por já estarem atuando na gestão escolar. Dessa forma, há um universo atual de 432 gestoras eleitas no ano de 2015, distribuídos em dez territórios geográficos, denominados de Gerências Regionais de Educação (GRE) e espalhados pela cidade de Salvador, em que apenas 15% fizeram o curso de gestão escolar, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Total de gestoras nas escolas EF municipais de Salvador

Gerência Regional de Educação (GRE)	Quantidade de gestoras			
	Fizeram o curso por não possuírem experiências anteriores na gestão escolar	Não fizeram o curso por já possuírem experiências anteriores na gestão escolar	Sexo das gestoras	
	Nº	Nº	Masculino	Feminino
Centro	8	37	1	44
Cidade Baixa/Liberdade	8	48	2	54
São Caetano	7	33	1	39
Orla	8	32	4	36
Itapuã	8	49	5	52
Cabula	8	41	2	47
Pirajá	5	30	2	33
Subúrbio I	3	28	4	27
Cajazeiras	8	36	4	40
Subúrbio II	5	30	1	34
Total	68	364	26	406

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Salvador (2015).

No detalhamento do processo amostral, verificamos que das 432 gestoras que estão em exercício, 68 fizeram o curso de formação de gestão. Isso significa que cerca de 15% das gestoras fizeram o curso de gestão oferecido pela SMED em 2014, enquanto as demais gestoras (85%) que estão em exercício foram dispensados do curso de formação em gestão, na edição do ano de 2014, porque já possuíam uma experiência comprovada no exercício da gestão escolar, seja como gestora ou vice-gestora.

Fizemos também um levantamento por sexo das gestoras e foi possível perceber que a gestão escolar é ocupada predominantemente por pessoas do sexo feminino, sendo que apenas 6% do sexo masculino estão dirigindo as unidades de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Salvador. Apesar desse dado não fazer parte da nossa investigação, precisamos reconhecer que o cargo da gestão das escolas municipais do Ensino Fundamental de Salvador, é eminentemente ocupado por mulheres. Principalmente por isso usamos aqui nesse trabalho a palavra no feminino quando nos referimos a ocupação do cargo de gestão escolar.

4.3.1 Escolha da amostra

Do campo foi necessário a retirada de uma amostra probabilística por meio de sorteio aleatório, no universo total das gestoras, sorteada por meio de computador, cujo objetivo foi encontrar dados para responder a questão principal desta pesquisa, que foi saber qual a relação entre a formação de gestoras escolares e o desempenho das escolas públicas municipais de ensino fundamental de Salvador.

Para fins de recorte, selecionamos apenas as gestoras e escolas que estão em atividade desde a última eleição, entre 2015-2018, e que ainda estão desempenhando o seu trabalho na gestão das escolas municipais de Salvador que atendam alunos do Ensino Fundamental. Quanto à localização, demos preferência às escolas do Subúrbio Ferroviário, por serem escolas que em geral têm menor visibilidade social, menor assistência e insumos. Elas guardam semelhanças com relação à infraestrutura e características dos vários segmentos das comunidades escolar e local. Ambas as escolas vivenciam semelhantes processos sociais no enfrentamento dos desafios cotidianos e na melhoria da qualidade de seus processos e serviços. Além disso, trabalhamos e conhecemos a realidade local há bastante tempo.

Para fins desta pesquisa, trabalhamos com 02 escolas da GRE Subúrbio I, que ficam localizadas no Subúrbio Ferroviário, região periférica de Salvador, que contém cerca de 22 bairros, a exemplo de Santa Luzia do Lobato; Lobato; Alto do Cabrito; Bela Vista do Lobato; Plataforma; Rio Sena; Alto da Terezinha; Itacaranha, Escada, Praia Grande; Periperi; Alto de Coutos; e Fazenda Coutos. Bairros que conhecemos e desenvolvemos trabalhos desde o ano de 2000.

Por meio do Decreto Municipal nº 25.788/2015, a GRE Subúrbio I tem atualmente 31 escolas Municipais de Ensino Fundamental sob sua responsabilidade (SMED, 2018). Além de agrupar as escolas em GRE, a SMED classificou as unidades escolares, para efeitos de distribuição da quantidade de vice-diretores, em quatro tamanhos de portes, segundo a quantidade de alunos e turnos de funcionamento. Essas escolas estão espalhadas pelos diversos bairros do Subúrbio Ferroviário nos seus variados tamanhos de portes: porte pequeno (PP); porte médio (PM); grande (PG) e porte especial (PE).

Quadro 9 – Escolas municipais de EF da GRE Subúrbio I

ESCOLAS		Porte
01	Armando Carneiro Da Rocha	PG
02	Santa Terezinha	PP
03	Senador Antônio Carlos Peixoto De Magalhaes	PG
04	Durval Pinheiro	PM
05	Esther Felix Da Silva	PG
06	Joaquim Magalhaes	PG
07	De Fazenda Coutos	PE
08	Itacaranha Manoel Faustino	PM
09	Conego Orlando Teles	PP
10	Paulo Mendes De Aguiar	PP
11	Graciliano Ramos	PM
12	Agripiniano Barros	PG
13	Senhor Do Bonfim	PG
14	Darcy Ribeiro	PG
15	Coracao De Jesus	PM
16	Santa Luzia Do Lobato	PP
17	Maria Constancia Moraes De Carvalho	PP
18	Tenente Almir	PP
19	Andre Reboucas	PM
20	Geraldo Bispo Dos Santos	PM
21	Dr Eduardo Doto	PM
22	Professora Eufrosina Miranda	PG
23	Machado De Assis	PM
24	Sao Braz	PM
25	Ursula Catarino	PM
26	Deputado Cristovao Ferreira	PM
27	Santo Antonio Das Malvinas	PM
28	Professor Italo Gaudenzi	PG
29	Professora Olga Mettig	PG
30	Manoel Henrique Da Silva Barradas	PG
31	Ivone Vieira Lima	PG

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Salvador (2015).

Entendemos que uma gerência regional, com o seu grupo de escolas, é um espaço social reflexivo e condicionado para o surgimento de um sistema de relações que superam o simples agrupamento por espaço geográfico. De acordo com o Quadro 9, a área da Gerência Regional de Educação Municipal de Salvador nos mostra que as escolas variam de tamanho segundo os seus portes. Nesse sentido, podemos ver que existem seis escolas de pequeno porte, 12 escolas de médio porte, 12 escolas de grande porte e apenas uma escola de porte especial, ou seja, a maior da GRE.

Dentre os grupos de portes de escolas destaca-se o de grande porte, por ser o grupo que reúne um maior número de atores no cenário escolar. Entendemos que

por serem as maiores escolas, existe nelas uma maior quantidade de alunos, pais, professores e funcionários, e por isso podem ter uma maior representatividade no panorama das escolas.

4.3.2 Caracterização da amostra

Como já mencionado, devido à maior expressividade das escolas de grande porte da GRE Subúrbio I – desprezamos a escola de porte especial por haver apenas uma –, as colocamos em ordem alfanumérica. Embora tenhamos levado em consideração outros cursos realizados por gestoras escolares e reconheçamos a sua importância para a formação destes profissionais, priorizamos as gestoras por terem participado ou não participado do curso de formação de 2014. Após essa etapa e de posse das informações, fizemos um Quadro para facilitar o próximo passo, que seria o sorteio propriamente dito, com a ajuda de um sorteador eletrônico (SORTEADOR, 2018), com o propósito de selecionarmos a amostra a ser pesquisada.

Quadro 10 – Cursistas da GRE Subúrbio I no Curso de Gestoras 2014

Escolas		Fizeram o curso de 2014	Não fizeram o curso de 2014
01	Agripiniano Barros		X
02	Armando Carneiro Da Rocha		X
03	Darcy Ribeiro	X	
04	Esther Felix Da Silva		X
05	Ivone Vieira Lima		X
06	Joaquim Magalhães		X
07	Manoel Henrique Da Silva Barradas		X
08	Professor Italo Gaudenzi		X
09	Professora Eufrosina Miranda		X
10	Professora Olga Mettig		X
11	Senador Antônio Carlos Peixoto De Magalhaes		X
12	Senhor do Bonfim		X

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Salvador (2015).

Após contato com as 12 escolas de grande porte para saber quais gestoras haviam feito o curso de formação de 2014, identificamos que apenas uma gestora realizou o curso, visto que ela não tinha experiência anterior a 2014 em gestão escolar. Conseguimos definir as duas escolas, denominadas de escola Alfa e escola Beta, da GRE Subúrbio I, que ficam localizadas no bairro de Fazenda Coutos, Subúrbio Ferroviário, região periférica de Salvador. Os procedimentos da pesquisa foram semelhantes nas duas escolas para facilitar a organização, descrição e análise das informações das escolas denominadas Alfa e Beta e para apreender ocorrências e fenômenos similares. Portanto, duas escolas farão parte da amostra desta pesquisa.

4.3.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram: a) duas gestoras escolares (uma que fez o curso de gestão em 2014 e outra que não fez o referido curso) eleitas ou reeleitas para a função em 2015, pela comunidade escolar, para o cumprimento de um mandato de três anos,⁹ que ainda estão atuando após realização de uma formação inicial no curso de formação de gestoras realizado pela SMED em 2014 em duas escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador; b) dois pais de alunos; c) dois alunos; d) dois professores; e) dois funcionários,

A escolha dos entrevistados foi de maneira intencional. O elemento balizador foi a participação do sujeito no Conselho Escolar como representante da comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários e gestoras), com ocupação ou não de cargos (coordenador, vice-coordenador, secretário e tesoureiro), ou apenas como membro representante dos segmentos da comunidade no Conselho Escolar. Como selecionamos duas escolas de porte grande, entrevistamos um membro representante de cada um dos cinco segmentos da comunidade escolar no Conselho, totalizando cinco membros em cada estabelecimento escolar para fornecimento de dados, que multiplicados por duas escolas chegaram a 10 entrevistados, conforme pode ser verificado na Tabela 2.

⁹ A Secretaria Municipal de Educação não realizou eleições no início de 2018, prorrogando os mandatos dos gestores por mais um ano.

Atingimos o número total de 10 pessoas na amostragem da pesquisa, no intento de abranger duas escolas públicas do ensino fundamental de Salvador, de porte grande, localizadas no Subúrbio Ferroviário de Salvador, sendo que: a escola denominada Alfa foi aquela em que a gestora escolar fez o curso de formação em gestão escolar, promovido pela SMED em 2014, e a escola Beta, aquela em que o gestora escolar não fez o referido curso, objetivando analisar os resultados de desempenho das escolas Alfa e Beta. Vale salientar que as experiências profissionais anteriores das gestoras serão trabalhadas durante a análise dos dados coletados.

Tabela 2 – Sujeitos que responderam ao questionário

GRE Subúrbio I Porte Grande	Membros do Conselho Escolar					TOTAL
	Aluno	Funcionário	Pais	Professor	Gestora	
Alfa	1	1	1	1	1	5
Beta	1	1	1	1	1	5
TOTAL	2	2	2	2	2	10

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Salvador (2015).

A escolha do momento adequado para os membros do Conselho Escolar responderem as entrevistas e questionários ficou a cargo do próprio Conselho e da disponibilidade de cada um de participar. As escolas que compuseram a amostra foram contatadas por meio de telefone através dos seus diretores, que aceitaram a proposta de participar, ficando apenas dependendo de uma autorização do órgão central, a SMED, para que houvesse duas escolas liberassem as informações necessárias.

4.4 INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS

Outro instrumento de coleta utilizado foi a entrevista semiestruturada que, segundo Oliveira (2003), é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisadores e entrevistados e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando. No entanto, os referenciais das entrevistas, além de estarem ajustados aos objetivos, devem ser adequados às

especificidades de cada grupo para que se escolha o máximo de informações que permitam uma análise mais completa possível.

As entrevistas semiestruturadas contaram com questões fechadas e abertas e foram aplicadas somente as gestoras selecionadas na amostra. Aos demais membros do conselho escolar (professores, funcionários, alunos e pais) foram aplicados questionários tanto na escola em que a gestora havia participado do curso de formação de gestoras na edição de 2014, como na escola em que a gestora não havia participado do curso de formação. Tanto nos questionários quanto nas entrevistas, as perguntas semiestruturadas buscaram dados e informações sobre o perfil, a trajetória acadêmica e profissional e uma possível relação com o trabalho desenvolvido na escola pelas gestoras.

A categorização e a análise das entrevistas com as gestoras possibilitaram conhecer as suas trajetórias acadêmicas e profissionais, assim como sua relação com as funções da gestão democrática.

Já os questionários (Apêndice C) foram respondidas pelos membros do Conselho Escolar (CE): professores, funcionários, alunos e pais. Os questionários contaram com aproximadamente 60 questões de múltiplas escolhas.

Diante de uma situação inesperada, decidimos utilizar mais um instrumento de coleta de dados, especificamente para a escola Alfa que não tinha documentação completa na escola com informações relevantes suficientes para lançar luz ao problema da pesquisa, tomamos a decisão de escolher mais uma técnica complementar de coleta, o Grupo Focal. Ao tomarmos essa decisão entendemos que ela propiciaria dados e informações relevantes para a pesquisa e atingirmos o objetivo da pesquisa.

Fizemos um roteiro com o tema da pesquisa para nortear as discussões e colaborar com o desenvolvimento do grupo focal, otimizando o diálogo e orientando a discussão, e, por conseguinte, propiciando a captação de dados fundamentais à pesquisa. O roteiro foi elaborado como forma de orientar e estimular a discussão, sendo utilizado com flexibilidade, de modo que houve ajustes durante o decorrer do trabalho. Dessa forma, fizemos uma multiplicidade de perguntas dentro do próprio contexto do tema, partindo da questão-problema da pesquisa, que trata da relação entre a formação de gestoras e o desempenho da escola.

Um dos instrumentos de coleta de dados utilizado nessa pesquisa foi o Grupo Focal. Ele se constituiu em uma importante técnica de coleta de dados no campo

empírico, com o propósito de ampliar as informações necessárias para a elucidação das questões de pesquisa desse trabalho. Importante salientar.

Também fizemos uma análise documental com informações fornecidas pelo MEC, pela SMED e pelas escolas envolvidas com os indicadores de desempenho das escolas dirigidas por gestoras que fizeram o curso de 2014 e pelos que não fizeram o curso.

Quadro 11 – Instrumentos, objetivos e procedimentos de coleta de dados

COLETA DE DADOS			
INSTRUMENTOS	SUJEITOS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
ENTREVISTAS	Gestoras escolares (02)	Levantar informações sobre a formação e percepções dos sujeitos sobre os indicadores da pesquisa.	Um encontro com gestoras de cada uma das duas escolas (Alfa e Beta) que fizeram parte da amostra da pesquisa.
QUESTIONÁRIOS	Gestoras escolares (02)	Identificar as principais características das duas escolas (Alfa e Beta) quanto às condições físicas, recursos materiais e humanos.	Através de ficha de levantamento sobre as condições de infraestrutura das escolas (Alfa e Beta) fizemos o levantamento.
GRUPO FOCAL	Conselho Escolar (10)	Complementar informações sobre a formação da gestora escolar na perspectiva de uma gestão democrática e participativa.	Através de operacionalização do Grupo Focal na escola Alfa, encontramos todos os segmentos que representam a comunidade escolar
DOCUMENTOS	Índices de desempenho; Proposta Política Pedagógica; Curso de gestão de 2014; Ata de reuniões do CE; Pautas de reuniões de CE.	Analisar informações sobre participação da comunidade e sobretudo os índices de desempenho da escola, como aprovação, reprovação e proficiências.	Levantamento, organização e análise dos dados de rendimento da escola, entre os anos de 2014 e 2018, bem como atas do Conselho Escolar, Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Salvador (2018).

Após irmos a campo, percebemos que os dados coletados na escola Alfa não foram suficientes para atender as necessidades do problema que estava sendo investigado na pesquisa, pois faltavam documentos na escola, como, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar, Atas de Conselho Escolar e pautas de reuniões do Conselho, enquanto na escola Beta encontramos toda a

documentação para a análise de forma satisfatória, conforme tínhamos planejado no projeto de tese.

Usamos nessa pesquisa a escala de Likert,¹⁰ um dos instrumentos de coleta mais usados em pesquisas de satisfação. Ao contrário das perguntas sim/não, a escala de Likert nos permite medir, por meio de categorias, as atitudes e conhecer o grau de conformidade ou discordância do entrevistado com qualquer afirmação proposta. Diante disso acreditamos que foi totalmente útil para medir o grau de satisfação dos membros do conselho escolar que fizeram parte da amostra de entrevistados. Um exemplo foi a seguinte afirmação: “Estou satisfeito com o desempenho acadêmico do meu filho na escola Alfa”, junto com a tabela de classificação.

Nesse sentido, as respostas serviram para capturar a intensidade dos sentimentos dos respondentes. E, uma vez completado o questionário, cada elemento pode ser analisado separadamente, ou, em certos casos, as respostas a um conjunto de itens de Likert foram somadas obtendo um valor total ou mesmo parcial entre si.

Quadro 12 – Questões coletadas

O que dizem os documentos de atribuições dos gestoras escolares da SMED e o curso de 2014 sobre o principal tema pesquisado? Quais são os princípios e os fundamentos embutidos?	Quais são as características das escolas pesquisadas? Suas condições físicas? O número de professores? Quantos alunos há nessas escolas? Etc.	O que dizem os dados oficiais (IDEB, Atas de reunião do CE, PDE, PPP,) e a comunidade escolar acerca do desempenho das escolas investigadas?	O que dizem os gestoras escolares acerca das suas experiências e da sua formação profissional teórica-prática?	O que diz a comunidade escolar acerca da sua satisfação com os serviços recebidos pelas escolas investigadas?	Qual a relação entre a formação de gestoras escolares e o desempenho da escola pública de Ensino Fundamental do município de Salvador?
--	---	--	--	---	--

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Salvador (2018).

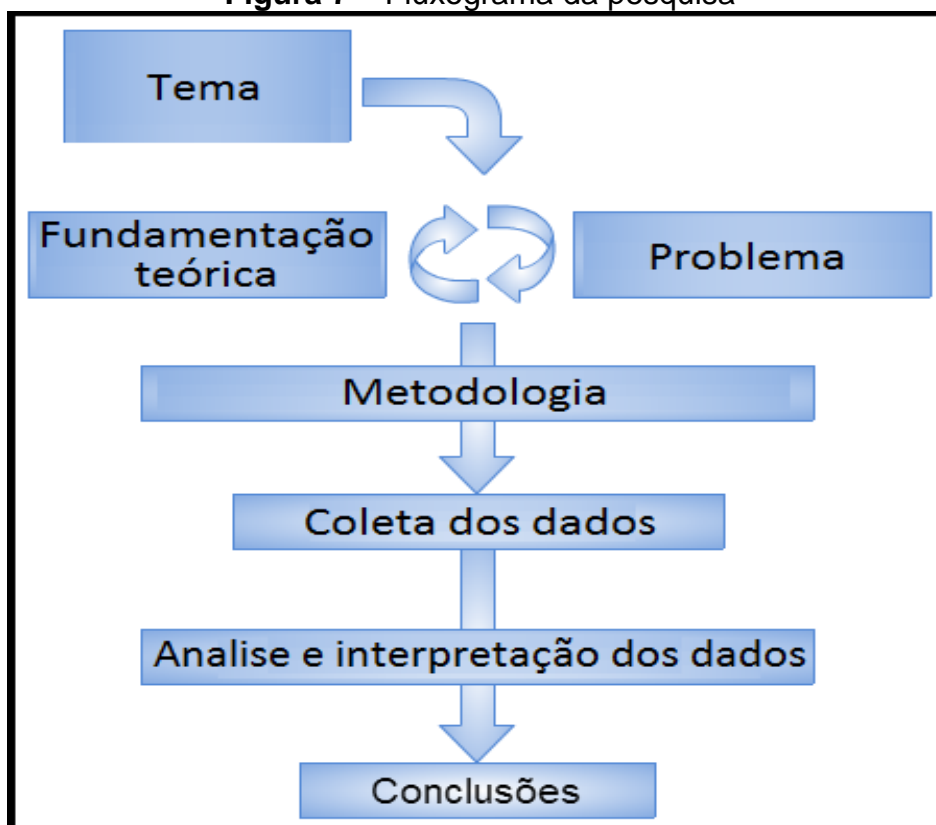
¹⁰ A escala de Likert é um instrumento inventado em 1932 e leva o nome do seu criador, o psicólogo americano Rensis Likert, falecido em 1981. Esse instrumento é bastante usado nas pesquisas para medir de forma mais fiel as atitudes das pessoas.

Para atingirmos os objetivos específicos da pesquisa, analisamos os dados procurando sempre:

- a) Relacionar as infraestruturas e os recursos humanos de duas escolas públicas de Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Salvador;
- b) Examinar o alinhamento do curso de formação de gestoras escolares, oferecido pela SMED em 2014, com as atribuições definidas no documento de 2003 que especifica as atribuições das gestoras escolares;
- c) Comparar a formação de gestoras escolares com os indicadores de desempenho de duas escolas públicas de Ensino Fundamental de Salvador.

Enfim, após os cruzamentos desses dados com os pressupostos teóricos e históricos que apresentamos, o tempo foi dedicado a construir, por meio de uma análise aprofundada dos dados, respostas para as indagações levantadas nesta pesquisa. Tudo isso sob a luz da fundamentação revisada da literatura nacional e internacional que compõe parte do escopo da pesquisa.

Figura 7 – Fluxograma da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

As entrevistas foram realizadas pelo próprio pesquisador na própria unidade escolar e cada entrevista durou cerca de 40 minutos. Com o objetivo de otimizar o tempo e aproveitar melhor as informações fornecidas, pedimos autorização aos participantes para usar um gravador digital durante as entrevistas e eles autorizaram.

Enfim, as escolas municipais aqui denominadas Alfa e Beta, ambas do Ensino Fundamental de Salvador, compuseram a amostra e forneceram informações sobre os seus desempenhos, foram escolhidas de seguinte forma: a escola Alfa foi selecionada por haver apenas uma escola disponível na GRE Subúrbio I de porte grande e que a gestora fez o curso de gestão em 2014, ou seja, a escolha não foi aleatória; já a escola Beta, foi escolhida por meio de um sorteio eletrônico aleatório, entre as 11 escolas disponíveis na GRE Subúrbio I em que as gestoras que não fizeram o curso de gestão em 2014.

4.5 COLETAS DOS DADOS

A pesquisa foi cadastrada no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica do Salvador (UCSal), Salvador, Bahia, por meio da Plataforma Brasil, que é uma base do Ministério da Saúde de registro de pesquisas que envolvem seres humanos, tendo sido submetida e aprovada pelo respectivo comitê sob o número de parecer consubstanciado 3.006.555, que relata que, do ponto de vista ético, todos os cuidados foram tomados: o propósito da pesquisa e seu valor social foram esclarecidos, bem como a relação risco-benefícios e os critérios para seleção justa dos participantes.

Foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido obedecendo aos requisitos das resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e nº 510, de 07 de abril de 2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde, que teve como objetivo elucidar os sujeitos com informações sobre a pesquisa e esclarecer que a participação é totalmente voluntária, podendo os participantes recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo para eles. Foi esclarecido também que as informações prestadas seriam utilizadas somente para fins da pesquisa e seriam tratadas com o mais

absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos participantes.

Na etapa de exploração inicial, na inserção no campo de coleta dos dados, com a autorização oficial da SMED, nos aproximamos dos sujeitos de julho até dezembro de 2018. Neste período realizamos agendamentos prévios para que pudéssemos adentrar nos recintos escolares. As visitas de observação às escolas Alfa e Beta aumentaram o nosso grau de conhecimento sobre as pessoas que compõem as comunidades escolares e o processo de funcionamento da organização escolar. Pudemos interagir com as gestoras escolares e funcionários da secretaria da escola. Depois que conseguimos uma interação com a realidade escolar, desenvolvemos os procedimentos para a coleta sistemática dos dados necessários à análise e à compreensão do objeto pesquisado: a relação entre a formação das gestoras e o desempenho escolar.

