

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

JULIANA NUNES DAVI

**A GESTÃO COMO UM CAMINHO PARA A MELHORIA DO DESEMPENHO
ESCOLAR: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL MELO VIANA NO CONTEXTO DA
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MONTE CARMELO/MG**

JUIZ DE FORA

2019

JULIANA NUNES DAVI

**A GESTÃO COMO UM CAMINHO PARA A MELHORIA DO DESEMPENHO
ESCOLAR: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL MELO VIANA NO CONTEXTO DA
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MONTE CARMELO/MG**

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

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Cristina da Silva Machado

JUIZ DE FORA

2019

Davi, Juliana Nunes.

A gestão como caminho para a melhoria do desempenho escolar :
o caso da Escola Estadual Melo Viana no contexto da
Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo/MG /
Juliana Nunes Davi. -- 2019.

201 p. : il.

Orientadora: Márcia Crisitna da Silva Machado
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Gestão Escolar. 2. Dimensões da Gestão Escolar. 3. Tríade da
Gestão Educacional. I. Machado, Márcia Crisitna da Silva, orient. II.
Título.

Juliana Nunes Davi

A gestão como um caminho para a melhoria do desempenho escolar: o caso da escola estadual Melo Viana no contexto da Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo/MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 07 de janeiro de 2020

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Márcia Cristina da Silva Machado - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dr. Marcos Tanure Sanábio
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Luciana Verônica Silva Moreira
Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Para Clarinda, Tania, Eduardo e Amanda,
verdadeiras estrelas em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me inspirar nos momentos difíceis, me aliviar nos instantes de dor e me fortalecer para o percurso da caminhada.

Agradeço à minha família, que tanto me auxiliou na busca da conquista deste título, acreditando em um potencial que muitas vezes duvidei ter.

Agradeço às amigas, Raquel e Maria do Carmo, pelas palavras de incentivo para continuar perseguindo um ideal e de compreensão diante de minhas fraquezas.

Agradeço à Priscila e Profa. Márcia por me orientarem na execução deste trabalho, de forma tão amistosa e precisa.

A melhor forma de viver o futuro é criá-lo (LÜCK, 2009, p. 31).

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado avaliou até que ponto a gestão da Escola Estadual Melo Viana contribuiu para a melhoria dos resultados em comparação às três escolas da Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo, EE Egídio Machado, EE Tancredo de Almeida Neves e EE Padre César, que estavam na eminência de encerramento de atividades. Definiu-se como objetivo geral analisar os fatores que levaram à mudança no desempenho da EE Melo Viana e as diferenças no modo de gestão escolar frente às demais escolas, entre 2010 e 2018, a fim de propor à SRE Monte Carmelo ações que possam minimizar os riscos de fechamento de outras unidades escolares. Os objetivos específicos para este estudo foram apresentar e descrever a Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo e as quatro escolas estudadas; analisar de maneira comparativa o modo de gestão da EE Melo Viana em relação às outras três unidades; propor um plano de ação para a SRE Monte Carmelo, que permita minimizar os riscos de fechamento de outras unidades escolares na Regional. Utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa e, como instrumentos do estudo de caso, a pesquisa bibliográfica e coleta de dados, mediante o uso de observação participante e entrevistas semiestruturadas. Assumiu-se como hipótese que estando as quatro escolas em contextos e condições de trabalho semelhantes, o fator diferenciador entre a EE Melo Viana e as três escolas que foram fechadas é a gestão escolar. O estudo constatou que a hipótese é verdadeira, ou seja, que as práticas e a forma de condução da gestão da instituição foi o fator determinante para a melhoria do desempenho da EE Melo Viana, sendo possível propor um plano de ações para a SRE Monte Carmelo, de forma a minimizar os riscos de fechamento de outras unidades escolares.

Palavras-Chave: Gestão Escolar. Dimensões da Gestão Escolar. Tríade da Gestão Educacional.

ABSTRACT

This dissertation was produced in the scope of the Master of Professional Studies in Educational Management and Evaluation (PPGP) of the Public Politics Center and Educational Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The management case to be studied evaluated the extent to which the management of the Melo Viana State School contributed to the improvement of results compared to the three schools of the Regional Superintendence of Monte Carmelo, Egídio Machado State School, Tancredo de Almeida Neves State School and Padre César State School, which were on the verge of closing activities. The general objective was to analyze the factors that led to the change in the performance of Melo Viana State School and the differences in the school management mode compared to other schools, between 2010 and 2018, in order to propose to SRE Monte Carmelo actions that can minimize risks of closure of other school units. The specific objectives for this study were to present and describe the Regional Superintendence of Monte Carmelo and the four schools studied; comparatively analyze the management mode of Melo Viana State School in relation to the other three units; propose an action plan for SRE Monte Carmelo, which will minimize the risk of closure of other school units in the Regional. Qualitative research was used as methodology and, as case study instruments, bibliographic research and data collection, through the use of participant observation and semi-structured interviews. It was assumed that the four schools in similar contexts and working conditions, the differentiating factor between Melo Viana State School and the three schools that were closed is school management. The study found that the hypothesis is true, that is, that the practices and the way of management of the institution was the determining factor for the improvement of the performance of Melo Viana State School, and it is possible to propose an action plan for SRE Monte Carmelo, in order to minimize the risk of closure of other school units.

Keywords: School Management. Dimensions of School Management. Triad of Educational Management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Localização de Minas Gerais e Monte Carmelo no mapa do Brasil	23
Figura 2	As 47 Superintendências Regionais de Ensino – SRE em Minas Gerais e a Jurisdição da Delegacia Regional de Ensino de Monte Carmelo	24
Figura 3	Organograma da SRE Monte Carmelo	27
Figura 4	Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa no PROEB/2011 a 2013 – 5º ano da EE Egídio Machado	48
Figura 5	Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho em Matemática no PROEB/2011 a 2013 – 5º ano da EE Egídio Machado	49
Figura 6	Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa no PROEB/2011 a 2013 – 5º ano da EE Tancredo de Almeida Neves	55
Figura 7	Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho em Matemática no PROEB/2011 a 2013 – 5º ano da EE Tancredo de Almeida Neves	56
Figura 8	Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa no PROEB/2011 a 2013 – 9º ano da EE Tancredo de Almeida Neves	57
Figura 9	Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho em Matemática no PROEB/2011 a 2013 – 9º ano da EE Tancredo de Almeida Neves	57
Figura 10	Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa no PROEB/2011 a 2013 – 5º ano da EE Padre César	63
Figura 11	Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho em Matemática no PROEB/2011 a 2013 – 5º ano da EE Padre César	63
Figura 12	Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa no PROEB/2011 a 2013 – 9º ano da EE Melo Viana	68
Figura 13	Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa no PROEB/2015 a 2017 – 7º ano da EE Melo Viana	69
Figura 14	Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho em Matemática PROEB/2011 a 2013 – 9º ano da EE Melo Viana	69

Figura 15	Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho em Matemática PROEB/2015 a 2017 – 7º ano da EE Melo Viana	70
Figura 16	O Ciclo PDCA	94
Figura 17	As pessoas são recursos ou parceiros da organização?	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Análise longitudinal da trajetória escolar dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EE Egídio Machado – Coromandel	47
Gráfico 2	Análise longitudinal da trajetória escolar dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EE Tancredo de Almeida Neves – Coromandel de alunos que ingressaram no 1º ano de escolaridade de 2010 a 2012	53
Gráfico 3	Análise longitudinal da trajetória escolar dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EE Tancredo de Almeida Neves- Coromandel, de alunos que ingressaram no 1º ano de escolaridade após 2013	54
Gráfico 4	Análise longitudinal da trajetória escolar dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da EE Tancredo de Almeida Neves – Coromandel .	55
Gráfico 5	Análise longitudinal da trajetória escolar dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EE Padre César – Monte Carmelo, com ingresso no 1º ano de escolaridade de 2010 a 2012	61
Gráfico 6	Análise longitudinal da trajetória escolar dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EE Padre César – Monte Carmelo, com ingresso no 1º ano de escolaridade a partir de 2013	62
Gráfico 7	Análise longitudinal da trajetória escolar dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da EE Melo Viana – Monte Carmelo de alunos com ingresso no 6º ano de 2010 a 2012	67
Gráfico 8	Análise longitudinal da trajetória escolar dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da EE Melo Viana – Monte Carmelo, de alunos com ingresso no 6º ano a partir de 2013.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Classificação das SREs por porte e sua estrutura administrativa	26
Quadro 2	Quantitativo de servidores da SRE Monte Carmelo, conforme sua estrutura administrativa e cargos/funções públicas	34
Quadro 3	Escolas da jurisdição da SRE Monte Carmelo em relação ao número de matrículas iniciais no ano de 2013	36
Quadro 4	Descriminação dos sujeitos de pesquisa entrevistados	107
Quadro 5	Formação acadêmica dos gestores	109
Quadro 6	Experiência de atuação no serviço público e na direção da escola	110
Quadro 7	Metas ao assumir a gestão da escola	111
Quadro 8	Problemas encontrados e ações de enfrentamento	113
Quadro 9	Estilo de gestão	116
Quadro 10	Razões que levaram ao encerramento da escola e/ou a troca de direção ...	118
Quadro 11	Visão sobre Planejamento e como a escola elaborava este planejamento.	120
Quadro 12	Elaboração do planejamento do PPP, PDE na escola e outros	122
Quadro 13	Visão sobre o Monitoramento e Controle	127
Quadro 14	Acompanhamento do cumprimento de metas estabelecidas	128
Quadro 15	Monitoramento das ações pretendidas e das ações realizadas	129
Quadro 16	Visão sobre a Gestão de Resultados educacionais	131
Quadro 17	Apropriação e discussão de resultados educacionais	132
Quadro 18	Resultados educacionais nos últimos anos de funcionamento da escola e/o atualmente	135
Quadro 19	Visão sobre a Gestão Pedagógica	136
Quadro 20	Como o trabalho pedagógico era conduzido na escola	137
Quadro 21	Avaliações externas, IDEB e outros instrumentos utilizados como parâmetros para organizar o trabalho pedagógico	139
Quadro 22	Dificuldades encontrada para conduzir a gestão pedagógica	140
Quadro 23	Auxílio da Regional para enfrentar as dificuldades encontradas	141
Quadro 24	Visão sobre a Gestão Administrativa	143
Quadro 25	Como a gestão lidava com a questão financeira e de Caixa Escolar	144
Quadro 26	Distribuição de atividades específicas de Secretário Escolar e ASBs	146

Quadro 27	Gestão da carga patrimonial da escola	149
Quadro 28	Visão sobre a Cultura Organizacional da escola	150
Quadro 29	Hábitos e valores presentes na escola	152
Quadro 30	Relações humanas e de trabalho	154
Quadro 31	Visão sobre a Gestão do Cotidiano escolar	156
Quadro 32	Como era o cotidiano da gestão escolar e a realização de atividades importantes	157
Quadro 33	Administração do cotidiano e tempo escolar	159
Quadro 34	Motivos que ensejaram o encerramento de atividades da E.E. Egídio Machado	162
Quadro 35	Pontos positivos ou negativos da EE Egídio Machado	163
Quadro 36	Ações desenvolvidas pela Regional para evitar o encerramento de atividades da EE Egídio Machado	164
Quadro 37	Motivos que ensejaram o encerramento de atividades da EE Tancredo de Almeida Neves e da EE Padre César	166
Quadro 38	Ações desenvolvidas pela Regional para evitar o encerramento de atividades da EE Tancredo de Almeida Neves e EE Padre César	167
Quadro 39	Motivos que ensejaram a troca de direção da EE Melo Viana	169
Quadro 40	Sugestões de Plano de Ação para escolas em situação de risco de encerramento de atividades escolares	170
Quadro 41	5W2H do planejamento de Oficinas Temáticas em grupo	178
Quadro 42	Cronograma de Oficinas Temáticas	179
Quadro 43	5W2H do planejamento dos Acompanhamentos Individuais na escola	180
Quadro 44	5W2H do planejamento dos Formulários de Monitoramento	182
Quadro 45	5W2H do planejamento dos Seminários de Boas Práticas	183

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Escolas da jurisdição da SRE Monte Carmelo em relação o número de matrículas iniciais e turmas no ano de 2013	25
Tabela 2	Dados de matrícula inicial da Escola Estadual Egídio Machado.....	45
Tabela 3	Dados de Taxas de Rendimento e Distorção idade-série da EE Egídio Machado	46
Tabela 4	Dados do IDEB de 2009 a 2015 da EE Egídio Machado	49
Tabela 5	Dados de matrícula inicial da Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves	51
Tabela 6	Dados de Taxas de Rendimento e Distorção idade-série da EE Tancredo de Almeida Neves	52
Tabela 7	Dados do IDEB de 2009 a 2015 da EE Tancredo de Almeida Neves	58
Tabela 8	Dados de matrícula inicial da Escola Estadual Padre César	59
Tabela 9	Dados de Taxas de Rendimento e Distorção idade-série da EE Padre César	60
Tabela 10	Dados do IDEB de 2009 a 2015 da EE Padre César	64
Tabela 11	Dados de matrícula inicial da Escola Estadual Melo Viana.....	65
Tabela 12	Dados de Taxas de Rendimento e Distorção idade-série da EE Melo Viana	66
Tabela 13	Dados do IDEB de 2009 a 2015 da EE Melo Viana	70

LISTA DE ABREVIATURAS

ADI	Avaliação de Desempenho Individual
ANE	Analista Educacional
ASB	Auxiliar de Serviços da Educação Básica
ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC	Currículo Básico Comum
CEE	Conselho Estadual de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DAFI	Diretoria Administrativa e Financeira
DED	Diário Eletrônico Digital
DIPE	Diretoria de Pessoal
DIRE	Diretoria Pedagógica
EAD	Educação a Distância
Educacenso	Censo Escolar da Educação Básica
EE	Escola Estadual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IOF	Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais
MEC	Ministério da Educação
MGS	Minas Gerais Administração e Serviços S.A.
PDE-Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEB	Professor da Educação Básica
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica

PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEPLAG	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SISAD	Sistema de Avaliação de Desempenho
SISAP	Sistema Integrado de Administração de Pessoal
SYSADP	Sistema de Designação de Pessoal
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TDE	Técnico da Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	O CASO DA ESCOLA ESTADUAL MELO VIANA NO CONTEXTO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MONTE CARMELO	22
2.1	A SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MONTE CARMELO	22
2.1.1	Diretoria Administrativa e Financeira – DAFI	27
2.1.2	Diretoria Educacional – DIRE	29
2.1.3	Diretoria de Pessoal – DIPE	31
2.2	O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE GESTORES E APOIO TÉCNICO DA REGIONAL	37
2.2.1	Processo de Formação de Gestores	38
2.2.2	Apoio Técnica aos Diretores	41
2.3	O DESEMPENHO DAS ESCOLAS EM ESTUDO.....	43
2.3.1	A Escola Estadual Egídio Machado	45
2.3.2	A Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves	51
2.3.3	A Escola Estadual Padre César	59
2.3.4	A Escola Estadual Melo Viana	65
3	A GESTÃO ESTRATÉGICA E PARTICIPATIVA EM ESCOLAS E OS PAPÉIS DO GESTOR NO CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL MELO VIANA E DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MONTE CARMELO	73
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO	73
3.1.1	A Tríade da Gestão Educacional.....	74
3.1.2	As Dimensões da Gestão Escolar	78
3.1.3	A função do Planejamento e do Controle para o Desempenho da Escola	82
3.1.4	A Gestão Pedagógica e a Gestão de Resultados Educacionais	88
3.1.5	A Gestão Administrativa e Financeira da Escola	94
3.1.6	A Gestão da Cultura e do Cotidiano da Escola	98
3.2	ASPECTOS METODOLÓGICOS	103

3.3	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA ...	108
3.3.1	Resultados das entrevistas com os diretores das quatro escolas	108
3.3.2	Resultados das entrevistas com as três diretoras da SRE Monte Carmelo	161
4	PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DE GESTORES DE ESCOLA ATRAVÉS DE AÇÕES INTEGRADAS ENTRE ESCOLA, INSPEÇÃO ESCOLAR E SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO.....	174
4.1	CAPACITAÇÃO EM SERVIÇO	176
4.1.1	Oficinas Temáticas em grupo	176
4.1.2	Acompanhamentos Individuais na escola	180
4.2	FORMULÁRIOS DE MONITORAMENTO	181
4.3	SEMINÁRIO DE BOAS PRÁTICAS	183
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
	REFERÊNCIAS	189
	APÊNDICES	195

1 INTRODUÇÃO

No atual contexto escolar no qual se entrelaçam a diversidade cultural, a formação humana, os anseios e as expectativas de todos os atores envolvidos, o papel do gestor de escola se torna preponderante para que o ambiente seja propício à aprendizagem e à formação integral dos alunos. Como características fundamentais da função gestora, pode-se mencionar o planejamento e a organização, não se desprezando as práticas de orientação, liderança, comunicação, coordenação, mediação de conflitos, monitoramento e avaliação das atividades desenvolvidas no cotidiano do ambiente educacional.

Ademais, o estabelecimento escolar não se restringe às paredes do prédio e àqueles que nele trabalham ou estudam, indo além dos muros e adentrando a comunidade e o entorno no qual a escola se localiza. Percebe-se que o envolvimento da circunvizinhança nas práxis produzidas e o sentimento de pertencimento das pessoas, também são aspectos imprescindíveis para que a instituição escolar possa se tornar parte da cultura local e nela influenciar, de forma a suscitar a melhoria da sociedade e das vivências.

A conduta do gestor escolar torna-se o elemento gerador da coesão entre escola e comunidade, mesclando parcerias, acolhimento, experimentos e pesquisas envolvendo a teoria e a prática, propiciando a troca de experiências e movimentos formadores abrangendo outras instituições do território adjacente.

Tendo em vista esta influência da função gestora, percebem-se estabelecimentos de ensino que conseguem obter resultados positivos e outros, negativos, em relação ao desenvolvimento dos estudantes e à própria aceitação da comunidade escolar quanto ao trabalho promovido na escola. Como resultado positivo pode-se citar os indicadores educacionais de desempenho, o rendimento escolar e o clima organizacional democrático, que geram um ambiente propício para que as ações propostas sejam acolhidas e desenvolvidas pela comunidade escolar.

Na educação há mais de 15 anos e, presentemente, atuando como Inspectora Escolar, em 2013, a pesquisadora acompanhou o desenrolar dos fatos envolvendo 4 (quatro) escolas jurisdicionadas à Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo – SRE Monte Carmelo, que passavam por fases difíceis relacionadas ao fluxo escolar. Como uma das atribuições do cargo de Inspectora Escolar é acompanhar as escolas, orientar em suas dificuldades e sanar as irregularidades que por ventura sejam encontradas, a situação descrita trouxe várias inquietações à prática profissional.

Estas quatro escolas se encontravam em situação semelhante em relação ao rendimento, com condições e contextos parecidos, tendo obtido da Regional as mesmas orientações e indicações de gestão, sendo submetidas às mesmas políticas públicas conforme as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG. Mesmo assim, o desenrolar dos fatos envolvendo-as foi diferente, culminando no encerramento de atividades de uma delas em 2013 (Escola Estadual Egídio Machado), na estagnação, declínio e encerramento de outras duas em 2018 (Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves e Escola Estadual Padre César) e na aparente mudança de rumos de uma das instituições (Escola Estadual Melo Viana), sendo esta última alvo da presente pesquisa.

Tendo em vista o acima exposto, o presente trabalho apresenta a seguinte questão: até que ponto a gestão da Escola Estadual Melo Viana contribuiu para a melhoria dos resultados em comparação às três escolas? Estando as quatro escolas em contextos e condições de trabalho semelhantes, uma possível hipótese seria a de que o fator de diferenciação entre a EE Melo Viana e as três escolas que foram fechadas é a gestão escolar, ou seja, as práticas e a forma de condução da gestão da instituição.

Para responder à questão norteadora deste trabalho e avaliar a validade da hipótese levantada, tem-se como objetivo geral analisar os fatores que levaram à mudança no desempenho da EE Melo Viana, entre 2010 e 2018, a fim de propor à SRE Monte Carmelo ações que possam minimizar os riscos de fechamento de outras unidades escolares. Como objetivos específicos, pretende-se: i) apresentar e descrever a Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo e as quatro escolas estudadas; ii) analisar de maneira comparativa o modo de gestão destas quatro escolas, identificando os fatores que levaram à diferenciação da Escola Estadual Melo Viana em relação às outras três unidades; iii) propor um plano de ação para a SRE Monte Carmelo, que permita minimizar os riscos de fechamento de outras unidades escolares na Regional.

Para alcançar estes objetivos, será realizada uma pesquisa qualitativa, com o método do estudo de caso, sendo proposta a utilização como principal instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada.

A presente dissertação está estruturada em cinco partes:

- a) Introdução, ora apresentada;
- b) Capítulo 2, no qual será apresentada a SRE de Monte Carmelo e as quatro escolas estaduais em estudo, sendo pormenorizado o caso de gestão com o auxílio de

tabelas e gráficos demonstrativos, de forma a contextualizar o estudo a ser realizado;

- c) Capítulo 3, que abordará o referencial teórico, sendo apresentadas as contribuições de autores e estudiosos cujo ideário corroboram com a perspectiva do trabalho gestor sendo decisivo para o desempenho de uma instituição escolar; a metodologia de pesquisa e os dados suscitados nas entrevistas semiestruturadas; a análise das entrevistas pretendidas, tendo por base o estudo teórico e a práxis desenvolvida nas escolas;
- d) Capítulo 4, no qual constará o plano de ação com propostas para minimizar os riscos de fechamento de outras unidades escolares na SRE Monte Carmelo.
- e) Considerações Finais, no qual será verificado o alcance dos objetivos gerais e específicos, podendo ser validada a hipótese e a questão norteadora do trabalho.

2 O CASO DA ESCOLA ESTADUAL MELO VIANA NO CONTEXTO DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MONTE CARMELO

Este capítulo destina-se a apresentar a Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo, identificando o seu contexto histórico e territorial, além de indicar sua estrutura organizacional, quais escolas compõem a jurisdição da Regional, o seu funcionamento, a organização pedagógica e administrativa, a função do Serviço de Inspeção Escolar, o suporte dado às escolas e à gestão escolar.

Ademais, será contextualizada a situação de quatro escolas da Regional, a Escola Estadual Egídio Machado, Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves, Escola Estadual Padre César e Escola Estadual Melo Viana que, em 2013, estavam em situação crítica, com eminente encerramento das atividades escolares, devido ao baixo índice de matrícula inicial e número de turmas atendidas. Outros dados serão relacionados, tais como rendimento escolar, trajetória longitudinal dos estudantes e turmas, resultado em avaliações externas, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e peculiaridades da gestão escolar das instituições escolares. Com base nos dados e evidências que serão apresentados, estrutura-se o caso de gestão, enfatizando o contexto da Escola Estadual Melo Viana.

2.1 A SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MONTE CARMELO

O Estado de Minas Gerais, localizado na região sudeste do Brasil, conforme identificado na Figura 1, possui uma organização administrativa direta, autárquica e fundacional, conforme consta no Título III – Do Estado, Capítulo I – Da Organização do Estado, Seção IV – Da Administração Pública da Constituição Estadual de 1989.

Figura 1: Localização de Minas Gerais e Monte Carmelo no mapa do Brasil



Fonte: Arte Uol¹

Conforme o Artigo 41 da legislação supracitada, o Estado deverá dispor de sua estrutura regionalmente, com o objetivo de:

- I – integrar o planejamento, a organização e a execução de funções públicas, de interesse comum, em área de intensa urbanização;
- II – contribuir para a redução das desigualdades regionais, mediante execução articulada de planos, programas e projetos regionais e setoriais dirigidos ao desenvolvimento global das coletividades do mesmo complexo geoeconômico e social;
- III – assistir os Municípios de escassas condições de propulsão socioeconômica, situados na região, para que se integrem no processo de desenvolvimento (MINAS GERAIS, 2011).

O Governador, juntamente com os Secretários de Estado, fazem parte do Poder Executivo, administrando os interesses públicos e cumprindo as determinações legais. O estudo em questão limita-se à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG, cuja missão é promover e coordenar políticas públicas voltadas para a educação básica, que sejam inclusivas, garantindo a qualidade no atendimento e nas condições de funcionamento das escolas, e propiciando o desenvolvimento integral dos alunos de forma a inseri-los no mundo do trabalho e na prática da cidadania (MINAS GERAIS/SEE, 2018, online).

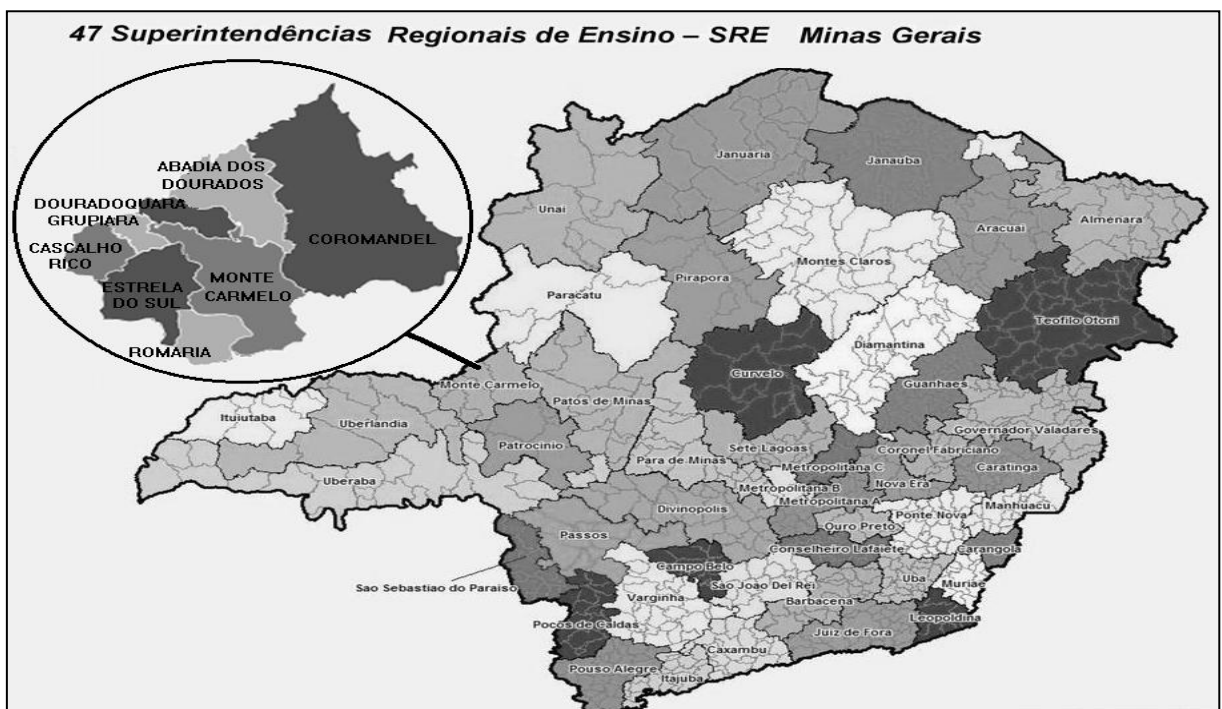
A SEE/MG organiza as ações de supervisão técnica, orientação, cooperação e integração entre Estado e Município em nível regional. Em 1962 foram criadas as Delegacias

¹ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/01/07/policia-desvenda-morte-de-casal-de-fazendeiros-em-minas-gerais.htm>. Acesso em: 09 mar 2019.

Regionais de Ensino², responsáveis por este acompanhamento mais próximo às escolas. Na região, alvo do presente estudo, havia a 26ª Delegacia Regional de Ensino de Uberlândia na qual a cidade de Monte Carmelo esteve vinculada.

Em 1987, instalou-se a 34ª Delegacia Regional de Ensino na cidade de Monte Carmelo, sendo responsável pelo monitoramento das escolas da jurisdição, como identificado na Figura 2, composta pelas cidades de Abadia dos Dourados, Cascalho Rico, Coromandel, Douradoura, Estrela do Sul, Grupiara, Monte Carmelo e Romaria.

Figura 2: As 47 Superintendências Regionais de Ensino – SRE em Minas Gerais e a Jurisdição da 34ª Delegacia Regional de Ensino de Monte Carmelo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora tomando por base SEE/MG³ e RIDES⁴, 2019

Na década de 1990, seguindo-se o paradigma de democratização política⁵, a denominação das regionais foi alterada para Superintendências Regionais de Ensino (SRE).

² Criadas durante o Regime Militar, na década de 1960 (art. 148 da Lei Estadual nº 2610/1962), as Delegacias Regionais de Ensino possuíam objetivos fiscalizadores e de assistência técnica, identificando-se nominalmente com as Delegacias Regionais de Polícia.

³ Disponível em: <https://docplayer.com.br/7688195-O-programa-de-intervencao-pedagogica.html>. Acesso em: 28 nov. 2018.

⁴ RIDES é sigla do consórcio de municípios Região Integrada de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <http://www.rides.mg.gov.br/institucional>. Acesso em: 28 nov. 2018.

⁵ Além da mudança na nomenclatura das Delegacias de Ensino para Superintendências de ensino, outros termos foram alterados como disciplina para componentes curriculares e Grade Curricular para Plano Curricular, enfatizando o paradigma contrário ao regime militar anterior ao período de democratização.

Em 2019, de acordo com a Tabela 1, foram publicados dados sobre a quantidade de SREs em relação ao número de escolas estaduais, municipais e privadas.

Tabela 1: Superintendências Regionais de Ensino quanto ao número de municípios da jurisdição e escolas estaduais, municipais e privadas no ano de 2019

Porte	SRE	Número de Municípios	Escolas da jurisdição			
			Estaduais	Municipais	Privadas	Total por SRE
II	Almenara	21	64	200	18	282
II	Araçuaí	21	98	251	26	375
II	Barbacena	24	55	155	51	261
II	Campo Belo	12	31	94	36	161
II	Carangola	11	33	118	17	168
II	Caratinga	24	88	192	22	302
II	Caxambu	23	43	111	56	210
II	Conselheiro Lafaiete	18	57	163	61	281
II	Coronel Fabriciano	11	73	146	144	363
II	Curvelo	12	41	101	37	179
II	Diamantina	25	118	266	39	423
II	Divinópolis	30	130	292	141	563
I	Governador Valadares	40	131	290	81	502
II	Guanhães	22	74	158	33	265
II	Itajubá	21	45	127	59	231
II	Ituiutaba	8	30	53	27	110
II	Janaúba	17	90	209	25	324
II	Januária	19	135	302	19	456
II	Juiz de Fora	30	96	302	227	625
II	Leopoldina	10	34	94	48	176
II	Manhuaçu	18	74	276	40	390
I	Metropolitana A (Belo Horizonte)	18	147	281	403	831
I	Metropolitana B (Belo Horizonte)	11	210	460	693	1363
I	Metropolitana C (Belo Horizonte)	12	167	324	367	858
II	Monte Carmelo	8	26	58	16	100
I	Montes Claros	30	168	393	110	671
II	Muriae	14	38	102	23	163
II	Nova Era	15	61	117	73	251
II	Ouro Preto	5	31	111	50	192
II	Pará de Minas	20	64	150	41	255
II	Paracatu	5	36	76	29	141
II	Passos	16	51	125	55	231
II	Patos de Minas	14	64	136	61	261
II	Patrocínio	7	35	75	32	142
II	Poços de Caldas	17	46	178	61	285
II	Ponte Nova	29	78	185	73	336
II	Pouso Alegre	30	72	207	109	388
II	São João Del Rei	19	41	98	42	181
II	São Sebastião do Paraíso	16	39	107	50	196

II	Sete Lagoas	18	74	158	65	297
I	Teófilo Otoni	31	157	366	71	594
II	Ubá	22	71	117	48	236
II	Uberaba	25	101	230	131	462
I	Uberlândia	9	111	208	207	526
II	Unai	10	36	92	20	148
II	Varginha	28	118	261	158	537

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do SEE/MG⁶, 2019.

Como pode ser percebido, a maior Regional é a Metropolitana B, com 210 estabelecimentos de ensino, e a menor, a Regional de Monte Carmelo, com 26 instituições de ensino estaduais. Quanto ao número de municípios atendidos pela SRE Monte Carmelo, oito cidades, há regionais que atendem menor número que este, porém com maior quantidade de escolas.

Conforme o artigo 70 do Decreto Estadual nº 45.849/2011, as SREs têm por finalidade desenvolver a nível regional “ações de supervisão técnico-pedagógica, de orientação normativa, de cooperação, de articulação e de integração do Estado e Município, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais”. Para tanto, além da organização das regionais por número de municípios da jurisdição e de escolas atendidas, Rafael (2019) cita que as SREs são classificadas em porte I e II. As SREs de porte I possuem a estrutura administrativa contendo 4 (quatro) diretorias e as de porte II com 3 (três) diretorias, como explicitado no Quadro 1. A função das diferentes diretorias serão detalhadas posteriormente.

Quadro 1: Classificação das SREs por porte e sua estrutura administrativa

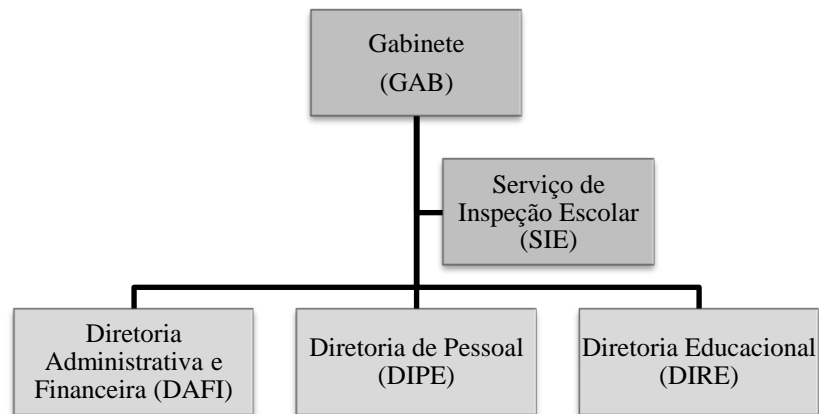
S.R.E PORTE I		SRE PORTE II	
1.	Diretoria Administrativa e Financeira (DAFI)	1.	Diretoria Administrativa e Financeira (DAFI)
2.	Diretoria Educacional – Área A (DIRE)	2.	Diretoria Educacional (DIRE)
3.	Diretoria Educacional – Área B (DIRE)	3.	Diretoria De Pessoal (DIPE)
4.	Diretoria de Pessoal		

Fonte: Rafael (2019, p. 30)

Durante a pesquisa realizada não se encontrou nenhum documento oficial que auxilie na classificação por porte, ou seja, não há uma legislação ou orientação que estabelece qual o número mínimo de escolas ou de cidades atendidas para que a Regional possa ser classificada em porte I ou II. Sabe-se que a SRE de Monte Carmelo é classificada como porte II, por possuir o organograma indicado na Figura 3.

⁶ Anexo 1 do documento Transforma Minas/SEE-MG. Disponível em: https://www.mg.gov.br/sites/default/files/transforma_minas/arquivos/descricao_superintendente_regional_de_en_sino_vf.pdf. Acesso em: 22 mar. 2019.

Figura 3: Organograma da SRE Monte Carmelo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Em se tratando de funções das Diretorias das regionais e ainda de acordo com Rafael (2019), as SREs

são responsáveis pela gestão dos recursos humanos em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado, aplicam normas de administração de pessoal e garantem o seu cumprimento. Na área pedagógica, coordenam os processos de organização e atendimento escolar e de apoio ao aluno. Planejam e coordenam ações administrativas e financeiras necessárias ao desempenho das atividades. Quando necessário à execução de suas atribuições, propõem a celebração de convênios, contratos e termos de compromisso e acompanham a sua execução. E por fim, coordenam o funcionamento da inspeção escolar e promovem a produção de dados e informações educacionais de sua jurisdição (RAFAEL, 2019, p. 30).

De forma mais pormenorizada, será identificada a seguir a legislação pertinente e as atividades práticas desenvolvidas em cada uma das Diretorias da Regional de Monte Carmelo. Tal descrição será feita com base nas constantes observações no cotidiano de trabalho da pesquisadora e por informações colhidas nos respectivos setores.

2.1.1 Diretoria Administrativa e Financeira – DAFI

Segundo o artigo 74 do Decreto Estadual nº 45.849/2011, a Diretoria Administrativa e Financeira das SREs de porte II, portanto, a de Monte Carmelo, “tem por finalidade programar, coordenar, acompanhar, avaliar e executar as atividades orçamentárias, financeiras e administrativas no âmbito regional”, competindo-lhe:

[...] I – executar e coordenar as atividades de administração e execução

orçamentária, financeira e contábil, observados a orientação, supervisão técnica e acompanhamento da Superintendência de Finanças;

II – coordenar ações que garantam a modernização e a eficiência do processo gerencial;

III – coordenar e executar as ações relativas à administração de material: compra, recebimento, guarda e distribuição, aquisição de bens e serviços, comunicação, e ao patrimônio, arquivo, transporte, serviços gerais e gerenciamento de contratos, observando as normas vigentes e **assessorando as escolas no que couber;**

IV – supervisionar e controlar as atividades de telecomunicação, recepção, postagem, análise e emissão de documentos, e executar as atividades relativas ao sistema de protocolo vigente;

V – identificar necessidades, planejar e fornecer subsídios, em conjunto com a Diretoria Educacional, para a priorização do plano de obras, construção, ampliação e reforma de prédios escolares;

VI – assessorar e orientar as escolas estaduais de sua circunscrição na avaliação de suas condições de funcionamento relativas a prédio, mobiliário, equipamentos e instalações, materiais e serviços;

VII – indicar necessidades de locação de imóveis para fins educacionais;

VIII – coordenar e acompanhar as ações de caráter administrativo relativas aos programas de apoio à escola e ao estudante;

IX – orientar e controlar as transferências de recursos financeiros realizadas às Caixas Escolares, assim como de outras transferências, e analisar, diligenciar, e aprovar os processos de prestação de contas delas originados; e

X – atender a demanda de demonstrativos e anexos necessários ao exercício das atividades de controle interno e externo, pelas unidades e órgãos competentes (grifo nosso) (MINAS GERAIS, 2011).

A Diretoria Administrativa e Financeira é responsável pelo acompanhamento das ações escolares que fomentam o investimento de recursos, de forma a atender as necessidades de funcionamento das instituições escolares.

Para tanto, analisam e aprovam as prestações de conta dos gastos destes recursos, que são repassados diretamente à escola por meio de Termos de Compromisso firmados entre Estado ou União e as Caixas Escolares⁷ dos estabelecimentos de ensino. Cada Termo de Compromisso, assinado pelo diretor da escola (que é o Presidente da Caixa Escolar), tem uma vigência e um objeto, ou seja, a verba é destinada a um fim específico, não podendo ser gasto para outros fins. Por exemplo, se o Termo de Compromisso celebra o envio de verbas para a aquisição de merenda, somente poderá ser utilizado para a compra de mantimentos que serão usados para a elaboração da merenda escolar conforme cartilhas distribuídas com o valor nutricional de cada prato e contendo cardápios com variação de alimentos para melhor atender às necessidades nutricionais dos alunos.

Outra função da DAFI é verificar a organização da carga patrimonial, que consiste em monitorar tudo o que a escola adquire de material permanente ou de capital, que têm vida útil

⁷ Caixa Escolar é uma instituição jurídica criada dentro da escola para fins de recebimento de verbas por meio de contas bancárias. Para tanto, há o Presidente da Caixa Escolar (o próprio diretor da escola) e um Tesoureiro (servidor que atua na instituição de ensino) que assinam os cheques que serão compensados para pagamento dos materiais adquiridos. Cada Termo de Compromisso celebrado deve possuir uma conta corrente específica para os depósitos e compensação de cheques, sendo esta movimentação bancária acompanhada periodicamente.

superior aos materiais de consumo. Como exemplo de material permanente podem ser citados os televisores, computadores e mobiliários. Como material de consumo tem-se como exemplo os materiais de escritório (papéis, colas, tesouras, entre outros) e de limpeza (desinfetantes, vassouras, rodos, entre outros). Caso o material permanente não esteja em bom estado para uso, considerado inservível, este deve ser leiloado e o valor adquirido revertido para os cofres públicos.

Ademais, esta diretoria também é responsável pelo planejamento e execução financeira de obras na rede física, seja para ampliação ou reforma, devendo ser realizado um projeto completo (planta baixa, memorial descritivo e, conforme o caso, projeto hidráulico, elétrico, entre outros) assinado por engenheiro credenciado e enviado para aprovação pela SEE/MG. Após aprovado e liberado o recurso, há o acompanhamento da obra do início ao término, para que atenda às especificações do projeto aprovado. Todos os gastos realizados pelas instituições escolares, através da Caixa Escolar, devem ser controlados por três órgãos compostos por representantes da comunidade escolar: o Colegiado Escolar, que delibera e aprova o planejamento de gastos; a Comissão de Licitação, responsável pelos processos de compra de materiais; e o Conselho Fiscal, que tem função de auditoria interna quanto ao pagamento e conferência dos materiais que forem adquiridos.

Como apoio à gestão, a DAFI providencia reuniões, atendimento individualizado na Regional ou na escola para dirimir dúvidas e acompanhar os procedimentos que a instituição de ensino, mediante a atuação do diretor e seus subordinados, esteja efetuando.

2.1.2 Diretoria Educacional – DIRE

A respeito da Diretoria Educacional o artigo 74-A, do Decreto supracitado, estabelece que essa tem por finalidade “coordenar, no âmbito regional, o desenvolvimento das ações pedagógicas e de atendimento escolar”, competindo-lhe:

- [...] I – **organizar as ações que assegurem o atendimento à demanda escolar;**
- II – **orientar as escolas na elaboração de seu projeto pedagógico e do Plano Anual de Intervenção Pedagógica, subsidiando-as na implementação, monitoramento e avaliação das ações;**
- III – acompanhar os estabelecimentos de ensino quanto à observância das normas legais, administrativas e pedagógicas;
- IV – assessorar as escolas quanto à aplicação da legislação referente ao currículo;
- V – monitorar e avaliar a execução de programas de apoio ao aluno;
- VI – coordenar a realização dos exames supletivos;
- VII – **orientar, acompanhar e avaliar, através de visitas periódicas às escolas, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, incentivando e**

divulgando estratégias pedagógicas inovadoras;

VIII – implementar o Programa de Intervenção Pedagógica – PIP – nas escolas estaduais;

IX – promover, junto às escolas, o uso de recursos tecnológicos e materiais pedagógicos facilitadores da aprendizagem;

X – acompanhar a realização do processo de avaliação sistêmica e utilizar os resultados para acionar estratégias de intervenção pedagógica;

XI – promover o levantamento e a difusão de dados e informações educacionais no âmbito das escolas da rede pública e privada; e

XII – articular, com os municípios, ações para o desenvolvimento da educação infantil e ensino fundamental (grifo nosso) (MINAS GERAIS, 2011).

A Diretoria Educacional tem a responsabilidade de acompanhar os projetos pedagógicos a serem desenvolvidos nas instituições de ensino, como Educação Integral e Integrada, Atendimento Educacional Especializado, Convivência Democrática, Grêmios Estudantil, Avaliações Internas e Externas, entre outros. Além disso, atua na regularização da vida escolar, mediante ações de acompanhamento do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), Educacenso e Cadastro Escolar; aprovação de Planos Curriculares, Calendários Escolares, Regimentos Escolares e Propostas Político-Pedagógicas; verificação e encaminhamento para publicação dos Atos Autorizativos das instituições de ensino (credenciamento e credenciamento de entidades mantenedoras, aprovação e paralisação/encerramento de cursos, reconhecimentos e renovações de reconhecimentos de cursos, mudança de prédio e de denominação); análise e publicização do Plano de Atendimento⁸ anual das escolas.

O apoio à gestão feito pela DIRE é mediante visitas *in loco*, orientações via e-mail ou telefone, acompanhamento das ações por meio de planilhas e atendimento individualizado na Regional ou nas escolas. Após o término do Projeto de Intervenção Pedagógica – PIP⁹ (de 2008 a 2014), as visitas das Analistas da DIRE às instituições de ensino diminuíram, o que dificultou o acompanhamento mais intenso das atividades pedagógicas nos anos vindouros.

Assim, os resultados educacionais, obtidos por meio das avaliações externas, atualmente são analisados pelos Analistas da DIRE e discutidos com a gestão da escola, em reuniões coletivas ou individuais, de forma a propiciar a reflexão quanto às ações desenvolvidas pela instituição de ensino, levando-as a reformular práticas ou a mantê-las.

⁸ Plano de Atendimento é uma ação anual feita pelas escolas em Minas Gerais, onde se leva em conta a demanda de alunos e turmas atendidas no ano letivo em curso e a quantidade de estudante dentro da faixa etária a ser atendida no próximo ano, de modo a se prever quantos alunos e turmas a escola poderá ter no ano letivo subsequente e, conseqüentemente, quantas matrículas novas poderá ofertar.

⁹ Este programa da SEE/MG iniciou em 2008, com visitas sistemáticas de Analistas nas escolas para acompanhamento da equipe pedagógica da escola e sugestão de atividades para os professores, com intuito de recuperar os alunos com dificuldades de aprendizagem. Este formato de acompanhamento terminou em 2014, sendo alterado e utilizadas outras estratégias.

Sabe-se que uma escola com bons resultados obtém maior procura por matrículas, devido à própria propaganda e divulgação de resultados, sendo esta uma possível causa de escolas com muitos alunos por turma e outras com poucos alunos por turma.

De acordo com a Lei Estadual nº 16.056/2006, o limite de alunos por turma seria de 20 (vinte) alunos na Educação Infantil, 25 (vinte e cinco) estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 35 (trinta e cinco) discentes nos anos finais do Ensino Fundamental e 40 (quarenta) no Ensino Médio, levando-se em conta também a metragem das salas de aula onde é considerado 1,5m² por aluno na Educação Infantil e 1 m² nas demais etapas. Nas escolas da SRE Monte Carmelo há uma discrepância entre o número de alunos nas turmas de escolas com melhor desempenho nas avaliações externas em comparação às instituições de ensino com desempenho insatisfatório, chegando-se a ter 30 (trinta) estudantes em salas de anos iniciais do Ensino Fundamental nas primeiras e 15 (quinze) nestas últimas.

No tocante a estas escolas com baixos índices de alunos admitidos no início e no decorrer do ano, contando com uma diminuta procura por parte de pais para efetuarem as matrículas dos estudantes, a DIRE direciona os responsáveis para as instituições de ensino que têm vaga, conforme o quantitativo de alunos em cada turma, após consulta ao SIMADE e seguindo-se a legislação supracitada. Desta forma, indicam-se as escolas com menos estudantes para os pais que procuram a Regional a respeito de solicitação de vagas. Fora este fato, aparentemente não há uma política de divisão de turmas de forma igualitária entre as escolas, principalmente durante a elaboração do Plano de Atendimento e nem a intenção política de implementar o zoneamento em cidades com mais de duas escolas estaduais. Fato este, que aumenta a disputa por vagas entre os estabelecimentos de ensino.

2.1.3 Diretoria de Pessoal – DIPE

No que se refere a Diretoria de Pessoal o artigo 74-B, acrescentado pelo Decreto Estadual nº 45.914/2012 ao do Decreto já mencionado, dispõe que ela tem por finalidade “planejar, coordenar, acompanhar, avaliar e executar as ações de administração de pessoal e de gestão de recursos humanos, no âmbito regional”, competindo-lhe:

- [...] I – executar as atividades referentes a atos de admissão, concessão de direitos e vantagens, aposentadoria, desligamento e processamento da folha de pagamento e aspectos relacionados à administração de pessoal dos servidores da Superintendência Regional de Ensino e escolas estaduais;
- II – orientar os servidores sobre seus direitos e deveres, bem como sobre outras questões pertinentes à legislação e políticas de pessoal;

- III – planejar e gerir o processo de alocação de pessoal, visando ao alcance dos objetivos estratégicos institucionais;
- IV – coordenar e adequar a gestão de pessoal da Unidade Regional e das escolas estaduais às diretrizes e metas estabelecidas pela política de pessoal da SEE;
- V – orientar e monitorar a composição do quadro de pessoal das escolas estaduais vinculadas à SRE;
- VI – propor medidas para correção das situações de inadequação identificadas no quadro de pessoal das escolas estaduais;
- VII – orientar e monitorar a designação para o exercício de funções públicas nas escolas estaduais;
- VIII – orientar, controlar e processar os atos de movimentação de pessoal das escolas estaduais referentes à mudança de lotação e/ou de designação em nível regional;
- IX – orientar sobre a instrução dos processos de remoção, adjunção, disposição e liberação dos servidores vinculados à Superintendência Regional de Ensino;
- X – orientar sobre apuração de tempo de serviço e analisar e emitir certidões;
- XI – **treinar e assessorar as escolas na execução das atividades descentralizadas de administração de pessoal quanto á interpretação de normas e operacionalização de ações;**
- XII – proceder às ações de administração de pessoal em exercício no âmbito da Superintendência Regional de Ensino, à disposição, em adjunção, em cargo em comissão, inclusive dos Diretores de escolas estaduais;
- XIII – orientar e processar a inserção de dados pessoais, funcionais e de pagamento no Sistema de Administração de Pessoal – SISAP, observadas as normas vigentes;
- XIV – receber e conferir os relatórios de frequência dos servidores das escolas estaduais e da Superintendência Regional de Ensino e fazer os registros exigidos ao processamento do pagamento;
- XV – **identificar demandas para ações que visem ao aperfeiçoamento profissional e à capacitação dos servidores;**
- XVI – **promover, facilitar e incentivar a participação de servidores e gestores das unidades regional e escolares em ações de desenvolvimento profissional;**
- XVII – orientar as ações referentes aos afastamentos para participar de curso de mestrado, doutorado e outras ações de desenvolvimento;
- XVIII – orientar, estimular e acompanhar as ações do Colegiado Escolar;
- XIX – coordenar as ações de indicação de servidor para o provimento do cargo de Diretor e da função de Vice-Diretor;
- XX – coordenar as ações de concessão da gratificação por curso de pós-graduação;
- XXI – emitir certificados de avaliação de títulos para lecionar e secretariar a título precário;
- XXII – **coordenar as ações da Avaliação de Desempenho Individual, Avaliação Especial de Desempenho e dos gestores das unidades regionais e escolares;**
- XXIII – coordenar os procedimentos de coleta, armazenamento, tratamento e distribuição dos dados da avaliação de desempenho dos servidores no sistema informatizado de avaliação de desempenho;
- XXIV – executar as ações de concessão da promoção na carreira e disponibilizar dados para a progressão dos servidores, conforme prevê o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação Básica; e
- XXV – coordenar e acompanhar as atividades dos estagiários, previstas em convênios celebrados pela SEE (grifo nosso) (MINAS GERAIS, 2012).

Embora haja a definição de atribuições mais detalhadas da Diretoria de Pessoal, por meio do Decreto Estadual nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011 e, posteriormente, alterado pelo Decreto Estadual nº 45.914, de 16 de fevereiro de 2012, em seguida serão descritas algumas das atribuições dos servidores que trabalham nas Diretorias da SRE Monte Carmelo.

A Diretoria de Pessoal é responsável por várias rotinas de trabalho que abrangem

direta ou indiretamente os recursos humanos, ou seja, os servidores efetivos e designados lotados nas escolas ou na própria Regional, seguindo-se os ditames da legislação em vigor. Como exemplo destas rotinas, podem-se citar as que envolvem o controle do Quadro de Pessoal, compreendendo a verificação do comporta¹⁰ da escola, aprovação de vagas para designação inseridas no Sistema de Designação de Pessoal – SYSADP, acompanhamento dos Editais de Designação para que sejam divulgados no prazo indicado na legislação específica, taxaço dos dados dos designados no Sistema Integrado de Administração de Pessoal – SISAP, lançamento dos dados de pagamento dos servidores efetivos e designados, análise de pedidos de remoço e mudança de lotaçço, acompanhamento do ponto digital e frequência dos servidores lotados na Regional, registro de avaliaço de desempenho individual e especial no Sistema de Avaliaço de Desempenho – SISAD, emissão de autorizaço para Dirigir, Secretariar e Lecionar, auxílio às escolas na execuço de Processo de Indicaço de Diretores e de membros do Colegiado Escolar, análise e encaminhamento de Processos de Acúmulo de Cargo à Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais – SEPLAG. Além do Quadro de Pessoal, a DIPE trabalha na averiguaço de concessão de benefícios e sua publicação na Imprensa Oficial de Minas Gerais – IOF¹¹, tais como, férias prêmio, promoçoes, progressões, aposentadorias, licença maternidade, férias regulamentares, licenças saúde, nomeações, lotações, entre outros.

O apoio à gestão dado pela DIPE se estabelece por meio de orientaçoes por e-mail, por telefone, reuniões, atendimento individualizado na Regional ou na própria escola para prevenço e saneamento de dúvidas sobre as rotinas de trabalho desta diretoria.

As funções descritas são executadas pelo quadro de servidores, conforme demonstrado no Quadro 2 adiante. Nas SREs trabalham Técnicos da Educaço (TDE) e Analistas Educacionais (ANE) responsáveis pelo desenvolvimento das ações junto às escolas, desempenhando função de apoio técnico, planejamento, monitoramento de projetos da SEE/MG, acompanhamento e avaliaço dos dados educacionais e das instituiçoes de ensino, nos setores financeiro, pedagógico e de pessoal.

Dentre os servidores que atuam nas SREs, consta no Plano de Carreiras dos Profissionais da Educaço Básica de Minas Gerais (Lei nº 14.693/2004) que os Analistas

¹⁰ Comporta da escola: refere-se à relação existente entre o número de alunos e turmas e o quantitativo de servidores necessários para o funcionamento da escola. Normalmente é publicada uma Resolução com a normatizaço deste comporta, através de tabelas que especificam para cada cargo a quantidade de servidores conforme a demanda que a escola atende.

¹¹ A Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais é reconhecida também por “MG”. Por exemplo, diz-se que a Resolução tal foi publicada no MG do dia tal.

Educacionais/Inspetores Escolares possuem ação direta a ser desenvolvida tanto nas regionais quanto nas escolas de forma a garantir a regularidade dos assentamentos escolares, de alunos e de servidores que atuam nos estabelecimentos de ensino, além de promover a verificação, orientação, monitoramento e correção das ações pedagógicas, administrativas e financeiras nestes estabelecimentos.

Conforme a Resolução CEE nº 457 de 2009 e a Resolução SEE nº 3.428 de 2017, cada Inspetor Escolar possui um setor com escolas municipais, estaduais e privadas, em um ou mais municípios da jurisdição, nas quais realizam visitas de inspeção regulares e especiais. As visitas de inspeção regular são aquelas constituídas de comparecimento *in loco* e rotineiro nas instituições de ensino, nas quais são analisadas as demandas de cada escola de acordo com as atividades desenvolvidas por elas. As visitas de inspeção especiais ocorrem quando há necessidade de alguma verificação para autorização de cursos ou similares, apuração de denúncias e outras atividades realizadas por comissão composta por, no mínimo, dois Inspetores Escolares.

Os Inspetores Escolares são os agentes da SEE/MG que mais constantemente estão em contato com os gestores escolares, tendo como uma de suas funções a de ser intermediário entre o órgão central e as escolas, repassando orientações e legislações vigentes, além de realizar consultas sobre dúvidas e questionamentos pertinentes às peculiaridades do trabalho nos estabelecimentos de ensino.

Na SRE de Monte Carmelo, como retrata o Quadro 2, em 2019, trabalham um total de 53 servidores exercendo as funções inerentes aos cargos e funções assumidas.

Quadro 2: Quantitativo de servidores da SRE Monte Carmelo, em 2019, conforme sua estrutura administrativa e cargos/funções públicas

Diretoria	Cargos/funções			
	Técnicos da Educação (TDE)	Analistas Educacionais (ANE)	Analistas Educacionais – Inspetores Escolares	Outros Cargos e funções
Gabinete (GAB)		01	06	
Diretoria Administrativo Financeira (DAFI)	06	04	--	01 Diretora DAFI 01 nutricionista 02 servidores da MGS
Diretoria de Pessoal (DIPE)	09	02	--	04 Auxiliares de serviços da Educação Básica (ASB)
Diretoria Educacional (DIRE)	07	08	--	02 servidoras de escolas
TOTAL por Setor	22	15	06	10

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019

Conforme observa-se no Quadro de Servidores da SRE Monte Carmelo, há 46 servidores concursados¹², entre Técnicos da Educação, Analistas Educacionais e Analistas Educacionais – Inspectores Escolares, e ainda as diretoras da DAFI e DIPE, Assessora Pedagógica da DIRE e a Diretora Educacional que responde por toda a Regional. Além dos concursados diretamente da Regional, compõem o quadro de pessoal 03 (três) servidoras concursadas de escolas prestando serviço na Regional (a Diretora DAFI e 02 servidoras desempenhando funções na DIRE). Os demais servidores apresentados são contratados ou designados.

A pesquisadora do presente trabalho é servidora pública concursada desde 2002, tendo atuado como Assistente Técnico da Educação Básica (ATB) no período de 2002 a 2006, como Secretária Escolar de 2007 a 2012 e como Analista Educacional – Inspectora Escolar de 2013 até a atualidade. Somando-se o tempo de exercício como designada no cargo de Professor da Educação Básica (PEB) e ATB, totaliza, aproximadamente, 20 anos de serviço público estadual.

Ao atuar como Inspectora Escolar, desde 2013 na SRE Monte Carmelo, a autora da presente pesquisa pôde vivenciar várias experiências envolvendo a proximidade com os gestores escolares, observando as diferentes formas de gerir uma escola e suas consequências ao longo dos anos. Ao se deparar com estas situações no âmbito escolar, inquietou-se em saber quais fatores puderam ocasionar desfechos diversos em contextos aparentemente semelhantes. Além disso, passou-se a perguntar quais características ou ações poderiam ser repetidas ou compartilhadas com outras instituições para adequação às diferentes realidades existentes, buscando a melhoria no trabalho desenvolvido e, conseqüentemente, na permanência dos estudantes nos estabelecimentos de ensino.

Corroborando com a inquietação aqui posta, descreve-se no Quadro 3 o contexto das escolas estaduais da jurisdição da SRE Monte Carmelo, no ano de 2013. Nela pode-se notar a divergência entre o número de matrículas iniciais de uma escola para outra.

¹² Conforme o artigo 37 da Constituição Federal de 1986, o ingresso no serviço público deverá ser por meio de concurso público de provas ou de provas e títulos (cargos de carreira), com exceção dos cargos em comissão (cargos de confiança) para os quais os profissionais podem ser indicados conforme a lei de livre nomeação e exoneração. Na SRE de Monte Carmelo, os cargos de Diretora DAFI, Diretora DIPE, Assessora Pedagógica e Diretora Pedagógica são de livre nomeação e exoneração.

Quadro 3: Escolas da jurisdição da SRE Monte Carmelo em relação ao número de matrículas iniciais e turmas no ano de 2013

Município	Escolas Estaduais	Número de Turmas	Número de Matrículas Iniciais
Abadia dos Dourados	EE Pedro Álvares Cabral	23	658
Cascalho Rico	EE Benedito Valadares	3	105
Coromandel	EE Alírio Herval	25	1008
	EE Clarindo Goulart	5	107
	EE Egídio Machado	3	68
	EE Joaquim Botelho	32	1205
	EE Joaquim José de Assunção (rural)	12	215
	EE José Emílio de Aguiar	10	212
	EE Osório de Moraes	18	433
	EE Padre Lázaro Menezes (rural)	9	126
	EE São Geraldo (rural)	12	217
	EE Tancredo de Almeida Neves	7	115
	EE de 1º e 2º grau (presídio)	7	17
Douradoquara	EE Anita Ramos	14	329
Estrela do Sul	EE de Dolearina	11	313
	EE Maria Moreira de Vasconcelos	6	152
	EE Robert Kennedy	18	539
Grupiara	EE Cel. José Faleiros de Aguiar	13	279
Monte Carmelo	CESEC Zenith Campos	-- ¹³	719
	EE Coronel Virgílio Rosa	16	421
	EE Clara Chaves	14	408
	EE Dona Sindá	19	551
	EE Elias de Moraes	21	536
	EE Gregoriano Canedo	43	1758
	EE Letícia Chaves	13	306
	EE Melo Viana	2	41
	EE Ordália Rocha	11	283
	EE Padre César	7	153
	EE Prof. Vicente Lopes Perez	43	1613
Romaria	EE Santa Maria Goretti	13	369

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no site QEdU, 2019.

