

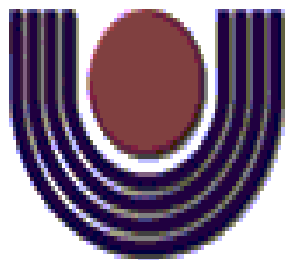
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NÍVEL DE
MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E
EDUCAÇÃO

**PERFIL DA GESTÃO E DOS GESTORES NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA REGIÃO
DA AMOP: uma análise dos questionários contextuais da Prova Brasil**

MARINEZ GASPARIN SOLIGO

Cascavel-PR

2019



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NÍVEL DE
MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E
EDUCAÇÃO

**PERFIL DA GESTÃO E DOS GESTORES NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA REGIÃO
DA AMOP: uma análise dos questionários contextuais da Prova Brasil**

MARINEZ GASPARIN SOLIGO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof. Dr. Adrian Alvarez Estrada

Cascavel-PR

2019

Ao meu esposo Valdecir e aos meus filhos Isabela e Igor por toda a compreensão e apoio.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Professor Dr. Adrian Alvarez Estrada pelo apoio e dedicação nesta caminhada;

Aos professores da Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE, pelo conhecimento transmitido e as importantes reflexões;

Aos membros da banca Dr. Tiago Leite, Dra. Isaura Monica Souza Zanardini e Dra. Juliana Fátima Serraglio Pasini, pelas contribuições.

Aos colegas de turma por dividindo as angústias e conquistas e novas amizades.

À CAPES pelo apoio financeiro através de bolsa de estudo.

SOLIGO, Marinez Gasparin. **Perfil da gestão e dos gestores nas escolas estaduais da região da AMOP**: uma análise dos questionários contextuais da Prova Brasil. 130 f. Dissertação de (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Educação, Estado. Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2019.

RESUMO

A Presente pesquisa parte da seguinte problemática: Qual o perfil da gestão e dos gestores escolares da rede estadual dos Anos Finais do Ensino Fundamental da região da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná - AMOP, a partir dos questionários contextuais da Prova Brasil de 2015? A discussão partiu de alguns aspectos do campo teórico e conceitual do histórico da gestão escolar. Esse foi um processo importante, pois se constituíram temáticas relevantes para a compreensão do papel do gestor e da gestão nos processos educativos atuais. Com o objetivo de construir o perfil da gestão e dos gestores das escolas estaduais de Ensino Fundamental, anos finais, dos municípios que compõem à região da AMOP. A análise foi realizada a partir do questionário respondido pelos diretores na Prova Brasil de 2015, que estão disponíveis no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Essa pesquisa se divide em quatro capítulos nos quais apresentamos o histórico da administração escolar no Brasil, as avaliações em Larga Escala, a metodologia adotada neste trabalho e os dados analisados dos questionários contextuais da Prova Brasil de 2015 na região da AMOP. A análise resultante desse estudo foi que o perfil dos diretores/gestores das escolas estaduais são mulheres brancas com mais de 40 anos, com graduação em licenciaturas em instituições privadas realizadas a mais de 15 anos que acessaram à função por meio de eleição direta. E o perfil de gestão escolar das escolas estaduais da região da AMOP apresentam as características de um perfil democrático e participativos, tendo na sua maioria o Conselho Escolar, o Conselho de Classe e o Projeto Político Pedagógico como forma de gestão regularmente efetivada com a participação da comunidade escolar e com problemas financeiros, falta de professores e funcionários e indisciplina dos alunos.

Palavras-chaves: Gestão Escolar; Perfil do gestor; Prova Brasil.

SOLIGO, Marinez Gasparin. **Profile of management and managers in state schools in the AMOP region**: an analysis of Prova Brasil contextual questionnaires. 130 f. Dissertation of (Master in Education). Graduate Program in Education. Concentration Area: Society, Education, Stadt. Research Line: Education, Social Policy and State, State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2019.

ABSTRACT

This research starts from the following problem: What is the profile of school management and managers of the state network of Final Years of Elementary School of the Association of Western Paraná Municipalities – AMOP, based on the contextual questionnaires of Prova Brasil 2015? The discussion started from some aspects of the theoretical and conceptual field of the school management history. This was an important process, as relevant themes were constituted for the understanding of the role of the manager and the management in the current educational processes. With the objective of building the profile of the management and managers of state elementary schools, final years, of the municipalities that make up the region of AMOP. The analysis was performed from the questionnaire answered by the directors at Prova Brasil 2015, which are available on the website of the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP). This research is divided into four chapters in which we present the history of school administration in Brazil, the Large-Scale evaluations, the methodology adopted in this work and the data analyzed from the 2015 Prova Brasil contextual questionnaires in the AMOP region. The resulting analysis of this study was that the profile of principals / managers of state schools are white women over 40 years old, with degrees in private institutions held for over 15 years who accessed the function through direct election. And the school management profile of the state schools in the AMOP region has the characteristics of a democratic and participatory, most of which have the School Council, the Class Council and the Pedagogical Political Project as form of management regularly carried out with the participation of the school. School community and financial distress, lack of teachers and staff and student discipline.