Após a elaboração dos questionários e do roteiro de entrevistas semiabertas, eles foram testados com três gestoras de escolas distribuídas em áreas distintas da cidade de Salvador, a fim de averiguarmos a compreensão e a limpidez da linguagem utilizada, para que pudéssemos realizar os devidos e necessários ajustes nesses instrumentos de coleta, o que foi feito.

A fase de coleta dos dados propriamente dita aconteceu no período de agosto a dezembro de 2018.

Nas visitas às escolas Alfa e Beta, nossa presença sempre foi recepcionada de maneira amistosa. Na escola Alfa fomos sempre recebidos de forma alegre pela secretária e pela gestora da escola responsável pelos dois turnos de funcionamento (matutino e vespertino) da unidade escolar. Discorremos sobre os objetivos da pesquisa e sobre a coleta de dados. Tanto a secretária quanto a gestora se colocaram à nossa disposição para o que fosse necessário. A mesma situação ocorreu com a escola Beta. Fomos recebidos pelo diretor e marcamos com ele a reunião para aplicação dos questionários e realização das entrevistas, que aguardavam a liberação por parte do Comitê de Ética.

Nas duas escolas, as aplicações das entrevistas e dos questionários ocorreram nas presenças da diretora e do secretário escolar (no caso da escola Alfa), respondendo a cada uma das perguntas. Nossa presença favoreceu o entendimento das perguntas formuladas no questionário por tirarmos eventuais dúvidas.

Durante o período que estivemos com os sujeitos da pesquisa, foram feitas anotações e gravações via aparelho gravador/celular, após autorização dos participantes, sobre atitudes e/ou comentários em relação aos itens do instrumento de coleta, além de outras observações. Essas observações são apresentadas e comentadas no contexto da análise e interpretação de dados.

Na aplicação das entrevistas e dos questionários na escola Beta, as observações ocorrem de modo semelhante às da escola Alfa; as entrevistas e questionários ocorreram na presença da gestora e de uma funcionária, que foi respondendo a cada uma das perguntas. Usamos gravações e anotações também.

As entrevistas serviram para complementar as informações sobre as percepções dos sujeitos acerca dos indicadores da pesquisa, sendo realizadas nos horários marcados com cada um dos sujeitos, nas duas escolas, de forma tranquila.

Após organizarmos previamente um roteiro de trabalho, com etapas definidas para o grupo focal, nos dirigimos à escola, com o consentimento dos representantes do Conselho Escolar da escola Alfa, por meio do Termo de Consentimento, inclusive autorizando a gravação de áudio, visando garantir fidedignidade aos discursos e para não se perder nenhum dado ao reconstituir a sessão. Tal atitude assegura a posse de um material confiável para posterior análise.

Iniciamos o trabalho de coleta dos dados em torno de uma mesma mesa, iniciando com perguntas aos participantes, que tinham a ver com os conteúdos usados na pesquisa. Como moderadores, aquecemos as discussões, unindo as ideias com neutralidade e sem tomar partido. Nessa etapa da coleta de dados levamos aproximadamente uma hora e meia. Os participantes da pesquisa, membros do conselho escolar (pais, funcionários, professores e gestora), expuseram seus pontos de vista, discutiram, criticaram e desabafaram, possibilitando reunir um conjunto de dados sobre o objeto investigado que serão analisados adiante.

Deixamos a conversa seguir até o tempo determinado para a atividade. Ao final do trabalho de Grupo Focal, discutimos a experiência deste trabalho, como todos se sentiram, e por fim avaliamos positivamente o nosso encontro. Em suma, a técnica de Grupo Focal, com a análise das falas dos representantes do Conselho Escolar, nos possibilitou maior compreensão do contexto da escola investigada, e das tensões e contradições vividas pelos seus sujeitos, abarcando suas funções, demandas, potencializando o desenvolvimento desta pesquisa, agraciando-a com um volume qualitativo de dados.

No momento da coleta de dados, das entrevistas semiestruturadas, da aplicação dos questionários e do desenvolvimento do grupo focal ficamos atentos, de maneira detalhada, a busca de respostas aos objetivos da pesquisa e as questões relacionadas ao problema da pesquisa. Fizemos anotações das ocorrências antes e, durante e logo após as coletas.

Após as coletas dos dados iniciamos a transcrição o mais rápido possível, pois as impressões e lembranças do trabalho realizado nas escolas, seriam mais fáceis de serem acessadas, pois estariam vivas e presentes para nós.

Realizamos as transcrições de todos materiais, com uma pré-análise, verificando a qualidade de todo material colhido, as entrevistas dos tipos semiestruturada, e do grupo focal, o que foi ou não respondido e no que está inaudível ou incompreensível, escutando, várias vezes, as verbalizações gravadas. No caso dos questionários por ter um roteiro estruturado não foi necessário transcrever, apenas foi preciso fazer a tabulação das respostas.

Passaremos, portanto, para as análises dos dados, no sentido de conhecermos mais sobre o campo empírico desta pesquisa acadêmica.

5 RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O problema principal que deu origem a este trabalho de pesquisa, foi: Qual a relação entre a formação acadêmica e a experiência profissional de gestoras escolares e o desempenho de duas escolas públicas municipais do Ensino Fundamental de Salvador-Bahia-Brasil?

Portanto, neste capítulo apresentamos o estudo de caso, analisando, interpretando os dados quantitativos e qualitativos em quatro procedimentos: primeiro faremos um exame dos fundamentos e princípios que baseiam o trabalho das gestoras escolares na Rede Municipal de Salvador, em seguida faremos um estudo dos três objetivos específicos que compõem este trabalho seguindo a sua ordem.

Quadro 13 – Elementos constitutivos da pesquisa

	Objetivos específicos	Questões norteadoras	Instrumentos
a	Relacionar as infraestruturas e os recursos humanos de duas escolas públicas de Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Salvador.	Como estão as condições os recursos físicos, materiais e humanos de duas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Salvador?	Questionários e entrevistas.
b	Examinar o alinhamento do curso de formação de gestoras escolares, oferecido pela SMED em 2014, com as atribuições definidas no documento de 2003 que especifica as atribuição dos gestoras escolares.	O arcabouço teórico do Curso de Formação de Gestoras de 2014 atende as atribuições cotidianas e, as legais relacionadas no documento orientador de 2003?	Grupo focal, entrevistas e referencial teórico.
c	Comparar a formação dos gestoras escolares com os indicadores de desempenho de duas escolas públicas de Ensino Fundamental de Salvador.	Quais as diferenças nos resultados dos indicadores de desempenho entre duas escolas pesquisadas?	IDEB, Fluxo escolar e Proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática dos anos de 2014 a 2018.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

Portanto, acerca desses dados – recolhidos por meio de variados instrumentos de coleta de dados, a exemplo de questionários, entrevistas, do Grupo Focal, e diversos documentos das escolas: o curso de gestão escolar oferecido em 2014 pela SMED, as atas de reuniões do Conselho Escolar, números relacionados às aprovações e reprovações, IDEB, proficiência de língua portuguesa e

matemática, além do documento da escola denominado Projeto Político Pedagógico – desenvolveremos algumas reflexões.

5.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMI ESTRUTURADAS

Ao examinarmos os dados coletados tanto no campo empírico, quanto nos trabalhos dos autores que compõem o arcabouço teórico desta pesquisa, refletiremos sobre os fundamentos e os princípios teóricos que norteiam o trabalho das gestoras escolares de duas escolas públicas municipais da rede de ensino da cidade de Salvador, capital da Bahia, aqui denominadas escola Alfa e escola Beta.

Na escola Alfa a gestora escolar fez o curso de formação em gestão escolar do ano de 2014, organizado pela SMED, para concorrer às eleições, por não ter tido experiências anteriores na gestão escolar. Já a gestora da escola Beta não necessitou fazer o referido curso, justamente por já ter tido experiências em gestão escolar em anos anteriores. Portanto, ao assumirem as gestões das suas escolas, a gestora da escola Alfa não tinha experiência, enquanto a gestora da escola Beta tinha prática na condução da escola.

Para essa análise utilizamos basicamente os dados resultantes das entrevistas realizadas com as gestoras escolares, os documentos das escolas investigadas, como, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico, as atas de reuniões e a técnica do Grupo Focal realizada em uma das escolas pela falta de documentos com informações suficientes para análise. Além disso, buscamos também no suporte teórico deste trabalho os subsídios que embasem as nossas análises.

Na entrevista realizada com as gestoras das escolas Alfa e Beta sobre o nível mais elevado de educação formal, eles afirmaram que, em sua vida acadêmica, o curso de especialização foi o maior grau de formação, e embora nenhuma das duas gestoras das escolas Alfa e Beta, tenham realizados cursos *lato sensu* nas áreas voltadas para a administração escolar, e sim fizeram voltadas para a área pedagógica, como a pós-graduação em educação infantil para a gestora Alfa e psicopedagogia para a gestora Beta. Essa última afirmou ter duas licenciaturas: uma em Pedagogia, como a gestora da escola Alfa, e outra em Matemática.

As duas afirmaram que a formação de gestoras é importante para a melhoria do seu desempenho profissional frente à gestão escolar. Eles acreditam que por

meio da formação de gestoras se passa a entender todas as políticas e ações criadas pela SMED e pelo MEC que contemplam a educação: “a gente passa a entender como acontece, todo o mecanismo que favorece o processo da escola”, afirmou a gestora da escola Beta. Já a gestora da escola Alfa acredita também que a formação possibilita a melhoria do desempenho da gestora da escola e, conseqüentemente, da escola também, nos âmbitos das áreas administrativa, pedagógica e financeira.

Para sabermos com que frequência eram abordadas as temáticas nos cursos oferecidos pela SMED na formação das gestoras escolares, a qual apenas uma delas havia participado da edição de 2014, criamos uma escala com níveis de intensidade, na qual consideramos que a letra “A” significa nunca, a letra “B” significava pouco e a letra “C” significa muito.

Quadro 14 – Frequência dos temas abordados

Temas	Escala	
	Alfa	Beta
Pedagógicos	C	B
Administrativos	B	B
Financeiros	B	C
Recursos humanos	A	B
Gestão democrática	B	B

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018).

Para a escola Alfa, a prioridade dos temas tratados nos cursos de formação da Secretaria Municipal de Educação de Salvador era o tema pedagógico, enquanto o tema dos recursos humanos nunca era abordado. Já para a escola Beta, enquanto o tema financeiro era bastante abordado, os pedagógicos, administrativos, recursos humanos e a gestão democrática ficavam em segundo plano, ou seja, eram tratados nos cursos com pouca frequência.

Nesse aspecto, a gestora da escola Beta fez questão de afirmar que não concordava com a priorização dos temas financeiros no curso de formação de gestoras, e que se deveria priorizar os temas da área pedagógica. Ele salienta também que os cursos de formação disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador são poucos, mas acredita que, independente dos cursos promovidos pela SMED, cada uma das gestoras deveria buscar conhecimentos através de cursos diversificados na área de educação, que contribuíssem para a sua prática profissional. Ou seja, que as gestoras tomassem iniciativas e procurassem se qualificar por iniciativa própria, e não esperassem que essa qualificação surgisse, apenas e exclusivamente, do órgão central.

No momento, a gestora da escola Beta está fazendo um curso de extensão de curta duração voltado para a gestão escolar, enquanto a gestora da escola Alfa não está fazendo curso algum de qualificação. Isso nos mostra que, algumas gestoras investem, além do seu tempo, recursos financeiros pessoais para se qualificar profissionalmente.

Analisamos a experiência das gestoras escolares como um item importante na sua formação. As experiências anteriores de cunho profissional na área da gestão constituem-se elemento de grande relevância para o bom desempenho de uma gestão escolar. A experiência profissional, seja como vice-gestora, seja como professor, ou ainda como coordenador pedagógico, torna-se de grande importância para o desempenho da função de gestora escolar.

Nesse sentido, a gestora da escola Alfa tem menos experiência que a gestora da escola Beta, já que este exerce o cargo de gestora escolar há mais tempo, e com experiência em outras escolas. Ou seja, a gestora da escola Alfa é uma profissional com pouca experiência na gestão escolar, e todas as gestoras com experiência em gestão foram dispensadas de participar do curso de gestoras de 2014.

Tanto a gestora da escola Alfa quanto a da escola Beta afirmaram que acham muito importante para a gestora escolar a experiência de ter sido ao menos vice-gestora escolar, por um determinado período, para ir se familiarizando com a área administrativa. Elas acham que ter sido vice-gestora deveria ser uma das exigências para a ocupação do cargo principal, a exemplo do que já acontece em países como a Argentina, em que a pretendente ao cargo na gestão necessita, entre outros requisitos, ter exercido a função ou cargo de vice-gestora, principalmente nas

capitais das províncias (estados), onde as exigências para se tornar uma gestora de escola são maiores que nas cidades do interior.

Além da experiência na gestão da escola, as gestoras Alfa e Beta concordam que é relevante a experiência de docência antes de assumir o cargo de gestora escolar:

Qualquer medida adotada pelo gestor dentro da escola acaba por interferir, de alguma forma, na qualidade do trabalho do professor e do aluno. Por isso é imprescindível que o gestor escolar conheça a fundo o trabalho do professor e a relação com o seu aluno. (GESTOR DA ESCOLA ALFA).

Existe também aquele que acredita que para ser uma boa gestora escolar se faz necessário ser, antes de tudo, uma boa professora: “em geral, uma boa professora é aquela que tem um compromisso profundo com a escola e com seus alunos. No futuro essa professora tende também a ser uma boa gestora escolar.” (PROFESSOR DA ESCOLA BETA).

A gestora da escola Alfa fez o curso de formação para gestoras no ano de 2014, e, segundo ela, o referido curso não trouxe nenhum conhecimento ou habilidade que ela já não tivesse. Ela reclama que durante o período de três anos em que esteve à frente da escola Alfa, não recebeu nenhum curso ou formação voltada para melhoria do desenvolvimento do seu trabalho, como por exemplo um curso focado em adquirir habilidades para lidar com as novas tecnologias da informação.

Sendo assim, a gestora da escola Alfa disse não reconhecer nenhuma habilidade que fosse fruto de cursos de formação promovida pela Secretaria de Educação Municipal. Entretanto, aproveita para elencar temas que contribuiriam bastante na formação adequada da gestora escolar, como, por exemplo: temas relacionados a relações com comunidades escolar, questões sociais da atualidade, legislações relacionadas a procedimentos administrativos e de pessoal.

A gestora da escola Beta não fez o curso de gestão em 2014 por já possuir experiência em gestão escolar, enfatiza a necessidade de um olhar mais cuidadoso para temas relacionados a conhecimentos no âmbito pedagógico, sem esquecer a área administrativa, e acrescenta a importância de desenvolver habilidades das gestoras nas relações interpessoais, bem como competência no fortalecimento do vínculo com a comunidade interna e externa.

Sendo assim, ambas as gestoras compreendem que a SMED pouco tem contribuído para as suas formações e desenvolvimento das suas habilidades profissionais. No entendimento delas, a compreensão dos processos de gestão vem da prática e vivências nos processos de implementações dos programas e das ações que acontecem na escola. Portanto acreditam que no dia a dia, fazendo e praticando, se aprende mais, na medida em que as questões vão surgindo e contando com a ajuda da comunidade escolar.

Ambas as gestoras escolares defendem a ampliação do período ou do tempo de mandato da gestora escolar eleita, que atualmente é de três anos. Para elas esse tempo é insuficiente para desenvolver um bom trabalho. Dessa forma, seria melhor ampliar o tempo do mandato de três para quatro anos. Para a gestora da escola Alfa, um mandato de quatro anos permitiria a gestora escolar perceber os frutos do seu trabalho, porque existe uma demora para colocar em prática o seu plano de gestão.

A gestora da escola Beta corrobora com o pensamento da gestora da escola Alfa e acrescenta que num mandato de três anos fica difícil até se familiarizar com a comunidade interna e externa, haver uma confiança mútua ente a escola, pais, alunos, professores e funcionários a fim de realizar um planejamento, desenvolver tarefas conjuntas e obter um retorno do trabalho realizado de forma satisfatória:

O mandato do gestor deve durar quatro anos, porque menos que isso fica difícil, já que o gestor precisa se familiarizar com a comunidade interna e externa e dar tempo para aplicar sua filosofia de trabalho e para ter um retorno do trabalho realizado. (GESTOR DA ESCOLA BETA).

Quando perguntamos o que as gestoras escolares entendiam por gestão democrática e participativa, a gestora da escola Alfa respondeu que gestão democrática e participativa é envolver todos os segmentos da comunidade na gestão da escola. Para a gestora da escola Beta, a gestão democrática e participativa é a participação de toda a comunidade interna e externa, representada no conselho escolar e das diversas interessadas na escola, através do diálogo em reuniões mensais e/ou extraordinárias para tomada de decisões em todas as áreas: pedagógica, administrativa e financeira.

Para a gestora da escola Beta, o conselho escolar deve ser entendido como uma codireção, mas lamenta que alguns Conselhos Escolares que ele conhece só tratem do financeiro e esqueçam o pedagógico. Ela afirma que a pauta das reuniões

do conselho escolar da sua escola é 70% pedagógica, 15% financeira e 15% administrativa.

Pela ordem de importância de quatro princípios que se constituem uma boa gestão escolar, a gestora da escola Alfa afirmou que a autonomia da escola é prioritária, seguida da transparência, da gestão democrática e, por último, da impessoalidade. Já a gestora da escola Beta trouxe a gestão democrática como o mais importante dos princípios de uma boa gestão para a escola pública, seguida da eficiência, da transparência e, por último, mas não menos importante, da autonomia da escola.

Solicitamos também às gestoras que estabelecessem ordem de importância nas diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), para que se constitua uma boa gestão educacional no âmbito da educação fundamental. O resultado foi que a gestora da escola Alfa via na erradicação do analfabetismo a diretriz a ser colocada como prioridade. Já a gestora da escola Beta vê a melhoria da qualidade¹¹ da educação como prioridade das diretrizes. Pareceu-nos que ambas as diretrizes estão bem aproximadas.

Outras diretrizes consideradas de grande relevância para a gestora da escola Beta foram a valorização dos profissionais da educação e a superação das desigualdades educacionais. Já para a gestora da escola Alfa, a universalização do atendimento escolar e a erradicação de todas as formas de discriminação devem ter prioridade na implementação das diretrizes educacionais do PNE.

Devemos tomar por referência a nossa Constituição Federal de 1988, quando cita, no seu artigo 206, inciso VI, que um dos princípios norteadores da gestão de uma escola pública é o princípio da gestão democrática (BRASIL, 1988). Logo depois, a LDB de 1996, no seu artigo 15, confirma a importância da gestão democrática na escola pública, e no artigo 14 determina a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, entendemos que uma escola pública de qualidade deve primar pelo instrumento Conselho Escolar, capaz de veicular o processo de participação da comunidade escolar por meio das diversas representações de segmentos que compõem uma escola pública, com a finalidade de discutir os assuntos relacionados ao funcionamento da escola.

¹¹ Para a gestora da escola Beta a qualidade da educação se expressa nos índices de avaliações externas e de larga escala que indicam bons resultados.

No intuito de conhecer esse instrumento de gestão democrática, perguntamos as gestoras com qual frequência o Conselho Escolar se reunia para discutir as questões da escola. A gestora da escola Alfa disse que o Conselho se reunia de dois em dois meses, enquanto a gestora da escola Beta afirmou que as reuniões do Conselho Escolar ocorriam mensalmente.

A Lei Municipal nº 6.630/2005 (SALVADOR, 2005), quando dispõe sobre os Conselhos Escolares, suas competências e composição, determina, no artigo 12, que o Conselho Deliberativo deve reunir-se, ordinariamente, a cada mês e, extraordinariamente, sempre que necessário, por convocação do coordenador do Conselho Escolar. Vemos assim que a gestora da escola Beta está em acordo com o que determina a legislação.

Tão importante quanto a existência do Conselho Escolar junto à gestão da escola é o seu correto funcionamento. O Conselho Escolar precisa funcionar de maneira participativa e democrática. A gestora escolar, como membro nato, e por sua posição natural de maior destaque dentro da escola, necessita ficar atento ao exercício do seu papel para não ofuscar os demais membros do Conselho nas reuniões e deliberações.

Por isso, perguntamos as gestoras como eles enxergavam o seu papel dentro do Conselho Escolar. A gestora da escola Beta afirmou que, quando está na reunião do Conselho, ele se despe do papel de gestora e passa a ser um membro comum, para que as ideias dele não interfiram de alguma forma nas decisões dos demais membros, e ainda que passe todas as informações, deixa sempre o voto dele por último. Isso porque ele entende que a figura da gestora tem uma influência muito forte, principalmente para os pais.

Entre o cotidiano e o planejamento, as gestoras escolares precisam controlar seu tempo de trabalho de modo a atender as necessidades, o que pode se tornar um dilema para eles, pois conseguir gerenciar o tempo muitas vezes se torna um grande desafio, já que as tarefas operacionais do cotidiano (conhecidas como “apagar incêndio”) acabam tomando o espaço das tarefas planejadas a médio e em longo prazo.

Quadro 15 – Investimento do tempo em atividades

Atividades	Percentuais	
	Alfa	Beta
Administrativas (incluindo questões relativas a recursos humanos, regulamentos, recursos financeiros da escola e calendário letivo)	30	15
Pedagógicas (curriculares e de ensino, supervisão dos professores)	15	70
Comportamentais (disciplina dos alunos e relações interpessoais).	40	5
Comunitárias (pais e pessoas do entorno escolar).	10	5
Externas (reuniões, entrega de documentos, relatórios, entre outras).	5	5
Total	100%	100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na pesquisa de campo (2018).

Cada gestora escolar lida com os diversos imprevistos envolvendo professores, funcionários e alunos, elegendo suas prioridades. Enquanto um prioriza as tarefas administrativas, e a relação entre escola e comunidade, outra gestora prefere dedicar a maior parte do seu tempo de trabalho ao exercício de tarefas relacionadas às questões pedagógicas, como ao ensino e ao acompanhamento dos professores.

No nosso entendimento, as gestoras não devem deixar de desempenhar completamente tarefas operacionais no seu dia a dia, o chamado “apagar incêndios”. Entretanto, quando o “apagar incêndios” e realizar tarefas comuns tornam-se mais corriqueiros, é necessário refletir sobre isso para que ele possa ser mais estratégico, principalmente na área da educação, onde se exige uma visão de futuro que demanda uma programação de médio e de longo prazo.

Uma maneira de contribuir para a melhoria do ensino para um bom desempenho é a implantação de programas educacionais que, em geral, consistem em um conjunto de ferramentas que objetiva melhorar o processo de aprendizagem e ensino nas escolas. Por meio de ações práticas aplicadas no dia a dia da escola, hoje, os programas educacionais já fazem parte da rotina escolar e ajudam a melhorar o ensino. Muitas vezes os programas envolvem não só os alunos, como também as suas famílias com ações específicas. Elencamos a seguir alguns dos mais comuns programas utilizados na rotina das escolas investigadas.

Quadro 16 – Programas educacionais mais comuns nas escolas

Denominação	Alfa	Beta
Programa Gestão da Política de Alfabetização (PGPA)		x
Novo Mais Educação	X	x
Educação Conectada		x
Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)	x	x
Instituto Ayrton Sena (IAS)	x	x
Gestão Nota 10		x
Outros		x

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na pesquisa de campo (2018).