Percebe-se que em 2013, marco temporal deste trabalho, havia 04 (quatro) escolas estaduais com um quadro de contínua redução de número de turmas e alunos, com eminente possibilidade de encerramento de atividades escolares, sendo elas a Escola Estadual Egídio Machado e Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves¹⁴ localizadas na cidade de Coromandel, Escola Estadual Padre César e Escola Estadual Melo Viana, situadas no

¹³ O CESEC é uma instituição de Educação de Jovens e Adultos na categoria semipresencial, não havendo turmas de anos de escolaridade formalizadas no Educacenso, pois o aluno frequenta a turma do componente curricular onde são ministrados os conteúdos de todos os anos de escolaridade de uma etapa de ensino.

¹⁴ Cabe esclarecer que apesar de constar 7 turmas na matrícula inicial da Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves, duas delas foram encerradas no primeiro semestre do ano letivo de 2013, permanecendo apenas 5 turmas.

município de Monte Carmelo. Destas instituições de ensino, a Escola Estadual Egídio Machado encerrou suas atividades no início do ano letivo de 2014. A Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves e a Escola Estadual Padre César encerraram as atividades escolares no final do ano letivo de 2018. Já a Escola Estadual Melo Viana conseguiu reverter o quadro de diminuição de turmas e alunos, atendendo, em 2019, 09 (nove) turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e iniciando o atendimento do Ensino Médio com 01 (uma) turma de 1ª ano.

Acrescenta-se que outras escolas, em 2013, possuíam quantitativos menores que as 04 (quatro) escolas indicadas, porém por serem escolas únicas no município ou no distrito rural a atenderem a etapa de ensino, não se cogitou colocá-las no rol de escolas com possibilidade de encerramento de atividades. Ademais, ainda pode-se considerar o fato das 04 (quatro) escolas identificadas aqui, pertencerem às duas maiores cidades da jurisdição em número de estabelecimentos de ensino e a proximidade destas com outras instituições de ensino estaduais que poderiam atender à demanda, em caso de encerramento destas.

Os dados apresentados até o momento, referentes às quatro escolas estaduais da SRE Monte Carmelo, suscitam questionamentos sobre a atuação da Regional como apoio técnico junto às instituições de ensino e na capacitação dos profissionais que exercem ou exerceram a função de diretor nestes estabelecimentos de ensino. Portanto, na sequência serão apresentadas as ações desenvolvidas pela Superintendência a fim de capacitar os servidores, prestar apoio técnico e orientar as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras. Além disso, serão identificados outros fatores que podem interferir no número de matrículas iniciais, como o índice de natalidade e a concorrência entre escolas.

2.2 PROCESSO DE FORMAÇÃO DE GESTORES E APOIO TÉCNICO DA REGIONAL

Nesta parte da pesquisa serão identificadas as políticas e instrumentos de apoio que são oferecidos pela SRE Monte Carmelo aos diretores de escolas estaduais sob sua jurisdição.

Como principais Políticas Públicas de apoio aos gestores no período temporal investigado, ou seja, de 2010 a 2018, e que foram implementadas pelos gestores da Regional de Monte Carmelo, pode-se citar como processo de formação o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO e mediante a Certificação Ocupacional dos Diretores Escolares, sendo esta a verificação dos conhecimentos adquiridos na prática e por este modelo de capacitação adotado pela SEE/MG.

Os Instrumentos de Apoio oferecidos pela Regional serão distinguidos entre reuniões realizadas, treinamentos, visitas *in loco* de Técnicos e Analistas e as visitas de rotina e especiais do Serviço de Inspeção Escolar.

Ambas as ações, supracitadas, serão detalhadas na sequência.

2.2.1 Processo de Formação de Gestores

Durante o período analisado de 2010 a 2018, a SRE Monte Carmelo realizou reuniões de capacitação com os diretores e profissionais da educação, com assuntos diversos, envolvendo os setores Pedagógico, de Pessoal e Financeiro. Estas capacitações eram direcionadas para algum problema detectado e para padronizar ações em todas as escolas, de forma a minimizar os erros cometidos e otimizar os processos.

Por parte da SEE/MG foram desenvolvidas algumas ações no sentido de implementar uma estrutura de formação, de modo a capacitar os diretores escolares, ou pelo menos dar-lhes as noções básicas da função a ser desempenhada, sendo o caso do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO e das Certificações Ocupacionais de Diretores Escolares, especificamente, para os diretores e candidatos à função, e o Programa de Intervenção Pedagógica – PIP, para professores e especialistas atuando nas escolas, que serão descritas em ordem cronológica, na sequência desta seção.

Além do contato direto da Regional junto às escolas, houve uma capacitação específica para diretores e para aqueles com intenção de se tornarem gestores: o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO. Este programa foi idealizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, na modalidade de Educação a Distância – EAD, com carga horária de 206 horas a distância e 64 horas presenciais, perfazendo o total de 270 horas. A SEE/MG aderiu ao PROGESTÃO a partir de 2004, contando com uma edição do programa por ano. Como resultados esperados pelo programa, pode-se citar:

[...] o cursista estará exercitando o desenvolvimento progressivo de competências para:

- Coordenar processos estratégicos de decisão;
- Desenvolver estratégias de comunicação;
- Construir consensos, liderar e desenvolver equipes e lideranças;
- Compreender o contexto em que se desenvolve a prática educativa;
- Interpretar e avaliar desempenhos e resultados escolares;
- Atuar em cooperação com a comunidade escolar;
- Desenvolver relações de parceria e de negociação.

Portanto, ao final do curso, espera-se que o cursista tenha avançado no aperfeiçoamento de sua prática profissional nos seguintes campos da gestão escolar:

- Desenvolvimento institucional da escola;
- Processo de ensino e aprendizagem;
- Gestão participativa e convivência democrática;
- Eficiência na gestão dos servidores, dos recursos financeiros e do patrimônio escolar (MINAS GERAIS/PROGESTÃO, 2018, online).

Os encontros presenciais eram realizados três vezes ao longo da capacitação e os cursistas acompanhavam os módulos disponibilizados virtualmente e em impressos. O PROGESTÃO foi estruturado em 10 (dez) módulos, conforme o detalhamento encontrado no Apêndice A, localizado ao final deste trabalho. Os módulos que poderiam impactar na gestão escolar seriam os Módulos II e V que tratavam de Gestão Democrática, autonomia da escola, ações inovadoras capazes de modificar o ambiente escolar e convivência democrática; os Módulos III, IX e X que enfatizavam a respeito de Projeto Pedagógico e sua construção coletiva aliada à prática pedagógica da escola e políticas públicas, como avaliação externa, indicadores educacionais e avaliação institucional; os Módulos VI e VII que relatavam sobre a Gestão Financeira e Patrimonial; o Módulo VIII no qual foram elencados os direitos e deveres dos servidores, avaliação de desempenho, relações interpessoais e Gestão do Quadro de Pessoal.

Os módulos supracitados seriam importantes subsídios para os diretores escolares na medida em que estes poderiam utilizar estes conhecimentos no cotidiano da vivência escolar, fortalecendo a autonomia da instituição mediante práticas democráticas para apoiar a Gestão Financeira, Administrativa e Pedagógica, levando a comunidade a participar ativamente das ações a serem desenvolvidas para melhorar a qualidade do ensino oferecido e, conseqüentemente, o desempenho dos estudantes.

De acordo com Araújo (2017, p. 33), “em Minas Gerais foram inseridos intermódulos ao currículo inicial proposto pelo CONSED, que visaram capacitar os participantes do curso para as demandas locais”. O autor acrescenta ainda,

Portanto, apesar de reconhecer o mérito do Progestão para a mudança de paradigma da gestão escolar (pautado na gestão democrática) resultados do programa mencionado podem ter impactos menos expressivos na dimensão administrativa da gestão, considerando o objetivo do CONSED em sua concepção e o próprio currículo no qual prevalecem as discussões relacionadas à gestão democrática escolar e de viés prioritariamente pedagógico e conceitual, configurando-se um limite para tal política no contexto da dimensão da gestão pesquisada (ARAÚJO, 2017, p. 34)

Nas escolas analisadas, todos os diretores que estiveram à frente das instituições

escolares, de 2010 a 2018, fizeram o PROGESTÃO, com exceção da coordenadora da Escola Estadual Egídio Machado, última gestora deste estabelecimento de ensino.

No caso das Certificações Ocupacionais de Diretores Escolares¹⁵, o primeiro edital foi publicado em 2007, prevendo a prova de certificação, como um pré-requisito para que o servidor pudesse se candidatar à indicação de diretor.

Segundo Araújo (2017),

O processo de Certificação Ocupacional de Diretor de Escola da rede estadual de Minas Gerais se constitui exclusivamente de uma prova objetiva que visa aferir capacidades básicas para possível ingresso do professor ou especialista da educação básica (pedagogo) no cargo de diretor. A obtenção de 60% de acertos na prova torna o candidato certificado e apto para participar do processo de indicação para diretores escolares pelas suas respectivas comunidades (ARAÚJO, 2017, p. 53).

Durante o período analisado, houve certificação em 2010, 2011, 2013 e 2015, tendo prorrogações de vigência, de uma edição para outra. É importante observar que a prova em si não é uma forma de capacitação, mas exige que o candidato demonstre conhecimentos sobre as atividades do diretor escolar. Portanto, aquele candidato que conseguiu aprovação no processo, infere-se que tenha conhecimento sobre as práticas gestoras, no âmbito administrativo, pedagógico e financeiro.

Segundo Hott (2018),

O conteúdo programático da certificação abarcava três dimensões da administração escolar: gestão pedagógica, gestão de pessoas e gestão administrativa e financeira. Contudo, é importante registrar que a Secretaria de Estado de Educação não ofereceu preparação aos candidatos interessados em participar do processo (HOTT, 2018, p. 34).

De fato, não houve uma preparação específica para a Certificação por parte da SEE/MG, porém o PROGESTÃO pode ser considerado um curso que auxiliou os candidatos na realização das provas. Ademais, outras formas de capacitação em serviço podem ser consideradas como suporte à participação nas provas de conhecimentos específicos da Certificação Ocupacional, principalmente relacionadas à gestão pedagógica.

Referente ao aspecto pedagógico, em 2008, foi implantada a política pública do Programa de Intervenção Pedagógica – PIP, com visitas rotineiras às escolas para sugestão,

¹⁵ Certificação Ocupacional de Diretores Escolares é uma avaliação formal, com questões objetivas, com a intenção de aferir e atestar os conhecimentos e habilidades técnicas mínimas necessárias ao exercício do cargo de gestor escolar. Após a Certificação, os candidatos que conseguiram aprovação podem se inscrever em chapas e participar do processo de indicação de Diretores Escolares para atuação nas Escolas Estaduais de Minas Gerais.

monitoramento e avaliação de ações e estratégias desenvolvidas pelas instituições escolares a fim de melhorar o desempenho dos estudantes, conforme padrões estabelecidos nas Matrizes de Referência e no Currículo Básico Comum – CBC, implementado pelo Estado de Minas Gerais em 2005. Desta forma, os Analistas da Regional, visitavam as escolas semanalmente e acompanhavam este trabalho.

Durante a visita eram realizadas reuniões e capacitações com a presença do diretor da instituição de ensino, do Especialista da Educação Básica (pedagogo) e dos professores das escolas. As capacitações versavam sobre práticas de ensino, além de desenvolverem, nos profissionais escolares, a competência para a apropriação dos resultados das avaliações externas, com capacitações sobre os Boletins Pedagógicos do SIMAVE. Nos estabelecimentos de ensino com piores resultados no IDEB, as visitas ocorriam com maior frequência.

As capacitações e cursos, desenvolvidos conforme a política pública estadual, não foram as únicas ações desenvolvidas pela SRE Monte Carmelo, no que se refere à formação dos gestores. Ocorreram reuniões para padronização de atividades técnicas, apoio do Serviço de Inspeção e outros tipos de suporte técnico que serão identificadas na sequência.

2.2.2 Apoio Técnico aos Diretores

Na SRE Monte Carmelo não há um cronograma anual de reuniões e treinamentos a serem disponibilizados às escolas e aos servidores envolvidos. Quando surge a necessidade, cada Diretoria da Regional que estiver envolvida no assunto elabora o treinamento e repassa às escolas, individualmente ou por polos, de modo que as informações sejam transmitidas de maneira mais uniforme.

Como exemplo de reuniões realizadas de acordo com a necessidade do momento, pode-se citar quando houve a publicação do Decreto nº 45.841, em 26 de dezembro de 2011, sendo preparada para o início de 2012 uma capacitação sobre acúmulo de cargos e funções, de modo a suprir a necessidade de informações sobre a temática em todas as escolas e padronizar o referido processo.

Não obstante este acompanhamento preventivo, quando percebe-se que alguma instituição de ensino ou servidor apresenta dificuldades ao realizar rotinas de trabalho, este servidor é convidado, pela Diretoria responsável pela atividade em questão, a comparecer na Regional para ser capacitado devidamente. Caso o servidor continue produzindo documentos

equivocados, o diretor da instituição de ensino é convocado na Regional para ser alertado sobre o fato, caso ainda não tenha conhecimento sobre o assunto, e orientado a tomar as devidas providências, como por exemplo, redistribuir tarefas, delegar funções, registrar as ocorrências, dispensar servidores designados, montar relatórios e enviá-los para que se tornem processos administrativos disciplinares, conforme a situação apresentada.

Além da estrutura de treinamento e de apoio aqui mencionadas, os diretores escolares contam com a assessoria dos Inspectores Escolares, mediante visitas rotineiras e especiais, de forma a elucidar dúvidas, repassar informações e normas, analisar e elencar problemas encontrados nas instituições escolares e, conseqüentemente, indicar possíveis soluções.

De acordo com Abreu (2012, p. 325), o Inspetor Escolar “reúne condições para sugerir mudanças nas decisões dos órgãos do sistema educacional, possibilitando a implementação de projetos que atendam às necessidades da comunidade”. Assim, o Serviço de Inspeção Escolar tem a prerrogativa de ampliar seu olhar não apenas para a fiscalização, mas principalmente sendo o agente de mudanças necessárias no ambiente escolar, sugerindo ações, projetos e alterações de posturas dos profissionais da escola para que o trabalho seja desenvolvido de maneira eficaz, prevenindo situações de conflito ou de ilícitos administrativos.

Conforme Martins (2018),

O Parecer CEE nº 794/1983 destaca a importância da ação da Inspeção no Sistema de Ensino, apontando o importante papel da Inspeção em ações de prevenção, mas também “como meio de corrigir desvios e disfunções do sistema, equívocos ou omissões de seus agentes; quer ainda, como mecanismo de revisão crítica das normas e das críticas institucionalizadas *no e pelo* Sistema de Ensino”. Essa visão demonstra a importância da inspeção escolar no encaminhamento das ações de controle do Estado sobre o processo de ensino (MARTINS, 2018, p. 30).

O Serviço de Inspeção Escolar é o apoio mais direto que o gestor pode contar, sendo atendidos não apenas nas visitas *in loco*, mas também por meio de ligações telefônicas, e-mail, visitas nos dias de plantão e, mais recentemente, por meio de mensagens de WhatsApp¹⁶. Porém, este trabalho também se torna fragmentado, tendo em vista que o Serviço de Inspeção Escolar da SRE Monte Carmelo apresenta dificuldades de comunicação entre si e, conseqüentemente, influenciando no apoio técnico eficaz junto aos estabelecimentos de ensino.

No caso das 04 (quatro) escolas destacadas neste trabalho, somente a EE Padre César recebeu visitas sistemáticas de equipes técnicas de todas as Diretorias da Regional, entre 2016

¹⁶ Aplicativo de celular destinado a comunicação em tempo real, com possibilidade de inserção de textos, áudios, vídeos e imagens.

e 2018, na tentativa de auxiliar o gestor e a equipe da escola para evitar um possível encerramento de atividades. Além disso, o fato da EE Padre César situar-se na sede da Regional facilitou o trabalho de intervenção e auxílio. Durante as visitas realizadas foram efetuadas reuniões com o Colegiado Escolar da instituição de ensino, esclarecendo o seu papel consultivo e deliberativo; com os docentes e equipe pedagógica para explicar a situação da escola e solicitar o apoio necessário para restabelecer a credibilidade da mesma junto às famílias do entorno, divulgando o trabalho desenvolvido e os resultados obtidos; com a Comissão de Licitação para capacitá-los a exercer sua função com a máxima correção possível, entre outras temáticas e participações. Porém, esta atividade de apoio não surtiu o efeito desejado, não impedindo que a escola encerrasse suas atividades no final do ano letivo de 2018.

Torna-se instigante cogitar o que ocorreu com estas 04 (quatro) escolas com situação tão parecida em 2013 e tão diversa no final do ano letivo de 2018. Para que a compreensão deste fato se torne mais aprofundada, faz-se necessária a análise sistemática de fatores que possibilitem a mensuração e elaboração de evidências que possam auxiliar na explicação de tais fatos. Esta análise pode identificar aspectos similares ou diversos no contexto das 04 (quatro) escolas, principalmente quanto à gestão adotada pelos diretores que atuaram nestes estabelecimentos de ensino.

Desta forma, na sequência deste capítulo, iremos apresentar as 04 (quatro) escolas (Escola Estadual Egídio Machado, Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves, Escola Estadual Padre César e Escola Estadual Melo Viana), utilizando o período temporal de 2010 a 2018, matrícula inicial, taxas de rendimento escolar, distorção idade-série, análise longitudinal da trajetória escolar dos estudantes, desempenho em avaliações externas e o índice do IDEB, que serão discriminados na sequência deste trabalho.

2.3 O DESEMPENHO DAS ESCOLAS EM ESTUDO

Como já mencionado, 04 (quatro) escolas estaduais da SRE Monte Carmelo apresentavam contextos semelhantes em 2013, correndo o risco de encerramento das atividades escolares, a saber: EE Egídio Machado, EE Tancredo de Almeida Neves, EE Padre César e EE Melo Viana. Estas instituições de ensino serão descritas, na sequência, levando-se em consideração:

- a) Período temporal de 2010 a 2018: este período foi adotado para se compreender a

diminuição de turmas e matrículas iniciais até 2013 (marco temporal) e o que se passou após esta data.

- b) Matrícula Inicial: é a matrícula realizada no início do ano letivo e lançada no Censo Escolar, sendo a base para cálculos de recursos financeiros e outros índices voltados para quantificar dados educacionais.
- c) Taxas de rendimento escolar: é um percentual calculado “a partir da soma da quantidade de alunos aprovados, reprovados e que abandonaram a escola ao final de um ano letivo”, utilizado no cálculo do IDEB (QEdu, 2017, online).
- d) Distorção idade-série: indica o percentual de alunos com mais de 2 (dois) anos de defasagem escolar, devido a reprovações ou abandono. Este dado é calculado com base nos dados do Censo Escolar (QEdu, 2017, online).
- e) Análise longitudinal da trajetória escolar dos estudantes: significa o exame nominal da lista de alunos matriculados no primeiro ano de escolaridade oferecido pela escola, acompanhando-os nas séries seguintes, mediante consultas e comparações com as Atas de Resultados Finais, e identificando quantos destes conseguiram concluir o último ano de escolaridade oferecido, de forma sequencial e no tempo proposto pela organização temporal do nível de ensino ministrado.
- f) Desempenho em avaliações externas: foram considerados os resultados divulgados pelo Boletim Pedagógico da Escola SIMAVE/PROEB, Elaborado pelo CAEd/UFJF.
- g) Índice do IDEB: é um indicador criado em 2007, pelo INEP, para quantificar e monitorar a qualidade da aprendizagem brasileira, estabelecendo metas de melhoria para cada escola. O cálculo se faz com base nas taxas de aprovação do rendimento escolar, obtidas no Censo Escolar, e na média do desempenho obtido nas avaliações externas, advindas dos resultados do SAEB (BRASIL/MEC, 2018, online).

Estes dados serão apresentados em formato de tabelas, gráficos e figuras para melhor entendimento das situações de cada uma das instituições de ensino.

Ademais, serão discriminadas algumas peculiaridades referentes à gestão desenvolvida nas instituições de ensino, tais como, tipo de indicação dos gestores, quantidade de diretores durante o período temporal adotado e outras informações relevantes para o estudo em questão.

2.3.1 Escola Estadual Egídio Machado

A Escola Estadual Egídio Machado, devido a uma diminuição drástica do número de matrículas iniciais, houve o encerramento de suas atividades em 2014. A instituição era localizada no centro da cidade de Coromandel, distante cerca de 54 quilômetros da SRE Monte Carmelo. A escola iniciou suas atividades em 1960, por força do Decreto de Criação nº 5723, de 21 de dezembro de 1959 e, no recorte temporal adotado, ministrava os anos iniciais do Ensino Fundamental em sede própria, estando próxima às duas escolas estaduais que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Na sequência serão apresentados os dados da escola, seguindo os critérios descritos anteriormente. No caso desta instituição de ensino as informações são de 2010 a 2013, devido ao encerramento de suas atividades escolares no início de 2014.

Por não haver zoneamento¹⁷ na cidade, no período de 2010 a 2013, a escola apresentou índices de diminuição por procura de vagas, conforme demonstrado na Tabela 2, e, conseqüentemente, houve a redução de número de alunos e de turmas.

Tabela 2: Dados de matrícula inicial da Escola Estadual Egídio Machado

Matrícula Inicial de acordo com o ano letivo e ano de escolaridade				
Ano de Escolaridade	Ano letivo			
	2010	2011	2012	2013
1º ano	25	25	-	-
2º ano	31	21	20	-
3º ano	31	26	26	22
4º ano	51	32	28	18
5º ano	34	48	30	28
TOTAL	172	152	104	68

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no site QEDu 2018.

Analisando a Tabela 2, percebe-se que a redução nas matrículas iniciais foi 60,5%, passando de 6 para 3 turmas atendidas. No município não registrou-se nenhuma ocorrência que pudesse justificar a redução de alunos na escola, pois não houve abertura de instituições de ensino municipais, nem de novas salas de aula nos estabelecimentos estaduais.

Além do ingresso, outro fator importante a ser indicado na Tabela 3 é a taxa de rendimento, ou seja, os índices de aprovação, reprovação e abandono, além da distorção

¹⁷ Zoneamento é uma política municipal com regras para matrículas de acordo com o local de residência comprovada do estudante, impedindo que haja diferenças entre os índices de matrícula de uma instituição de ensino para outra.

idade-série, de forma a propiciar o entendimento do cenário referente ao desempenho dos estudantes da escola.

Tabela 3: Dados de Taxas de Rendimento e Distorção idade-série da EE Egídio Machado

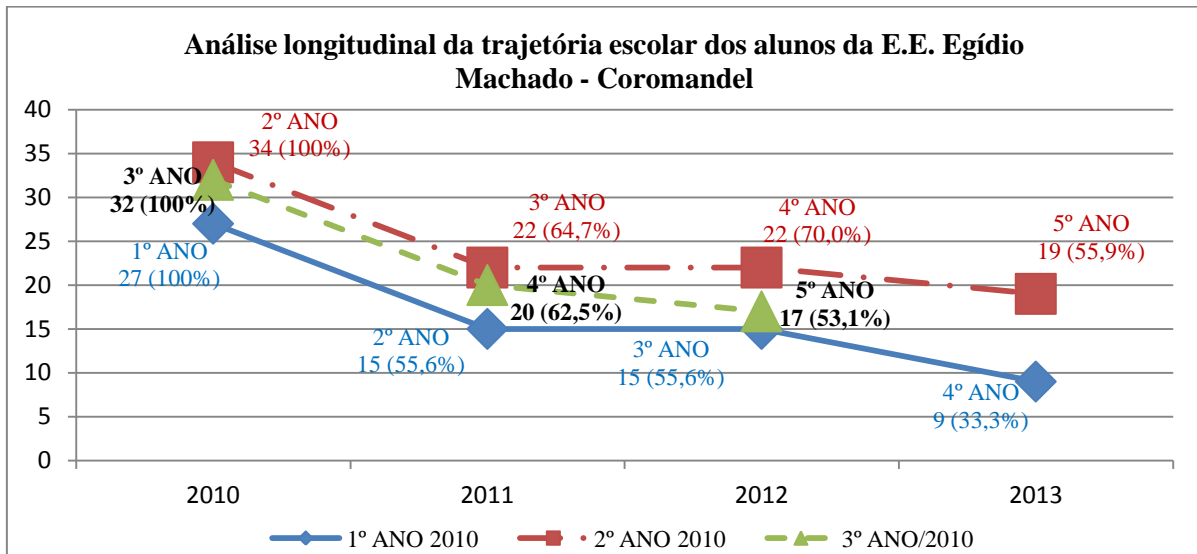
Taxas de Rendimento e Distorção idade-série				
Índices	Ano Letivo			
	2010	2011	2012	2013
Reprovação	0%	0%	0%	0%
Abandono	0%	0,6%	1%	0%
Aprovação	100%	99,4%	99%	100%
Distorção idade-série	6%	6%	3%	3%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados do site QEdU e INEP, 2018.

Percebe-se que, apesar de não haver reprovações nesta etapa de ensino e a distorção idade-série também não apresentar nenhuma variação drástica, a comunidade não procurava a escola para matricularem seus filhos, demonstrando que não havia interesse em mantê-los na instituição até a conclusão dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Corroborando com esta análise, o Gráfico 1 apresenta o acompanhamento da trajetória longitudinal dos estudantes matriculados em 2010 até 2013 (último ano letivo de funcionamento do estabelecimento de ensino), conforme as Atas de Resultados Finais¹⁸ obtidas no SIMADE, indicando se houve a permanência na escola nos anos seguintes, até o último ano oferecido pela instituição de ensino.

¹⁸ A Ata de Resultados Finais obtida mediante consultas a relatórios do SIMADE computa todos os alunos que matricularam na escola e o resultado final do ano letivo. Estes dados diferem do obtido no Educacenso, pois este último tem como base de dados um dia específico, a última quarta-feira do mês de maio de cada ano. Neste dia, todos os alunos matriculados e frequentes são cadastrados, não entrando no cômputo os estudantes que porventura evadiram, foram remanejados ou pediram transferência antes desta data.

Gráfico 1: Análise longitudinal da trajetória escolar dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EE Egídio Machado – Coromandel



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do SIMADE, 2018.

Mediante o exame das informações apresentadas, nota-se que dos 27 alunos que iniciaram o 1º ano do Ensino Fundamental em 2010, apenas 9 concluíram o 4º ano em 2013, havendo uma queda brusca deste número do 1º para o 2º ano de escolaridade. As demais turmas sofreram quedas, porém mantiveram os percentuais acima de 50%.

A legislação que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de educação básica, a Resolução SEE nº 2.197/2012, prevê em seu artigo 29 que nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve-se,

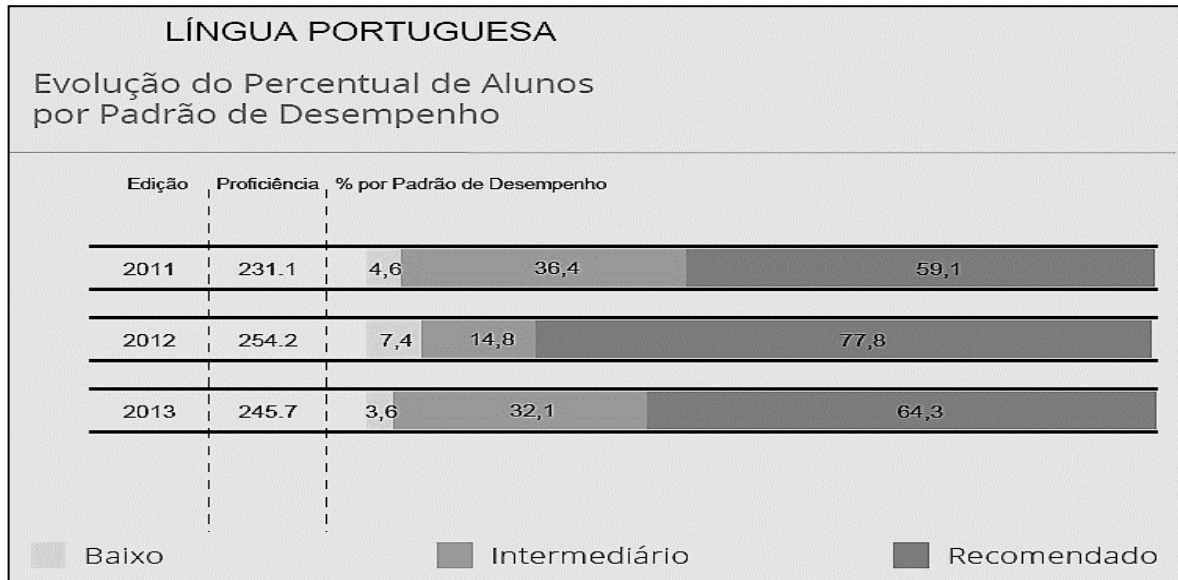
garantir o princípio da continuidade da aprendizagem dos alunos, sem interrupção, com foco na alfabetização e letramento, voltados para ampliar as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, para todos os alunos, imprescindíveis ao prosseguimento dos estudos (MINAS GERAIS, 2012).

Ademais, nos artigos 72 e 73 da legislação supracitada, enfatiza-se a utilização de avaliação contínua e processual, criando novas oportunidades de aprendizagem para os estudantes com baixo desempenho, organizando-os em agrupamentos temporários e dispondo de práticas e estratégias que estimulem e sanem as dificuldades apresentadas. No entanto, a escola deve adotar providências para que o princípio da continuidade não signifique “promoção automática” dos discentes e para que o “combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino-aprendizagem” (MINAS GERAIS, 2012).

Assim, faz-se necessário examinar o desempenho dos estudantes utilizando, para

tanto, os resultados de avaliações externas realizadas no marco temporal adotado neste trabalho, conforme se apresenta na Figura 4.

Figura 4: Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa no PROEB/2011 a 2013 – 5º ano da EE Egídio Machado

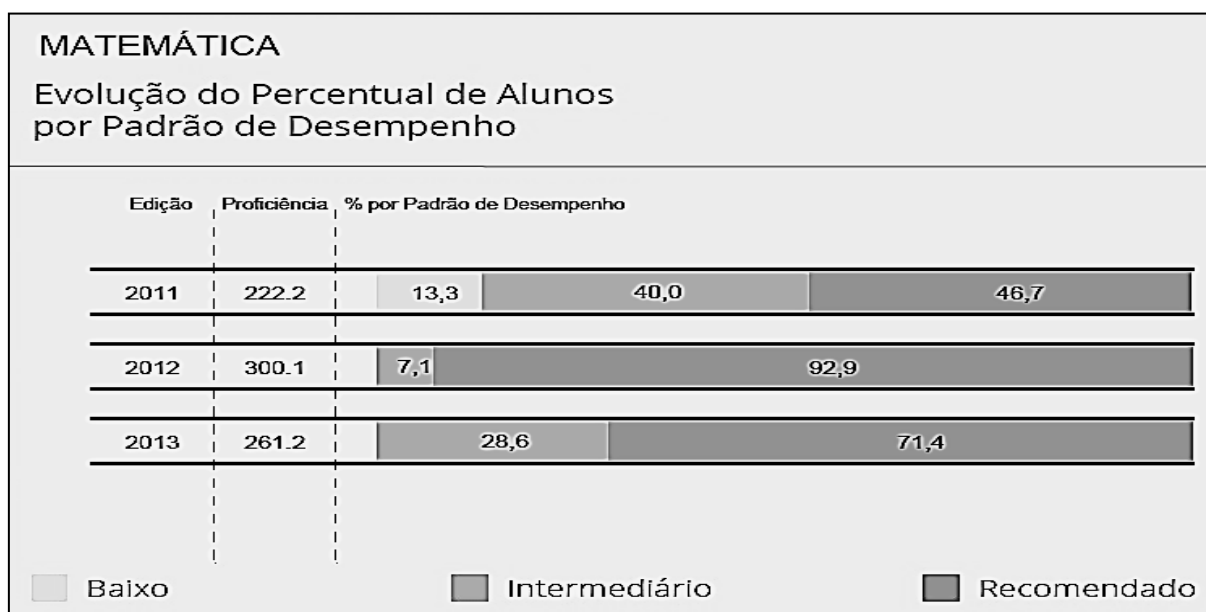


Fonte: SIMAVE/PROEB, 2019

Com relação à proficiência¹⁹ apresentada pelos estudantes em Língua Portuguesa, comparando-se o resultado obtido em 2011 e em 2012 ocorreu um aumento de 10,0%, havendo acréscimo de alunos no nível recomendado de desenvolvimento de 31,6%, ou seja, aumentou a quantidade de alunos que conseguiram consolidar o conhecimento relacionado ao 5º ano do Ensino Fundamental neste componente curricular. Do ano de 2012 para 2013 houve um decréscimo na ordem de 3,34% na proficiência e 17,35% de alunos no nível recomendado. A Figura 5 apresenta o desempenho em Matemática.

¹⁹ Proficiência é uma escala visualizada em formato de régua, elaborada com base nos parâmetros de cada item aplicado na edição do SAEB. Nesta escala, de 0 a 500, são contabilizados os desempenhos alcançados pelos estudantes em cada nível avaliado, de acordo com as competências e as habilidades apresentadas (BRASIL/INEP, 2018, online).

Figura 5: Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho em Matemática no PROEB/2011 a 2013 – 5º ano da EE Egídio Machado



Fonte: SIMAVE/PROEB, 2019

O resultado alcançado em Matemática, comparando-se o ano de 2011 e 2012, apresenta um acréscimo de 35,1% na proficiência e 98,9% de alunos no nível recomendado. Do ano de 2012 para 2013, houve decréscimo na escala de 12,9% na proficiência e 23,1% no nível recomendado.

A Tabela 4 apresenta o desempenho obtido nas avaliações externas e o índice de rendimento que formam o IDEB da escola.

Tabela 4: Dados do IDEB de 2009 a 2015 da EE Egídio Machado

IDEB			
ESCOLA	2009	2011	2013
E. E. Egídio Machado	6,3	5,7	6,7
Minas Gerais	5,6	5,9	6,1
Brasil	4,6	5,0	5,2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do INEP, 2018.

Observa-se que do ano de 2009 para 2011 houve uma queda no indicador de desempenho da instituição de ensino de 9,52% e aumento de 17,55% de 2011 para 2013. Percebe-se ainda que em 2011 a escola apenas esteve abaixo do índice em comparação ao estado, e acima do IDEB alcançado no Brasil em todos os anos em que foi avaliada.

Quanto à Direção Escolar, a Escola Estadual Egídio Machado, de 2010 a 2013 passou

por duas gestões. No início de 2013, após o afastamento preliminar à aposentadoria da diretora e redução de número de turmas, houve a necessidade de indicação de uma coordenadora, assumindo uma professora designada da própria escola, que continuou atuando como docente do 5º ano no período vespertino e, no turno matutino, passou a responder como gestora. Esta ação seguiu o estabelecido no artigo 64 da Resolução SEE nº 2.244/2013,

Art. 64 Nas escolas estaduais que oferecem somente Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental com até 4 (quatro) turmas e até 100 (cem) alunos, a direção será exercida por professor, na função de Coordenador de Escola, sem afastamento da regência de turma.

Este fato pode ter influenciado ainda mais a escolha dos pais em manter ou em matricular os filhos nesta escola, devido à gestão realizada por uma professora que não foi escolhida pela comunidade escolar e por sua inexperiência como coordenadora da escola. Outro indicativo pode ter sido a rotatividade de docentes na instituição de ensino, todos professores designados no recorte temporal analisado, o que pode enfraquecer a cultura e o clima escolar. Não havendo matrículas para as primeiras turmas desta etapa de ensino, a Escola Estadual Egídio Machado ficou com apenas uma turma de 3º, de 4º e de 5º ano. Além da desistência da coordenadora em assumir novamente a função, em 03 de fevereiro de 2014 houve o encerramento das atividades da escola.

Diante destes fatos, cabe esclarecer que a SRE Monte Carmelo, à época, não realizou um levantamento ou estudo que indicasse o motivo da queda das matrículas ou a razão da escolha dos pais e responsáveis por esta ou outra instituição de ensino. Mesmo assim, a Regional apresentou um Plano de Atendimento²⁰ o qual preservava o direito à abertura de novas turmas, porém a decisão da SEE/MG se deu a favor do encerramento das atividades da escola.

Desta forma, os alunos foram transferidos para outras escolas da cidade, de acordo com o número de vagas e a preferência dos responsáveis, e os profissionais da educação que atuavam no local foram dispensados, pois todos eram designados, ou seja, possuíam contratos provisórios com o Estado de Minas Gerais. Atualmente, o prédio escolar estadual foi cedido para o Município de Coromandel e nele funciona uma escola municipal voltada para o atendimento da Educação Infantil/Pré Escola, de 4 a 5 anos de idade.

²⁰ Plano de Atendimento é um documento utilizado pela SEE/MG, com base na matrícula do ano corrente, para prever as turmas a serem autorizadas para funcionamento no ano seguinte.

2.3.2 Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves

A Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves teve o encerramento de suas atividades escolares no final do ano letivo de 2018. Também localizava-se no município de Coromandel, no bairro Vila Branca, fundada pelo Decreto de Criação nº 5564, de 02 de maio de 1962, atendia aos anos iniciais em um prédio cedido pela Prefeitura local e, posteriormente, aos anos finais do Ensino Fundamental, por meio da Resolução SEE nº 48, de 25 de março de 2000.

Acompanhando a mesma estrutura analítica da escola indicada no item 1.3.1. serão apresentados a seguir os índices de rendimento, distorção idade-série, gráfico da trajetória escolar de algumas turmas, desempenho nas avaliações externas e IDEB. A Tabela 5 evidencia os dados a respeito da matrícula inicial dos alunos no período de 2010 a 2018.

Tabela 5: Dados de matrícula inicial da Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves

Matrícula Inicial de acordo com o ano letivo e ano de escolaridade									
Ano de Escolaridade	Ano letivo								
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
1º ano	18	10	18	14	19	15	18	-	-
2º ano	19	14	15	17	18	18	20	22	-
3º ano	26	21	11	12	26	13	31	15	22
4º ano	18	22	18	19	19	27	12	31	13
5º ano	23	17	20	19	27	20	24	11	28
6º ano	26	25	-	-	-	-	-	-	-
7º ano	19	24	21	-	-	-	-	-	-
8º ano	17	16	25	16	-	-	-	-	-
9º ano	17	15	16	18	-	-	-	-	-
TOTAL	183	164	144	115	104	93	105	79	63

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no site QEdu, 2019.

Com base nos dados pode-se verificar que, de 2010 a 2013, houve uma redução de 37,2% de matrículas, além da diminuição de 9 para 7 turmas. De 2013 a 2018 a diminuição das matrículas iniciais foi de 45,2%. Apesar de sua localização periférica e sendo a única escola do bairro, aparentemente, os pais preferiam que os filhos estudassem em escolas centrais do que matriculá-los próximos às suas residências. O caso desta escola é o mesmo da escola descrita anteriormente, não houve abertura de escolas municipais, nem de turmas novas em escolas estaduais, que pudessem influenciar na diminuição da procura por vagas na instituição.

Em relação à taxa de rendimento e distorção idade-série, apresenta-se a Tabela 6.

Tabela 6: Dados de Taxas de Rendimento e Distorção idade-série da EE Tancredo de Almeida Neves

Taxas de Rendimento e Distorção idade-série										
Índices		Ano Letivo								
		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Anos iniciais	Reprovação	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	Abandono	0%	0%	1,2	0%	0,9	0%	0%	0%	0%
	Aprovação	100%	100%	98,8%	100%	99,1%	100%	100%	100%	100%
	Distorção idade-série	11%	10%	2%	3%	5%	4%	0%	2%	0%
Anos finais	Reprovação	16,7%	9,8%	3%	0%	-	-	-	-	-
	Abandono	1,5%	1,3%	0%	3,1%	-	-	-	-	-
	Aprovação	81,8%	88,9%	96,8%	96,9%	-	-	-	-	-
	Distorção idade-série	20%	16%	18%	9%	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados do site QEdU e INEP, 2019.

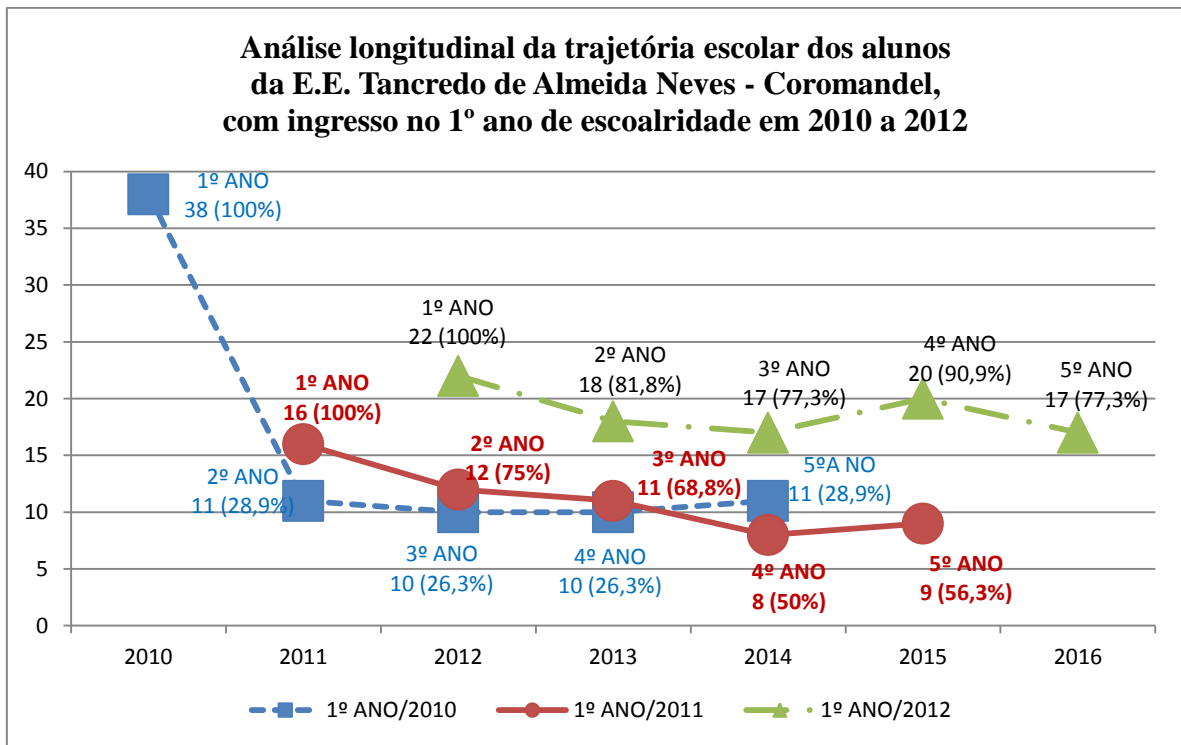
Pode-se notar que nos anos iniciais do Ensino Fundamental as taxas podem ser consideradas normais ou dentro do esperado, com abandono tendo pouca variação e a distorção idade-série apresentando uma diminuição nos índices coletados. Porém, nos anos finais do Ensino Fundamental, consideram-se alarmantes os níveis de reprovação e distorção idade-série, apesar da nítida melhoria deste último índice entre 2010 e 2013, provocado pelo esvaziamento de alunos nesta etapa de escolaridade.

Após o encerramento das atividades dos anos finais do Ensino Fundamental a escola não apresentou diferenças nas taxas relativas aos anos iniciais, inclusive zerando o índice de distorção idade-série no ano de 2016.

A seguir, no Gráfico 2²¹, compara-se a trajetória longitudinal dos estudantes matriculados no 1º ano de escolaridade dos anos iniciais do Ensino Fundamental, verificando-se quantos destes alunos continuaram na escola e conseguiram concluir o 5º ano na idade esperada.

²¹ Os dados utilizados para a elaboração deste e dos demais gráficos, de análise longitudinal da trajetória escolar dos alunos, foram obtidos na Ata de Resultados Finais, por meio de consultas a relatórios do SIMADE, sendo computados todos os alunos que se matricularam na escola e o resultado final do ano letivo. Estes dados diferem do obtido no Educacenso, pois este último tem como base de dados um dia específico, a última quarta-feira do mês de maio de cada ano. Neste dia, todos os alunos matriculados e frequentes são cadastrados, não entrando no cômputo os estudantes que porventura evadiram, foram remanejados ou pediram transferência antes desta data.

Gráfico 2: Análise longitudinal da trajetória escolar dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EE Tancredo de Almeida Neves – Coromandel de alunos que ingressaram no 1º ano de escolaridade de 2010 a 2012



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do SIMADE, 2019.

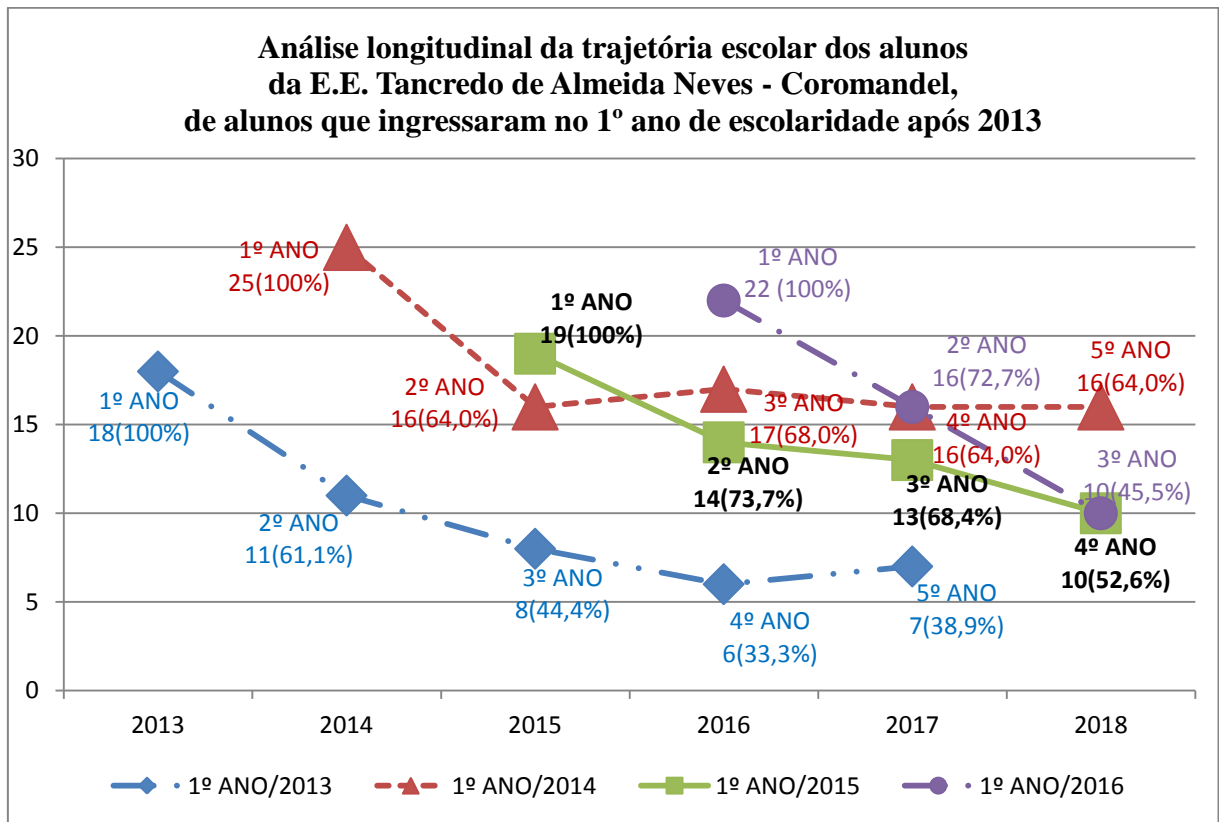
Nota-se que o 1º ano de 2010 contava com 38 estudantes e destes apenas 11 concluíram o 5º ano em 2014, ou seja, 28,9% dos discentes. Constata-se ainda que houve uma queda significativa entre o percentual de alunos do 1º para o 2º ano de escolaridade, indicando que os estudantes não permaneceram na escola após o primeiro ano de ingresso nesta.

Nas demais turmas, de ingresso em 2011 e 2012 o percentual em decréscimo não foi inferior a 50% quando comparado o número de alunos que iniciaram e, destes, que terminaram o último ano de escolaridade oferecido pela instituição de ensino.

No Gráfico 3²², dando continuidade à análise da trajetória escolar, tem-se os dados dos estudantes que ingressaram no 1º ano a partir do ano letivo de 2013.

²² Os dados utilizados para a elaboração deste e dos demais gráficos, de análise longitudinal da trajetória escolar dos alunos, foram obtidos na Ata de Resultados Finais, por meio de consultas a relatórios do SIMADE, sendo computado todos os alunos que matricularam na escola e o resultado final do ano letivo. Estes dados diferem do obtido no Educacenso, pois este último tem como base de dados um dia específico, a última quarta-feira do mês de maio de cada ano. Neste dia, todos os alunos matriculados e frequentes são cadastrados, não entrando no cômputo os estudantes que porventura evadiram, foram remanejados ou pediram transferência antes desta data.

Gráfico 3 - Análise longitudinal da trajetória escolar dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EE Tancredo de Almeida Neves – Coromandel de alunos que ingressaram no 1º ano de escolaridade após 2013

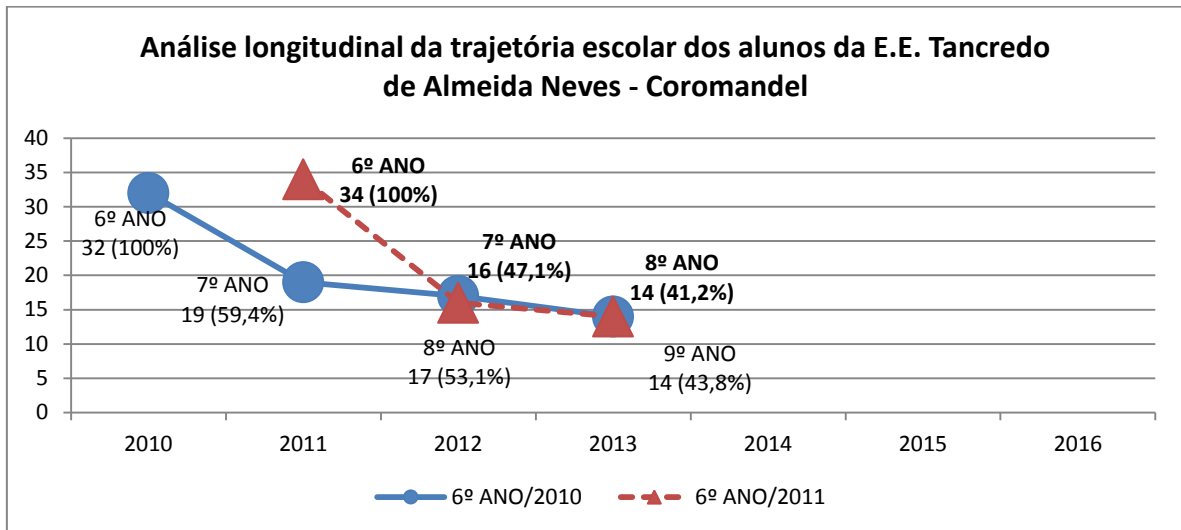


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do SIMADE, 2019.

Houve a necessidade de dividir a trajetória dos alunos em dois gráficos para melhor identificar as peculiaridades desta instituição escolar. Observa-se que, após 2013, o número de matrículas iniciais no 1º ano de escolaridade aumentou, porém o número destes alunos que permaneceram na escola até o último ano de escolaridade oferecido foi inferior a 64% para a turma que começou o 1º ano em 2014, 52,6% para a turma que iniciou a escolaridade em 2015 e 45,5% para a turma que matriculou-se no 1º ano em 2016. Talvez este fato seja justificado pelo eminente encerramento de atividades cogitado em 2017, levando os pais e/ou responsáveis a procurarem antecipadamente outra escola para seus filhos e filhas.

Na sequência será apresentado o Gráfico 4 constando a trajetória escolar das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Gráfico 4: Análise longitudinal da trajetória escolar dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da EE Tancredo de Almeida Neves – Coromandel

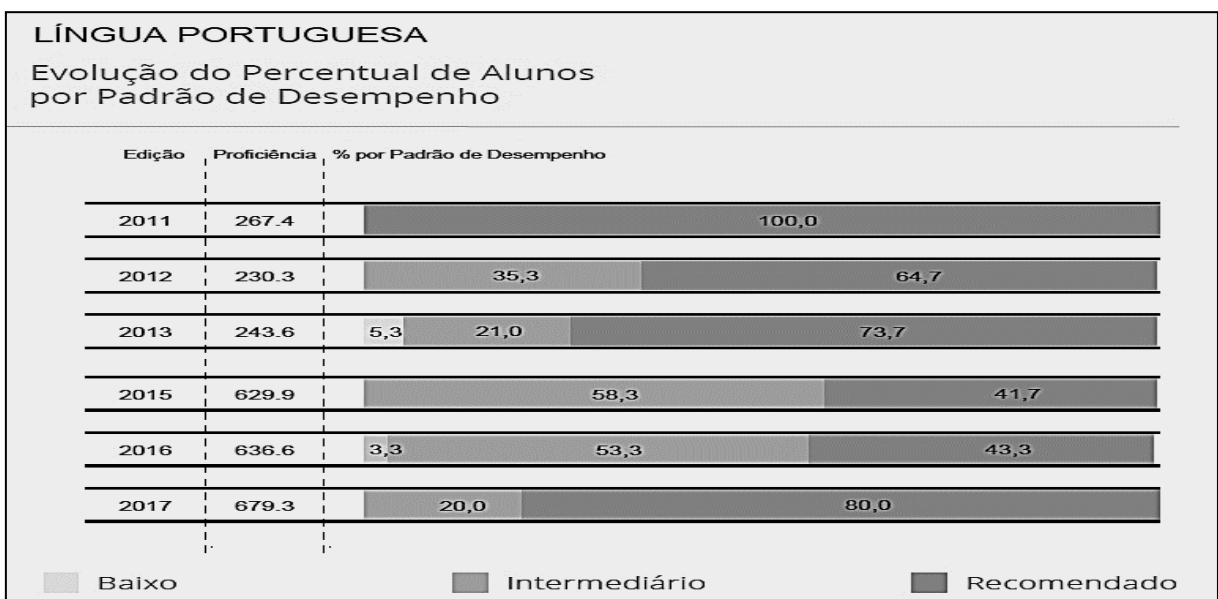


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do SIMADE, 2019.

Avalia-se que em ambas as turmas que iniciaram o 6º ano na escola, em 2010 e 2011, dos alunos matriculados menos de 50% conseguiram completar o último ano de escolaridade oferecido pela instituição de ensino, respectivamente o 9º e 8º anos.

Quanto ao desempenho dos estudantes nas avaliações externas, tem-se a seguir a Figura 6 com dados obtidos no site do SIMAVE/PROEB de 2013.

Figura 6: Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa no PROEB/2011 a 2017 – 5º ano da EE Tancredo de Almeida Neves

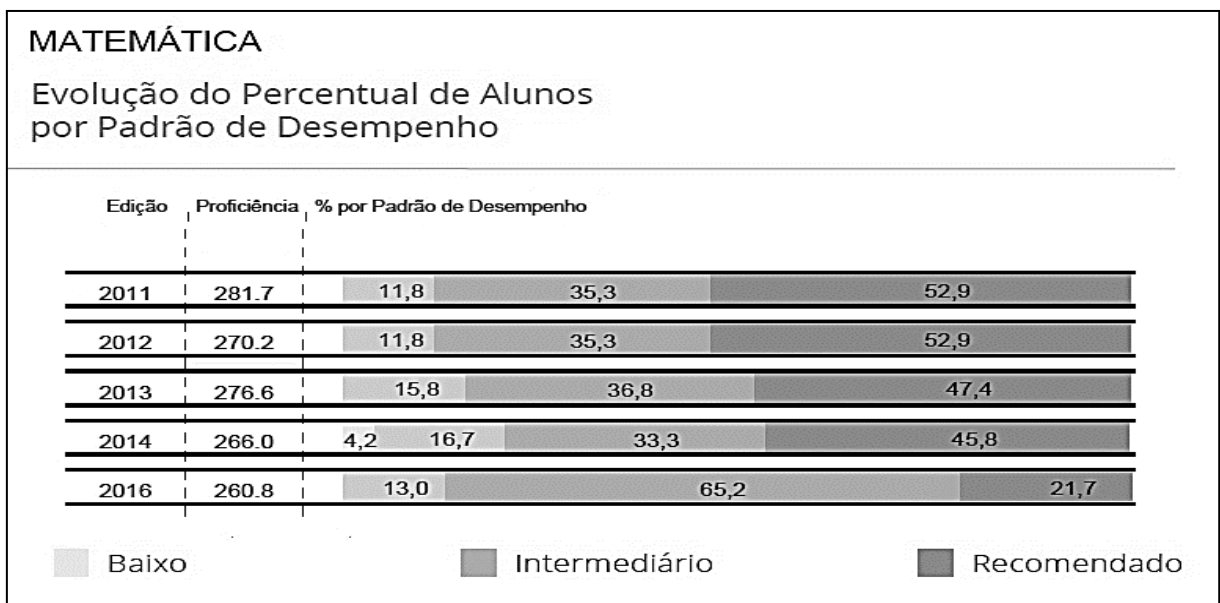


Fonte: SIMAVE/PROEB, 2019

O desempenho apresentado revela uma queda entre 2011 e 2012 na ordem de 13,9% na proficiência de Língua Portuguesa e de 35,3% de estudantes no nível recomendado, conforme a Matriz de Referência do 5º ano do Ensino Fundamental. Do ano de 2012 para 2013 constata-se um aumento na proficiência de 5,8% e de 13,9% de alunos no nível recomendado, ou seja, 14 dos 19 alunos avaliados obtiveram resultado compatível com o esperado para o 5º ano em Língua Portuguesa. Nas avaliações posteriores a 2013, a proficiência continuou crescendo, ao mesmo tempo em que houve a diminuição do percentual de alunos no nível intermediário.

Na Figura 7 serão apresentados os resultados no componente curricular de Matemática.

Figura 7: Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho em Matemática no PROEB/2011 a 2016 – 5º ano da EE Tancredo de Almeida Neves



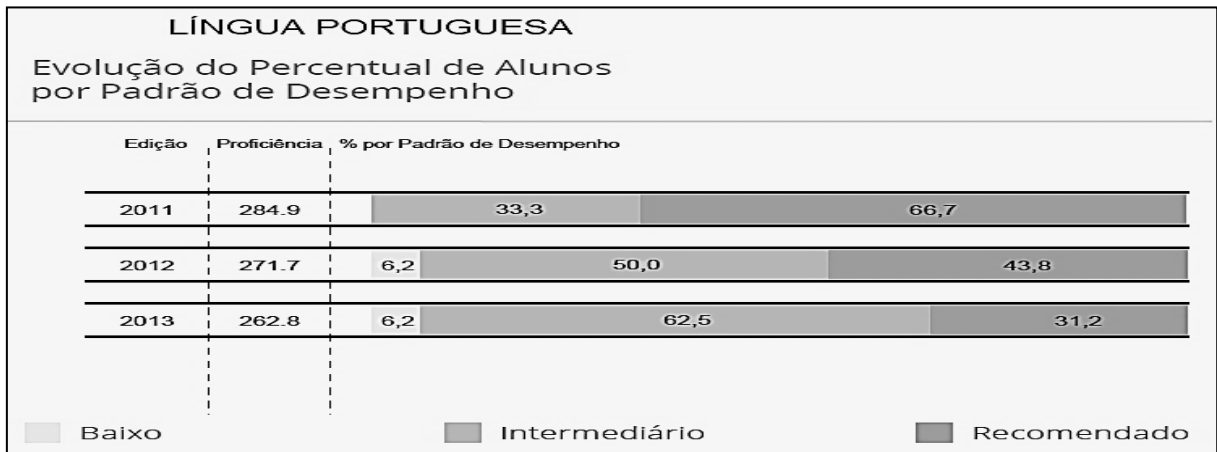
Fonte: SIMAVE/PROEB, 2019

De 2011 para 2012 houve uma diminuição no índice de proficiência (4,15%) e houve uma manutenção no número de alunos considerados no nível recomendado. Do ano de 2012 para 2013 repara-se um aumento no índice de proficiência (2,37%) e uma redução na quantidade de alunos no nível recomendado (4,53%) para o 5º ano do Ensino Fundamental. Porém, a partir de 2014 a proficiência continuou diminuindo e, conseqüentemente, também houve a redução do percentual de alunos no nível recomendado. Em 2017 foram avaliados os

3º anos do Ensino Fundamental e não os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

A Figura 8 demonstra o desempenho de Língua Portuguesa obtido pelo 9º ano da EE Tancredo de Almeida Neves.