Keywords: School Management; Manager's profile; Brazil test.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Informações Pessoais do Diretor - sexo.....	60
Figura 2: Informações Pessoais do Diretor - faixa etária.....	60
Figura 3: Informações Pessoais do Diretor - cor	60
Figura 4: Informações Pessoais do Diretor - Tipo de formação até a graduação	61
Figura 5: Informações Pessoais do Diretor - Anos da última graduação.....	61
Figura 6: Informações Pessoais do Diretor - Instituição de ensino superior.....	62
Figura 7: Informações Pessoais do Diretor - Forma de ensino superior	62
Figura 8: Informações Pessoais do Diretor - Pós-graduação.....	62
Figura 9: Informações Pessoais do Diretor - Área temática da pós-graduação	63
Figura 10: Informações pessoais do Diretor - Rendimento da função.....	64
Figura 11: Informações Pessoais do Diretor - Dedicção funcional	64
Figura 12: Informações Pessoais do Diretor - Rendimentos totais.....	65
Figura 13: Informações Pessoais do Diretor - Carga horária semanal.....	65
Figura 14: Informações Pessoais do Diretor - Forma de acesso ao cargo.....	66
Figura 15: Informações Pessoais do Diretor - Anos de trabalho de professor	66
Figura 16: Informações Pessoais do Diretor - Tempo de função de direção.....	66
Figura 17: Informações Pessoais do Diretor - Tempo de direção na mesma escola	67
Figura 18: Informações Pessoais do Diretor - Tempo de trabalho na educação.....	67
Figura 19: Informações Pessoais do Diretor - Formação continuada.....	68
Figura 20: Informações Pessoais do Diretor - Formação continuada.....	68
Figura 21: Informações Pessoais do Diretor - Formação Continuada.....	68
Figura 22: Informações sobre a equipe escolar	69
Figura 23: Informações sobre a equipe escolar	69
Figura 24: Informações sobre a equipe escolar	70
Figura 25: Informações sobre a equipe escolar	70
Figura 26: Informações sobre problemas da escola e dificuldade de gestão	71
Figura 27: Informações sobre condições sobre a existência do cargo de diretor.....	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Sexo dos diretores das escolas estaduais da AMOP	75
Gráfico 2: Faixa etária dos diretores das escolas estaduais da AMOP	78
Gráfico 3: Cor dos diretores das escolas estaduais da AMOP	79
Gráfico 4: Nível de escolaridade dos diretores da região da AMOP	80
Gráfico 5: Forma de acesso ao cargo de diretor escolar na região da AMOP	84
Gráfico 6: Participação do diretor em atividades de desenvolvimento profissional	86
Gráfico 7: Área de mais alta titulação de pós-graduação	87
Gráfico 8: Salário Bruto de diretor	89
Gráfico 9: Reunião com o conselho escolar	91
Gráfico 10: Participação no conselho escolar	93
Gráfico 11: Reunião de conselho de classe	97
Gráfico 12: Elaboração do Projeto Pedagógico.....	99
Gráfico 13: Problemas com insuficiência com recursos financeiros.....	103
Gráfico 14: Problemas com carência de pessoal administrativo	105
Gráfico 15: Problemas com a interrupção das atividades escolares	106
Gráfico 16: Problemas de indisciplina por parte dos alunos.....	108
Gráfico 17: Apoio de instâncias superiores na gestão escolar	112
Gráfico 18: Troca de informação entre gestores escolares	113
Gráfico 19: Apoio da comunidade na gestão escolar	114

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
ANEB – Avaliação Nacional de Educação Básica
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANRESC – Avaliação do Rendimento Escolar
APMF – Associação de pais, mestres e funcionários
APMs – Associação de pais e mestres
BM – Banco Mundial
CE – Conselho Escolar
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de educação
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GQT – Gestão de Qualidade Total
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNSE- Programa Nacional de Saúde do Escolar
PPP – Projeto Político Pedagógico

PQE – Projeto de Qualidade da Educação Básica

PRELAC – Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe

PROGESTÃO – Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares

QFEB – Quadro de Funcionários da Educação Básica

QPM – Quadro Próprio do Magistério

QPPE – Quadro Próprio do Poder Executivo

QUP – Quadro Único de Pessoal

RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração de Educação

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEED – Secretária de Estado da Educação do Paraná

UEx – Unidade Executora

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT	v
LISTA DE FIGURAS	vi
LISTA DE GRÁFICOS.....	vii
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	viii
INTRODUÇÃO	12
1 ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: APROXIMAÇÕES DO PERFIL DA GESTÃO ESCOLAR.....	15
1.1. Histórico da administração escolar no Brasil.....	15
1.2 O Papel do Estado: Legislação e Conceitos fundamentais na gestão escolar	27
1.3 Gestão democrática e participativa	37
1.4 Gestão participativa e compartilhada	41
2 – PERSPECTIVAS PARA A GESTÃO: DA REFORMA DO ESTADO ÀS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA	47
2.1. A Reforma do Aparelho do Estado no Brasil.....	47
2.2. Avaliação em Larga Escala e a Prova Brasil.....	51
3 - METODOLOGIA E QUESTIONÁRIO.....	56
3.1. Breve descrição e apresentação dos questionários contextuais do diretor na Prova Brasil.....	56
3.2. O recorte espacial da pesquisa: da seleção das escolas e municípios:.....	72
4 - PERFIL DA GESTÃO E DOS GESTORES NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA REGIÃO DA AMOP.....	74

4.1. Análise e apresentação de resultados dos questionários	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS:.....	122

INTRODUÇÃO

A gestão escolar é uma temática privilegiada nos meios acadêmicos. Diversos estudos/pesquisas apontam sua relevância para a contribuição de uma escola pública e de qualidade.