Entendemos que os programas educacionais contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades, que colaboram com o desempenho da qualidade de ensino na escola. E podemos perceber que a escola Beta tem uma maior quantidade de programas educacionais, o que pode ser crucial para seu sucesso em relação à escola Alfa.

A gestora da escola Beta acredita que, pelo fato da SMED estar mais próxima da realidade das escolas do que o governo federal, cabe a ela a missão de dar ênfase ao pedagógico nos seus programas: “a SMED é quem sabe onde está faltando professor, onde está faltando funcionários, sabe dos avanços e retrocessos durante o processo de ensino e aprendizagem, qual escola hoje funciona ou não está funcionando”, acrescenta.

Consideramos como um princípio fundamental e indispensável para a condução do trabalho da gestora a existência e o uso cotidiano do Projeto Político Pedagógico (PPP). O PPP é um documento da escola que deve ser a bússola norteadora não só do trabalho da gestora escolar, mas também o “norte” de toda a escola. Esse documento deve ser construído de modo coletivo e com a participação direta dos professores, segundo a LDB de 1996.

Por isso procuramos saber da existência do PPP nas escolas investigadas. Ambos as gestoras afirmaram que existia o PPP em suas unidades escolares. Entretanto, apenas a escola Beta apresentou o referido documento. Além do Regimento Escolar e das Atas de reuniões do Conselho Escolar, a gestora da escola Beta apresentou também o seu plano de gestão atualizado há seis meses.

5.2 ANÁLISE DO GRUPO FOCAL

Esses importantes documentos apresentados pela escola Beta não foram encontrados na escola Alfa. Sendo assim, devido à carência de dados e inconsistências em algumas informações coletadas, e documentos não encontrados, decidimos realizar na escola Alfa mais um instrumento de coleta de dados complementares, o Grupo Focal, como forma de compreendermos mais detalhadamente o funcionamento da gestão da escola Alfa.

O grupo focal foi formado por dez integrantes do Conselho Escolar da escola Alfa, distribuídos conforme mostra o Quadro 18.

Quadro 17 – Técnica de coleta de dados: grupo focal na escola Alfa

Participantes do Grupo Focal		
Segmentos	Denominação	Total de participantes
Professor	Professor 1 Professor 2 Professor 3 Professor 4 Professor 5	05
Pais	Pai 1 Pai 2	02
Funcionários	Funcionário 1 Funcionário 2	02
Gestora	Gestora	01

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na pesquisa de campo(2018).

A escola Alfa, segundo informações da sua atual gestora, teve, no período de 2014 a 2018, quatro gestoras diferentes. Somente no ano de 2018 a escola teve três gestoras. Durante esse período não houve reunião do conselho escolar, não foram encontradas atas de reuniões do CE, que passou a se organizar em novembro de 2018 com a chegada da nova gestora.

A nova gestora informou que o Conselho Escolar e todos os professores devem discutir o pedagógico com ela. Perguntada sobre o PPP, ela disse desconhecer a existência do PPP na escola. Os professores ainda não começaram a cobrar a elaboração desse documento, mas ela acredita que em breve estará discutindo, com a presença de todos, a construção do PPP.

Após essa conversa inicial com a gestora da escola Alfa, que é mais uma espectadora por ser recém-chegada na escola, iniciamos o nosso grupo focal procurando conhecer um pouco sobre os membros do Conselho Escolar (CE), e se eles sabiam qual o seu papel no CE. As respostas obtidas estão listadas no Quadro 19.

Quadro 18 – Visão dos conselheiros escolares sobre o seu papel no CE

Representantes	Fala dos representantes
Funcionários 1 e 2	Nosso papel é levar e trazer para o Conselho ideias que agreguem benefícios, valores para o andamento dos trabalhos e discussões. Trazer problemas relacionados aos funcionários para discutir e resolver no Conselho.
Professores 1, 2, 3, 4 e 5	Estamos nos organizando. O Conselho está se apropriando do seu papel, dando os primeiros passos agora em 2018. Está aprendendo agora a ser ouvido. Estamos discutindo as demandas dos professores para sentar com a nova gestão a fim de encontrar meios de atender as necessidades dos professores e da escola, para elevar os índices da escola.
Pais 1 e 2	A gestão era centralizada, por isso não havia uma participação ativa dos pais no Conselho. Até meados de 2018, o dinheiro era utilizado, porém de forma unilateral, sem ouvir as demandas do Conselho.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na pesquisa de campo(2018).

Os professores explicaram que por questões éticas o Conselho ficou aguardando a chegada da nova gestora, para que fossem discutidas as demandas da unidade escolar, o que só aconteceu em novembro de 2018.

Perguntamos aos membros presentes, que eles compreendiam por gestão democrática participativa. As respostas estão listadas no Quadro 29.

Quadro 19 – Entendimento do CE sobre a gestão de 2014 a 2018

Professora 1	Uma gestão em que os professores e funcionários possam opinar dentro de uma hierarquia; uma gestão que tenha espaço para participar das decisões; uma gestão em que todos tenham voz e não seja feita por apenas uma pessoa.
Funcionário 1	É uma gestão compartilhada na equipe, entre gestora, professor, funcionário, cada um expondo a sua ideia.
Professora 2	Como todos fazem parte da escola, então diretamente fazem parte da educação, apesar dos professores estarem mais ligados à sala de aula, mas os funcionários entendem de educação, mesmo que seja a educação doméstica (“ô menino, feche a torneira, lave a mão”), coisas assim, então todos estão juntos nisso de educar. Isso é gestão democrática.
Professora 3	Uma equipe de verdade, você precisa ouvir cada um, é preciso um olhar para cada um também, para que cada um dê uma ideia, e que se entre num consenso. É isso que eu acho que é gestão democrática. É saber ouvir.
Professora 4	A gestora é o líder, mas tem que ter uma liderança compartilhada. Ele sozinho não consegue gerir uma escola. Precisa de todos, inclusive na hora das sugestões, das opiniões, nos problemas para resolver e nas decisões também. A gestora tem que ser líder, não centralizador.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na pesquisa de campo(2018).

Relacionando as respostas dos membros do Conselho Escolar com as concepções de autores como Abranches (2003), Freitas (2000), Lück (2009), Mutim (2000), Novaes (1996) e Pateman (1992) sobre a gestão democrática da escola pública, percebemos que os conselheiros do Conselho Escolar da escola Alfa têm a clareza e o entendimento do significado de uma gestão escolar denominada democrática e participativa.

Nas suas falas eles trazem elementos que nos remetem a descentralização nas decisões, a participação de todos os envolvidos no cotidiano escolar (professores, estudantes, funcionários e pais ou responsáveis) e a transparência na gestão da escola. Elementos fundamentais que se constituem num fazer coletivo e que se baseiam nos paradigmas de uma educação que emerge de uma sociedade democraticamente constituída.

Os membros do Conselho responderam com propriedade se eles percebiam elementos de uma gestão democrática participativa dentro da escola, o que foi respondido como podemos observar no Quadro 21.

Quadro 20 – Percepção do CE sobre elementos de uma gestão democrática

Professor 3	No tempo da gestora anterior havia pouca ou nenhuma transparência. Era uma gestão totalmente centralizadora.
Professor 4	A gente opinava pouco e o pouco que opinava não era acatada. As sugestões não eram respeitadas como agora para dizer o que turma (comunidade) pensa e quer.
Professor 5	O professor dentro da escola da seu sangue, trabalha muito, lida com caderneta, criança, etc. A gente está o tempo todo com a criança. Quem está na secretaria não pode parar um pouco para tomar conta dos alunos, e nem queremos isso. Só queremos ser escutados pela gestora em alguma coisa que a gente precisasse. A pessoa possa escutar e tentar da melhor maneira possível resolver os problemas. Esse elo eu não senti na gestão anterior. Não sei os outros pensam assim.
Funcionário 1	Faltava de certa forma uma gestão compartilhada, a falta da transparência (eu não digo 100%) mas era pouca a transparência isso já influenciava negativamente.
Funcionário 2	O clima da escola era de muita insatisfação, muita gente vinha trabalhar triste insatisfeita, com vontade de ir embora da escola.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na pesquisa de campo(2018).

Percebemos que o clima escolar não era positivo, ou não era dos melhores ambientes. Na escola Alfa não havia uma boa comunicação entre a gestão da escola e o seu Conselho Escolar. Nesse conflito e impasse, a situação na escola perdurou assim até o fim do mandato da gestão, que se iniciou no ano de 2015 e teve seu fim no início do ano de 2018.

Mesmo diante dessas situações difíceis de lidar dentro da gestão da escola, alguns membros do Conselho Escolar acreditavam que a gestão conseguiria cumprir seus objetivos. “Apesar dos problemas, a escola conseguia seguir em frente porque aqui nós temos uma equipe de bons profissionais. Mesmo não tendo tudo o que queríamos e não sendo respeitados, todos faziam seu trabalho” (PROFESSORA 1). Para ela, os problemas não afetavam o rendimento da escola.

Apesar disso, o Funcionário 2 afirmou que o fato de a gestão anterior dispensar um tratamento diferenciado entre os membros da equipe escolar, tratando de maneira distintas uns e outros, essa situação atrapalhava as relações das pessoas, frustrava um pouco o profissional, mas mesmo assim “nós sempre fomos uma equipe bem unida” (FUNCIONÁRIO 2).

Para os membros representantes dos pais no Conselho Escolar, dava para perceber claramente que existia uma cisão entre a equipe de professores e a gestão escolar nos anos de 2016 e 2017. Não só uma cisão entre os professores e a

gestão, mas também existia, visivelmente, uma separação entre os próprios professores. “Um grupo de professores era mais próximo a gestão e outro grupo mais distante.”, disse um dos representantes dos pais no Conselho da escola Alfa.

Isso foi plenamente confirmado pelos professores:

Inicialmente eu participava do grupo da gestão, mas houve problemas e depois fiquei na ‘plateia’, pois havia uma separação. Aqui parecia ‘Big Brother’ [se referindo a um *reality show*], onde havia uma disputa interna muito grande. Uns eram beneficiados, outros não. (PROFESSORA 2).

Não adiantava eu levar uma demanda para o diretor, pois o mesmo dizia: ‘esqueça, eu vou ver isso’. E não via nada. Era uma coisa estranha, uma gestão centralizada. O gestor era uma boa pessoa, mas era influenciada por outras pessoas e não nos ouvia. (PROFESSORA 4).

Entendemos aí a ausência de uma gestão de cunho democrático. Aspectos típicos de uma gestão centralizada que se revelava por meio das falas dos participantes do Conselho Escolar. O não ouvir da gestora escolar indicava um centralismo ou uma centralização na gestão da escola, tornando-a uma escola desumana. Dessa forma, segundo Paro (2010), uma escola só será uma organização humana e democrática na medida em que a fonte desse autoritarismo, que ela identifica como sendo a administração (ou a burocracia, que é o termo que os adeptos dessa visão preferem utilizar), for substituída pela espontaneidade e pela ausência de todo tipo de autoridade ou hierarquia nas relações vigentes na escola.

A falta de comunicação entre a gestão e a comunidade escolar era um grande entrave para a gestão democrática participativa. A comunicação entre a equipe escolar, os pais, os estudantes e seus familiares é uma das estratégias usadas para estabelecer uma prática escolar participativa. Para Paro (2010), é a partir de uma visão comum que as pessoas definem os objetivos, as metas, os caminhos a serem seguidos numa gestão participativa. Junta, a comunidade constrói o PPP da escola, o regimento escolar, seus projetos e outros documentos importantes para o bom desempenho escolar.

Quadro 21 – Visão do CE sobre a gestão 2014 a 2018

Professora 3	Inicialmente nos primeiros cinco meses eu estive na vice. Devido a um problema eu tive de me afastar completamente. Você sabia quem era a gestora, mas quem mandava não era ele, muitos outras mandavam. Uma pessoa maravilhosa, mas que não soube conduzir-se no cargo e teve influências. O não ouvir foi o principal problema; mesmo não acatando no primeiro momento, deve a partir dali observar melhor.
Funcionário 1	A pessoa precisa estar preparada para a gestão. É importante fazer cursos para saber o que fazer e não deixar outros lhe dizerem o que deve ser feito. A gestora tem que fazer uma gestão que agrade a todos, e não a um grupo. E deu no que deu: a saída da vice, relações ruins, índices de desempenho da escola ruins.
Professora 4	Eu penso que quando você é líder, ocupa cargo de líder, precisa ter estrutura para ser um líder. Se quer ser diretor, precisa saber se realmente tem estrutura para ser diretor e saber ouvir.
Funcionário 2	Eu já vou dizer o contrário: ele ouvia quem ele queria, ouvia quem ele gostava, porque não ouvia uma pessoa mas ouvia outra. Sentíamos um desconforto e sentia desprezado mas mesmo assim respeitava a hierarquia Ele não sabia ouvir porque ouvia o mínimo. Ouvia a todos mas acatava a opinião de alguns.
Professora 5	Acho que as gestão democrática não funciona porque pessoas estão despreparada e não é só as gestoras e sim os geridos também.
Funcionário 1	Acho que o pessoal mais novos mais jovens que estão chegando tem mais abertura que em 2000 era diferente muito mais autoritário, gritava, ameaçava.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na pesquisa de campo(2018).

Nesse momento, a atual gestora mostra-se bastante entusiasmada, afirmando que o trabalho que estávamos desenvolvendo (grupo focal) ali estava trazendo informações muito úteis. Disse que na verdade o trabalho feito pelo pesquisador estava sendo melhor do que ela imaginava. “Eu cheguei aqui em torno de um mês atrás e estou me adaptando. Estou me alinhando com a equipe e estou gostando. Mas ser uma gestora democrático cansa, mas vale a pena e é necessário para entrar no consenso” (GESTORA DA ESCOLA ALFA).

Um dos problemas de gestoras é que:

Muitas pessoas, quando estão na gestão, mudam o perfil completamente. Muita gente esquece que é professora e acha que é um soberano, gerando insatisfação dentro da unidade de ensino. Aí acontecem as rupturas e formação de grupos. (GESTORA DA ESCOLA ALFA).

Ela acrescenta que o curso de gestão ajuda, mas não é ele quem vai resolver, é questão de perfil, caráter da gestora escolar.

Uma das professoras do grupo acrescentou que tem profissionais que não conseguem conviver com a democracia: “Parece que tem profissionais que só sabe

fazer cumprir suas obrigações no chicote. Não têm um olhar de empatia com seus comandados.” (PROFESSORA 3).

Aproveitamos a oportunidade para saber, no entendimento dos membros do Conselho Escolar, quais conhecimentos seriam necessários para ser uma boa gestora escolar. Suas respostas estão listadas no Quadro 23.

Quadro 22 – Opinião do CE sobre o preparo para uma gestão escolar

Professora 2	Tem que ter sido um professor para entender a gente, ter capacidade de escutar e entender que a ditadura acabou. Querem tratar os professores como se fossem menores. Tratar melhor as pessoas na escola. Um mau chefe adocece os funcionários. Tocou a música do Fantástico da Rede Globo, a gente fica triste [uma alusão de que no outro dia é segunda-feira, dia de ir trabalhar].
Funcionário 2	Não é só a gestora que pode entristecer o ambiente de trabalho, e sim todos da equipe. Os colegas têm que ajudar a ter um bom ambiente.
Professora 3	Existem gestoras que são fechados, que tiram a capacidade, a criatividade do professor. Às vezes o professor tem muito a colaborar, mas é tão fechado, olha com um olhar reprovador para o professor que o inibe, e este não se manifesta para não ter atrito com ele. Umhas gestoras acham que a cara feia é que vai trazer sucesso e respeito na sua gestão.
Professora 5	Falta a formação humanística, que é bom para se ter empatia, se colocar no lugar do outro; temos muita ambição. O que não garante, porque nem todos absorvem essa questão humanística, porque não se identificam e não têm capacidade de se sensibilizar com o outro. E não vai ser o curso que vai internalizar isso em todos. É importante ter uma bagagem anterior de gestão, ajuda muito. A sustentabilidade da escola vem da gestão. A formação continuada também é muito bom para a gestora.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na pesquisa de campo(2018).

Na escola Alfa, os membros da comunidade escolar fizeram grupos para se apoiar mutuamente, a fim de enfrentar as dificuldades e se fortalecer diante das dificuldades encontradas nas gestões anteriores da escola.

Hoje, o Conselho diz estar alinhado com a atual gestão. Eles acreditam que esse é o primeiro passo para bons resultados: “A inclusão de todos na gestão da escola é um passo importante para bons resultados” (PROFESSORA 2).

Percebemos um grau de satisfação com a nova gestora e com a melhoria, embora tímida, da estrutura física da escola. E com a atuação do Conselho Escolar, as relações interpessoais, a comunicação da escola está fluindo.

Nos comentários finais, a gestora que preferiu ficar como espectadora afirmou que foi muito válido ouvir os funcionários. “Esta pesquisa gerou cura. Vi que muitos daqui presentes colocaram para fora as angústias, e isso é muito bom” (GESTORA DA ESCOLA ALFA).

A gestão democrática participativa precisa tornar-se parte essencial da escola pública, num processo coletivo alinhado com o Conselho Escolar. É no CE que pais e educadores profissionais da educação devem se encontrar para definir os rumos do processo educacional. Por isso a comunicação e o respeito entre a equipe escolar, os estudantes e seus familiares é uma das estratégias usadas para estabelecer uma prática escolar participativa.

A comunicação aberta e clara pode ser uma estratégia eficiente, capaz de promover certa visão de conjunto e facilitar a possibilidade de integrar a comunidade escolar consigo própria, dentro de seus próprios muros e com a sociedade que a cerca.

Portanto, esses são alguns dos princípios e fundamentos que precisam fazer parte do dia a dia das escolas públicas, em que a comunidade escolar encontre no modelo de gestão colegiada a oportunidade para influenciar os rumos da unidade de ensino, que embora historicamente esteja avançando, tem muito a melhorar sempre. O sucesso de uma gestão escolar acontece quando todos são valorizados e participam.

5.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Nesta tese, foram utilizadas diferentes fontes de dados para observar a relação entre a formação de gestoras escolares e o desempenho de duas escolas públicas. Entre as fontes consideradas estão os questionários e as entrevistas respondidos pelas gestoras participantes das escolas pesquisadas Alfa e Beta. As informações dos participantes versam sobre a infraestrutura das suas escolas, mas relatam as suas observações e vivências.

Entendemos que a estrutura física e material é um quadro inquietante nas escolas públicas brasileiras. É neste contexto que Kimura (2008) alega que a existência e o conseqüente acesso a condições de infraestrutura são considerados pelas próprias professoras e gestoras das escolas como um aspecto provido de

valor fundamental para o incremento de seu trabalho. Também para alunos, que passam boa parte de seus dias na escola, durante anos de suas vidas, é interessante estar atento para criar um ambiente que una funcionalidade e aconchego.

O conceito de infraestrutura escolar, neste trabalho, vai desde itens básicos, como o fornecimento de água, energia elétrica, manutenção e limpeza dos ambientes, salas de aulas confortáveis com mobiliários adequados e de boa qualidade, banheiros e cozinha, passando por locais de convivência como pátios, parques e brinquedoteca. Além de espaços de apoio didáticos como bibliotecas, laboratórios, quadras, entre outros espaços para organização do funcionamento do colégio, como salas de professores, coordenadores e diretores, secretarias e almoxarifados. Passando ainda por equipamentos e materiais didático-pedagógicos, como computadores com acesso à internet e demais insumos tecnológicos e humanos, como os funcionários.

Sendo assim, com base no modelo de questionário utilizado anualmente no censo escolar pelo MEC, por meio do INEP, para coletar dados das condições estruturais das escolas no Brasil, fizemos um questionário e aplicamos nas escolas Alfa e Beta desta pesquisa, com o objetivo de quantificar o grau de estrutura das escolas analisadas neste trabalho de pesquisa. Os resultados estão apresentados no Quadro 15, onde consideramos os seguintes estados de conservação: B = bom, que não precisa de nenhuma melhoria; R = regular, que necessita de pequena reforma; e P = péssimo, que necessita de uma grande reforma. Destacamos a opção I = inexistente, para o caso da ausência do item em questão. Com isso analisamos alguns fatores da estrutura escolar que podem influenciar o desempenho.

Quadro 23 – Estado de conservação da estrutura física das escolas

Itens	ALFA				BETA			
	B	R	P	I	B	R	P	I
Telhado		X			X			
Paredes		X			x			
Piso			x		X			
Entrada do prédio		X			x			
Pátio			x		X			
Corredores		X			x			
Salas de aula		X			x			
Portas			x		X			
Janelas			x		x			
Banheiros			x		X			
Cozinha					x		x	
Acessibilidade		X			x			
Instalações hidráulicas		X			x			
Instalações elétricas			x		x			

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na pesquisa de campo(2018).

A estrutura física das escolas pesquisadas Alfa e Beta indica, vide quadro 24, uma ampla diferenciação entre elas. Enquanto a escola Alfa demonstra uma estrutura que se classifica de regular a ruim, ou até mesmo inexistente, quando se trata de acessibilidade, a escola Beta goza de uma estrutura física classificada como boa nos seus diversos itens, atendendo suas necessidades. Enfim, verificamos que o espaço físico estrutural da escola Beta é superior ao da escola Alfa.

Quadro 24 – Funcionamento das salas de aulas

SALAS DE AULAS	ESCOLA ALFA				ESCOLA BETA			
	Todas	Mais da metade	Menos da metade	Nenhuma	Todas	Mais da metade	Menos da metade	Nenhuma
Iluminadas de forma adequada		X			X			
Arejadas de forma adequada		X			X			
Espaçosas de forma adequada			X		X			
Climatizadas				X		X		

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na pesquisa de campo (2018).

Portanto, no que diz respeito ao quesito das condições de funcionamento das salas de aulas, foi constatado nas visitas que a escola Alfa não oferece o mesmo conforto da escola Beta, portanto são estruturas dessemelhantes entre si, inclusive com um certo desconforto térmico e a inexistência de uma climatização, um reclamação recorrente entre os professores em suas campanhas salariais, e entre os alunos, através de protestos.

Estudar já exige naturalmente um esforço intelectual, atenção e foco. Sem conforto térmico o nosso corpo “reclama” da temperatura, transpiramos em excesso, podemos sentir cansaço, tontura, sono, indisposição e até mesmo falta de ar, sem falar em problemas como pressão alta ou baixa, que se intensificam no calor. Todos esses fatores podem afetar a concentração e o rendimento dos alunos e dos professores, além das constantes faltas de ambos por problemas de saúde causados pelo mal-estar que o calor provoca.

Ao contrário disso, uma boa temperatura pode nos proporcionar um maior conforto e bem-estar, facilitando a concentração; garantindo mais saúde, diminuição das faltas de alunos e de professores e, por fim, tornando o momento de estudo mais prazeroso e melhorando o desempenho escolar. Por isso o conforto térmico vem sendo cada vez mais exigido por professores, pais e alunos.

Satyro e Soares (2007) nos informam que não é possível pensar em infraestrutura escolar sem falar sobre os insumos, pois, nesse caso, os insumos escolares aqui são entendidos como todo tipo de material e equipamentos de consumo existentes na escola. Os insumos escolares também são muito relevantes na definição dos resultados educacionais e não devem ser tratados como inutilidade. Os efeitos dos insumos não são nulos em nossa educação. Vejamos, no Quadro 26, alguns desses insumos, comparados nas duas escolas analisadas.

Quadro 25 – Recursos materiais das escolas

Materiais em condições de uso	ALFA				BETA			
	Bom	Regular	Ruim	Inexistente	Bom	Regular	Ruim	Inexistente
Computadores para alunos		X					x	
Acesso à internet para alunos				x		x		
Computadores para professores			X			x		
Acesso à internet para professores		X			x			
Computadores para administrativo		X			x			
Multimídias educativas (DVD e CD)				x	x			
Multimídias de Lazer (DVD e CD)				x	x			
Máquina copiadora		X			x			
Impressora		X			x			
Biblioteca				x	x			
Sala de leitura		X			x			
Quadra de esportes		X				x		
Laboratório de informática				x			x	
Laboratório de Ciências				x			x	
Auditório				x			x	
Sala para atividade de música				x			x	
Sala de atividades de artes				x			x	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na pesquisa de campo(2018).