Figura 8: Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa PROEB/2011 a 2013 – 9º ano da EE Tancredo de Almeida Neves



Fonte: SIMAVE/PROEB, 2019

Conforme se observa, no gráfico houve um decréscimo sucessivo de proficiência em Língua Portuguesa, comparando-se os anos de 2011-2012 (4,63%) e 2012-2013 (3,28%). O mesmo se deu com o número de alunos no nível recomendado de 2011 para 2012 (34,33%) e de 2012 para 2013 (28,77%).

Na sequência, apresenta-se a Figura 9 com o desempenho em Matemática, referente às avaliações externas realizadas pelos alunos dos 9º anos do Ensino Fundamental.

Figura 9: Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho em Matemática PROEB/2011 a 2013 – 9º ano da EE Tancredo de Almeida Neves



Fonte: SIMAVE/PROEB, 2019

O percentual de proficiência obtido de 2011 para 2012 aumentou em 0,36%, porém houve diminuição de 6,30% de alunos no nível recomendado. Na avaliação de Matemática do 9º ano de 2012 para 2013 nota-se um aumento de 1,53% na proficiência média dos estudantes e a manutenção do número de estudantes no nível recomendado.

Na Tabela 7 será apresentado o IDEB da EE Tancredo de Almeida Neves, índice obtido no cálculo das médias logradas nas avaliações externas e no índice de rendimento da instituição de ensino.

Tabela 7: Dados do IDEB de 2009 a 2017 da EE Tancredo de Almeida Neves

ESCOLA	IDEB				
	2009	2011	2013	2015	2017
EE Tancredo de Almeida Neves – 5º ano	6,8	Não foi avaliada	Não foi avaliada	7,1	6,8
Minas Gerais	5,6	5,9	6,1	6,3	6,5
Brasil	4,6	5,0	5,2	5,5	5,8
EE Tancredo de Almeida Neves – 9º ano	Não foi avaliada	Não foi avaliada	Não foi avaliada	Não foi avaliada	Não foi avaliada
Minas Gerais	4,3	4,6	4,8	4,8	4,4
Brasil	4,0	4,1	4,2	4,5	4,7

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do INEP, 2019.

Ao analisar o IDEB da escola, em comparação consigo mesma, houve um aumento de 4,41% de 2009 para 2015 no 5º ano do Ensino Fundamental, sendo estes índices acima dos observados para o estado e para a nação. Porém, observa-se uma queda de 2015 para 2017, mas não afetando o seu posicionamento em relação aos resultados de Minas Gerais.

Referente ao IDEB do 9º ano, nenhuma turma participou ou atendeu os requisitos necessários para ter o seu desempenho calculado.

Em relação à Direção Escolar, a instituição de ensino passou por duas gestões de 2010 a 2018, período temporal adotado neste trabalho.

A última diretora foi eleita em 2011, tomando posse no início do ano de 2012 e continuou como diretora até o fechamento da escola, ou seja, por 06 (seis) anos consecutivos. Ela relatou em conversa informal que a quantidade de matrículas, desde sua entrada na direção da escola, foi desafiante, sendo necessário realizar visitas pessoalmente nas residências dos pais e responsáveis de forma a convencê-los a matricular os alunos na escola do bairro. Além disso, realizou conversas com os pais que pretendiam solicitar a transferência dos estudantes, de modo a identificar os motivos que os levaram a trocar de educandário.

Em 2013, houve o encerramento das atividades dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo os alunos transferidos para outras escolas da vizinhança. A instituição de ensino passou a ministrar apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, porém com número reduzido de turmas e alunos.

No final do ano letivo de 2018, a Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves encerrou suas atividades escolares, apesar de a comunidade escolar ter realizado mobilizações, como abaixo-assinados, entrevistas em rádio, questionamentos por parte da Câmara de Vereadores da cidade de Coromandel, solicitando que a instituição continuasse com seu funcionamento no ano vindouro. O prédio do estabelecimento de ensino foi devolvido à Prefeitura Municipal, havendo o projeto de instalação de turmas de Educação Infantil no referido local.

2.3.3 Escola Estadual Padre César

A Escola Estadual Padre César encerrou as atividades escolares no final do ano letivo de 2018. Localizava-se no bairro Batuque, na cidade de Monte Carmelo, em sede própria, com prédio construído na década de 1980 e com reformas de ampliação de salas no final da década de 1990. A instituição escolar principiou em suas atividades no ano de 1964, mediante a publicação do Decreto de Criação nº 7498, ministrando, inicialmente, apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, posteriormente acrescentando-se os anos finais do Ensino Fundamental, mediante a Resolução SEE nº 19, de 23 de fevereiro de 2001. No recorte temporal adotado, a escola já havia retomado o atendimento apenas dos anos iniciais, não havendo zoneamento para o ingresso dos estudantes.

Na Tabela 8 evidenciam-se os dados de matrícula inicial da escola, de forma a contextualizá-la.

Tabela 8: Dados de matrícula inicial da Escola Estadual Padre César

Matrícula Inicial de acordo com o ano letivo e ano de escolaridade									
Ano de Escolaridade	Ano letivo								
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
1º ano	36	25	23	18	22	14	19	-	-
2º ano	35	34	22	28	25	20	12	13	-
3º ano	41	39	44	20	28	25	20	13	11
4º ano	53	40	41	46	22	31	23	16	9
5º ano	70	44	53	41	37	29	31	20	18
TOTAL	235	182	183	153	134	119	105	62	38

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no site QEdu, 2019.

Percebe-se que de 2010 a 2013 houve uma diminuição de 34,9% nas taxas de matrícula inicial e este índice continuou reduzindo gradativamente até o presente momento. Comparativamente, houve uma redução de 2010 a 2018 de 75,2% na matrícula inicial dos alunos.

Na Tabela 9 serão evidenciados os dados quanto às taxas de rendimento e distorção idade-série.

Tabela 9: Dados de Taxas de Rendimento e Distorção idade-série da EE Padre César

Taxas de Rendimento e Distorção idade-série									
Índices	Ano Letivo								
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Reprovação	0%	0%	0%	0%	1,5%	1,2%	0%	0%	0%
Abandono	3,4%	2,5%	1,6%	0,7%	0%	0%	0%	3,2%	0%
Aprovação	96,6%	97,5%	98,4%	99,3%	98,5%	98,8%	100%	96,8%	100%
Distorção idade-série	26%	25%	36%	28%	13%	8%	9%	7%	11%

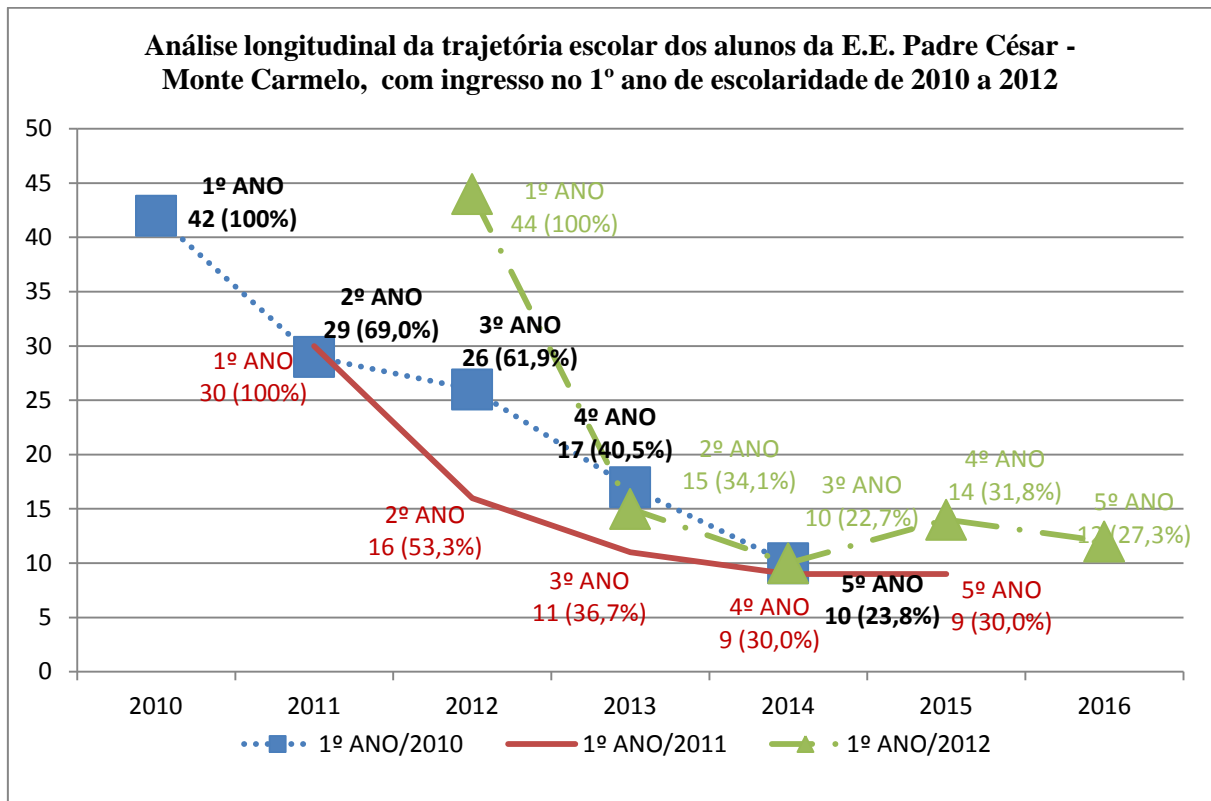
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados do site QEdU e INEP, 2019.

Infere-se que houve diminuição no abandono e na distorção idade-série, porém este último ainda com índices passando de alarmantes para altos, conforme análise obtida no site do QEdU.

Colaborando com a análise até agora detalhada, traz-se para a discussão a trajetória longitudinal de algumas turmas da instituição escolar, verificando nominalmente os estudantes que ingressaram no primeiro ano oferecido pela escola e que conseguiram finalizar o último ano de escolaridade ministrado, conforme o Gráfico 5²³.

²³ Os dados utilizados para a elaboração deste e dos demais gráficos, de análise longitudinal da trajetória escolar dos alunos, foram obtidos na Ata de Resultados Finais, por meio de consultas a relatórios do SIMADE, sendo computado todos os alunos que matricularam na escola e o resultado final do ano letivo. Estes dados diferem do obtido no Educacenso, pois este último tem como base de dados um dia específico, a última quarta-feira do mês de maio de cada ano. Neste dia, todos os alunos matriculados e frequentes são cadastrados, não entrando no cômputo os estudantes que porventura evadiram, foram remanejados ou pediram transferência antes desta data.

Gráfico 5: Análise longitudinal da trajetória escolar dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EE Padre César – Monte Carmelo, com ingresso no 1º ano de escolaridade de 2010 a 2012



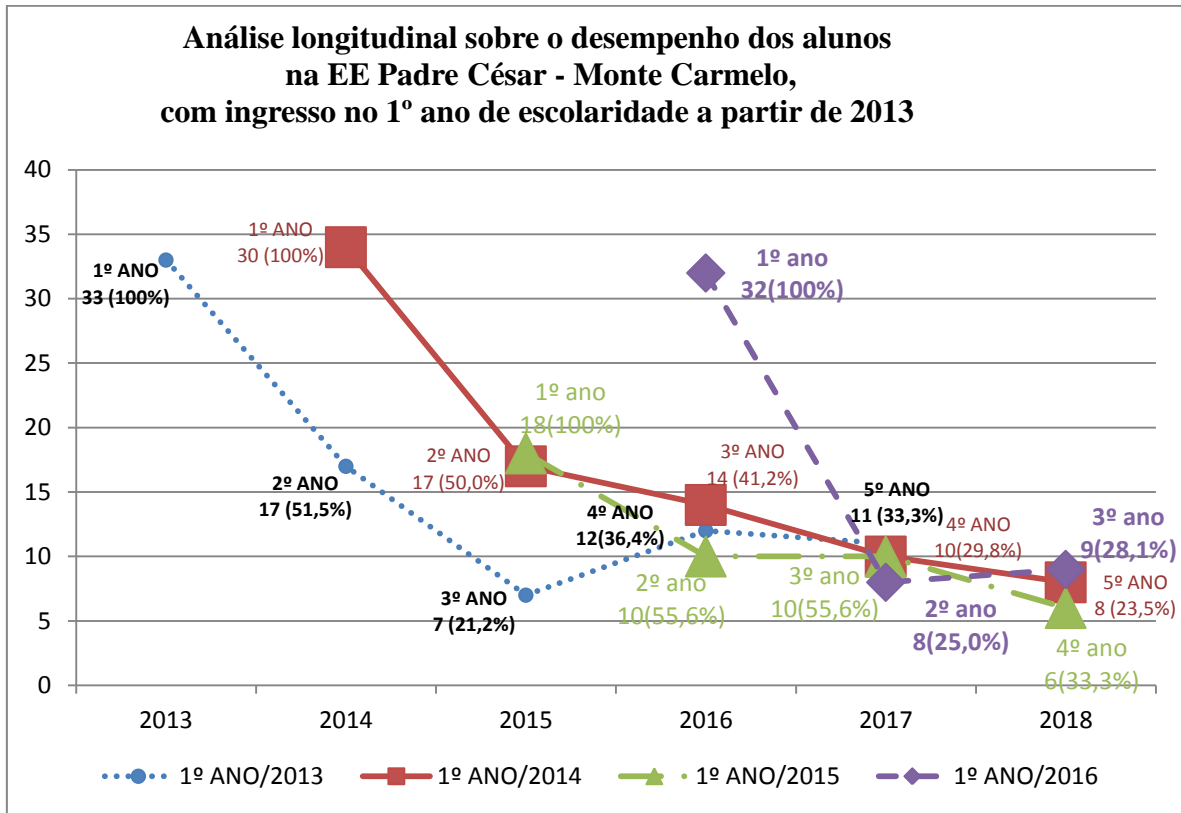
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados do SIMADE, 2019.

Observando-se o Gráfico 5, infere-se que todas as turmas analisadas tiveram percentual de conclusão do 5º ano do Ensino Fundamental igual ou inferior a 30%, evidenciando ainda um índice decrescente no percentual de alunos que iniciaram o 1º ano e continuaram na escola no 2º ano, chegando em 2013 a uma diminuição de 65,9%.

No Gráfico 6²⁴, teremos os dados da trajetória escolar dos alunos que matricularam-se no 1º ano do Ensino Fundamental a partir do ano letivo de 2013.

²⁴ Os dados utilizados para a elaboração deste e dos demais gráficos, de análise longitudinal da trajetória escolar dos alunos, foram obtidos na Ata de Resultados Finais, por meio de consultas a relatórios do SIMADE, sendo computado todos os alunos que matricularam na escola e o resultado final do ano letivo. Estes dados diferem do obtido no Educacenso, pois este último tem como base de dados um dia específico, a última quarta-feira do mês de maio de cada ano. Neste dia, todos os alunos matriculados e frequentes são cadastrados, não entrando no cômputo os estudantes que porventura evadiram, foram remanejados ou pediram transferência antes desta data.

Gráfico 6 - Análise longitudinal da trajetória escolar dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EE Padre César – Monte Carmelo, com ingresso no 1º ano de escolaridade a partir de 2013

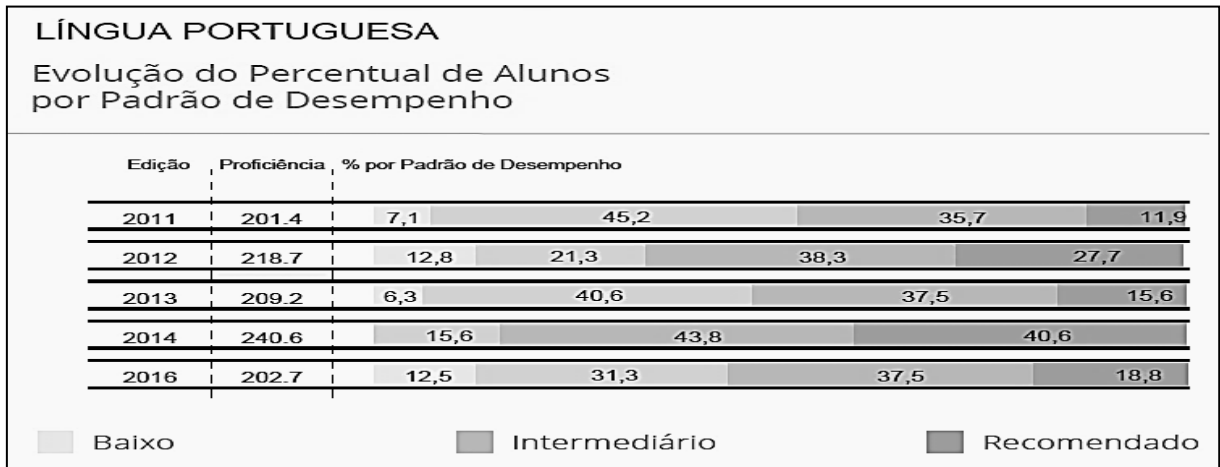


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados do SIMADE, 2019.

Nota-se que para as turmas que começaram o 1º ano do Ensino Fundamental em 2013 e posteriormente a este ano letivo, todas tiveram o índice de continuidade na escola com término do último ano de escolaridade oferecido pela escola igual ou inferior a 33,3%, indicando que os pais e/ou responsáveis não mantinham suas crianças nesta instituição de ensino até terminarem todos os anos de escolaridade. Parece haver a justificativa de existir nos últimos anos letivos de 2017 e 2018, a diminuição de alunos nos últimos anos de escolaridade ofertados pelo estabelecimento de ensino, devido ao eminente encerramento de atividades desta escola.

Quanto ao desempenho demonstrado nas avaliações externas, a Escola Estadual Padre César exibiu os resultados em Língua Portuguesa mostrados na Figura 10.

Figura 10: Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa PROEB/2011 a 2016 – 5º ano da EE Padre César

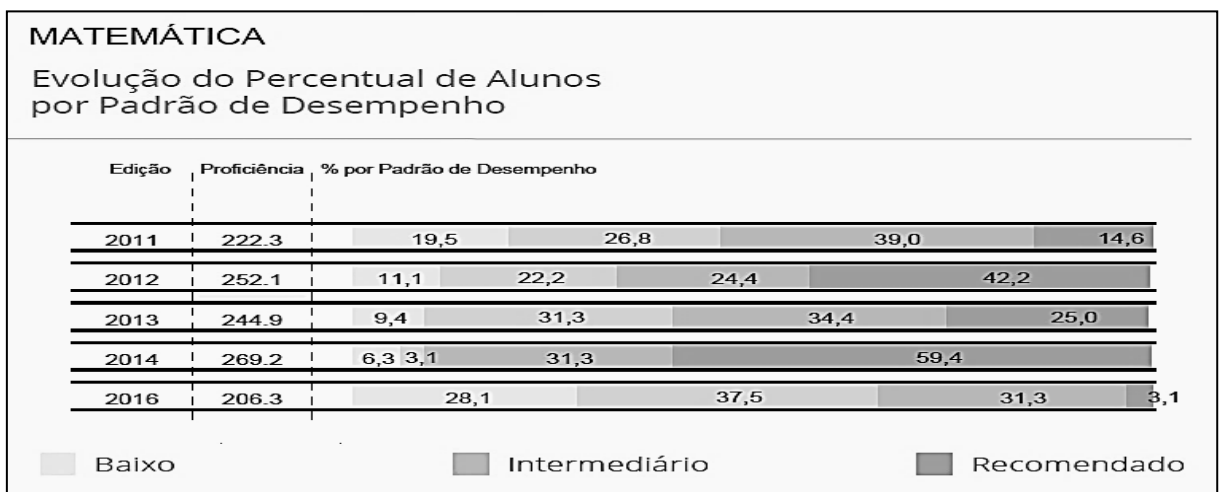


Fonte: SIMAVE/PROEB, 2019

A proficiência média de 2011 para 2012 aumentou 8,59% e houve acréscimo de 78,67% de alunos no nível recomendado de Língua Portuguesa. Porém, no próximo teste, em 2013, observa-se um declínio nos resultados, sendo de 4,34% para a proficiência e de 26,61% no número de estudantes no nível recomendado da escala. Percebe-se que houve uma oscilação da proficiência entre 2013 e 2016, ora aumentando, ora diminuindo, o que configura a falta de sistematização do trabalho docente neste período.

Para o componente curricular de Matemática, o resultado dos testes também apresenta um avanço e sequente retrocesso nos índices, como fica demonstrado na Figura 11.

Figura 11: Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho em Matemática PROEB/2011 a 2016 – 5º ano da EE Padre César



Fonte: SIMAVE/PROEB, 2019

De 2011 para 2012 houve uma ampliação de 13,40% na proficiência e de 24,21% no número de discentes no nível recomendado em Matemática. Do ano de 2012 para 2013 houve uma redução de 2,86% na média de proficiência e de 10,94% nos estudantes que se encontravam no nível recomendado, conforme a escala de desempenho para o 5º ano do Ensino Fundamental. Neste componente curricular, também percebe-se a oscilação a partir de 2013, ora aumentando, ora diminuindo.

O indicador do IDEB, nos anos em que a escola foi avaliada pelos testes externos e mediante o índice do fluxo escolar, será apresentado na Tabela 10.

Tabela 10: Dados do IDEB de 2009 a 2015 da EE Padre César

IDEB					
ESCOLA	2009	2011	2013	2015	2017
EE Padre César	5,8	5,4	5,3	5,2	5,2
Minas Gerais	5,6	5,9	6,1	6,3	6,5
Brasil	4,6	5,0	5,2	5,5	5,8

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do INEP, 2019.

Nota-se que a partir de 2011 o IDEB obtido pela escola esteve abaixo do índice estadual; em 2015 e 2017 abaixo, inclusive, do indicador brasileiro, demonstrando que a instituição necessitava de intervenção urgente nas práticas educativas adotadas.

Quanto à gestão escolar, no recorte temporal de 2010 a 2018, a EE Padre César esteve sob apenas uma direção. A diretora da escola foi eleita em 1999, tomando posse no ano de 2000 e continuou atuando por 18 (dezoito) anos na função, apesar de haverem registros de denúncias quanto à sua administração e às atividades desenvolvidas na instituição de ensino. Nas denúncias²⁵ foram relatadas situações que envolvem a má gestão de materiais de consumo, merenda em quantidade insuficiente, com qualidade duvidosa e incoerente com o cardápio adotado, ações de professores (gritos, agressões verbais) em relação aos alunos, falta de limpeza nas dependências da escola, perturbação da vizinhança por parte dos estudantes, entre outras. Apesar de todas estas situações, a diretora foi reeleita pela comunidade escolar para continuar exercendo a função, tendo em vista ser a única candidata na maioria dos processos de escolha de diretor dos quais participou.

²⁵ Tais denúncias foram formalizadas e protocoladas na Regional ou inseridas no Disque Educação ou na OGE e tornaram-se alvo de verificação preliminar por parte de comissão instituída pela SRE Monte Carmelo, originando Relatórios Circunstanciados utilizados para subsidiar as respostas às demandas e aos denunciantes.

No final do ano letivo de 2018 a escola teve suas atividades escolares encerradas e, por ser uma propriedade estadual e devido à contenção de despesas do atual momento político, o prédio foi utilizado como a nova sede da SRE Monte Carmelo. Para tanto, as adequações de infraestrutura foram apresentadas à SEE/MG, sendo aprovadas e executadas a fim de comportar as instalações da Regional.

2.3.4 A Escola Estadual Melo Viana

A EE Melo Viana, em 2013 era uma das escolas que apresentavam menores índices de matrícula em relação às demais jurisdicionadas à SRE Monte Carmelo. A instituição de ensino foi criada pelo Decreto Estadual nº 865, de 05 de maio de 1925, sendo o primeiro grupo escolar do município de Monte Carmelo, localizada na Praça Getúlio Vargas, no centro da cidade, em prédio próprio. Em 1985, mediante a Resolução nº 5361, de 05 de março de 1985, além de atender de 1ª a 4ª série²⁶ foi autorizada a extensão de séries, sendo oferecida de 5ª a 8ª série. Em 2004, a escola passou a ministrar somente os anos finais do ensino fundamental e turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no mesmo nível de ensino.

A seguir, na Tabela 11 apresentam-se os dados referentes à matrícula inicial no período temporal de 2010 a 2018.

Tabela 11: Dados de matrícula inicial da Escola Estadual Melo Viana

Matrícula Inicial de acordo com o ano letivo e ano de escolaridade									
Ano de Escolaridade	Ano letivo								
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
6º ano	34	67	-	-	56	63	53	59	54
7º ano	25	28	26	-	-	70	68	53	68
8º ano	41	20	25	19	-	-	72	71	62
9º ano	23	22	-	22	20	-	-	66	80
TOTAL	123	137	51	41	76	133	193	249	264

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no site QEdu, 2019.

Constata-se que em 2011 a Escola Estadual Melo Viana possuía 137 matrículas, tendo

²⁶ Na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais a nomenclatura dos anos iniciais de escolaridade alterou-se ao longo do tempo: até 1971 era o Ensino Primário (1º ao 4º ano), de 1972 a 1986 era Ensino de 1º grau (sendo até 1985 considerado 1ª série, 2ª série, 3ª série e 4ª série; de 1985 a 1996 era CBA (1ª e 2ª série, 3ª série e 4ª série); de 1996 em diante Anos Iniciais do Ensino Fundamental (sendo em 1997 CBA – 1ª a 3ª série – e 4ª série; de 1998 a 1999 passou a ser 1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano; de 2000 a 2003 era Ciclo Básico – 1º a 3º ano - e Ciclo Intermediário – 4º e 5º ano - ; de 2004 a 2007 era Ciclo Inicial de Alfabetização – Fase Introdutória, Fase I e Fase II – e Ciclo Complementar de Alfabetização – Fase III e Fase IV - ; de 2008 a 2018 passou a ser Ciclo de Alfabetização – 1º ao 3º ano – e Ciclo Complementar – 4º e 5º ano).

um decréscimo de 62,8% de discentes admitidos em 2012, atendendo uma turma de 7º ano e outra de 8º ano, sendo os alunos do 9º ano, num total de nove estudantes, absorvidos, via transferência, por outras escolas do município. De acordo com o Plano de Atendimento a escola estava fadada ao encerramento das atividades, sem previsão de turmas ingressantes para o ano de 2013. Assim, no ano citado, a escola ministrou aulas para uma turma de 8º ano e outra de 9º ano, com um total de 41 estudantes matriculados, com um decréscimo de mais 19,6% no índice de ingresso na instituição.

No marco temporal deste trabalho, ou seja, em 2013, a EE Melo Viana apresentava um quadro de matrículas com o menor número de toda a SRE Monte Carmelo.

No período de 2013 a 2018 houve um crescimento no índice de matrículas iniciais, com o aumento gradativo, sendo de 85,4% de 2013 para 2014, de 75% de 2014 para 2015, de 45,1% de 2015 para 2016, de 29% de 2016 para 2017 e de 6% de 2017 para 2018.

Outros dados importantes para a caracterização da situação crítica da escola apresentam-se na Tabela 12, com as informações sobre taxas de rendimento e distorção idade-série.

Tabela 12: Dados de Taxas de Rendimento e Distorção idade-série da EE Melo Viana

Taxas de Rendimento e Distorção idade-série por ano letivo									
Índices	Ano Letivo								
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Reprovação	17%	1%	0%	13%	4%	5%	5%	4,4%	6,1%
Abandono	16%	39%	21%	0%	0%	0%	1%	0%	0,4%
Aprovação	67%	60%	79%	87%	96%	95%	94%	95,6%	93,5%
Distorção idade-série	59%	55%	51%	39%	21%	16%	16%	11%	19%

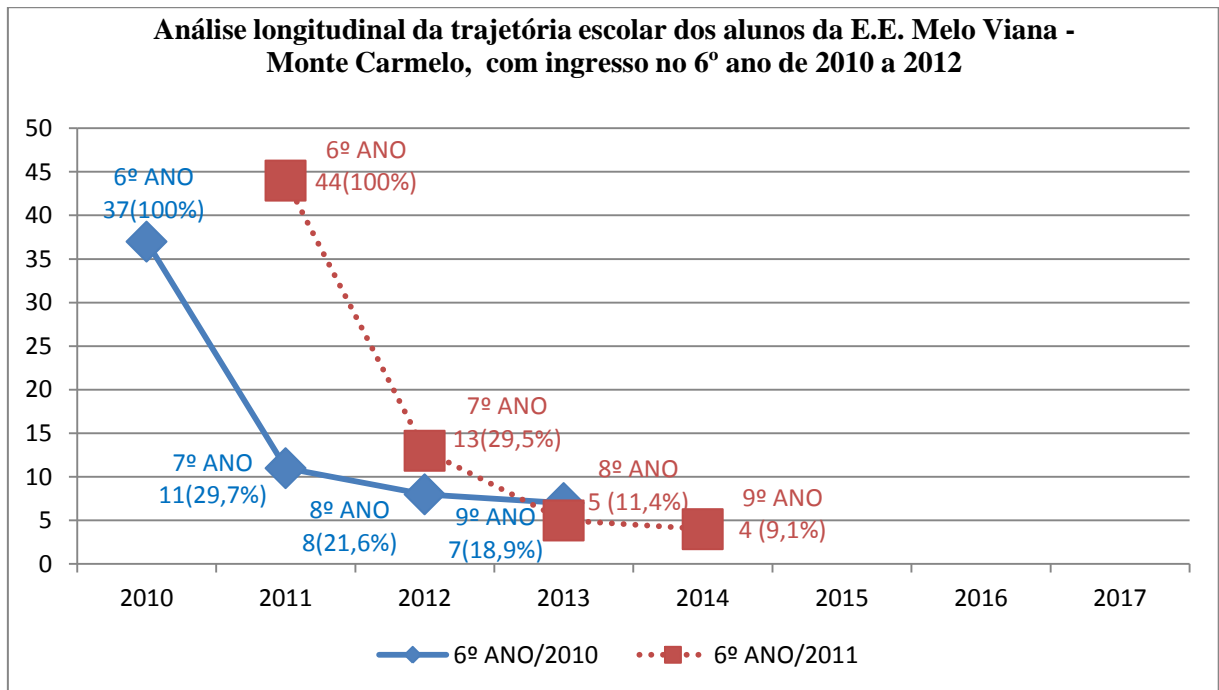
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados do site QEdU e INEP, 2019.

Quanto à taxa de rendimento, no período de 2010 a 2012 percebe-se um percentual maior no índice de abandono ou evasão e, conseqüentemente, da distorção idade-série, porém com diminuição do percentual de reprovações. Em contrapartida, no período de 2013 a 2018 visualiza-se a redução no abandono, reprovação e distorção idade-série, como consequência havendo o aumento no indicador de aprovação. Conforme o site QEdU (2017), os índices de reprovação e abandono acima de 15% apontam a necessidade de intervenção pedagógica, de forma a se evitar a ampliação de distorção idade-série e queda no IDEB.

Quanto ao acompanhamento da trajetória dos estudantes, como nas escolas anteriores

descritas, apresenta-se o Gráfico 7²⁷.

Gráfico 7: Análise longitudinal da trajetória escolar dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da EE Melo Viana – Monte Carmelo, com ingresso no 6º ano de 2010 a 2012



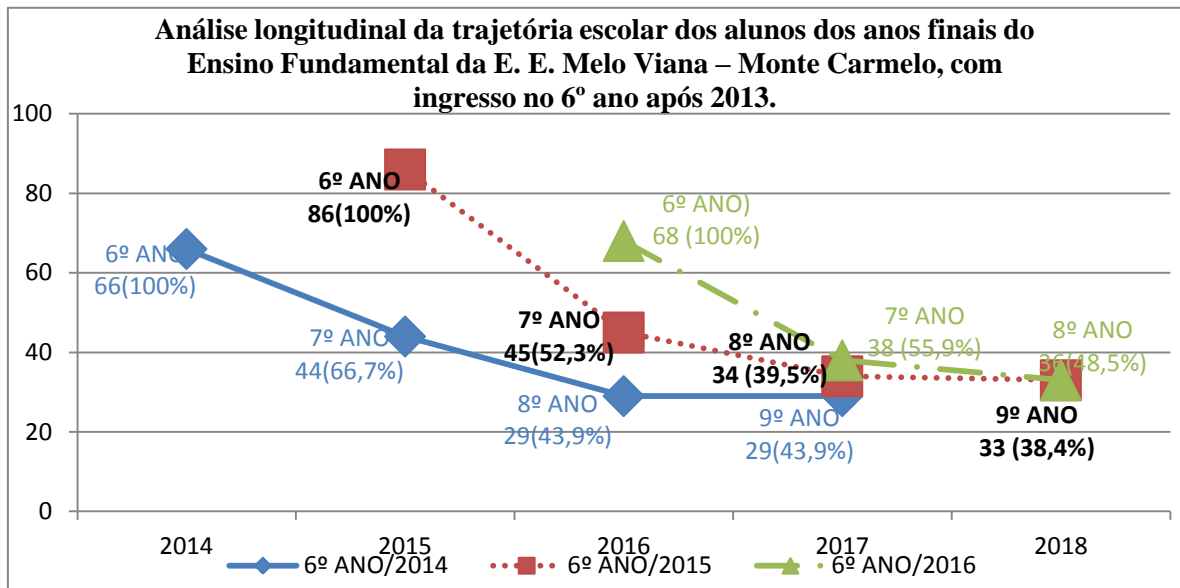
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do SIMADE, 2018.

Percebe-se que dos alunos que ingressaram em 2010 e 2011 no 6º ano do Ensino Fundamental, menos de 20% conseguiram permanecer na escola e concluir o 9º ano. Outra análise interessante se refere à queda brusca de alunos inicialmente matriculados no 6º ano em comparação a quantos permaneceram na escola no 7º ano, sendo percebida uma redução de mais de 70% de estudantes de uma série para outra.

Sendo necessário o desmembramento dos períodos analisados para facilitar a visualização gráfica, no Gráfico 8 está representada a trajetória dos alunos que ingressaram no 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental após 2013.

²⁷ Os dados utilizados para a elaboração deste e dos demais gráficos, de análise longitudinal da trajetória escolar dos alunos, foram obtidos na Ata de Resultados Finais, por meio de consultas a relatórios do SIMADE, sendo computado todos os alunos que matricularam na escola e o resultado final do ano letivo. Estes dados diferem do obtido no Educacenso, pois este último tem como base de dados um dia específico, a última quarta-feira do mês de maio de cada ano. Neste dia, todos os alunos matriculados e frequentes são cadastrados, não entrando no cômputo os estudantes que porventura evadiram, foram remanejados ou pediram transferência antes desta data.

Gráfico 8: Análise longitudinal da trajetória escolar dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da EE Melo Viana – Monte Carmelo, com ingresso no 6º ano a partir de 2013

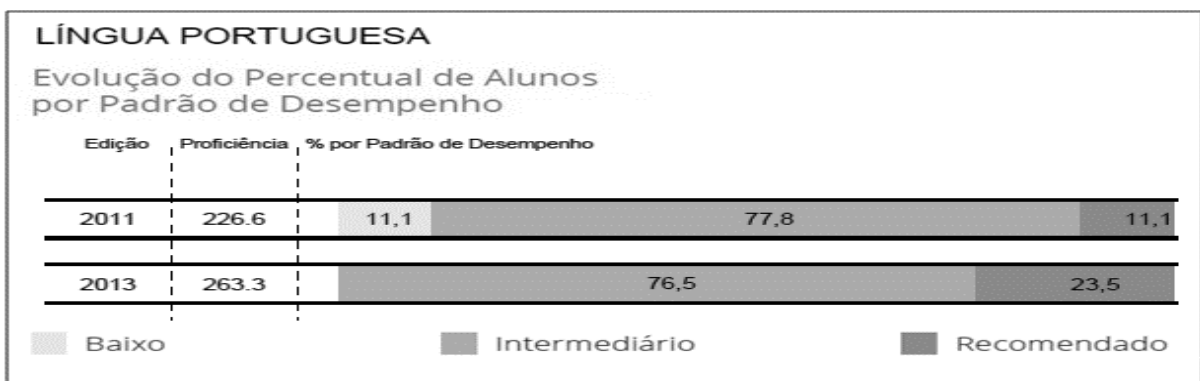


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do SIMADE, 2019.

Nota-se que, diferentemente, na turma que iniciou o 6º ano em 2014, até 2017 o número de alunos que permaneceram na instituição de ensino foi superior a 38%.

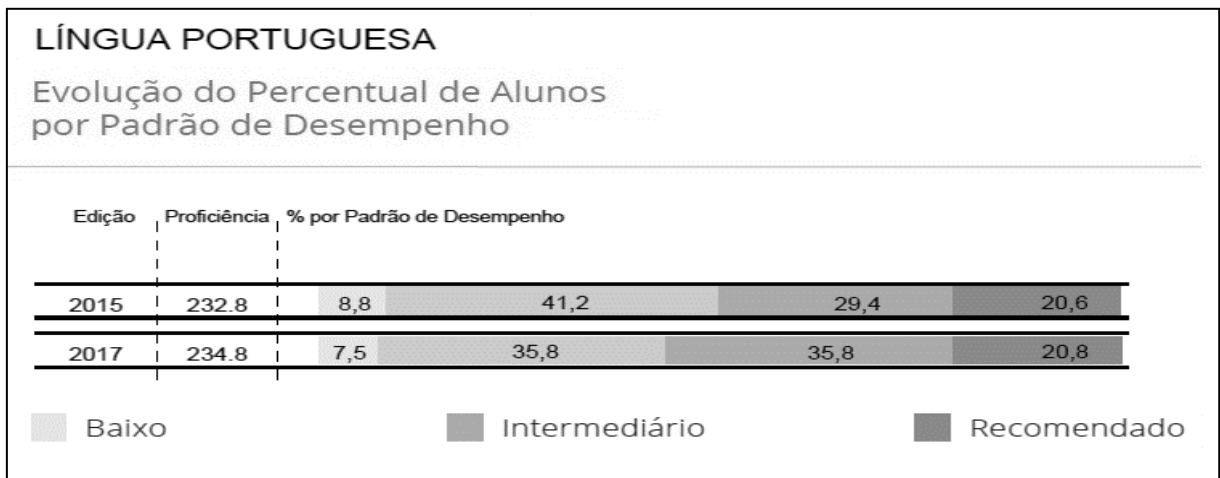
Em relação ao desempenho nas avaliações externas com base nos estudantes do 9º ano, a escola obteve em 2011 um percentual de 226,6 em Língua Portuguesa. Já no ano de 2013 atingiram 263,3, conforme o Figura 12, e em 2014 lograram o resultado de 228,2. Os discentes do 7º ano foram avaliados no ano de 2015, com o resultado de média igual a 232,8, de acordo com a Figura 13.

Figura 12: Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa PROEB/2011 a 2013 – 9º ano da EE Melo Viana



Fonte: SIMAVE/PROEB, 2019

Figura 13: Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa PROEB/2015 a 2017 – 7º ano da EE Melo Viana



Fonte: SIMAVE/PROEB, 2019

A média do Estado de Minas Gerais no ano de 2013, marco temporal deste trabalho, foi de 264,5, conforme o Boletim Pedagógico da Escola SIMAVE/PROEB e a média do município de Monte Carmelo esteve em 282,2, no componente curricular Língua Portuguesa. Observa-se, portanto, que a escola estava aquém em comparação aos resultados tanto do Município quanto do Estado.

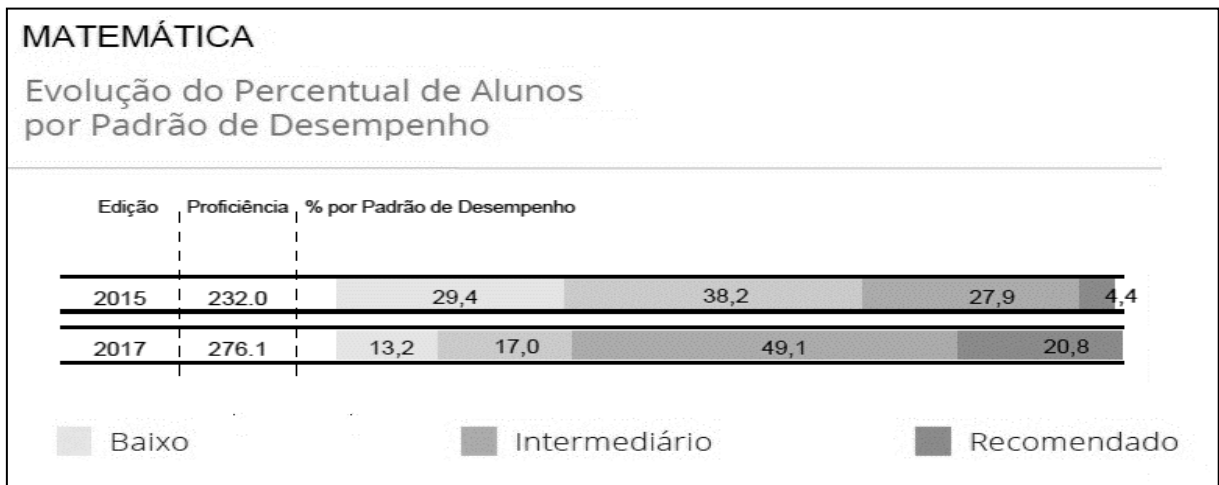
Em relação ao Padrão de Desempenho em Matemática, as turmas de 9º ano não foram avaliadas em 2011. No ano de 2013 obtiveram a média de 248,6, conforme o Figura 14, e em 2014 um total de 244,6. No ano de 2015, conforme a Figura 15, a escola também não foi avaliada pela falta de alunos no ano de escolaridade analisado.

Figura 14: Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho em Matemática PROEB/2011 a 2013 – 9º ano da EE Melo Viana



Fonte: SIMAVE/PROEB, 2019

Figura 15: Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho em Matemática PROEB/2015 a 2017 – 7º ano da EE Melo Viana



Fonte: SIMAVE/PROEB, 2019

No Estado de Minas Gerais, em 2013, o resultado em Matemática foi de 260,8 e o da SRE Monte Carmelo, de 274,0. Verifica-se que a média da escola esteve um pouco mais elevada que a média do Estado, porém abaixo da nota da Regional.

Quanto aos valores adquiridos no IDEB, nota-se na Tabela 13 um aumento no índice.

Tabela 13: Dados do IDEB de 2009 a 2017 da EE Melo Viana

ESCOLA	IDEB				
	2009	2011	2013	2015	2017
EE Melo Viana	3,8	2,9	4,4	Não foi avaliada	4,4
Minas Gerais	4,3	4,6	4,8	4,8	4,4
Brasil	4,0	4,1	4,2	4,5	4,7

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do INEP, 2019.

O IDEB apresentado pela EE Melo Viana, em todos os anos avaliados, esteve abaixo dos índices estaduais e nacionais. Interessante observar que apesar do esvaziamento da escola no período de 2010 a 2013, o IDEB deste último ano foi superior ao do ano de 2011.

Em relação à gestão escolar, durante o período temporal de 2010 e 2018, a instituição de ensino foi dirigida por três gestores diferentes: (i) até 2011, a diretora que geriu a escola esteve por mais de 12 anos na direção; (ii) em 2012, foi eleito novo diretor, que foi exonerado

da função no primeiro semestre de 2013, por desempenho insatisfatório²⁸; (iii) a terceira diretora iniciou seu mandato em julho de 2013 e permanece até o ano corrente.

Atualmente a EE Melo Viana não tem problemas com matrícula inicial, as taxas de reprovação, evasão e distorção idade-série diminuíram, diferentemente das outras três escolas analisadas no decorrer deste capítulo. Além destes fatos, a própria trajetória dos estudantes, matriculados após 2013, obteve melhoria no percentual de alunos que permaneceram na instituição escolar.

Após a identificação de dados pertinentes relativos às 04 (quatro) escolas da SRE Monte Carmelo que estavam em 2013 com risco de encerramento de atividades escolares, passamos a discorrer, realizando um apanhado dos indícios apresentados até aqui.

Identificou-se ao longo do presente capítulo que houve a redução do número de matrículas iniciais nas escolas, o que acarreta uma certa concorrência entre as instituições de ensino. Esta concorrência se torna mais acirrada, pois nas cidades jurisdicionadas à SRE Monte Carmelo não existem políticas de zoneamento, sendo a escolha da família o peso mais acentuado na opção de uma escola ou outra. O esvaziamento de um estabelecimento de ensino, não leva necessariamente à matrícula em escolas que possuem vagas, podendo ocorrer o aumento de alunos em salas já existentes, ultrapassando inclusive o número de alunos recomendados por turma.

No entanto, este é apenas um item entre vários que devem ser vislumbrados, no período temporal de 2010 a 2018. Com a análise de outros dados, percebe-se fatores como a Matrícula Inicial, a Taxa de Rendimento e Distorção idade-série, trajetória longitudinal dos estudantes, desempenho nas avaliações externas e IDEB, além de indícios sobre o tipo de gestão escolar, o que incita várias inquietações.

Observa-se que o ano de 2013 é um marco em todos os dados expostos, pois justamente neste ano, a SRE Monte Carmelo possuía em sua jurisdição 04 (quatro) escolas com situação crítica de matrículas, sendo que uma encerrou suas atividades escolares no início de 2014 (E. E. Egídio Machado), duas tiveram suas atividades encerradas no final do ano letivo de 2018 (E. E. Tancredo de Almeida Neves e EE Padre César) e em outra instituição de ensino houve a troca de gestor e aumento nas matrículas iniciais a partir de 2013 (E. E. Melo Viana).

Apesar das quatro escolas vivenciarem contextos similares em 2013, aparentemente, a

²⁸ De acordo com o Decreto Estadual nº 44.559/2007, na Avaliação de Desempenho Individual (ADI), realizada todos os anos, o servidor cuja nota for inferior a 70% é considerado como desempenho insatisfatório e se obtiver duas avaliações insatisfatórias pode ser alvo de processo administrativo e sofrer a exoneração da função (MINAS GERAIS, 2007).

EE Melo Viana apresenta um diferencial, por ter sido a única dentre as quatro que conseguiu reverter o quadro de possível encerramento de atividades escolares, coincidindo com a troca de gestão em 2013. Em função do exposto até o momento, o foco do estudo de pesquisa será a Escola Estadual Melo Viana.

Sabe-se que não é apenas a gestão que interfere no encerramento ou não das escolas estaduais, existem outros²⁹, porém o foco deste trabalho é a gestão escolar. Portanto, o presente trabalho apresenta a seguinte questão: Até que ponto a gestão da Escola Estadual Melo Viana contribuiu para a melhoria dos resultados em comparação às três escolas? Estando as quatro escolas em contextos e condições de trabalho semelhantes, uma possível hipótese seria a de que a diferenciação entre elas seja o modo de gestão ou nas práticas gestoras desenvolvidas na EE Melo Viana.

Para responder à questão norteadora deste trabalho e avaliar a validade da hipótese levantada, tem-se como objetivo geral analisar a gestão da EE Melo Viana, entre 2010 e 2018, identificando os fatos que levaram à melhoria do desempenho escolar. Como objetivos específicos, pretende-se: i) apresentar e descrever a Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo e as quatro escolas; ii) analisar a gestão das escolas estudadas, identificando os fatores que levaram à diferenciação da Escola Estadual Melo Viana em relação às outras três escolas; iii) propor um plano de ação voltado para o desenvolvimento de melhores práticas a ser divulgado junto aos demais diretores.

No capítulo seguinte serão apresentados modelos de gestão difundidos por autores que corroboram na identificação de qual gestão havia na instituição escolar, antes e após 2013, e sobre as influências destes modelos no desempenho da escola.

²⁹ Há fatores políticos, de gerência regional e estadual (macro), que interferem na permanência ou não do funcionamento de escolas dentro da jurisdição que podem impactar na organização do Plano de Atendimento, apresentado pela Regional à Secretaria de Estado de Educação.

3 A GESTÃO ESTRATÉGICA E PARTICIPATIVA EM ESCOLAS E OS PAPÉIS DO GESTOR NO CONTEXTO DAS QUATRO ESCOLAS ESTADUAIS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MONTE CARMELO/MG

O presente trabalho tem como foco o estudo de caso de quatro escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo, em especial a EE Melo Viana. Para tanto, no primeiro capítulo foram apresentadas e descritas estas quatro escolas e a própria Regional. Neste capítulo passa-se à análise da gestão das escolas estudadas, identificando os fatores que levaram à diferenciação da Escola Estadual Melo Viana em relação às outras três instituições de ensino e no próximo capítulo será proposto um plano de ação voltado para o desenvolvimento de melhores práticas a ser divulgado junto aos demais diretores da SRE.

Para atingir o objetivo proposto para este capítulo, serão considerados três pontos principais: o referencial teórico, a metodologia e a análise dos dados.

No referencial teórico serão abordados os autores que discorreram sobre a temática envolvendo a gestão escolar, de forma a subsidiar as análises decorrentes, enfatizando-se as contribuições dos pesquisadores que abordaram a “Triade da Gestão Educacional”, as “Dimensões da Gestão Escolar” e os “Papéis do gestor”.

Além disso, na sequência, apresenta-se a metodologia, sendo discriminado o que foi desenvolvido durante a pesquisa, com explicações teóricas de cada um dos pontos tratados nesta seção.

Posteriormente, foi realizada uma análise a respeito da gestão escolar das quatro instituições de ensino e da própria Superintendência, com base nos dados coletados e discutidos à luz dos estudiosos deste tema.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico contém o arcabouço de conhecimento produzido no meio acadêmico, a respeito do assunto que é abordado nesta pesquisa, ou seja, estudos sobre gestão e, de forma mais específica, daquela voltada para as escolas.

Um modelo de gestão, conforme Ferreira et al. (2009), seria um conjunto de características que podem identificar um exemplo de administração ou gerência, não significando que seja único e infalível, mas, sim, um exemplo de como se pode dirigir uma organização. Os autores supracitados consideram que para as ciências voltadas para a

Administração, existem vários modelos de gestão vinculados a vertentes teóricas distintas, que analisam o modelo gerencial com base na gestão de pessoas ou na gestão de resultados ou ainda na gestão da cultura organizacional, entre outros tantos.

No presente trabalho, expõe-se as abordagens teóricas a respeito: a) da tríade da Gestão Educacional, haverá a especificação entre os níveis macro e micro e entre gestão integrada, estratégica e participativa; b) das dimensões da gestão escolar, serão identificadas as duas grandes áreas de gestão e suas subdivisões em 10 (dez) categorias distintas sobre o trabalho do diretor; c) as principais dimensões indicadas por Lück (2009) agrupadas de forma a facilitar o entendimento e identificação das mesmas no ambiente escolar, cujos ideários serão corroborados por pensadores e estudiosos da área.

3.1.1 A Tríade da Gestão Educacional

Toda organização necessita de atores que possam desempenhar a gestão e que possuam uma visão do todo e das partes que compõem a instituição, tendo ciência dos processos e ações a serem desenvolvidas. O Sistema Educacional é uma organização complexa, abarcando dois níveis, o macro e o micro, que se entrelaçam na dinâmica do cotidiano do estabelecimento escolar.

No nível macro encontram-se as políticas públicas educacionais, a gestão central por parte do Município, Estado ou Federação, os programas de governo, as legislações e outros subsídios que caracterizam a educação em um âmbito mais geral e de comunicação hierárquica de cima para baixo. No nível micro, podem ser considerados os atores propriamente ditos da escola e seus interesses – coletivos ou particulares –, a cultura organizacional, os regimentos internos – formalizados ou não –, a proposta político pedagógica, as associações colegiadas, autonomia e entre outras nuances que regulamentam o cotidiano escolar.

A integração entre o nível macro e micro proporciona a realização e desdobramento das políticas, diretrizes, regulamentos e outros mecanismos no nível das escolas. Esta integração pressupõe a existência de movimentos de baixo para cima e de cima para baixo, respectivamente, quando há uma necessidade emergente da comunidade escolar e esta é direcionada às instâncias superiores para a tomada de providências ou para a obtenção do auxílio imediato ou quando há o desenho de uma política pública a nível estadual e esta é direcionada aos servidores que atuam nas escolas. Assim, para que este movimento não seja

unilateral, o gestor escolar necessita compreender os modos de gestão que envolvem o sistema educacional como um todo e com as peculiaridades próprias de cada ambiente nos quais a escola está inserida.

Tendo em vista esta complexidade dos sistemas educacionais, Machado (2018, p. 8) criou a expressão “tríade da gestão educacional” para abordar os três modos de gestão que mais se aplicam ao sistema: gestão integrada, gestão estratégica e gestão participativa. Estes modos de gestão são complementares entre si, interligados nas ações desenvolvidas pelos gestores e colaboradores, formando uma dinâmica intrincada, tanto na rede de ensino, quanto no ambiente escolar, englobando as políticas públicas, os projetos pedagógicos, a participação, o compartilhamento, o acompanhamento e a transparência.

Conforme Lück (2011, p. 26), a Gestão Integrada se traduz no envolvimento das instâncias que compõem o sistema educacional, tanto no nível macro quanto no nível micro, de forma a propiciar que a escola possa se apropriar das políticas e diretrizes dos órgãos superiores do sistema (Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Estado de Educação e Secretaria Municipal de Educação), compreendendo e assumindo a responsabilidade de concretizar as ações propostas, adequando as proposições à realidade da instituição de ensino e operacionalizando as ações necessárias.

Percebe-se a necessidade de uma visão holística por parte da gestão escolar e dos demais participantes da comunidade escolar, de forma a compreender o entrelaçamento das ações federais, estaduais, municipais e da própria instituição de ensino em prol de um objetivo comum, que, em sua grande maioria, envolve a aprendizagem dos alunos com qualidade.

Por sua vez, a Gestão Estratégica pressupõe a adaptação constante de visão, da cultura, das estratégias e posicionamentos adotados, de forma dinâmica. De acordo com Machado (2018, p. 10), “o processo de gestão estratégica tem que ser flexível, de forma que na prática organizacional se torne um ciclo contínuo de planejar, fazer acontecer, mudar, aprender, adequar e adaptar”. Este modo de gestão envolve três componentes: a visão sistêmica, o pensamento estratégico e o planejamento.

Segundo a autora, a visão sistêmica é a capacidade do gestor de entender o conjunto da organização e o contexto em que ela se encontra. Capacidade esta que permite que qualquer gestor entenda as interrelações presentes dentro e fora da organização: as relações intra e inter organizacionais.

Ainda segundo Machado (2018, p. 12), o pensamento estratégico define a capacidade de se pensar “na realidade, nas necessidades e nas ações da organização de forma estratégica,

ou seja, de forma articulada com os condicionantes internos e externos da organização e com objetivos a curto, médio e longo prazo”, sendo uma consequência da visão sistêmica. Já o planejamento é uma ferramenta de apoio para se identificar as metas e objetivos, as estratégias e ações a serem adotadas, a forma de monitorar e avaliar os resultados retroalimentando as decisões a serem tomadas, em continuidade, pela comunidade escolar.

Parafraseando Lewis Carroll (2002), sem um planejamento claro e integrado, a gestão escolar que não sabe qual direção e qual objetivo pretende, perde-se nos caminhos, seguindo qualquer rumo ou vários rumos. Conforme Perfeito (2007, p. 05), “planejar implica um comprometimento com a ação. O planejamento só tem significância quando é implantado e avaliado de acordo com a consecução de seus objetivos”, a curto, médio e longo prazo, sendo possível ao gestor concentrar os esforços nas prioridades e aproveitando as oportunidades favoráveis do ambiente educacional, dinâmico e complexo. Para tanto, ainda segundo a autora, deve-se ater às etapas de sensibilização da equipe, análise do ambiente interno e externo, diagnóstico, definição da missão, visão de futuro e valores, objetivos estratégicos, plano operacional, questões estratégicas, metas, plano de ação e controle/avaliação.

Percebe-se que o planejamento e o controle são diretamente relacionados, pois somente o monitoramento sistemático da execução daquilo que se planejou e as possíveis correções ao longo da implementação podem propiciar o alcance dos objetivos e metas propostas, de forma eficiente e eficaz.

Os aspectos supracitados, abordados por Perfeito (2007), fazem parte do Guia de Orientações para elaboração, revisão e/ou reestruturação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas estaduais de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2014), que auxiliam as escolas nesta tarefa de autoidentificação e estabelecimento de metas e ações. O PPP é o exemplo mais claro de planejamento estratégico no ambiente escolar, não podendo ser considerado apenas um documento morto e engavetado exigido pelas instâncias superiores, mas sim um documento dinâmico, atual e flexível que deve ser consultado e alterado, sempre que necessário, sendo um aliado ao trabalho educativo desenvolvido pelas escolas.

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é outro exemplo de planejamento estratégico, contando com investimento de recursos federais para a execução dos planos e projetos idealizados pelas escolas e analisados diretamente pelo MEC, seguindo-se prioridades de atendimento na busca de melhoria na qualidade da educação oferecida por escolas com IDEB considerado baixo, ou seja, menor que 4,2 (BRASIL/MEC, 2018).

A Gestão Participativa, por sua vez, envolve liderança, confiança, autonomia e

responsabilização ativa dos componentes da comunidade escolar nas decisões a serem tomadas em prol da coletividade. De acordo com Coelho e Linhares (2008, p. 2) “a gestão participativa caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros da escola reconhecem e assumem seu poder de influenciar na determinação da dinâmica dessa unidade escolar, de sua cultura e de seus resultados”. Desta forma, como exemplo da Gestão Participativa no ambiente educacional, pode-se citar a atuação do Colegiado Escolar, das Associações de Pais e Mestres e dos Grêmios Escolares.

Conforme Romão (2000), a participação nas decisões mediante a criação e atuação de “coletivos nas escolas”, ou seja, dos Grêmios, Colegiados e Associações,

apresenta-se, dialeticamente, como uma instância mediadora que é, ao mesmo tempo, um mecanismo de absorção de tensões e dos conflitos de interesses e um instrumento potencial de inovação e transformação, na medida em que abre espaço para a explicitação daquelas tensões e conflitos represados, camuflados ou inibidos (ROMÃO, 2000, p. 29) (grifo nosso).

A participação colegiada e tomada de decisão de forma coletiva possibilita ao gestor compartilhar entre os pares os problemas que a escola enfrenta e chegarem, juntos, a considerações que podem minimizar ou, até mesmo, resolver tais problemas. Quando a comunidade participa desta tomada de decisões, as tensões que envolvem o problema são minimizadas, por estarem os atores envolvidos em sua solução e compreenderem o que envolve esta ação.

A Gestão Participativa, de acordo com Gadotti (2000), deve ser percebida de maneira mais abrangente e não somente nos Conselhos ou Colegiados,

mas também na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais, de atividades cívicas, esportivas, recreativas [...], na circulação das informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição de aulas, no processo de elaboração ou de criação de novos cursos ou de novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho, na capacitação dos recursos humanos etc. (GADOTTI, 2000, p. 36).

Daí se depreende que o planejamento e o controle, por parte da Gestão Escolar, tornam-se imprescindíveis e decisivos para possibilitar a articulação entre os componentes desta tríade (gestão integrada, gestão estratégica e gestão participativa), de forma a impactar nas mudanças necessárias ao ambiente educacional. Na próxima seção serão apresentadas as Dimensões da Gestão Escolar, elaboradas por Lück (2009), nas quais esta integração se torna mais explícita.