De modo geral, a qualidade da educação é uma categoria multifacetada, determinada por vários elementos como a prática educativa, a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, o ambiente físico e educativo, o acesso e permanência na escola, a avaliação, como também um deles é a gestão escolar, que é regida por códigos específicos, dentre eles, a democracia e a participação da comunidade escolar. A gestão escolar é legitimada por políticas públicas aplicadas à educação nos níveis federais, municipais e estaduais de ensino, baseando-se em legislação específica.

O interesse pelo tema proposto surgiu de uma inquietação profissional enquanto professora da rede estadual e particular de Santa Catarina e do Paraná. Em minha trajetória, por diversas vezes me deparei com situações do cotidiano que fomentaram questões recorrentes a forma pela qual as direções escolares conduziam o trabalho nas instituições de ensino, as vezes de forma autoritária, outras participativa com reflexões. Tenho formação acadêmica nos cursos de História e Pedagogia, e no trabalho de conclusão de curso de Pedagogia fiz uma pesquisa inicial acerca da temática proposta com foco nas escolas estaduais do município de Cascavel.

A pesquisa aqui apresentada parte da seguinte problemática: Qual o perfil dos gestores escolares da rede estadual dos Anos Finais do Ensino Fundamental dos municípios da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP¹), a partir dos questionários contextuais da Prova Brasil de 2015? Ao iniciar esse estudo percebi que seria necessário estudar e desvelar conceitos como gestão escolar, gestão democrática e gestão compartilhada que, por algumas vezes, equivocadamente os tomava como

¹ A AMOP foi criada em 1969 com a finalidade de promover o desenvolvimento econômico, social e administrativo dos municípios de sua área de abrangência, através da ampliação e do fortalecimento da capacidade administrativa e da promoção de instrumentos de cooperação entre os municípios e com os governos federal e estadual. Informações contidas no site da Associação.

sinônimos. Esse foi um processo importante, pois se constituíram temáticas relevantes para a compreensão do papel do gestor e da gestão nos processos educativos atuais.

O presente estudo se organiza a partir de um esboço sobre o histórico da gestão escolar e aborda aspectos sobre o papel do diretor como gestor e as relações na sua ação. Apresenta, também, a legislação da área, tais como a Constituição de 1988, a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, no Plano Nacional de Educação (PNE), 2001, dentre outras. Esse ponto de partida foi fundamental, pois me possibilitou a aproximação com meu objeto de pesquisa, visto que minha primeira graduação é em História, e esses temas não eram tratados com ênfase, dada a especificidade do curso.

Com o objetivo de compreender o perfil dos gestores e da gestão escolar nas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental Anos Finais dos municípios da região da AMOP, analisamos os dados presentes nos questionários contextuais dos diretores que compõem material adjacente a Prova Brasil e suas relações com a gestão democrática e as políticas de Estado para a Educação. Com esse objetivo buscamos compreender o processo de constituição histórica da gestão escolar no Brasil, para nos aproximarmos do objetivo central, que é construir o perfil dos diretores escolares das escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental Anos Finais dos municípios da AMOP, através dos questionários contextuais da Prova Brasil 2015. Objetivamos, dessa forma, identificar possíveis relações entre o perfil do gestor e da gestão escolar com processos de gestão democrática, com o compartilhamento das decisões e informações, com a transparência, com a qualidade da educação pública, com a participação da comunidade escolar na tomada de decisões, na participação da elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico) dos planejamentos, nas ações conjuntas dos problemas administrativos e pedagógicos.

Em termos metodológicos, partimos de uma pesquisa bibliográfica sobre a problemática, seus principais termos e conceitos, ancorada em autores como: Cury (2005), Libâneo (1996), Lück (2006), Paro (2000) e Souza (2006); além de análise documental sobre a legislação vigente, como a Constituição de 1988; LDB 9.394/96 e PNE 2001 e 2014 entre outros. Em seguida, analisamos os dados oriundos dos questionários contextuais da Prova Brasil, respondido pelos diretores das escolas

estaduais dos municípios que compõem a região da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) através de micro dados disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Os questionários utilizados para a pesquisa formam um conjunto de dados que contribuem para a compreensão do sistema de educação, pois a educação é formada por escolas, professores, alunos, funcionários, direção, comunidade, materiais didáticos, teoria e prática e outros elementos. O questionário está disponível para pesquisa, mas a forma como está exposto no site do INEP é de difícil compreensão e análise. É composto por uma diversidade de questões que contemplam a figura do diretor e o seu trabalho na escola, sendo um dos elementos motivadores desta pesquisa, o desafio de analisar os dados que compõem este documento.

O questionário respondido pelo diretor possui 111 questões. Para fins desta pesquisa, selecionamos as questões 1 à 9, 13 à 32 e 67 à 80, que são aquelas que nos permitem analisar, com maior profundidade, os temas referentes a gestão escolar e o papel do diretor, que serão discutidas com maior profundidade no capítulo II.

A pesquisa proposta está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo apresentamos aspectos históricos sobre a Administração Escolar no Brasil, bem como o marco legal acerca da gestão democrática escolar, sua organização e o processo de administração da gestão e a participação da comunidade escolar no processo democrático educativo.