Ao compararmos o estado de conservação das duas escolas, percebemos facilmente que a estrutura física da escola Beta está bem melhor que a da escola Alfa. Além disso, muitos dos espaços importantes dentro de uma unidade escolar para o bom desenvolvimento do aluno não existem na escola Alfa.

Um bom ambiente de ensino e aprendizagem, com recursos modernos, atividades extraclasse, corpo docente qualificado e atuante, gestoras organizadas e eficientes e funcionários comprometidos, igualmente impactam na qualidade do ensino de qualquer unidade escolar, desde a educação básica até o ensino superior. Entretanto não bastam apenas esses elementos, é preciso também que estes recursos sejam todos bem utilizados. Ou seja, uma boa gestão escolar é, também, fundamental para pavimentar a estrada do ensino de qualidade.

A biblioteca escolar é uma importante aliada da escola e dos professores porque, além de oferecer um ambiente favorável ao aprendizado, com ferramentas e suportes informacionais que contribuem para o desenvolvimento, reflexão e discussão, possibilita um trabalho interativo e integrado entre profissionais como professores, coordenadores, alunos e bibliotecários. Mesmo existindo muita distância entre o ideal e o existente, torna-se necessária a presença da biblioteca na formação de leitores e no processo ensino-aprendizagem de forma geral.

A Lei nº 12.244, de maio de 2010, dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país, preconizando que as instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do país contarão com biblioteca escolar, provida de coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinado a consulta, pesquisa, estudo ou leitura (BRASIL, 2010).

Sendo obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabe ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares sob sua jurisprudência.

A Lei nº 12.244 (BRASIL, 2010) diz ainda, no artigo 3º, que os sistemas de ensino do país deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta legislação, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, ou seja, até o ano de 2020.

Sendo assim, ao acrescentarmos no nosso questionário a verificação desse importante espaço de formação que é a biblioteca, percebemos facilmente a superioridade da escola Beta em relação à escola Alfa.

Quadro 26 – Espaço da biblioteca ou sala de leitura

Itens	Alfa		Beta	
	Sim	Não	Sim	Não
A escola possui biblioteca	x		x	
Acervo diversificado e de interesse dos alunos		X	x	
Possui espaços para estudos coletivos		X		x
Os livros podem ser manuseados e emprestados	x		x	
A comunidade pode usar o espaço e os livros		X		x
O espaço é arejado e bem iluminado		X	x	
Funcionário para atendimento na biblioteca		X		x

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na pesquisa de campo(2018).

Acreditamos que é função da Escola, como instituição cultural, abrir horizontes e valorizar a biblioteca como um de seus lugares mais importantes, considerando o livro como instrumento de formação e de difusão cultural.

Portanto, nos ambientes escolares importantes para o desenvolvimento dos alunos, podemos considerar as bibliotecas como instrumentos auxiliares no processo ensino-aprendizagem, que se inicia antes mesmo da convivência escolar, já que os indivíduos têm uma leitura de mundo desenvolvida por meio dos conhecimentos e vivências de prática social, que precede a leitura na escola, conforme Freire (2009) nos fala.

Segurança ou a falta dela é um dos principais problemas nas escolas públicas na visão de alguns brasileiros. A constatação é de um levantamento sobre educação no Brasil divulgado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), realizado em 2018 em parceria com o movimento Todos Pela Educação (CONSELHO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 2018). Cerca de 22 mil professores já sofreram ameaças nas escolas. De acordo com dados da pesquisa da CNI, 77% concordam totalmente ou em parte que o problema da violência se relaciona diretamente com a baixa qualidade da educação. E 74% dos entrevistados acreditam que um ensino de baixa qualidade é prejudicial para o desenvolvimento do país.

Quadro 27 – Aspectos relacionados à segurança das escolas

Itens	Alfa				Beta			
	Bom	Regular	Ruim	Inexistente	Bom	Regular	Ruim	Inexistente
Controle de entrada e saída de alunos	X				X			
Controle de pessoas estranhas na escola		X			X			
Vigilância para o período diurno	X				X			
Vigilância para o período noturno	X				X			
Vigilância em fins de semana e feriados		X			X			
Policiamento para a inibição de furtos, roubos, e outras violências		X						X
Policiamento para a inibição de tráfico de tóxicos/drogas dentro da escola		X						X
Proteção contra incêndio (alarme de fumaça e temperatura, extintores contra incêndio e prazo de validade)			X			X		
Iluminação do lado de fora da escola		X				X		

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na pesquisa de campo(2018).

Há escolas com falta ou insuficiência de funcionários que atuam nas atividades meio, como o pessoal de limpeza, até o pessoal que atua nas atividades fim, como os professores. Em uma das escolas pesquisadas (Alfa) ainda existia, até dezembro de 2018, uma turma em casa, sem aulas, por falta de professores. Sendo assim, o número de recursos humanos que atua na escola Alfa é considerado insuficiente para atender as necessidades da comunidade escolar.

A SMED também esqueceu as bibliotecas, onde é preciso “um funcionário a tempo inteiro” para atender o público leitor.

Quadro 28 – Recursos humanos

Itens	Alfa			Beta		
	Suficiente	Insuficiente	Inexistente	Suficiente	Insuficiente	Inexistente
Pessoal de apoio (administrativo)		X		X		
Professores (todas as áreas)		X		X		

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na pesquisa de campo (2018).

O ambiente escolar precisa provocar nos alunos múltiplos interesses socioeducativos, e a estrutura física das escolas pode dar subsídios que influenciam não apenas ganhos da capacidade cognitiva e motora, mas também de socialização dos alunos, gerando ideias, sentimentos, movimentos no sentido de ir em busca do conhecimento, despertando interesse de aprender, além de ser alegre, aprazível e confortável.

As condições físicas das instituições escolares que, em sua maioria, não contam com os equipamentos básicos necessários para a permanência dos alunos em tempo integral, e o número insuficiente de profissionais para o seu acompanhamento, são grandes problemas. A falta de infraestrutura física adequada, de equipamentos de materiais didático-pedagógicos para alunos e professores e de recursos humanos, sobretudo nas escolas situadas nas regiões mais pobres, ainda é uma realidade que precisa ser superada.

Portanto, a infraestrutura deve ser considerada um ponto importante de investimento dos governos para a escola, direcionando parte dos recursos da

educação para serem aplicados na melhoria dos aspectos das estruturas básicas, humanas, físicas, de apoio ou didáticas. Investir na infraestrutura escolar, portanto, é garantir que a escola possa oferecer ao aluno amplas possibilidades de ter um ensino de qualidade durante seu período escolar, evitando, inclusive, a evasão escolar.

Percebemos que as escolas Alfa e Beta têm uma infraestrutura bastante heterogênea entre si, o que nos causa grande surpresa, já que as duas escolas são pertencentes à mesma rede de ensino, oferecem os mesmos segmentos de ensino e estão situadas na mesma localidade, são quase que vizinhas, e elas apresentam resultados diferentes entre si, com diferenças significativas nos seus resultados de desempenho acadêmico, como veremos na análise dos indicadores de desempenho.

5.4 ANÁLISE DOCUMENTAL

Fundamentado na Lei Complementar nº 36, de 30 e abril de 2004, que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Municipal de Salvador (SALVADOR, 2004), a 4ª edição do curso de gestão escolar ofertado pela SMED em 2014 foi um dos pré-requisitos para que o professor ou coordenador pedagógico pudesse submeter-se às eleições diretas, como candidato ao cargo de gestora escolar perante a comunidade escolar. Por isso, o curso de formação de 2014 foi um curso preparatório e teve o objetivo de oferecer, aos que dele participaram, conhecimentos básicos para que pudessem administrar as escolas da rede municipal de Salvador.

A Lei Complementar nº36 (SALVADOR, 2004) prevê outros pré-requisitos no Art. 35:

Poderá concorrer às eleições para os cargos de Diretor e de Vice-Diretor de unidades de ensino o servidor estável integrante das categorias funcionais de Professor ou Coordenador Pedagógico, do quadro do Magistério Público do Município do Salvador, que preencha os seguintes requisitos: I - possua curso de habilitação superior na área de educação; II - tenha concluído, com aproveitamento, curso para gestores de unidade escolar, organizado pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura; III - não tenha sofrido pena disciplinar nos 02 (dois) últimos anos anteriores à data do registro da candidatura; IV - encontre-se lotado há pelo menos 06 (seis) meses, considerados até a data do registro da candidatura, na escola que pretende dirigir; V - apresente e defenda junto à Comunidade Escolar seu programa de gestão escolar para implementar o Plano de Desenvolvimento da Escola.

Os cursos preparatórios de gestão escolar para fins de exercício do cargo de gestora nas escolas públicas municipais do ensino fundamental da rede municipal de Salvador tiveram início no ano de 2003. Nessa primeira edição, o referido curso contou com as parcerias entre a Secretaria Municipal de Educação (SMED), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Fundação de Administração e Pesquisa Econômico-Social (Fapes). Em sua segunda edição (2006) e também na terceira edição (2010), o curso de gestão da SMED contou com o apoio e a parceria da Universidade Aberta da Educação e Cultura (UNICED) e continuou contando com o apoio da UNEB.

5.4.1 O curso de gestão escolar de 2014

Em 2014, na quarta edição do curso de gestão escolar, a SMED alegou insuficiência de recursos financeiros para que todos os professores e coordenadores que desejassem pudessem participar desse curso de formação. Sendo assim, foi acordado que todos os professores e coordenadores que tinham feito o curso de gestão na sua versão anterior, ou seja, em 2010, e que estivessem em pleno exercício do cargo, seriam automaticamente desobrigados a participar do curso de gestão em 2014 – realizado em parceria com a Universidade Salvador (Unifacs) –, estando aptos a concorrerem às eleições junto a suas comunidades escolares. Vale ressaltar que anteriormente todos os candidatos a eleição ou reeleição eram obrigados a fazer o curso preparatório de gestão escolar.

Outra mudança significativa se deu na carga horária de duração do curso, com a redução de 50%. Enquanto nas edições anteriores (2003 a 2010) os cursos de gestão tiveram uma carga de 80 horas de duração, o curso de 2014 teve uma carga de 40 horas. Ou seja, metade do tempo das versões anteriores.

Apresentaremos a seguir mais informações acerca do curso de 2014 (SALVADOR, 2014).

Para a Secretaria Municipal de Educação, a gestora escolar é o líder do processo de gestão das escolas públicas municipais que compõem a rede pública municipal de ensino do Salvador, juntamente com o vice-gestora e o conselho escolar. Seu papel é, entre outros, o de mobilizar a comunidade escolar para

propiciar um clima salutar no ambiente, assegurando a aprendizagem dos estudantes e o estímulo à prática docente.

O Gestor Escolar desempenha múltiplas funções e atende às demandas diversas que dependem de sua ação gerencial. Deve possuir competências e habilidades que lhe permitam exercer forte liderança para adotar medidas que levem à construção de uma escola efetiva, com base em uma cultura de sucesso, gerada e gerenciada no interior da própria escola, alinhada às normas do Sistema Municipal de Ensino e aos princípios de uma gestão democrática e participativa. (SALVADOR, 2003a).

A atuação da gestão de uma escola é ampla, englobando as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Além de liderar, a gestora deve planejar e cuidar da execução de todas as atividades dentro de uma escola, sempre prestando contas à comunidade e à SMED no prazo determinado.

Nesse ponto de vista, é preciso compreender que a gestão de uma instituição escolar envolve conhecimentos, habilidades, saberes e perceptibilidade quanto à forma de entender as relações que se desenvolvem dentro e fora da escola. Souza (2008) afirma que os afazeres da gestora escolar não se pautam exclusivamente nos aspectos pedagógicos, necessitando esse profissional estar apto também para a gestão financeira, dos recursos humanos, ter conhecimentos sobre legislação educacional, preservação do patrimônio e bens públicos, e capacidade de diálogo para estabelecer parcerias e criar vínculos entre escola e comunidade.

Embora não fosse totalmente suficiente para garantir a capacitação integral das gestoras escolares, a quarta edição do curso de formação de gestoras, ofertado pela SMED aos professores e coordenadores pedagógicos que quisessem concorrer aos cargos de gestoras escolares e que já tivessem passado pelo estágio probatório, teve o principal objetivo de aproximar esses profissionais das questões essenciais para a gestão escolar de uma unidade de ensino. Como dito anteriormente, o curso realizado em parceria da SMED com a Unifacs ocorreu na modalidade de ensino a distância (EAD) semipresencial, com uma avaliação que ocorreu de forma presencial. O curso foi distribuído em dois módulos, com carga horária de 40 horas, sendo 8 horas presenciais e 32 a distância, e apresentou os seguintes temas: planejamento na escola e a gestora escolar.

O final compreendeu uma avaliação presencial dos dois módulos temáticos, por meio de uma prova de questões objetivas cujo índice de aproveitamento do

cursista não poderia ser inferior a 50%. Como já dissemos, naquela ocasião, as atuais gestoras e demais professores e coordenadores pedagógicos que foram aprovados no curso de gestão em 2010 não precisariam participar do curso de 2014, pois, para a SMED, havia um entendimento de que esses profissionais estariam aptos a concorrer às eleições sem fazer o curso de gestão escolar, principalmente as gestoras que se encontravam no exercício do cargo de gestão.

Portanto, o curso de gestoras versão 2014 compreendeu três etapas: a primeira com 8 horas de aulas presenciais, envolvendo palestras voltadas para a gestão escolar; a segunda com 32 horas de aulas online, com leituras de textos principais e textos complementares, exercícios e debates em fóruns virtuais; e na terceira e última etapa, todos os cursistas fizeram uma avaliação presencial.

Nesse curso de gestão escolar, a Secretaria Municipal da Educação (SMED) alertou os participantes do curso e candidatos a futuras gestoras que não bastava o desejo de ser gestora para que a função fosse realizada satisfatoriamente. Seria preciso que houvesse identificação com as atribuições de gestão apresentadas, além de amor pela educação. A SMED alertava que era muito importante também estudar e conhecer profundamente os conteúdos ministrados, visto que para concorrer ao cargo de gestora a candidata deveria apresentar um Plano de Trabalho viável, com fundamentos teóricos e práticos, para ser desenvolvido durante o seu mandato com duração de três anos.

Com vista à realização de eleições diretas para o ano de 2019, a Secretaria Municipal de Educação de Salvador decerto realizará um curso de formação para os concorrentes ao cargo de gestoras, conforme determina a Lei Complementar Municipal nº 36 (SALVADOR, 2004).

Módulo I: o planejamento na escola

O módulo I, denominado “o planejamento na escola”, caracteriza a escola como um tipo de organização que estabelece relações entre o planejamento educacional e a dinâmica escolar. Ele está organizado em quatro unidades temáticas, consideradas essenciais, que se inter-relacionam para favorecer uma maior compreensão sobre o planejamento escolar.

As unidades se dividem em:

- a) Unidade 1- Tipos de organizações;
- b) Unidade 2- A escola como organização;
- c) Unidade 3- Do planejamento educacional ao planejamento da escola;
- d) Unidade 4- O planejamento na escola.

Quadro 29 – Resumo do Módulo I: planejamento na escola

Síntese das unidades do curso 2014
<p>Unidade 1 – Tipos de organizações</p> <p>Nessa etapa o curso identifica o que é uma organização e suas características; identifica também que existem organizações das mais simples até as mais complexas, reconhecendo a escola como um tipo de organização administrativa, mas considera que ela possui características próprias que a diferenciam de outras organizações, pelo seu objetivo principal de formar pessoas e da não obtenção de lucro, como a maioria das organizações administrativas. Mostra as influências das teorias da administração para a administração escolar. Analisa as consequências do modelo tradicional para a escola, sinaliza sobre a existência de uma antiga controvérsia que coloca de um lado a organização considerada hierárquica e de outro a organização considerada aberta, e a contribuição das escolas como organizações abertas. Por fim, descreve alguns papéis e funções que compõem as principais estruturas da organização escolar.</p>
<p>Unidade 2 – A escola como organização</p> <p>Nessa unidade foram enfatizados aspectos importantes da escola, com as muitas características comuns às organizações. A forte presença das relações interpessoais, bem como a natureza do trabalho coletivo, daí a relativização da hierarquia. Uma característica particular da escola é o fato de os usuários (no caso, os alunos) serem também membros da organização, o que a torna bastante complexa. Pressupõe, portanto, que os usuários são, ao mesmo tempo, sujeitos do fazer educacional e sua ação se traduz de forma ativa e participativa na consecução dos objetivos da organização escolar. Mostra as escolas como organizações hierárquicas e abertas, apresentando os princípios essenciais da escola como organização. Apresenta as funções básicas para os processos organizacionais, o formal e o informal na organização escolar. Discute a cultura organizacional e seu entrelaçamento na escola, sua importância na escola e na estrutura organizacional da escola, a figura do gestor da escola, o setor pedagógico e instituições auxiliares (conselho escolar, associação de pais e mestres, grêmios estudantis).</p>
<p>Unidade 3 – Do planejamento educacional ao planejamento da escola</p> <p>Aborda o pioneirismo do início do planejamento educacional no país na década de 1930. Fala da ambiguidade do planejamento educacional entre a concepção tradicional de planejamento educacional e a concepção de planejamento na educação brasileira, no início do século. Abrange o percurso histórico do planejamento no Brasil, os primeiros passos, o planejamento na transição da democracia entre 1985 e 1989, a síntese das perspectivas educacionais no Brasil, as diversas concepções de planejamento na educação, novas concepções do planejamento em educação, o plano decenal de educação, a retomada da iniciativa do planejamento no Brasil, o planejamento macro e o planejamento específico, o Plano de Desenvolvimento Educacional, o plano de metas na educação e o atual cenário de planejamento educacional no Brasil.</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Salvador (2014).

Quadro 29 – Resumo do Módulo I: planejamento na escola

Síntese das unidades do curso 2014
<p>Unidade 4 – O planejamento na escola</p> <p>Discute como o planejamento estratégico exerceu forte influência no campo da gestão educacional brasileira a partir da implantação de planos e programas oficiais. Explora a forma como o planejamento chega à escola. Aborda as principais concepções de planejamento estratégico; reflete sobre os paradoxos inerentes a este procedimento, especialmente a fragmentação inerente à visão de planejamento estratégico, em que o processo de elaboração do planejamento e sua execução se dão de forma separada e hermética; mergulha na compreensão do planejamento estratégico na escola como uma alternativa ao modelo tradicional de planejamento vigente, quando a escola atuava como mera executora de planos elaborados pelos órgãos externos e reguladores da educação; e, por fim, aborda a participação no planejamento, os reflexos do distanciamento entre planejamento e execução e os tipos de liderança e planejamento.</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Salvador (2014).

Módulo II: o gestor escolar

Diferente do Módulo I, que foi composto por quatro unidades que partiram das questões mais gerais das organizações, administração e planejamento em direção à gestão escolar, o Módulo II dá continuidade ao curso de gestão escolar de 2014, tendo apenas uma unidade e se aproximando ainda mais das questões essenciais da gestão escolar, especificamente sobre o papel, a importância, as funções e as atribuições da gestora escolar.

Portanto, o Módulo II se aproxima da caminhada, das temáticas relacionadas ao dia a dia da gestão escolar:

- a) o papel da gestora;
- b) a formação da gestora;
- c) o que a gestora precisa saber;
- d) o diretor da escola e a emergência democrática;
- e) a autonomia da escola e a convivência democrática;
- f) as experiências que nos ensinam.

Quadro 30 – Resumo do Módulo II: o gestor escolar

Síntese da unidade
<p>Unidade 1 – O papel do gestor</p> <p>O papel do gestor escolar foi discutido a partir dos paradigmas da gestão democrática da escola, analisando as suas diferentes dimensões: política, pedagógica, técnico-administrativa e pessoal. E o que traz complexidade ao seu papel é, justamente, a natureza relacional dessas quatro dimensões. Sendo assim, é importante conhecer o contexto legal e institucional que regula o exercício dessa função e analisar o contexto mais geral das relações políticas da sociedade brasileira, principalmente com relação ao cotidiano escolar, no qual o gestor exerce suas funções.</p>
<p>Unidade 2 – A formação dos gestores na LDB</p> <p>Na formação do gestor escolar ocorreram diversas mudanças, conforme as reformulações iam sendo introduzidas no contexto da legislação, e de acordo com as pressões exercidas pelos movimentos sociais e de docentes. Hoje, a LDB determina que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica deverá ser feita em cursos de pedagogia ou em nível de pós-graduação.</p>
<p>Unidade 3 – O que o gestor precisa saber</p> <p>O gestor escolar precisa saber que as suas funções são funções de suporte pedagógico à docência, qualquer que seja a etapa ou a modalidade da educação básica. Dessa maneira, a formação do diretor ou gestor não pode ser resumida à aquisição ou ao desenvolvimento de competências metodológicas, desconsiderando sua capacidade e potência pedagógica para agir sobre o cotidiano da escola, para propor e monitorar políticas públicas para a educação.</p>
<p>Unidade 4 – O diretor da escola e a emergência democrática</p> <p>Mesmo com os avanços, o novo modelo de gestão aberta ainda entra em conflito com a tradição autoritária brasileira, resultando na presença contraditória de duas culturas de gestão escolar: a que se nutre dos parâmetros autoritários e a que busca se constituir na perspectiva democrática. Essa contradição tem diferentes manifestações no cotidiano escolar, a exemplo da reprodução de práticas clientelistas por parte dos gestores nos processos eleitorais implantados nas escolas; da falta de apoio dos órgãos centrais do sistema no processo de construção da autonomia das escolas; e, ainda, da necessidade de participação que, geralmente, esbarra na imobilidade dos pais de alunos ou mesmo da comunidade. É neste contexto que o novo gestor escolar deve atuar para construir uma gestão democrática da escola pública.</p>
<p>Unidade 5 – A autonomia da escola e a convivência democrática</p> <p>Um gestor da educação lida com famílias, com professorado, com alunos, com funcionários, com pais, com vizinhos, com agentes de saúde, com policiais, com membros de associações comunitárias. Ele não está isolado, tampouco separado ou isento das determinações do sistema escolar perante o qual está subordinado, com o qual mantém relações de corresponsabilidade e de parceria. Um gestor da educação lida com secretarias de educação, com dirigentes e coordenadores de programas e de sistemas educacionais, e com chefias de setores. Portanto, o gestor necessita compreender o seu papel para poder exercer com competência a sua função, eminentemente político ao ser colocado como articulador das relações internas e externas à escola dos diversos segmentos que atuam na comunidade escolar, que têm interesses específicos e diferenciados, e esses interesses não são, necessariamente, sempre convergentes. A relação entre a atuação do diretor de escola e a emergência democrática espelha, portanto, dimensões diversas.</p>
<p>Unidade 6 – Experiências que nos ensinam</p> <p>É preciso existir na escola um bom clima de comunicação, o que não acontece espontaneamente; ao contrário, é preciso ser construído e essa é uma das funções do gestor escolar. O primeiro elemento da boa comunicação é a escuta atenciosa, que permite compreender inteiramente o que o outro quer dizer. A contrapartida disso é a expressão clara e assertiva da opinião emitida, de forma que possa ser compreendida por todos. O gestor é também um representante da escola ante a comunidade local, ante a sociedade como um todo e nas diversas esferas da gestão do sistema de ensino. Quando o gestor é indicado ou nomeado pelos órgãos centrais do sistema de ensino, ele se torna seu porta-voz; mas quando é eleito pela comunidade escolar, tem um mandato para falar em nome dela. Com esses novos requerimentos exige-se do gestor a elevação da sua capacidade de liderança e de competência técnica.</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Salvador (2014).