3.1.2 As Dimensões da Gestão Escolar

Atualmente quando o assunto é gestão, independentemente da área em que é empregada, há três preocupações primordiais: a eficiência, a eficácia e a efetividade. De acordo com o autor Ferreira (2009, p. 12), “ser eficiente significa desempenhar tarefas de maneira racional, otimizando a relação dos recursos despendidos com os resultados alcançados e obedecendo às normas e aos regulamentos aplicáveis”, enquanto a eficácia relaciona-se ao resultado obtido de acordo com os objetivos propostos. Em contrapartida, a efetividade, ainda segundo o autor, refere-se à contribuição que a ação produz na sociedade. Considera-se, portanto, que a Gestão Escolar deve preocupar-se também em ser eficiente, eficaz e efetiva, conforme menciona o autor supracitado.

Quando o diretor de escola planeja, isolada ou conjuntamente com a comunidade escolar, quais serão os rumos que a instituição de ensino deverá seguir, quais os objetivos a serem alcançados e quais ações devem ser priorizadas, ele deve levar em conta a real possibilidade de execução das ações, ou seja, as metas e os objetivos devem ser planejados de modo a serem realmente alcançados para que as ações possam ser eficientes, eficazes e efetivas.

Para Mintzberg (2010) a gestão é composta por três vertentes: arte (ideias e integração), ciência (análise sistemática do conhecimento) e habilidade prática (experiência). Ele afirma que estas vertentes são interdependentes. Em outras palavras, o autor defende que o conceito de gestão é resultante da conjugação entre ciência, vista como o conjunto de conhecimento explícito, adquirido através de leitura e cursos, por exemplo; prática, decorrente do conhecimento tácito adquirido com a experiência prática do gestor no exercício do cargo; e arte, decorrente da capacidade do gestor de compreender o trabalho de gestão e com isso inovar, propor novas ideias e práticas. Ainda segundo o autor, caso haja apenas dois vértices em funcionamento, a gestão pode apresentar problemas de desorganização, desmotivação ou estar desconectada com o contexto. Para que a gestão possa ser desenvolvida em conjunto, o gestor deve desempenhar e entender os papéis que lhe são atribuídos.

Neste sentido, para Lück (2009), competência seria um conjunto de aptidões que caracterizam a profissão, ou seja, é a capacidade (conhecimentos, habilidades e atitudes) que um gestor possui ou adquire e que irá auxiliá-lo no desempenho de suas atribuições.

Segundo Custódio (2013),

O gestor organiza o seu trabalho executando dois papéis: o de estruturação e o de programação. Em outras palavras, para organizar o seu trabalho, ele tem que analisar e programar mentalmente suas ações. Como no nome sugere, a estruturação (ou modelagem) permite que ele pense em como estruturar o seu trabalho (decisões e ações) no contexto de sua unidade e de sua equipe de subordinados; a programação, por sua vez, é o meio através do qual o gerente estabelece prioridades e cria uma agenda do que deve ser feito no contexto de trabalho de sua equipe (CUSTÓDIO et al., 2013, p. 4).

Desta forma, conforme Lück (2009), a gestão escolar pode ser uma organização tendo como base duas áreas interrelacionadas, denominadas pela autora de “dimensões de organização” e “dimensões de planejamento”. As dimensões de organização têm o objetivo de preparar, ordenar, prover os recursos, sistematizar e retroalimentar as atividades a serem desenvolvidas, garantindo a estrutura básica para o alcance das metas educacionais. Envolve a “fundamentação conceitual e legal da educação e da gestão educacional, o planejamento, o monitoramento e a avaliação das ações promovidas na escola, e a gestão de seus resultados” (LÜCK, 2009, p. 26). Portanto, nas dimensões de organização o diretor deverá adquirir o conhecimento, mediante estudo de teóricos da área, sobre os conceitos básicos que irão nortear o seu trabalho, entre eles, a autora Lück (2009) menciona que há quatro dimensões que compõem esta área:

1. Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar: mediante o seu papel de líder, o gestor deve compreender conceitualmente a educação, conforme uma visão sistêmica (de conjunto), promovendo o entendimento do papel de cada um em relação à função social da educação, adotando uma filosofia clara e em sintonia com as políticas educacionais, além de compreender os desafios e demandas apresentadas pela sociedade atual.
2. Planejamento e organização do trabalho escolar: a autora considera que o planejamento é um processo contínuo, no qual as tomadas de decisões do planejamento devem ser revistas na implementação, no monitoramento e na avaliação das ações propostas. Desta forma, exige-se ao planejar um modelo de reflexão dirigida e promovida de forma crítica, em conjunto, com o objetivo de propor mudanças (condições, comportamentos ou desempenho), porém sem ser tendenciosa e sem persistir em ideias preconcebidas.
3. Monitoramento de processos e avaliação institucional: o monitoramento constituiria no acompanhamento sistemático e contínuo do processo e a avaliação seria o julgamento dos resultados obtidos após a realização do processo ou parte dele, permitindo a apropriação

de dados coletados regularmente, análise e interpretações destes, além da correção de rumos ao longo da implementação ou formulação de novos planos de ação.

4. Gestão de resultados educacionais: é considerado um desdobramento da dimensão “monitoramento de processos e avaliação institucional”, pois os dados coletados de indicadores de desempenho (avaliações internas e externas, por exemplo) são utilizados para identificar as dificuldades e os sucessos apresentados pela escola.

Conforme descrito, na área de organização o gestor necessita conhecer os fundamentos básicos que norteiam a educação, planejar o seu trabalho e de seus subordinados, monitorar os processos, avaliar e ter uma gestão voltada para os resultados educacionais. Estas ações interferem no bom andamento da escola.

Porém, não basta ter o conhecimento teórico desta área de organização, adquirido por estudos pessoais ou de forma coletiva, como foi o caso do Progestão. A prática das ações que compõem esta área e vivência também seria importante para que os gestores pudessem perceber os diferentes aspectos e pormenores dentro do ambiente escolar que, por vezes, passam despercebidas aos olhos dos líderes menos atentos.

No que se refere às dimensões de implementação, Lück (2009) afirma que elas objetivam promover as mudanças necessárias no contexto escolar e “envolvem a gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano escolar” (LÜCK, 2009, p. 26). Em outras palavras, com base nos conceitos teóricos, o diretor irá implementar ações em sua gestão de forma a alcançar os objetivos e metas propostos em conjunto com a comunidade escolar. Segundo a autora há seis dimensões que compõem esta área:

1. Gestão democrática e participativa: é uma proposta de integração entre comunidade e escola na busca da promoção de uma educação de qualidade para todos os estudantes, garantindo o acesso, a permanência e o percurso escolar com sucesso. A participação da comunidade, incentivada pela liderança do gestor escolar, deve se dar de forma contínua e regular, por meio de comprometimento destes atores em entidades colegiadas (Colegiado Escolar, Associação de Pais e Mestres, Conselhos de Classe, Grêmios Estudantis) para a tomada de decisões e buscando a melhoria dos resultados dos alunos.
2. Gestão de pessoas: envolve o conhecimento da cultura organizacional da escola e do cotidiano escolar de forma a criar na escola a “pedagogia do sucesso”, implementando

ações como: a motivação e o desenvolvimento do comprometimento com o trabalho educacional, a formação do trabalho de equipe (organização compartilhada do esforço), o cultivo do diálogo aberto e contínuo (tomada de decisão colegiada), a promoção de um bom inter-relacionamento pessoal, a capacitação em serviço centrado na formação continuada (troca de experiências), o desenvolvimento de uma cultura de avaliação e autoavaliação (orientação para melhores resultados).

3. **Gestão pedagógica:** permeia todo o processo educacional, englobando ações administrativas, financeiras e jurídicas com o objetivo de fomentar a melhoria da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, dos resultados obtidos por estes. Esta gestão leva em conta todas as práticas educacionais adotadas pela escola, passando pela escolha do currículo (componentes curriculares a serem ministrados), pelo projeto político pedagógico, pela metodologia de projetos e, principalmente, pela práxis adotada em sala de aula pelos professores.
4. **Gestão administrativa:** envolve a gestão do patrimônio da escola, seja ele imaterial (arquivo, experiências, ideais) ou material (equipamentos, espaços e recursos físicos), a gestão de serviços de apoio (secretaria, serviços gerais) e a gestão financeira (aquisição de materiais permanentes e de consumo).
5. **Gestão da cultura organizacional da escola:** refere-se às práticas habituais (normas informais) dos atores formadores da escola, sendo considerado o modo de pensar e agir existente nela (ideário ou preceitos, tecnologia e caráter) e compartilhado coletivamente de maneira duradoura. Sem a liderança do diretor com as competências elencadas pela autora, a escola acaba formando uma cultura centrada nos interesses pessoais (poder), com tendências imediatistas e reativas (disputas e acomodações).
6. **Gestão do cotidiano escolar:** envolve a percepção do cotidiano escolar com olhar atento, perspicaz e crítico, identificando as práticas construídas pelos indivíduos (disciplina, horário de aulas, comunicação interna e externa) e que passam despercebidas no dia a dia, sendo esta percepção a motivação para implementação de mudanças necessárias no ambiente educacional para a melhoria dos resultados escolares.

Considerando a situação das quatro escolas apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho, a área de implementação auxiliaria os gestores das quatro escolas na medida em que estes poderiam interagir com a comunidade escolar e incentivar o engajamento e comprometimento desta no cotidiano da escola. Para isso, seria necessário que os gestores

conhecessem a cultura organizacional da escola sob sua responsabilidade, identificando as práticas habituais, as lideranças, os interesses em comum, percebendo com olhar atento as normas informais utilizadas pelos servidores e alunos. Assim, os gestores das quatro escolas poderiam propor mudanças na gestão administrativa e pedagógica para fortalecer nuances da cultura organizacional que precisassem de foco e para atenuar ou incentivar a alterações em outras que não estivessem de acordo com a proposta de melhoria.

As ações relacionadas a esta dimensão deveriam partir de atividades motivacionais e de conscientização por parte dos atores da comunidade escolar, tendo por foco a melhoria do desempenho escolar e lideradas pelos gestores, cujo exemplo prático traria a tendência de reflexão de todos e de ação continuada no cotidiano da escola.

Na sequência desta seção serão apresentados os temas mais importantes relacionados à gestão escolar, de forma mais detalhada.

3.1.3. A função do Planejamento e do Controle para o Desempenho da Escola

Nesta seção serão abordadas as dimensões indicadas por Lück (2009), sendo apresentados outros pensadores que corroboram com o entendimento destas, principalmente na gestão educacional. Assim, detalharemos, primeiramente, o Planejamento e, em seguida, o Controle, ambos com exemplos práticos voltados para o contexto escolar, e ao final da seção indicaremos a relação existente entre as duas dimensões.

De acordo com Padilha (2001),

Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosóficos, econômicos e políticos de quem planeja e de com quem se planeja (PADILHA, 2001, p. 63).

Deste modo, para o autor supracitado, planejar seria uma atividade inerente ao gestor e a comunidade escolar, como um todo, de modo a se identificar o problema, suas causas e possíveis ações para atenuar ou superar as dificuldades apontadas.

Complementando este pensamento, Lück (2009), afirma que o planejamento é um processo contínuo, no qual as tomadas de decisões devem ser revistas na implementação, no monitoramento e na avaliação das ações propostas. Desta forma, exige-se ao planejar um modelo de reflexão dirigida e promovida de forma crítica, em conjunto, com o objetivo de

propor mudanças (condições, comportamentos ou desempenho), porém sem ser tendencioso e sem persistir em ideias preconcebidas.

Corroborando com esta ideia, Machado (2019), indica que,

o planejamento da escola deve ter como ponto inicial do processo, a elaboração de um diagnóstico da situação em que a unidade escolar se encontra, a fim de que a gestão possa desdobrar as diretrizes da rede em objetivos e estratégias futuras, com vistas à eficácia da unidade (MACHADO, 2019, p. 3).

Em termos práticos, o diagnóstico inicial pode basear-se, conforme Machado (2019), em várias matrizes apresentadas pela Administração, sendo imprescindível identificar os pontos fortes e fracos da instituição de ensino, além das oportunidades e ameaças, internas e externas, que podem interferir no desempenho da escola. Nas palavras da autora,

Antes de definir novas metas de desempenho, é preciso debruçar-se sobre a análise da situação da escola (ambiente externo e interno), fazer um diagnóstico que permita a identificação dos problemas que interferem nos processos de ensino-aprendizagem (pontos fracos), de como usar as competências já existentes para melhorar estes processos (pontos fortes), frente às demandas, oportunidades e ameaças oriundas do ambiente externo (MACHADO, 2019, p. 28)

Colaborando com a ideia da autora, Vasconcellos (2002) afirma que “planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa” (VASCONCELLOS, 2000, p. 79).

Voltando-se para as questões educacionais, Libâneo (1994) salienta que,

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural) que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que integram o processo de ensino (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Assim, conforme os estudiosos apresentados nesta parte da seção, o gestor escolar, mediante a parceria e participação da comunidade escolar, necessita identificar os pontos fortes e fracos da escola, analisando os problemas que ocorrem no cotidiano e relacionados com os fazeres docentes e administrativos, buscando causas-raízes e elaborando ações que possam solucionar as dificuldades, levando em conta os insumos disponíveis (financeiros, materiais, de pessoal, entre outros) que sejam necessários. Neste sentido, Veiga (1998) afirma que,

considerando o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no coletivo, seu projeto político-pedagógico, propiciando consequentemente a construção de uma nova forma de organização (VEIGA, 1998, p.8).

Tal análise é realizada pela escola periodicamente e, na maioria das vezes, monitorada por órgãos externos à instituição de ensino, como por exemplo, a Superintendência Regional de Ensino, as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, ou mesmo pelo Ministério da Educação.

Desta análise surgem documentos importantes para a implementação de mudanças no estabelecimento de ensino, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), Planos de Ação, Projetos a serem desenvolvidos com parcerias ou com subsídios financeiros federais.

Em se tratando do PPP, considera-se que o mesmo seja “entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola em dois níveis: na organização do trabalho escolar como um todo e na organização do trabalho pedagógico de sala de aula” (MINAS GERAIS, 2014, p. 6). Ou seja, um planejamento geral da escola no que se refere a identificar: a) o histórico da instituição de ensino (localização, aspectos legais), sua estrutura física, as etapas e modalidades de ensino ofertados, a clientela atendida (perfil dos alunos, pais e/ou responsáveis, professores e demais servidores); b) o diagnóstico da escola, com os pontos fortes e os pontos de melhoria; c) os princípios que norteiam a ação pedagógica, a missão e a visão da escola; d) os objetivos e finalidades da educação; e) as metas do estabelecimento de ensino; f) as concepções de educação, de currículo escolar, de aprendizagem dos alunos e de avaliação da aprendizagem; g) a organização curricular e didático-pedagógica; h) o relacionamento da escola com a comunidade; i) o monitoramento e a avaliação da implementação do PPP (MINAS GERAIS, 2014, p. 21).

Portanto, o PPP caracteriza o que a escola é e o que ela quer se tornar por meio das práticas desenvolvidas no cotidiano, dentro da sala de aula. Para tanto, ao final do PPP é elaborado um Plano de Ação no qual são identificados os projetos a serem implementados pela escola ao longo do ano letivo, qual o público-alvo, o objetivo, quem será responsável, quanto irá custar, em quanto tempo será executado. Este Plano de Ação deve ser revisto a cada final ou início de ano letivo, de forma a subsidiar as atividades desenvolvidas pelo corpo docente da instituição e com o acompanhamento das Especialistas da Educação Básica (supervisoras pedagógicas e orientadoras educacionais).

Além do PPP, podemos citar o principal programa com parceria federal que atualmente

está em funcionamento, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola). Este programa possui subsídios federais, vinculado ao MEC, com foco nas escolas com baixo rendimento no IDEB, auxiliando no planejamento estratégico e participativo com base no fortalecimento da gestão escolar. Após planejar as ações a serem desenvolvidas, a escola preenche os dados em um sítio eletrônico específico para tal e os envia para o MEC, os planos são examinados e, se aprovados, as verbas são liberadas através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

O PDDE, por sua vez, consiste na distribuição de recursos financeiros oferecidos às escolas públicas de educação básica das redes estaduais, municipais, federais e privadas sem fins lucrativos. Tais recursos, com base no plano cadastrado no PDE Escola, são depositados, como o próprio nome do programa indica, em contas da Caixa Escolar da instituição de ensino, sem intermediários. Finalizada a execução das ações, a escola deve prestar contas destes recursos, conforme legislação própria federal.

Como pode-se perceber, estas ações interferem no bom andamento da escola e, levando em conta as quatro escolas pesquisadas na SRE Monte Carmelo, poderia representar um ponto de partida para o diagnóstico da escola, a identificação de possíveis mudanças a se fazer na organização e na práxis interna de gestor e subordinados.

Com auxílio da SRE, os gestores das quatro escolas poderiam ter compreendido melhor o seu próprio papel dentro da organização e dos demais servidores pertencentes ao quadro da escola, além de entender as demandas solicitadas a nível macro e micro, respectivamente, da Secretaria de Estado de Educação/Superintendência Regional de Ensino e da comunidade escolar. Com base neste discernimento, os gestores teriam condições de traçar um plano de organização do seu trabalho e dos demais servidores de forma a atender as demandas e propondo as mudanças necessárias para melhorar o desempenho da escola.

Assim, a SRE poderia auxiliar estas escolas, orientando e acompanhando o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDDE), contendo o diagnóstico e as ações de melhoria propostas. Sendo que o acompanhamento, destes gestores e das escolas, em todas as fases do processo por parte dos Analistas e Técnicos seria imprescindível, corrigindo rumos e adequando as ações durante sua implementação.

Portanto, além do planejamento, um fator importante a ser mencionado no rol de ações práticas a serem desenvolvidas pelos gestores é o de controle de resultados, mediante o monitoramento e avaliação das ações propostas e implementadas. Este tópico será tratado a seguir.

Em relação ao controle (monitoramento e avaliação), Dálmas (2000, p. 106) enfatiza que “a função básica da avaliação é oferecer informações para processar a melhoria do planejamento participativo na ótica da eficiência e da eficácia”, ou seja,

a avaliação situa o grupo no processo, propiciando a possibilidade de um julgamento mais concreto da caminhada realizada, com conhecimento crítico da situação em que se encontra e conduz ao estabelecimento de prospectivas com relação ao restante do processo (DALMÁS, 2000, p. 107).

Conforme Lück (2009) o monitoramento restringe-se ao acompanhamento sistemático e contínuo das atividades propostas e a avaliação seria a apreciação crítica dos resultados obtidos, permitindo a coleta de dados, a análise e as interpretações destes, além do replanejamento ou formulação de novos planos de ação.

Desta forma, percebe-se que o planejamento e o controle (monitoramento e avaliação) baseiam-se na ação-reflexão-ação, proposta por vários estudiosos da área educacional, a partir do momento em que uma ação é planejada e colocada em prática, posteriormente esta ação será analisada e serão realizadas reflexões sobre como foi a implementação desta ação e quais mudanças podem ser associadas a esta ação para melhorar sua execução, partindo para uma nova prática.

Corroborando com a reflexão, Machado (2018) indica que,

o monitoramento é o processo de acompanhamento sistemático da implantação do que foi planejado pela unidade escolar, a fim de garantir a aplicação de recursos e competências de acordo com os planos estabelecidos e com vistas aos resultados pretendidos. A avaliação por sua vez, tem caráter corretivo. Embora esteja interligada ao monitoramento, é realizada ao longo de toda a implantação dos planos, de forma a permitir a eventual correção dos rumos, das ações e da aplicação dos recursos previstos no planejamento (MACHADO, 2018, p. 20).

Ainda segundo a autora, de forma prática, o monitoramento e o controle que a escola adotar deve apresentar algumas etapas, tais como, a mensuração de indicadores com base no desempenho, a comparação dos resultados previstos e obtidos, a avaliação sobre os eventuais desvios ocorridos durante a execução das ações planejadas, a aplicação de medidas corretivas de curso sobre o processo de trabalho ou sobre o próprio planejamento (MACHADO, 2019, p. 18).

Assim, o diretor escolar, em nível micro, planeja e controla (monitora e avalia) as atividades a serem desenvolvidas no ambiente escolar, corrigindo os rumos e ações que não estejam se desenvolvendo como planejado. Porém, o gestor deve se ater a um planejamento e

controle em nível macro, organizados por entes federais, estaduais ou municipais, que *a priori* determinam algumas ações ou projetos que devem ser implementados pelas instituições de ensino, como parte de um programa de governo. Portanto, as políticas e diretrizes educacionais propostas pelos governos vigentes também devem ser contempladas pelas escolas (nível macro ou extraescolar), além daqueles que são suscitados pela própria comunidade (nível micro ou intraescolar).

Conforme Dourado (2007), a gestão educacional é

margeada por fatores intra e extraescolares. Assim, a democratização dos processos de organização e gestão deve considerar as especificidades dos sistemas de ensino, bem como os graus progressivos de autonomia das unidades escolares a eles vinculados, e buscar a participação da sociedade civil organizada, especialmente o envolvimento de trabalhadores em educação, estudantes e pais (DOURADO, 2007, p. 925).

Como exemplo da afirmativa supracitada, em nível macro, pode-se elencar a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME), criado em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), que contou com a participação coletiva para o planejamento de ações para um período de 10 anos (2015 a 2025) conforme metas prioritárias, envolvendo todos os níveis de ensino (básico e superior), em suas diferentes etapas e modalidades, além de fomentar investimentos públicos em educação. Tanto no PNE quanto no PME existem ferramentas de monitoramento e avaliação, em intervalos de tempo de dois em dois anos, permitindo a correção de rumos e ações.

Em nível micro, pode-se citar as ações desenvolvidas pelo Conselho de Classe, entre outras entidades colegiadas que possam existir na instituição escolar.

O Conselho de Classe, conforme Libâneo (2004),

[...] é um órgão colegiado composto por professores da classe, por representantes dos alunos e em alguns casos, dos pais. É a instância que permite acompanhamento dos alunos, visando a um conhecimento mais minucioso da turma e de cada um e análise do desempenho do professor com base nos resultados alcançados. Tem a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as relações mútuas entre os professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigação (LIBÂNEO, 2004, p. 303).

Como descreve o autor supracitado, o Conselho de Classe pode ser formado pela gestão da escola, professores, estudantes e pais, dependendo do formato adotado pela instituição escolar e aprovado pelo Colegiado Escolar. Tem como objetivo estudar o processo de ensino-aprendizagem, auxiliando o professor na avaliação dos alunos por meio da análise

de dados bimestrais (dificuldades e possibilidades) e tomando decisões relativas ao registro final do aproveitamento dos discentes (bimestral, semestral e anual).

Assim, as reuniões do Conselho de Classe são realizadas ao término de cada bimestre, sendo analisadas as notas e frequências dos estudantes, em cada disciplina e como um todo para a turma. As considerações desta análise são anotadas e repassadas aos alunos e pais, caso não haja a participação destes segmentos na reunião, e também são divulgadas as ações a serem adotadas para a melhoria da frequência e do aproveitamento escolar.

No caso de gestão em pauta, o acompanhamento da SRE Monte Carmelo junto às quatro escolas pesquisadas teria sido essencial para que não houvesse o encerramento das atividades de três delas, pois ao perceber-se um desvio dos objetivos propostos no diagnóstico e planejamento, a Regional poderia intervir em termos de Plano de Atendimento, de práticas pedagógicas e administrativas, ou mesmo, mediante capacitação de servidores e gestores.

Percebe-se que a inter-relação entre planejamento e controle se dá por meio da gestão participativa e da ação direta da comunidade escolar nas decisões tomadas pela escola. Percebe-se, nas dimensões explanadas por Lück (2009) e pelas concepções dos demais autores apresentados nesta seção, que o planejamento e o controle não podem ser vistos como funções apenas do diretor da escola ou de caráter estritamente administrativo.

De acordo com Coelho e Linhares (2008),

Trazer a comunidade com o debate sobre a prática a ser viabilizada no interior da escola, representa o ponto alto no processo de gestão participativa, enquanto enfrentamento e negociação do caminho que queremos dar para a educação no meio em que vivemos. A estratégia do envolvimento e participação da comunidade externa no cotidiano escolar condiz a um comprometimento maior desta para com o desenvolvimento da escola, a transformação social e a construção da democracia, enquanto gestão compartilhada (COELHO; LINHARES, 2008, p. 8).

Portanto, o envolvimento de toda a comunidade escolar no planejamento e no controle deve ser incentivado e conduzido pela gestão da instituição de ensino, com vistas na melhoria da aprendizagem dos estudantes na instituição escolar. Entretanto, para que este objetivo seja alcançado, a direção escolar e a comunidade precisam se apropriar, efetivamente, dos pressupostos que definem a gestão pedagógica e a gestão de resultados educacionais, o que será tratado na próxima seção.

3.1.4 A Gestão Pedagógica e a Gestão de Resultados Educacionais

Nesta seção serão abordadas as dimensões apresentadas por Lück (2009), com a

colaboração de pensadores que discorreram sobre a temática da Gestão Pedagógica, como forma de desenvolver a aprendizagem escolar, utilizando mecanismos e instrumentos apropriados. Em seguida, serão expostas as ideias referentes à Gestão de Resultados Educacionais e as avaliações em larga escala, e, por fim, a relação existente entre a Gestão Pedagógica e esta última.

Segundo Teixeira (2002),

A escola é uma organização que busca, de forma sistemática, a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Se a questão da aprendizagem é básica para a existência de qualquer tipo de organização, na escola ela se torna fundamento e razão de ser da própria instituição. Da organização escolar espera-se que seja capaz de levar os alunos à aprendizagem dos conteúdos acumulados pela humanidade, propiciando-lhes as condições para criação de conhecimento e para o desenvolvimento de suas potencialidades (TEIXEIRA, 2002, p. 44).

Corroborando com a ideia da autora supracitada, Lück (2009) considera que a Gestão Pedagógica permeia todo o processo educacional, englobando ações administrativas, financeiras e jurídicas com o objetivo de fomentar a melhoria da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, dos resultados obtidos por estes. Esta gestão leva em conta todas as práticas educacionais adotadas pela escola, passando pela escolha do currículo (componentes curriculares a serem ministrados), pelo Projeto Político-Pedagógico, pela metodologia de projetos e, principalmente, pela práxis adotada em sala de aula pelos professores.

Conforme Coelho e Linhares (2008),

[...] os gestores agem como líderes pedagógicos, apoiando o estabelecimento das prioridades, avaliando os programas pedagógicos, organizando e participando dos programas de desenvolvimento de funcionários e também enfatizando a importância dos resultados alcançados pelos alunos (COELHO; LINHARES, 2008, p. 4).

Assim, em termos práticos, a Gestão Pedagógica por parte da gestão escolar, ou seja, diretor, vice-diretor, especialistas (supervisores pedagógicos e orientadores educacionais), tem como objetivo, além de garantir a melhoria da aprendizagem dos estudantes, conseguir o envolvimento de todos os atores no processo pedagógico. Esta ação começa a ser desenvolvida no início do ano letivo, nos dias escolares, quando há o planejamento das atividades a serem executadas durante o ano letivo, tendo por base o currículo nacional e regional, a distribuição dos conteúdos por série e bimestre, sem desprezar os projetos existentes no PPP e que também devem ser contemplados.

Ao findar cada bimestre esta ação de acompanhamento do desempenho dos alunos é

retomada nos Conselhos de Classe, conforme exposto na seção anterior a esta, sendo propostos movimentos para que os estudantes consigam avançar na aquisição de conhecimento significativo, mediante estratégias e metodologias que possam auxiliá-los.

Assim, outro elemento importante é o Plano Diário do professor, sendo este uma das ferramentas que o docente dispõe para adequar o currículo proposto pelo sistema de ensino às necessidades de cada turma, levando-se em conta o tempo e espaços escolares, a flexibilização para alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais especiais, a adaptação e contextualização de situações-problema para situações regionais. Outro exemplo seria a elaboração do Plano de Ações do Projeto Político-Pedagógico de acordo com as necessidades específicas da comunidade escolar e da própria instituição de ensino, percebendo-se o entorno da escola, as vulnerabilidades a que está exposta, aos contatos e parcerias que possa desenvolver para a aquisição de materiais e/ou serviços, para o engajamento dos atores nas decisões pedagógicas da escola.

Tal pensamento é compartilhado por Machado (2019) quando afirma que,

A gestão estratégica e o planejamento da escola são o caminho para descentralização das decisões e a construção da autonomia. Dentro desta lógica, a dimensão pedagógica do planejamento é o caminho para que a escola se aproprie dos resultados de avaliações, projete o desempenho futuro e tenha domínio sobre suas ações (MACHADO, 2019, p. 28).

Segundo Lück (2009), a gestão de resultados educacionais é considerada um desdobramento da dimensão “monitoramento de processos e avaliação institucional”, sendo os dados coletados (internos ou externos) de indicadores de desempenho (de insumos, de processo, de resultados, de impacto) utilizados para apontar as dificuldades e os sucessos apresentados em um processo.

Corroborando com esta afirmativa, Machado (2019) indica que os resultados educacionais devem ser analisados e apropriados considerando-se “as dimensões quantitativas, através de indicadores de resultados, bem como a dimensão qualitativa, através de pesquisas de satisfação e de clima na instituição, por exemplo” (MACHADO, 2019, p. 12).

Conforme Segatto e Abrucio (2017), a gestão de resultados é a consequência de um processo de reforma educacional orientado em duas dimensões.

Em uma dimensão estratégica, as avaliações, metas e indicadores passaram a orientar o planejamento dos ministérios de educação e, nesse caso, das secretarias estaduais de educação. E, em uma dimensão operacional, mudaram o sentido de implementação da política, já que as ações de todos os *stakeholders*, inclusive das escolas, passaram a ter como foco a aprendizagem do aluno (SEGATTO;

ABRUCIO, 2017, p. 90).

Assim, percebe-se que a criação de parâmetros mensuráveis e periódicos, tornou-se necessário para propiciar o acompanhamento do desempenho/resultado dos alunos e, conseqüentemente, do trabalho desenvolvido nas escolas. Diante desse acompanhamento pode-se implementar ações de melhoria, buscando a obtenção de melhores resultados.

Em relação às avaliações externas, a nível macro, há o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), mantido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao MEC, que aplica avaliações externas e questionários, com o objetivo de realizar um diagnóstico da educação básica, em escolas públicas e privadas, de forma censitária e amostral, em regime bianual. Para tanto, foram elaboradas as matrizes de referência, com descritores de habilidades para Língua Portuguesa e Matemática, em diversas séries escolares, de modo a quantificar o desempenho dos estudantes. Após a realização das avaliações e questionários, os resultados são submetidos à análise das matrizes de referência e se obtém a proficiência dos estudantes por escola, por estado e a nível nacional. Os boletins, com informações pedagógicas e indicativos dos descritores e habilidades ainda não consolidadas, são disponibilizados para as escolas, a fim de que estas se apropriem dos resultados obtidos e, posteriormente, norteiam o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os alunos.

A média da proficiência obtida em Língua Portuguesa e Matemática e o fluxo (aprovação, reprovação e abandono) apurados pelo Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que também é um instrumento indicativo de melhoria ou não na qualidade da educação ofertada pelo estabelecimento de ensino.

A nível estadual, em Minas Gerais, há o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), com aplicação de avaliações anuais, com objetivos e ferramentas idênticas ao do SAEB. De acordo com os autores Pinto e Saraiva (2010),

Minas é um dos poucos estados a manter um sistema próprio de avaliação educacional e foi o primeiro a realizar avaliação externa das suas escolas. Em 1992, antes mesmo que o MEC implantasse o seu sistema de avaliação, já estavam sendo realizados os primeiros testes por meio do Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais (PINTO; SARAIVA, 2010, p. 123).

Voltando ao caso de gestão estudado, em termos práticos, a instituição de ensino deve analisar os resultados das avaliações internas (frequência dos estudantes e avaliações bimestrais, por exemplo) e externas (SAEB e SIMAVE), de forma a considerar os avanços

alcançados ou não, quais ações devem ser alteradas ou mantidas. Para isso, as avaliações internas não devem ter caráter punitivo³⁰ e, sim, formativo, considerando as habilidades e competências alcançadas pelos estudantes e aquelas ainda não consolidadas e que devem ser retomadas. O conhecimento sobre o currículo escolar adotado pelo sistema de ensino e pela escola deve ser aprofundado e o trabalho da equipe gestora, principalmente, das especialistas (EEBs) é primordial para o alcance deste conhecimento por parte dos professores e dos próprios discentes. Neste sentido, o Conselho de Classe efetuado a cada final de bimestre seria um instrumento para esta análise e reflexão, de forma participativa, espaço no qual todos os professores da turma poderiam indicar as melhorias gerais da turma e, em particular, de cada aluno.

Conforme Castro (2017),

Do ponto de vista coletivo, a reprovação é, em grande medida, responsável pelo funil que se verifica ao longo da educação básica: muitos ingressam, mas poucos conseguem concluir de forma adequada, no tempo e idade corretos. Do ponto de vista individual, a reprovação é, no mínimo, desmotivante, não garante o aprendizado, podendo comprometer as expectativas de longevidade escolar (CASTRO, 2017, p. 18).

Para evitar o número crescente de reprovações nos índices educacionais, atualmente, a política educacional do Estado de Minas Gerais versa para um controle mais efetivo e participativo dos Conselhos de Classe e da integração deste instrumento com as Reuniões de Pais e/ou Responsáveis, mediante o registro sistemático desta ação e retomada de seus resultados a cada novo Conselho. Além deste foco, a política pública enfatiza o controle da frequência por parte dos professores, por meio do Diário Eletrônico Digital (DED), ferramenta via internet e interligada com o SIMADE, que propicia relatórios mais fidedignos sobre a regularidade da frequência dos estudantes e as ações desenvolvidas pela instituição de ensino para minimizar as faltas sucessivas e, posterior, abandono. Estas ações, para a comunidade, indica uma maior preocupação com a permanência e sucesso dos discentes no ambiente escolar.

Dourado (2007) afirma que os alunos, quando estão aprendendo, geram projeções de sucesso e que esta expectativa pode ser considerada um importante fator para os resultados reais de desempenho escolar. Ademais,

³⁰ Em algumas escolas ainda persiste a cultura da repetência, na qual as avaliações internas são utilizadas para punir os alunos indisciplinados e aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem não sanadas.

Os pais escolhem as escolas porque, em geral, têm indícios e informações que sugerem tratar-se de boas instituições; os alunos permanecem na escola porque, em geral, gostam dela, já que são boas as relações entre eles e professores, pais, direção e demais servidores da escola; o ambiente escolar é agradável, educativo, eficiente e eficaz, o que leva os alunos a estudarem com mais afinco (DOURADO, 2007, p. 24).

Em contrapartida, conforme Tavares Júnior (2018, p. 31) “o mesmo se dá no inverso, pela falta de opções, pela não representação, pela ausência de diálogo com a autoridade, pela escassa escuta ou participação nos processos decisórios”, ou seja, em decorrência de uma escola em que a apropriação dos resultados não é realizada de forma dinâmica e participativa, pode ocasionar o esvaziamento da instituição de ensino, mediante a escolha de permanência de alunos ou de seus responsáveis.

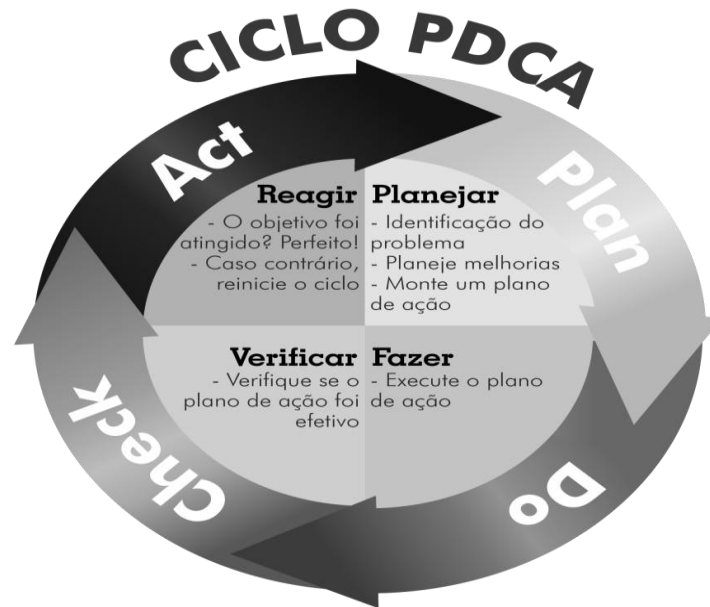
Segundo Machado (2019),

[...] os indicadores resultantes da avaliação e os índices de desempenho das escolas deveriam ser tratados como um meio de mensuração de resultados frente ao que foi planejado, que permitirá, acima de tudo, a aplicação de ações corretivas ou ajustes no processo de trabalho pedagógico ou de revisão do planejamento (MACHADO, 2019, p. 27).

Desta forma, tendo os indicadores dos resultados educacionais em mãos, acrescidos dos Boletins Pedagógicos disponibilizados, a gestão escolar (diretor, vice-diretor e especialistas), juntamente com os professores e comunidade escolar devem se apropriar destes resultados, identificando os pontos fortes e fracos, criando mecanismos pedagógicos para a melhoria da aprendizagem. Ou seja, inicialmente planejam-se as ações pedagógicas (Gestão Pedagógica) que serão desenvolvidas ao longo do ano letivo e mediante os resultados obtidos nas avaliações internas e externas (Gestão de Resultados Educacionais), a gestão do estabelecimento de ensino e a comunidade escolar têm condições para novamente planejar as ações pedagógicas, alterando-as ou fortalecendo-as de acordo com estes resultados, formando um ciclo.

Conforme Silva et al. (2019), este ciclo poderia ser caracterizado pela ferramenta administrativa PDCA (plan, do, check e action, em português: planejar, fazer, verificar e agir), podendo ser aplicada na gestão escolar, fornecendo uma “estrutura para a aplicação de métodos de melhoria alicerçados pela teoria do conhecimento gerencial” (SILVA et al., 2019, p. 10). A Figura 16 ilustra o ciclo PDCA, explicando-a mais detalhadamente.

Figura 16: Ciclo PDCA.



Fonte: Elaborado pela UFPR³¹, 2019.

Esta ferramenta, aplicada na educação poderia ser utilizada tanto na Gestão Pedagógica, planejando e fazendo, quanto na Gestão de Resultados Educacionais, verificando e agindo, e ao final do ciclo, retornando no planejamento para priorizar novos problemas, ou os mesmos por não terem obtido resultados positivos com o ciclo findado, e organizar as ações pedagógicas a serem desenvolvidas. Assim, as reuniões realizadas na escola e que congregam todos os atores da comunidade escolar, são importantes neste planejamento.

O Colegiado Escolar³², por exemplo, é a organização que mais pode auxiliar o gestor a decidir e a priorizar ações pedagógicas, alocando recursos (pessoal e financeiro) com o propósito de alcançar tais ações. Na seção seguinte serão tratados os aspectos que permeiam a Gestão Administrativa e a Gestão Financeira, e que interferem diretamente na Gestão Pedagógica e de Resultados Educacionais da instituição de ensino.

3.1.5. A Gestão Administrativa e Financeira da escola

Nesta seção, discorre-se primeiramente sobre a Gestão Administrativa e, posteriormente, sobre a Gestão Financeira, apesar de que para alguns autores estas duas

³¹ Tecnologia em Gestão da Qualidade, disponível em: http://www.gestaodaqualidade.ufpr.br/page/8/?cal_m=7&cal_y=2013. Acesso em: 15 out. 2019.

³² O Colegiado Escolar é composto por representantes de alunos, pais ou responsáveis, professores, demais servidores da escola e pelo diretor, que o preside.

gestões estão tão intimamente ligadas que, didaticamente, não as separam.

Antes da explanação a respeito destas duas gestões, cabe analisar que no cotidiano escolar, a Gestão Pedagógica, muitas vezes, não se relaciona com a Gestão Administrativa Financeira. Segundo Paro (2010),

[...] tal maneira de tratar o problema acaba por tomar as atividades pedagógicas e administrativas como mutuamente exclusivas – como se o administrativo e o pedagógico não pudessem coexistir numa mesma atividade –, encobrando assim o caráter necessariamente administrativo de toda prática pedagógica e desconsiderando as potencialidades pedagógicas da prática administrativa quando se refere especificamente à educação (PARO, 2010, p. 766).

Percebe-se pela afirmativa do autor supracitado que o uso e alocação dos recursos (humanos, físicos, financeiros, entre outros) devem ter um caráter pedagógico, sendo realizados sem perder o foco do objetivo da escola, que é a aprendizagem satisfatória dos alunos. Com base nesta definição, prosseguiremos na abordagem das gestões desta seção.

A Gestão Administrativa, segundo Lück (2009), envolve a gestão do patrimônio da escola, seja ele imaterial (arquivo, experiências, ideias) ou material (equipamentos, espaços e recursos físicos), a gestão de serviços de apoio (secretaria, serviços gerais) e a gestão financeira (aquisição de materiais permanentes e de consumo).

O estabelecimento de ensino, na fase de planejamento de ações, precisa também ater-se aos recursos que serão necessários para que as ações sejam executadas, sejam eles materiais (data show, salas de aula, papéis, computadores, visitas técnicas fora do espaço escolar, entre outros) ou de recursos humanos (professores, palestrantes, capacitações para servidores sobre assuntos específicos, monitores, entre outros). Estes recursos podem ser disponibilizados via Caixa Escolar (compra de materiais, pagamento de transporte para visitas externas) ou via parceria (instituições não-governamentais, programas de instituições privadas).

De acordo com Machado (2019),

O planejamento de recursos humanos na unidade escolar deve identificar as decisões e ações que podem ser tomadas pela escola e as que dependem da intervenção das secretarias. Faz parte do processo de negociação entre diretores de escola e secretaria, a apresentação das demandas oriundas de um planejamento de Recursos Humanos da unidade (MACHADO, 2019, p. 30).

Nota-se que a Gestão Administrativa tem envolvimento direto com a gestão dos recursos humanos disponíveis e o diretor de escola pode utilizar, conforme Machado (2018), um dos modelos de gestão: “[...] modelo diretivo está diretamente associado a uma estrutura

de poder centralizada, enquanto que no modelo participativo, esta estrutura é descentralizada” (MACHADO, 2018, p. 15). Ou seja, o diretor pode utilizar-se de meios administrativos centralizadores, nos quais apenas ele decide, delega, acompanha e avalia, ou pode utilizar-se de meios participativos, dando voz aos diversos atores que compõem a comunidade escolar, havendo a corresponsabilização tanto das ações quanto dos resultados alcançados. Ainda segundo a autora,

A possibilidade de participação dos integrantes de uma organização nos processos decisórios depende do grau de descentralização do poder de decisão na mesma, bem como da autonomia que indivíduos e unidades organizacionais possuem para agir de maneira pró-ativa (MACHADO, 2018, p. 15).

Dentre as decisões que podem ser tomadas, de forma descentralizada, pela escola estão aquelas decididas colegiadamente, ou seja, mediante a atuação do Colegiado Escolar. Este tem a função de auxiliar o gestor na tomada de decisão que envolve questões financeiras e de como utilizar este recurso com foco nos estudantes e em sua aprendizagem efetiva. Mediante as reuniões periódicas, são apresentadas as ações e propostas, sendo analisadas e deferidas ou não, conforme a decisão colegiada dos membros (representantes de pais, alunos, professores e demais servidores) que fazem parte deste órgão, de caráter consultivo e deliberativo.

Nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais é adotada a instituição Caixa Escolar (CX), constituída como pessoa jurídica e que possui contas bancárias nas quais são depositados recursos estaduais, federais ou diretamente arrecadados pela escola. A Caixa Escolar possui um presidente que é, obrigatoriamente, o diretor da instituição de ensino e um tesoureiro, escolhido em assembleia geral pela comunidade escolar.

Cada conta da CX recebe recursos específicos, com termos de compromisso informando que tipo de gastos pode ser efetuado com aquela verba e em que prazo devem ser elaboradas as prestações de contas. Como citado em seções anteriores a esta, o PDE Escola é um programa federal que auxilia a escola a planejar e a executar ações que envolvem valores financeiros, custeando-os mediante o PDDE.

Exemplificando, é depositado pelo PDDE (insumos federais) na conta da CX um valor para compra de material de consumo (papel sulfite, tintas, cartolina, material de limpeza, tonner para impressoras, entre outros produtos) destinados a atender um projeto pedagógico que a escola cadastrou. O diretor da escola, junto com o Colegiado Escolar, estipulam quais e quantos materiais serão adquiridos com aquele valor e encaminham a relação de materiais para a Comissão de Licitação que verifica se há necessidade de se fazer e de se divulgar um

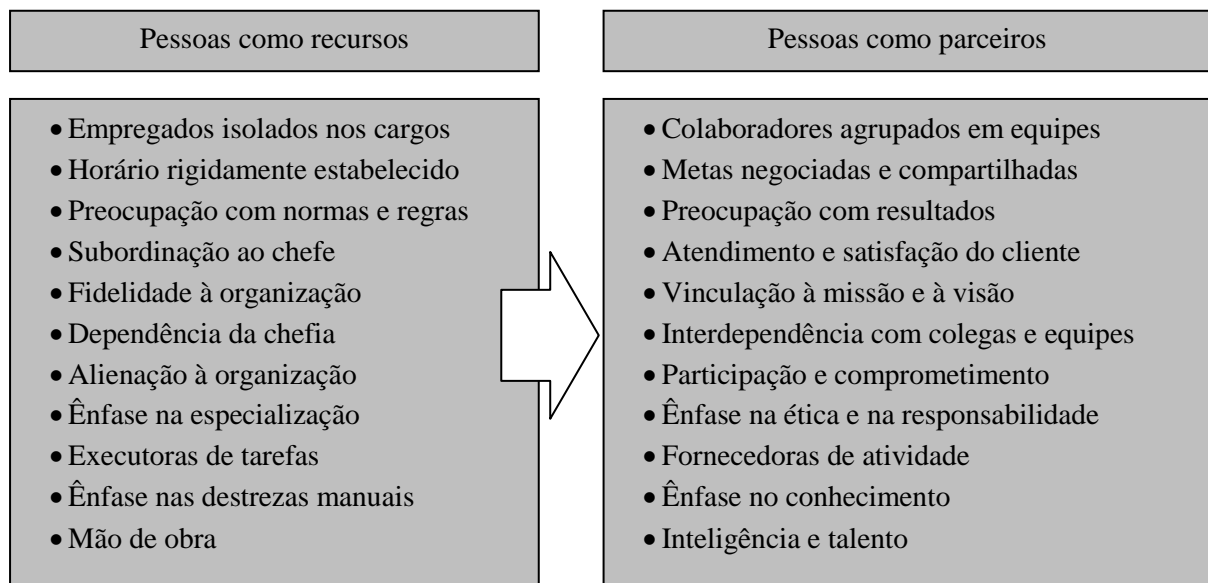
Edital de Licitação com estes itens ou se basta fazer 3 (três) cotações de preço, dependendo do valor total da compra. Após a Comissão de Licitação indicar qual empresa oferece os produtos pelo menor preço, a escola adquire os materiais por meio de um contrato e emite um cheque no valor exato da compra. Toda a documentação, desde o termo de compromisso até a emissão de nota fiscal e pagamento, é organizada e montada uma Prestação de Contas, sendo esta protocolada para conferência na SRE.

Para Mintzberg (2010), todas as atividades e prioridades que permeiam a agenda do gerente são consideradas importantes para os membros da unidade, influenciando-os a tomar decisões que lhe competem com base na agenda gerencial e na organização de suas próprias prioridades. Como exemplo desta afirmativa pode-se citar o gestor escolar em cuja agenda é dada prioridade para o setor financeiro (compra de equipamentos, materiais permanentes e de consumo; manutenção e ampliação da rede física). Nesse perfil de gestão, seus subordinados também serão contagiados por este pensamento, priorizando ações voltadas para a prática da supervalorização da aquisição de equipamentos e materiais, ou mesmo do uso destes produtos adquiridos. Assim, o gestor deve desenvolver suas habilidades e papéis tendo em vista que todas as atitudes que tomar, super ou subvalorizando itens em sua agenda, produzirá efeitos mais ou menos acentuados em seus subordinados.

Para alguns diretores, a gestão financeira é considerada uma das mais difíceis, por muitas vezes a escola não contar com uma equipe capacitada para lidar com as questões financeiras, de forma correta e pró-ativa. Porém, o gestor não pode se esquivar da gestão administrativa relacionada às pessoas que compõem a equipe da escola.

Conforme Lück (2009), cabe “ao diretor cuidar, no cotidiano escolar, de elementos que permeiam a atuação de pessoas, que são: a comunicação, o relacionamento interpessoal, a resolução de conflitos” (LÜCK, 2009, p.92). Ademais, o gestor deve considerar os servidores que atuam na instituição escolar como parceiros para a execução dos objetivos propostos pela coletividade. Conforme se observa na Figura 17, Chiavenato (2010) considera que um gestor pode identificar as pessoas como parceiros ou como recursos.

Figura 17: As pessoas são recursos ou parceiros da organização?



Fonte: Chiavenato, 2010, p. 9.

Quando o diretor percebe os profissionais que atuam na escola como parceiros, ele consegue incentivar um clima harmonioso e de responsabilidade compartilhada, mediando os possíveis conflitos que venham a ocorrer através do diálogo entre as partes envolvidas, promovendo capacitações de aperfeiçoamento profissional em serviço mediante parcerias externas à instituição de ensino, preocupando-se com o lado humano do trabalho e não apenas na mensuração da avaliação de desempenho em si.

Assim, para que a Gestão Administrativa funcione adequadamente, de forma participativa e democrática, o gestor deve primeiramente atentar-se para o cotidiano escolar, de forma a conhecer a cultura organizacional da escola, identificando quais rotinas e hábitos podem ser mantidos ou alterados na práxis dos membros da instituição de ensino. Na próxima seção será apresentada esta gestão.

3.1.6 A Gestão da Cultura e do Cotidiano da Escola

Nesta seção, veremos os conceitos de Gestão da Cultura Organizacional da escola, com autores que concordam com Lück (2009) na explicação desta dimensão e, posteriormente, sobre a Gestão do Cotidiano escolar e suas implicações.

Conforme Chiavenato (2010) a cultura organizacional “é o conjunto de hábitos e crenças, estabelecidos por normas, valores, atitudes e expectativas, compartilhado por todos os membros da organização” (p. 174). O autor afirma ainda que

A cultura representa o universo simbólico da organização e proporciona um referencial de padrões de desempenho entre os funcionários, influenciando a pontualidade, produtividade e a preocupação com qualidade e serviço ao cliente. A cultura exprime a identidade da organização. Ela é construída do longo do tempo e passa a impregnar todas as práticas, constituindo um complexo de representações mentais e um sistema coerente de significados que une todos os membros em torno dos mesmos objetivos e do mesmo modo de agir. Ela serve de elo entre o presente e o passado e contribui para a permanência e a coesão da organização (CHIAVENATO, 2010, p, 173).

Nesta perspectiva de Chiavenato (2010), a cultura organizacional possui aspectos que são de fácil identificação (explícitos) e outros de difícil percepção (implícitos ou ocultos), sendo necessário ao gestor perceber estes aspectos visíveis ou não, de modo a interferir no clima organizacional da melhor forma possível. Schein (1991³³ *apud* Teixeira, 2000), por sua vez, aborda os três níveis de cultura: nível dos artefatos, nível dos valores e crenças e nível das condições básicas. No primeiro nível, dos artefatos, encontram-se os elementos visíveis da cultura, que são perceptíveis a todos, tais como o espaço físico, as construções, a linguagem falada e escrita, a produção artística e o comportamento aparente dos membros do grupo (TEIXEIRA, 2000, p. 11). O segundo nível é constituído pelos valores e crenças compartilhados pelas pessoas nas organizações. Estes elementos são interiorizados, mas compartilhados de forma consciente. No terceiro nível, encontram-se as concepções básicas, vistas como crenças interiorizadas, que influenciam de maneira inconsciente as ações das pessoas (TEIXEIRA, 2000, p. 11).

Lück (2009) enfatiza que a gestão da cultura organizacional da escola refere-se às práticas habituais (normas informais) dos atores formadores da escola, sendo considerado o modo de pensar e agir existente nela (ideário ou preceitos, tecnologia e caráter) e compartilhado coletivamente de maneira duradoura. Sem a liderança do diretor com as competências elencadas pela autora, a instituição de ensino acaba formando uma cultura centrada nos interesses pessoais (poder), com tendências imediatistas e reativas (disputas e acomodações).

Conforme Machado (2019),

O desempenho de uma organização decorre do desempenho de seus colaboradores. Não há como planejar o futuro de uma organização, objetivos, estratégias, metas e planos de ação, sem pensar no perfil e nas competências das pessoas que realizarão tudo isto (MACHADO, 2019, p. 29).

³³ SCHEIN, Edgard. Organizational culture and leadership: a dynamic view. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Por isso a importância de identificar qual a cultura organizacional, quais atores influenciam diretamente nesta cultura, tornando-a aplicável e replicando-a continuamente. Na prática e considerando o caso de gestão pesquisado, o gestor após identificar estas normas informais, poderia solicitar o auxílio da SRE Monte Carmelo em relação à capacitação dos profissionais da escola, mostrando normas e regras gerais que devem ser seguidas, adequando-as à realidade da escola e propiciando a reflexão dos atores para que possam introjetar a mudança de paradigma necessária. Outra possibilidade, já mencionada no tópico anterior, seria a pactuação de parcerias com instituições externas na elaboração de materiais, palestras e capacitações de forma a absorção de novos hábitos, paulatinamente.

Corroborando com esta ideia, Machado (2019) afirma que,

Isto requer uma mudança de cultura e de comportamento na organização escolar. Como toda mudança de valores é demorada, este é um trabalho que deve ser realizado por etapas, deve ser visto como construção. Para isso, o gestor deve criar estratégias de envolvimento e participação (MACHADO, 2019, p. 5).

Voltando-se para o caso de gestão em pauta, seria necessário que os gestores das escolas pesquisadas conhecessem a cultura organizacional da instituição de ensino sob sua responsabilidade, identificando as práticas habituais, as lideranças, os interesses em comum, percebendo com olhar atento as normas informais utilizadas pelos servidores e alunos. Assim, os gestores das quatro escolas poderiam propor mudanças na gestão administrativa e pedagógica para fortalecer as nuances da cultura organizacional que precisassem de foco e para atenuar ou incentivar as alterações em outras que não estivessem de acordo com a proposta de melhoria.

Desta forma, as ações deveriam partir de atividades motivacionais e de conscientização direcionadas aos atores da comunidade escolar, tendo por ponto central a melhoria do desempenho escolar e lideradas pelos gestores, cujo exemplo prático traria a tendência de reflexão de todos e de ação continuada no cotidiano escolar, não bastando apenas a elaboração de planos, mas principalmente a execução destes. Conforme Machado (2019),

Qualquer estratégia de participação só será eficaz se transformada em ação. No sistema educacional, assim como em qualquer organização, os discursos, por mais bonitos e encorajadores que sejam, não funcionam se não estiverem alinhados com a prática, discursos que não se transformam em prática levam à descrença e à ineficácia (MACHADO, 2019, p. 7).

Portanto, a prática no cotidiano escolar é considerada de importância estratégica para

efetuar as mudanças propostas, devendo ser acompanhada diariamente. No entanto, antes de discorrer sobre a Gestão do Cotidiano escolar, necessário se faz compreender o que vem a ser o cotidiano escolar. Conforme Limeira (2013),

A escola é constituída por uma variedade de sujeitos que nela atuam, participam e também circulam (passam despercebidos, mas fazem de alguma forma, parte desse ambiente). Sua rotina de atividades diárias se consolida com o passar dos anos e estabelece o cotidiano escolar, fruto da ação contínua desses sujeitos (LIMEIRA, 2013, p. 9).

Portanto, o cotidiano escolar é o conjunto de pessoas e ações desenvolvidas por estes atores ao longo dos anos de permanência no ambiente educacional e que interferem na prática desenvolvida na instituição escolar.

Segundo Lück (2009), a Gestão do Cotidiano escolar envolve a percepção do cotidiano da escola com um olhar atento, perspicaz e crítico, identificando as práticas construídas pelos indivíduos (disciplina, horário de aulas, comunicação interna e externa) e que passam despercebidas no dia a dia, sendo esta percepção a motivação para implementação de mudanças necessárias no ambiente educacional para a melhoria dos resultados escolares.

De acordo com Silva (2009),

O gestor educacional tem assim, uma árdua tarefa de buscar o equilíbrio entre os aspectos pedagógicos e administrativos, com a percepção que o primeiro constitui-se como essencial e deve privilegiar a qualidade, por interferir diretamente no resultado da formação dos alunos e o segundo deve dar condições necessárias para o desenvolvimento pedagógico (SILVA, 2009, p. 70).

Esse equilíbrio proposto pelo autor entre atividades pedagógicas e administrativas estabelece uma relação interdependente entre uma e outra, sendo percebida no dia a dia da escola, nas relações interpessoais, nas práxis, na cultura organizacional e outras práticas adotadas. Daí a necessidade de observar e gerir o cotidiano escolar. Esta gestão, provavelmente, é a que demandaria maior tempo dos gestores, ocupando boa parte das horas de trabalho e de seu planejamento diário. Conforme Machado (2019),

Conciliar, gerenciar e colocar em prática tantos planos não é fácil e acaba por aumentar a carga de trabalho da gestão escolar, gerando dificuldades. [...] Talvez seja por esta razão que em muitas unidades escolares, os gestores percebem o planejamento da escola como uma obrigação exigida pela rede de ensino, acabando por elaborá-lo de maneira mecânica, apenas para cumprir esta exigência (MACHADO, 2019, p. 21).

Para conseguir observar e acompanhar a gestão do cotidiano escolar, o gestor necessita

delegar funções aos servidores que o auxiliarão neste controle e desenvolver uma comunicação interpessoal de forma a aprimorar sua prática.

O empoderamento, termo advindo da palavra inglesa *empowerment*, poderia ser utilizado para se alcançar a delegação de funções com êxito, pois, de acordo com Chiavenato (2010), significa

dar poder, autoridade e responsabilidade às pessoas para torná-las mais ativas e proativas dentro da organização. Trata-se de uma mudança cultural, uma transformação no comportamento das pessoas. Elas passam a ter mais autonomia e iniciativa pessoal em suas atividades, ao contrário das tradicionais regras e regulamentos que inibem e impedem a plena realização das pessoas (CHIAVENATO, 2010, p. 190).

Assim, as pessoas tornam-se mais responsáveis pela execução das tarefas, pela melhoria do trabalho, orientando-se por metas a alcançar, privilegiando a atividade em equipe, sendo parceiras da organização (CHIAVENATO, 2010, p. 191). Empoderando os servidores e a comunidade escolar, o gestor consegue administrar melhor o cotidiano da escola, tendo uma visão mais ampla das atividades já realizadas e a serem desenvolvidas, contando com a colaboração consciente e responsável dos atores que se sentem participantes de todo o processo e não apenas de uma ação.

Para Mintzberg (2010), a delegação de funções é primordial no trabalho gerencial, pois ao projetar estruturas e elaborar estratégias o gerente promove a divisão de trabalho, a responsabilização entre os subordinados, a alocação e otimização de recursos necessários ao desenvolvimento das ações, autorizando a tomada de decisões dentro do âmbito da tarefa delegada, compartilhando a responsabilidade pela execução e êxito da atividade em pauta. Ademais, ao delegar o gestor também exerce a função de motivar, persuadir, encorajar e fortalecer a equipe de subordinados, construindo uma cultura de desenvolvimento individual e coletivo dentro da instituição.

Conforme Custódio et al. (2013), o gestor desempenha papéis de liderança e de ligação, motivando os servidores a quererem desempenhar as funções a eles atribuídas.

No papel de liderança em relação a indivíduos, o gerente energiza as pessoas através de motivação, persuasão, apoio, convencimento, fortalecimento, encorajamento e envolvimento. Ele também desenvolve indivíduos, oferecendo *coaching*³⁴ e *mentoring*³⁵. Já em relação a equipes, o gerente as constrói e mantém, além de

³⁴ *Coaching* é um termo inglês que se refere a uma atividade na qual um instrutor auxilia na formação pessoal de outra pessoa.

³⁵ *Mentoring* é outro termo em inglês e tem significado de tutoria, na qual alguém mais experiente orienta outra menos experiente.

estabelecer e fortalecer a cultura (CUSTÓDIO et al., 2013, p. 5).