No segundo capítulo apresentamos, em linhas gerais, alguns instrumentos de avaliação, como o Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Procuramos estabelecer algumas intersecções entre a Avaliação em Larga Escala e a Reforma do Aparelho do Estado no Brasil na década de 1990.

No terceiro capítulo também apresentamos, de forma detalhada, a metodologia adotada neste trabalho.

No quarto capítulo faremos a análise dos dados dos questionários contextuais da Prova Brasil de 2015, respondido pelos diretores no processo de realização da avaliação. As questões selecionadas são as que contemplam a gestão escolar e o papel e desempenho do gestor na gestão democrática.

1 ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: APROXIMAÇÕES DO PERFIL DA GESTÃO ESCOLAR

Para o desenvolvimento desta pesquisa o estudo à respeito da análise da gestão escolar, entendemos como imprescindível para compreender como se deu historicamente o processo de reestruturação da gestão, com as mudanças dos modelos tradicionais de administração e a implantação da gestão democrática do ensino público a partir da constituição de 1988, abordando a gestão participativa e compartilhada.

1.1. Histórico da administração escolar no Brasil

A administração escolar traz à tona a necessidade de construir um breve histórico sobre a temática, apresentando um histórico da gestão escolar que não tem a intenção de dar conta de toda a história da educação, mas constitui-se em uma forma de aproximar a autora do objeto de pesquisa².

A história da administração educacional brasileira vem sendo marcada por modelos externos de administração pública e gestão da educação, como os da Europa e dos Estados Unidos, bem como pela administração no contexto político e econômico brasileiro. Durante o período colonial, por exemplo, a administração pública se baseava no direito administrativo romano, valores do cristianismo e ideais do positivismo. Neste período a educação teve como marco a fé católica. Os padres jesuítas além de converter ao cristianismo ensinaram as primeiras letras e impuseram costumes europeus.

Mas não se pode negar que o trabalho dos padres foi eficiente: em poucos anos cobriram o território com missões, escolas de ler, escrever e contar, e colégios. Porém, mesmo no campo educacional observamos que, por trás do objetivo aparente de ensinar as primeiras letras e as humanidades, buscava-se na verdade a submissão à fé católica e aos costumes europeus (PILLETTI, 1997, p. 23).

² Esse histórico da gestão escolar é continuidade de leituras e parte da pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia em 2016, orientado pela Prof^a Dr^a Simone Sandri.

Foram vários momentos, de intensas lutas para atingir o objetivo de uma escola pública, única e democrática para todos, passando assim do império para a Primeira República que por sua vez, também não rompeu com a estrutura patrimonialista e autoritária do regime anterior.

O período conhecido como Primeira República, 1889 a 1930, é marcado pela fase organizacional da administração educacional à semelhança do ocorrido na administração pública. Este período foi de muitos movimentos de reformas na administração do Estado e na gestão escolar, sendo que as discussões sobre administração escolar se intensificaram com o Movimento da Escola Nova influenciado pelas ideias de William James (1909) e John Dewey (1916). Nesse sentido,

A efervescência política e intelectual que marcou o começo do século XX – desde a I Guerra Mundial até a Revolução de 1930, passando pela Grande Depressão no final da década de 1920 – manifestou-se também no setor público e na educação, dando início a numerosos movimentos reformistas na administração do Estado e na gestão da educação (SANDER, 2007, p. 27).

Dessa forma, no Brasil, os olhares da gestão pública, bem como dos intelectuais da educação passam a se voltar para questões da administração escolar, ainda que de forma embrionária e sob as influências escolanovistas. Nesse sentido, o contexto político e social da República Velha contribui para os primeiros passos da organização da administração da educação brasileira, sendo que “no campo da educação, essa efervescência intelectual se materializou na fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, e no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, no Rio de Janeiro” (SANDER, 2007, p. 28).

O período inicial da Segunda República, segundo Sander (2007), em termos educacionais teve seu alicerce fundamentado no pensamento de Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. A contribuição mais eloquente destes autores se deu, respectivamente, pelas teorias psicológicas, filosóficas e políticas.

Conforme a afirmação de Sander (2007), a década de 1930 também traz os movimentos reformistas de Francisco Campos e Gustavo Capanema que no âmbito governamental significou a organicidade do ensino brasileiro.

Nesse momento histórico, segundo o autor, desenvolveu-se a fase organizacional com o enfoque tecnoburocrático voltado para o sistema econômico, pois a preocupação era educar para o mercado de trabalho que começava a se expandir no Brasil, para isso houve a necessidade de oferta de cursos técnicos. Foi neste contexto que alguns intelectuais da Escola Nova apresentaram o início da discussão sobre a sistematização da educação no Brasil. Esse debate aparece nas obras dos pioneiros da administração escolar no Brasil, como: Anísio Teixeira (1935), Antônio Carneiro Leão (1939), José Querino Ribeiro (1952) e Lourenço Filho (1963).

Para Guiraldelli (1994), neste período, é necessário destacar o movimento católico liderado por Alceu Amoroso Lima, que influenciou os debates sobre a organização da administração educacional, repercutindo na garantia da oferta do Ensino Religioso na grade curricular das escolas pública e que se contrapunha ao movimento escolanovista em prol de uma educação laica, pois

Os católicos conseguiram barrar os projetos de neutralidade, laicidade do ensino – o ensino religioso foi inserido na escola pública, os estabelecimentos de ensino particular foram reconhecidos e a família foi reconhecida em seu papel educativo (GHIRALDELLI JR. 1994, p. 45).