Nos Quadros 30 e 31, já apresentados aqui, constam duas das principais temáticas que se destacam: o Planejamento e a Gestora Escolar. São esses os dois eixos principais do curso de gestão escolar, edição 2014. Percebemos que na medida em que o curso foi se desenvolvendo, foi também procurando uma relação entre as duas temáticas no intuito de construir uma reflexão sobre o papel do novo gestor que pretende sair da sala de aula para atuar num contexto educacional muito mais amplo e complexo daquele em que até então atuava.

Notamos que existe no Módulo I, que tratou do “Planejamento”, uma preocupação em oferecer aos cursistas uma visão de conhecimentos abrangentes acerca da administração da organização escolar e sobre a importância do planejamento na escola e a sua articulação com o planejamento macro, que são os planos, projetos e programas que chegam à escola por meio do Órgão Central, ou seja, a SMED.

Já o Módulo II teve como temática a “Gestora Escolar”. A temática trabalhada teve como um dos principais objetivos aproximar os professores e os coordenadores pedagógicos, aspirantes ao cargo de gestora escolar, para que eles conhecessem o papel, a importância, as funções e as atribuições da gestora escolar.

Nas versões anteriores do curso de gestão escolar, a sua carga horária era de 80 horas de formação. Esse tempo era considerado pelos cursistas como insuficiente para preparar um profissional, que em geral retira-se da sala de aula para assumir uma gestão escolar com atribuições em muito distintas das habitualmente exercidas. Com 40 horas fica mais complicado ainda, pois com essa carga horária não há tempo suficiente para tratar de maneira aprofundada os temas que envolvem uma gestão escolar.

Em nossa caminhada junto ao Fórum Permanente de Gestores das escolas municipais de Salvador, as gestoras são praticamente unânimes na afirmação sobre a falta de formação para a gestora escolar por parte da SMED, e sobre as mudanças necessárias para que o Curso de Gestão Escolar pudesse contribuir mais para uma atuação mais eficaz na gestão das suas escolas. Em geral constatamos a falta de referenciais formativos que orientem as gestoras quanto à realização de seu trabalho nos mais diversos aspectos.

Em nosso entendimento, acreditamos ser necessário rever a formação pedagógica e administrativa das gestoras escolares nos cursos de gestão escolar. Isso requer uma articulação entre as políticas de formação de gestoras e as

concepções de formação enquanto processo de construção – resgate de experiências bem-sucedidas das gestoras escolares da rede municipal, exemplos de projetos que deram certos, experiências de parcerias bem-sucedidas para os passos de fortalecimento da gestão escolar, processo de organização documental da escola, ações do conselho escolar, ações com o pessoal de apoio, inovação tecnológicas, tudo isso, indubitavelmente, deve fazer parte da formação inicial das gestoras escolares.

De acordo com as nossas experiências enquanto gestora de escola do Ensino Fundamental e pela convivência com as diversas gestoras que compõem as escolas da SMED, em 2017 resolvemos, com o auxílio das integrantes do Fórum Permanente de Gestores das Escolas Municipais de Salvador, buscar informações juntos as gestoras escolares acerca das maiores dificuldades no exercício da função de gestora escolar das escolas municipais de ensino fundamental de Salvador. O Quadro 32 traz um resumo dessas informações.

Quadro 31 – Dificuldades relatadas por gestoras em 2017

DIMENSÕES	DIFICULDADES
Administrativa (34 dúvidas)	Procedimentos internos, direitos e deveres dos servidores públicos dos diversos regimes; Como proceder com licenças (doenças, morte, casamento, doação de sangue, comparecimentos – quais?); Prazos de documentos (folhas de frequências dos diversos regimes, gás, atestados); Padrão de qualidade para funcionamento; Quando existem faltas de professores, funcionários; O que fazer quando o professor de disciplina específica falta?
Gestão democrática e comunidade escolar: (08 dúvidas)	Violências (alunos, comunidade, pais, professores); Alunos esquecidos na escola; Socorro médico; Coordenador do conselho sendo professor negligencia o seu cargo, não atenta às normas e leis que regem o conselho escolar; Vice-gestor eleito que não desenvolve o seu trabalho em harmonia com o gestor e demais integrantes do grupo gestor.
Financeira (05 dúvidas)	Como retirar o nome do coordenador do Conselho Escolar junto à Receita Federal após nova composição da coordenação; Quais impostos são necessários declarar do Conselho Escolar junto à Receita Federal; Como regularizar o nome negativado do coordenador do Conselho Escolar junto aos órgãos de restrição de crédito.
Pedagógica (03 dúvidas)	Professores não atendem as convocações da SMED para formação no dia de sua reserva de jornada; Professor tem frequência comprometida, não é pontual em sua rotina de trabalho, provoca conflitos nas relações interpessoais da escola; Quanto tempo de falta o aluno é considerado evadido?

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base Fórum de gestores (2017).

As percepções das gestoras sobre as dificuldades encontradas na gestão escolar, em geral, não diferem das dificuldades que verificamos em nosso dia a dia como gestoras de escola pública municipal de Ensino Fundamental de Salvador. Acerca dessas percepções, é possível perceber que o curso de gestão de 2014 abrange superficialmente questões importantes para desenvolvimento da gestão escolar, a exemplo da dimensão financeira.

Talvez a falta da dimensão financeira no curso de gestão de 2014 seja um dos itens favoráveis para que os participantes afirmem que o referido curso não trouxe contribuições significativas direcionadas para a prática diária das gestoras, como, dentre outras: as questões sobre como lidar com a violência; quais os procedimentos cotidianos sobre a falta de professores; entendimentos necessários acerca dos direitos e deveres dos funcionários; os diversos conflitos nas relações interpessoais que ocorrem envolvendo os diversos atores que atuam no interior das unidades escolares de ensino fundamental; entre outras questões específicas da Rede Municipal de Educação de Salvador.

A formação das gestoras para atuar em educação é uma estratégia importante para melhorar o processo e os resultados da educação. Sendo assim, é importante aprimorar as condições em que os programas e cursos ocorrem, assim como as condições de trabalho e de estudo dos profissionais da educação. É necessária a atualização constante dos materiais didáticos usados: “as políticas mudam, a tecnologia se refina continuamente, a ciência avança sem cessar. A gestão em rede é uma realidade e precisa ser pensada como parte da preparação das gestoras” (FREITAS; SOUSA, 2009).

Por isso, além da formação acadêmica dos cursistas e dos conteúdos de princípios que dão suporte ao curso de gestão escolar, as experiências anteriores são igualmente necessárias para dar suporte de preparação aos seus participantes. O distanciamento entre o que se vê no curso de 2014 e as dificuldades relacionadas pelas gestoras escolares prejudica o seu sucesso tanto do ponto de vista da formação específica para o amplo exercício da gestão, quanto no seu desempenho profissional.

Segundo Lück (2009), para o exercício pleno do trabalho de gestor escolar, compete a ele construir um repertório de conceitos sobre a educação e o seu trabalho, de modo a traduzi-lo em ações efetivas sobre: a) as políticas educacionais definidas legalmente e a partir de normas de governo; b) os desafios e demandas

educacionais apresentados pela dinâmica da sociedade globalizada, tecnológica e do conhecimento; c) os desafios de orientação e formação de crianças, jovens e adultos vivendo em um mundo dinâmico, pleno de estimulações ao mesmo tempo instigantes, desafiantes e contraditórias.

Para Freitas (2009), cursos de gestoras padronizados para todo o território nacional são importantes e válidos, na medida em que esses cursos atentem para as diferenças regionais e para os diferentes níveis de educação de cada participante. A autora exemplifica dizendo que a inserção tecnológica pode ser mais necessária em uma região ou município que em outra; aprender a redigir um ofício simples, a comunicar-se verbalmente ou por escrito (impresso ou e-mail), elaborar uma ata, fazer o registro da memória das ações realizadas, negociar soluções para as dificuldades, conduzir uma reunião, entender as políticas públicas e os documentos oficiais podem constituir conteúdos, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho competente das gestoras (FREITAS, 2009).

Portanto a troca de experiências significativas entre as instituições e municípios é bastante relevante, pois enriquece os conhecimentos individuais e coletivos, oportuniza maior segurança as gestoras escolares enquanto compartilham problemas e soluções com os seus pares. Gestoras inseguras na condução da gestão escolar certamente não favorecem o compartilhamento da gestão, além de tenderem a ser autocráticos e resistentes às mudanças. Sendo assim, faz-se necessário que a Secretaria Municipal de Educação, através dos seus dirigentes, estabeleça melhores relações com os dirigentes escolares e com os demais profissionais que atuam nas escolas públicas.

Lück (2009) afirma que para o desenvolvimento de habilidades das gestoras escolares e da concepção que abarque uma gestão escolar fundamentada na democratização, são necessários conhecimentos a partir da:

- Constituição Federal e Constituição Estadual;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Diretrizes Curriculares Nacionais dos diversos níveis e modalidades de ensino;
- Resolução que define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância.
- Legislação Educacional de seu Estado e do seu Município,
- Instrumentos Normativos e Executivos de seu sistema e rede de ensino;

- Estatuto do Magistério;
- Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Educação em direitos humanos;
- Concepções teórico-metodológicas consistentes com a promoção de educação para a formação do cidadão como sujeito autônomo, participativo e capaz de posicionar-se criticamente diante de desafios e resolvê-los;
- Problemática sociocultural de seu tempo, seu país, estado, município e comunidade, em uma sociedade global, tecnológica e centrada no conhecimento;
- Natureza humana e seu processo de desenvolvimento, nas sucessivas etapas de vida e em relação aos seus desafios.

A respeito de alguns desses elementos, ao examinarmos o curso de 2014, verificamos que trouxe legislações nacionais, entretanto podemos ver que desconhece as legislações específicas, como o estatuto do servidor público do município de Salvador. E muitos problemas relatados pelas gestoras e que vivenciamos no dia a dia perpassam o estudo da legislação local.

Os dados do curso de formação de gestoras escolares, voltado para certificar os integrantes do segmento magistério que tivessem interesse em concorrer as eleições para dirigir as escolas municipais de Salvador por três anos, nos mostram que os fundamentos presentes no curso de formação de gestoras oferecido pela SMED em 2014 advêm principalmente de algumas legislações, a exemplo da Constituição Federal e da Lei 9.394/1996, cujos princípios da gestão da escola pública estão voltados para a prática de uma gestão democrática da escola.

Ao examinarmos o Curso de Formação ofertado as gestoras escolares em 2014, percebemos que existe pouco alinhamento entre o referido curso e as atribuições legais, juntamente com atribuições cotidianas das escolas públicas de ensino fundamental do município de Salvador.

Portanto, alguns problemas poderiam ser facilmente resolvidos se os gestoras das escolas de Ensino Fundamental do município de Salvador tivessem conhecimentos sobre as legislações locais, a exemplo da Lei Complementar nº 01/1991, que instituiu o Regime Jurídico Único (RJU) dos servidores públicos do Município do Salvador, ou a Lei Complementar nº 36/2004, que dispõe sobre o

Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município do Salvador, ou a Lei nº 8.069, de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Dentro dessa realidade, numa mesma escola existem diversos regimes de contratos funcionais: existem servidores públicos estáveis, que são regidos pelo Regime Jurídico Único (RJU); existem funcionários públicos não estáveis ou temporários, regidos pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA); existem também funcionários de empresas terceirizadas que são regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); e existem funcionários (estagiários) de legislação específica. Todo esse emaranhado de leis deve ser do conhecimento da gestora escolar, porque, por exemplo, um simples atestado de óbito ou de casamento tem número de dias de licenças diferentes, de acordo com o regime ao qual estiver vinculado o trabalhador.

[o conteúdo teórico do curso de gestão] é necessário para quem está atuando na gestão escolar ou ainda irá atuar, porém precisa ser trazido de uma forma diferenciada, com acompanhamento, adequado à realidade das escolas municipais, para que os futuras gestoras escolares se sintam inseridos no processo e aqueles que já estão na gestão possam colaborar com suas experiências e realidades vividas na gestão escolar. (NASCIMENTO, 2015, p. 17).

Entendo como importante e indispensável analisarmos todo o conteúdo apresentado no curso de gestão de 2014. Para a gestora escolar, acreditamos ser esse o primeiro passo no que concerne a ter uma visão abrangente do seu trabalho e do conjunto das competências necessárias para o seu desempenho. Entretanto, após a análise, entendemos também ser esse conteúdo insuficiente para o atendimento das necessidades para o bom desenvolvimento do trabalho da gestora escolar.

O trabalho das gestoras escolares é uma importantíssima função para a melhoria da educação e, portanto, entendemos que é de bom tom que o curso de gestão se aproxime ao máximo do cotidiano da gestão escolar, para que minimize as distâncias da realidade enfrentada no cotidiano escolar e instrumentalize as gestoras para os desafios, tornando-os eficientes no desempenho das suas funções, no intuito de realizar um trabalho efetivo em sua escola.

Por exemplo, o curso de gestão escolar de 2014, em seus dois módulos, não aborda em seu conteúdo a importância de desenvolver habilidades e conhecimentos

voltados para as questões relativas às finanças. A autonomia financeira é uma das dimensões de competência da gestão escolar, segundo a LDB de 1996 (BRASIL, 1996). A inclusão e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) são temas importantes que sequer foram citadas no curso de gestão de 2014.

Outra situação preocupante no curso de formação é a ausência de abordagem de legislações importantes, como a Lei nº 13.845 (BRASIL, 2019), sancionada em 2019, que deu uma nova redação ao inciso V do art. 53 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que visa garantir vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica, além continuar dando acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Resolução CNE/CEB nº 3 (BRASIL, 2012), de 16 de maio 2012, que define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância, a exemplo de crianças, adolescentes e jovens pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos e de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros.

Além disso, existem temas relevantes que têm fomentado discussões no seio da nossa sociedade, mas que não são abordados nos cursos de formação das gestoras. São temas relacionados às questões de gênero, às chamadas “minorias”, à violência doméstica e ao bullying. É necessário que a instituição escolar disponha de ambientes e de gestoras que tenham conhecimento sobre esses temas que permeiam a escola, que por vezes têm causado problemas na instituição escolar, como a falta de valores, ausência de igualdade e de respeito entre pessoas, impedindo que a criança conviva de maneira saudável com as diferenças.

Esses temas, com sua importância e complexidade na gestão da escola, são suficientemente relevantes para que a gestora escolar precise apropriar-se, desenvolver competências e habilidades em torno dessa dimensão, terceira das dificuldades, segundo 10% das gestoras, e por isso o curso de gestoras precisava ter tratado também desse assunto.

Precisamos superar a tendência à leitura superficial, ligeira, mecânica e parcial que o curso de gestão de 2014 nos apresentou. Entendemos que um curso de gestão escolar com 40 horas, ou mesmo 80 horas, jamais será suficiente para

abarcando todas as necessidades e o desenvolvimento das competências necessárias para fazer frente aos desafios em cada uma das dimensões encontradas na gestão escolar.

Desse modo, faz-se necessário alinhar os conteúdos da formação de gestoras com o curso de formação de 2014. Infelizmente, diante dos dados e da nossa experiência de anos de vivência e acompanhamento da gestão escolar na Rede Municipal de Educação de Salvador, até o momento, a formação sintonizada com a realidade das escolas ainda não acontece de maneira satisfatória.

Precisamos ter em mente o desenvolvimento de compreensão permanentemente alargada, aprofundada e crítica sobre os conceitos, as ideias, as estratégias e as ações indicadas em associação com a realidade da escola, que invistam objetivamente em sua possibilidade de melhoria contínua, a partir de intervenções competentes, procurando vislumbrar e construir associações e interligações com o cotidiano da escola, reelaborando ideias e analisando situações reais entre si, pois nada existe de modo isolado, tudo é interligado.

Nesse contexto, uma formação conectada com a realidade da gestão das escolas públicas do Ensino Fundamental de Salvador torna-se imprescindível como ação contínua, demandando dos órgãos centrais a promoção de cursos estimulantes e interessantes, que atendam as atribuições profissionais da gestora escolar, para que ele se reinvente e melhore as suas competências e habilidades. Para o enfrentamento dos desafios e exigências que habitualmente são apresentados e desafiam cotidianamente a gestão escolar, as gestoras devem estar preparados para superá-los por meio de sua formação.

Os fundamentos teóricos que sustentam o curso para a formação de gestoras realizado pela Secretaria de Educação do município de Salvador, realizado em 2014, fundamentam-se nas legislações brasileiras, as quais, nos termos da Constituição Federal do Brasil de 1988 e da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei nº. 9.394, devem ser efetivadas com ampla participação da sociedade, de onde se infere que tal modelo de gestão se configura como democrático, permeando diversas instâncias, inclusive os conselhos de classe formados por professores, as associações de pais e mestres, os grêmios estudantis, os conselhos escolares, os conselhos municipais de educação, cuja participação na gestão da educação se estende desde a autorização de unidades escolares até a

concepção e normatização das políticas superiores de educação no âmbito de sua esfera de competência.

Queremos ressaltar que a democratização da gestão escolar, fundamentalmente, passa também pela formação das gestoras escolares. Uma formação que os faça compreender os entraves e as possibilidades da democratização da educação brasileira com a existência de um ordenamento jurídico específico, apropriado à educação pública.

Uma formação que lhes possibilite ter uma postura consciente do seu papel, que seja capaz de retirá-lo do âmbito do senso comum e da falsa consciência para dotá-los de uma postura crítica diante da realidade, que possa contribuir positivamente para modificar o seu olhar e a sua prática acerca da participação da comunidade na gestão da escola como um dos princípios fundamentais para o sucesso da escola pública do ponto de vista de freireano (FREIRE, 2009).

Portanto, entendemos que há uma superficialidade formação de gestoras no curso de gestão organizado pela SMED, quanto a prática da política de inclusão social, na luta pela igualdade de gêneros e de raça, na sistemática de valorização da profissão docente, e a efetivação de um modelo educacional democrático e participativo entre a escola e o órgão central na formulação de políticas públicas de formação de gestores escolares.

Com a agilidade das modificações científicas, técnicas e tecnológicas que ocorrem em nossa sociedade, é possível questionar a capacidade do curso de gestão escolar de 2014, baseado em atribuições pensadas em 2003, em atender as necessidades profissionais das gestoras das escolas municipais de Salvador.

5.4.2 indicadores de desempenho Alfa e Beta

Dando continuidade, analisaremos último objetivo específico, que versa sobre os indicadores de desempenho entre duas escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Salvador, uma escola em que a gestora fez o curso de gestão em 2014, a qual denominamos escola Alfa, e outra, a qual a gestora não fez o curso de gestão no ano de 2014, denominada escola Beta. Nesta análise, propomo-nos a apresentar e ao mesmo tempo analisar de modo rigoroso e

permeado por nossa interpretação fundamentada no referencial teórico deste trabalho de pesquisa.

Os dados que serão apresentados foram obtidos por meio das visitas no campo de pesquisa, e mediante o recolhimento de dados nos *sites* do MEC e do QEdu. Esses *sites* apresentam bancos de dados estatísticos relacionados a itens como: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); indicadores de aprendizagem dos alunos; proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática. São basicamente esses dados que serão trabalhados para que tenhamos um entendimento maior sobre o nosso objeto de estudo.

O IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). Ele é medido a cada dois anos, desde 2007, e se apresenta dentro de uma escala que vai de zero a dez, e combina dois elementos para medir o desempenho do sistema educacional brasileiro.

O primeiro item considerado é a proficiência obtida pelos estudantes nas provas nacionais. O segundo é a taxa de aprovação, que é a medida do avanço dos alunos entre as etapas e anos da educação básica. “Para elevar o IDEB, as redes de ensino e as escolas precisam melhorar as duas dimensões do indicador, simultaneamente” (BRASIL, 2014).

A meta do Brasil é alcançar pelo menos o índice 6,0 até 2022, o mesmo resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A nota 6,0 foi a nota média obtida pelos países que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo no ano de 2005.

Segundo o MEC, o IDEB estabelece índices para 46 mil escolas públicas do país; considerando os resultados, aponta quais escolas precisam de investimentos e cobra resultados. Para uma escola ser considerada de bom nível de desempenho precisa ter uma nota igual ou maior que 6,0 (BRASIL, 2014). Vejamos, na Tabela 3, a comparação entre as notas do IDEB das escolas Alfa e Beta, e a sua evolução desde o ano de 2007, quando foram criadas as metas desse índice.

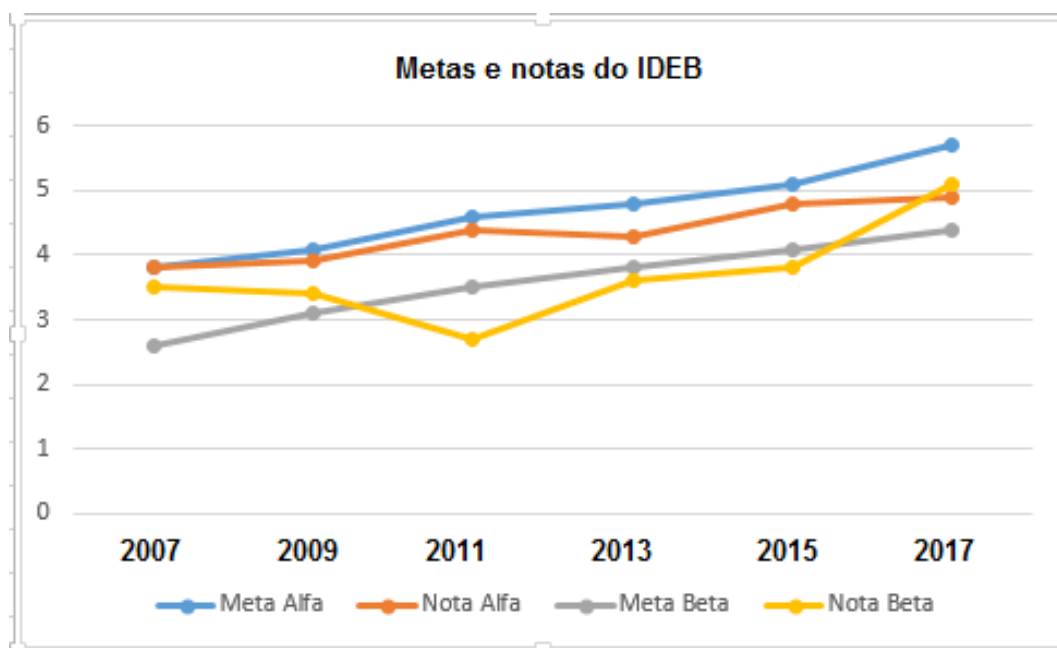
Tabela 3 – Índices do IDEB das escolas Alfa e Beta, anos iniciais

Ano	Resultados	Alfa	Beta
2007	Projetado	3,8	2,6
	Observado	3,8	3,5
2009	Projetado	4,1	3,1
	Observado	3,9	3,4
2011	Projetado	4,6	3,5
	Observado	4,4	2,7
2013	Projetado	4,8	3,8
	Observado	4,3	3,6
2015	Projetado	5,1	4,1
	Observado	4,8	3,8
2017	Projetado	5,7	4,4
	Observado	4,9	5,1

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018).

Ao observarmos a Tabela 3, percebemos que no IDEB de 2017, nos anos iniciais da escola Alfa, o índice cresceu, mas não suficiente para atingir a meta e alcançar a nota 5,7. Das seis edições da avaliação do índice, apenas na edição de 2007 a escola atingiu a meta estabelecida, portanto ainda hoje a escola Alfa tem o desafio de garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.