Desta forma, a postura do gestor também pode influenciar na gestão do cotidiano, pois conforme Silva (2009),

Quando se tem um gestor/líder com postura positiva em suas ações, isso normalmente contagia a equipe que se torna motivada, sem medo de mudanças, de desafios. O gestor, dessa maneira propicia a busca da satisfação pessoal pelo profissional que ali atua.

Uma liderança com negatividade acaba por reprimir a equipe, inibindo a participação e o envolvimento da mesma para as ações a serem atingidas, revelando, geralmente um líder autoritário, que amedronta sua equipe na busca de resultados (SILVA, 2009, p. 74).

Então, voltando-se ao caso de gestão em pauta, os diretores das quatro escolas poderiam acumular estas capacidades, de observar o cotidiano escolar e de compreender a cultura da instituição educacional, de modo a agirem de forma a implementarem uma mudança de hábitos sequencial para o engajamento de todos os atores e para a busca de resultados comuns e pactuados coletivamente. Para tanto, o auxílio da Regional, como em outras dimensões apresentadas por Lück, seria essencial, na medida em que os diretores demandassem essa necessidade.

3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O conhecimento do mundo e as explicações sobre os problemas que afetam a humanidade, no cotidiano, são tratados de forma empírica, porém para serem aceitos e considerados academicamente há a exigência de utilização de métodos científicos sistematizados, com procedimentos racionais e objetivos, sendo passível de verificação para generalizar ou não o resultado obtido.

Para tanto, o conhecimento deriva inicialmente de um problema e uma hipótese relacionada a um fato corriqueiro, às vezes até mesmo naturalizado no dia a dia. Conforme o autor Gil (2008), a formulação de um problema deve atentar às seguintes regras, “(a) o problema deve ser formulado como pergunta; (b) o problema deve ser claro e preciso; (c) o problema deve ser empírico; (d) o problema deve ser suscetível de solução; (e) o problema deve ser delimitado a uma dimensão viável” (GIL, 2008, p. 26).

No caso posto no primeiro capítulo, identificou-se o seguinte problema: até que ponto a gestão da Escola Estadual Melo Viana contribuiu para a melhoria dos resultados em

comparação às três escolas? Tal problemática atende aos pressupostos indicados por Gil e citados acima.

Corroborando com estas regras, uma hipótese é produzida na tentativa de se verificar um fato percebido, sendo uma “formulação provisória [...] correta ou errada, de acordo ou contrária ao senso comum, a hipótese sempre conduz a uma verificação empírica” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 161). Ao se elaborar uma hipótese, deve-se também formular os métodos e ferramentas a serem utilizados para refutar ou confirmar a proposição realizada, levando-se em conta o objeto a ser pesquisado, os recursos a serem usados e o nível de abrangência da pesquisa.

Desta forma, o presente trabalho, baseia-se na pesquisa qualitativa, sendo que

Para interpretar os resultados, o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e o dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas. [...] Mediante o auxílio de uma teoria pode-se verificar que por trás dos dados existe uma série complexa de informações, um grupo de suposições sobre o efeito dos fatores sociais no comportamento e um sistema de proposições sobre a atuação de cada grupo (GIL, 2008, p. 178).

Com o levantamento de dados apresentado no capítulo 1 é possível levantar como hipótese que o modo de gestão da Escola Estadual Melo Viana seja o fator de diferenciação desta em relação às outras três instituições de ensino. Porém, apenas os dados em si não perfazem instrumentos adequados para um estudo da situação vislumbrada, sendo necessários outros artifícios para melhor elucidar a hipótese apresentada, utilizando-se, nesta pesquisa qualitativa, o estudo de caso.

De acordo com Severino (2007), o estudo de caso se refere a:

pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. A coleta dos dados e sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo, em geral. O caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências (SEVERINO, 2007, p. 121).

Assim, entende-se que a situação da Escola Estadual Melo Viana trata-se de um caso singular e, ao mesmo tempo, com potencial de representatividade de situações que possam ocorrer em outras instituições de ensino, tornando o seu estudo significativo a fim de produzir generalizações que venham a incitar reflexões acerca de outras realidades escolares.

Para a coleta de dados inicial utilizou-se a análise documental e a pesquisa bibliográfica. Em uma segunda etapa, foram utilizadas, além destas primeiras, a observação participante, entrevistas semiestruturadas com os diretores das quatro escolas mencionadas até o momento e com as responsáveis pelas diretorias da SRE Monte Carmelo. A seguir, serão explicadas cada uma das formas de coleta de dados escolhidas para esta pesquisa.

As autoras Marconi e Lakatos enfatizam ser imprescindível o embasamento teórico para o

desenvolvimento de um caráter interpretativo, no que se refere aos dados obtidos. Para tal, é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando-se por um modelo teórico que serve de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 224).

Ou ainda, a “citação das principais conclusões a que outros autores chegaram permite salientar a contribuição da pesquisa realizada, demonstrar contradições ou reafirmar comportamentos e atitudes” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 225). Desta forma, a seguir serão analisados alguns autores que discorrem sobre a gestão educacional, suas características e possíveis modelos que possam explicar os fatos indicados no primeiro capítulo.

Segundo Severino (2007), a pesquisa bibliográfica,

é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados (SEVERINO, 2007, p. 122).

Na presente pesquisa consultou-se autores e pesquisadores que versam a respeito das características e modelos de gestão, embasando a análise realizada nas 4 escolas da SRE Monte Carmelo, a ser apresentada no capítulo 3, mas especificamente na EE Melo Viana, alvo da problematização e hipóteses formuladas no primeiro capítulo.

Antônio Carlos Gil, afirma que a análise documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51), tais como, jornais, gravações, filmes, fotos e documentos oficiais. No primeiro capítulo, empregou-se a análise documental para a abordagem de indícios que viabilizassem a proposição de um estudo de caso. Para tanto, os dados utilizados foram buscados diretamente nos arquivos das escolas e da Regional, além da obtenção de relatórios no SIMADE, legislação vigente e pesquisa em sites institucionais. Na

mesma linha, a pesquisa documental associada às ferramentas que serão descritas a seguir, poderão refutar ou comprovar a hipótese elencada, no capítulo 3.

Conforme Severino (2007), na “pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador” (SEVERINO, 2007, p. 123).

Além disso, realizou-se entrevistas semiestruturadas, sendo esta considerada como

aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 197).

De acordo com Marconi e Lakatos,

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195).

A presente pesquisa pretendia entrevistar as diretoras das quatro escolas da SRE Monte Carmelo que estavam em situação de possível encerramento das atividades escolares, o ex-diretor da EE Melo Viana e as diretoras dos Setores da Regional (Diretoria Administrativa e Financeira – DAFI, Diretoria de Pessoal – DIPE, Diretoria Pedagógica – DIRE).

No entanto, a ex-diretora da EE Tancredo de Almeida Neves não pode conceder a entrevista por razões de saúde. A pesquisadora tentou mais de uma vez, através de mensagens e por e-mail, marcar esta entrevista, mas não teve sucesso. Por esta razão, só foi possível entrevistar as diretoras de três das escolas estaduais.

Tendo isso em vista, o Quadro 4 a seguir apresenta a identificação dos 7 (sete) entrevistados e suas respectivas funções.

Quadro 4 – Discriminação dos sujeitos de pesquisa entrevistados

Denominação do Entrevistado	Função do entrevistado	Termo para identificação
Entrevistado 01	diretora da SRE Monte Carmelo e diretora DIPE	E01
Entrevistado 02	diretora da DIRE	E02
Entrevistado 03	diretora da DAFI	E03
Entrevistado 04	Coordenadora da EE Egídio Machado	E04
Entrevistado 05	Ex-diretora da EE Padre César	E05
Entrevistado 06	Ex-diretor da EE Melo Viana	E06
Entrevistado 07	Atual diretora da EE Melo Viana	E07

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

A entrevista com as diretoras das escolas, versou sobre questões referentes às dimensões da gestão escolar, propostas por Lück (2009) e explicitadas no referencial teórico no início deste capítulo, além de fatores que podem interferir na diminuição de escolas, dos fatos ocorridos e o que colaborou para o desenrolar destes, entre outros elementos com o objetivo de elucidar os indícios apresentados no primeiro capítulo.

Com as diretoras dos Setores da Regional, a entrevista procurou identificar os motivos que possam ter levado ao encerramento de atividades escolares, a motivação para a troca de diretores ainda dentro do mandato destes e as estratégias que foram ou estão sendo adotadas para evitar-se o encerramento de outras instituições de ensino.

As entrevistas foram agendadas, tendo local e data combinados com os servidores mencionados, sendo realizadas pessoalmente e gravadas, para posteriormente serem transcritas e analisadas.

Após a coleta de dados, estes foram selecionados, codificados e tabulados. Conforme Marconi e Lakatos (2003), a seleção,

É o exame minucioso dos dados. De posse do material coletado, o pesquisador deve submetê-lo a uma verificação crítica, a fim de detectar falhas ou erros, evitando informações confusas, distorcidas, incompletas, que podem prejudicar o resultado da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 166).

A codificação, ainda segundo as autoras, é uma técnica utilizada para criar categorias para os dados obtidos e divide-se em duas partes:

1. Classificação dos dados, agrupando-os sob determinadas categorias; 2. Atribuição de um código, número ou letra, tendo cada um deles um significado. Codificar quer dizer transformar o que é qualitativo em quantitativo, para facilitar não só a

tabulação dos dados, mas também sua comunicação (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 167).

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), tabulação é a organização dos dados em tabelas, de forma a facilitar a visualização e a relação entre estes, podendo culminar em uma representação gráfica, de rápida e fácil interpretação.

Para Gil (2008), para interpretar os resultados, “o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e o dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas” (GIL, 2008, p. 178). Corroborando com Marconi e Lakatos (2003), esclarecem que a interpretação dos dados,

É a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 168).

Desta forma, após a análise e interpretação dos dados coletados, foram produzidos quadros que representam visualmente as informações de forma simples, clara e de fácil entendimento, subsidiando as conclusões a respeito das hipóteses levantadas e resultados obtidos.

3.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Como mencionado, para subsidiar a análise dos dados de pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com diretores de escolas estaduais e diretoras das Diretorias da SRE Monte Carmelo, conforme apresentado nas seções a seguir. As questões propostas aos entrevistados versaram sobre a temática relacionada à gestão escolar e suas dimensões, além de envolverem o contexto das quatro escolas estudadas no período temporal de 2013 a 2018.

3.3.1 Resultados das entrevistas com as diretoras das escolas

As entrevistas com três ex-diretores e com uma diretora das quatro escolas estaduais que compõem o caso de gestão ora analisado, conforme a indicação de atuação constante no Quadro 4, foram agendadas separadamente, de acordo com a disponibilidade dos

entrevistados. Três das entrevistas tiveram que ser remarçadas, devido à solicitação dos ex-diretores, delongando o prazo de coleta de dados. A primeira entrevista foi realizada no dia 23 de outubro de 2019 e a última em 15 de novembro de 2019.

O roteiro de entrevistas foi elaborado com o objetivo de esclarecer os fatos que desencadearam no encerramento de atividades de três escolas estaduais e da troca de diretor de uma das instituições de ensino. Além deste objetivo, pretendeu-se verificar o conhecimento dos entrevistados a respeito da teoria apresentada por Lück (2009) sobre as dimensões da gestão e a vivência destas na prática escolar vivenciada por eles.

Na sequência, as perguntas serão apresentadas em tópicos e em cada um deles as perguntas estarão dispostas de forma a facilitar o entendimento e as reflexões possíveis.

3.3.1.1 Perfil dos Gestores

Iniciando a análise das respostas obtidas, identifica-se no Quadro 5, a formação profissional dos entrevistados, quanto às questões 1 e 2, descritas no Apêndice B e C.

Quadro 5: Formação acadêmica dos gestores

Diretor(a)	Resposta
E04	Eu tenho Pedagogia, né... licenciatura Plena e fiz uma pós em Psicopedagogia. [...] Fiz a capacitação do Progestão.
E05	Eu tenho Pedagogia e pós-graduação em Alfabetização. [...] Fiz vários Progestão e esses cursos que a SEE propunha.
E06	Curso superior em Letras [...] e Literatura Portuguesa e Brasileira. [...] O Progestão, é exatamente... o nome específico do que a Superintendência ofereceu, não é... eram várias etapas... parece que 6 ou 8 módulos.
E07	Eu tenho [...] Curso de Licenciatura em Letras, especialização na área de aprendizagem em língua estrangeira e Mestrado em Linguística Aplicada. [...] participei do curso do Progestão [...] e ainda estes cursos de formação a distância que são ofertados pela Secretaria de Estado de Educação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Pelas respostas dos entrevistados, percebe-se que todos possuem licenciatura em Pedagogia ou em Letras e realizaram os cursos de capacitação do Progestão, ministrado pela SRE Monte Carmelo, em épocas distintas. As entrevistadas E05 e E07 fizeram outros cursos oferecidos pela SEE/MG. As entrevistadas E04, E05 e E07 possuem pós-graduação *latu sensu* e apenas a entrevistada E07, *strictu sensu*.

Depreende-se que todos possuem conhecimentos específicos sobre educação devido às

formações em licenciatura e sobre a gestão escolar, mediante a afirmativa de terem participado do Progestão.

De forma a embasar melhor a análise sobre o perfil dos gestores pesquisados, no Quadro 6 são apresentados o tempo de serviço dos entrevistados e de sua experiência na direção de escolas.

Quadro 6: Experiência de atuação no serviço público e na direção de escola

Diretor(a)	Resposta
E04	Trabalho há 12 anos e... já fui professora regente de turma, secretária escolar, ATB ³⁶ e Coordenadora de Escola. Atualmente sou regente. [...] Olha... eu fiquei 1 ano como Coordenadora ³⁷ ... bem no ano em que a escola já se encontrava em fase de encerramento.
E05	Bom, eu terminei o magistério em 1980 e daí... em 1980 quando eu cursava o magistério eu já era professora dos anos iniciais, em Romaria, assim... em designações pequenas. Depois de formada eu nunca parei, então eu fui professora dos anos iniciais, 25 anos e aposentei em 2011, em 31/12/2011. No cargo 2 ³⁸ eu tenho 1 ano de experiência em secretaria na EE Letícia Chaves, no Clara Chaves naquele curso de magistério eu trabalhei como professora de didática da matemática, didática da ciência, estrutura...., no Colégio Estadual eu fiquei mais ou menos 4 a 5 anos como especialista e no cargo de direção fiquei mais ou menos 18 anos.
E06	No estado, estou firme mesmo desde 2000 [...] [como diretor de escolar atuei] um ano e cinco meses.
E07	Eu tenho vinte e três anos como servidora pública [...]. Desses vinte e três anos basicamente dez anos [...] eu tô na parte administrativa ou como vice-diretora ou como diretora e os outros treze anos como professora. [...] Eu entrei [como diretora da escola] em junho de dois mil e treze, então na verdade, seis anos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

O tempo de serviço público estadual dos entrevistados varia entre 12 e 39 anos e como gestores obteve-se respostas variando de um ano e cinco meses a 18 anos. A entrevistada E05 apresenta o maior tempo de serviço, 39 anos, e a maior quantidade de tempo como diretora, 18 anos.

Pode-se supor com base no perfil dos entrevistados, que além de formação específica na área educação e de gestão, eles possuem experiência profissional que pudesse subsidiar

³⁶ ATB é a sigla do cargo Assistente Técnico de Educação Básica, responsável por atividades inerentes à escrituração escolar, arquivamento, expedição e organização de documentos, entre outras tarefas inerentes ao cargo.

³⁷ Nas escolas estaduais de Minas Gerais, quando há menos de 5 (cinco) turmas em funcionamento na instituição de ensino, ao invés de diretor escolar é indicado um coordenador, entre os professores atuantes, para assumir a gestão do educandário.

³⁸ Em Minas Gerais os servidores públicos estaduais podem possuir mais de 1 cargo ou admissão, desde que haja compatibilidade de funções e de horários, conforme estabelece a legislação em vigor.

conhecimentos para a atuação como diretores de escolas. Porém, quando se observa o conceito de gestão apresentado por Mintzberg (2010), visto no referencial teórico deste trabalho, segundo o qual a gestão é a conjugação entre ciência, prática e arte, é possível avaliar que há um possível desequilíbrio na formação dos entrevistados e o tempo de experiência no cargo de gestão.

No que se refere à formação em gestão, os respondentes fizeram basicamente os cursos do Progestão. Quanto à experiência no cargo (prática), os resultados demonstram que E04 teve 1 ano de experiência, E05 esteve no cargo por 18 anos, E06 teve experiência de 1 ano e cinco meses e E07 tem experiência de 6 anos. Pode-se deduzir que, tal como defendido por Mintzberg (2010), a experiência prática em gestão é importante, mas deve ser complementada pelo conhecimento explícito obtido por meio da ciência e pela arte, que decorre da conjugação entre prática e ciência.

Portanto, a formação acadêmica e profissional não são fatores únicos que podem afirmar ser um servidor apto para gerir uma escola de forma eficiente ou não. São necessários outros parâmetros para obter-se uma conclusão mais precisa sobre a temática. Desta forma, serão apresentados, na sequência, as principais dimensões abordadas por Lück (2009), de forma a subsidiar maiores conclusões.

3.3.1.2 Experiência na gestão da escola pesquisada

A pergunta 5, do Apêndice B e C, indagou acerca das metas que os diretores tinham em mente ao assumirem a direção das escolas, de forma a identificar a preocupação que os instigava neste momento.

Quadro 7: Metas ao assumir a gestão da escola

Diretor(a)	Resposta
E04	[...] era elevar o nível de proficiência dos alunos... manter todos os setores da escola funcionando [...] servidor, aluno, pais, escrituração... e os trâmites de encerramento de uma escola, mesmo.
E05	Eu já estava na escola há um bom tempo e já conhecia a escola e a minha meta era qualidade para todos e acho que foi aí que estrepei [...]
E06	[...] preocupações de gestão, questão disciplinar, questão de manutenção da escola e questão mesmo de... na época, a gente dar conta do serviço [...] juntamente com os professores, supervisoras, achar meios, projetinho, projetos, maneiras de fazer com que a escola funcionasse bem.
E07	[...] eu sabia que realmente os [...] alunos, o público desta Escola Melo Viana era bastante difícil e desafiador de nós estarmos realmente revertendo o

	quadro. [...] muito mais do que educar no sentido de escolarização desses alunos, eu tenho um compromisso ético e moral na formação desses cidadãos. São crianças e são adolescentes que no meu ponto de vista estão muito adoecidos [...] emocionalmente, eu quero dizer apáticos, desmotivados, tristes, [...] Então eu acho que é por isso que eu estou aqui, eu acredito nesse trabalho, [...] de realmente resgatar o cidadão no seu todo [...] nós conseguimos colocar, plantar no coração dos servidores que aqui estavam o sonho também de fazer uma escola diferente e nós temos realmente uma possibilidade [...] nós fomos capazes de fazer um trabalho diferenciado, diferenciado no sentido realmente de perceber o aluno em sua individualidade, na sua especificidade e trabalhar com ele nesta perspectiva de o perceber como um cidadão e de um ser que traz dentro dele capacidades cognitivas, mas que o emocional é muito importante, ele deve estar sempre associado junto nesta questão cognitiva sem a gente poder descartar isso.
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

É interessante observar que ao que parece, os respondentes fazem uma confusão entre o significado de meta e de objetivo ou missão. Ao abordar os principais conceitos relativos ao planejamento estratégico, Perfeito (2007, p. 59), deixa claro que metas “são quantificadores dos objetivos e permitem melhor alocação de recursos, na medida em que se constituem um padrão de referência para o planejamento”. Significa dizer que as metas devem ser quantificáveis e podem ser medidas por meio de indicadores. Na gestão escolar, a projeção das avaliações em larga escala são exemplos de metas.

Apesar dessa confusão, as respostas demonstram uma preocupação com o desempenho dos alunos e com a qualidade, seja do desempenho da escola, seja dos serviços prestados.

Nota-se na resposta de E04, que a coordenadora tomou posse ciente de que a escola iria encerrar as atividades e que uma de suas funções seria a de organizar todos os “trâmites” burocráticos para este encerramento. Embora ela tenha mencionado que tinha como meta “elevar o nível de proficiência dos alunos” e “manter todos os setores funcionando”, a consciência que a escola seria fechada e as providências para que isso acontecesse provavelmente devem ter prejudicado a execução das demais metas.

E06, por sua vez, relatou muito mais suas preocupações que propriamente suas metas ou objetivos. Preocupações com a gestão, com a “questão disciplinar”, com a “questão de manutenção da escola” e a questão de todos darem “conta do serviço”. Com base no que foi apresentado no referencial teórico do trabalho sobre as dimensões da gestão escolar, é possível dizer que as questões apontadas pelo ex-diretor são na verdade muitas e abarcam todas as demais dimensões propostas por Lück (2009). Uma vez que o entrevistado é o ex-diretor da escola que é foco do presente estudo, torna-se necessário observar nas demais

respostas dadas na entrevista, o quanto ele estava sobrecarregado e com dificuldades de conduzir o trabalho de gestão e de acompanhamento da escola.

Em sua resposta, E07 também teve dificuldade em apresentar metas para a escola. Ela apresentou uma argumentação mais extensa que os demais respondentes, pois além de demonstrar consciência do desafio a ser enfrentado, acabou expondo preocupações que sugerem mais uma espécie de missão como diretora. Nesse sentido, E07 demonstrou saber que o público da escola era difícil, mas assumiu como objetivo o desafio de reverter esse quadro. A partir desse desafio, sua preocupação ia além de manter a escola funcionando, uma vez que na resposta demonstrou o interesse em oferecer algo a mais aos estudantes, identificando-os como seres humanos necessitados tanto da educação “cognitiva” quanto de educação “emocional”.

Dando continuidade às respostas dadas na entrevista, o Quadro 8 apresenta a opinião dos entrevistados sobre os principais problemas enfrentados no início da gestão e que ações foram tomadas para a resolução destes problemas.

Quadro 8: Problemas encontrados e ações de enfrentamento

Diretor(a)	Resposta
E04	O número reduzido de alunos, porque... as turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental já estavam findadas. Tinham poucos alunos, mesmo. [...] a gente fez mobilização no bairro para o aumento dos alunos, projetos para elevar o nível de confiança da comunidade escolar...
E05	Quando eu assumi a escola com mais ou menos 5 turmas, já funcionava em turno único. [...] A Regional para levantar a escola [...] colocou de 6º ao 9º [ano]. [...] Só que a autorização para a 5ª série lá ocorreu em janeiro [...]. A escola saiu arrecadando, pegando, campeando o aluno que estava fora da escola, o aluno que estava expulso, o excluído mesmo e realmente a escola encheu, nós conseguimos fazer duas turmas de 5ª série, no final de janeiro, mas era um “Deus nos acuda”, não foi fácil. [...] A Regional encerrou as atividades de 6º ao 9º ano. [...] aí nós voltamos aos anos iniciais. Infelizmente quando a Regional decide, está decidido. [...] Criou-se esta cultura, [...] que os alunos da escola eram muito difíceis. [...] Depois a escola veio... chegou a inclusão. Com a inclusão, também a escola encheu de alunos deficientes. Naquela época nenhuma escola aceitava eles. [...] Aí... com isso parece que aumentou mais a cultura... porque aí já passou a ser os alunos difíceis e deficientes. [...] Isso foi reduzindo o número de alunos [...], [outro problema era] o despreparo do professor, a rotatividade [...]. As ações que a gente corria atrás da Superintendência e a Superintendência ajudava muito, com o PDE, veio também [...] o tempo integral... a escola era polo em inclusão, então todo projeto da secretaria ia para lá.
E06	A indisciplina. [...] Uma medida que foi necessária, naquele momento, [foi] buscar o apoio mais efetivo do conselho tutelar que surtiu um bom efeito [...] e também agir com rigor [...] nos devidos termos, é claro, dentro da escola, com

	<p>todos os profissionais, principalmente com a ajuda da supervisora, conversando com os alunos, atendendo situações com aluno problema, os professores também trabalhando com empenho nesse sentido, de fazer com que cortasse os problemas ou amenizasse. Então este foi de fato o primeiro ponto, [...] e sem dúvida outra coisa a gente sabe que tem haver é o conceito da escola e o bom atendimento que a escola faz, isso toca no espírito das pessoas, [...] uma coisa indiretamente leva a outra. Uma coisa é atender muito bem a criançada lá... e atendi de fato, por exemplo, na questão da merenda, a questão do esporte, essas coisas.</p>
E07	<p>O antigo diretor, ele não quis fazer um repasse do cargo [...]. Não houve aqui no trâmite legal, aquela questão de você fazer todo aquele levantamento de bens patrimoniais, de contas bancárias. A primeira coisa [...] foi trabalhar com a parte de conservação do prédio, o nosso refeitório ele não era coberto, ele era lotado de pombos que estavam ali fazendo seus ninhos, a gente tinha as salas às vezes muito sujas, de carteiras quebradas na sala de aula, [...] a biblioteca escolar era fechada, ela não era aberta aos estudantes, ela era empilhada de livros, não tinha luz no corredor próximo a biblioteca, tinha um pendente [...] pra iluminar. [...] A gente foi buscando parcerias para que a gente pudesse reformar as cadeiras, buscar parceria pra poder comprar tinta pra poder pintar as salas de aula, tirar as carteiras estragadas da sala. [...] Uma coisa positiva foi que o antigo diretor ele não gastava o dinheiro. [...] As contas estavam com muito recurso. Então a gente pode utilizar esses recursos nessas questões mais emergenciais, então nós fizemos a primeira coisa, nós cobrimos o galpão e o refeitório da escola... [...] os próprios alunos também foram percebendo a mudança. Aí no segundo momento nós trabalhamos com [...] o acolhimento, [...] trabalhando com os próprios alunos [...] percebendo que a história da escola estava começando a mudar, que eles não poderiam ficar de fora da escola, que a escola é defronte a uma praça e que eles não poderiam ficar ali [sem entrar para a escola]. [...] [Começamos] a trabalhar com a questão do uso do uniforme, como uma forma de identificação desse aluno. [...] Nós não temos hoje uma escola que tem problemas de depreciação de patrimônio, a escola é extremamente limpa, organizada, o prédio é um prédio tombado pelo patrimônio, nós precisamos, por exemplo, de reformas nas janelas, nas portas, mas as nossas salas de aula não tem nenhuma parede com toque mágico, nós não temos carteiras que são quebradas pelos alunos, [...] nós temos uma escola extremamente limpa, [...] nós não temos mais os pombos dentro da escola.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Cada gestor priorizou diferentes dificuldades e ações para minimizar ou superá-las. De fato, mesmo quando se olha para uma mesma rede de ensino, não há como comparar todas as escolas, uma vez que cada uma delas apresenta particularidades diferentes. Nesse sentido, pode-se considerar o que, segundo Lück (2009), deve ser comum, a todas as escolas. A autora diz que

[...] a educação escolar, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deve vincular-se às práticas sociais e ao mundo do trabalho, inspirar-se nos ideais de solidariedade e apreço à tolerância e princípios de pluralismo de ideias

e de concepções pedagógicas, de igualdade de oportunidades para todos terem sucesso, pautados por padrões de qualidade de ensino (LÜCK, 2009, p. 20).

Percebe-se que para a entrevistada E04, a maior dificuldade era a baixa quantidade de alunos e, como ação para resolver o problema, ela procurou mobilizar a comunidade.

A resposta da ex-diretora E05 sugere que a maior dificuldade foi lidar com as mudanças de decisão da Regional. Ela relata que diante da decisão da Regional em criar turmas do 6º ao 9º ano e da abertura tardia da “5ª série”, ela precisou “buscar” os alunos que estavam fora da escola. Como resultado, foi possível criar duas turmas de 5ª série. Após tal esforço, a Regional decidiu que a escola deveria trabalhar apenas com os anos iniciais, fechando assim as demais turmas. Outras ações tomadas em função das mudanças determinadas pela Regional foram a da escola passar a trabalhar com inclusão e com tempo integral. Nesse caso, segundo a ex-diretora, a inclusão criou o problema do perfil do aluno, visto como problema ou deficiente, o que levou a uma visão negativa da escola por parte da comunidade, diminuindo o número de matrículas. Diante do problema de a escola ter se tornado polo de inclusão, percebe-se que não foram pensadas ações que permitissem meios para lidar com a nova realidade. É interessante observar que a ex-diretora recorria à Superintendência para tentar solucionar os problemas, mas parece que a solução oferecida não estava alinhada às expectativas de E05. O relato da entrevistada sugere uma forma de lidar com os problemas conhecido como “apagar incêndios”. É preciso analisar as demais respostas dadas por ela na entrevista, para que se possa entender até que ponto houve dificuldades na forma de fazer o planejamento da escola e em outras atividades da gestão.

Também é interessante ressaltar que, como indicado no Quadro 7, ao falar sobre a meta que tinha quando assumiu a gestão da escola, a ex-diretora E05 afirmou que: “[...] a minha meta era qualidade para todos e acho que foi aí que estrepei”. Entende-se aqui que, para a respondente, houve uma dificuldade em oferecer esta qualidade em uma escola que passou a receber todos os tipos de alunos, excluídos de outros educandários, deficientes e com situações de vulnerabilidade social. Segundo a ex-gestora este fato foi crucial para que a escola adquirisse uma fama de escola para alunos “díficeis e deficientes”, o que gerava a recusa dos pais e responsáveis em matricular os filhos neste estabelecimento de ensino. Esta visão vai de encontro às citações de Lück (2009), acima apresentada, sobre os ideais que devem ser comuns a todas as escolas.

O entrevistado E06 identificou a indisciplina como um problema e procurou parcerias externas com entidades públicas, como a Polícia e o Conselho Tutelar. Por sua vez, a diretora

E07, que assumiu a escola que era gerida pelo E06, identificou como problema a infraestrutura da escola. Ela deu prioridade às ações de recuperação do prédio escolar tombado pelo patrimônio. Buscou projetos e parcerias de entidades civis para fazer reformas, reativar a biblioteca, trocar as cadeiras, dentre outras providências. É interessante notar que a diretora apontou melhorias de infraestrutura da escola como a razão para a mudança de percepção dos alunos sobre a instituição. Com isso, foi possível, num segundo momento, dar início ao trabalho de acolhimento e pensar na mudança de cultura escolar.

Com base no acima exposto, é possível identificar nas falas dos entrevistados E06 e E07 elementos que sugerem uma aproximação com a questão da cultura da escola. Segundo Lück (2009, p. 18), o diretor escolar é “responsável pela influência intencional e sistemática da escola sob sua responsabilidade”. Nesse sentido, a autora explica que

é possível observar em escolas, diretores exercendo papéis burocráticos de controle e cobrança, ou ainda, papéis formais de representação, sem um esforço deliberado e comprometido em exercer influência sobre a organização social da escola como um todo e a orientação para a realização dos objetivos educacionais (LÜCK, 2009, p. 120).

Talvez a percepção da indisciplina na escola como o maior problema e as ações tomadas pelo ex-diretor E06 possam ser interpretadas como o exercício de papéis burocráticos de controle e de cobrança. Por sua vez, os problemas de infraestrutura identificados pela diretora E07 e as ações de melhorias por ela tomadas sugerem, mesmo que de forma não intencional por parte dela, a condução de mudanças no nível dos artefatos da cultura da escola, tal como abordado no referencial teórico do trabalho. Consequentemente, as mudanças dos aspectos físicos da escola, permitiram a mudança de comportamento dos alunos (nível dos artefatos da cultura).

Estas diferentes formas de perceber os problemas da escola, podem ser explicadas pelo estilo de gestão que cada diretor considerou ter, tal como demonstrado no Quadro 9.

Quadro 9: Estilo de gestão

Diretor(a)	Resposta
E04	[...] uma gestão democrática [...] voltada pro diálogo e maior envolvimento de todos. [...] A gente passava um momento difícil, na época [...] todos sabiam do processo de encerramento das atividades da escola [...] então era bem difícil estar ali.
E05	Aí tendia à centralização. [...] Às vezes eu comentava em reunião, com os colegas diretores, até o diretor no Padre César trabalhava muito mais, porque o diretor tem que estar o tempo todo no pedagógico. Então apesar de termos

	poucos alunos, os problemas eram os mesmos ou até mais. Então a tendência era centralizar, porque quando você pegava uma equipe boa, flui... nos últimos dois anos eu descansei... Eu tinha uma equipe melhor, mais bem preparada.
E06	[...] democrático e dar mais espaço para os outros profissionais, [...] mais liberdade ao professor, vamos dizer... mais liberdade aos serviços, mais liberdade à supervisora.
E07	Naturalmente eu sou uma pessoa centralizadora e eu tenho que trabalhar muito isso comigo, porque eu sei que um bom gestor ele não centraliza nele, ele delega e ele cobra dos delegados.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Apesar de se considerarem centralizadores ou democráticos, percebeu-se nas demais respostas dadas na continuidade das entrevistas de alguns dos respondentes, uma divergência quanto ao estilo de gestão na prática.

Para que se possa melhor analisar as respostas apresentadas, é preciso abordar a percepção de Mintzberg (2010) sobre a questão da liderança. Segundo este autor, há muita diferença nos resultados alcançados de gestores que possuem liderança excessiva ou não e daqueles cuja gestão se pauta por centralização ou descentralização de ações.

Liderança demais pode criar um trabalho sem conteúdo – sem direção, sem estruturação e sem ação – como ligação demais, por outro lado, pode produzir um trabalho distante de suas raízes internas – relações públicas em vez de conexões tangíveis. O gerente que apenas se comunica nunca chega a fazer algo, enquanto o gerente que só “faz” acaba fazendo tudo sozinho. E o gerente que apenas controla, arrisca-se a controlar uma concha vazia de gente que só diz “sim” para tudo (MINTZBERG, 2010, p. 98).

Na análise em pauta, a ex-coordenadora E04, apesar das dificuldades relativas ao encerramento das atividades, demonstrou compreender que naquele momento era preciso ser democrática, pois era a melhor opção para não estremecer ainda mais as relações já afetadas. Nota-se que ter clareza sobre o real objetivo da gestão escolar naquele momento, encerrar as atividades da escola, permitiu à ex-coordenadora tomar decisões e a assumir comportamentos compatíveis com a realidade apresentada.

A entrevistada E05 de fato manteve uma gestão centralizadora nos 18 anos de atuação na EE Padre César, sendo motivo de várias reclamações por parte de membros do Colegiado Escolar junto a Regional. Muitos membros do Colegiado reclamavam, por exemplo, que não conseguiam exercer suas atribuições, devido à diretora deter em suas mãos todos os trâmites e informações da escola.

O ex-diretor E06 afirmou ser democrático e que procurava “dar mais espaço para os outros profissionais”. Um aspecto que chamou a atenção foi o fato de o ex-diretor, na

entrevista, ter se referido aos funcionários da escola como “serviçais”, o que não parece ser compatível com o estilo democrático. Além disso, ao longo da entrevista, em outras passagens, as respostas dadas por ele são conflitantes, sugerindo que o ex-diretor adotava um estilo centralizador em alguns momentos e um estilo *laissez-faire*, em outros. Em várias situações demonstrou ser um líder *laissez-faire*, ou seja, não se impunha como gestor, dando total liberdade para que seus subordinados definissem o que fazer. Porém, em outras ocasiões, foi possível identificar em suas respostas um comportamento de vigilância ostensiva, quando declarou, por exemplo, gravar as reuniões com os servidores da escola, ou quando afirmou que “é claro que comigo era no rigor”.

Já a entrevistada E07, apesar de se achar centralizadora, no decorrer da entrevista, demonstrou possuir mais ações democráticas que centralizadas. Por exemplo, ao falar sobre os projetos e as ações internas e externas da escola, ela contou sobre como buscava envolver os servidores e os alunos em prol da causa e das metas estipuladas para a escola, estimulando a participação destes no planejamento das atividades.

Na sequência da entrevista, quando questionados sobre as razões que levaram ao possível encerramento de atividades em 2013, os entrevistados argumentaram sobre fatores internos e externos. O Quadro 10 apresenta os principais trechos das respostas dadas pelos entrevistados.

Quadro 10: Razões que levaram ao encerramento da escola e/ou a troca de direção

Diretor(a)	Resposta
E04	O número reduzido de alunos, [...] mas acho que por causa de alguns fatores, como [...] falta de credibilidade e de confiança na escola, por ser uma escola pequena, [...] falta de um maior envolvimento, e busca da escola [...] por parte da gestão anterior, [...] com a comunidade, família e sociedade.
E05	Eu vou te falar assim [...] cidade pequena. [...] Se fosse uma cidade grande, talvez não tivesse fechado. A escola tornou-se excluída pela comunidade, “lá não, é dos meninos custosos”, e aí também vou te falar assim [...] a partir do momento que a Regional disse que ia utilizar o prédio para função administrativa, aí acabou. Nossos últimos 3 anos, [...] talvez até mais para trás, era proibido matrícula lá. [...] Porque já tinham decidido a utilização do prédio para a função administrativa. Então, [...] nós fizemos abaixo-assinado, com mais de 1734 assinaturas e encaminhamos para o diretor da Regional, [...] cheguei a falar pro [superintendente], o problema está em mim, me exonera, escola não fecha e salva a escola, [...] segura a escola.
E06	Isso foi histórico, de certa maneira foi histórico e não uma coisa só interna, não. [...] Internamente eu acho o seguinte, lá começou a desacreditar porque parece que ficou sendo uma escola da EJA [...] e criou uma fama. [...] Foi perdendo o interesse desse aluno de manhã [...] [a diretora anterior] foi ficando um pouco mais relaxada com a disciplina. [...] Uma política de quem sabe

	fechar mais escolas, centralizar aluno em escolas maiores. [...] Houve uma política de apoiar mais e direcionar mais alunos para escolas maiores. Isso pegava embalo no seguinte, no espírito do alunado, onde tem mais gente é sempre mais atrativo. [...] A intenção [da Regional], até tivemos uma reunião a propósito, era pegar aquela escola, extingui-la e tornar ali a central da SRE.
E07	Tecnicamente não tinham ainda nenhum candidato [para assumir a direção da escola]. [...] Eu procurei a superintendente [...], e falei que eu tinha interesse em me candidatar ao cargo, [...] mas eu não tinha a certificação, não tinha nada, eu só tinha uma boa vontade. Aí ela me deu crédito de confiança, [...] eu falei para os profissionais que eu não tinha experiência como gestora, na parte de direção de escola, que eu tinha apenas a experiência como vice-diretora, que realmente são outras atribuições, mas que eu tinha um desejo de fazer parte daquele grupo, de talvez, quem sabe, mudar a história da escola.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

A entrevistada E04 foi a única que apontou claramente a falta de alunos como razão para o encerramento de atividades da escola. No entanto, ela associou esta falta de alunos à falta de credibilidade da escola junto à comunidade, em função da falta de envolvimento e de motivação da gestão anterior. Esta resposta chama a atenção por estabelecer uma relação entre a falta de alunos e a falta de envolvimento da gestão, o que pode ser um indício para a resposta à questão central desta dissertação.

Já os respondentes E05 e E06 argumentaram que a política de encerramento das escolas, por parte da secretaria, estava relacionada ao interesse da utilização dos prédios para outros fins, para a instalação das “funções administrativas” ou da “central da SRE”, ou seja, para o funcionamento da própria Superintendência. No entanto, as entrevistas com as Diretoras da SRE Monte Carmelo, cujo resultado será apresentado mais à frente, apontam para o fato que o encerramento das escolas ocorreu em função de problemas de gestão.

Por fim, é preciso explicar que a pergunta feita para a diretora E07, da única escola que não foi fechada, foi ajustada para que ela apresentasse as razões pelas quais a escola permaneceu com suas atividades. De acordo com a resposta dada, percebe-se que ela aponta como razão a vontade de assumir a direção, mesmo sem experiência, e de “mudar a história daquela escola”. Talvez seja possível pensar que esta vontade levou a diretora a assumir um compromisso ou a responsabilidade de recuperar a imagem da escola. Essa percepção condiz com o que já foi observado na resposta apresentada por ela no Quadro 7, a ideia de metas para a escola se confunde com a ideia de missão da gestão.

Para além destes fatos, nenhuma das ex-diretoras entrevistados, que tiveram as escolas encerradas, e nem o entrevistado que foi exonerado do cargo de diretor, mencionaram a possibilidade da escola não possuir uma organização pedagógica adequada para o

acolhimento dos alunos que possuíam ou para atender às demandas por qualidade, inerentes à educação na era tecnológica. Nenhum citou que suas escolas não utilizavam o laboratório de informática ou a biblioteca de forma adequada, mas sim, empregaram justificativas externas ao ambiente escolar e que, na opinião deles, foram preponderantes para o encerramento das atividades. Os gestores não se colocaram no problema, considerando-se vítimas do sistema e da comunidade.

A seguir serão apresentados os resultados das questões de entrevista que abordam aspectos das dimensões da gestão escolar.

3.3.1.3 Planejamento

Conforme as dimensões apresentadas por Lück (2009), o Planejamento é um aspecto da gestão que merece a atenção dos gestores e perpassou cinco das perguntas respondidas pelos entrevistados. Inicialmente com a pergunta exposta no Quadro 11, incentivando aos respondentes expressarem livremente sua opinião sobre o que pensam sobre o planejamento e como eram realizados.

Quadro 11: Visão sobre o planejamento e como a escola elaborava este planejamento

Diretor(a)	Resposta
E04	[...] é de suma importância para a gestão escolar, [...] tanto pro administrativo quanto para o pedagógico, pra poder nortear todo o trabalho que a escola faz. [...] Tem que ser flexível, porque às vezes a gente precisa fazer umas adaptações, se for necessário [...].
E05	Não tem como não planejar. [...] Até o nascimento de um filho, fazer um bolo, fazer um almoço... tudo tem que planejar [...]. E lá [na escola] tinha que planejar mais ainda, porque você estava com muita assistência lá dentro. Então era muito planejado. [...] A escola teve muita assistência da Regional, porque tinha muitos problemas. Não tinha como não planejar. A analista estava lá dentro, o inspetor estava lá dentro... tudo era planejado.
E06	É importante para todo mundo, para todos. [...] O gestor precisa saber das coisas e principalmente isso, planejar em conjunto, as coisas realmente, quando envolvem os profissionais e coisas maiorzinhas, ou diferentes, normalmente envolve, o que é cotidiano e corriqueiro que é aula do professor, materialzinho, etc... não foge do costumeiro e normalmente está planejado para o ano inteiro, não é.
E07	O planejamento ele é o caminho. Sem planejamento não sabemos para onde ir. [...] Eu acho que tudo que nós vamos fazer na nossa vida, nós precisamos de um planejamento, [...] de estipular objetivos e metas. [...] Nossa, na verdade acho que nem tinha um planejamento [antes na escola] [...]. Vou colocar aqui o caso do diário de geografia [...] [que] não tinha nenhum lançamento naquele ano, em junho de 2013. Porque os professores entravam aqui na escola, eles

	<p>ficavam dois dias, saíam, outros ficavam uma semana e saíam. [...] Então nada progredia, não tinha um planejamento e os meninos [estavam] muito desmotivados. Então, [...] depois de a gente arrumar essa parte externa da escola, nós começamos a trabalhar com a autoestima desses alunos, para que percebessem que um pouquinho que eles tinham, eles poderiam dar e qual a importância deles em empenhar-se em fazer boas provas naquele momento, que a história da escola também estava na mão deles. [...] [O resultado alcançado] atribuo não às formas metodológica ou inovadoras que aconteceram em quatro meses, em três meses de aula, mas ao trabalho que foi feito com o aluno de perceber que ele era capaz, que ele poderia se empenhar, que ele poderia ler aquele texto uma, duas, três vezes e que ele poderia fazer o seu melhor. [...] Hoje o planejamento ele é feito. [...] Nós iniciamos sempre no final do ano letivo, naqueles dias dedicados aos dias escolares, nós pedimos que os professores [...] possam reavaliar o planejamento deles, colocando ali o que realmente foi dado, as habilidades que eles acham que não foram consolidadas, mesmo que foi dado, mas que não foi consolidado, aquilo que realmente não deu tempo. A gente não prioriza o que tá no papel, a gente prioriza o que é real. [...] Não temos um grande número de profissionais efetivos, [...]. Nós não sabemos se o profissional que estará conosco no ano que vem, será o mesmo. Então, nós precisamos dar um caminho para aquele novo profissional que vai entrar. Aí nos dias também escolares do próximo ano, nós ofertamos esses planejamentos que foram feitos no final do ano, pelo antigo professor, pra que ele possa olhar o planejamento que está na matriz, o que deveria ser dado, mas obviamente priorizando aquilo que não foi.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Nota-se que a entrevistada E04 explicita que o planejamento é importante para o setor “administrativo” e para o “pedagógico”, utilizado para “nortear” o trabalho a ser executado, porém sendo flexível para atender às alterações que possam vir a ser necessárias.

A ex-diretora E05 vai um pouco além, extrapolando o âmbito escolar, ao afirmar que o planejamento é necessário para tudo, desde o “nascimento de um filho, fazer um bolo, fazer um almoço”. No entanto, percebe-se que apesar deste planejamento ser necessário, na fala da entrevistada há uma certa “obrigatoriedade” e “vigilância” em se planejar, pois a Regional estava sempre dando “assistência” à escola devido aos problemas que esta apresentava.

E06 ao responder à questão enfatiza o planejamento em conjunto, a respeito de situações corriqueiras ou não. Apesar de sua resposta ser um pouco confusa, observa-se que o ex-diretor utiliza expressões no diminutivo, como por exemplo, “maiorzinhas” e “materialzinho”, levando a crer que estas atividades de planejamento eram de menor relevância.

Nota-se que a diretora E07 relatou, além da importância do planejamento, uma ação concreta envolvendo o planejamento anual dos professores de forma a possibilitar a análise do que foi lecionado ou não para a turma, das habilidades que os alunos consolidaram ou não,

para ser o roteiro do planejamento para o próximo ano, normalmente contando com outro professor, devido à rotatividade de profissionais designados. Observa-se que, diferente dos outros gestores, a entrevistada E07 não se conformou com esta rotatividade de docentes e encontrou uma estratégia para minimizar os efeitos junto aos alunos.

Infere-se, pelas respostas, que os gestores demonstram certa consciência de que o planejamento é importante e essencial para o bom andamento das escolas. De acordo com Lück (2009), sem planejamento, “as ações tendem a ser improvisadas, aleatórias, espontaneístas, imediatistas e notadamente orientadas pelo ensaio e erro, condições que tantos prejuízos causam à educação” (LÜCK, 2009, p. 32). Ou seja, quando o gestor se vê rodeado de situações-problema e se coloca na posição de “apagar fogo”, como já citado anteriormente, utilizando-se de ações improvisadas, sem uma reflexão sobre o que deve ser planejado e o que deve ser executado, corre-se o risco de o trabalho não ser desenvolvido de forma otimizada, perdendo-se precioso tempo em tentativas de acerto, que possivelmente incorrerão em novas situações problemáticas. Em contrapartida, fazer um planejamento unicamente porque a escola está sendo “observada” ou porque tem “muita assistência”, não significa que este planejamento seja elaborado conforme a necessidade da instituição e de sua clientela, para resolver os problemas e dificuldades apresentadas.

De acordo com as respostas das diretoras da Regional, constantes na próxima seção, tanto E05 quanto E06, possuíam muitas dificuldades em planejar e gerenciar o uso dos recursos da Caixa Escolar, por exemplo.

Na sequência, o Quadro 12 apresenta as respostas sobre tipos de planejamentos específicos que as escolas necessitavam organizar, nos âmbitos pedagógico e financeiro, para que a instituição de ensino pudesse funcionar.

Quadro 12: Elaboração do planejamento do PPP, PDE na escola e outros

Diretor(a)	Resposta
E04	Sim, a escola elaborava o planejamento. [...] O planejamento e o PPP eram realizados por toda a comunidade, eram feitos momentos de roda de conversa e questionários. [...] Gastavam-se muitos dias. [...] O planejamento [do PDE] era realizado por todos, [...] inclusive com participação do colegiado. [...] Eram realizados planos de ações sobre a Intervenção Pedagógica, [...] feitos de acordo com os resultados internos e externos. [...] Tinham também os projetos que envolviam toda a escola.
E05	A PPP [da escola] era a mais bem feita, porque a [Analista] que ajudou a fazer. [...]. A escola no PDE sempre tinha 11 mil, 20 mil em conta, [...] porque vinha [recurso] todo ano. Mas para isso tinha que replanejar [...]. A escola participava de todas as ações que a SEE propunha, e também [...] tinha

	gincana, aniversário da escola, comemoração de dia das mães, dia dos pais, projetos menores, desfile, feira cultural. [...] Acho que era a escola da Superintendência, que a Regional visitava mais. [...] Isso, às vezes, o professor ficava de “bico”, sabe... “tem que deixar a gente trabalhar”, mas era bom que [a Regional] estava vendo o que estava acontecendo ali dentro.
E06	No caso da gestão, é claro, que tínhamos a obrigação de prestar contas e ver o que haveria de ter de despesas com merenda, caixa escolar e materiais. Isso a gente tinha que fazer no começo de cada ano, principalmente com uma nova gestão. [...] A escola tinha proposta político pedagógica... virtual, vamos chamar assim. Já existia, enquanto era professor lá. [...] Por insistência da Superintendência, é que chegou a formular esse manual da proposta político pedagógica, mas isso só tinha nome. [...] Também fiz, uma [PPP] com mais capricho, sem dúvida. [...] O PDDE já vem meio direcionado, certo... ele há de ser gasto com o aluno, com coisa específica do aluno. Ele não tem outra destinação. [...] Esses planejamentos serão coisas menores, assim... mais específicas... mais semestral, mais anual, como feira de ciências, uma excursão, uma visita qualquer, acho que não passava disso, não.
E07	A gente tinha uma proposta político pedagógico. Pelo menos tinha um caderninho aqui, encadernado dela [...]. Mas com coisas muito antigas. [...] No ano de 2014, nós já começamos a delinear [...] um outro projeto político pedagógico, principalmente dentro das concepções que nós gostaríamos que ficassem claras pros profissionais que aqui trabalhassem, do que fosse ensinar e aprender, e principalmente do perfil [...] que se espera do profissional que vá atuar aqui dentro da escola. [...] Quais seriam os projetos que nós queríamos considerar como permanentes, quais projetos nós gostaríamos que fossem desenvolvidos ao longo daquele ano [...]. Hoje, [além do PPP e do PDE] [...] o conselho de representantes de turma, que já é um espaço extremamente profícuo pra que a gente possa colher sugestões desses meninos, que eles possam realmente ter voz pra falar o que poderia ser feito, o que está dando certo, o que não está dando certo. [...] Eles [os alunos], já tem essa maturidade de ver, conseguem ter uma noção de representatividade, eles conseguem vir aqui trazer demandas da própria turma, problemas com professores de um modo muito ético, formalizando inclusive na forma de documentos. Os itinerários pedagógicos foram uma oportunidade que a gente teve realmente de repensar as várias dimensões da escola, [...] [para] propor, depois debater com a comunidade, [...] trazer os pais pra dentro da escola, trazer a comunidade pra dentro da escola, pra que eles realmente possa se corresponsabilizar pelo trabalho que é desenvolvido aqui dentro. [...] Nós pensamos em várias ações pra que esse pai possa vir: trabalhar com circuito de palestras do interesse dele, trabalhar com oficinas profissionalização, [...] trazer, por exemplo, pessoas pra falarem sobre isso pra eles, oportunizar através do nosso próprio site da escola uma forma de classificados, para que eles possam colocar ali as aptidões que têm e ali a pessoa que estivesse precisando pudesse acessar o site. [...] Naquele ano [2013] teve ou começou o PDE Interativo e a gente tinha [...] até a final de agosto pra montar o projeto. [...] Aí, eu tive que escrever um projeto nas várias dimensões, solicitando verbas pra que pudéssemos receber em 2014 e deu tempo. [...] Foi quando nós compramos os violões pro nosso laboratório de música. [...] Eu acredito que nós precisamos de dar visibilidade ao trabalho da escola, o que está sendo trabalhado na escola, o que tá sendo proposto, quais são as coisas que estão aqui dentro acontecendo. Então, eu sempre busquei

	<p>muitas parcerias externas. Então, por exemplo, em 2014, nós fizemos um chá de livros porque uma das primeiras coisas que nós fizemos foi abrir a biblioteca, pensamos em revitalizar a nossa biblioteca, o coração da escola. Uma escola que tem uma biblioteca e ela não é utilizada, ela não tem vida. Então, quer dizer [a biblioteca é] o coração pulsante da escola. Então, nós fizemos um chá, onde cada convidado traria um livro pra escola, convidamos vários profissionais aposentados da educação, fizemos um chá realmente das cinco e meia, chá das cinco. [...] Na verdade, aqui na escola, cada um trouxe livros. [...] Nós ainda [...] [temos] outros projetos relacionados a questão da revitalização da biblioteca. Nós fizemos caixas pra serem colocadas nos vários comércios, pontos comerciais da cidade, onde as pessoas poderiam ali doar [livros]. [...] Infelizmente as pessoas ainda não sabem o que é direito um livro de literatura. [...] O projeto da sala de música [...] a gente [também] pediu colaboração aos grupos de serviços, a Lions, a Rotary e a maçonaria, que pudessem apadrinhar com o violão. A escola, nós não tínhamos condições de comprar os ventiladores que estavam estragados, aí nós pedimos também que cada pessoa da comunidade pudesse doar os ventiladores. [...] Então, são projetos que a gente vai colocando... “Madrinhas da leitura”, com pessoas externas que também viessem fazer contação de histórias na biblioteca, como forma de revitalização dela, [...] nós ofertamos grupos de teatro.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

E04 afirmou em sua resposta que tanto o PPP quanto o PDE eram realizados em comum acordo com a comunidade e o Colegiado Escolar, respectivamente, utilizando-se de rodas de conversa e aplicação de questionários para produzi-los. Além destes dois tipos de planejamento, a “Intervenção Pedagógica” e outros projetos permanentes³⁹ da instituição eram planejados para envolver toda a escola.

A ex-diretora E05 relatou que a analista da Regional “ajudou a fazer” a PPP e que por isso ela teria sido a mais bem feita, porém não especificou se houve ou não a participação da comunidade escolar na elaboração deste documento. Ao mencionar o PDE, esta entrevistada afirma que sempre havia dinheiro em caixa, reforçando o que as diretoras da Regional responderam sobre a aplicação de verbas por parte desta gestora, que possuía dificuldades em aplicar os recursos, conforme já mencionado. E05 exemplifica outros projetos permanentes da escola e outros propostos pela Superintendência, como gincana, aniversário da escola, comemorações, desfiles, feiras culturais. No entanto, parece haver um descontentamento dos docentes quanto à aceitação destes projetos, levando a crer que a gestora não descentralizava estas informações, de modo que a comunidade escolar pudesse ou não optar por eles. Daí a reação dos professores, ficando “de bico” e pedindo para “deixar a gente trabalhar”. Este fato,

³⁹ São considerados projetos permanentes aqueles que acontecem todos os anos na escola e se relacionam com o tipo de ensino e de cultura que a instituição de ensino pretende incentivar.

também é percebido em outras respostas desta ex-diretora.

O ex-diretor E06 preocupou-se em responder sobre a “obrigação de prestar contas”, sobre as despesas com a merenda, com a caixa escolar e materiais, sendo necessário planejar estes gastos no início do ano. Comentou que o PDDE é um recurso que já vem “direcionado” para ser gasto com o aluno, não tendo “outra destinação”. Explicou que na escola havia outros tipos de planejamento, mas para “coisas menores”, como por exemplo, para a realização de “feira de ciências, uma excursão, uma visita qualquer”. Quanto à PPP, afirmou que havia na escola um documento virtual, elaborado por “insistência” da Regional. Considerou que em sua gestão produziu uma PPP com “mais capricho”.

Em contrapartida, a diretora E07, que sucedeu o E06, afirmou que na escola tinha uma PPP “com coisas muito antigas”, sem o delineamento do que se espera do docente, nem sobre as concepções pedagógicas que a escola gostaria de adotar ou sobre os projetos permanentes a serem desenvolvidos. Em sua fala, a gestora demonstra uma preocupação com a participação dos alunos e dos pais nas decisões da escola, incentivando a participação destes de várias formas, como por exemplo, nos conselhos de representantes de turma, nos circuitos de palestras direcionados aos pais, oficinas profissionalizantes, classificados com indicação de atividades profissionais desenvolvidas pelos responsáveis e divulgadas no site da instituição de ensino. A gestora citou o Laboratório de Música como resultado do plano de ações do PDDE feito em 2013, cujos instrumentos foram adquiridos em 2014 quando da liberação das verbas financeiras para este fim. A respeito de outros projetos, frutos de um planejamento específico, E07 mencionou a parceria com instituições civis para aquisição de violões, da participação da comunidade para o projeto de revitalização da biblioteca mediante a doação de livros literários, o projeto “Madrinhas da leitura” com contação de histórias envolvendo alunos e pessoas da comunidade, projetos de parceria para a compra de ventiladores para as salas de aula, grupos de teatro, entre outros projetos.

Percebe-se nas respostas dos entrevistados que o planejamento das ações era feito nas escolas em que eram diretores, com menor ou maior grau de complexidade e atuação dos profissionais envolvidos.

De acordo com Machado (2019),

Conciliar, gerenciar e colocar em prática tantos planos não é fácil e acaba por aumentar a carga de trabalho da gestão escolar, gerando dificuldades. Talvez seja por esta razão que em muitas unidades escolares, os gestores percebem o planejamento da escola como uma obrigação exigida pela rede de ensino, acabando por elaborá-lo de maneira mecânica, apenas para cumprir esta exigência (MACHADO, 2019, p. 21).

Analisa-se nas respostas de E04, E05 e E06 que o planejamento efetuado por eles na escola, contando ou não com a participação de outros atores, equivale à definição de Machado (2019), quanto a maneira mecânica, “virtual”, apenas para formalizar junto à Regional um planejamento obrigatório, tanto do PPP, quanto de projetos que abrangem orçamentos federais, como o PDDE.

Em contrapartida, a resposta da diretora E07 exemplifica o quanto o planejamento do PPP, de projetos internos e do plano de ação do PDDE foram tratados com relevância na escola, inclusive com a participação ativa dos alunos nos conselhos de representantes de turma e propiciando esta representatividade em outras ocasiões, como nos eventos promovidos para estimular o hábito da leitura na instituição escolar. Nota-se, ainda, que esta diretora potencializou as parcerias externas não só para a aquisição ou doação de materiais, mas também para que pessoas da comunidade pudessem participar ativamente dentro da escola, como voluntários na contação de histórias, como participantes de entrevistas nos Chás Literários, por exemplo.

É interessante observar que nas falas dos entrevistados sobre planejamento escolar, não foi abordada por eles a visão de que o planejamento da escola é um desdobramento de políticas e diretrizes planejadas no âmbito da Secretaria e da Superintendência. Embora o papel da analista Regional na orientação da elaboração do planejamento tenha sido apontado, em particular pela ex-diretora E05, não foi possível identificar se os respondentes entendem que o planejamento da escola deve estar alinhado ao planejamento da rede estadual.

Sabe-se que o planejamento não é um fim em si mesmo, devendo ser acompanhado para identificar falhas e possíveis correções de rota. Para tanto, utilizou-se nas perguntas a dimensão de monitoramento e controle, conforme Lück (2009) e que será tratado a seguir.

3.3.1.4 Monitoramento e Controle dos resultados do Planejamento

As próximas respostas versam a respeito do Monitoramento e Controle das ações propostas pela escola, conforme consta no referencial teórico deste trabalho. No Quadro 13 foi apresentada a visão dos entrevistados sobre o monitoramento e o controle, permitindo a livre expressão destes quanto ao tema.

Quadro 13: Visão sobre o Monitoramento e Controle

Diretor(a)	Resposta
E04	Olha... o monitoramento é importante, pois através dele é possível ver o que pode permanecer, [...] o que precisa alterar, bem como, [...] avaliar os pontos positivos e negativos.
E05	Muito importante. É fundamental. Que você planeja, aí você tem que monitorar, acompanhar, [...] reavaliar para prosseguir. Muitos [projetos] a gente acompanhava e dava certo. Mas às vezes alguns ficavam perdidos.
E06	É importante, por dois motivos: primeiro saber se está indo bem mesmo, [...] porque a gente não está lá brincando de educação. [...] Pode ter um ou outro que está lá passando um tempo, [...] mas normalmente os profissionais são envolvidos, empenhados, mesmo. [...] A educação é uma área onde os trabalhadores, realmente, tem seriedade, não é... e atuam.
E07	Extremamente importante, porque o gestor ele não está acima do bem do mal, nós somos uma parte dentro da organização. Então o olhar do outro sobre [...] a nossa prática [também] é muito importante, [...] como que a comunidade vê o trabalho do gestor. Então o monitoramento é [...] um trabalho de uma equipe.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Todos os entrevistados afirmaram que o monitoramento e o controle são importantes. Porém, E05 mencionou que alguns projetos “ficavam perdidos”, sem um monitoramento adequado. Este pode ser outro ponto que evidencia que a ex-diretora apresenta dificuldades em lidar com a gestão da escola, porém é preciso analisar outras respostas para confirmar essa suposição.