Para Anísio Teixeira, naquela época, havia uma inexistência quase absoluta da administração escolar no Brasil, pois não existia formação de administradores escolares. Desta forma, qualquer pessoa que trabalhava na escola, poderia exercer a função de dirigente escolar. Sobre essa condição, Anísio Teixeira apresentou duas hipóteses: a primeira de que os professores eram tão perfeitos que não precisavam de diretores; e a segunda de que as escolas eram tão pequenas que os professores conseguiam resolver os problemas em uma espécie de anarquismo (SOUZA, 2006).

A análise de Anísio Teixeira (1961) revela, entre outras questões, a construção do pensamento sobre a administração escolar. Nessa direção destaca,

O administrador é homem que dispõe dos meios e dos recursos necessários para obter alguns resultados. Resultados certos, isto é um administrador. Logo, determinados, propositais, estabelecidos pela ação intentada. Não há função mais constante nem mais geral. A vida está completamente saturada dela. Sem administração, a vida não se processaria (TEIXEIRA, 1961, s/p).

Assim Teixeira (1961) complementa sobre o papel do professor na administração escolar:

Administração da escola é também aquela na qual o elemento mais importante não é o administrador, mas o professor. Enquanto na fábrica o elemento mais importante é o planejador, o gerente, o staff, na educação, o elemento mais importante é o professor. Se este professor é homem de ciência, de alta competência, e sua escola é pequena, pode realizar a função de ensinar e a de administrar. Organiza a sua classe, administra a sua classe, faz os trabalhos necessários para que o ensino se faça bem. Além disso, ensina aos alunos, e mais, guia e dirige os estudos dos alunos. Estão reunidos nas atividades desse professor as três grandes funções que vão passar para a Administração. A função de administrar propriamente a classe; a função de planejar os trabalhos e a função de orientar o ensino (TEIXEIRA, 1961, s/p).

Essas ideias apresentadas por Anísio Teixeira trazem uma preocupação com relação à organização dos profissionais do ensino e a escola. Surge então, uma necessidade de organizar o sistema educacional no Brasil que atendesse essa especificidade.

Neste contexto, Ribeiro (1952) conclui que os três problemas fundamentais para a administração escolar são:

a) apreender os ideais propostos pela Filosofia da Educação para, em função deles, determinar os objetivos da escola; b) conhecer a Política de Educação para, em função dela, adotar um estilo de ação adequado; c) aproveitar as contribuições da ciência para o conhecimento dos elementos humanos envolvidos no processo de escolarização e, em função dele, empregar as técnicas mais convenientes às atividades da escola (RIBEIRO, 1952, p. 152).

No mesmo contexto Ribeiro (1952), destaca que a Administração Escolar se fundamenta a partir da filosofia da educação e da política da educação. A partir disso o autor afirma que: “O complexo de processos cientificamente determináveis, que, atendendo a certa filosofia e a certa política de educação, desenvolve-se antes, durante e depois das atividades escolares para garantir-lhes unidade e economia” (RIBEIRO, 1986, p.179).

a) A Administração Escolar é uma das aplicações da Administração Geral; ambas têm aspectos, tipos, processos, meios e objetivos semelhantes. b) a Administração Escolar deve levar em consideração os estudos que se fazem nos outros campos da Administração e, por sua vez, pode oferecer contribuições próprias utilizáveis pelos demais. (RIBEIRO, 1986, p. 95).

Segundo Maia (2008), para Anísio Teixeira, a administração escolar apresenta uma especificidade e particularidade que deve ser mantida, sendo essa atividade que está subordinada ao ensino vivenciado por professores e alunos na sala de aula. Uma administração escolar específica ao cotidiano escolar. No entanto, para Querino Ribeiro existia a possibilidade e a urgência de se formular uma teoria da administração que fosse generalizável, sendo a administração um instrumento a serviço da direção escolar. Para isso, segundo o autor (1986):

A Administração escolar vai funcionar como um instrumento executivo, unificador e de integração do processo de escolarização, cuja extensão, variação e complexidade ameaçam a perda do sentido da unidade que deve caracterizá-lo e garantir-lhe o bom êxito (RIBEIRO, 1986, p. 30).

Essa reestruturação educacional levou a uma nova organização da administração escolar para atender a demanda populacional do Brasil, no início da etapa de industrialização. Sob essa ótica, partindo da ideia de que a escola também é uma organização, defende-se que a instituição escolar utilize os princípios da administração científica para se estabelecer como um sistema de ensino em que o diretor deve ter sempre a experiência de um professor, ou seja, ser um professor, como afirma Santos (2002):

O gestor deve ser, sobretudo, o educador, não o especialista, uma espécie de político que saiba delegar funções, principalmente as burocráticas, para poder dedicar-se mais ao social, educacional, humano e, especificamente, administrativo, no sentido legítimo do termo (SANTOS, 2002, p.51).

Os autores analisados, e citados por nós, apresentam um contexto de exigência de debates teóricos sobre a administração escolar, destacando a especificidade de cada pensamento, mas que estão direcionados a um mesmo ideal, que é a necessidade de formação de um quadro teórico e prático de pessoal para administração da educação.