No Gráfico 1 podemos visualizar com maior clareza um desenvolvimento que evidência que nos últimos anos houve uma tendência evolutiva da escola Beta, maior que o desenvolvimento da escola Alfa. Neste ritmo, a escola Alfa dificilmente cumprirá as metas traçadas pelo MEC para 2021.

Gráfico 1 – Evolução do IDEB nas escolas Alfa e Beta

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018).

Entre os anos de 2013 e 2015, a escola Alfa mostrou melhores desempenhos tanto na leitura e interpretação, na disciplina língua portuguesa, quanto em resolução de problemas, em matemática. Contudo, em 2017, último ano analisado pelo MEC, as escolas apresentaram uma inversão de valores de desempenho, fazendo com que a escola Beta superasse a escola Alfa, nos mostrando uma melhor proficiência, como podemos conferir na Tabela 3.

Portanto, ao considerarmos o desempenho das notas do IDEB nas duas escolas municipais, o melhor desempenho neste quesito ficou circunscrita à escola Beta, com o alcance de uma nota superior a 5,0, no ano de 2017. Percebemos também que, na maioria dos anos avaliados, as metas da escola Alfa sempre foram superiores e não alcançadas. Já a escola Beta, na maioria das vezes, teve as menores metas projetadas, no entanto, foram frequentemente alcançadas.

Tabela 4 – Distribuição por nível de proficiência das escolas Alfa e Beta

Anos	Alfa		Beta	
	Português	Matemática	Português	Matemática
2013	21%	19%	14%	12%
2015	40%	31%	30%	25%
2017	38%	24%	56%	27%

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018).

Analisando a última edição do IDEB, podemos afirmar que os avanços mais expressivos foram alcançados pela escola Beta, escola em que a gestora não fez o curso de gestão de 2014 realizado pela SMED. Entretanto, apesar de a escola Alfa, escola em que a gestora fez o curso de gestão em 2014, ter alcançado pouca evolução nas notas do IDEB, não conseguindo superar as metas propostas, não podemos desconsiderar que os seus resultados mostram um crescimento paulatino. Achamos isso um aspecto positivo a ser considerado como relevante em nossa análise.

Em seguida, noutra análise específica na escola Alfa, levando em consideração os aspectos de proficiências tanto em língua portuguesa quanto em matemática, os dados mostram que a escola destacou-se, chegando a superar os índices da escola Beta nas edições de 2013 e 2015, mesmo sem conseguir atingir a meta do IDEB estabelecida pelo MEC, ficando bem próximo desta meta.

Essa melhora no desempenho da escola Alfa que o IDEB vem registrando, no nosso entendimento, pode ser um reflexo de dois itens: primeiro, o fluxo ou taxa de aprovação escolar, um dos elementos que entra no cálculo da nota do IDEB; segundo, o esforço que os profissionais da escola fizeram e vêm fazendo para melhorar o ensino, pois no Grupo Focal, membros do Conselho Escolar disseram que por motivo de uma parcela da comunidade escolar sentir-se preterida pela gestora da época, uma outra parcela resolveu unir-se para fortalecer o trabalho uns dos outros.

Enfim, numa tentativa de concluir este trabalho, passaremos para, como o próprio capítulo diz, a conclusão. Retomando nossa questão principal que é saber qual a relação de gestoras escolares e o desempenho da escola pública do ensino fundamental.

6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A consciência da complexidade nos faz compreender que não poderemos escapar jamais da incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: a totalidade é a não verdade. (MORIN, 1994, p. 101).

Entendemos que a gestora escolar possui uma importância essencial dentro da organização escolar, em seu funcionamento, nos aspectos físico, material, financeiro, relacional e também pedagógico, sua responsabilidade vai desde o acompanhamento do trabalho de toda a equipe escolar, até a aprendizagem, influenciando quem nela trabalha e principalmente quem nela estuda.

Compreendemos também que as gestoras escolares precisam estar bem preparadas, bem formadas, para que elas sejam capazes de ajudar a transformar os alunos em cidadãos agentes portadores de direitos, numa escola que apresente a sociedade um índice de desempenho satisfatório e, num contexto de uma gestão democrática participativa conforme preconiza as leis para gestão de escolas públicas.

Diante disso, resolvemos realizar esta pesquisa em escolas municipais de Salvador, com o objetivo de analisar a relação entre a formação de gestoras escolares e o desempenho de duas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental de Salvador. Sendo assim, tivemos como objeto de estudo a relação entre a formação das gestoras escolares e o desempenho escolar.

Constituímos uma fundamentação teórica voltada para a constituição da função e da identidade das gestoras escolares e, do seu papel enquanto articuladora dos processos formativos no interior da escola.

Apresentamos uma dimensão política para o histórico da formação da gestora escolar, e a relação dessa formação profissional com o desempenho da escola.

Afirmamos que a formação das gestoras e o desempenho da escola poderiam ter nuances discordantes ou concordantes com o desempenho da escola visto que nem sempre a formação das gestoras, em particular o curso de formação oferecido pela SMED em 2014, estaria articulada com as necessidades profissionais da gestora escolar o que poderia implicar no desempenho da escola.

Definimos três objetivos específicos que foram: a) relacionar as infraestruturas e os recursos humanos de duas escolas públicas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Salvador; b) examinar o alinhamento do curso de formação

de gestoras ofertado pela SMED em 2014 com as atribuições definidas no documento de 2003 que especifica as atribuições das gestoras escolares; e c) comparar a formação de gestoras escolares com os indicadores de desempenho de duas escolas públicas de Ensino Fundamental de Salvador. Usamos como pergunta principal para esta pesquisa: qual a relação entre a formação de gestoras escolares e o desempenho de escolas públicas municipais do Ensino Fundamental de Salvador – Bahia - Brasil?

Neste percurso percebemos que entre a formação das gestoras e o desempenho da escola existem nuances que contrastam e concordam entre si impactando no desempenho das gestões das duas escolas investigadas nesta pesquisa. Ou seja, a formação das gestoras escolares e o desempenho da escola estão próximas e se complementam potencializando a melhoria da educação escolar.

A formação de gestoras escolares é um conjunto de conhecimentos aos quais se agregam as experiências nas áreas da educação, a organização, o planejamento do trabalho das gestoras, a sua capacidade de interlocução com a comunidade escolar, a sua habilidade de ouvir e gerir com a comunidade e o potencial de desenvolvimento de uma gestão escolar alinhada ao modelo de gestão democrática e participativa, como está fundamentado na Constituição Federal do Brasil de 1988.

Considerando que o desempenho da escola envolve um conjunto de insumos oferecidos ou mesmo disponibilizados para a sua comunidade, e em específico aos seus alunos, para que eles tenham um amplo desenvolvimento, analisamos os questionários e percebemos o que as escolas Alfa e Beta ofereciam em termos de infraestrutura para a sua comunidade escolar. Apesar dessa performance, as escolas apresentaram desempenhos distintos quando se trata da temática infraestrutura.

O desempenho de uma unidade de ensino não se restringe a notas e metas programadas pelo MEC para as escolas públicas. Fazem parte do bom desempenho da escola um conjunto de ferramentas capaz de contribuir não somente para elevar os índices do IDEB da escola, mas também para o desenvolvimento amplo do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua formação para o trabalho, conforme determina a LDB de 1996, no seu artigo 2º. Pois o potencial dos alunos, o aprendizado que levarão para a sua vida deve ir além das disciplinas de língua portuguesa e matemática.

Apreendemos que a unidade escolar é responsável por entregar um conjunto de bens materiais e imateriais para a comunidade na qual está inserida. Esse conjunto de bens deve instrumentalizar o aluno, capacitando-o a atuar na sociedade. Um dos bens de que o aluno necessita para o seu sucesso é a estrutura física da escola, que precisa estar humanamente condizente com as necessidades de aprendizagem do educando, visto que a unidade escolar é a responsável pela sua formação.

O nosso conceito de estrutura escolar abrange as condições físicas da escola, que inclui itens básicos, como o fornecimento de água e energia elétrica; manutenção e limpeza dos ambientes; salas de aulas confortáveis, com mobiliários adequados e de boa qualidade; banheiros e cozinha; locais de convivência, como pátios, parques e brinquedoteca; e espaços de apoio didático, como bibliotecas, laboratórios, quadras, salas de professores, coordenadores e diretores, secretarias, almoxarifados, passando também por equipamentos e materiais didático-pedagógicos, como computadores com acesso à internet e demais insumos tecnológicos, e a mão de obra dos diversos profissionais que ajudam a fazer a escola funcionar de maneira adequada.

Nesse sentido, acreditamos que a estrutura física da escola contribui para a formação da personalidade dos seus alunos, pois o espaço escolar tem como um de seus objetivos instigar a criatividade e envolvendo os alunos a tal ponto que se sintam estimulados a aprender. Sendo assim, o desenvolvimento de atividades cognitivas e pedagógicas torna-se mais dinâmico e eficaz.

É importante que as escolas disponibilizem para as suas comunidades uma infraestrutura dotada de recursos materiais e de recursos humanos que colaborem com o desenvolvimento das aptidões intelectuais, morais e físicas dos seus alunos.

Ainda que as escolas pesquisadas neste trabalho estivessem localizadas no mesmo bairro e pertençam ao mesmo sistema de ensino, elas apresentaram uma infraestrutura desigual entre si. A escola Alfa apresentou uma deficiência significativa nas suas instalações físicas, poucos insumos ou insuficientes em termos de equipamentos e recursos humanos, incluindo algumas turmas sem professores. A escola Beta apresentou um melhor desempenho, oferecendo à sua comunidade ou a seus alunos insumos suficientes para o desenvolvimento satisfatório de toda a comunidade escolar, através dos programas oferecidos aos seus alunos.

Nossos estudos mostraram que a formação das gestoras vai além do curso de 2014, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Com apenas 80 horas (reduzido para 60 horas em 2018), vimos que o curso de gestora escolar, na edição de 2014, tanto estava desalinhado com as funções determinadas pela SMED, quanto não ia ao encontro dos anseios, dificuldades e necessidades das gestoras para que pudessem exercer com competência o seu trabalho.

Quando a Secretaria de Educação de Salvador oferece capacitações para as gestoras escolares, ela demonstra que tem atuado para melhorar o trabalho das gestoras dentro das escolas, por meio de conhecimentos que possibilitam a dimensão técnico-administrativa, pedagógica e todos os aspectos necessários ao exercício da função. Contudo, as discussões em torno da politização da função têm-se pautado nas diretrizes emanadas da pela organização das gestoras, através de um Fórum Permanente, que por vezes cobra da SMED alternativas que atendam às expectativas de melhores qualificações para o exercício da gestão escolar.

Embora possamos situar o curso de gestão escolar de 2014 dentro de um perfil de uma gestão escolar democrática, e fundamentar-se em algumas legislações que tratam do tema da gestão escolar, como, por exemplo, a Constituição Federal do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Lei que trata do Plano Nacional de Educação, o referido curso mostrou-se insuficiente no atendimento das necessidades da escola e dos desafios enfrentados diariamente pelas gestoras no exercício das suas funções no âmbito da unidade escolar.

O curso de 2014 foi apenas uma forma de atendimento aos ditames das leis, que exigem a realização de um curso de gestão como um dos pré-requisitos junto aos professores e coordenadores pedagógicos que tenham o interesse de candidatar-se ao cargo de gestora escolar em época de eleição para gestão democrática da escola. A sua carga horária é insuficiente no suprimento das necessidades da formação das gestoras escolares.

Mudanças constantes na sociedade têm infligido as instituições sociais; mesmo organizações mais tradicionais sentem a necessidade de modificar seu modo de operar, de mudar a maneira de se relacionar com a sociedade e, em especial, de instituir novas formas de acolher as demandas sociais, raciais, de gêneros, de minorias que por sua vez também se transformam em novos cenários e atualmente vem sendo alvos constantes de discussões na sociedade e que põe em questionamentos os papéis das escolas.

Domínio de conhecimentos sobre temas como a Base Nacional Comum Curricular, Parâmetros Curriculares Nacionais, as questões relacionadas a violência, as questões de gêneros, étnicas e sociais, as novas tecnologias da informação e o exercício da cidadania são alguns dos assuntos que necessitam fazer parte da formação das gestoras escolares, mas que não encontramos nenhuma referência sobre esses assuntos no curso de formação de gestoras de 2014.

A escola, ao contrário de muitas instituições, empreendeu escassas transformações e alterações pouco expressivas no intuito de ajustar suas ações às novas questões sociais, mantendo atitudes que contrariam não somente as novas cobranças e necessidades da atual sociedade, como também resistem às particularidades de seus alunos, que atualmente se configuram a partir de distintas estruturas domésticas, com novos valores e costumes, e também com diversas maneiras de aprender.

Esse novo desenho social que se apresenta a partir de diferentes modificações, especificamente quanto às inovações tecnológicas, tem alterado as relações, particularmente junto aos alunos mais jovens, o que tem exigido uma nova visão sobre a gestão escolar. Na unidade escolar, as gestoras são as responsáveis pela organização, a elas cabem a direção das relações e dos afazeres pedagógicos.

Cabe a gestora articular os processos formativos da escola em concordância com a realidade social, sendo, portanto, imprescindível a este profissional não apenas o domínio técnico de métodos administrativos, mas também a competência de conversação com seus pares e uma clara percepção da conjuntura social e das novidades exigidas à escola por estas novas conjunturas que se formam na gestão dos processos pedagógicos.

Portanto, analisar a formação da gestora significa ter reflexões sobre a efetivação de ações calcadas no desenvolvimento humano – entendido como o acesso aos bens culturais, às inovações tecnológicas e à qualidade de vida – e na aprendizagem significativa.

Não podemos afirmar categoricamente se os cursos ou as experiências anteriores na gestão de uma escola asseguram um bom desempenho da gestora no cargo. Entretanto, certamente que um curso ou cursos de gestão, alinhados às experiências anteriores, podem contribuir para que a escola tenha uma gestora escolar com muito mais preparo para lidar com as questões que estão relacionadas às suas funções e responsabilidades perante a escola.

Entretanto, percebermos que as experiências de participar anteriormente em gestões de outras escolas foram de fundamental importância para que a gestora da escola Beta nos apresentasse procedimentos que condiziam com uma gestão escolar de cunho democrático e participativo.

Na entrevista realizada com a gestora escolar da escola Alfa, vimos que apesar da gestora ter feito o curso de gestão escolar promovido pela SMED no ano de 2014, a gestora não possuía outras formações complementares que ajudassem a desempenhar suas atribuições a contento, e nem uma experiência anterior que lhe desse instrumentos para o exercício de uma gestão democrática e participativa, como elemento importante, usual no dia a dia da gestão escolar.

Nesse sentido, seria relevante que a SMED aumentasse o nível de exigência de formação e experiência profissional na área educacional, como requisito inicial para a ocupação e o exercício da gestão nas escolas municipais de Salvador. Além do preparo teórico, com os seus cursos e a formação contínua durante o exercício do mandato de gestora, seria recomendável a exigência, como requisito de uma experiência mínima anterior, do exercício da gestão escolar como vice-gestora, a exemplo do que já existe na Argentina, e/ou também uma experiência mínima de cinco anos na docência, como na Espanha.

Emerge, portanto, a necessidade de uma gestora que tenham qualificações e habilidade para gerir o cotidiano escolar a partir da perspectiva democrática, compartilhando deliberações, conduzindo ações e praticando a gestão democrática de maneira qualitativa. O que significa dizer que tal premissa nos leva à necessidade de refletir sobre a formação da gestora escolar sob a perspectiva de uma crítica social. Pois as escolas contribuem para a formação de cidadãos.

As modificações na sociedade e na escola sugerem, necessariamente, modificações no modo da gestora escolar gerir as escolas, o que envolve muitos desafios na formação das gestoras, pois introduzir mudanças ou ampliações no papel das gestoras não é simples, esbarra em dificuldades e resistências das próprias gestoras, presas a concepções funcionalistas, burocráticas, centralizadoras e as vezes autoritárias.

A construção histórica da gestão escolar democrática e participativa parte da coletividade como premissa para a composição da identidade da instituição escolar, envolvendo todos os segmentos nas discussões e validações dos processos

educativos e democráticos. Desta forma, a gestão escolar promove a redistribuição das responsabilidades que objetivam intensificar a legitimidade do sistema escolar.

Portanto, numa conjuntura de gestão democrática e participativa, a figura da gestora advém de uma dimensão em que se consolidam as relações com a comunidade escolar, implicando no compartilhamento das decisões e ações. Neste sentido, a função da gestora escolar passa a apresentar um viés mais político, em que o diálogo se constitui em um dos valiosos instrumentos de execução da gestão escolar. Esse modelo de gestão traz consigo, tacitamente, a necessidade de uma performance diferenciada por parte da gestora escolar.

Mesmo as escolas analisadas tendo em sua origem e constituição o genótipo da escola pública definida em legislações, a gestão democrática e participativa não se materializou, pelo menos na escola Alfa. O descontentamento da comunidade da escola Alfa transpareceu de maneira clara e inequívoca nas falas sobre a gestão, nada democrática e nem participativa, que terminou nos primeiros meses de 2019. Ao contrário da escola Alfa, os elementos coletados durante as visitas no campo empírico na escola Beta nos mostraram uma participação da comunidade na gestão da escola.

O quadro que se desenhou nas duas escolas a respeito das competências e habilidades necessárias a gestora escolar no desempenho de suas atividades no remeteu a uma reflexão sobre o preparo a partir da formação inicial e continuada, entretanto a experiência prática na gestão escolar que foi apresentada pela gestora da escola Beta nos possibilita afirmar que ela é muito importante na articulação dos diferentes elementos que incidem diretamente sobre a gestão de uma escola pública.

Durante nossas análises, ficou evidente a preocupação da comunidade pertencente à escola Alfa com uma real criticidade acerca da condução e dos direcionamentos nos caminhos da escola. A comunidade afirma que está vivendo atualmente um novo momento, em que se sentem valorizados pela atual gestão, e que está renascendo uma nova forma de fazer a gestão da escola, com o estabelecimento de uma comunicação aberta, respeito mútuo e, sobretudo, a participação do Conselho Escolar.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica tem como finalidade mapear e conhecer os perfis das escolas. A partir dos resultados das provas, fizemos uma análise das notas do último IDEB, realizado no ano de 2017, nas

escolas Alfa e Beta. Percebemos que a escola Alfa vem tendo uma queda nas suas notas de desempenho, enquanto a escola Beta vem superando as metas programadas para ela ao longo das últimas edições do IDEB. Compreendemos que os dados da escola Beta nos apresentaram uma gestora com mais cursos de formações, mais experiente. Além disso, a escola oferece uma melhor estrutura física e de recursos humanos, proporciona princípios de uma gestão democrática e participativa para sua comunidade e vem apresentando um bom desempenho frente à escola Alfa.

Após analisarmos a relação entre a formação de gestoras escolares e o desempenho de duas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental de Salvador, mostramos as condições dos recursos físicos, materiais e humanos, de duas escolas públicas municipais de Salvador, fizemos um arcabouço teórico do curso de gestão de 2014 oferecido pela SMED, fundamentado nos diversos autores e nos documentos orientadores das atribuições das gestoras e apresentamos as diferenças dos indicadores de desempenho das duas escolas aqui pesquisadas.

A pesquisa demonstrou que: a experiência anterior profissional influencia o desempenho da escola; os programas de apoio à escola influenciam o desempenho; a formação continuada também influencia, desde que o seu conteúdo esteja alinhado com as necessidades da gestão escolar, e o curso de 2014 não estava, por isso pouco ou nada contribuiu para um bom desempenho da escola Alfa.

A implementação de programas de formação realizados pela SMED pode trazer novas realidades e conhecimentos das atribuições das gestoras nas escolas, podendo melhorar as condições adequadas para o seu desempenho. No entanto, os profissionais da gestão devem tomar iniciativas próprias para qualificar-se por meio de cursos, palestras, seminários, reuniões de trabalho e outros meios. Escolher novos conhecimentos, implantar novos contextos e andar por novos caminhos metodológicos no cotidiano escolar são tarefas de todos os responsáveis por um bom desempenho da educação.

A formação é importante para o bom desempenho da escola e a experiência anterior da futura gestora também é relevante. Por isso recomendamos, como requisito ao exercício das funções gestoras, a experiência de vice-gestora escolar antes do exercício o cargo de gestora escolar como já existe em outros países conforme vimos neste trabalho.

Alcançamos o problema principal desta pesquisa ao entendermos que existe uma relação entre a formação de gestoras e o desempenho da escola. Os dados nos mostraram que existe uma relação entre a formação de gestoras e o desempenho da escola pública na gestão da escola pública quanto a melhoria dos resultados. Isso demonstra que quanto mais a gestora escolar estiver preparada em sua formação, a escola gerida por ele tende a apresentar melhores indicadores de sucesso, não só através das notas das avaliações externas, como também nos insumos, benefícios oferecidos à comunidade de uma gestão democrática participativa. Quanto maior for o investimento na formação da gestora e nas suas experiências relativas a gestão escolar, melhor será o desempenho da escola.

Fizemos um empenho para nos reportarmos a analisar a relação entre a formação de gestoras escolares e o desempenho da escola de ensino fundamental de Salvador, afirmamos que esse trabalho não pretendeu esgotar as discussões em torno da formação de gestoras escolares e nem sobre o desempenho das escolas públicas do ensino fundamental. Entendemos que esse trabalho foi apenas um “abrir de portas” para outras reflexões sobre o tema. Não almejamos esgotar esse assunto que é muito rico, muito polêmico e que portanto, suscita outras investigações na área da formação das gestoras escolares e o desempenho escolar, principalmente no campo da gestão democrática da escola pública.

Além disso, propomos um novo conceito de formação de dirigentes escolares que considera em sua estrutura não apenas a noção de conhecimento, mas também de saber frente a gestão escolar. Quando nos reportamos a formação das gestoras não tratamos tão somente dos cursos de formações acadêmicas, nos reportamos também às experiências profissionais vivenciadas nas diversas dimensões que habitam o interior das escolas.

Segundo uma das falas das gestoras entrevistadas, um dos principais desafios a ser superado é a dificuldade de colocar em prática o que se aprende nos cursos de formação. Elas acreditam haver uma lacuna entre o que se aprende nos cursos e a rotina do dia a dia na escola. Por isso recomendamos um programa de formação no formato do PGP Lidere, que tinha como princípio a formação de toda a comunidade escolar *in loco*, diminuído a distância do que se estuda nos cursos para o que se faz na escola.

É importante vencer os entraves que atrapalham as instituições educacionais, para que elas possam preparar as novas gerações de alunos. Alunos que sejam

capazes de enfrentar os problemas contemporâneos. Desenvolver as instituições com o foco direcionado para o processo de ensino-aprendizagem, as competências e as habilidades contemporâneas, contemplando princípios e valores importantes para se viver em sociedade, de maneira ética, democrática e participativa.

É necessário haver uma gestão escolar inovadora e fortemente conectada com as mudanças históricas nas variadas áreas do conhecimento da sociedade. Estarmos atentos às demandas sociais por uma formação de gestoras que ajude a construir a cidadania no âmbito da escola. Buscar responder as indagações que são colocadas diariamente pela sociedade brasileira deve ser o objetivo principal na formação profissional das gestoras escolares.

A LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece no artigo 64, que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita inicialmente em cursos de graduação em pedagogia. Será que as instituições que oferecem os cursos de licenciatura em pedagogia estão atentas a essa legislação, mantendo em seus currículos essa formação de modo adequado, preparando seus estudantes para o exercício dessas funções? Neste caminho, faz-se necessário futuras investigações.

Recomendamos cursos de formação inicial com carga horária maior, o suficiente para dar maior propriedade às suas funções, o aumento do tempo de mandato de três para quatro anos e o fortalecimento da autonomia financeira das escolas.