Apesar dos respondentes admitirem que o monitoramento e o controle são importantes para o cumprimento das ações propostas, nenhum citou ações que de fato pudessem ser caracterizadas como de monitoramento sistemático das atividades e projetos propostos. Segundo Lück (2009),

[...] o monitoramento é uma atividade inerente à gestão e realizada de forma contínua, sistemática e regular, visando determinar em que medida a implementação do plano ou projeto está sendo feita de acordo com o planejado e com as melhores possibilidades para a realização dos objetivos propostos (LÜCK, 2009, p. 45).

Sendo assim, no Quadro 14, são apresentadas as respostas a respeito do acompanhamento do cumprimento de metas estabelecidas, sendo este um dos itens importantes para o planejamento de ações futuras.

Quadro 14: Acompanhamento do cumprimento de metas estabelecidas

Diretor(a)	Resposta
E04	[O acompanhamento era feito] de acordo com os cronogramas [...] que eram estabelecidos. Depois, [...] tinha o segundo momento da Avaliação de desempenho, que na época era feito com efetivos e contratados. [...] Aí era possível analisar o que foi feito e o que ainda tinha pra fazer.
E05	Às vezes nisso aí a gente tenha pecado um pouco: no monitoramento. Porque às vezes eram muitos os problemas, muitos os desafios e poucos recursos humanos.
E06	O acompanhamento, na verdade, acontece na escola porque o resultado que a gente espera [...] no que é regular durante o ano, são as aulas, os bimestres, 1, 2, 3, 4, os critérios de notas, o desempenho. Nesse parâmetro aí, [...] o acompanhamento vai [...] no final do fechamento dos bimestres. [...] A gente normalmente tem as reuniões, chamadas de Conselho de Classe, onde todos se reúnem, [...] o gestor está ali de “orelha” para ouvir e saber como está o andamento. Embora a gente percebe como está indo, no dia a dia, como estão os acontecimentos. Dá para saber no acompanhamento do dia a dia. [...] No normal das coisas, é que vai perceber se o trabalho de ensino e aprendizagem está acontecendo a contento, [...] e se tem que tomar alguma atitude [...] enquanto é tempo.
E07	Esse realmente é um ponto muito difícil. [...] Uma supervisora apenas pra poder acompanhar o trabalho pedagógico é muito pouco. E esse monitoramento na escola acaba que fica a desejar, no sentido que [...] nós não temos [...] esse acompanhamento tão de perto, quanto nós gostaríamos de ter, ou seja, de a supervisora ter um tempo pra poder sentar com esse professor, pra que ele pudesse estar mostrando, [...] ou sugerindo ou mesmo assistindo a aula daquele professor. Em outros momentos, sim, quando nós tínhamos poucas turmas, a supervisora ia na sala de aula. É o que a gente chamava na época de pedagogia assistida, onde a supervisora ia, não no sentido de avaliar a aula, pra ver se o professor estava dando a aula, não [...] mas de um olhar externo aquela prática, pra que ela pudesse sugerir e acrescentar à prática do professor.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Na resposta da entrevistada E04, percebe-se uma confusão a respeito do acompanhamento do cumprimento de metas, sendo identificado apenas o monitoramento realizado nas Avaliações de Desempenho. A ex-coordenadora fixou sua resposta em uma ação, enquanto que em uma escola há várias metas que podem ser fixadas e monitoradas, por exemplo, relativas ao desempenho dos estudantes, à frequência dos alunos, a quantidade de aulas dadas, à qualidade dos projetos propostos pela instituição escolar.

Igualmente, o ex-diretor E06 focou sua resposta no acompanhamento das notas dos alunos ao longo do ano letivo, por meio dos Conselhos de Classe. Novamente, percebe-se a posição do respondente voltando-se para ações fiscalizadoras junto aos docentes, quando afirma que o “gestor está ali de ‘orelha’ para ouvir e saber como estão os acontecimentos”.

As entrevistadas E05 e E07, afirmaram que no quesito de monitoramento não conseguiram alcançar o esperado para esta ação, elencando situações-problema que dificultaram a tarefa, como por exemplo, a falta de recursos humanos para a delegação desta função. A diretora E07 acrescentou em sua resposta, um exemplo de monitoramento realizado pela supervisora, quando a escola possuía poucas turmas, sendo considerado este acompanhamento como “pedagogia assistida”, no qual a especialista assistia as aulas dos professores e sugeria alterações na prática docente, de forma a “acrescentar à prática docente” elementos para a melhoria das aulas dadas. Esta ação condiz com o exposto no referencial teórico desse trabalho, no qual Lück (2009) apresenta que o monitoramento deve conter coleta de dados, análise e replanejamento das ações.

No Quadro 15 estão as respostas a respeito das ações pretendidas e das ações realizadas pela escola, possibilitando a análise de como o acompanhamento era realizado na instituição de ensino na prática.

Quadro 15: Monitoramento das ações pretendidas e das ações realizadas

Diretor(a)	Resposta
E04	Sim [o monitoramento era realizado], eu e a especialista sempre estavam atentas, [...] embora a maioria das vezes as ações eram mais dos educadores, [...] na prática do que [...] da equipe de gestão.
E05	[...] por exemplo, está trabalhando um projeto, aí você delegava, mas não acompanhava mais de perto, [...] mas confiava. [...] Falar que isso levou a esses resultados, [...] também pode ser. [...] Pode ser que isso influencia nos resultados. O monitoramento, o acompanhamento ele leva a resultados educacionais positivos ou não. Talvez aí [...], por serem poucos os recursos humanos na escola, talvez ficou a desejar.
E06	[...] é importante, todo mundo empenhar e o gestor principalmente, através de supervisoras, que toma muito conta disso. Por exemplo, se é uma escola que tem [...] problemas de indisciplina, trabalha sobre isso, atua muito até com o conselho tutelar, tem conversas, acompanhamento com supervisoras, com professor, como está indo, se tem que tomar novas medidas. [...] É muito importante e ajuda a corrigir problemas no decorrer. Não deixar tudo acontecer de pior e lá no fim, já não tem tempo de mais nada, não é.
E07	Uma forma de monitoramento que nós estamos fazendo aqui, durante a reunião de módulo, quinzenalmente, nós pegamos o número de alunos faltosos, alunos também de baixo rendimento, como que eles estão, a forma de recuperação que está sendo feita e nos conselhos de classe. [...] É muito pouco, porque na verdade, o monitoramento pedagógico ele é muito mais do que um processo de verificação, ele é um trabalho de acompanhamento.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Percebe-se pelas respostas que os respondentes não se colocaram como agentes ativos

no monitoramento das ações, transferindo a responsabilidade para outros profissionais, como por exemplo, para a especialista, para os professores ou outros servidores que estavam diretamente relacionados com a ação pretendida.

A ex-diretora E05, em sua resposta, deixa transparecer que ao delegar as tarefas, a gestora não se preocupava em se inteirar sobre o acompanhamento das ações e, novamente, culpou a falta do monitoramento devido aos “poucos recursos humanos na escola”.

O entrevistado E06 exemplifica o monitoramento em relação à “indisciplina”, mais uma vez mencionando a atuação do Conselho Tutelar nestas situações-problema.

E07 reconheceu que a escola faz um trabalho de verificação e não propriamente de acompanhamento. Exemplificou que esta ação é realizada por meio de reuniões quinzenais e nos Conselhos de Classe, com os professores, identificando os estudantes com “baixo rendimento” e “faltosos”, além de propor atividades que possam sanar os problemas.

No referencial teórico constante neste trabalho, Libâneo (2004) expressa a importância do Conselho de Classe e Lück (2009), a relevância do envolvimento da comunidade escolar no monitoramento das ações, não podendo ser visto apenas como funções do diretor ou do especialista, nem como um caráter somente administrativo.

Para tanto, além do planejamento e do monitoramento das ações propostas e executadas, o gestor deve ater-se à gestão dos resultados educacionais, propriamente dita, cujos questionamentos e respostas serão analisados na próxima seção.

3.3.1.5 Gestão de Resultados Educacionais

Conforme apresentado por Lück (2009), a Gestão de Resultados Educacionais deve permear todo o processo educativo e leva em conta as práticas adotadas pela escola. Nesta seção serão analisadas as respostas dos entrevistados às perguntas referentes a esta dimensão, sendo ela imprescindível para alcançarmos um entendimento mais apurado a respeito da gestão desenvolvida nestas escolas e auxiliar a compreender o contexto em que se encontravam em 2013 e nos anos seguintes. No Quadro 16, os respondentes puderam expressar-se livremente sobre sua ideia de Gestão de Resultados Educacionais.

Quadro 16: Visão sobre a Gestão de Resultados Educacionais

Diretor(a)	Resposta
E04	É preciso saber direcionar os resultados educacionais de forma positiva, [...] envolvendo a comunidade e elevando o nível de confiança dos pais para com a escola, porque se os resultados estavam acima das metas é evidente que o trabalho estava bom e atendendo as expectativas.
E05	É importante, sim. Primeiro, porque [...] eu não posso falar que ele [o planejamento] é único, porque muda muitas estratégias, [...] mas o currículo tem que ser dado. E se o currículo é o mesmo, a avaliação externa ajuda a escola a pensar, porque a interna, querendo ou não, [...] o professor [vai avaliar] é a observação, mudança de postura do aluno, interesse. [...] Está na mudança de postura e... a externa é importante, sim. Às vezes ela é dolorosa, quando o resultado está muito baixo. Mas é o momento da escola pensar, replanejar, onde é que estamos errando.
E06	[...] as provas elas têm sido de um caráter, assim... vamos chamar de um pouco diversificado no sentido do nível da cobrança, às vezes a gente percebe que vem uma prova um pouco mais difícil e depois vem uma prova um pouco mais fácil. Aí vai criar dúvida do resultado do desempenho do ano anterior, do seguinte e dos anos subsequentes. [...] Por outro lado, tem um efeito positivo, na verificação ali da pontuação, vamos falar assim... uma [escola A] está acima de uma [escola B], não é... “opa, nós estamos na frente”, “a própria escola estava aqui, hoje subimos”, apesar de levar em conta esta questão que já falei, a dificuldade variável das provas.
E07	[...] eu acho que esses resultados eles servem para o gestor balizar o trabalho pedagógico da escola. [...] As provas, elas são de fato um balizador para que nós possamos pensar as ações pedagógicas que nós vamos desenvolver na escola e isso tem que partir do gestor, porque ele [...] está hierarquicamente em cima, como se ele fosse a cabeça e aí a gente fosse pensando e delegando e falando e refletindo sobre esses resultados.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Neste questionamento, os entrevistados consideraram que a Gestão dos Resultados Educacionais é uma ação importante para o gestor, porém enfatizaram apenas os resultados das avaliações externas.

A ex-coordenadora E04, aproveitou a resposta para lançar a ideia de que se a escola tinha resultados acima da média é porque o “trabalho estava bom” e “atendendo as expectativas”.

A ex-diretora E05 considerou que a avaliação externa “ajuda a escola a pensar”, mas em sua resposta percebe-se uma certa indiferença em relação à avaliação interna quando afirma que o professor avalia a “mudança de postura do aluno, interesse”, sem mencionar o desenvolvimento das habilidades que também deveriam ser analisadas nesta avaliação. Em outra parte, novamente, coloca a escola como vítima de situações externas, afirmando ser uma situação “dolorosa, quando o resultado está muito baixo”.

O entrevistado E06 faz uma crítica à avaliação externa, citando que em um ano a avaliação é “mais difícil” e em outros é “mais fácil”, o que dificulta o entendimento e a credibilidade dos resultados das provas, mas acredita que a análise desses resultados tem um “lado positivo” ao permitir a comparação da escola com outras e dos seus resultados atuais com anos anteriores.

A diretora E07 afirma que a análise dos resultados é um “balizador” do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e que o gestor deve promover esta reflexão dentro da unidade de ensino.

Sabe-se que para alcançar uma gestão de resultados, deve-se inicialmente conhecer os parâmetros e critérios adotados, para depois haver a discussão propriamente dita. Assim, no Quadro 17, serão verificadas as respostas dos entrevistados em relação a esse movimento.

Quadro 17: Apropriação e discussão de resultados educacionais

Diretor(a)	Resposta
E04	Os resultados internos eram [discutidos] com os educadores no Conselho de classe. [...] E os externos eram estudados [com] aquelas revistas pedagógicas com os dados sobre a escola, os dados da SRE e os de Minas. [...] Os resultados eram discutidos nas reuniões pedagógicas, destinadas para essa análise. Não tinha outro momento.
E05	A escola por ser pequenina, [...] e pela cobrança em cima dela, a escola vivia [perguntando] “já saiu o resultado do Proalfa, já saiu o do Proeb”. Então quando a analista [...] ligava “saiu o resultado do Proeb, do Proalfa, vocês viram”, o supervisor corria lá e tirava. Às vezes sentava só o diretor com a supervisora e analisava ali, o que aconteceu, o que a gente vai ter que fazer, o que vai ser daqui para a frente, e o tema da [reunião] pedagógica [...] era só aquele. Ia ver [...] e analisava quais as questões erradas. [...] Era uma, duas turmas só, [então] dava para você analisar por aluno: o que o aluno não apropriou o que falta para ele. Aí o que o professor vai ter que acudir, vai ter que replanejar. [...] Então depois daí, vinha o dia dos pais, o Dia D, que a escola sempre fazia, recebendo os pais com aqueles gráficos e tal... sempre passava para os pais. Mas eu volto a te falar, os nossos pais amavam a escola, eles sabiam, assim... quantos alunos não liam, o que a escola estava fazendo. A escola cobrava deles, “se você mandar ele [o aluno] para a escola, já está ajudando”, o resto a escola faz.
E06	A própria Superintendência [...] teve mais empenho de refletir [...] sobre os resultados dessas avaliações externas. [...] Aí passou a levar a sério, [...] todo começo de ano, [...] normalmente era começo de ano, às vezes chegava mais cedo, às vezes não. O governo naqueles tempos estava também treinando, por assim dizer... a trabalhar com isso. [...] Às vezes demorava demais a dar o retorno do resultado... aí criava uma certa distância do momento da avaliação com o momento da reflexão sobre aquilo. [...] O momento era mesmo aquele de verificar o resultado que teve e durante o ano passou a acontecer de um modo diferente, passando a cobrar por meio das chamadas intervenções

	pedagógicas. Isso foi muito mal aceito na escola, [...] porque começou com um jeito bem ruim de proposta, porque veio assim como que forçando uma coisa, como que o professor tinha que dar conta do recado, de aluno por aluno, sem ter uma ajuda, um auxílio assim... de supervisora... ou de um direcionamento melhor ou de uma preparação melhor, ficava muito complicado.
E07	Quando eu cheguei, na verdade, a gente nem tinha ainda acesso a esses sistemas que nós temos hoje. [...] Então, [...] o IDEB estava muito baixo, as provas eram de língua portuguesa e matemática, então nós tínhamos que melhorar o processo de interpretação, os processos de trabalhar com a questão dos cálculos, [...] pra que os meninos pudessem melhorar os resultados. [...] A gente acredita que, na verdade, prova é só o quê? É só o processo, [...] a prova simplesmente é o reflexo daquilo que foi trabalhado com ele [aluno]. Então, se houve a concretização da aprendizagem ela vai refletir em qualquer tipo de avaliação, seja ela interna ou externa. [...] De forma geral, até hoje mesmo, [o resultado] é discutido muito na reunião de módulo, na reunião pedagógica. [...] Quando inicia o ano letivo, a gente já dá um caderninho pra cada professor. A gente coloca na primeira página, [...] algumas normas de funcionamento da escola, como a escola funciona, o perfil do profissional que a gente quer ter, [...] que a gente almeja, para que alguns processos de ensino e aprendizagem possa se concretizar aqui. Então a gente discute com todos, pra que eles possam perceber que [o resultado] não é uma responsabilidade do professor de língua portuguesa e nem matemática. Uma vez que, na verdade, português e matemática eles não estão apenas no português e matemática. Na história ele [o aluno] precisa de ler, interpretar, ele precisa de saber como que faz uma tabela, um gráfico, ele precisa de entender que matemática não está só na parte de você somar e diminuir, [...] está em todo lugar. Então, essa discussão conjunta com corpo docente é um momento muito importante, mas nós priorizamos também no caso da reunião de pais, quando nós já temos os resultados em mão. A gente compartilha com os pais, antes deles irem para as salas buscar os resultados, que é o momento que eles estão mais na escola. A gente mostra os resultados, o que está bem, o que a gente precisa de melhorar, [...] quais são as ações que a gente já está pensando, implementando para que aquele resultado, ele possa melhorar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Percebe-se que os respondentes foram unânimes em afirmar que os resultados eram discutidos nas reuniões pedagógicas, porém sem especificarem sobre a apropriação dos resultados, ou seja, o entendimento a respeito dos critérios, das matrizes de referência utilizadas nas avaliações externas, dos cálculos para se obter o índice do IDEB, entre outros parâmetros. Novamente, percebe-se a compreensão dos entrevistados de que “resultados educacionais” referem-se aos números obtidos nas avaliações externas de larga escala.

A entrevistada E04 menciona a utilização das revistas pedagógicas, com os dados da escola, da Regional e do estado, referentes às avaliações externas (SIMAVE).

Já a ex-diretora E05, explicita que às vezes a análise dos resultados das avaliações externas se resumia à reflexão dela juntamente com a supervisora, e em outras ocasiões era

tema da reunião pedagógica da escola, com a participação de todos os docentes. Ela exemplifica como era feita a análise, acompanhando o resultado individual dos estudantes, “quais questões erradas”, “o que o aluno não apropriou, o que falta para ele”, indicando, ainda o que o professor iria “acudir” e “replanejar” para obter resultados melhores. A ex-diretora afirma que os resultados eram compartilhados com os pais, em reuniões destinadas para isso, mediante a apresentação de gráficos. Observa-se que a entrevistada menciona que a escola era “pequenina”, havendo muita “cobrança em cima dela”, que os pais “amavam a escola”, sabendo inclusive “quantos alunos não liam, o que a escola estava fazendo”. Esta afirmativa em relação aos pais, contradiz o fato de a escola possuir uma demanda reduzida de estudantes, porém para se chegar a uma conclusão sobre este fato é necessária a análise de outras perguntas constantes nesta entrevista.

O ex-diretor E06 confirma que a Regional solicitava empenho na reflexão dos resultados das avaliações externas, tanto por parte das escolas quanto dos profissionais da própria Superintendência. Ele menciona uma ação concreta em relação a busca pela melhoria dos resultados, mediante a Intervenção Pedagógica e descreve que este projeto “foi muito mal aceito na escola”, porque ela iniciou “forçando as coisas”, cobrando do professor que ele “tivesse que dar conta do recado, de aluno por aluno, sem ter ajuda”, não tendo um direcionamento e uma preparação melhor para trabalhar nestes moldes.

A diretora E07 traz uma compreensão sobre “prova” como sendo “simplesmente o reflexo daquilo que foi trabalhado” com o aluno, afirmando na lógica de que “se houve a concretização da aprendizagem” o resultado irá “refletir em qualquer tipo de avaliação”. Outro ponto interessante foi o exemplo dado pela gestora ao indicar que no início do ano os professores recebem um “caderninho”, contendo “algumas normas de funcionamento da escola”, “o perfil do profissional que a gente quer” e que existe uma discussão a respeito do resultado da escola não ser responsabilidade única dos professores de “língua portuguesa e matemática”, sendo estes componentes curriculares perpassam outras disciplinas, estando em “todo lugar”.

No referencial teórico deste trabalho foi apresentada a ideia de Machado (2019) a respeito de dimensões qualitativas e quantitativas, que devem ser levada em conta no momento de analisar os resultados educacionais, ou seja, não devendo ser supervalorizado os índices, os números, em detrimento da reflexão sobre uma qualidade de ensino mais duradoura, que ultrapasse a realização de provas e testes. Tais insumos, conforme Lück (2009) devem ser coletados com base nos dados internos e externos, facilitando a

identificação de fatores que dificultam ou não os resultados.

Na sequência, o Quadro 18 apresenta dois tipos de questionamentos diferentes. Para os ex-diretores foi perguntado sobre os resultados da escola nos últimos anos de funcionamento e para a diretora, da escola que continua aberta, quais são os resultados atuais da instituição.

Quadro 18: Resultados educacionais nos últimos anos de funcionamento da escola e/ou atualmente

Diretor(a)	Resposta
E04	Os resultados eram sempre acima das metas estabelecidas e todos tinham conhecimento dos resultados e acho que isso não interferiu na queda de matrículas, não.
E05	[Os resultados] não influencia na comunidade, não. Porque a comunidade [...] quer o filho estudando na escola de nome, não importa a nota. [...] É triste pensar assim, [mas] a comunidade quer o filho na [escola A], não importa se na [escola A] a nota dele é baixinha, mas ele está lá. Ela não quer o filho na [escola F] desenvolvendo, tranquilo, não... ela quer o filho lá na [escola A]. Então essa é a visão que a comunidade tem, principalmente a comunidade dos alunos de bairros. Porque a comunidade do centro já pensa em vestibular e tal, tal, o pensamento é outro. Ele não quer o filho no Padre César porque lá os meninos são difíceis, mas não pensa assim “ele está aprendendo”.
E06	A comunidade está fazendo pouco caso disso, certo. A comunidade [...] analisa o que ela vê, com o olho, ali mais de perto, [...] percebe ali no presente, do corpo a corpo dele com a escola, comparando uma escola com a outra, verificando o desempenho do filho, o que ele acha... Está mais por ai... eu creio que, o resultado externo está sinalizando quase nada.
E07	Acredito que o resultado repercute na comunidade escolar, sim. [...] Não tanto na questão dos pais ainda. Eu tive um pai que no momento da matrícula, agora no ano de 2019 falou, [...] que olhou o IDEB da escola. [...] Talvez isso [...] precisa de amadurecer um pouco mais nessa cultura deles, [...] mas com o corpo docente, sim. Eu acho que o corpo docente ele sempre [...] se torna assim, envaidecido. É uma maneira também de premiação no sentido de reconhecimento do trabalho.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Há uma divergência de opiniões entre os entrevistados quando foi feita a pergunta a respeito da reação da comunidade quanto aos resultados da escola. Alguns acreditam que não há interferência dos resultados no número de matrículas da instituição de ensino, como afirmou a ex-coordenadora E04.

A ex-diretora E05 indicou que a influência nas matrículas se deve à “fama” da escola, não importando os resultados educacionais obtidos pelos alunos e sim o prestígio em estar na escola considerada “A”. O ex-diretor E06, vai um pouco além, ao afirmar que a “comunidade está fazendo pouco caso” dos resultados externos e que estes “estão sinalizando quase nada”.

A diretora E07 foi a única entrevistada que admitiu que os resultados repercutem na comunidade escolar, porém sendo necessário “amadurecer um pouco mais essa cultura” nos pais e responsáveis. Afirma ainda que para os profissionais da escola, estes resultados devem ser considerados “no sentido de reconhecimento do trabalho” realizado na instituição.

Percebe-se que os gestores entrevistados conhecem as avaliações externas, porém não lhes dão a devida importância como parâmetro para o planejamento de ações e projetos de correção de rotas e possíveis modificações necessárias no ambiente escolar no que se refere ao ensino e aprendizagem. Conforme Lück (2009, p. 71), “todos os processos e ações participativos promovidos pela escola somente se justificam na medida em que sejam orientados para melhorar os resultados dos alunos”.

Apesar das instituições de ensino discutirem os resultados com a comunidade e esta ação ser monitorada pela Superintendência, aparentemente não está sendo suficientemente apropriada por parte dos pais e/ou responsáveis. Todos os entrevistados afirmaram que a comunidade escolar e os pais/responsáveis não demonstram que as avaliações externas têm credibilidade no quesito “escolha de escola” e sim a “fama” que algumas instituições de ensino têm. Eles acreditam que esta “fama” não tem relação com a Gestão de Resultados Educacionais.

Na sequência serão analisadas as respostas obtidas sobre a dimensão apontada por Lück (2009), como a mais importante para a gestão escolar, a Gestão Pedagógica.

3.3.1.6 Gestão Pedagógica

A Gestão Pedagógica, sendo uma dimensão bastante discutida por Lück (2009) e merecendo destaque no rol de ações prioritárias por parte dos gestores, será analisada nesta seção por meio de cinco quadros com perguntas que se interconectam, permitindo um panorama sobre o que os gestores das escolas pesquisadas entendiam desta dimensão. No Quadro 19 estão as respostas livres sobre o que seria esta gestão para os entrevistados.

Quadro 19: Visão sobre a Gestão Pedagógica

Diretor(a)	Resposta
E04	A gestão pedagógica é como se fosse o "coração" da escola, [...] porque ela contribui de forma efetiva em todo o trabalho prático para com os alunos e professores. [...] Ela norteia, direciona e faz com que haja discussões, análises sobre metodologias e estratégias que apresentam sucesso ou não.
E05	A Gestão pedagógica é a alma da escola. A escola existe para o pedagógico.

	Então, o diretor tem que facilitar a gestão pedagógica totalmente, porque se o pedagógico não vai bem, os resultados caem lá embaixo e aí é uma preocupação da escola toda.
E06	[É importante] demais. É tudo que ele [o gestor] precisa saber. Se um gestor estiver alheio disso aí... “Misericórdia”.
E07	É fundamental a gestão pedagógica, [...] o pedagógico de uma escola é o coração da escola. Quando você vê, por exemplo, as pessoas, seus alunos estando felizes no ambiente onde estão, as aulas acontecendo num clima de normalidade, os meninos percebendo que a avaliação não é um “bicho papão” que é só uma reprodução do que ele aprendeu, onde os professores estão felizes onde estão, onde tudo tem corrido com normalidade, acho que tudo vem da sala de aula, isso não vem de um fator externo. Vem da origem de tudo, que é o chão da sala de aula. O chão da sala de aula é o pedagógico da escola.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Todos os respondentes afirmaram estar cientes da importância da Gestão Pedagógica na escola, identificando-a como “coração da escola”, “alma da escola”, “chão da sala de aula”. Porém, percebe-se que os gestores não demonstraram conseguir identificar as dificuldades de aprendizagem e as possíveis soluções para estes problemas.

Conforme E05, o diretor deve “facilitar a gestão pedagógica”. Já o ex-diretor E06, menciona que a gestão pedagógica é “tudo que o gestor precisa saber”. Porém, nas entrevistas com as diretoras da Regional, estas afirmam que nestas instituições de ensino o setor pedagógico não ia bem, com a aprendizagem dos alunos insatisfatória e, conseqüentemente, havendo a diminuição da procura por vaga nestas escolas. Isso parece demonstrar que o “fazer pedagógico” (prática) não correspondia ao esperado, ao que em teoria (ciência) deveria ser feito, remetendo aos pressupostos identificados por Mintzberg (2010).

No Quadro 20, observa-se as respostas a respeito desse fazer pedagógico.

Quadro 20: Como o trabalho pedagógico era conduzido na escola

Diretor(a)	Resposta
E04	O trabalho pedagógico era conduzido pela supervisora e por mim, enquanto coordenadora. [...] A gente buscava alternativas de metodologias e estratégias pra atender ao professor e também as necessidades dos alunos.
E05	[A Analista] ensinou muito, mas muito, para os professores, assim... questões práticas. [...] Houve resistências. [...] Quando ela começou, que falou assim que ela ia e tal, nós tirávamos o professor da sala e outro professor dava a aula e ficava com ela. Às vezes ficava assim... o dia todo... o tempo todo com ela, ela ensinando o professor. [...] Mas aquele professor que antes estava resistente, depois elogiava. No início houve muita resistência, não para ela, mas para o diretor, sendo comentado só comigo. Mas depois no final, eles elogiaram.
E06	Primeiro, essas coisas que estivemos falando toca nisso. O PPP [...] que já

	desperta no professor que ele tem que ter uma percepção mais ampla da atividade dele, os resultados alcançados individualmente, como também que tenha um alcance social e o ensino em si de cada matéria. Ele tem que perceber que cada profissional vai cuidar do conteúdo dele, que ele note desempenho, que comece de um jeito e termine melhor no final do ano. [...] Agora nesta questão pedagógica dos professores, [...] neste período nosso aí, até um pouquinho antes, os planejamentos passaram a ser cobrados, pelos próprios profissionais com melhor formação. [...] Então, o pedagógico é basicamente uma rotina, e é uma preocupação. E ela é feita mesmo. Às vezes ela não acontece melhor, porque não dá conta, alguma coisa atrapalha, mas que há um esforço e um empenho, há.
E07	Em 2013, [...] [a supervisora] pouco fazia de pedagógico, porque na verdade, ela era a diretora da escola. Ela [...] ficava, na verdade, era apagando os incêndios que estavam na escola. Nós não tínhamos um acompanhamento pedagógico de fato na escola, até 2013. [...] Quando eu cheguei, em junho, aí sim, nós começamos a pensar juntos, o que vamos fazer, qual vai ser o acompanhamento do professor, vamos chamar aquele professor que não está dando aula na perspectiva que a gente gostaria, a gente vai chamar a mãe de aluno, a gente vai trabalhar com a autoestima desse aluno. Aí já foi um outro processo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Questionados sobre como era conduzido o trabalho pedagógico na escola, os entrevistados enfatizaram diferentes pontos.

A ex-coordenadora E04 considerou que ela e a supervisora conduziam o trabalho pedagógico, buscando “alternativas de metodologias e estratégias” para atender alunos e professores. E05 afirmou que o auxílio recebido pela Regional foi decisivo, mediante a participação de uma Analista no processo pedagógico. Com esta parceria os professores aprenderam na prática sobre o que fazer e, apesar da resistência inicial, os docentes elogiaram o trabalho desta profissional.

Na resposta do ex-diretor E06 nota-se que o trabalho pedagógico era considerado de responsabilidade do professor, entendendo que o pedagógico era “uma rotina”, “uma preocupação”, cujo planejamento foi cobrado “pelos próprios profissionais com melhor formação”. Argumenta ainda que a ação pedagógica só “não acontece melhor porque não dá conta, alguma coisa atrapalha”, porém que os professores se esforçam em obter resultados melhores.

A diretora E07 descreve que antes dela entrar na direção da escola, a supervisora “apagava os incêndios” e que depois elas, juntas, passaram a acompanhar os professores, os responsáveis pelos alunos para conversarem sobre a situação deste na instituição de ensino, a pensar em como “trabalhar com a autoestima desse aluno”. A diretora E07 exemplifica um

desdobramento do Conselho de Classe, porém realizado com os estudantes de forma a possibilitar que eles indiquem os problemas que enfrentam no dia a dia em relação à aprendizagem. Conforme a gestora, os alunos apontam para dificuldades de relacionamento interpessoal, professor-aluno, na necessidade de metodologias diferentes e que estes fatores são levados em conta para “redirecionar o trabalho pedagógico”.

Nota-se a referência do “apagar fogo”, também explicitada por Lück (2009), como sendo uma rotina anterior à posse da nova gestora na EE Melo Viana, reforçando a fala do ex-diretor em várias respostas dadas sobre sua gestão, levando a crer que de fato a gestão realizada neste período não era a mais adequada. No Quadro 21, nas respostas referentes aos instrumentos utilizados como parâmetro para o planejamento do trabalho pedagógico, os entrevistados se posicionam sobre a prática adotada.

Quadro 21: Avaliações externas, IDEB e outros instrumentos utilizados como parâmetros para organizar o trabalho pedagógico

Diretor(a)	Resposta
E04	As avaliações externas eram utilizadas, sim. [...] Era através dessa análise das avaliações externas que eram planejadas as ações que pudessem trabalhar as capacidades não consolidadas dos alunos. [...] Sim, [havia também] as avaliações diagnósticas no início de cada bimestre, onde eram feitos mapeamentos de capacidades não consolidadas para que fossem retomadas e trabalhadas no decorrer [...] do bimestre.
E05	Tinha assim... a observação, a mudança de comportamento, [...] porque o aluno antes dele apropriar do conhecimento ele tem um comportamento, depois que ele apropria, ele muda... ele tem outro comportamento.
E06	Um dos momentos que ele [o gestor] procura tomar mais conhecimento disso é na reunião de conselho de classe. Ali procura preparar os documentos de tomada de dados, para ver como que está a turma, os resultados, os professores comentam os problemas, o que poderia ser feito de melhor. Aí o gestor realmente toma ciência, na medida do possível, do que está acontecendo em termos de desempenho da pedagogia da escola.
E07	Nós temos o conselho de classe que é feito nas turmas. Eu acho que isso é também um grande indicativo para nós, porque os alunos eles estão se empoderando e uma das perguntas que a gente faz para o conselho de turma é “o que vai bem, o que vai mal”. [...] [Sobre a] aula do professor; qual é a aula mais agradável, porque a aula é mais agradável, porque que você aprende mais com esse professor, porque você aprende menos com esse professor. Então isso nos dá também o norte, porque eles [os alunos] não têm a nomenclatura, mas eles sabem. [...] Quando nós vamos nos reunir pra poder analisar os conselhos de turma, aí a gente consegue ver claramente: são as metodologias, que é a forma de lidar, de se relacionar com o aluno. E isso é o norte que a escola tem, pra que possa também redirecionar o trabalho pedagógico.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

A respeito dos questionamentos que propiciaram a construção deste quadro, percebe-se que os respondentes priorizaram a descrição de diferentes parâmetros para a organização do trabalho pedagógico. A ex-coordenadora E04 indica que as avaliações externas e as avaliações diagnósticas eram utilizadas para realizar o “mapeamento das capacidades não consolidadas”, sendo “retomadas e trabalhadas” ao longo do bimestre.

A ex-diretora E05 comentou que “a observação, a mudança de comportamento” eram os parâmetros que balizavam a organização do trabalho pedagógico na escola.

E06 afirmou que o momento para que o gestor pudesse “tomar conhecimento” do “desempenho da pedagogia da escola” seria durante os Conselhos de Classe.

A diretora E07 também admitiu que as reuniões de Conselho de Classe seriam “um grande indicativo” do fazer pedagógico, trazendo em sua resposta um rol de perguntas que poderiam ser discutidas e respondidas pelos professores e alunos, no conselho de turma, a respeito do processo de ensino e aprendizagem.

No referencial teórico deste trabalho, há a indicação de Machado (2019) que trata da apropriação dos resultados por parte dos atores envolvidos, da projeção de um desempenho almejado e o domínio das ações dos educadores por meio da gestão pedagógica. Aparentemente, esta gestão de resultados na prática gestora destas escolas foi tratada de modo incipiente pelos gestores das escolas encerradas, o que leva a crer que este fato possa ter sido decisivo para cooperar para o encerramento das atividades escolares.

No Quadro 22, os entrevistados elencam as dificuldades encontradas para conduzir esta gestão, na prática.

Quadro 22: Dificuldades encontradas para conduzir a gestão pedagógica

Diretor(a)	Resposta
E04	Uma das maiores dificuldades era o número reduzido de servidores na escola. Na maioria das vezes era o professor regente que tinha que trabalhar com os alunos que apresentavam dificuldades... não tinha outra pessoa.
E05	[As dificuldades] eram os conflitos externos, que no início a gente tinha com frequência, depois nós resolvemos este problema. Estes conflitos externos eu acho que prejudicou muito. [...] Agora se você me falar a comunidade, não... pai que sai cedo para trabalhar, ele não está preocupado, a preocupação é da escola. A escola é que fica preocupada. São pouquíssimos pais que preocupam... e os pais que preocupam, a criança não tem dificuldade. Porque o pai que preocupa dá um suporte para a criança ir para a escola, aí a criança desenvolve mais rápido.
E06	A escola começava [o ano letivo] sem profissionais efetivos, não começava no primeiro dia. [Outra dificuldade seriam as] designações. Às vezes, você

	designa profissionais que trazem problemas, um profissional que não dava conta de nada, no fim vê que não dá conta, que desiste, outras vezes tem que dispensar... ou é profissional mal preparado mesmo. Porque a designação, ela é aceita não através de concurso, às vezes o profissional, pela documentação, ele pode, mas no fim, preparado ele não está.
E07	É não ter um planejamento, né... não ter um planejamento, não saber de onde partir. [...] Esse eu acho que era o maior problema.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Os respondentes enumeram dificuldades diferentes, porque diversos eram os contextos em que as escolas estavam inseridas, porém com algumas similaridades.

E04 e E07 enfatizam a falta de servidores na escola, ou seja, o número reduzido de profissionais e designados. A ex-diretora E05 menciona que os problemas maiores eram os conflitos externos, atribuindo como um destes conflitos a falta de apoio da família quanto à educação dos filhos, crianças vivendo em ambientes de vulnerabilidade social, situando a clientela e a própria escola como vítimas destas dificuldades.

E06 acrescenta que os designados para trabalharem na escola, nem sempre estavam “preparados”, ocasionando dispensas a pedido ou não. E07 afirma que seu maior problema, quando entrou para a função de diretora, foi encontrar uma escola sem planejamento.

Lück (2009, p. 93) considera que uma das funções do gestor seria identificar e analisar as “limitações e dificuldades das práticas pedagógicas no seu dia-a-dia, formulando e introduzindo perspectivas de superação, mediante estratégias de liderança, supervisão e orientação pedagógica”. Se o gestor não consegue, com sua equipe, organizar estas estratégias para a superação das dificuldades, deve contar com o apoio e orientação da Regional para este fim. No Quadro 23 os respondentes descrevem como foi desenvolvido este apoio, durante sua gestão.

Quadro 23: Auxílio da Regional para enfrentar as dificuldades encontradas

Diretor(a)	Resposta
E04	Não havia muito o que fazer, né... uma vez que o número reduzido de alunos impediam maiores benefícios que a escola poderia receber. Mas sempre analistas e inspetores orientavam sobre possíveis soluções.
E05	Nos últimos anos, acho assim... a autoestima dos servidores, sabe... por mais que a gente trabalhava a autoestima lá dentro, aí vinha a Regional e jogava lá embaixo. Aí a autoestima começou a prejudicar a escola.
E06	Foi a questão do Progestão, não é. Eu estava realmente despreparado, não fosse o Progestão seria pior. [...] Só que durante o ano, isso acontecia aos poucos. [...] Mas quanto a [...] outros apoios, ó... foi só cobrança rigorosa, alfinetada, dizer que eu não era capaz, que eu não fui capaz e me exonerou... E

	me exonerou justamente no ano seguinte, que estava tudo em ordem, estava tudo muito bem. Que já tinha apanhado de sobra, já sabia: eu era secretário, era supervisor, tudo já sabia. [...] Tinha visitas de analistas, mas chateava muito. [...] Os professores sentiam muito afligidos nesta questão, de fazer esta intervenção muito a rigor, ter que contar que ciclano, beltrano está nesta situação. [...] Então isso para o professor é muito pesado... tinha analista que ia [...] para ajudar, mas ia muito para alfinetar.
E07	Não, a Regional não contribuiu para reduzir esse tipo de dificuldade. É um trabalho mais, acho que individual.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

E04 deixa claro que “não havia muito o que fazer”, demonstrando uma conformidade. Fato este confirmado pelas entrevistas com as diretoras da Regional, a serem analisadas mais adiante. No entanto, afirma que sempre houve a visita de analistas e inspetores que “orientavam sobre possíveis soluções” aos problemas e dificuldades enfrentados.

A ex-diretora E06 relata que nos últimos anos de funcionamento da escola, a Regional não auxiliou a resolver as dificuldades, contribuindo com o inverso, ou seja, com a baixa autoestima dos servidores da instituição de ensino diante do possível encerramento de atividades escolares.

Conforme a fala do ex-diretor E06, o Progestão foi a melhor ajuda que obteve da Regional, pois “estava realmente despreparado”. Quanto às visitas das analistas, confidenciou que “chateava muito”, que os professores “sentiam-se muito afligidos”, que algumas visitas seriam para “alfinetar” e não para ajudar.

A diretora E07 afirma que a Regional “não contribuiu para reduzir” as dificuldades encontradas no início de sua gestão.

Ficou claro que a Regional auxiliou nos casos em que a intervenção pedagógica se deu de forma intensiva, no entanto, ações isoladas não produzem o resultado esperado, sendo necessário um planejamento mais amplo para conseguir a melhoria pedagógica da instituição de ensino. Atualmente, a intervenção pedagógica nas escolas é realizada sem o acompanhamento sistemático da Superintendência e, conforme a diretora E07, a gestão pedagógica tornou-se uma ação “individual” de cada instituição de ensino.

Segundo Lück (2009), a Gestão Pedagógica está intrinsecamente relacionada com outras dimensões, sendo uma delas a Gestão Administrativa, a qual será tratada no tópico a seguir.

3.3.1.7 Gestão Administrativa

A Gestão Administrativa, conforme Lück (2009), que envolve a gestão de pessoas, financeira e patrimonial da escola. Essa dimensão será foco das respostas dos entrevistados nesta seção. No Quadro 24, encontram-se as noções sobre esta dimensão apresentadas pelos respondentes.

Quadro 24: Visão sobre a Gestão Administrativa

Diretor(a)	Resposta
E04	A gestão administrativa é muito burocrática, mas é tranquila. [...] Uma vez que a gente conheça cada setor e siga as resoluções do ano vigente a risca, dá tudo certo. Com um número reduzido de servidores não é fácil, por ter que sobrecarregar o servidor, mas por outro lado o conhecimento fica bem amplo, porque de tudo tem que saber e resolver cada situação, tem o cotidiano da escola e as situações emergenciais que aparecem no decorrer do ano.
E05	O administrativo é o suporte para o pedagógico, porque se o administrativo vai bem, o pedagógico tem tranquilidade para trabalhar. Mas se o administrativo não vai bem, é um “Deus nos acuda” na escola e o pedagógico também não sai. Que aí o professor fica preocupado com a vida dele, com a vida do aluno, [...] que aquilo não está bem, ele começa a desviar, ele começa a preocupar com o que não é função dele. Então, se o administrativo está bem, o pedagógico trabalha bem. São interligados. Não que o administrativo depende do pedagógico, acho que o pedagógico é que depende do administrativo.
E06	O financeiro tem muita exigência, é a licitação, são os contratos, pagamento, recebimento, controle de mercadoria, estas coisas. [...] Ele tem que estar ali, não é... prestar conta no final de ano. [...] Se alguma coisa não vai bem, ele tem que ver ali. É pesado. A escola que não tem o ATB financeiro, é pesado, é custoso.
E07	Eu acho que são coisas muito importantes. Eu acho que a escola é uma instituição social, onde o fim maior dela é escolarização dos nossos alunos, a formação cidadã desse aluno. Mas a escola hoje, [...] é uma empresa, ela recebe recursos, ela tem uma caixa escolar, ela tem contas pra pagar, ela tem processos licitatórios. [...] Um gestor não pode negligenciar isso. [...] Quando eu cheguei aqui, eu tinha há muitos anos atrás trabalhado numa empresa, eu tinha uma noção da parte financeira, no sentido [...] de mexer no gerenciador financeiro num banco. Só que eu não tinha noção de como que faz uma licitação, quais eram os documentos exigidos, como que eu faço um processo de dispensa, o que é o processo de dispensa... e na verdade, isso a gente teve que aprender muito na prática. [...] Eu recebi aqui uma visita, um dia de manhã, de vários [...] setores da SRE, então... elas foram passando cheklits. [...] Foi feito assim, os profissionais vieram na escola, no sentido de me ofertar e se colocar também a disposição, “se você precisar de alguma coisa, você pode nos chamar”. Mas aí fica uma coisa muito assim [difícil]. [...] Aí eu falei, busquei os colegas, outros meios... a gente foi resolvendo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Novamente os respondentes levantam o problema da falta de servidores na escola, mas desta vez, que fossem capacitados para trabalhar com as questões financeiras da Caixa Escolar.

A entrevistada E04 não considerava a gestão administrativa difícil, mas “muito burocrática”. E05 traz um conceito interessante, enfatizando que o pedagógico “depende do administrativo”, argumentando que a gestão administrativa propicia maior tranquilidade para que o “pedagógico possa trabalhar bem”.

O ex-diretor E06 enfatiza que o “financeiro tem muita exigência”, “é pesado”, “é custoso”. Tal fato, corrobora com as afirmações das diretoras da Regional em suas respostas, apresentadas mais adiante, indicando que este gestor tinha muitas dificuldades com a gestão da Caixa Escolar.

A diretora E07 compara a escola com uma empresa, quando se refere aos assuntos financeiros, sendo necessário um conhecimento específico para desempenhar bem esta gestão. A gestora relata um fato ocorrido, no início de sua gestão, e argumenta que houve auxílio da Regional, neste sentido, sendo repassados “cheklists” sobre as várias ações dos processos financeiros a serem executados, porém, não da maneira como gostaria que tivesse sido este apoio.

Percebe-se que os entrevistados atentaram para algumas características da Gestão Administrativa, sem abarcar sua real dimensão. Conforme Lück (2009, p. 106) esta gestão articula-se com todas as outras dimensões, devendo ser vista pela ótica do conjunto e não pela fragmentação das ações no contexto escolar. Esta dimensão está associada aos objetivos educacionais, mediante o uso dos espaços, dos bens materiais e físicos, dos recursos financeiros e do gerenciamento das pessoas.

No Quadro 25, encontram-se as repostas sobre as questões financeiras da escola.

Quadro 25: Como a gestão lidava com a questão financeira e de Caixa Escolar

Diretor(a)	Resposta
E04	Olha... não foi fácil, porque ao cair na coordenação, nós perdemos todas as ATBs, e depois, por meio de ofícios e da Regional dizer que não eu ficaria sozinha na escola, [...] a Regional liberou para que fosse contratada uma ATB. Mas foi necessário correr atrás, buscar parcerias na SRE, em outras escolas, para desenvolver todo o trabalho administrativo.
E05	Do financeiro da Superintendência eu não tenho que reclamar, não. [...] Acho que a caixa escolar esteve assim... bloqueada, [...] umas duas vezes. Eu sempre tive muito medo de financeiro, muito. [...] Eu nunca tive problema com o

	financeiro, não. Tinha problema assim, por exemplo, o dinheiro não foi aplicado no dia certo, agora você vai ter que repor os juros que tinha que ter rendido. Quantas vezes eu fiz isso... sabe, porque às vezes quem estava trabalhando com a Caixa Escolar não tinha aplicado o dinheiro no dia, aí perdeu juros de 1 mês. [...] Coisa pequena, assim... Problema maior, nunca tive com eles, não. Mas sempre eu tive muito medo disso e sempre amolei muito a [Regional]. Qualquer dúvida, ligava para elas... eu ia lá. Mas eu fugia de problemas, porque eu sei o que é isso.
E06	No geral, de começo, foi isso: essas instruções repassadas para todos e que depois cada um ia procurando se virar. Seja ajuda lá, ajuda fora, dependendo das possibilidades. Então, ia se virando aos poucos, quem era inexperiente.
E07	O antigo diretor, eu acho que ele tinha realmente uma dificuldade, que eu acho que ele era muito centralizador, porque inclusive a sala da direção era trancada com a chave, ninguém podia entrar. Então, eu acho que ele tinha uma dificuldade no fazer a prestação de contas, então ele [...] não utilizava as verbas que estavam sob a gerência dele. [...] Depois que nós entramos, houve um momento de muita dificuldade, [...] toda essa escrituração, toda essa prestação de contas era feita por mim e pela ATB. [...] Então era uma sobrecarga de trabalho mesmo, embora a escola tivesse menos alunos. Hoje [...], graças a Deus, nós podemos contar com um ATB financeiro. Não existe esta nomenclatura, mas a gente continua chamando assim, que fica mais responsável pelas questões da caixa escolar. Então isso nos dá uma tranquilidade maior, embora obviamente tudo tem que passar sob o olhar do diretor, porque todas essas questões aí, são obviamente, partilhadas e corresponsabilizadas com o colegiado escolar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Novamente a respondente E04 reclama da ausência de profissionais na escola, porém desta feita menciona que, por insistência sua, a Regional “liberou para que fosse contratada uma ATB” a mais para atuar na instituição.

E05 enfatiza que tinha “muito medo de financeiro”, porém que não havia problemas de vulto, apenas “coisas pequenas”, como por exemplo, reposição de juros devido à ausência de aplicação dos recursos nas datas corretas, e o bloqueio da Caixa Escolar por “duas vezes”. O relato da ex-diretora diverge das respostas das diretoras da Regional, analisadas mais adiante, que afirmam que a gestora possuía problemas na gestão dos recursos, sendo necessário, inclusive, a interferência da DAFI para que os alunos não fossem prejudicados com a falta de produtos e serviços.

O ex-diretor E06 reiterou que por ser inexperiente, foi “se virando aos poucos”, solicitando ajuda da Regional ou de outras escolas para conseguir executar as ações desta dimensão.

E07 relata que o ex-diretor da EE Melo Viana, E06, ao que tudo indica possuía dificuldades na elaboração de prestações de conta e não utilizava os recursos da Caixa

Escolar, deixando um saldo substancial em conta e que foi gasto por ela, ao assumir a gestão da instituição de ensino. Cita que encontrou dificuldades no início, em relação à falta de profissionais, mas que atualmente a situação foi contornada e há um ATB na escola que atua mais diretamente com as questões contábeis e financeiras, porém sem eximir a gestora do acompanhamento e da responsabilização por parte do Colegiado Escolar das ações efetuadas.

Conforme Lück (2009, p. 113), a gestão financeira deve respeitar as normas legais, a impessoalidade, a moralidade, a igualdade, a publicidade e a probidade, obedecendo a princípios éticos e zelando pelo bom uso dos recursos públicos. Ao que tudo indica, as ex-diretoras e o ex-diretor não possuíam conhecimentos sobre as exigências legais sobre a gestão financeira de uma escola. Não houve problemas de falta de ética no tratamento destes recursos, mas havia um desconhecimento das normas legais e sobre como conduzir esta gestão. Observa-se que a solução encontrada por E07, de atribuir a responsabilidade sobre as questões financeiras a um funcionário, é uma solução comum adotada em muitas escolas. E a diretora demonstra ter consciência da sua responsabilidade de acompanhar este trabalho e não apenas delegar.

No Quadro 26, complementando a Gestão Administrativa, estão as respostas sobre os serviços de apoio da escola.

Quadro 26: Distribuição de atividades específicas de Secretário Escolar e ASB⁴⁰s

Diretor(a)	Resposta
E04	Com o número reduzido a ATB, a supervisora e eu, [...] fazíamos todo o trabalho de vida do aluno, de pessoal e do financeiro. Solicitávamos com frequência apoio da Regional nesses setores e sempre éramos atendidos. [...] Era bem democrático... mas exaustivo, [...] por termos um número reduzido de alunos e poucas ASBs. Nós sentamos, listamos todos os serviços e democraticamente foram feitas as divisões das tarefas a serem realizadas.
E05	A Secretária da escola, eu deixava claro para ela [que] eu tinha pouco tempo. Então o meu tempo era para ajudar no pedagógico, que era difícil, que rendia pouco, e nas relações com os alunos e com os professores... e “a secretaria é sua, a vida escolar dos alunos está nas suas mãos, a vida do servidor está nas suas mãos, o atendimento ao público”. Assim... tivemos vários problemas. [...] [Quanto ao serviço das ASBs] era distribuído porque, quem lavava banheiro não podia entrar na cantina, não podia lidar com alimento. A gente tinha que olhar tudo isso. Apesar de que a gente trabalhava com pouco servidor e a escola muito grande... nas designações, eram as últimas [a serem designadas], o que sobrava ia para nós. [...] Porque “lá trabalhava demais, nossa lá você

⁴⁰ ASB é a sigla do cargo Auxiliar de Serviços da Educação Básica, responsável por serviços de limpeza, organização e alimentação dentro do ambiente escolar, entre outras tarefas.

	trabalha para três”. Era mesmo. Porque tinha que deixar a escola limpa, [...] e o número de alunos, [...] poucos servidores, porque é pelo número de alunos, né. Mas, [...] sempre tive um bom relacionamento com todos.
E06	A função de secretária, principalmente a nossa escola ali, uma escola pequena e cheia demais de serviço de secretaria. A gente fala assim, por fora alguém pensa “como uma escolinha daquela tem serviço demais de secretaria, como é que se explica isso?”. Explica-se muito bem isso. Só quem esteve lá para saber. Então a secretária ficava muito [tempo] em serviços de declarações, preencher boletins, fichas individuais, contagens de tempo e outras coisinhas afins, [...] [que] tomava muito tempo. [...] E tomava muito tempo pelo seguinte, [...] porque [os] computadores [e a] [...] computação. Os próprios profissionais não tinham habilidade com computador, aquilo ia arranhando. [...] Às vezes fazia, errava uma, duas, três vezes. [...] Os computadores preguiçosos, problemáticos, impressora cheia de problema. [...] Uma escola de muita mobilidade, o aluno entra e sai. [...] [Com] ASB não tive problema. [...] Nunca tive reclame de merenda e de cozinha, trabalharam muito bem. [...] Foi uma área que não deu problema.
E07	Não existia secretária escolar, [...] a secretaria [...] era muito bagunçada, as pastas de aluno misturadas com as pastas de servidor, ninguém encontrava nada. [...] [Hoje a escola tem uma secretária] que realmente cumpre com maestria o trabalho dela, em termos de escrituração. É tudo muito organizado, hoje a gente tem tudo no computador. Se alguém quer pedir uma contagem de tempo, a pasta, um histórico de um aluno, graças a Deus, está tudo ao toque de um dedo. [...] Como já falei, o antigo gestor, ele deixava assim mais a critério das “meninas” mesmo [ASBs]: que fazer, como fazer. Então quando eu entrei, [...] graças a Deus, contei muito com elas. Eu acho o seguinte, pra gente primeiro cobrar das pessoas, as pessoas têm que entender que você sabe fazer, e por que você faz, você sabe o que está bom, o que não está bom. [...] Eu comecei participando inclusive nos dias de faxina, [...] não esfregando o chão, mas eu estava segurando a mangueira e estava ali organizando o armário da cozinha, estava ali tirando as coisas que precisariam de ser jogadas fora, que estavam velhas. [...] Então as “meninas” começaram a perceber que eu não era alguém que estava ali só pra dar ordens, que eu fazia junto com elas. [...] Então as “meninas” [ASBs] [...] que começaram comigo, elas me acompanharam quase todos esses anos [...] comigo aqui, aquelas que têm melhor classificação. Elas são grandes parceiras da escola.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

A respeito dos serviços de apoio, ou seja, de secretaria (ATBs) e de serviços gerais (ASBs), a entrevistada E04 esclareceu que por serem poucos alunos, o quantitativo de servidores autorizados a trabalharem na escola também era reduzido, acarretando uma sobrecarga de tarefas. Estas eram divididas “democraticamente”, após serem listados os serviços a serem realizados. Nota-se que na maior parte das respostas relativas à dimensão da gestão escolar, a ex-coordenadora justifica as dificuldades com a questão de falta de funcionários. Porém, deve-se retomar o fato apresentado anteriormente, segundo o qual ela

assumiu a escola com o objetivo de preparar os trâmites para o encerramento das atividades escolares. Portanto, pode-se supor que a Secretária não tivesse interesse em aumentar o número de funcionários em uma unidade escolar que iria ser fechada.

A ex-diretora E05 mencionou que esclarecia à secretária da escola que as atividades de escrituração, de alunos e servidores, seria de sua inteira responsabilidade e que a gestora “tinha pouco tempo” e que este tempo “era para ajudar no pedagógico” da escola. Portanto, não podendo acompanhar as tarefas de secretaria. Um fato interessante relatado pela entrevistada se refere à designação de ASBs, segundo a qual as piores candidatas classificadas eram as que assumiam a função. A entrevistada acredita que isso ocorria em função de comentários que existiam entre as candidatas de que na escola “trabalhava demais”. Ela justifica este fato por não haver muitos servidores devido ao número de alunos matriculados na escola. Com base nas respostas dadas pela ex-diretora ao longo da entrevista, é possível supor que talvez a sobrecarga de trabalho que ela aponta fosse também decorrência do seu perfil centralizador, que gerava reclamações entre os funcionários da escola, tal como já indicado.

E06, por sua vez, alega que na escola havia muitos problemas relacionados ao trabalho da secretaria, mencionando o número reduzido de servidores, profissionais não habilitados a trabalhar com escrituração escolar e com computadores, usando as seguintes expressões em sua fala: “aquilo ia arranhando, às vezes fazia, errava uma, duas, três vezes”, “computadores preguiçosos, problemáticos”. Em relação as ASBs, este entrevistado argumentou não ter tido nenhum problema com elas, pois nunca teve “reclame de merenda e de cozinha”.

A diretora E07 comenta que quando assumiu a direção da escola, a secretaria estava “muito bagunçada”, tendo documentos misturados, o que dificultava a localização destes. Relata que atualmente a secretaria, após a entrada de uma Secretária efetiva, encontra-se organizada, informatizada, possuindo facilidade na procura e localização de documentos solicitados. Um fato interessante que consta na resposta desta diretora se refere às ASBs, chamadas por ela de “meninas”. Segundo a gestora, para poder cobrar o trabalho delas, inicialmente mostrou-lhes que sabia fazer, ajudou-as em algumas tarefas, para que percebessem que ela não “estava ali só pra dar ordens” e que as ASBs tornaram-se “grandes parceiras da escola”. Este cuidado já aponta para uma forma adequada de condução da gestão de pessoas na escola, uma das responsabilidades da gestão administrativa.

Conforme Lück (2009, p. 110), um quadro de funcionários enxuto não quer dizer que não se tenha que planejar o “uso e aplicação de seu tempo e competência para o atendimento

das demandas educacionais” para que a escola possa funcionar bem. É o contrário, quanto menos profissionais de apoio, mais organização de tarefas deve existir e este planejamento é função do gestor juntamente com esta equipe de colaboradores. A autora acrescenta ainda que, “manter essa equipe focada na construção de ambiente escolar como um ambiente social positivo em que todos se sentem responsáveis por construir a formação do aluno, é condição fundamental” (LÜCK, 2009, p. 111).

Assim, percebe-se que os respondentes possuíam dificuldades quanto à quantidade de profissionais disponíveis e cada um agiu de uma forma diferente para poder gerenciar este quadro reduzido, E04 distribuiu democraticamente as funções, E05 e E06 aparentemente delegaram e não se preocuparam em acompanhar o desenrolar das tarefas, E07 além de distribuir as tarefas, muitas vezes acompanhava-as, realizando junto com os servidores responsáveis. Nota-se a diferença de postura dos respondentes, podendo significar que as diversas formas de gerir podem ter colaborado para os resultados que se efetivaram, ou seja, encerramento de três escolas e permanência da EE Melo Viana, foco deste trabalho.

Além dos serviços de apoio e do financeiro, o gestor precisa ater-se aos bens que a escola já possui. No Quadro 27 são apresentadas as respostas sobre este assunto.

Quadro 27: Gestão da carga patrimonial da escola

Diretor(a)	Resposta
E04	Busquei apoio junto a SRE no setor responsável para que pudéssemos fazer o levantamento de todos os bens patrimoniais, analisar as condições de cada um, bem como encaminhá-los para outras escolas, [...] devido ao encerramento das atividades na escola.
E05	Era feito dentro da escola, pelo grupo efetivo. Nos últimos anos tinha poucos efetivos lá. No último ano teve que ser designado [para fazer] o inventário, [...] [um servidor] designado. Ele não tinha experiência nenhuma, mas a [Regional] dava apoio, dava suporte. E sempre dava tudo certo.
E06	A escola tinha de bens, os móveis, que considerava da carga patrimonial e que a gente tinha responsabilidade. [No inventário constava] todo o mobiliário de sala, carteiras, mesa, armários, as coisas de cozinha, impressoras, televisores, os computadores da secretaria, xerox também da área da secretaria, da biblioteca, [...] sem contar umas coisas assim... envelhecidas, como aparelho de reprodução de matrizes, e algumas outras coisas. Naquele porão tinha uma série de coisas, [...] instrumentos de bateria, fanfarra... materiais que a gente tinha responsabilidade sobre aquilo.
E07	Nós fizemos uma contagem, chamamos as pessoas que eram do colegiado. Nós fizemos tudo que tinha, [ou seja], um balanço, [...] uma contagem do patrimônio. [...] Aí contamos tudo que tinha, chamamos o pessoal da SRE, “olha, estou pegando a escola dessa forma aqui” e aí foi isso. É o inventário que nós temos de 2013, quando a gente entrou aqui.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Nota-se que os respondentes E04, E05 e E07 buscaram apoio da Regional para realizarem o inventário da escola, ou seja, a contabilização de todos os bens, relativos a móveis, equipamentos e outros materiais considerados “de capital”.