Na década de 1930, na fase organizacional, a administração escolar seguiu os princípios da escola clássica na administração pública, voltado para a formação de um

sistema de ensino nacional. Esses princípios da escola clássica eram “a racionalização da organização e execução do trabalho” (MOTTA, 2004). Na Administração Científica de Taylor (1990) a ênfase era nas tarefas a ser executada pelo operário, através da racionalização do trabalho. No entanto, é com Henri Fayol (1994) que o conceito de administração se destaca na Teoria Clássica da Administração, e que a ênfase se dá na estrutura organizacional, sendo que atribui ao administrador “prever, organizar, comandar coordenar e controlar” (MOTTA, 2004, p. 23), ou seja, “os princípios da boa administração, voltada para a definição das tarefas dos gerentes e executivos” (MOTTA, 2004, p. 32).

A partir do final da década de 1930, com o início da Segunda Guerra Mundial, as práticas e os princípios tradicionais da escola Clássica passaram a ser questionadas, devido o enfoque organizacional “essencialmente normativo e seus protagonistas acreditavam na reforma moral da administração e dos administradores como solução para os problemas administrativos” (SANDER, 1982, p. 16). A partir de então, entram em discussões as teorias que tratam do comportamento humano, devido à valorização das disciplinas de psicologia e sociologia.

Esse enfoque comportamentalista tem origem nos Estados Unidos com seus idealizadores Elton Mayo e Hebert Simon. A relação entre os fundamentos da Psicologia e Administração de Empresas vem para o Brasil com essas novas concepções e práticas usadas na administração, sendo que “as bases teóricas do enfoque se encontram nas chamadas ciências do comportamento, particularmente a psicologia e a sociologia, de cuja combinação surge a psicologia social ou a psicossociologia” (SANDER, 1982, p. 19).

Dessa forma, a administração pública e a gestão da educação, que até o momento, apresentavam um sistema de ensino fechado, próprio do enfoque tecnoburocrático da escola clássica de administração, deram lugar ao modelo orgânico dos sistemas funcionais da escola comportamental de administração. Neste momento, as pesquisas em torno da administração do ensino nacional feitas por Lourenço Filho, por meio do INEP ganharam destaque, como afirma Sander (2007):

A contribuição de Lourenço Filho está estritamente associada ao INEP, por ele fundado em 1938 e que, desde então, vem desempenhando um papel

fundamental nos estudos superiores de educação, na pesquisa e divulgação do conhecimento científico e na qualificação de especialistas e dirigentes para as instituições de ensino do país (SANDER, 2007, p. 33).

A partir de 1945, após a Segunda Guerra Mundial, ocorreram mudanças de hábitos de consumo e de formação para o trabalho industrial, que exigiu maior qualificação do que as atividades do extrativismo e agricultura. Nestes termos, a escola adquiriu papel central na promoção dessas mudanças. Para que isso acontecesse, “[...] houve um significativo aumento do investimento público em educação e um enorme crescimento quantitativo dos sistemas de ensino em termos de escolas, colégios, universidades, matrículas e formação” (SANDER, 2007 p.48).

Sander (2007), também menciona que todo esse investimento não atingiu o resultado esperado, proporcionando a crise do otimismo pedagógico e criando assim a necessidade de reavaliar o papel da educação em termos econômicos, políticos e culturais.

Para reavaliar o papel da educação e sair desta crise educacional, surge a fase sociocultural, com a valorização das disciplinas voltadas para atender as necessidades sociais do país.

Essa fase é resultado da necessidade de ir além do econômico na gestão da educação, e buscar nas ciências sociais o alicerce para a compreensão dos problemas educacionais a partir da década de 1960. Na fase sociocultural, procurou-se atender as exigências e particularidades econômicas, políticas e culturais do Brasil com a introdução das disciplinas de ciências sociais. Sander (2007) faz referência às pesquisas de Lourenço Filho em que a administração da educação deve acontecer tanto nas disciplinas pedagógicas como também nas disciplinas que atendam a vida social.

O mesmo autor também destaca que esse período é marcado por três fatores importantes, que são: a ação das entidades da sociedade civil organizada; o desenvolvimento dos estudos de pós-graduação em educação; e o apoio da cooperação internacional.

No contexto das décadas de 1960 e 1970 os educadores organizam-se e criam instituições em diversas áreas do conhecimento pedagógico. Em 1961, no campo da

administração da educação vai ser criada a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar (Id. Ibid.).

A ANPAE tem como objetivo

[...] lutar pela afirmação do direito a serviço de educação de qualidade para todos os cidadãos, ao longo de sua vida, à luz dos ideais e valores da democracia e da pluralidade, da igualdade e da justiça social, da cidadania e da qualidade de vida humana (SANDER, 2007, p. 36).

Com a criação da ANPAE, o campo de pesquisa da administração escolar, no Brasil, ganha amplitude e profundidade. Para Maia (2008), essa Associação contribui para a reflexão sobre administração escolar e seus diferentes pensamentos em torno da mesma.

A partir de 1980, a educação brasileira passa a receber propostas sustentadas pela perspectiva neoliberal, com a finalidade de promover reformas institucionais e administrativas dos setores públicos. Conforme Sander (2007),

Nasce assim, a pedagogia corporativa, que lança mão dos princípios e métodos da qualidade total na gestão escolar, em que os professores são prestadores de serviços, as empresas se transformam em clientes da escola e, como tal, recebem dela os alunos que passaram pelo processo massivo de produção educacional (SANDER, 2007, p.69-70).