Propomos à SMED que realize, ao menos anualmente, cursos de atualização das gestoras em razão das mudanças constantes na sociedade e, que sejam abordados conteúdos que tratem de questões contemporâneas que estão em discussões em nossa sociedade.

Recomendamos ainda que os cursos de formação continuada para gestão das escolas, sejam planejados com participação das gestoras escolares, e em parceria com o Fórum Permanente de Gestores das Escolas Municipais de Salvador, que tem informações relevantes sobre esse segmento, as gestoras, acerca das maiores dificuldades no exercício da função no interior das escolas.

Apenas 6% do sexo masculino estão dirigindo as unidades de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Salvador enquanto a maior parte das escolas são gestadas por mulheres. Recomendamos para as futuras e futuros autores(as)

um olhar mais atento para as questões que envolvem as semânticas das palavras e a sua carga ideológica, no sentido de promover um respeito entre os gêneros. Ainda encontramos poucas obras com esse olhar.

É preciso um profundo esforço de todos, da escola, da SMED e da sociedade sobre a formação do profissional responsável pelos processos formativos que ocorrem na escola. Também é importante pensar numa formação que proporcione condições para que a gestora escolar conduza de forma qualitativa as ações, as discussões e os rumos da educação em nossas escolas. É importante ter clareza quanto à importância do papel da gestora escolar na promoção de uma nova cultura no ambiente escolar.

Entendemos que o resultado deste estudo poderá oportunizar à Secretaria Municipal de Educação orientar as futuras concepções de cursos de formação de gestoras escolares, estrategicamente mais focada para as especificidades do ambiente educacional de Salvador, e melhorar o desempenho da escola. Afinal, para se comunicar de forma eficiente e construir um bom curso voltado para as gestoras, é essencial, no mínimo, conhecê-los.

Finalizamos este trabalho agradecendo as possibilidades de crescimento pessoal enquanto gestores de escola pública e pesquisadores, e apresentando um conceito renovado sobre a formação de dirigentes escolares que envolve a teoria e a prática como elementos necessários ao bom desempenho da escola. Afirmamos que a Formação de Dirigentes Escolares trata-se de um conjunto de conhecimentos adquiridos através de cursos teóricos, e de saberes alcançados por meio de experiências profissionais vivenciadas na área educacional.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, M. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (org.). **Tecnologias na formação e na gestão escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007.
- ALONSO, M. Formação de gestores escolares: um campo de pesquisa a ser explorado. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALONSO, M. (org.). **Tecnologias na formação e na gestão escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007.
- ALONSO, M. O trabalho coletivo na escola. In: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Formação de gestores escolares para a utilização de tecnologias de informação e comunicação**. São Paulo: PUC-SP, 2002. p. 23-28.
- AMARAL SOBRINHO, J.; XAVIER, A. C. R. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE**. Brasília, DF: MEC/FUNDESCOLA, 1999.
- AMORIM, Antonio.; MATTA, Alfredo Eurico da.; FREITAS, Kátia Siqueira de FREITAS. O retrato holográfico do gestor da escola básica e a necessidade de novas possibilidades gestoras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1802-1819, jul-set/2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.8751>>. E-ISSN: 1982-5587.
- AMORIM, Antonio. **Pesquisa aplicada**. Disciplina Seminário de Tese II. GAPPS, UCSAL. Salvador, 05 de maio de 2018
- ARENDT, H. O que é liberdade? In: **Entre o passado e o futuro**. Oito exercícios sobre o pensamento político. Lisboa: Relógio D'Água, 2006.
- ARENDT, H. **O que é política?** 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- ARISTÓTELES. **Política**. 3. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAOS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Proposta de novas diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**. REUNIAO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 9, 2000, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: ANFOPE, 2000.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAOS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documentos Finais do VI, VII, VIII, IX e X Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 1992 a 2001**. Goiânia, 2001.

AZEVEDO J. M. L. Política e gestão da educação: impasses, limites e desafios. *In*: FERREIRA, AGUIAR (org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2011.

BAHIA. Casa Civil. **Constituição do Estado da Bahia, de 05 de outubro de 1989**. Salvador, 1989. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/constituicao-do-estado-da-bahia-de-05-de-outubro-de-1989>. Acesso em: 08 jul. 2019.

BAHIA. **Portaria nº 13.202, de 19 de agosto de 2011**. Regulamenta o artigo 18 da Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, dispondo sobre os critérios e procedimentos do processo seletivo interno a ser realizado pela unidade escolar, requisito para o preenchimento dos cargos de Diretor e Vice-diretor das Unidades Escolares do Estado da Bahia, e dá outras providências. Salvador, 2011. Disponível em: <https://governoba.jusbrasil.com.br/legislacao/1028911/decreto-13202-11>. Acesso em: 11 jul. 2019.

BAHIA. **Decreto nº 16.385, de 26 de outubro de 2015**. Dispõe sobre os critérios e procedimentos do processo seletivo interno a ser realizado pela unidade escolar, requisitos para o preenchimento dos cargos de Diretor e Vice-Diretor das unidades escolares estaduais, conforme disposto no art. 18 da Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002 - Estatuto do Magistério, e dá outras providências. Salvador, 2015. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2015/dcreto-no-16385-de-26-de-outubro-de-2015.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2019.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 26, de 15 de março de 2016**. Fixa normas para o funcionamento das instituições de ensino da Educação Básica integrantes do Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Salvador, 2016. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2016/res-26-com-82.doc>. Acesso em: 11 set. 2018.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID). **Annual report 2010: the year in review**. New York: BID, 2011. Disponível em: <https://publications.iadb.org/en/publication/inter-american-development-bank-annual-report-2010-year-review>. Acesso em: 08 jul. 2017.

BASTOS, J. B. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. *In*: BASTOS, João Baptista (org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2002.

BENEVIDES, Maria Vitória. Educação para a cidadania e em direitos humanos. *In*: PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

BIOGRAPHY. **Donald Rumsfeld**. Disponível em: <https://www.biography.com/people/donald-rumsfeld-9466907>. Acesso em: 01 fev. 2018.

BOBBIO, Norberto. **A teoria das formas de governo**. Brasília, DF: UnB, 1988.

BORDIGNON, G. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. *In*: SOUZA, Donald Bello; MARTINS, Angela Maria (org.). **Planos de educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Loyola, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 abr. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. **Orientações Gerais**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 21 mar. 2017.

BRASIL. **Programa Nacional Escola de Gestores**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPR, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm. Acesso em: 01 fev. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 3, de 16 de maio de 2012**. Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12123-rcp003-12-pdf&category_slug=dezembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14#art-1>. Acesso em: 08 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 13.845, de 18 de junho de 2019.** Dá nova redação ao inciso V do art. 53 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para garantir vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13845.htm. Acesso em: 08 jul. 2019.

CANDAU, Vera Maria. Tem sentido hoje falar de uma didática geral? *In*: CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática.** 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 38-45.

CASTORIADIS, Cornelius. **Socialismo ou barbárie:** o conteúdo do socialismo. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CASTRO, A. M. D. A. Reforma educacional e formação de gestores escolares. **Revista Interface**, Natal, v. 1, n. 1, p. 39-53, jan./jun. 2004.

CASTRO, A. M. D. A. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica e a Política de Formação de -es Escolares. *In*: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE, 7., 2012, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2012.

CASTRO, Magali de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens as diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 199-227, maio/ago. 2007.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração.** 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In*: GUIMARÃES, Ana Archangelo (org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

CONSELHO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). **Propostas da indústria para as eleições 2018.** Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/canais/propostas-da-industria-para-eleicoes-2018/educacao/>. Acesso em: 21 ago. 2018.

CORRÊA, J. J.; CARDOSO, A. C. F. As eleições para diretores enquanto instrumento de democratização da gestão escolar: uma análise da experiência implantada na rede municipal de ensino de Ponta Grossa. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 27, abr./jun. 2000.

COUTINHO, C. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, M. C. (org.). **Gestão educacional nos municípios**: entraves e perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2009.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. *In*: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-95.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. *In*: OLIVEIRA, D. (org.). **Gestão democrática da educação**. Desafios contemporâneos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, K. S. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

FREITAS, K. S. (coord.). **Liderança em gestão educacional**: buscando caminhos para a escola efetiva. Salvador: ISP/FACED/UFBA, 2008.

FREITAS, K. S. **Gestão da Educação**: a formação em serviço como estratégia de melhoria da qualidade do desempenho escolar. Salvador: EDUFBA, 2009.

FREITAS, K. S.; PILLA, S. B. Gestão democrática da educação. *In*: SIMÕES, A. A (org.). **Pradime**: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. p. 13-70.

FREITAS, K. S.; SOUSA, J. V. **Progestão**: como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas da educação para a melhoria do desempenho escolar? Módulo X. Brasília, DF: Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2009.

FREITAS, K. S.; SILVA, M. F.; SANTOS, M. S. Gestão participativa na escola pública: legislação e prática. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p. 103-120, jan./jun. 1998.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Relatório anual 2015**. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/02-relatorio-anual-fundacao-itaui-social-2015_1510160115.pdf. Acesso em: 11 jul. 2019.

GADOTTI, M. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Livraria e Instituto Paulo Freire, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOERTZ, G. **Social science concepts a user's guide**. Princeton: Princeton University Press, 2011.

GOMES, C. **Tendências da educação e formação profissional no Hemisfério Sul**. Brasília, DF: Editora do Senai, 2009. (Série Estudos Educacionais, n. 6).

GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOOGLE MAPS. **Mapa de Salvador, Bahia, Brasil**. 2018a. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Salvador++BA/data=!4m2!3m1!1s0x716037ca23ca5b3:0x1b9fc7912c226698?sa=X&ved=2ahUKEwiym8PHlq7jAhUYI7kGHdhYAHIQ8gEwAHoECAoQAQ>. Acesso em: 03 maio 2018.

GOOGLE MAPS. **Mapa do Bairro Fazenda Coutos, Salvador, Bahia, Brasil**. 2018b. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Fazenda+Coutos,+Salvador++BA,+41301-110/data=!4m2!3m1!1s0x716123d68d9d675:0x6ffbc9b41e8d2c64?sa=X&ved=2ahUKEWj6-MjqIa7jAhWgIbkGHb3xCq8Q8gEwAHoECAkQAQ>. Acesso em: 03 maio 2018

GOOGLE MAPS. **Imagem do Bairro Fazenda Coutos, Salvador, Bahia, Brasil**. 2018c. Disponível em: https://www.google.com/maps/place/Periperi,+Salvador++BA,+41301-110/@-12.8670332,-38.4742811,3a,75y,220h,100t/data=!3m7!1e1!3m5!1saTbRfOvnjcQoBxFUmf2-1Q!2e0!6s%2F%2Fgeo2.ggpht.com%2Fcbk%3Fpanoid%3DaTbRfOvnjcQoBxFUmf2-1Q%26output%3Dthumbnail%26cb_client%3Dsearch.TACTILE.gps%26thumb%3D2%26w%3D211%26h%3D120%26yaw%3D220%26pitch%3D-10%26thumbfov%3D100!7i13312!8i6656!4m5!3m4!1s0x71611f2756da837:0xab9badc182310d1b!8m2!3d-12.8668739!4d-38.477261. Acesso em: 05 maio 2018.

GOYARD-FABRE, S. **O que é democracia?** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HELD, D. **Modelos de democracia**. Tradução de María Hernández Díaz. 3. ed. Madrid: Alianza Editorial, 2007.

HERÓDOTO. **Histórias. Livro I – Clio**. Tradução, Introdução e Notas de Maria Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo: Edipro, 2015.

HOBSBAWM, E. A falência da democracia. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 09 set. 2001. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0909200105.htm>. Acesso em: 15 mar. 2017.

HOBSBAWM, E. **Globalização, democracia e terrorismo**. Trad. José Viegas. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INGHAM, Adrian. **O sistema de formação de lideranças escolares da Inglaterra: possíveis alternativas para o Brasil**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2015.

INGLEHART, R.; WELZEL, C. **Modernização, mudança cultural e democracia: a sequência do desenvolvimento humano**. Tradução de Hilda Nara Lemos Pantoja Coelho. São Paulo: Francis, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **IDEB – resultados e metas**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 05 out. 2018.

INSTITUTO UNIBANCO. **Escolha de diretores escolares deve contemplar princípio da gestão democrática**. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/12/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

JESUS, J. S. de. **A dimensão da participação da comunidade escolar na gestão de escolas municipais de Salvador**. 2006. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Salvador (Unifacs), Salvador, 2006.

JESUS, J. S.; SANTOS, J. A gestão participativa nas escolas públicas municipais de Salvador. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.

KELSEN, H. **Teoria pura do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. As perspectivas da formação de professores no Brasil. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima (org.). **Educação, ciência e desenvolvimento social**. Belém: EDUFPA, 2006.

LIMA, Maria Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004.

LOPEZ, F. G. La democracia como concepto sociopolítico. In: UNIVERSIDAD MIGUEL DE CERVANTES (org.). **Teoría política y gestión pública: selección de ensayos**. Santiago de Chile: Konrad-Adenauer-Stiftung, 2010. p. 5-14.

LOURENÇO FILHO, Ruy; MONARCHA, Carlos (org.). **Por Lourenço Filho: uma biobibliografia**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007. (Coleção Lourenço Filho, nº 1).

LOURENÇO FILHO, Ruy; MONARCHA, Carlos (org.). **Tendências da educação brasileira**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2002.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, H. *et al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. **Progestão: guia didático**. Brasília, DF: Consed, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004.
MASLOW, A. H. **Introdução à Psicologia do Ser**. 2.ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1962.

MASLOW, A. H. **Maslow no gerenciamento**. 1970. Tradução de Eliana Casquilho, Balzan Tecnologia e Linguística. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Como elaborar o Plano Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz**. 3. ed. Brasília, DF: FUNDESCOLA/ DIPRO/FNDE/ MEC, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria da Educação Básica (SEB). **Diretrizes Nacionais do Curso de Especialização em Gestão Escolar**. Brasília, DF, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/perguntas-frequentes-institucional-2/programas/item/2925-pde-escola>. Acesso em: 02 jul. 2017.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. *In*: SCHNITMAN, D. F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

MUTIM, A. L. B. **Gestão escolar participativa: sonho e realidade**. 2000. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2000.

MUTIM, A. L. B.; FREITAS, K. S. de. Administração ou gestão escolar? – uma discussão. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 63-71, jan./jun. 1999.

NASCIMENTO, L. G. M. **Políticas públicas de formação do gestor escolar na rede municipal de Salvador-BA**: uma análise do curso de gestão escolar. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Aplicada, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2015.

NOVAES, I. L. **A democratização da gestão da educação**: um estudo da eleição de diretores e vice-diretores das escolas da rede municipal de ensino de Salvador. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 1996.

NOVAES, I. L.; FIALHO, N. H. Sistema de ensino e inclusão social: o papel das redes de cooperação e de aprendizagem. *In*: HETKOWSKI, Tânia Maria (org.). **Políticas públicas e inclusão digital**. v. 1. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 245-264.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. *In*: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, 2007, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007.

NÓVOA, A. **Professores** – imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, E. C; VIEIRA, M. D. C; MANOEL, M. S. **Gestão de recursos humanos a escola**. Fortaleza: Editora da UECE, 2003.

PARANÁ. **Lei nº 18.590, de 13 de outubro de 2015**. Dispõe sobre a definição de critérios de escolha mediante a consulta à Comunidade Escolar para designação de Diretores. Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=147837&codItemAto=904159>. Acesso em: jul. 2019.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2002.

PATEMAN, C. Teorias recentes da democracia e o “mito clássico”. *In*: PATEMAN, C. **Participação e teoria democrática**. São Paulo: Paz e Terra, 1992. p. 9-34.

PENIN, S.; VIEIRA, S. Refletindo sobre a função social da escola. *In*: VIEIRA, S. (org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-45.

PEREIRA, J. **É pra valer?** Experiências da democracia digital brasileira: um estudo de caso do marco civil da internet. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2016.

PIMENTA, S.; FRANCO, M A. S. (org.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

RANCIÈRE, J. Democracia, república, representação. In: RANCIÈRE, J. **O ódio à democracia**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 67-90.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria de administração escolar**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

RIBEIRO, José Querino. **Fayolismo na administração das escolas públicas**. São Paulo: Linotechnica, 1938.

ROCHA, Renato Requião Munhoz. **O caso Inepar**. São Paulo: Gente, 1998.

ROUSSEAU, J. **O contrato social – princípios do direito político**. Bauru: Edipro, 2013.

SALVADOR. Câmara Municipal de Salvador. **Lei Orgânica do Município do Salvador**. Salvador, 1990.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC). **Gestão escolar**. Orientações básicas. Salvador, 2003a.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. **Atribuições dos gestores escolares da rede municipal de ensino**. Versão preliminar. Salvador, 2003b.

SALVADOR. Câmara Municipal. **Lei complementar nº 36, de 30 de abril de 2004**. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município do Salvador. Salvador, 2004. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-complementar/2004/3/36/lei-complementar-n-36-2004-dispoe-sobre-o-estatuto-dos-servidores-do-magisterio-publico-do-municipio-do-salvador>. Acesso em: 08 maio 2018.

SALVADOR. Câmara Municipal. **Lei nº 6.630, de 21 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre os Conselhos Escolares, suas competências e composição, e revoga a Lei nº 4.940 de 09 de agosto de 1994. Disponível em: http://www.gestaopublica.salvador.ba.gov.br/leis_estruturas_organizacionais/documentos/Lei%206.631-05.pdf. Acesso em: 08 maio 2018.

SALVADOR. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 23.922, de 14 de maio de 2013**. Aprova o Regimento da Secretaria Municipal da Educação – SMED. Salvador, 2013. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2013/2392/23922/decreto-n-23922-2013-aprova-o-regimento-da-secretaria-municipal-da-educacao-smed>. Acesso em: 08 maio 2018.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. **Curso de gestão escolar**. Módulos I e II – Gestor Escolar. Salvador, 2014.

SALVADOR. Portaria nº 508/2014. Dispõe sobre a nomeação de diretores e vice-diretores de Unidades de Ensino integrantes da Rede Pública municipal de Ensino de Salvador. **Diário Oficial do Município de Salvador**, Poder Executivo, Salvador, 10 fev. 2015. Ano XXVIII, nº 6.277, p. 21.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

SANTOS, C. **A gestão educacional e escolar para a modernidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília, DF: IPEA, 2007.

SILVA, M. A.; MONLEVALE, J. A. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília, DF: Ideia, 2000.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOUZA, A. W. **Formação continuada de gestores em Minas Gerais: um estudo a partir da experiência do Progestão no município de Uberaba de 2003 a 2006**. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/824/1/Forma%C3%A7%C3%A3oContinuadaGestores.pdf>. Acesso em: 14 maio 2018.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

TEODORO, A. **Educar, promover, emancipar**. Lisboa, PT: Edições Universitárias Lusófonas, 2001.

VIANNA, I. O. A. **Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador**. São Paulo: EPU, 1986.

WERLE, Flávia O. Corrêa. Formação do administrador no Brasil: uma tentativa de periodização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 67-84, ago. 1992.

<http://www.liderisp.ufba.br/>. Acesso em: 19 dezembro de 2018.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com as Gestoras Escolares



Escola: () A () B

Turnos de funcionamento da escola: () matutino () vespertino

1) Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Inferior à educação superior |
| <input type="checkbox"/> | Educação Superior – Pedagogia |
| <input type="checkbox"/> | Educação Superior – Outros cursos – indique |
| <input type="checkbox"/> | Especialização em Administração Escolar |
| <input type="checkbox"/> | Especialização em outras áreas |
| <input type="checkbox"/> | Mestrado |
| <input type="checkbox"/> | Doutorado |

2) O que você entende sobre formação de gestores?

3) Utilize a escala seguinte e pontue a frequência com que os temas são abordados nos cursos de formações que você participou.

A = Nunca B = pouco C = Muito

Temas	Escala		
Pedagógicos	A	B	C
Administrativos	A	B	C
Financeiros	A	B	C
Recursos humanos	A	B	C
Gestão democrática	A	B	C
Outros temas			

4) No momento, você está fazendo algum curso de formação?

() não () sim, qual? _____

5) Quantos anos de experiência você possui trabalhando na gestão escolar?

- Menos de 1 ano
 Entre 2 e 3 anos
 Entre 4 e 5 anos
 Entre 6 e 8 anos
 Mais de 8 anos

6) Antes de ser gestor, você foi vice-gestor?

- Não
 Sim, menos de 2 anos
 Sim, entre 3 e 5 anos
 Sim, entre 6 e 8 anos
 Sim, por mais de 8 anos

7) Você acha importante ter a experiência de vice-gestora antes de ser gestora? Justifique a resposta;

8) Quantos anos você trabalhou como docente em sala de aula antes de ser gestor?

- Nenhum
 Menos de 3 anos
 3-5 anos
 6-10 anos
 Mais de 10 anos

9) Você acha importante ter a experiência de docente antes de ser gestor? Justifique a resposta:

10) A partir de suas experiências, quais conhecimentos e habilidades você considera necessárias para melhor desenvolver as suas atividades profissionais?

11) Você fez o curso de gestão escolar em 2014? () Sim Não ()

Se sua resposta foi “não”, siga para a questão de número “13”.

12) Se você participou do curso de formação de gestores, realizado pela SMED em 2014, indique pelo menos 02 habilidades profissionais que você considere fruto desse curso.

- 1) _____
 2) _____

13) Indique pelo menos 02 habilidades profissionais que você considere fruto de outras formações promovidas pela SMED nas quais você participou.

- 1) _____
 2) _____

14) Em sua opinião que temas devem ser enfatizados nas formações continuadas para as gestoras?

15) Em sua opinião, quantos anos deve durar um mandato de gestora para o desenvolvimento de um bom trabalho na escola? Justifique a resposta:

16) O que você entende por gestão democrática participativa?

17) Coloque em ordem de importância os princípios que constituem uma boa gestão escolar.

- | | |
|--------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Gestão democrática |
| <input type="checkbox"/> | Autonomia |
| <input type="checkbox"/> | Transparência |
| <input type="checkbox"/> | Impessoalidade |
| <input type="checkbox"/> | Eficiência; eficácia e efetividade |

18) Os professores tem em média quantas formações oferecidas anualmente pela SMED?

- | | |
|--------------------------|-----------------------|
| <input type="checkbox"/> | Menos de 2 formações |
| <input type="checkbox"/> | Entre 3 e 5 formações |
| <input type="checkbox"/> | Entre 6 e 8 formações |
| <input type="checkbox"/> | Mais de 8 formações |
| <input type="checkbox"/> | Não oferece formação |

19) Coloque em ordem de importância as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) que constituem uma boa gestão educacional na educação básica.

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Erradicação do analfabetismo |
| <input type="checkbox"/> | Universalização do atendimento escolar |
| <input type="checkbox"/> | Erradicação de todas as formas de discriminação |
| <input type="checkbox"/> | Melhoria da qualidade da educação |
| <input type="checkbox"/> | Valorização dos(as) profissionais da educação |
| <input type="checkbox"/> | Promoção da cidadania |
| <input type="checkbox"/> | Superação das desigualdades educacionais |

20) Com qual frequência o Conselho Escolar se reúne para discutir as questões da escola?

21) Como você entende o seu papel de membro nato dentro do Conselho Escolar?

22) Semanalmente, quanto por cento do seu tempo você gasta com seguintes atividades?

Atividades	Percentuais
Administrativas (incluindo questões relativas a recursos humanos, regulamentos, recursos financeiros da escola, calendário letivo)	
Pedagógicas (curriculares e de ensino, supervisão dos professores)	
Comportamentais (disciplina dos alunos e relações interpessoais).	
Comunitárias (pais, e pessoas do entorno escolar).	
Externas (reuniões, entrega de documentos, relatórios, outras).	
Total	100%

23) Quais os programas de apoio existentes na escola?