A entrevistada E04 pediu esta ajuda da Regional para o encerramento da escola e direcionamento dos bens para outras instituições de ensino estaduais.

Em relatos anteriores consta que E06 não realizou um levantamento de bens para o repasse à nova diretora, quando da exoneração do cargo. Fato este que trouxe dificuldades para a gestora, pois teve que fazer este inventário todo com a ajuda da Regional e do Colegiado Escolar, sem saber se estaria faltando ou não algum bem ou equipamento.

De acordo com Lück (2009, p. 109), esta dimensão não se refere apenas ao uso dos bens e equipamentos disponíveis para enriquecer as práticas pedagógicas, mas “também para construir uma cultura escolar e formação de valores relacionados ao respeito aos bens públicos, ao uso correto e adequado dos mesmos, associados à sua conservação e manutenção”. Os respondentes esta pesquisa preocuparam-se apenas com o demonstrativo do inventário de bens patrimoniais, sem ater-se que tais bens são adquiridos para patrocinar uma aprendizagem rica em insumos concretos e práticos. Como a autora supracitada menciona, este é um fator que deve ser trabalho para a mudança da cultura da instituição de ensino, formando hábitos que possam ser incorporados no ambiente escolar pelos atores que nele atuam. Esta cultura organizacional será tratada no próximo tópico.

3.3.1.8 Gestão da Cultura Organizacional da Escola

As próximas respostas versam sobre a Cultura Organizacional da escola e as relações de trabalho existentes no âmbito escolar, conforme as dimensões de Lück (2009). No Quadro 28 os respondentes puderam livremente expressar sua opinião sobre este tema.

Quadro 28: Visão sobre a Cultura Organizacional da escola

Diretor(a)	Resposta
E04	A escola precisa de rotinas e a cultura organizacional é o que define a escola pra comunidade. [...] O diálogo, a dinamicidade e a democracia fazem parte dessa rotina.
E05	[A cultura organizacional] é muito importante. Por exemplo, [...] lá nós tínhamos o sistema de fila, porque é uma escola de dois pavimentos. [...] O sistema de fila, todos os dias, era religioso, eu tinha que fazer a oração com as crianças, então... todo dia eu fazia a oração com as crianças, esperava todo

	<p>mundo subir. Tinha reunião, eu não tinha feito a oração com as crianças, quando eu chegava na escola eu ia nas salas, primeiro, para falar um “bom dia”, uma “boa tarde”. Éramos muito próximos, eu com as professoras, eu com os alunos. [...] Também a escola era pequenininha, isso contribuía muito, era mais fácil.</p>
E06	<p>Hábito é costume. Lá eu comecei com problemas assim. No fim estava caindo no lugar, não vou falar que é 100%, porque a gente exigia às vezes porque o povo desrespeitava.</p>
E07	<p>É importante demais. Porque você vai ter um espaço organizado, você vai minimizar os trabalhos. Você vai constituir hábitos nos alunos, que são hábitos que não são apenas pra dentro dessa escola, porque a função da escola não é preparar eles para viver na escola, é para preparar pra viver em sociedade. E a gente vê o quão difícil é e quanto a nossa sociedade está precisando saber dos direitos e deveres, das nossas obrigações, de zelar pelo que é público. [...] Então, acho que isso é fundamental.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

E04 define que a cultura organizacional da escola é o que a define para a comunidade, necessitando de “diálogo, dinamicidade e democracia” na construção das rotinas.

A ex-diretora E05 aponta para um exemplo de rotina relacionada aos alunos, que seria a fila no início das atividades do turno escolar, seguida de oração. Ela enfatiza que por ser a escola “pequeninha”, estas rotinas eram facilitadas, tornando as pessoas mais próximas umas das outras.

O entrevistado E06 relata que “hábito é costume” e que no início de sua gestão encontrou alguns problemas relacionados a este tema, mas porque “o povo desrespeita” e ele necessitava exigir mais.

A diretora E07, por sua vez, considera que “ter um espaço organizado”, “constituir hábitos nos alunos” que possam ser utilizados dentro e fora da escola, “saber dos direitos e deveres”, de “zelar pelo que é público”, são aspectos importantes da cultura organizacional da instituição escolar.

Lück (2009, p. 116) reflete sobre a cultura organizacional sendo um conjunto das crenças, valores, atitudes, hábitos e expectativas que se estabelecem ao longo do tempo e são compartilhadas pelos diferentes atores de uma instituição, “ela se refere ao sistema de significados compartilhados por todos os membros e que distingue uma organização das demais”. Apenas com base nesta visão dos entrevistados não há como caracterizar a cultura de cada uma das escolas, sendo necessário adentrar nas demais respostas para se chegar a uma proposição. No Quadro 29 estão dispostas as respostas sobre os valores e hábitos que os gestores encontraram presentes na escola.

Quadro 29: Hábitos e valores presentes na escola

Diretor(a)	Resposta
E04	Os hábitos mais presentes eram: o acolhimento diário dos alunos na entrada, formava-se a fila, cantava músicas infantis, apresentações bimestrais das salas com músicas, peças sobre datas comemorativas.
E05	[Instituímos a seguinte proposta:] cada aluno trás um, aquele que vem ganha um uniforme e material. [...] Os professores ajudavam, [...] o aluno trabalhava para isso, os pais trabalhavam para isso, mas enfrentavam a cultura lá fora. Eu achei [...] que a autoestima pesou mais na última gestão Regional. [...] Foram reuniões pesadíssimas, que deixavam os professores arrasados. [...] E isso derrubou muito o servidor. Agora o aluno não percebia isso, mas o servidor, sim. Porque a gente tinha que discutir isso com eles.
E06	[Em relação a diretora anterior], tem certos gestores que são [...] relapsos na questão do rigor de lei, de cumprimento de tarefas pelo servidor, com o aluno também não punha regras mais precisas para a meninada. [...] E isso eu entendo que é um problema de escola. [...] Porque criança, principalmente, criança é hábito, muito de criança é hábito. Não é outra coisa senão hábito, se é habituada faz, se não é não faz. Não tinha. É claro que comigo era no rigor. [...] Então, às vezes o profissional vinha aqui “vamos achar um jeitinho para sair uns 10 minutos antes”, não... não... não. “Pode até parar a aula os 10 minutos que programou, mas vai ficar na sala de aula até o horário de sair”. [...] A hora de entrar, de aluno entrar, eu ficava sempre no portão. Até fui muito criticado por professor, [...] mas eu sabia que tinha um mal costume: aluno não entra, fica enrolando lá, chega ali e empaca e não acaba de entrar para a sala. [...] Eu tinha que ir lá: “tinha que entrar, ou entra ou fica de fora”. [...] Vi que era tarefa minha, fiz e pronto. [...] E aluno do lado de fora não deixava de jeito nenhum.
E07	[Quando cheguei à direção], o hábito era que não havia horário, não havia cardápio de merenda estabelecido, não havia nenhum tipo de cobrança ao planejamento de professor, não havia nenhum tipo de organização da secretaria escolar, não havia organização das próprias salas de aula. Não havia organização, por exemplo, do mobiliário da escola, como de equipamentos dentro da cozinha, da biblioteca. [Havia] uma biblioteca fechada, a sala do diretor fechada. [...] Esse aspecto organizacional pra mim é extremamente importante. Vou falar de uma coisa simples: por que as pessoas não jogam papel no chão no shopping center? Porque não tem papel no chão. Então, a gente começou nesse princípio e aqui na escola você pode vir depois do recreio, você não vê um papel no pátio da escola. Mas isso é um trabalho incansável, eu estou todos os dias na hora do recreio e se uma pessoa esquece um talher em cima da mesa, eu procuro quem foi, chamo, mesmo que o recreio tenha terminado, ele vai lá e vai recolher o prato e vai colocar no lugar. Se ele come um salgadinho, eu peço que todo mundo observe quem traz, porque se o papel estiver no chão, vou chamar ele pra poder jogar no lixo. Eu consegui manter essa organização do pátio, da limpeza do pátio, mas não consegui ainda na sala de aula. Por quê? Porque o professor não tem essa disciplina de ver o que está acontecendo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

A entrevistada E04 exemplifica alguns hábitos que havia na escola, como o acolhimento na entrada dos alunos, a fila, o canto de músicas infantis, apresentações artísticas bimestrais e em datas comemorativas.

E05 relata um projeto que fizeram nos últimos anos de funcionamento da escola, nele cada aluno deveria levar outro aluno para matricular-se na instituição, havendo “vantagens” para aquele que chegava. Apesar da ex-diretora ter incentivado esta campanha, aparentemente não funcionou, pois, a escola encerrou suas atividades. Ela alega que a autoestima dos servidores foi “derrubada” pelas falas nas reuniões que a Regional promovia no estabelecimento de ensino, deixando “os professores arrasados”.

O ex-diretor E06 relata que ao iniciar sua gestão os hábitos eram de não cumprimento da lei, das tarefas de cada servidor, não tinha a motivação de valores salutarres junto aos alunos, os profissionais tinham o costume de terminar as aulas mais cedo. Porém, segundo o entrevistado, com ele foi “no rigor”, não deixava as aulas terminarem mais cedo, não permitia que os alunos ficassem fora da sala, que ficava na porta da escola para observar a entrada dos estudantes, sendo alvo de críticas por parte dos docentes. Mais uma vez, observa-se na fala do ex-diretor, o exercício do papel burocrático de controle, já indicado anteriormente.

A atual diretora da EE Melo Viana, E07, encontrou a escola sem horários estipulados, sem cardápio de merenda, sem planejamento dos professores, sem organização na secretaria, a biblioteca fechada, desorganização do mobiliário interno das salas de aula, dos equipamentos da cozinha, entre outros costumes. Ela considera que a organização é “extremamente importante” e cita o que faz quando encontra algum talher ou lixo fora do lugar: identifica o aluno, chama-o a fazer o correto. Ela relata que hoje a escola é extremamente limpa e organizada, porém que dentro da sala de aula ainda não conseguiu o mesmo hábito, pois o professor ainda não consegue “ver o que está acontecendo”.

Conforme Lück (2009, p. 118), o compartilhamento dos hábitos e costumes nem sempre é harmonioso em uma instituição, sendo possível vislumbrar traços de “competição e antagonismo em vez de colaboração e compartilhamento de responsabilidades”, podendo ser percebidas de maneira explícita ou implícita, “marcada por uma aparente indiferença”. Nas respostas obtidas nesta pergunta, percebe-se em E06 e E07 este antagonismo e competição nas frases “fui muito criticado por professor” e a respeito da limpeza “não consegui ainda na sala de aula. Porque o professor não tem essa disciplina de ver o que está acontecendo”. Para a diretora E07 a situação é bem complicada, pois encontrou a escola, que E06 dirigia, cheia de

conflitos e a mudança da cultura demora um tempo para se consolidar, mas percebe-se que alguns pontos positivos já foram alcançados.

Assim, o gestor deve ser o responsável por influenciar intencionalmente a mudança dos hábitos e atitudes, de forma a coadunar com os objetivos e valores propostos pela comunidade escolar em documentos como a PPP. Para tanto, tem-se que cuidar das relações humanas dentro da instituição escolar, o que é mostrado no Quadro 30 com as respostas dos entrevistados.

Quadro 30: Relações humanas e de trabalhos

Diretor(a)	Resposta
E04	A gente não chegava com nada decidido, pronto e acabado. Levantava as questões, colhia sugestões do que poderia ser feito, de como eles achavam que teríamos sucesso ao fazer, [...] e nunca esquecendo que nosso alvo era o aluno e que tudo que fosse desenvolvido era pensando nele.
E05	Nos primeiros tempos a escola viveu muitos conflitos. Existia assim uma disputa muito grande, na escola, [...] antes de mim. Foi muito difícil para mim esta “herança” da disputa. Nos últimos anos, não. Se você perguntasse para mim “porque você ficou 18 anos na direção”, sabe... às vezes eu me pergunto. Mas reunia os professores e me pedia “fica mais um pouco, fica mais esse [ano]”. Não é que eu [...] fechava os olhos para eles, não. Aquele grupo era mais comprometido. Às vezes o designado era um pouco resistente, aí você tinha que buscar ele. Mas até o efetivo buscava o designado. [...] A relação humana dentro da escola era boa. No início era conflito demais, mesmo. [...] Isso foi diluindo, mas quem perdeu foi a escola.
E06	Os professores lá eram muito amigos, uma escola que sempre teve bons relacionamentos. [...] Conflitos de profissionais eu não lembro de nenhum. [...] [As] reuniões sem conflitos, sem problemas, os profissionais de tudo quanto é escola normalmente se dão bem, mesmo que tenham alguma discordância eles sabem se conter, têm respeito, sabem enxergar o limite do outro. [...] Era bom. Agora para você ver, um sinal de democracia é isso aí... um professor chegar e me criticar assim... é porque tinha muita liberdade comigo, eu dava abertura, era uma pessoa que se mostrava assim mais simples, não aquele “deus” que está diante de outros.
E07	Eu acho que [...] não existia uma relação [de trabalho], porque [...] era cada um fazendo a sua parte, cada um por si. Tinha as “meninas da cantina” que faziam o lanche e elas faziam na hora que o diretor trazia o lanche, no mesmo dia que era pra fazer. Tinha a secretária, coitada, que estava acudindo as coisas na secretaria. A [supervisora], coitada, na verdade estava fazendo o papel de supervisora e de diretora. Os professores estavam ali pra cumprir os seus horários, o que estava ali estabelecido e o que ele imaginava que deveria dar. Então as relações eram assim, na verdade não existia um ciclo de relacionamento, as pessoas trabalhavam individualmente. Aí, a primeira coisa que a gente tem que perceber é que existe um gestor, que a equipe tem que entender que ali existe agora um gestor. Existe alguém ali não é pra mandar, mas só pra organizar, então eu preciso de parceiros na organização. [...] [Hoje]

	<p>as pessoas entendem que têm uma gerência na escola, que tem gestor dentro da escola e que logicamente a gente não agrada todo mundo, que infelizmente, nem Jesus agradou. [...] A gente não fez [...] uma avaliação este ano, pra que a gente possa saber... que avaliação nos dá um espelho disso, [...] dessa avaliação institucional de como a gente faz as nossas relações. Mas eu acredito que a maioria [das pessoas] percebe isso de uma forma positiva, porque é muito difícil a gente trabalhar onde não se tem um caminho: “eu vou entregar isso pra quem, eu estou fazendo isso pra quê”. Então eu acho que isso é uma questão fundamental dentro do trabalho do gestor.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Percebe-se que os diretores ao assumirem as suas respectivas escolas, encontraram uma cultura organizacional já instalada e, de certa forma, arraigada. Alguns dos gestores procuraram “lutar” contra a cultura organizacional inadequada, enquanto outros se conformaram tanto com a cultura interna quanto externa, culpabilizando esta última quanto aos acontecimentos que se sucederam, ou seja, quanto ao encerramento das atividades da escola.

Segundo Lück (2009),

Essa cultura na escola é formada pela sua história, em sua vinculação externa com a comunidade, o sistema de ensino de que faz parte, assim como pela dinâmica interna de interações, que marca, de maneira indelével, o modo como os desafios são enfrentados, como as pessoas os percebem e reagem diante deles (LÜCK, 2009, p. 117).

Nas respostas das diretoras da Regional, são identificados os problemas de relacionamento do ex-diretor E06, diferentemente do que este alega quanto diz não ter tido conflitos dentro da escola. A própria resposta da entrevistada E07 também contradiz o ex-diretor quanto às relações humanas e de trabalho, parecendo-nos que este não possuía a compreensão das disputas de poder presentes no ambiente escolar e habilidades interpessoais suficientes para interferir na cultura instalada na instituição de ensino. Estas competências são adquiridas pelo gestor ao observar a conduta dos servidores e alunos, a ocorrência de conflitos e suas soluções, ou seja, as rotinas do cotidiano escolar, que serão melhor identificadas na próxima seção.

3.3.1.9 Gestão do Cotidiano Escolar

Nesta seção são apresentadas as respostas cuja temática se refere à dimensão da Gestão do Cotidiano Escolar, mencionada por Lück (2009). No Quadro 31 os entrevistados

discorrem sobre a sua visão do que seja esta dimensão.

Quadro 31: Visão sobre a Gestão do Cotidiano Escolar

Diretor(a)	Resposta
E04	A gestão do cotidiano escolar é o que traz segurança e credibilidade para todos os segmentos da escola. Não tem como cada dia ser diferente, porque numa escola tem muitas crianças, servidores, pais. [...] A meu ver, é a forma de conduzir essa rotina que faz com que a escola desenvolva seu papel, [...] junto da comunidade.
E05	[O cotidiano escolar] não era tumultuado. No início lá, quando começou o 5º ano, era muito difícil... muito difícil... houve um choque. Eram alunos grandes, muito difíceis, mais velhos, então... foi um choque. Nos últimos anos era tranquilo.
E06	Nunca fizeram nenhum reclame. [O cotidiano escolar] é uma parte pesada, que tem por onde cobrar do gestor, deste andamento financeiro, questão de disciplina, de profissional, de aluno. Nunca tive reclamação desta questão... de transferência, de andamento de resultado de escola, nunca tive.
E07	É muito importante, [...] porque se a gente está vendo que os alunos estão bem, que o ambiente está bem, nós estamos bem. [...] Essa gestão do cotidiano ela não é algo que se esgote, porque na verdade nós vamos ter sempre os desafios a serem vencidos, se no ano passado foi a questão do “cuidar de si, cuidar do outro, cuidar deste lugar”, talvez esse ano seja a respeito das inclusões, a respeito do outro. [...] O projeto nesse ano é “a canoa não virou” e a gente tem sempre projetos com temas que a gente vai precisar estar trabalhando. Eu acredito que pro ano que vem, dentro daquilo que eu estou ouvindo, talvez esse projeto nosso, desse momento de escuta, eu acho que ele vai ser um projeto que vai se tornar permanente na escola. Nesse sentido de conversar com aluno, conversar com o ser humano que ali está, nem é o aluno [que deva ser considerado], é o ser humano que ali está, valorizar ele na sua individualidade, saber da vida dele. [...] Se ele não se sente importante para ninguém, para aquela pessoa que está ouvindo ele é importante, saber da história dele. Eu acho que isso vai fazer muita diferença na nossa escola.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

A ex-coordenadora E04 expõe que a gestão do cotidiano escolar, conduzindo a rotina de forma a trazer “segurança e credibilidade” para os integrantes da escola e da comunidade, faz com que a escola cumpra seu papel social.

A ex-diretora E05 indica que houve dois momentos distintos: quando a escola recebeu a autorização para ministrar os anos finais e quando voltou a ter apenas os anos iniciais, com alunos menores. Quando havia alunos maiores, o cotidiano escolar era “tumultuado” e “muito difícil”, sendo considerado “um choque”, pela diferença de clientela atendida e não adaptação da instituição para este atendimento.

E06 não identificou problemas referentes ao cotidiano escolar em sua gestão,

afirmando que “nunca fizeram nenhum reclame” sobre este tópico.

A diretora E07 afirma que a gestão do cotidiano “não é algo que se esgote”, tendo continuamente “desafios a serem vencidos”, e para ilustrar indica alguns projetos que já foram trabalhados para fazer a “diferença na escola”, como “cuidar de si, cuidar do outro, cuidar deste lugar” e “a canoa não virou”, ambos com foco nos problemas detectados no cotidiano e que envolvem diretamente os alunos, a autoestima, a solidariedade e a preocupação com o bem estar do outro.

Conforme Lück (2009, p. 128), a gestão do cotidiano escolar coloca em evidência a realidade da instituição, de forma a

Conhecer como se dão as práticas e as relações no dia-a-dia da escola constitui-se em condição fundamental para promover o que ela precisa e deve ser para constituir-se em um ambiente educacional capaz de promover a aprendizagem e formação que os alunos precisam ter para poderem desenvolver as competências pessoais necessárias para enfrentar os desafios da vida com qualidade na sociedade globalizada da informação e do conhecimento (LÜCK, 2009, p. 128).

Assim, nota-se que os respondentes E04, E05 e E06 mantiveram, mediante suas colocações, uma postura de reprodução do cotidiano escolar já posto, sem mencionarem esta possibilidade de modificação citada por E07 e por Lück (2009). Prosseguindo nas elucidações sobre o tema, no Quadro 32, os entrevistados discorrem sobre o cotidiano e a realização de atividades importantes.

Quadro 32: Como era o cotidiano da gestão escolar e a realização de atividades importantes

Diretor(a)	Resposta
E04	Em alguns momentos era tenso, pelo número reduzido de servidores e a quantidade de serviços a serem feitos, [...] e que faziam parte da rotina e os que apareciam de emergência ou de solicitações extras da SRE e da SEE. [...] Às vezes, sim [o cotidiano impedia a realização de atividades]. Por estar na coordenação, eu dava aula em um período e a coordenação acontecia no mesmo horário em que eu estava na sala. Na maioria das vezes eu tinha que sair da sala pra resolver alguma coisa, [...] assim, de mais urgência. No mais, eu ficava no contra turno, sem carga horária a cumprir e sem remuneração [extra]. Fazia porque não tinha outra forma e a escola, [...] embora a escola estivesse em coordenação, a rotina não era diferente de uma escola com direção.
E05	Era a época do acolhimento, então todo o professor tinha aquela semana de acolhimento, com o aluno, [que] [...] era tratado “a pão de ló”, [...] porque a gente tinha pouquinhos. Nós não perdíamos o aluno que ficava lá conosco, mas o outro não vinha. Mas existia toda uma cultura que ajudava o outro a ir

	<p>embora, também... o outro a não vir. [No mais], era tranquilo. Na reunião pedagógica a gente discutia o que não está dando certo, o que a gente deveria mudar. Por exemplo, o recreio está muito agitado, então vamos ver o que fazer, tem que acalmar os meninos, [...] mas era discutido, a entrada, a saída, como vamos organizar a entrada e a saída. Não havia tumulto, não... eram poucos meninos. O aluno chega 8 horas na escola e quer entrar, aí você chamava ele lá, conversava, conversava, aí você ia nas orientações da secretaria e se ele chegar 10 horas ele pode entrar, aí você levava o aluno para a sala e o professor “torcia o bico”. [...] Aí o aluno ficava na escola, a comunidade me condenava e os professores me condenavam. Porque a comunidade não via com bons olhos, “aqui o aluno não usa uniforme, chega a hora que quer”. Mas era exceção. Mas numa escola pequena, a exceção fica grande.</p>
E06	<p>Nada ficou sem fazer, mas se fosse tudo com o pessoal organizado sairia melhor, por exemplo, dava o caso de [...] as pessoas pedirem um documento, estava sem secretária, não sabia fazer, tinha que pedir para esperar.</p>
E07	<p>Eu acho que esse cotidiano reflete na própria organização do aluno, na falta de motivação, na incredibilidade que gera nos espaços. A gente via os alunos vindo para a escola mal vestidos, como se fossem para um clube, de chinelão, de bermuda, [...] descrentes, sentando com o pé na mesa, sentando com os pés nos bancos. Então, acho que essa questão, dessa formação de hábitos, é extremamente importante, para que a gente possa criar esse cidadão, sabendo que [...] existem lugares, pra tudo. Que não pode ir a uma entrevista de emprego, por exemplo, usando bermuda e mascando chiclets. [...] Ah, sim [a gestão do cotidiano interfere em atividades da escola]. Nós tivemos grandes embates, principalmente com os alunos, porque não estavam acostumados com regras. Então eu tive que chamar a polícia aqui várias vezes. Várias vezes a polícia militar esteve presente aqui na escola, pra falar que aqui agora não é ele [o aluno] que manda, que [...] existe um servidor público aqui no exercício de sua função e que merece respeito, que aqui ele tem normas que precisa cumprir, que [...] ele não entraria se os pais ou responsável não viesse.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Novamente a questão sobre o número reduzido de servidores nas escolas é levantado. A entrevista E04 menciona que por este motivo, às vezes o cotidiano “era tenso”, pois precisava dar atenção à sua sala de aula e à coordenação da instituição de ensino, sem descuidar de nenhuma das funções. Ela relata também a ocorrência de demandas imprevistas, “solicitações extras da SRE e da SEE” e que prejudicavam o andamento das tarefas rotineiras.

E05 relata como era o cotidiano escolar nos últimos anos de funcionamento da escola, no qual havia uma preocupação quanto ao aluno permanecer na instituição, sendo este “tratado a pão de ló”. De novo, a ex-diretora culpa os elementos externos, a “cultura” da comunidade pelo encerramento das atividades por falta de alunos matriculados, citando comentários que os próprios professores e pessoas externas faziam a respeito da instituição de ensino, como “aqui o aluno não usa uniforme, chega a hora que quer”, o professor “torcia o

bico”.

O ex-diretor E06 reitera que “nada ficou sem fazer”, mas que a falta de “pessoal organizado” poderia ter propiciado um serviço ao público mais ágil.

E07 indica que o “cotidiano reflete na própria organização do aluno, na falta de motivação” deles. Ela relata que os estudantes não possuíam o hábito de utilizar o uniforme para ir à escola e que este foi um dos trabalhos realizados após sua chegada à direção, de modo a incentivar o uso e explicar os motivos desse uso, para padronizar, para seguir normas. Ela conta que no início de sua gestão, foi necessário chamar a polícia em alguns casos de “grandes embates” entre alunos e servidores, de forma a mostrar aos estudantes que “existe um servidor público aqui, no exercício de sua função e que merece respeito”.

Na fala dos entrevistados E05 e E06, percebe-se o que Lück (2009, p.128) explicita a respeito do cotidiano sendo “desvalorizado e desconsiderado como menos importante”, resultando na continuidade de práticas menos produtivas e “até mesmo contraproducentes na promoção da aprendizagem e formação dos alunos” (LÜCK, 2009, p. 129). Daí a necessidade de se gerenciar o cotidiano escolar de forma a promover mudanças. No Quadro 33 são apresentadas as respostas sobre este assunto.

Quadro 33: Administração do cotidiano e tempo escolar

Diretor(a)	Resposta
E04	Eu sempre tinha que buscar alternativas para administrar o cotidiano e a rotina da escola. [...] Foi um desafio, uma superação e uma experiência jamais vivida. Nos primeiros dias eu me sentia perdida, por ter que assumir e dar conta de uma escola em fase de encerramento, quase que sozinha e que depois, [...] aos poucos, fui administrando. Mas houve momentos em que pensei em desistir e não assumir a coordenação. Mas tinha uma pressão grande por parte dos servidores, dos pais e da SRE para que eu assumisse e continuasse na coordenação.
E05	A gente mostrava para os pais, [que] [...] “a rotina da escola é essa”, “tudo na vida tem uma rotina”, “a rotina é saudável”, [se] [...], por exemplo, o pai tirar o aluno mais cedo, o aluno chegar mais tarde, o prejuízo para ele é muito grande. A escola tentava mostrar isso para os pais, mas não impedia, [...] porque não tem como impedir. É isso que a comunidade não via com bons olhos. A [vizinha da escola] vivia para vigiar a escola, tem uns 5 anos que ela falava para os pais que a escola ia fechar, afirmando que outras pessoas influentes haviam dito isso. Fora isso a rotina era saudável.
E06	Por exemplo, eu tive uma secretária que me deu mais problemas, [era] atrapalhada. Até que eu pude mandar embora por justa causa. [Mas] mais me estragou do que [ajudou], antes nunca estivesse ido lá. Eu precisando que me ajudasse, porque estava sozinho, e me chegou para só fazer atrapalhadas, “Deus me livre”, aí tive que mandar embora. [...] Feliz daquela escola que tem os profissionais efetivos, que começa o ano direitinho e caminha bem, mas não

	deixa de acontecer umas coisas, umas licenças, uns problemas. Às vezes, até na questão de recurso financeiro para atender bem os alunos, com a merenda, com materiais [ocorriam alguns problemas].
E07	Eu acho que o fundamental é que a gente pudesse pensar em projetos que fossem também pensados pelos alunos. [...] Esse projeto anual ele é pensado pelos alunos, no final do ano. Agora em novembro, nós já vamos discutir com os meninos qual seria um projeto para 2020. [...] Por exemplo, nós estamos tendo um problema com bullying na sala de aula, vamos supor. Então a gente vai pensar num projeto que trabalhe a questão do respeito e inclusão. [...] [Outro] exemplo, nossos alunos estavam vindo, às vezes, mal cuidados para a escola, com chulé, despenteados, aí a gente colocou, ano passado, o projeto “Cuidar de si, cuidar do outro, cuidar deste lugar”. Aí nós [...] trabalhamos com ações, todos os professores falaram sobre isso, nós propomos ações, palestras que foram feitas, conversas individuais e conversas coletivas. Então, essas questões, esses projetos, eles são muito importantes pra que os alunos possam pensar assim “nossa... a gente está trabalhando numa coisa que a gente pensou, que a gente pediu”. Então acho que nessa questão eles se sentem importantes, valorizados, eles se sentem corresponsáveis por eles [os projetos].

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

E04 afirma que buscou “alternativas para administrar o cotidiano e a rotina da escola”, que muitas vezes pensou em desistir da função devido às dificuldades que encontrou no exercício das atribuições de coordenadora e de docente, mas cedeu aos pedidos dos demais professores, dos pais e da Regional, continuando até o encerramento da instituição de ensino.

A ex-diretora E05 demonstra em sua fala, como os pais eram informados sobre a rotina da escola, sobre o “prejuízo” que os alunos teriam em chegar atrasados ou de saírem mais cedo. Reafirma que a comunidade “não via com bons olhos” estas práticas e que até mesmo uma vizinha que morava ao lado do prédio da instituição de ensino fazia “campanha” para que os pais não matriculassem seus filhos no educandário.

E06 torna a mencionar a dificuldade no cotidiano escolar devido a falta de servidores e de profissionais sem qualificação para atuarem nos cargos disponíveis. Exemplifica com o caso de uma secretária que teve e que “chegou para só fazer atrapalhadas”, sendo mandada “embora por justa causa”. Ele ressalta que a escola que começa o ano letivo com todos “os profissionais efetivos”, têm mais probabilidade de “caminhar bem”. Ao final, admite que houve problemas “até na questão de recurso financeiro para atender bem os alunos, com a merenda, com materiais”.

E07 torna a relatar sobre a maneira como os projetos são elaborados na escola, sendo lançadas as situações-problema para que os alunos também participem da elaboração de possíveis soluções, propiciando que se sintam “importantes, valorizados, corresponsáveis” pelos projetos a serem executados.

Conforme Lück (2009, p. 131), estes acontecimentos cotidianos muitas vezes passam despercebidos, “deixando-se de ver a regularidade dos atos praticados ou omissões, que têm forte impacto sobre os resultados educacionais promovidos pela escola” e que “pequenos atos, poucas palavras repetidas dia após dia, condicionam o desenvolvimento de significados e formação de hábitos”. Assim, a constante formulação de ideias de que a clientela da EE Padre César era formada por alunos “díficeis e deficientes” pode ter surgido destes hábitos repetidos dia após dia. O mesmo se dá em relação aos alunos da EE Melo Viana, como relatado pela diretora E07, que foram incentivados a “darem o seu melhor” e conseguiram avançar no desenvolvimento da aprendizagem.

Tendo como base as abordagens do referencial teórico deste trabalho, a análise das respostas apresentadas pelos gestores entrevistados sugere a existência de problemas de gestão nas escolas pesquisadas. Da mesma forma, foi observada uma diferença de visão, de comportamento e de condução dos processos de gestão da diretora E07, da única escola que não teve suas atividades encerradas, frente aos demais entrevistados. No entanto, ainda é preciso apresentar o resultado da entrevista realizada com as diretoras da Regional sobre a temática abordada, assunto da próxima seção.

3.3.2 Resultados das entrevistas com as três diretoras da SRE Monte Carmelo

As entrevistas com as Diretoras da SRE Monte Carmelo foram realizadas em dias diferentes, conforme o agendamento realizado com cada uma delas, sendo a primeira feita no dia 06 de junho de 2019 e a última em 30 de julho de 2019.

O roteiro de entrevista foi elaborado com o objetivo de esclarecer as razões que levaram a Regional a encerrar as atividades de três escolas estaduais, no recorte temporal de 2013 a 2018; sobre o que motivou a troca de diretor escolar em uma das instituições de ensino abordadas neste estudo de caso; quais estratégias foram ou estão sendo desenvolvidas para se evitar o encerramento de outras escolas da jurisdição desta Regional.

Em relação à formação das diretoras (pergunta 1), todas possuem licenciatura e pós-graduação *lato sensu* e duas destas possuem pós-graduação *stricto sensu* (mestrado).

Quanto à atuação profissional (pergunta 2), todas as entrevistadas atuaram em cargos com exercício diretamente nas escolas estaduais e, posteriormente, em cargos na SRE Monte Carmelo, inclusive estando nesta atuação no recorte temporal adotado nesta pesquisa (2013 a 2018). A entrevistada E03 afastou-se preliminarmente à aposentadoria no primeiro semestre

de 2019 e a entrevistada E02 também irá afastar-se no início do primeiro semestre de 2020.

Na sequência, apresenta-se a análise das entrevistas, subdivida em sete tópicos, abordados separadamente, conforme o roteiro de perguntas do Apêndice D, contido ao final deste trabalho.

É preciso observar que a EE Egídio Machado foi foco da entrevista realizada com a ex-coordenadora E04 na seção anterior. Tendo isso em vista, o Quadro 34 a seguir apresenta os motivos que levaram ao encerramento das atividades desta escola, conforme a percepção de cada entrevistada.

Quadro 34: Motivos que ensejaram o encerramento de atividades da EE Egídio Machado

Diretora	Resposta
E01	Com relação a Escola Estadual Egídio Machado, [...] a motivação [...] teve um viés político muito interessante, uma vez que essa escola tinha turmas cheias. [...] [Era] uma escola muito central, o que pode ter motivado talvez uma organização em termos de distribuição de alunos no município de forma que essa escola não teve autorização pra turma de primeiro ano. [...] Um prédio [...] estadual, que fica numa região muito central de Coromandel, que era ocupado pela Escola Egídio Machado e com a paralisação das suas atividades tornou-se um polo de educação infantil no município de Coromandel, amplamente divulgado e politicamente bem difundido na cidade de Coromandel.
E02	Eu creio que faltou [...] mais investimento pedagógico na qualidade da escola. Na qualidade do que a escola estava oferecendo, mesmo que sem o primeiro, sem o segundo [ano], etc. Também o resultado da escola foi caindo. [...] Acho que o fator pedagógico principalmente [influenciou no encerramento da escola].
E03	No meu ponto de vista, [...] a gestão de Diretores e servidores da escola que deixaram a desejar, pois falharam na implementação dos projetos pedagógicos, perdendo muitas vezes os alunos para outras instituições.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Percebe-se na resposta da entrevistada E01, a ideia de que houve uma intenção política por trás do encerramento das atividades da EE Egídio Machado, que após o fechamento desta escola, o prédio passou a sediar um Polo de Educação Infantil vinculado ao município.

No entanto, as respostas das entrevistadas E02 e E03 apontam para problemas de gestão como razão para o encerramento das atividades da escola, em particular de gestão pedagógica. A análise das três respostas em conjunto sugere que a intenção política possa ter surgido, na medida em que a escola estava apresentando problemas de desempenho. Intui-se que se ela não tivesse problemas de gestão, problemas de queda de desempenho escolar e,

consequentemente, de diminuição de matrículas, para o encerramento, ou seja, se ela se apresentasse como uma escola com bons indicadores de desempenho, seria mais fácil para a Secretaria decidir sobre o seu fechamento e sobre o uso do prédio como foi feito.

A próxima pergunta, cujas respostas são apresentadas no Quadro 35, refere-se aos pontos positivos ou negativos associados à EE Egídio Machado que possam estar relacionados ao seu encerramento.

Quadro 35 – Pontos positivos ou negativos da EE Egídio Machado

Diretora	Resposta
E01	Eu acredito que [...] o positivo ou negativo, [...] são fatores que perpassam pela gestão. E quando a gente fala de gestão, a gente inclui todo tipo de gestão que acontece na escola, [...] a gestão que passa pelos gabinetes, [...] pelas salas dos diretores, a gestão feita pelos especialistas da educação pedagógica no desempenho das suas atividades, [...] da gestão da sala de aula, [...] no convívio diário do professor, na busca por formas alternativas de se fazer esse trabalho, buscando um resultado positivo.
E02	[A diretora] voltou para sala de aula e passou a ser a coordenadora da escola. Aí houve [...] uma resistência dela e assim passou a coordenar a escola naquilo que era burocrático, [...] administrativo, financeiro, tudo isso. Mas o pedagógico ficou restrito a sala dela, o trabalho dela na sala dela. Então ela esqueceu o pedagógico. [...] Este pedagógico já era decadente, nesta época quando ela era diretora.
E03	No caso dessa escola acho que foi o resultado negativo dela.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Nota-se que as entrevistas consideraram que o resultado do educandário era negativo em relação ao tipo de gestão desenvolvida na escola, englobando principalmente a gestão pedagógica, realizada dentro da sala de aula e pelos diferentes atores que compõem a instituição de ensino, sejam eles, professores, especialistas, vice-diretor e diretor ou coordenador. É preciso lembrar que tal como foi apresentado no referencial teórico, a gestão da escola deve estar embasada na participação de todos os membros da unidade escolar. no caso da dimensão pedagógica, é preciso envolver todos os atores, principalmente do conselho escolar, a fim de buscar resultados que possam evidenciar a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Retomando o Capítulo 1, na seção 1.3.1, o Gráfico 1, de Análise longitudinal da trajetória escolar dos alunos da EE Egídio Machado, demonstra que os estudantes que iniciaram o 1º ano do Ensino Fundamental na instituição de ensino não continuaram na escola para a conclusão do 4º ano em 2013, ficando na escola apenas 33,3% destes estudantes. Os demais alunos solicitaram a transferência ao longo do período de 2010 a 2013. Na Figura 4,

desta mesma seção, apresenta-se a Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa no PROEB/2011 a 2013 e na Figura 5 mostrou-se a proficiência em Matemática também dos alunos do 5º ano deste estabelecimento de ensino. Em ambas as figuras, percebe-se uma queda considerável no desempenho dos discentes. Depreende-se, portanto, que a escola não obteve avanços na aprendizagem medida pelas avaliações externas, havendo uma inter-relação com a redução da clientela atendida e que permaneceu na instituição de ensino.

Recapitulando, a Gestão Pedagógica e a Gestão de Resultados Educacionais devem ater-se para as questões que envolvem o ensinar e o aprender. Conforme Machado (2019), “como as atividades-fim da escola são de natureza pedagógica, esta dimensão da gestão tem que ser vista como central” (MACHADO, 2019, p. 24). Aparentemente, pelas respostas dadas pelas diretoras da Regional, a gestora desta instituição de ensino, mesmo saindo da função de diretora para coordenadora, não manteve o foco nas atividades pedagógicas da escola, o que pode ter causado o encerramento das atividades escolares.

Na sequência, o Quadro 36 elenca as respostas das diretoras sobre as ações que a SRE de Monte Carmelo adotou frente à possibilidade de encerramento de atividades da EE Egídio Machado.

Quadro 36: Ações desenvolvidas pela Regional para evitar o encerramento de atividades da EE Egídio Machado

Diretora	Resposta
E01	Hoje estou respondendo como Superintendente Regional de Ensino e na época, [...] não tenho conhecimento do que o Gabinete fez para evitar o encerramento dessa escola.
E02	Sinceramente, não me lembro de nenhuma ação nesse sentido, [...] específica. Nenhuma. Até eu acho que houve uma conformidade “não tem mais aluno”, “realmente não há nada o que a gente possa fazer”.
E03	Houve uma série de fatores que contribuíram para o fechamento da escola, entre eles a falta de demanda de alunos, uma posição imediatista por parte da SRE e também maus gestores que atuaram naquela escola. Além desses fatores, não houve uma movimentação, [...] um trabalho por parte da comunidade, da Prefeitura, em reerguer a escola. [...] Não posso identificar essas ações [que a Regional pode ter desenvolvido], porque é uma questão mais pedagógica. Se a escola não tem alunos e servidores que atendem essa clientela, a área financeira não interfere nessas questões, uma vez que [...] na época existia recursos financeiros regularmente para manutenção da escola e merenda, mobiliários para atender a demanda e a rede física comportava muito bem os alunos e todos os servidores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Nota-se que as respondentes não se recordam de quais ações a Regional desenvolveu para evitar o encerramento das atividades da EE Egídio Machado e nem identificaram qual o tipo de monitoramento foi feito neste sentido, com exceção do setor financeiro, sem registro de problemas.

Identifica-se que a Regional e suas Diretorias não cumpriram o disposto na legislação apresentada no capítulo 1, seção 1.1.2, especialmente quanto às competências da Diretoria Educacional, que deveria organizar ações para que o Plano de Atendimento pudesse atender a demanda da localidade, não permitindo o esvaziamento da escola em questão. Além disso, a Regional deveria orientar e acompanhar as ações desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da instituição de ensino, de forma a melhorar os resultados nas avaliações externas. Portanto, infere-se que o monitoramento e a correção de rotas por parte da Regional poderiam ter sido cruciais para evitar o encerramento das atividades escolares desta unidade de ensino. Por outro lado, volta-se para a resposta dada pela entrevistada E01 sobre o interesse político como uma das razões que levaram ao fechamento desta escola. Não há como saber se a falta de ações que pudessem ajudar a escola a melhorar o seu desempenho à época tenha sido em função desta questão política ou não.

Para que seja possível realizar uma análise comparativa entre as escolas estudadas, a próxima seção irá abordar a visão das diretoras da SRE Monte Carmelo sobre as razões que levaram ao fechamento das unidades EE Tancredo de Almeida Neves e da EE Padre César.

Para que se faça uma comparação com o resultado apresentado na seção que aborda a visão das ex-diretoras das escolas, é preciso lembrar que a pesquisadora não conseguiu realizar a entrevista com a ex-gestora da EE Tancredo de Almeida Neves, por razões já explicadas. Nesse caso, a pesquisa contará apenas com a percepção das diretoras da SRE sobre esta escola. Além disso, a EE Padre César, em Monte Carmelo, esteve sob a gestão da ex-diretora E05.

Sendo assim, o Quadro 37 apresenta a resposta das três entrevistadas sobre os motivos que levaram ao encerramento das atividades destas duas escolas.

Quadro 37: Motivos que ensejaram o encerramento de atividades da EE Tancredo de Almeida Neves e EE Padre César

Diretora	Resposta
E01	<p>Houve então o encerramento das atividades dessas duas escolas, neste momento exclusivamente pela ausência de matrículas de alunos. [...] O que culminou no encerramento das atividades, tanto da Escola Tancredo quanto da Escola Padre César, no ano de 2018, se devem a fatores de gestão, especialmente nessas duas escolas a gestão que é feita por parte da direção. [...] No caso da Escola Tancredo, que seria uma gestão voltada a um trabalho que pudesse priorizar a questão da empatia com a comunidade, da empatia com os docentes da escola. [...] E no caso da Escola Padre César, entre vários fatores, [...] uma gestão ruim por parte da diretora da escola. [...] E essa gestão ruim, ela impactava muito também, além dos resultados da aprendizagem dos alunos, dessa busca da comunidade por vagas nessa escola. Impactavam inclusive também em questões financeiras, [...] numa má gestão do recurso público.</p>
E02	<p>[Na] Escola Tancredo [...] [o que interferiu foi] a qualidade do que era oferecido, da gestão da escola, de todos os problemas que a escola às vezes enfrentou e que não resolveu. O resultado das avaliações externas que não eram os melhores e da queda de [número de] alunos assim sequencialmente. [...] Havia uma negativa da escola. [...] A Escola Padre César, ela teve uma gestão muito ruim durante todos os anos em que ela esteve ativa e essa gestão foi uma mesma gestão, que ficou muito tempo e ela foi perdendo os alunos. Mas antes de perder os alunos ela já não era uma escola, [...] com uma clientela firme, fixa. Tinha muita rotatividade, sempre turmas pequenas, os resultados pedagógicos da escola sofriam muitas interferências assim... os resultados não eram bons, mas às vezes a gente percebia uma manipulação desses resultados. Uma escola com uma gestão e muito difícil.</p>
E03	<p>Resultados ruins, poucos alunos e má gestão. [...] A direção daquela escola [EE Padre César] não demonstrou a realização de um serviço de qualidade, e por diversas vezes o setor de finanças da S.R.E interferiu na gestão no sentido de organizar os processos de compra, pra que não houvesse prejuízo aos educandos. Por mais treinamentos e reuniões que o setor organizasse, a escola tinha muitas dificuldades em gerenciar os recursos financeiros da Caixa Escolar. E não só esse setor teve dificuldades com essa gestão, outros setores da Regional tiveram suas dificuldades em trabalhar com ela.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Diante do exposto, havia uma negativa dos pais e/ou responsáveis em matricular as crianças na EE Tancredo de Almeida Neves e na EE Padre César, porém por distintos motivos. Na primeira, por não haver uma gestão com empatia junto aos servidores e comunidade escolar, na segunda, por se identificar uma “gestão insatisfatória” há muitos anos e em vários sentidos, inclusive na dimensão financeira, causando prejuízos aos alunos quanto à alimentação escolar e uso de materiais que poderiam ser adquiridos pela Caixa Escolar, mas não foram comprados.

Conforme colocado por Mintzberg (2010, p. 98), o gestor que prioriza a liderança em excesso “pode criar um trabalho sem conteúdo – sem direção, sem estruturação e sem ação” e o gerente que “só ‘faz’ acaba fazendo tudo sozinho”. Pelas respostas, observa-se que as duas gestoras possuíam posturas centralizadoras, gerindo sozinhas todo o contexto escolar, sem propiciar a participação e corresponsabilidade da comunidade escolar e sem promover uma gestão efetiva em relação às demandas apresentadas pelas Diretorias da Regional, principalmente quanto à Gestão Financeira e Pedagógica. Além disso, é preciso lembrara que o estilo centralizador de gestão da ex-diretora E05 já havia sido apontado neste trabalho, na análise da entrevista realizada com ela.

Entende-se que o gestor não deve dar ênfase a apenas uma dimensão ou gestão, como alertado por Lück (2009). Ele precisa integrar suas ações de forma a abarcar a gestão pedagógica, de resultados, financeira, administrativa, do cotidiano e da cultura escolar. Caso não o faça, criam-se problemas no ambiente escolar difíceis de serem diagnosticados e resolvidos.

Na entrevista, as diretoras foram questionadas sobre as ações que a Regional desenvolveu para evitar o encerramento de atividades nas duas escolas. As respostas são apresentadas no Quadro 38 a seguir.

Quadro 38: Ações desenvolvidas pela Regional para evitar o encerramento de atividades da EE Tancredo de Almeida Neves e EE Padre César

Diretora	Resposta
E01	Nós autorizamos turmas menores de alunos na educação integral, com perspectiva de tornar essas duas escolas em escolas de ensino integral. [...] O que não foi acatado à época pelas diretoras. [...] Nós tivemos também projetos específicos, por exemplo, na Escola Padre César nós trouxemos à escola, através da Diretoria Pedagógica, um projeto de horta na escola, cujo objetivo era que a comunidade viesse participar da escola. Nós conseguimos a liberação de recursos junto a Secretaria que foram devolvidos, por falta de aplicação [financeira pela] diretora. [...] Por parte da Regional, a época, nós indicamos também a permanência aqui na Escola Padre César de um analista educacional. [...] Nós autorizamos que ela trabalhasse mesmo, a semana toda aqui, com orientações pedagógicas, com o monitoramento do trabalho. E ainda assim, nós não conseguimos que esse trabalho se refletisse em termos de melhoria da aprendizagem dos alunos aqui da Escola Padre César, bem como também que a comunidade pudesse ter o interesse maior em matricular seus filhos nessa unidade. [...] Na Escola Padre César [...] a equipe financeira esteve na escola várias vezes, pra ver a qualidade do lanche, que era uma das preocupações. Então, no caso da Escola Padre César, há que se admitir que o monitoramento, ele foi feito fisicamente [...] e no caso do Tancredo, esse monitoramento foi feito por email e por telefone.

E02	O setor pedagógico [...] fez os programas, os projetos da secretaria. As visitas regulares da equipe pedagógica na escola sempre visaram a melhoria da qualidade da escola. [...] Tinha uma analista que visitava regularmente a escola, fez vários projetos, capacitações com os professores, isso na Escola Padre César. Por ser da sede, ela foi mais acompanhada na questão pedagógica. Na questão, por exemplo, do administrativo-financeiro, a equipe da Superintendência também, várias vezes, se reuniu com a diretora, acompanhou, visitou, olhava, orientava sobre as questões que não estavam muito adequadas. [...] O projeto da educação integral, a Superintendência resolveu investir, [...] [a SEE] sugeriu que a gente transformasse essas escolas, em escolas polo de educação integral. Foi uma forma que, tanto a Superintendência quanto a secretaria, viu de fazer fortalecer a escola, fortalecer a gestão. A escola, porque ela tinha poucos alunos, mas eram alunos que poderiam ser público da educação integral do ensino fundamental. Aí houve resistência por parte das duas diretoras.
E03	Realizamos visitas constantes e reuniões nessas escolas, para dar um suporte referente a área de atuação, como atendimento de diligências, suporte nas áreas de rede física, [...] como reformas, pinturas, quadras de esporte, patrimônio, execução dos recursos financeiros, [...] melhoria e monitoramento da alimentação escolar, auxílio na análise de prestação de contas dos recursos financeiros recebidos pela escola.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Conforme indicam as falas das entrevistadas, houve em 2018 estratégias diferentes das adotadas em 2013, em relação a se evitar o encerramento de atividades das escolas estaduais. Foram mencionados projetos que tiveram autorização para funcionamento nestas instituições de ensino, como a Educação Integral, Horta na Escola, visitas semanais de Analistas na EE Padre César para o acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas com os estudantes. Todos os setores foram mobilizados para, de alguma forma, tentar apoiar a gestão da EE Tancredo de Almeida Neves e EE Padre César, porém sem um resultado positivo por parte das diretoras e da comunidade escolar.

Nota-se, pelos relatos das entrevistadas, que as diretoras das escolas apresentaram uma resistência à mudança da escola de regular para atendimento em tempo integral dos alunos matriculados e que, apesar do acompanhamento, houve inclusive devolução de recursos financeiros de projetos a serem realizados na escola.

Segundo Machado (2019, p. 1) “todo processo de mudança é demorado e complexo, principalmente quando se trata de mudança de paradigma, de cultura e de comportamento”, e que “para atuarem como agentes de mudança, os gestores têm que ser os primeiros a mudarem”.

Conforme indicado no capítulo 1, seção 1.3.2 e 1.3.4, as diretoras permaneceram há vários anos na gestão das instituições de ensino, sendo seis anos à frente da EE Tancredo

Neves e dezoito anos na gestão da EE Padre César, podendo-se inferir que ambas não estavam abertas a mudanças quanto à Gestão da Cultura Organizacional e do Cotidiano Escolar, e não havendo uma mobilização da comunidade em prol da mudança necessária.

A EE Melo Viana passou por uma mudança de direção escolar durante o período abordado neste estudo. O ex-diretor E06 foi exonerado do cargo em 2013, época em que foi substituído pela diretora E07. A seguir, no Quadro 39, serão apresentados os motivos que levaram a esta troca de gestão, na percepção das três entrevistadas.

Quadro 39: Motivos que ensejaram a troca de direção da EE Melo Viana

Diretora	Resposta
E01	A mudança de diretor na época se deu em consequência da péssima gestão feita. [...] E que ocasionou na baixa quantidade de alunos. [...] Numa questão financeira também muito grave, [...] de não aplicação correta dos recursos, devolução de recursos, muitos problemas. Mas com certeza a principal, que o então diretor, a época, [...] não conseguia gerenciar a escola mesmo. Não tinha competência técnica, administrativa e pessoal pra fazê-lo. [...] Com toda certeza, o resultado, a meu ver, muito mais positivo que negativo [da escola], se deve especialmente a partir da mudança da gestão. E neste caso, da competência técnica, administrativa e pedagógica [...] da servidora que está a frente da escola.
E02	[A escola] tinha a pior gestão da Superintendência em 2013. [...] O diretor de então, [...] teve muitos problemas, muitas dificuldades. Ele, além de não conseguir fazer a gestão da escola, tinha dificuldades práticas para exercer funções básicas de direção. Ele não conseguia fazer uma prestação de contas direito, ele não conseguia, por exemplo, cuidar da disciplina da escola, fazer uma reunião de professor. Ele tinha muitas dificuldades, mesmo. [...] No caso do diretor da Escola Melo Viana, ele cometeu alguns problemas graves em todas as áreas e isso motivou a dispensa dele do cargo de direção e uma consequente troca de diretor, senão teria o fechamento da escola. [...] No caso da Escola Melo Viana o resultado foi positivo, porque a escola não fechou, não encerrou suas atividades. E aí com a troca do diretor, [...] este diretor entendeu que esta escola não tinha mais condições de funcionar como ela era e aceitou um desafio de tentar reverter o quadro, de tentar mudar totalmente a escola. Então acho que o fator que causou este resultado foi isso, no momento que fez esta troca de gestão e que esta gestão falou “eu aceito este desafio, eu vou mudar”.
E03	Os resultados dessa escola também eram negativos nas questões de falta de alunos, má gestão de Diretores e da SRE. Faltou monitoramento, ações por parte da Regional para o desenvolvimento no sentido de alavancar essa escola. Por causa disso tudo e por causa de outros motivos que não me caberia responder, por não ser da minha área, sei que foi necessário a mudança desse diretor. [...] Hoje vejo um resultado muito positivo na Escola Estadual Melo Viana, pois depois da mudança de diretor, houve alguém que chegasse com muita coragem e determinação e que deu um “up” nessa escola. Isso junto dos servidores que passaram por lá e os que estão até hoje. Alavancaram a escola.

	A nova gestão foi à luta, buscando alunos, fazendo projetos que incentivavam a procura pela escola, organizando palestras, vários projetos de agregação de alunos pra escola.
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Nota-se nas respostas que o que motivou a troca de gestão da EE Melo Viana no decorrer do ano letivo de 2013 foi uma gestão insatisfatória desenvolvida pelo servidor que estava à frente da escola, havendo problemas sérios em todas as áreas, financeira, pedagógica, administrativa e de relacionamento interpessoal. Com a mudança de diretor, houve também uma mudança interna na instituição de ensino, que atualmente é vista com resultados positivos por parte de todas as entrevistadas.

Em relação ao exposto pelas respondentes, apesar do diretor ser eleito pela comunidade escolar, a Regional tem a prerrogativa de avaliar esta gestão e interferir no que for possível, de modo a não prejudicar o andamento do funcionamento da instituição de ensino. No caso desta escola, a interferência se deu mediante a Avaliação de Desempenho insatisfatória do gestor e autorização expressa da SEE/MG em substituí-lo, por meio de sua exoneração da função de diretor. Caso a Regional não tivesse agido decisivamente neste caso, provavelmente a EE Melo Viana seria outra instituição de ensino com as atividades escolares encerradas no ano de 2013 ou nos próximos anos letivos.

Pelas respostas, a troca de diretor apenas nesta escola, em 2013, se deu porque nesta instituição de ensino a gestão encontrava muitas dificuldades de atuação, diferentemente das outras diretoras que não apresentavam estas complicações, até então. O que não exime a responsabilidade de monitoramento por parte da Regional nos próximos anos, em relação à EE Tancredo de Almeida Neves e da EE Padre César, pois a SRE Monte Carmelo poderia também ter trocado as diretoras destas duas escolas, para evitar o encerramento destas.

Ao final da entrevista, foi perguntado às três diretoras que ações podem ser desenvolvidas para evitar o encerramento de outras escolas estaduais. As respostas são apresentadas no Quadro 40 a seguir.

Quadro 40: Sugestões de Plano de Ação para escolas em situação de risco de encerramento de atividades escolares

Diretora	Resposta
E01	[A escola em situação de risco] deveria [...] mensurar o desempenho dos estudantes periodicamente, criando estratégias eficientes pra medir esse desempenho o quanto antes, [...] pra poder implementar mudanças, [...] ou aplicando testes, provas, solicitando trabalhos. Investir também em forma de

	<p>monitoria, [...] que fujam ao tradicional. [...] O que é tradicional não chama a atenção dos alunos. [...] Combinar também metodologias de autoavaliação com ferramentas tradicionais, [...] pra auxiliar os estudantes a desenvolverem uma metacognição. Porque estudos indicam que esse senso crítico dos estudantes sobre o seu próprio desempenho, ele pode potencializar os resultados em sala de aula [...]. Uma segunda sugestão [...] são as rodas de conversa. Para fazer conversar sobre o que precisa ser aperfeiçoado na escola, ouvir sugestões, fazer realmente uma criação colaborativa do que se almeja da escola, do que se espera com a escola. [...] As escolas investirem em melhorar a comunicação entre os pais, os responsáveis, os alunos e a escola, porque esse público tem um papel fundamental nos resultados. [...] Quanto mais envolvidos eles estiverem no processo, maior é a probabilidade de eles atuarem também como parceiros da escola, na promoção da aprendizagem, melhorando o desempenho dos alunos. [...] Utilizar a tecnologia a favor da escola. [...] Essas ferramentas tecnológicas precisam ser incorporadas na sala de aula, ao processo de escolarização, não só daquele momento em que se manda uma pesquisa pra casa, mas trazer isso pra instituição, essa realidade. [...] Ensinar os alunos a estudar, porque estratégias que podem potencializar os resultados dos estudantes poderiam ser atividades que ensinem os alunos a entender qual é a melhor forma deles aprenderem, aplicando metodologias de estudo mais eficientes pra o desempenho da aprendizagem, para grupos específicos de alunos, de forma diferente. [...] Já no que diz respeito a Superintendência Regional de Ensino, eu posso sugerir um acompanhamento mais de perto. [...] O monitoramento com vistas à correção de dificuldades, auxílio a um levantamento de dados, um estudo mais detalhado da instituição, de forma colaborativa. Que as analistas possam colaborar tanto com as especialistas quanto com a direção, com a vice-direção, com as orientadoras das escolas, fazendo com que essas escolas realmente sejam núcleos de aprendizagem.</p>
E02	<p>Há uma redução de alunos na escola. A escola tem que pensar em prevenir este problema, pensando não na quantidade, mas na qualidade. [...] Acho que falta o gestor olhar para si mesmo, [...] fazer autoavaliação constante, uma melhoria constante no trato com os alunos, com os professores, com a comunidade, com os pais, na educação que oferece, nos projetos que desenvolve. Isso é que faz a diferença da escola. É principalmente conhecer a clientela. Se eu tenho uma determinada clientela eu tenho que trabalhar para esta clientela, para melhoria da qualidade da educação dessa clientela. Não é ficar querendo uma outra clientela, querendo aumentar aluno e esquecendo do aluno que ela tem. [...] Uma ação prioritária que eu pensaria, seria uma formação para os gestores da escola, diretores, especialistas, vice-diretores, as pessoas que fazem a gestão da escola deveria passar por uma formação, [...] um acompanhamento de perto da equipe da Superintendência, [...] acompanhamento sistemático. [...] A Superintendência precisa interferir, se precisar trocar o diretor, tem que trocar o diretor.</p>
E03	<p>[A escola em situação de risco] podia fazer um trabalho de incentivo, com projetos inovadores pra chamar e valorizar os alunos. [...] Podia buscar ajuda na comunidade, na Prefeitura, em outros órgãos. Valorizar o trabalho do outro, pedir mais ajuda na SRE, porque se uma escola hoje está sendo extinta, a S.R.E também tem que fazer o papel dela, o trabalho de unir forças. Porque esse trabalho de toda equipe é primordial para que nossas escolas continuem</p>

	abertas e funcionando bem.[...] Acho que um monitoramento pedagógico e administrativo por parte da SRE com projetos inovadores e ações relevantes para ajudar às escolas, uma alimentação saudável, rica, com cardápios variados e diferentes também ajudaria para que os alunos permanecessem na escola. Talvez a prática de várias modalidades esportivas nas escolas, teatros.
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

As sugestões apresentadas pelas entrevistadas versam sobre uma Gestão Pedagógica e Administrativa fortalecidas, em que haja monitoramento das atividades, por parte da Regional, de forma mais ostensiva e participativa, permitindo que a direção da escola identifique seus problemas e tenha condições de resolvê-los com o auxílio técnico da SER.