Nesse sentido, a gestão escolar recebeu influências de concepções da qualidade total³, o que significa que parâmetros de qualidade do meio empresarial redefiniram objetivos educacionais.

Para Maia (2008, p.32), “a escola, portanto, é descaracterizada enquanto atividade humana específica e submetida a uma avaliação cujo critério é a produtividade no sentido que a sociedade capitalista lhe atribui”.

Dentro dessa lógica da gestão de qualidade total como apresentada por Maia (2008), deixa claro que os clientes finais é o governo, o sistema capitalista e não os

³ “Por isso a GQT [Gestão de Qualidade Total] pode ser entendida como: A gerência exercida por todas as pessoas, de todos os níveis hierárquicos e de todos os setores da mesma, visando o atendimento das necessidades de todas as pessoas envolvidas, de dentro e de fora dela, especialmente daquelas a quem se destinam os resultados do seu trabalho, ou seja, os seus clientes finais” (BARBOSA et al. 1995, p. 6).

alunos, pais e escola como um todo, o humano é descaracterizado por um sistema produtivo.

Dentro dessas quatro fases da administração escolar no Brasil (organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sociocultural), cada uma delas apresenta um critério de desempenho administrativo, que são: eficiência, eficácia, efetividade e relevância, como destaca Sander (2007):

A fase organizacional da era republicana deu origem ao modelo de administração para a eficiência econômica. Da fase comportamental é possível derivar um modelo de administração para a eficácia pedagógica. A fase desenvolvimentista forneceu valiosos elementos para a construção de um modelo de administração para a efetividade política. Finalmente, o legado da fase sociocultural da história republicana é o modelo de administração para a relevância cultural (SANDER, 2007, p. 73-74).

No entanto, a década de 1980, no Brasil, com o fim da ditadura militar⁴ e a reabertura política, ganhou espaço nos debates educacionais questões referentes à gestão democrática da educação. Tal perspectiva pressupõe que a escola como um espaço de política e trabalho como analisa Oliveira (2010):

A defesa da autonomia, entendida como o espaço de explicitação da política, da possibilidade de a própria escola refletir sobre si mesma e adequar-se à realidade local, como exercício de autodeterminação, vai resultar na busca de novas formas de gestão escolar (OLIVEIRA, 2010, p.138).

Com o advento da democratização há um duplo movimento de um lado grupos populares e de outros os liberais que ambos percebem que termos como gestão, autonomia e participação da comunidade escolar passam a ser de extrema importância, principalmente devido aos desafios colocados para a construção de uma sociedade

⁴ Com a adesão dos valores democráticos, a sociedade brasileira apresenta dificuldades para compreender a construção do conceito Ditadura Militar Brasileira, principalmente no que se refere às violências físicas impostas aos contestadores do regime. Embora no início do século XXI seja inaceitável entender que um movimento social como esse tenha conseguido se estender no Brasil por mais de vinte anos, não se pode negar que a Ditadura Militar foi um processo histórico-social. Reconhecer a Ditadura Militar no Brasil de 1964-1984 significa reconhecer um processo político em que o embate social e o jogo de interesses de determinados grupos políticos prevaleceram sobre outros grupos políticos e toda uma população (CASTEX, 2008, p.83).

mais democrática, opondo-se às estruturas administrativas centralizadas, burocratizadas, impostas pelo governo militar.

A partir do início da década de 1980, com a chamada transição democrática, a sociedade brasileira delineou um novo quadro de mobilização e organização social, suficientemente amplo para provocar mudanças nas relações de poder em todas as áreas, inclusive na educação. Essas mudanças exigiram o redimensionamento de toda a comunidade escolar, nos processos de tomada de decisões, tornando-se, assim, o principal elemento de democratização no espaço escolar. (HORA, 1994, p. 56).

Conforme Maia (2008), a partir de 1986 iniciou-se a produção sobre “Gestão” conforme os artigos publicados na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE). Esses artigos publicados sobre “Gestão” trazem, predominantemente as seguintes abordagens em consideração a administração para a gestão:

[...] o olhar para a escola nos seus aspectos contextuais e contingenciais, a necessidade de construção coletiva do projeto político pedagógico, a participação da comunidade desde a eleição dos diretores e o desenvolvimento de estudos que privilegiem processos específicos de implantação da participação (MAIA, 2008, p. 41).

Em se tratando da gestão democrática, a Constituição de 1988 e logo em seguida a Lei Federal 9.394/96 propõem mudanças na forma de organização do sistema educacional brasileiro, dividindo a responsabilidade entre os estados, distrito federal e os municípios.

O princípio da gestão democrática do ensino público foi incorporado à Constituição Federal de 1988, no artigo 206, inciso VI, que dispõe sobre a gestão democrática do ensino público, fica estabelecido que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: inciso VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei e VII – garantia de padrão de qualidade.

A constituição Federal de 1988 já apontava para modificações necessárias na gestão educacional, com vistas a imprimir-lhes qualidade. Do conjunto dos dispositivos constitucionais sobre educação, é possível inferir que essa qualidade diz respeito ao caráter democrático, cooperativo, planejado e responsável da gestão educacional, orientado pelos princípios arrolados no

artigo 206 da mesma. Entre estes, colocam-se a garantir de um padrão de qualidade do ensino e a gestão democrática (FREITAS, 2000, p. 58).