<input type="checkbox"/>	Programa Gestão da Política de Alfabetização (PGPA)
<input type="checkbox"/>	Novo Mais Educação
<input type="checkbox"/>	Educação Conectada
<input type="checkbox"/>	PDDE Interativo
<input type="checkbox"/>	Instituto Ayrton Sena (IAS)
<input type="checkbox"/>	Gestão Nota 10
<input type="checkbox"/>	Indicação de outros:

24) Existe Projeto Político Pedagógico (PPP) em sua unidade escolar?

() Sim () Não () Em elaboração

24.1) Se a resposta foi "sim" ou em "elaboração", que segmentos se envolveram ou se envolve no processo?

25) Com qual frequência o PPP é revisado?

<input type="checkbox"/>	A cada unidade didática
<input type="checkbox"/>	A cada semestre
<input type="checkbox"/>	A cada ano
<input type="checkbox"/>	Mais de um ano
<input type="checkbox"/>	Não se aplica

26) Se o PPP é revisado, quais segmentos se envolvem no processo?

27) Existe Regimento Escolar (RE) em sua unidade escolar?

() Sim () Não () Em elaboração

28) Se a resposta foi “sim” ou em “elaboração”, que segmentos se envolveram ou se envolve no processo?

29) Com qual frequência o RE é revisado?

<input type="checkbox"/>	A cada unidade didática
<input type="checkbox"/>	A cada semestre
<input type="checkbox"/>	A cada ano
<input type="checkbox"/>	Mais de um ano
<input type="checkbox"/>	Não se aplica

30) Se o RE é revisado, quais segmentos se envolvem no processo?

31) Existe Plano de Gestão na sua unidade escolar?

() Sim () Não

31.1) Se a resposta foi “não”, justifique: _____

32) O plano de gestão foi atualizado?

() Sim () Não () Não se aplica

32.1) Se a resposta foi “não”, justifique: _____

32.2) Se a resposta foi “sim”, quando? _____

33) Quantas ações do Plano de Gestão você conseguiu atingir?

Até 01 ação ()

De 02 a 03 ações ()

De 04 a 05 ações ()

Mas de 05 ações ()

Nenhuma ação () justifique:

34) Quais ações foram atingidas e quais ações estão por serem atingidas?

Atingidas	
A serem atingidas	

35) Coloque em ordem de importância de 1 a 8, (quanto mais baixo maior grau de importância e, quanto mais alto menor grau de importância) que você acha necessário para realização de uma boa gestão escolar.

2	Gestão democrática/descentralizada
3	Estrutura física e material
4	Insumos tecnológicos e de informação
1	Apoio do Órgão Central
5	Cursos e formação continuada
3	Apoio da família e da comunidade
6	Reconhecimento do trabalho profissional
8	Outros

APÊNDICE B – Roteiro do Grupo Focal para escola Alfa

Roteiro do Grupo Focal (Conselho Escolar da Alfa)

O que você entende por gestão democrática participativa?

Vocês conseguiram perceber na gestão dessa escola princípios de gestão democrática; eficiência; eficácia e efetividade, autonomia, transparência; impessoalidade; etc?

Quantas vezes você participou esse ano de reuniões do Conselho Escolar.

Como você entende o seu papel dentro desse Conselho Escolar?

O que você entende por Projeto Político Pedagógico?

O que você entende por Regimento Escolar?

A partir de suas percepções, quais conhecimentos você considera que são necessárias para ser um gestor escolar?

Qual o seu grau de satisfação com os itens do quadro a seguir.

1 = Muito satisfeito; 2 = Satisfeito; 3 = Insatisfeito

	Itens	Escala		
		1	2	3
01	Resultados da escola			
02	Autonomia do Conselho Escolar			
03	Estrutura física da escola			
04	Limpeza da escola			
05	Coordenação da escola			
06	Participação na gestão da escola			
07	Merenda escolar			
08	Relações interpessoais			
09	Direção da escola			
10	Dia das Mães, Dia do Índio, Consciência Negra, Dia do Estudante, Dia das Crianças.			
11	Comunicação na escola			
12	Atividades extraclasse			
13	Eventos culturais e feira do conhecimento em geral			

APÊNDICE C – Questionário sobre estrutura da escola (gestora escolar)



Os dados disponibilizados neste questionário estão baseados nos indicadores elencados no censo escolar

Questionário: Estrutura da escola (diretor)

Escola Municipal de Salvador: Alfa () Beta ()

Turnos de funcionamento: () matutino () vespertino

ESTADO DE CONSERVAÇÃO DOS ITENS E EQUIPAMENTOS (Considere BOM = em bom estado de conservação; REGULAR = necessita de pequena reforma; RUIM = necessita de grande reforma)

	Itens	Bom	Regular	Ruim	Inexistente
1	Telhado				
2	Paredes				
3	Piso				
4	Entrada do prédio				
5	Pátio				
6	Corredores				
7	Salas de aula				
8	Portas				
9	Janelas				
10	Banheiros				
11	Cozinha				
12	Acessibilidade				
13	Instalações hidráulicas				
14	Instalações elétricas				

QUANTIDADE DE SALAS DE AULA QUE ATENDEM AOS SEGUINTES CRITÉRIOS

	Itens	Todas	Mais da metade	Menos da metade	Nenhuma
1	São iluminadas de forma adequada				
2	São arejadas de forma adequada				
3	Vidros de portas e janelas intactas				

ASPECTOS RELACIONADOS A SEGURANÇA DA ESCOLA E DOS ALUNOS

	Itens	BOM	REGULAR	RUIM	INEXISTENTE
1	Controle de entrada e saída de alunos				
2	Controle de entrada e saída de pessoas estranhas na escola.				
3	Vigilância para o período diurno				
4	Vigilância para o período noturno				
5	Vigilância para os finais de semana e feriados.				
6	Esquema de policiamento para a inibição de furtos.				
7	Esquema de policiamento as formas de <i>bulling</i> .				
8	Esquema de policiamento para a inibição de roubos.				
9	Esquema de policiamento para a inibição de tráfico de tóxicos/drogas dentro da escola.				
10	Sistema de proteção contra incêndio				
11	Iluminação do lado de fora da escola.				
12	Grades				
13	Muros,				
14	Cercas				
15	Computadores,				
16	Projetores				
17	Televisão				
18	Vídeo				
19	Os portões que dão acesso à parte externa permanecem trancados durante o horário de funcionamento da escola.				
20	A escola adota alguma medida de segurança para proteger os alunos nas suas imediações.				

RECURSOS E AS SUAS CONDIÇÕES DE USO (Considere BOM = em bom estado de conservação; REGULAR = necessita de pequena reforma; RUIM = necessita de grande reforma).

	Itens	Bom	Regular	Ruim	Inexistente
1	Computadores para uso dos alunos				
2	Acesso a internet para uso dos alunos				
3	Computadores para uso dos professores				
4	Acesso internet para uso dos professores				
5	Computadores exclusivamente para uso administrativo				
6	Multimídias educativas (DVD, CD, etc.).				
7	Multimídias de Lazer (DVD, CD, etc.).				
8	Máquina copiadora				
9	Impressora				
10	Biblioteca				
11	Sala de leitura				
12	Quadra de esportes				
13	Laboratório de informática				
14	Laboratório de Ciências				
15	Auditório				
16	Sala para atividade de música				
17	Sala para atividades de artes plásticas.				

EM RELAÇÃO À BIBLIOTECA OU SALA DE LEITURA

	Itens	Sim	Não	Inexistente
1	Possui acervo diversificado que desperte o interesse dos alunos.			
2	Possui brinquedoteca			
3	Possui espaços para estudos coletivos			
4	Os livros podem ser manuseados e emprestados.			
5	A comunidade pode usar o espaço e os livros.			
6	O espaço é arejado e bem iluminado.			
7	Existe uma pessoa responsável pelo atendimento na biblioteca ou na sala de leitura.			

USUÁRIOS DA BIBLIOTECA OU SALA DE LEITURA, LEVAM LIVRO PARA CASA

	Itens	Sim	Não, porque não querem.	Não, a escola não permite.	Não há biblioteca / sala de leitura.
1	Os alunos.				
2	Os professores.				
3	Os membros da comunidade.				

PESSOAL ADMINISTRATIVO E PROFESORES

	Itens	Suficiente	Insuficiente	Inexistente
1	Pessoal de apoio (administrativos)			
2	Professores (todas as áreas)			

ANEXO A – Resolução CNE/CP nº 1/2006**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO****RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. (*)**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

(*) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação

adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas.

Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES
Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO B – Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE CATÓLICA
DE SALVADOR – UCSAL

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A relação entre a formação de gestores escolares e o desempenho da escola pública de ensino fundamental

Pesquisador: JOSE SANTOS DE JESUS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 01945618.7.0000.5628

Instituição Proponente: Universidade Católica do Salvador

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.006.555

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa que pretende realizar estudo acerca do impacto da formação dos gestores escolares no desempenho das escolas públicas municipais do ensino fundamental. A pesquisa se valerá de método quali-quantitativo, a ser desenvolvido com a realização de entrevistas em duas escolas públicas de Salvador-BA, tendo como elemento balizador o fato das pessoas entrevistadas serem participantes do Conselho Escolar, na condição de pais, alunos, professores, funcionários ou gestores escolares.

Objetivo da Pesquisa:**1. Objetivo Primário:**

Analisar a relação entre a formação de gestores e o desempenho da escola pública de ensino fundamental.

2. Objetivos Secundários:

- a) Identificar os fundamentos e princípios teóricos da gestão escolar;
- b) Examinar o alinhamento do curso de formação de gestores oferecido pela SMED em 2014 com as atribuições criadas em 2003 para os gestores das escolas públicas municipais de Salvador; e gestores escolares de 2014;
- c) Analisar indicadores de desempenho entre duas escolas públicas municipais de ensino fundamental de Salvador, uma que os gestores escolares fizeram o curso de formação de gestores em 2014 e outra em que os gestores que não fizeram o referido curso.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR – UCSAL



Continuação do Parecer: 3.006.555

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto de pesquisa considera a existência de riscos mínimos para os participantes, consubstanciados no desconforto pelo desenvolvimento da entrevista e pela gravação respectiva. Tais riscos seriam tratados de modo eficaz, levando-se em consideração que o participante da pesquisa que porventura se sinta constrangido poderá interromper a entrevista a qualquer momento.

Em relação aos benefícios oriundos do desenvolvimento da pesquisa, o projeto aponta para a importância dos resultados obtidos para a compreensão do fenômeno escolar local na contemporaneidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto se debruça sobre tema socialmente relevante, e seu desenvolvimento conferirá benefícios evidentes, tendo em vista se traduzir em contribuição científica para a discussão do assunto.

Os riscos apresentados são toleráveis, assim como são satisfatórios os mecanismos de preservação do participante de pesquisa oferecidos pelo pesquisador.

Desta maneira, conclui-se que a pesquisa de que ora se cuida está em conformidade com os parâmetros éticos estabelecidos pela regulamentação vigente no país.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos:

1. Folha de rosto;
2. Cronograma;
3. Orçamento;
4. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
5. Ofício da instituição que acolherá o desenvolvimento da pesquisa;
6. Roteiros de entrevistas.

Todos os documentos apresentados se afiguram em conformidade com os parâmetros éticos estabelecidos pela regulamentação vigente no país.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião do colegiado, ocorrida em 07/11/2018, fica deliberado que o projeto está aprovado.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR – UCSAL



Continuação do Parecer: 3.006.555

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1209976.pdf	29/10/2018 15:16:18		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	04/09/2018 16:55:48	JOSE SANTOS DE JESUS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Arquivo_Tese.pdf	03/09/2018 21:18:51	JOSE SANTOS DE JESUS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aceite_institucional.pdf	03/09/2018 21:13:56	JOSE SANTOS DE JESUS	Aceito
Cronograma	Cronograma_Jesus.pdf	31/08/2018 11:43:02	JOSE SANTOS DE JESUS	Aceito
Orçamento	Planejamento_orcamento.pdf	31/08/2018 11:42:42	JOSE SANTOS DE JESUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIV R E_E_ESCLARECIDO.pdf	31/08/2018 11:32:46	JOSE SANTOS DE JESUS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 07 de Novembro de 2018

**Assinado por:
ANDERSON ABBEHUSEN FREIRE DE CARVALHO
(Coordenador(a))**

Endereço: PROFESSOR PINTO DE AGUIAR – 2589

Bairro: PITUAÇU

CEP: 41.740-090

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3203-8913

Fax: (71)3203-8975

E-mail: cep@ucsal.br

ANEXO C – Resolução CNE/CEB nº 3/2012**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA****RESOLUÇÃO Nº 3, DE 16 DE MAIO 2012 (*)**

Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 14/2011, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 10 de maio de 2012,

Considerando o que dispõe a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96); o Plano Nacional de Direitos Humanos de 2006; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90); a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil, por meio do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004; o Código Civil Brasileiro (Lei nº 10.406/2002) e a Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada pelo Brasil por meio do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990;

RESOLVE:

Art. 1º As crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância deverão ter garantido o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença.

Parágrafo único. São considerados crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aquelas pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros.

Art. 2º Visando à garantia dos direitos socioeducacionais de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância os sistemas de ensino deverão adequar-se às particularidades desses estudantes.

Art. 3º Os sistemas de ensino, por meio de seus estabelecimentos públicos ou privados de Educação Básica deverão assegurar a matrícula de estudante em situação de itinerância sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito e/ou qualquer forma de discriminação, pois se trata de direito fundamental, mediante autodeclaração ou declaração do responsável.

§ 1º No caso de matrícula de jovens e adultos, poderá ser usada a autodeclaração.

§ 2º A instituição de educação que receber matrícula de estudante em situação de itinerância deverá comunicar o fato à Secretaria de Educação ou a seu órgão regional imediato.

(*) Resolução CNE/CEB 3/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de maio de 2012, Seção 1, p. 14.

Art. 4º Caso o estudante itinerante não disponha, no ato da matrícula, de certificado, memorial e/ou relatório da instituição de educação anterior, este deverá ser inserido no grupamento correspondente aos seus pares de idade, mediante diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem, realizado pela instituição de ensino que o recebe.

§ 1º A instituição de educação deverá desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades de aprendizagem.

§ 2º A instituição de ensino deverá realizar avaliação diagnóstica do desenvolvimento e da aprendizagem desse estudante, mediante acompanhamento e supervisão adequados às suas necessidades de aprendizagem.

§ 3º A instituição de educação deverá oferecer atividades complementares para assegurar as condições necessárias e suficientes para a aprendizagem dessas crianças, adolescentes e jovens.

Art. 5º Os cursos destinados à formação inicial e continuada de professores deverão proporcionar aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, bem como procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural, social e profissional do estudante itinerante como parte do cumprimento do direito à educação.

Art. 6º O poder público, no processo de expedição do alvará de funcionamento de empreendimentos de diversão itinerante, deverá exigir documentação comprobatória de matrícula das crianças, adolescentes e jovens cujos pais ou responsáveis trabalhem em tais empreendimentos.

Art. 7º Os Conselhos Tutelares existentes na região, deverão acompanhar a vida do estudante itinerante no que se refere ao respeito, proteção e promoção dos seus direitos sociais, sobretudo ao direito humano à educação.

Art. 8º Os Conselhos da Criança e do Adolescente deverão acompanhar o percurso escolar do estudante itinerante, buscando garantir-lhe políticas de atendimento.

Art. 9º O Ministério da Educação deverá criar programas, ações e orientações especiais destinados à escolarização de pessoas, sobretudo crianças, adolescentes e jovens que vivem em situação de itinerância.

§ 1º Os programas e ações socioeducativas destinados a estudantes itinerantes deverão ser elaborados e implementados com a participação dos atores sociais diretamente interessados (responsáveis pelos estudantes, os próprios estudantes, dentre outros), visando o respeito às particularidades socioculturais, políticas e econômicas dos referidos atores sociais.

§ 2º O atendimento socioeducacional ofertado pelas escolas e programas educacionais deverá garantir o respeito às particularidades culturais, regionais, religiosas, étnicas e raciais dos estudantes em situação de itinerância, bem como o tratamento pedagógico, ético e não discriminatório, na forma da lei.

Art. 10 Os sistemas de ensino deverão orientar as escolas quanto à sua obrigação de garantir não só a matrícula, mas, também, a permanência e, quando for o caso, a conclusão dos estudos aos estudantes em situação de itinerância, bem como a elaboração e disponibilização do respectivo memorial.

Art. 11 Os sistemas de ensino, por meio de seus diferentes órgãos, deverão definir normas complementares para o ingresso, permanência e conclusão de estudos de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, com base na presente resolução.

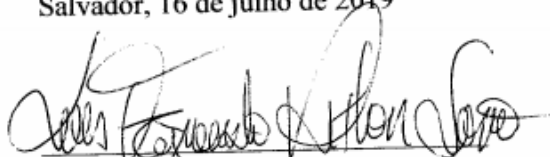
Art. 12 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

ANEXO D – Declaração de revisão da Tese**DECLARAÇÃO**


Eu, Luís Fernando Pithon Sarno, RG 3232722-66, revisor e normalizador, com formação em Letras pela Universidade do Estado da Bahia, declaro, para os devidos fins, que a tese intitulada *Formação de Gestores Escolares e o Desempenho da Escola Pública: conceitos, fundamentos e interlocuções*, de autoria de José Santos de Jesus, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador (UCSal), foi por mim revisada gramatical e ortograficamente e adequada às normas da ABNT para trabalhos acadêmicos.

Salvador, 16 de julho de 2019



Luís Fernando Pithon Sarno

ANEXO E – Antiplágio CopySpider

CopySpider Scholar Português ▾  Login

Exportar relatório
Referências ABNT
Visualizar ▾

Tese de Jesus - 6ª revisão.doc (03/10/2019):

Documentos candidatos

- [portal.mec.gov.br/cn...](#) [4,39%]
- [ufrgs.br/pedagogia/l...](#) [4,37%]
- [static.paraiba.pb.go...](#) [2,28%]
- [gepeto.ced.ufsc.br/f...](#) [1,4%]
- [pt.wikibooks.org/wik...](#) [1,38%]
- [200.145.6.217/procee...](#) [1,07%]
- [gestaoescolar.org.br...](#) [0,87%]
- [unitins.br/pedagogia...](#) [0,4%]
- [enccejanacional.inep...](#) [0,01%]

Arquivo de entrada: Tese de Jesus - 6ª revisão.doc (50926 termos)

Arquivo encontrado		Total de termos	Termos comuns	Similaridade (%)
portal.mec.gov.br/cn...	Visualizar	2268	2240	4,39
ufrgs.br/pedagogia/l...	Visualizar	2393	2237	4,37
static.paraiba.pb.go...	Visualizar	12146	1407	2,28
gepeto.ced.ufsc.br/f...	Visualizar	5136	777	1,4
pt.wikibooks.org/wik...	Visualizar	1942	721	1,38
200.145.6.217/procee...	Visualizar	3378	580	1,07
gestaoescolar.org.br...	Visualizar	1096	452	0,87
unitins.br/pedagogia...	Visualizar	857	209	0,4
enccejanacional.inep...	Visualizar	39	9	0,01
educadores.diaadia.p...	-	-	-	-

C

Anúncio fechado por Google

[Não exibir mais este anúncio](#)

[Anúncio? Por quê? ⓘ](#)

ANEXO F - Anti-plágio

Resultado da análise


Arquivo: Tese de Jesus - 5ª revisão.doc

Estatísticas

Suspeitas na Internet: 33,84%

Percentual do texto com expressões localizadas na internet 

Suspeitas confirmadas: 66,48%

Confirmada existência dos trechos suspeitos nos endereços encontrados 

Texto analisado: 88,74%

Percentual do texto efetivamente analisado (frases curtas, caracteres especiais, texto quebrado não são analisados).

Sucesso da análise: 100%

Percentual das pesquisas com sucesso, indica a qualidade da análise, quanto maior, melhor.

Endereços mais relevantes encontrados:

Endereço (URL)	Ocorrências	Semelhança
https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38417/R - E - JOSELI DELGADO PASCHOAL DE SOUZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y	833	19,33 %
http://tedeabc.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/136/1/Maria%20das%20Gracas%20Bezerra%20Barros.pdf	812	18,82 %
http://tedeabc.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/136/1/Maria das Gracas Bezerra Barros.pdf	811	18,82 %
https://portal.uneb.br/serrinha/wp-content/uploads/sites/30/2017/02/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-2.pdf	809	15,84 %
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf	780	9,32 %
http://www.ufjf.br/pedagogia/files/2014/07/Reestrutura%C3%A7%C3%A3o-Curricular-Pedagogia.pdf	775	12,67 %

Texto analisado:

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA

JOSÉ SANTOS DE JESUS

DECLARAÇÃO ANTI-PLÁGIO

Eu, José Santos de Jesus, declaro para todos os fins que a tese de doutorado Formação de gestoras escolares e o desempenho da escola pública: conceitos, fundamentos e interlocuções é resultado da investigação que realizei e de minha integral autoria, em relação à qual assumo inteira e total responsabilidade, sujeitando-me às penas da lei em caso de utilização de ideias ou palavras de autoria de outrem, sem a devida identificação ou autorização.

Informo também que este trabalho de pesquisa foi submetido a dois dispositivos de detecção de plágios e os relatórios foram analisados e encontram-se nos anexos.

Salvador, 03 de outubro de 2019

José Santos de Jesus

Ai temos duas coisas o conhecimento e o saber

A presente tese de doutorado apresenta um novo conceito de prisionização, de acordo com a realidade penitenciária brasileira. Deste modo, primeiramente aborda os elementos fundamentais da teoria de Donald Clemmer, apresentando suas considerações sobre os elementos condicionantes de assimilação prisional e seus efeitos, para então comparar suas conclusões e dados objetivos coletados com o atual panorama do sistema carcerário norte-americano. Após, utilizando as contribuições doutrinárias posteriores do tema, redimensiona-se teoricamente o conceito de prisionização. Ampliam-se as considerações sobre as condicionantes de tempo e espaço, relações sociais carcerárias, para então dividir os efeitos da assimilação prisional em categorias distintas. Ampliam-se também os sujeitos de prisionização, bem como apresenta as constatações da experiência conhecida como o experimento da prisão de Stanford. Em seguida é apresentado panorama do sistema penitenciária nacional mediante a análise de dados oficiais relativos a população carcerária, seu perfil, as estruturas das unidades prisionais, serviços oferecidos, índices de reincidência criminal e as particularidades dos agrupamentos prisionais. Conjugando os argumentos e dados de Clemmer, os dados atuais do sistema penitenciário norte-americano, os contributos teóricos posteriores e a estrutura penitenciária nacional, redimensiona-se o conceito de prisionização segundo as particularidades brasileiras.

Qual a diferença entre Conhecimento e Sabedoria?

<https://www.somostodosum.com.br/clube/artigos/autoconhecimento/qual-a-diferenca-entre-conhecimento-e-sabedoria-37710.html>

Esta pesquisa se encerra antes das eleições para a escolha de novas gestoras escolares de 2019, para o exercício entre os anos de 2020 até 2022, na rede municipal de Salvador. Como as causas reais do empobrecimento do país, que vimos ao longo do livro, são tornadas invisíveis, o ódio cego tomou conta de grande parte da classe média e de setores populares. Jair Bolsonaro surfa nessa onda de ódio e violência irrefletidos.. Meu desejo é o de que, mais cedo ou mais tarde, as vítimas desse fraudulento esquema de violência material e simbólica que marcou a sociedade brasileira nos últimos 100 anos percebam essa violência como ela é: uma violência irracional e mesquinha, mas que pode ser detida e vencida por todos aqueles que a sofreram, incluindo a massa da classe média. Basta que recuperemos nossa inteligência sequestrada.