Atualmente está sendo revisto o PPP, por meio do instrumento Itinerários Avaliativos, com preenchimento de formulários *on line* e participação da comunidade escolar nas discussões promovidas pela escola. Esta seria uma oportunidade para que este acompanhamento por parte da Regional se tornasse decisivo para estes estabelecimentos de ensino com dificuldades. Conforme Machado (2019),

Através do PPP, a escola define metas e planos de ação para as atividades pedagógicas, a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, os indicadores resultantes da avaliação e os índices de desempenho das escolas deveriam ser tratados como um meio de mensuração de resultados frente ao que foi planejado, que permitirá, acima de tudo a aplicação de ações corretivas ou ajustes nos processos de trabalho pedagógico ou de revisão do planejamento (MACHADO, 2019, p. 27).

Portanto, um Plano de Ação voltado para escolas em situação de risco de encerramento de atividades abarcaria o diagnóstico situacional, levantamento de possíveis problemas, autoavaliação institucional e de gestão, rodas de conversa, envolvimento e corresponsabilização da comunidade escolar, comunicação efetiva com os pais e/ou responsáveis, além do monitoramento e acompanhamento sistemático por parte da Regional.

É interessante notar, porém, que a entrevistada E02 foi a única que claramente sugeriu “uma formação para os gestores da escola, diretores, especialistas, vice-diretores, as pessoas que fazem a gestão da escola”. Como abordado no referencial teórico, o papel do diretor de escola, e de sua equipe gestora, é fundamental para os resultados e o desempenho destas unidades escolares. O conhecimento e as competências para a gestão das dimensões apresentadas por Lück (2009) só podem ser obtidos e desenvolvidos através da conjugação entre a ciência (capacitação/formação) e experiência decorrente da prática no dia a dia do cargo (MINTZBERG, 2010).

Por fim, percebe-se que a análise do resultado das entrevistas com as três diretoras da SRE Monte Carmelo corrobora o que já havia sido apontado anteriormente: as razões que levaram ao encerramento das escolas e a decisão de manter a EE Melo Viana em funcionamento estão diretamente relacionadas ao desempenho da gestão escolar.

Novamente, indica-se que o aspecto da gestão escolar não é o único fator que pode interferir no encerramento ou na permanência das atividades das escolas em uma regional, porém este foi o foco da presente dissertação. Além disso, análises apresentadas com base no resultado desta pesquisa permitiram a elaboração de um plano de ação para melhoria dos aspectos gerenciais das instituições escolares, que será apresentado no próximo capítulo.

4 PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DE GESTORES DE ESCOLA ATRAVÉS DE AÇÕES INTEGRADAS ENTRE ESCOLA, INSPEÇÃO ESCOLAR E SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO

Nos capítulos anteriores foram apresentados os elementos que configuram o estudo proposto nessa dissertação. No capítulo 1, foi apresentado o caso de gestão, que envolve quatro escolas da SRE Monte Carmelo, das quais três foram fechadas e uma, a EE Melo Viana, teve sua situação revertida e conseguiu dar continuidade às suas atividades escolares. O capítulo 2 foi constituído pelo referencial teórico sobre o tema gestão escolar, pelos aspectos metodológicos que orientaram a pesquisa e, por fim, pela apresentação e análise dos resultados encontrados com as entrevistas.

Neste capítulo, será apresentado um plano de ação para a Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo, com foco no desenvolvimento de gestores de escola. O plano prevê ações integradas envolvendo a escola, a Inspeção Escolar e a Superintendência. Entende-se que, uma vez implantada e oferecendo resultados positivos, esta proposta poderá ser aperfeiçoada e adaptada para outras Regionais.

Durante a análise das entrevistas e com base nos referenciais teóricos apresentados, observou-se que apenas a teoria ou a prática, isoladamente, não produzem resultados satisfatórios no que se refere a uma gestão estratégica e participativa nas escolas, que gere autonomia e responsabilização entre os diferentes atores que compõem o ambiente escolar. Na presente proposição, procura-se concatenar fatores observados nos resultados da pesquisa e que podem melhorar os resultados da gestão das instituições de ensino, quais sejam: i) a formação em serviço, mediante oficinas que abordem temas que eram utilizados no Progestão⁴¹ e que ainda são atuais na gestão escolar; ii) acompanhamento individual, com visitas por parte da Regional, Analistas/técnicos e Inspectores Escolares, para atender às dúvidas e dificuldades em visitas *in loco*, ampliando os conhecimentos abordados nas oficinas temáticas; iii) formulários de acompanhamento das visitas e registro de atividades; iv) reuniões ao final de cada semestre, onde serão apresentados os resultados significativos obtidos neste período temporal, com base nas três ações anteriores, e que possam ser compartilhados como experiências exitosas, com participação de todas as escolas estaduais da jurisdição e convidados de outras regionais.

Porém, a proposta mencionada será improfícua se não houver o entendimento e o

⁴¹ O Progestão teve sua última edição (10ª) em 2014, não sendo mais utilizado pela SEE/MG. Atualmente há cursos de capacitação pela Escola de Formação, vinculada a SEE/MG, com formação *online*.

comprometimento das partes envolvidas, ou seja, a vontade política da gestão da Regional, o desejo de melhoria por parte dos diretores da escola e a corresponsabilização dos Analistas/técnicos e Inspectores Escolares no desenvolvimento das ações sugeridas. Para que haja integração entre os diversos atores, cada um deve desempenhar o seu papel. Em outras palavras, em um motor, cada peça, cada engrenagem, cada parafuso, tem uma função e se um deles não a desempenha dentro do esperado, compromete o funcionamento do todo, havendo, no caso de um motor à combustão, perda de combustível, de força motriz e até mesmo de vida útil do equipamento.

Portanto, esta conscientização dos agentes é fundamental, mas não é alcançada em uma reunião ou palestra, ou por uma ordem de serviço. Ela é gradativa e deve ser tratada como um exercício constante, alterando paradigmas e hábitos. Entretanto, não há mudanças sem o primeiro passo. Esse primeiro passo começa na Superintendência Regional de Ensino.

Para que as ações sejam efetuadas, será necessário montar uma equipe organizadora na Regional, com participação de Inspectores Escolares, Analistas/Técnicos de cada setor da Superintendência, não ultrapassando cinco integrantes. Esta equipe não irá, necessariamente, realizar as tarefas propostas, mas fará os encaminhamentos indispensáveis, promoverá parceria com instituições de ensino superior para ministrar algumas das oficinas temáticas, elaborará cronogramas, organizará os locais para as oficinas, solicitará o auxílio de algum analista/técnico para a elaboração de formulários, ou seja, será responsável pela estruturação dos eventos e tarefas propostas. Claro, que se algum dos integrantes possuir conhecimentos e habilidades específicas sobre algum dos temas, ele poderá ministrar ou colaborar durante as oficinas temáticas ou desenvolver as ferramentas de monitoramento *on line*, por exemplo.

Como rotina de trabalho, a equipe organizadora irá montar um cronograma de reuniões internas, com pelo menos uma reunião mensal, com data fixada a critério dos participantes e suas demandas de trabalho. Nesta reunião de trabalho, os integrantes irão organizar as atividades a serem executadas, através de elaboração de cronogramas, contatos com parcerias, definição de locais e materiais para os eventos, correção de rotas do planejamento inicial com base nos resultados observados, entre outras tarefas.

Outra função desta equipe será a de fomentar a discussão com seus pares sobre as propostas sugeridas, incrementando-as quando necessário, pois a proposição não deve ser engessada, sendo flexível para mudanças, supressões ou ampliações, de acordo com as possibilidades e conveniências. A presente proposta é um esboço do que pode ser executado, mas de acordo com a realidade de implementação, pode e deve sofrer adequações.

Sendo assim, o plano de ação encontra-se dividido em três propostas: a) capacitação em serviço, por meio de oficinas temáticas em grupo e acompanhamento individual mediante visitas *in loco*; b) formulários de monitoramento via Google Drive; c) seminário de boas práticas para a troca de experiências entre os gestores.

Para organizar melhor as ações propostas em cada parte do plano será utilizada a ferramenta 5W2H⁴², que visa organizar e planejar ações, indicando o que será feito (what), por que será feito (why), onde e quando será feito (Where/When), quem fará (Who), como será feito (how) e quanto custará (how much). A seguir será apresentada a primeira parte do plano.

4.1 CAPACITAÇÃO EM SERVIÇO

O resultado das entrevistas demonstrou que os diretores escolares possuem um conhecimento teórico do que seja a gestão escolar. todos inclusive participaram do Progestão. Porém, este conhecimento não foi suficiente para que eles pudessem conduzir de maneira eficaz a gestão das escolas sob sua responsabilidade. Foi possível observar que estes diretores se apoiavam na experiência obtida com a prática no cargo. Com base na tríade da gestão, apresentada por Mintzberg (2010), segundo a qual para ser um bom gestor é preciso ter equilíbrio entre o conhecimento formal (ciência), prática e arte, entende-se que a capacitação em gestão escolar é fundamental para que os diretores de escola possam adquirir e atualizar os conhecimentos técnicos e os fundamentos sobre a gestão educacional. Além disso, uma vez que o Progestão foi descontinuado, não há na rede estadual de educação de Minas Gerais uma proposta para a formação destes diretores de escola.

Desta forma, propõe-se primeiramente que a SRE Monte Carmelo, em parceria com o Serviço de Inspeção Escolar, organize capacitações para os diretores na forma de Oficinas Temáticas, que serão explicadas a seguir.

4.1.1 Oficinas Temáticas em grupo

As Oficinas Temáticas terão como objetivo oferecer conhecimentos específicos e técnicos sobre temas de gestão escolar e serão conduzidas por analistas e técnicos de setores da Regional. Estes analistas e técnicos abordarão nas Oficinas Temáticas de suas áreas, os

⁴² 5W2H refere-se a uma ferramenta administrativa utilizada para o planejamento de ações por meio de sete perguntas que auxiliam o gestor a melhor organizar a dinâmica do projeto a ser executado.

conceitos, os processos e as técnicas usuais para cada tema. Além disso, eles poderão ajudar a esclarecer as dúvidas dos diretores escolares quanto a questões práticas da condução destes processos no cotidiano da gestão.

Para que as oficinas possam ser implementadas, inicialmente deverá ser realizado um levantamento com os setores da Regional, de forma a identificar quais temáticas poderão ser abordadas, elencando um rol de prioridades. Como pressuposto, podem ser utilizados os temas dos módulos do Progestão, constantes no Apêndice A deste trabalho, de forma a identificar as dificuldades dos gestores, pelas ocorrências registradas em cada setor da Regional. Pelas entrevistas realizadas com os gestores entrevistados nesta dissertação, percebeu-se que há necessidade de aprofundamento nos temas voltados para a gestão democrática e participativa, descentralização e autonomia escolar, ações inovadoras, articulação do PPP com a prática diária da escola, prática pedagógica, gestão e execução financeira, gerenciamento do espaço e patrimônio da instituição escolar, direitos e deveres dos servidores, avaliação de desempenho, relações interpessoais, avaliação institucional, avaliações externas e indicadores educacionais, políticas públicas, entre outros temas que sejam considerados relevantes.

Assim, os temas das oficinas poderão ser organizados de acordo com a função de cada setor da Regional e, ainda, em temáticas que perpassam por todos os setores. A seguir são sugeridas algumas temáticas dentro dos setores responsáveis por elas:

- a) Diretoria Administrativa e Financeira (DAFI): apresentará o conteúdo relativo à Gestão Financeira, ou seja, sobre processos de licitação, processos de dispensa de licitação, prestações de contas, inventário ou carga patrimonial, leilão de bens inservíveis, dentre outros.;
- b) Diretoria de Pessoal (DIPE): abordará questões relativas à Gestão Administrativa, enfatizando processos que envolvem Quadro de Pessoal, estudo de legislações pertinentes e sua aplicabilidade prática, direitos e deveres, benefícios e publicações, Avaliação de Desempenho, Colegiado Escolar, entre outros assuntos;
- c) Diretoria Educacional (DIRE): apresentará o conteúdo relativo à Gestão Pedagógica, Gestão de Resultados Educacionais, oferecendo conhecimentos sobre conceitos e processos que envolvem a construção do PPP, atos autorizativos, metodologia de projetos, práticas de intervenção pedagógica, instrumentos de avaliação de aprendizagem, apropriação de resultados e outras práticas;

- d) Temáticas que permeiam todos os setores da Regional: Planejamento Educacional, Monitoramento e Controle dos Resultados do Planejamento, Gestão da Cultura Organizacional e Gestão do Cotidiano da Escola, ou seja, atividades que promovam a identificação de pontos fortes e fracos, a motivação dos servidores, o trabalho em equipe, o incentivo a criação de lideranças positivas, de autonomia e engajamento por parte dos servidores e comunidade escolar nos diferentes segmentos de trabalho.

Com base nas definições das temáticas, serão determinados os materiais necessários à capacitação, tais como apostila, apresentação em slides, dinâmicas, estudos de caso, entre outros, de maneira que se possa providenciar a produção destes materiais. O planejamento das oficinas deverá identificar as questões colocadas na ferramenta 5W2H, como indicado no Quadro 41.

Quadro 41: 5W2H do planejamento de Oficinas Temáticas em grupo

5W2H	Ação e Desdobramentos
What (O quê?)	Oficinas Temáticas em grupo
Who (Quem?)	Analistas/Técnicos da Regional e Serviço de Inspeção Escolar (responsáveis pela execução); diretores escolares (participantes)
Why (por quê?)	É importante que os diretores de escola adquiram conhecimentos conceituais e técnicos sobre as principais dimensões da gestão escolar e, com isso, possam dirimir dúvidas sobre os processos e as ações que devem ser conduzidas por eles.
Where (Onde?)	Na sede da SRE Monte Carmelo
When (Quando?)	Em reuniões bimestrais, com duração de quatro horas, distribuídas de acordo com a organização das oficinas de cada setor da Regional
How (Como?)	Os diretores serão divididos em dois grupos, mediante a experiência profissional como gestores
How much (Quanto custa?)	Os valores referentes a materiais serão solicitados à SEE/MG por meio de processos de licitação (bens de consumo e alimentação).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Esta proposta de capacitação deverá ser obrigatória para todos os ocupantes de cargos de gestão escolar: direção, vice-direção e coordenação pedagógica. No entanto, como existem vários graus de compreensão dos assuntos que poderão ser abordados, o ideal será dividir os diretores em dois grupos, sendo um grupo composto por aqueles que se encontram em seu primeiro mandato e outro grupo composto por gestores com mais tempo e experiência nos cargos. Esta divisão auxiliará na dinâmica das oficinas, que serão mais aprofundadas para os

gestores iniciantes e para os mais experientes, servirá como uma atualização de conhecimentos e aperfeiçoamento das práticas de gestão.

Além disso, propõe-se que estas oficinas temáticas sejam distribuídas conforme as prioridades elencadas pela equipe organizadora da Regional. Entende-se que o gestor não pode se ausentar longos períodos das escolas, para não dificultar sua rotina de trabalho. Portanto, as oficinas podem ser organizadas quinzenalmente, previamente agendadas, realizadas às segundas-feiras, com duração de 4 (quatro) horas e em turnos alternados, ou seja, os diretores experientes de manhã (das 08:00 às 12:00) e os menos experientes a tarde (de 13:00 às 17:00). Desta forma, cada um dos quatro grupos de temas, apresentados acima, poderá ser abordado em intervalos bimestrais, conforme apresentado no Quadro 42, considerando um período de trabalho anual.

Quadro 42: Cronograma de Oficinas Temáticas⁴³

Quantidade de Oficinas Temáticas	Meses do ano letivo										
	1º bimestre			2º bimestre			3º bimestre		4º bimestre		
	fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	nov	dez
DAFI	1			1			1			1	
DIPE	1			1				1		1	
DIRE	1				1		1		1		
Outros Temas	1				1			1	1		
Seminário de Boas Práticas						1					1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

A sugestão é que no primeiro bimestre, as oficinas sejam realizadas no mesmo mês, em dias sequenciais, de forma a propiciar uma bagagem inicial para futuras discussões e ações. A partir do 2º bimestre, os temas sejam alternados nas possíveis datas.

As oficinas devem conter elementos teóricos, como textos, artigos e legislações pertinentes, e elementos práticos, como estudos de caso, dinâmicas, análise de procedimentos e processos. Como resultado de cada oficina temática, o grupo deverá produzir algo que será divulgado para os demais participantes, como por exemplo, um *checklist* padronizado sobre como organizar uma reunião de Colegiado. Pode-se inclusive, propor aos participantes, caso aceitem, uma forma de divulgação dos produtos desta ação, seja por meio de um blog, de um site, de pastas compartilhadas em drives de equipe no Google Drive do e-mail institucional, ou outra forma sugerida por eles.

⁴³ Os meses e bimestres foram dispostos de forma genérica, pois em cada ano esta organização do Calendário Escolar obedece a uma distribuição específica, regulamentada por Resolução da SEE/MG. Incluiu-se neste cronograma o Seminário de Boas Práticas que será tratado nas seções seguintes.

Após o término das oficinas serão realizadas avaliações destes encontros, tanto dos organizadores quanto dos participantes, de modo a identificar os pontos de melhoria para os próximos eventos propostos. Nesta ocasião, os organizadores da oficina poderão identificar e elencar os diretores que apresentaram maiores dificuldades durante as oficinas e dividi-los em três grupos: i) grupo 1: escolas que necessitam de visitas frequentes (pelo menos uma vez por semana); ii) grupo 2: instituições de ensino que precisam ser visitas quinzenalmente por não apresentarem tantas dificuldades; iii) e grupo 3: outras escolas que irão precisar de visitas de acompanhamento mensal, por estarem em um nível de entendimento e de prática mais avançado. Esta divisão em três prioridades de atendimento será a base para a próxima tarefa, o acompanhamento individual que será apresentado na sequência.

4.1.2 Acompanhamentos Individuais na escola

Com base nas Oficinas Temáticas em grupo, poderão ser identificadas as maiores dificuldades apresentadas pelos gestores e intensificadas as visitas *in loco* nas escolas para propiciar o acompanhamento das atividades, mais de perto, de forma personalizada, dirimindo as dúvidas que porventura persistirem após os encontros coletivos. No Quadro 43, apresentam-se as questões do 5W2H para esta tarefa proposta.

Quadro 43: 5W2H do planejamento dos Acompanhamentos Individuais na escola

5W2H	Ação e Desdobramentos
What (O quê?)	Acompanhamentos Individuais na própria escola
Who (Quem?)	Analistas da Regional e Serviço de Inspeção Escolar (responsáveis pela execução); diretores escolares e servidores envolvidos (participantes)
Why (por quê?)	Apesar do aprendizado adquirido nas oficinas temáticas, os gestores escolares podem ainda apresentar dificuldade na aplicação do conhecimento obtido na prática de determinados processos de gestão
Where (Onde?)	Na própria escola
When (Quando?)	Visitas quinzenais e mensais, de acordo com a necessidade
How (Como?)	Os Analistas/Técnicos e Inspectores Escolares realizarão capacitações com servidores responsáveis pelas atividades e com o gestor escolar
How much (Quanto custa?)	O deslocamento dos Analistas e Inspectores Escolares, da sede para a escola atendida, serão solicitados à SEE/MG

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Nesta tarefa, as demandas levantadas durante as Oficinas Temáticas em grupo, poderão transformar-se em assuntos a serem tratados prioritariamente em visitas *in loco* e

individuais para que os gestores e servidores responsáveis pela atividade possam ter um contato mais direto com os Analistas/Técnicos e Inspetores Escolares, propiciando um atendimento mais próximo e constante a respeito de rotinas de trabalho e outras atividades. Por exemplo, na oficina temática sobre Caixa Escolar, observou-se que há uma dificuldade de alguns gestores em delegar funções específicas para o controle financeiro e este tema será abordado apenas no próximo mês, conforme o cronograma da equipe organizadora da Regional. Portanto, se faz necessária uma visita mais rápida a esta escola para orientar e acompanhar esta divisão de tarefas financeiras antes da oficina programada.

Aquela instituição de ensino identificada como necessitando de maior auxílio, deverá ter as visitas agendadas em intervalos semanais ou quinzenais, conforme indicado no tópico anterior a este, sobre as três divisões das escolas por prioridades de atendimento (grupo 1, 2 ou 3).

Atualmente, e conforme as respostas das diretoras da Regional às questões da entrevista, apresentadas e analisadas no capítulo anterior, percebe-se que o acompanhamento individualizado por parte da Regional não está acontecendo de forma a dirimir as dúvidas dos diretores escolares e a sanar as irregularidades encontradas na escola. Portanto, a proposição desta atividade dentro do Plano de Ação decorre da necessidade de se estreitar os laços profissionais e interpessoais de diretores e equipes da Regional. O contato mais intimista proporcionará uma maior afinidade e confiança entre servidores da escola e profissionais da Regional, de modo a assegurar que as atividades serão feitas de forma correta, com desenvoltura e domínio.

Como não basta apenas realizara as visitas sem levantar dados que possam ser comparados e analisados, propõe-se que as observações identificadas sejam registradas em formulários *on line*, podendo ser disponibilizados e compartilhados, conforme a necessidade. Esta tarefa será detalhada a seguir.

4.2 FORMULÁRIOS DE MONITORAMENTO

De forma a propiciar um feedback sobre as ações anteriormente descritas, de capacitação em serviço por meio de oficinas temáticas em grupo e de acompanhamentos individuais em visitas *in loco*, propõe-se a elaboração de formulários *on line*, utilizando a ferramenta específica do Google Drive para este fim.

O objetivo destes formulários é acompanhar e monitorar o desempenho dos gestores

de escola, que participaram das oficinas, e identificar as principais mudanças na condução da gestão escolar ou as principais dificuldades enfrentadas pelos gestores.

É preciso lembrar que o plano de ação aqui proposto deve ser visto como um processo cíclico, em que as três partes que o compõem são interdependentes. Assim, entende-se que estes formulários poderão trazer informações que servirão para atualizar e incrementar as oficinas temáticas e para identificar as escolas que demandam de acompanhamento individual.

À medida que forem desenvolvidas as Oficinas Temáticas em grupo e os Acompanhamentos Individuais em cada escola, a equipe de Analistas/Técnicos da Regional e o Serviço de Inspeção Escolar elaborarão questionários com itens de respostas quantitativas e qualitativas, remetendo aos temas tratados especificamente. Tais formulários serão criados a partir de duas categorias de respondentes: a) para os diretores escolares; b) para os servidores da Regional que realizarem as visitas *in loco*.

Observa-se que os questionários que irão integrar os formulários deverão ser elaborados em conjunto pela equipe de Analistas/técnicos e Inspectores Escolares da Regional. Não há como pensar previamente numa proposta de questionários, pois eles devem ser resultantes de uma construção conjunta e das especificações de cada oficina temática e das visitas individuais.

A organização e o planejamento destes formulários deverão atender às questões apresentadas no Quadro 44 a seguir.

Quadro 44: 5W2H do planejamento dos Formulários de Monitoramento

5W2H	Ação e Desdobramentos
What (O quê?)	Formulários de Monitoramento
Who (Quem?)	Analistas/Técnicos da Regional e Serviço de Inspeção Escolar (responsáveis pela elaboração); diretores escolares, Analistas/Técnicos da Regional e Serviço de Inspeção Escolar (preenchimento dos formulários)
Why (por quê?)	Será necessário criar um instrumento (os formulários) que ofereça dados sobre as eventuais dificuldades ainda enfrentadas pelos gestores de escola ou sobre as melhorias efetuadas na gestão escolar.
Where (Onde?)	Na própria escola
When (Quando?)	Em períodos pré-definidos para o preenchimento por parte dos gestores e a cada visita realizada pelos Analistas da Regional e/ou Inspectores Escolares
How (Como?)	Através da ferramenta Formulários Google
How much (Quanto custa?)	A ferramenta Formulários Google é gratuita

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Uma vez elaborados, os formulários serão inseridos na ferramenta *on line* Formulários Google e encaminhados para os respondentes, por intermédio dos e-mails institucionais das escolas e dos servidores da Regional. Esta ferramenta possui a vantagem de propiciar maior agilidade em acessar e em responder, além de permitir filtragem de dados obtidos, visualização de gráficos com as respostas e conversão da base de dados em outros formatos, como planilhas eletrônicas.

A equipe organizadora da Regional, após decorrido o prazo de preenchimento dos formulários, irá consolidar os dados e compartilhará com os envolvidos, por exemplo, seguindo-se a distribuição de setores do Serviço de Inspeção Escolar, ou poderá abrir uma pasta no Drive de Equipe, do Google Drive, para o compartilhamento dos resultados preliminares com todos os participantes.

Nestes formulários ainda poderão ser registradas situações de êxito desenvolvidas pelas escolas e compor um banco de dados de boas práticas, disponibilizado para os diretores escolares da Regional. Fato este que poderá culminar em outra ação a ser explicitada na próxima seção.

4.3 SEMINÁRIO DE BOAS PRÁTICAS

Com base nas trocas de experiências das Oficinas Temáticas em grupo, dos Acompanhamentos Individuais e dos Formulários Google poderão ser elencadas práticas exitosas desenvolvidas pelas instituições de ensino, formando um banco de dados para futuros estudos de casos e realização de seminários para apresentação destas boas práticas. Como sugerido, o seminário de boas práticas deverá acontecer ao final de cada semestre letivo. A organização e o planejamento destes seminários deverá se adequar à proposta apresentada no Quadro 45 a seguir.

Quadro 45: 5W2H do planejamento dos Seminários de Boas Práticas

5W2H	Ação e Desdobramentos
What (O quê?)	Seminários de Boas Práticas
Who (Quem?)	Analistas/Técnicos da Regional e Serviço de Inspeção Escolar (responsáveis pela execução); diretores escolares (participantes)
Why (por quê?)	Para realizar a troca de experiências entre os pares de atividades e práticas exitosas
Where	Na sede da Regional ou outro local que comporte a quantidade de participantes

(Onde?)	
When (Quando?)	No final de cada semestre letivo, conforme sugestão constante no Quadro 42
How (Como?)	Os Analistas e Inspectores Escolares escolheram as práticas mais exitosas desenvolvidas pelos gestores das escolas estaduais e organizaram o encontro para divulgação das boas práticas
How much (Quanto custa?)	Os custos serão solicitados à SEE/MG para subsidiar materiais e alimentação para o encontro. O deslocamento dos diretores escolares de outras cidades será por conta destes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Ao longo do semestre letivo, à medida que forem sendo realizadas as atividades propostas neste Plano, serão coletados dados de práticas exitosas desenvolvidas pelos gestores, pelos professores, pelos especialistas e demais servidores das escolas da Regional, com fotos, portfólios e outros dados comprobatórios. Esta coletânea será analisada pela equipe organizadora da Superintendência, de forma a serem escolhidas as melhores práticas que englobem os vários setores e temáticas apresentadas no semestre em curso, conforme sugestão proposta no Quadro 42. Os diretores das escolas selecionadas serão convidados a apresentarem a experiência exitosa para os demais diretores escolares da Regional, em formato de seminário.

Por fim, sugere-se que a Regional confeccione um documento de reconhecimento das boas práticas da escola, na forma de um diploma. Assim, no fechamento de cada seminário, este documento poderá ser entregue publicamente aos gestores das escolas selecionadas.

Com base nestas ações, ao final do semestre letivo, poderão ser analisados os efeitos alcançados e a proposição de novas ações para o próximo ano, mantendo, alterando ou criando tarefas para compor o novo Plano de Ação. Este movimento de analisar o que foi feito e replanejar com base nos resultados, é imprescindível para a continuidade de qualquer projeto que se pretenda desenvolver a médio ou longo prazo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apresentou um estudo sobre quatro escolas estaduais da Superintendência Regional de ensino de Monte Carmelo, na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG, no período de 2010 a 2018: Escola Estadual Egídio Machado, escola Estadual Tancredo de Almeida Neves, Escola Estadual Padre César e Escola Estadual Melo Viana. Todas elas apresentaram problemas de desempenho escolar e, como consequência, três acabaram sendo fechadas. A EE Melo Viana foi a única das escolas que conseguiu reverter a situação crítica em que se encontrava. A mudança no desempenho desta escola, que vem apresentando melhorias contínuas em seus resultados, coincidiu com a troca da direção escolar. No ano de 2013, o antigo diretor foi exonerado e o cargo foi assumido por uma nova diretora.

Tendo em vista o que aconteceu com as quatro escolas, o presente estudo se propôs a responder a seguinte questão: até que ponto a gestão da Escola Estadual Melo Viana contribuiu para a melhoria dos resultados em comparação às três escolas? Esta questão permitiu a formulação de uma hipótese, a saber: estando as quatro escolas em contextos e condições de trabalho semelhantes, o fator diferenciador entre a EE Melo Viana e as três escolas que foram fechadas é a gestão escolar, ou seja, as práticas e formas de condução da gestão da instituição.

Para responder à questão norteadora deste trabalho e avaliar a validade da hipótese apresentada foi definido o seguinte objetivo geral: analisar os fatores que levaram à mudança no desempenho da EE Melo Viana e as diferenças no modo de gestão escolar frente às demais escolas, entre 2010 e 2018, a fim de propor à SRE Monte Carmelo ações que possam minimizar os riscos de fechamento de outras unidades escolares.

Este objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: i) apresentar e descrever a Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo e as quatro escolas estudadas; ii) analisar de maneira comparativa o modo de gestão destas quatro escolas, identificando os fatores que levaram à diferenciação da EE Melo Viana em relação às outras três unidades; iii) propor um plano de ação para a SRE Monte Carmelo, que permita minimizar os riscos de fechamento de outras unidades escolares na Regional.

Desta forma, a presente dissertação foi organizada em três capítulos, que no conjunto buscaram atender os objetivos acima indicados.

O capítulo 2 descreveu a Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo,

que permitiu ao leitor conhecer o contexto em que as escolas estudadas estavam inseridas. Também foi feita uma descrição detalhada das quatro escolas. Para que se pudesse ter uma noção do desempenho de cada uma delas, buscou-se apresentar os indicadores tais como rendimento escolar, trajetória longitudinal dos estudantes e turmas, resultado em avaliações externas, índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), por exemplo. Ao mesmo tempo em que o conteúdo do capítulo 2 permitiu atender ao primeiro objetivo específico do trabalho, foi possível já identificar algumas diferenças que contribuíram para o destaque da EE Melo Viana, em termos de desempenho escolar.

Para complementar os dados apresentados no capítulo 2, foi realizada uma pesquisa, cujo principal instrumento de coleta de dados foi a entrevista, com os seguintes sujeitos: duas ex-diretoras das escolas fechadas, o ex-diretor e a atual diretora da EE Melo Viana e, ainda, três diretoras da SRE Monte Carmelo. No caso, das escolas, estas entrevistas abordaram a visão de cada entrevistado sobre a experiência em gestão, as dificuldades e os problemas enfrentados na gestão da escola, as soluções encontradas, as razões que levaram ao encerramento das atividades escolares (ou à continuidade das mesmas), o que era feito em cada uma das dimensões da gestão da escola, dentre outras. No caso da SRE, o roteiro de entrevista abordou a visão das entrevistadas sobre as razões que levaram ao fechamento das unidades escolares e à continuidade da EE Melo Viana.

O percurso metodológico, a apresentação e a análise dos resultados da pesquisa, bem como o referencial teórico que embasou todas as análises, foram apresentados no capítulo 3 da dissertação, através do qual buscou-se atender ao segundo objetivo específico.

A análise das respostas apresentadas na entrevista permitiu a identificação do perfil de gestão, das decisões e ações tomadas na gestão escolar e do comportamento de cada um dos respondentes. Ainda, com base no que foi apresentado no referencial teórico da dissertação, foi possível realizar uma análise comparativa entre as ex-diretoras, o ex-diretor e a atual diretora em exercício no cargo, e constatar as principais diferenças na forma de conduzirem a gestão escolar. Por fim, as entrevistas realizadas com as três diretoras da SRE corroboraram na análise do caso das quatro escolas.

Tendo como ponto de partida o conteúdo dos dois primeiros capítulos da dissertação, foi possível propor um plano de ação para a Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo, apresentado no capítulo 4, e atender o terceiro objetivo específico do trabalho. A proposta prevê o desenvolvimento de gestores escolares através de ações integradas envolvendo a escola, a Inspeção Escolar e a Superintendência. Para isso, o plano de ação foi

dividido em três partes interrelacionadas: capacitação em serviço por meio de oficinas temáticas e acompanhamento individualizado por escola, formulário de monitoramento e seminário de boas práticas.

A elaboração da dissertação dentro do que foi proposto permitiu o alcance do objetivo geral. Em outras palavras, entende-se que foi possível realizar uma análise dos fatores que levaram à mudança no desempenho da EE Melo Viana e as diferenças no modo de gestão escolar frente às demais escolas, entre 2010 e 2018, a fim de propor à SRE Monte Carmelo ações que possam minimizar os riscos de fechamento de outras unidades escolares.

Essas análises em conjunto apontaram para o fato que a principal razão para o encerramento das três escolas estudadas era relativa a problemas de gestão. E, também, a decisão pelo não encerramento das atividades da EE Melo Viana foi decorrente da troca de direção da escola, quando houve uma mudança no desempenho da gestão e, conseqüentemente, da própria unidade escolar. Foi possível identificar nas atividades de gestão da diretora, os fatores que levaram à mudança apontadas, que vão desde melhoria da infraestrutura; valorização da imagem da escola, principalmente entre os alunos; mudança de cultura e condução de uma gestão participativa. Ela buscou envolver os servidores nos processos de tomada de decisão, incentivou os alunos a imaginarem um futuro melhor, cultivou o comportamento de solidariedade e amizade entre eles e respeito ao ambiente escolar mediante a conservação da limpeza e do prédio tombado pelo patrimônio histórico; procurou parcerias com a comunidade e entidades sem fins lucrativos, de forma a atingir os objetivos propostos para a escola.

Percebeu-se que a gestão escolar aliada aos princípios teóricos utilizados para o direcionamento das práticas adotadas, buscando soluções possíveis aos dilemas e problemas apresentados no cotidiano escolar, se torna imprescindível para o bom êxito das atividades escolares. Assim, respondendo à questão norteadora deste trabalho e confirmando a hipótese apresentada, é possível dizer que a gestão conduzida pela diretora da EE Melo Viana fez a diferença quando comparada às escolas que fecharam, e contribuiu para a melhoria do desempenho da escola.

É importante complementar, explicando que esta escola vem aumentando o número de matrículas desde 2013 e que foi autorizada a implementar turmas de Ensino Médio, além dos anos finais do Ensino Fundamental, que já vinha atendendo.

Acredita-se que é preponderante a ação da Superintendência Regional de Ensino, através da atuação de seus profissionais, Analistas/Técnicos e Inspectores Escolares, para a

promoção de formação e capacitação para que os diretores escolares possam adquirir conhecimentos e práticas para gerirem de forma mais eficiente a instituição de ensino sob sua responsabilidade.

A tarefa de melhorar a educação, em termos burocráticos ou administrativos, de práxis e de interações pautadas na diversidade e no respeito, não se resume propriamente na escola, nos profissionais que nela atuam ou no diretor da escola. A tarefa de melhorar a educação é da sociedade como um todo, englobando todos os atores envolvidos, em nível macro e micro, de forma que cada um possa contribuir com o seu melhor, dentro de sua área de atuação e dentro dos princípios que legitimam os direitos de cada um e da coletividade.

Por fim, é preciso apontar como limitação deste trabalho o fato de a pesquisa aqui apresentada ter sido realizada apenas com as quatro escolas que integram a SRE Monte Carmelo. Portanto, os resultados obtidos não podem ser generalizados para outras escolas ou outras regionais. Esta limitação leva a uma sugestão de futuras pesquisas, pois um estudo semelhante ao que foi feito na dissertação poderá ser adaptado e aplicado a outras Regionais ou mesmo a outras Secretarias. Embora casos de sucesso em gestão escolar sejam importantes, a oportunidade de se pesquisar escolas com problemas de desempenho e de gestão escolar pode contribuir para que se possa ter um olhar mais apurado sobre os principais problemas comuns a estas escolas, sobre as possibilidades de intervenção e, principalmente, sobre a possível distância existente entre o que a literatura e as Secretarias apontam como sendo o desejável em termos de gestão escolar e o que ocorre na realidade de muitas unidades de ensino.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Humberto Magela de. Inspeção Escolar: do controle à democratização do ensino. **Pós em Revista**, Belo Horizonte, n. 6, p. 332-328. Disponível em: <http://blog.newtonpaiva.br/pos/wp-content/uploads/2013/04/PDF-E6-PED43.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2019.
- ABREU, Mariza Vasques de. **Progestão**: como desenvolver a gestão dos servidores da escola? Módulo VIII. Brasília: CONSED, 2001.
- ARAÚJO, Eduardo Santos. **Gestão Escolar na Rede Estadual de Minas Gerais**: desafios da formação administrativa do diretor. Dissertação apresentada na conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd/UFJF. 2017. Disponível em: http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/10/EDUARDO-SANTOS-ARAÚJO_REVISADO.pdf. Acesso em: 16 dez. 2018.
- BRASIL/MEC. **PDE**: apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/137-programas-e-acoes-1921564125/pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao-102000926/176-apresentacao>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- BRASIL/MEC. **IDEB**: apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180>. Acesso em: 30 jun. 2018.
- CAED/SIMAVE. **Boletim Pedagógico da Escola SIMAVE/PROEB**. Disponível em: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>. Acesso em: 02 abr. 2018.
- CARVALHO, Maria Celeste da Silva. **Progestão**: como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola? Brasília: CONSED, 2001.
- CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Disponível em: <https://caminhopoetico.files.wordpress.com/2014/08/lewis-carroll-alice-no-pac3ads-das-maravilhas-atravc3a9s-do-espelho-e-o-que-encontrou-por-lc3a1.pdf>. Acesso em: 16 set. 2018.
- CASTRO, Vanessa Gomes de. Sucesso escolar em contextos sociais desfavoráveis. In: NEUBERT, Luiz Flávio; TAVARES JÚNIOR, Fernando (orgs.). **Desafios do sucesso educacional no Brasil**. Juiz de Fora: OLPS Gráfica, 2017.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010. 3.ed.
- COELHO, Salete do Belem Ribas; LINHARES, Clarice. Gestão Participativa no Ambiente Escolar. **Revista Eletrônica Latu Sensus**, ano 3, n. 1, mar. 2008.
- CUSTÓDIO, Júlio César Dias et al. O trabalho, os papéis e as competências do gerente: reflexões à luz do modelo de gestão de Henry Mintzberg. **X Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – SEGET**, 2013. Disponível em:

<https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos13/49418659.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2019.

DALMÁS, Angelo. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis, RJ: Vozes, ed. 8, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Progestão**: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? Módulo II. Brasília: CONSED, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007, p. 921-946. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

Escola Melo Viana. Disponível em: <https://escolameloviana.wixsite.com/montecarmelo>. Acesso em: 17 nov. 2017.

FERNANDES, Maria Estrela Araujo. **Progestão**: como desenvolver a avaliação institucional da escola? Módulo IX. Brasília: CONSED, 2001.

FERREIRA, Victor Cláudio Paradela, et al. **Modelos de Gestão**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

FREITAS, Katia Siqueira. **Progestão**: Como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas da educação para a melhoria do desempenho escolar? Módulo X. Brasília: CONSED, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. **Monte Carmelo**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/mg/monte-carmelo/panorama>. Acesso em: 16 set. 2017.

IBGE. **Estatísticas do Registro Civil 2016**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/135/rc_2016_v43_informativo.pdf. Acesso em: 30 jun. 2018.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político-Pedagógico da escola: Fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.) **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 2000, p. 33-42.

GROSBAUM, Marta Wolak. **Progestão**: como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola? Brasília: CONSED, 2001.

HOTT, Marilene Barcellos. **Avaliação de desempenho individual (ADI) dos diretores das escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Caratinga**: dificuldades e possibilidades. Dissertação apresentada na conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd/UFJF. 2018. Disponível em: http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/01/MARILENE-BARCELLOS-HOTT_REVISADO.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/31200638>. Acesso em: 31 jan. 2018.

INEP. **SAEB**: perguntas frequentes. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/perguntas-frequentes>. Acesso em: 03 ago 2018.

JORNAL Monte Carmello, n. 256, ano VI, Monte Carmelo, 19 de setembro de 1926.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMEIRA, Luciana C. . Gestores escolares e o desafio da construção participativa do PPP como processo de democratização da escola. **XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2013, Recife - PE. Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social, 2013. v. 17. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/LucianaCordeiroLimeira-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 05 set. 2019.

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

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2011.

MACHADO, Márcia Cristina da Silva. **A gestão estratégica como o caminho para implantação da gestão participativa no sistema educacional**. Mimeo. 2018.

MACHADO, Márcia Cristina da Silva. **Gestão Estratégica e Participativa**: considerações acerca do planejamento e do controle em três níveis. Mimeo. 2019.

MARÇAL, Juliane Corrêa. **Progestão**: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? Módulo III, Brasília: CONSED, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Isabella Cavalcante. **Ouvidoria Educacional e Inspeção Escolar**: as implicações das manifestações recebidas no trabalho do Inspetor Escolar. 2018. Dissertação apresentada na conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd/UFJF. Disponível em: http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/02/IZABELLA-CAVALCANTE-MARTINS_REVISADO.pdf. Acesso em: 18 mar. 2019.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. **Progestão**: como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola? Módulo VII. Brasília: CONSED, 2001.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais**: 1989. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2011.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 44.559, de 29 de junho de 2007**, que regulamenta a Avaliação

de Desempenho Individual do servidor estável ocupante de cargo efetivo ou detentor de função pública da Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo Estadual. Belo Horizonte: IOF/MG 30 jun. 2007.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 45.840**, de 23 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte: IOF/MG 24 dez. 2011.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 45.914**, de 16 de fevereiro de 2012, que dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte: IOF/MG 17 fev. 2012.

MINAS GERAIS. **Lei Estadual n° 2.610**, de 08 de janeiro de 1962, que contém o Código do Ensino Primário. Belo Horizonte: IOF/MG

MINAS GERAIS. **Lei Estadual n° 15.293**, de 05 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos profissionais da educação básica do estado. Belo Horizonte: IOF/MG.

MINAS GERAIS. **Lei Estadual n° 16.056**, de 24 de abril de 2006, que estabelece o limite máximo de alunos por sala de aula na rede pública estadual de ensino. Belo Horizonte: IOF/MG.

MINAS GERAIS. **Resolução CEE n° 457**, de 30 de setembro de 2009, que dispõe sobre a Inspeção Escolar na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: IOF/MG republicada em 29 jan. 2010.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE n° 2.244**, de 07 de novembro de 2013, que estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica. Belo Horizonte: IOF/MG.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE n° 2.197**, de 27 de outubro de 2012, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais. Belo Horizonte: IOF/MG.

MINAS GERAIS/SEE. **20 Lições de Matemática para o 5º ano do Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: PIP, 2014.

MINAS GERAIS. **Superintendências Regionais de Ensino**. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2011/Junho/descricao-superintendencias-regionais-de-ensino.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2018.

MINAS GERAIS. **Guia de orientação para elaboração, revisão e/ou reestruturação do Projeto Político-Pedagógico das escolas estaduais de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEEMG, 2014.

MINAS GERAIS/PROGESTÃO. **Resultados Esperados**. Disponível em: <http://progestao.educacao.mg.gov.br/mod/page/view.php?id=3>. Acesso em: 12 ago. 2018.

MINTZBERG, Henry. **Managing: desvendando o dia a dia da gestão**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque. **Progestão: como gerenciar os recursos financeiros?**

Módulo VI. Brasília: CONSED, 2009.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

PARO, Vitor. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p.763-778, set/dez/2010. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/17744456/a-educacao-a-politica-e-a-administracao-vitor-paro>. Acesso em: 12 abr. 2019.

PENIN, Sônia Teresinha de Souza. **Progestão**: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Módulo I. Brasília: CONSED, 2001.

PERFEITO, Célia Deniana Firmino. **Planejamento estratégico como instrumento de gestão escolar**. Educ. Bras. Brasília. jan./dez. 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/49169787/Planeamento>. Acesso em: 19 jun. 2017.

PINTO, Vanessa Guimarães; SARAIVA, João Antonio Filocre. Gestão por resultados na educação: monitoramento e avaliação de projetos educacionais. In: GUIMARÃES, Tadeu Barreto; PORDEUS, Iran Almeida; CAMPOS, Eder Sá Alves (orgs.) **Estado para resultados**: avanços no monitoramento e avaliação da gestão pública em Minas Gerais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

QEDu. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/144293-EE-melo-viana>. Acesso em: 16 set. 2017.

RAFAEL, Raquel Nogueira. **O Fluxo de processos na Diretoria de Pessoal da Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo, Minas Gerais**: um estudo de caso para otimização das rotinas de trabalho. Dissertação apresentada na conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/CAEd/UFJF. 2018. Disponível em: http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/03/RAQUEL-NOGUEIRA-RAFAEL_REVISADO.pdf. Acesso em: 01 mar. 2019.

ROMÃO, José Eustáquio. Gestão democrática do ensino público: condição da reforma educacional brasileira. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.) **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 2000, p. 23-31.

SEGATTO, Catarina Ianni; ABRUCIO, Fernando Luiz. A gestão por resultados na educação em quatro estados brasileiros. **Rev. Serv. Público**. jan./mar. 2017. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/23743/000400484900005.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 set. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Eliene Pereira da. A importância do gestor educacional na instituição escolar. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n.2, jul./dez. 2009, p. 67-83.

SILVA, Ronilson Oliveira da. et al. O ciclo PDCA como proposta para uma gestão escolar

eficiente. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 8, n. 17, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/36102/pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

TAVARES JÚNIOR, Fernando. O tempo como recurso posicional. IN: NEUBERT, Luiz Flávio; TAVARES JÚNIOR, Fernando (orgs.). **Educação e o uso do tempo**. Juiz de Fora: OLPS Gráfica, 2018.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. Cultura organizacional da Escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. **Revista Brasileira de Política e Educação da Educação** (REBPAAE), Anpae, v. 1, n. 1, jan/jun de 2000.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.) **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998, p. 11-35.

APÊNDICE A – Distribuição de módulos do PROGESTÃO

Módulo I – Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?	Unidade 1 – Por que é importante conhecer o papel da escola no mundo contemporâneo?
	Unidade 2 – Como fica a escola na sociedade do conhecimento?
	Unidade 3 – O que a escola tem a ver com a democracia?
	Unidade 4 – Como a escola e a comunidade se articulam?
	Unidade 5 – Escola e Cultura: que tipo de relação é esta?
Módulo II – Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?	Unidade 1 – Por que promover a gestão democrática nas escolas públicas?
	Unidade 2 – Como promover espaços de participação de pessoas e setores da comunidade nas escolas?
	Unidade 3 – Como construir autonomia na escola?
	Unidade 4 – Como estimular ações inovadoras capazes de modificar o ambiente de formação e trabalho nas escolas?
Módulo III – Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?	Unidade 1 – Por que construir coletivamente o projeto pedagógico?
	Unidade 2 – Que dimensões e princípios orientam o projeto pedagógico?
	Unidade 3 – Como construir coletivamente o projeto pedagógico?
	Unidade 4 – Como articular o projeto pedagógico e prática pedagógica?
Módulo IV – Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola?	Unidade 1 – Ensinar e aprender na escola: o que sabemos hoje?
	Unidade 2 – Trabalho pedagógico: aí está o foco!
	Unidade 3 – Prática pedagógica: todo cuidado é pouco!
	Unidade 4: Avaliação: prática a favor dos alunos ou contra eles?
Módulo V – Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola?	Unidade 1 – Construção e desenvolvimento da convivência democrática: fundamento da escola de hoje
	Unidade 2 – Barreiras ao convívio democrático de pessoas e setores da comunidade nas escolas?
	Unidade 3 – Caminhos que levam ao convívio democrático: as parcerias
	Unidade 4 – Referências essenciais e normas reguladoras da convivência democrática na escola
Módulo VI – Como gerenciar os recursos Financeiros?	Unidade 1 - Gestão financeira: competência da escola pública
	Unidade 2 – Identificando e planejando os recursos financeiros da escola
	Unidade 3 – Execução financeira: o momento de “gastar o dinheiro”
	Unidade 4 – Prestando contas do que foi gasto
	Unidade 5 – Outras fontes de recursos para a escola
Módulo VII – Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?	Unidade 1 – O patrimônio da escola pública: o que é e de quem é?
	Unidade 2 – Patrimônio, planejamento, identidade e autonomia escolar

	Unidade 3 – Utilização, manutenção e conservação do patrimônio escolar
	Unidade 4 – Aquisição, registro, reposição e alienação de bens e contratação de serviços na escola.
Módulo VIII – Como desenvolver a gestão dos servidores da escola?	Unidade 1 – O que conhecer da legislação para gerir o quadro de pessoal da escola?
	Unidade 2 – Que direitos e deveres têm os servidores? Eles podem ser processados e receber penalidades administrativas?
	Unidade 3 – Avaliação de desempenho dos servidores na escola: problema ou solução?
	Unidade 4 – A formação é fator decisivo na qualidade da escola
	Unidade 5 – Relações interpessoais: interação x individualismo.
Módulo IX – Como desenvolver a avaliação institucional da escola?	Unidade 1 – Quais os princípios, as finalidades e os objetivos da avaliação institucional?
	Unidade 2 – Quais os processos metodológicos e as etapas de operacionalização da avaliação
	Unidade 3 – Como implementar o processo de avaliação institucional integrado ao projeto pedagógico da escola?
	Unidade 4 – Como elaborar, aplicar, organizar e interpretar os instrumentos de coleta de informação sobre a escola?
	Unidade 5 – Como usar os resultados da avaliação institucional?
Módulo X – Como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas da educação para a melhoria do desempenho escolar?	Unidade 1 – Por que e como articular o Projeto Pedagógico da escola com as políticas educacionais?
	Unidade 2 – Avaliações externas e indicadores educacionais
	Unidade 3 – Ações pedagógicas da escola face aos seus resultados nas avaliações externas: o caso da Prova Brasil
	Unidade 4 – Apropriação de contribuições das políticas públicas para a gestão pedagógica.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados colhidos dos impressos do PROGESTÃO, 2018

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com os diretores das escolas estaduais que encerraram suas atividades

Perfil dos(as) Gestores(as):

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Além destas citadas, você realizou algum curso de capacitação em gestão ou outra área afim? Você fez o Progestão?
3. Você atua há quanto tempo como servidor público e em quais funções?
4. Quanto tempo de experiência você esteve como diretor de escola?

Experiência na gestão da escola pesquisada:

5. Quais eram as metas ao assumir a gestão da escola?
6. Quais eram os principais problemas enfrentados ao longo da gestão?
7. Quais eram as ações que realizou para enfrentar esses problemas?
8. Na sua opinião, qual era o seu estilo de gestão? Tendia para centralizar mais ou não?
9. Em sua opinião, quais razões levaram ao encerramento das atividades da escola?

Planejamento:

10. A escola elaborava um planejamento?
11. Como era realizado o planejamento do PPP na escola?
12. Como era realizado o planejamento do PDE na escola?
13. Além do PPP e do PDE, quais outros tipos de ações eram realizadas pela escola e que necessitaram de um planejamento?
14. Qual é a sua visão sobre o planejamento? Até que ponto o planejamento é importante para a gestão escolar?

Monitoramento e Controle dos resultados do Planejamento:

15. Como você e a equipe gestora da escola acompanhavam o cumprimento das metas estabelecidas?
16. Havia um monitoramento das ações pretendidas e das que eram realizadas?
17. Qual é a sua visão sobre a necessidade de monitorar e acompanhar os resultados? Até que ponto o monitoramento e o controle são importantes para a gestão escolar?

Gestão de resultados educacionais:

18. Como era feita a apropriação dos resultados educacionais na escola?
19. Os resultados eram discutidos nas reuniões pedagógicas? Ou em qual momento eram trabalhados?
20. Nos últimos anos de funcionamento da escola, quais eram os resultados educacionais? Como este resultado repercutiu na comunidade escolar? Você acredita que o resultado levou a uma queda na matrícula da escola?

21. Qual é a sua visão sobre a Gestão de resultados educacionais? Até que ponto a gestão de resultados é importante para a gestão escolar?

Gestão Pedagógica:

22. Como o trabalho pedagógico era conduzido na escola?
23. As avaliações externas eram utilizadas como parâmetro para organizar o trabalho pedagógico?
24. Além das avaliações externas e indicadores, como o IDEB, havia algum outro parâmetro utilizado pela escola para balizar a gestão pedagógica?
25. Quais eram as maiores dificuldades encontradas para conduzir a gestão pedagógica?
26. Como a Regional contribuiu para reduzir as dificuldades na gestão pedagógica da escola? Diante destas dificuldades o que você tentou fazer para contorná-las?
27. Qual é a sua visão sobre a Gestão Pedagógica? Até que ponto a gestão pedagógica é importante para a gestão escolar?

Gestão Administrativa:

28. Como a gestão lidava com a questão financeira e de caixa escolar?
29. Como eram distribuídas as atividades específicas da secretária da escola?
30. Como eram distribuídas as atividades específicas dos ASBs?
31. Como era a gestão da carga patrimonial da escola?
32. Qual é a sua visão sobre a Gestão Administrativa? Até que ponto a gestão administrativa é importante para a gestão escolar?

Gestão da cultura organizacional da escola:

33. Quais eram os hábitos e valores presentes na escola?
34. Como eram as relações humanas e de trabalho dentro da escola? Como você se baseou nestas relações para construir sua gestão?
35. Qual é a sua visão sobre a Gestão da cultura organizacional da escola? Até que ponto a gestão da cultura organizacional é importante para a gestão escolar?

Gestão do cotidiano escolar:

36. Como era o cotidiano da gestão escolar?
37. O cotidiano escolar impedia a realização de atividades importantes?
38. A gestão buscava criar meios para administrar melhor o cotidiano e esse tempo?
39. Qual é a sua visão sobre a Gestão do Cotidiano Escolar? Até que ponto a gestão do cotidiano escolar é importante para a gestão escolar?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada com a diretora da escola estadual que não encerrou suas atividades

Perfil da Gestora:

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Além destas citadas, você realizou algum curso de capacitação em gestão ou outra área afim? Você fez o Progestão?
3. Você atua há quanto tempo como servidor público e em quais funções?
4. Quanto tempo de experiência você tem como diretora de escola?

Experiência na gestão da escola pesquisada:

5. Quais eram as metas ao assumir a gestão da escola?
6. Quais eram os principais problemas enfrentados no início de sua gestão?
7. Quais eram as ações que realizou para enfrentar esses problemas?
8. Estes problemas ainda estão presentes em sua gestão?
9. Na sua opinião, qual é o seu estilo de gestão? Tende para centralizar mais ou não?
10. Em sua opinião, quais razões levaram a escola a permanecer com suas atividades após 2013?

Planejamento:

11. Como era elaborado o planejamento na escola antes de sua entrada na direção?
12. Como era realizado o planejamento do PPP na escola?
13. Como era realizado o planejamento do PDE na escola?
14. Além do PPP e do PDE, quais outros tipos de ações eram realizadas pela escola e que necessitaram de um planejamento?
15. Qual é a sua visão sobre o planejamento? Até que ponto o planejamento é importante para a gestão escolar?

Monitoramento e Controle dos resultados do Planejamento:

16. Como você e a equipe gestora da escola acompanham o cumprimento das metas estabelecidas?
17. Há um monitoramento das ações pretendidas e das que eram realizadas?
18. Qual é a sua visão sobre a necessidade de monitorar e acompanhar os resultados? Até que ponto o monitoramento e o controle são importantes para a gestão escolar?

Gestão de resultados educacionais:

19. Como é feita a apropriação dos resultados educacionais na escola?
20. Os resultados são discutidos nas reuniões pedagógicas? Ou em qual momento são trabalhados?
21. Antes de você assumir a direção da escola, quais eram os resultados educacionais? Como este resultado repercutiu na comunidade escolar? Você acredita que o resultado

levou a uma queda na matrícula da escola?

22. Qual é a sua visão sobre a Gestão de resultados educacionais? Até que ponto a gestão de resultados é importante para a gestão escolar?

Gestão Pedagógica:

23. Como o trabalho pedagógico é conduzido na escola?
24. Como as avaliações externas são utilizadas como parâmetro para organizar o trabalho pedagógico?
25. Além das avaliações externas e indicadores, como o IDEB, há algum outro parâmetro utilizado pela escola para balizar a gestão pedagógica?
26. No início de sua gestão, quais eram as maiores dificuldades para conduzir a gestão pedagógica?
27. Como a Regional contribuiu para reduzir as dificuldades na gestão pedagógica da escola? Diante destas dificuldades o que você tentou fazer para contorná-las?
28. Qual é a sua visão sobre a Gestão pedagógica? Até que ponto a gestão pedagógica é importante para a gestão escolar?

Gestão Administrativa:

29. Como a gestão lida com a questão financeira e de caixa escolar?
30. Como são distribuídas as atividades específicas da secretária da escola?
31. Como são distribuídas as atividades específicas dos ASBs?
32. Como é a gestão da carga patrimonial da escola?
33. Qual é a sua visão sobre a Gestão administrativa? Até que ponto a gestão administrativa é importante para a gestão escolar?

Gestão da cultura organizacional da escola:

34. Quais são os hábitos e valores presentes na escola?
35. No início de sua gestão, como eram as relações humanas e de trabalho da escola? Como você se baseou nestas relações para construir sua gestão? E agora como estão as relações humanas e de trabalho da escola?
36. Qual é a sua visão sobre a Gestão da cultura organizacional da escola? Até que ponto a gestão da cultura organizacional é importante para a gestão escolar?

Gestão do cotidiano escolar:

37. Como é o cotidiano da gestão escolar?
38. O cotidiano escolar impede a realização de atividades importantes?
39. A gestão busca criar meios para administrar melhor o cotidiano e esse tempo?
40. Qual é a sua visão sobre a Gestão do cotidiano escolar? Até que ponto a gestão do cotidiano escolar é importante para a gestão escolar?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada com as diretoras da SRE Monte Carmelo

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Quais cargos já ocupou na educação?
3. Em 2013, havia 4 escolas com possibilidade encerramento de atividades (E. E. Egidio Machado, EE Tancredo de Almeida Neves, EE Padre Cesar e EE Melo Viana). Em seu ponto de vista, o que motivou a identificação destas 4 (quatro) escolas como passíveis de encerramento?
4. Quais razões motivaram o encerramento das atividades da EE Egídio Machado em 2013?
5. Quais ações a SRE desenvolveu para evitar o encerramento das atividades desta escola?
6. Qual tipo de monitoramento, especificamente da Diretoria em que atua, realizou nas escolas com possibilidade de encerramento de atividades?
7. Quais razões motivaram a mudança de diretor na EE Melo Viana em 2013?
8. O resultado positivo ou negativo da EE Melo Viana se deve a que fatores, a seu ver?
9. Quais razões motivaram o encerramento das atividades da EE Tancredo de Almeida Neves e EE Padre César em 2018?
10. Quais ações a SRE desenvolveu para evitar o encerramento das atividades destas escolas?
11. O resultado positivo ou negativo das EE Tancredo de Almeida Neves e EE Padre César se deveu a que fatores, a seu ver?
12. O que a gestão da escola poderia ter feito ou o que pode ser feito para que situações semelhantes não aconteçam? Quais sugestões você gostaria de mencionar para atenuar esse tipo de problema ou preveni-los?
13. Se você fosse elaborar um plano de ação para escolas em situação semelhante, ou seja, com possibilidade de encerrar as atividades, quais ações seriam prioritárias?