Em 1996, a Lei nº 9.394/96 regularizou o contido na Constituição Federal, supracitada, e ampliou o rumo da democratização. No Título II – Dos princípios e Fins da Educação Nacional, Art. 3º, determina que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: inciso VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino, e IX – garantia de padrão de qualidade.

Essas determinações apontam para uma descentralização e uma preocupação com a qualidade da educação. A descentralização é um projeto, sobretudo político que está inserido no contexto da redemocratização do Brasil ocorrida na década de 1990. De acordo com Rios (2010, p. 165) descentralização se define como o “ato ou efeito de descentralizar, é dispersão ou distribuição de funções e poderes de um governo ou autoridade centrais, pelos corpos governantes ou administrações regionais ou locais”.

Nas reformas educacionais, essa política de descentralização é considerada como solução para os problemas de qualidade de ensino, mas, segundo Souza, a descentralização por si só é inadequada, não resolve os problemas da educação.

Isto parece contestável, pois a descentralização, como um recurso que transfere responsabilidades e constitui novas funções na educação, pode – em determinados casos – estar orientada para a melhoria da qualidade de ensino. Mas, é verdade que os resultados apontados em diversas pesquisas sobre as reformas indicam que a descentralização, entendida como desregulamentação, em si não resolve o problema (SOUZA, 2003, p.30).

Por vez, adotar medidas de descentralização pode representar uma forma de resolver problemas na gestão, no entanto, não se pode generalizar. Em alguns casos, a centralização pode proporcionar condições positivas para gestão educacional.

De acordo com Oliveira (2010), o processo de eleições diretas para a escolha dos diretores e a constituições dos colegiados trouxe mudanças no perfil do diretor escolar, sendo que para essas eleições diretas, exigiu-se que todos os professores tivessem pelo menos dois anos de serviço na escola para disputar o cargo. Essas

[...] mudanças são identificadas como resultado de alterações significativas na rotina administrativa das escolas, a partir das medidas descentralizadoras na

gestão educacional por parte do estado e da União, sobrecarregando o diretor (OLIVEIRA, 2010, p. 136).

A democratização da gestão escolar é vista enquanto possibilidade de autonomia da unidade escolar e de melhoria na qualidade pedagógica do processo educacional das escolas, contando com a participação efetiva de toda a comunidade escolar em que pressupõe que as instâncias colegiadas tenham um caráter deliberativo, bem como a implementação do processo de escolha de dirigentes escolares.

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização de competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais (LUCK, 2006, p. 21).

Sob a perspectiva da democratização da gestão escolar o Projeto Político Pedagógico, o conselho escolar, o conselho de classe, a eleição de diretores, são instrumentos da gestão democrática. E estão presentes na Lei nº 9.394/96. Dentre os princípios para a gestão na referida lei está o Proposta Pedagógica que é indispensável para a elaboração de uma proposta pautada nos trâmites democráticos. Conforme a Lei nº 9.394/96, no artigo 14, a elaboração da proposta pedagógica deve contar com a participação dos profissionais da educação, na construção de projetos educacionais articulados com as políticas nacionais, levando em consideração a realidade específica de cada instituição de ensino. No Paraná temos a Resolução n.º 3373/2015 – GS/SEED que determina as eleições para diretores escolares, estabelecendo normas para o processo de consulta à comunidade escolar para essa designação. Estabelecendo nas disposições gerais, parágrafo único.

Parágrafo Único. A gestão democrática deverá garantir um processo político por meio do qual os diferentes atores na escola discutam, deliberem e planejem, solucionem problemas e os encaminhem, acompanhem, controlem e avaliem o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da Instituição de Ensino mediante:

I – Sustentação do diálogo e da alteridade; II – participação efetiva de todos os segmentos da Comunidade Escolar; III – respeito a normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões; IV – garantia de amplo

acesso às informações aos sujeitos da escola (PARANÁ. Resolução nº 3373/2015 – GS/SEED, s/n).

No mesmo artigo da Constituição Federal de 1988, outro componente básico é a constituição do Conselho Escolar (CE), formado com membros de todos os segmentos da comunidade escolar, como pais, moradores do bairro, além de professores alunos e funcionários cuja função é gerir coletivamente a escola, fiscalizando a verba com transparência na prestação de contas, além da avaliação institucional escolar e promoção da eleição direta para diretor.

A busca por uma gestão democrática, com a participação ativa de toda a comunidade escolar no processo de ensino e aprendizagem do educando é uma luta contínua das escolas públicas e um princípio presente na atual Constituição Federal.

1.2 O Papel do Estado: Legislação e Conceitos fundamentais na gestão escolar

A gestão educacional modifica-se conforme os modelos organizacionais foram remodelados. No Brasil, essas mudanças, também, aparecem com o fortalecimento do capitalismo, com a globalização, com a implantação de políticas públicas e com os investimentos financeiros internacionais. A gestão passa a ser influenciada pelos pressupostos econômicos/mercadológicos desde à década de 1990.

Nestes termos, a gestão educacional brasileira pauta o modelo de pensamento contemporâneo de administração. Araújo e Castro (2011), chamam esse modelo de “sistema de produção Flexível”, modelo de padrão de qualidade menos centralizado e autoritário, na qual o Estado deixa de ser provedor e passa a ser regulador.

Essas políticas públicas ajustadas aos modelos neoliberais, que transfere, cada vez mais, os serviços públicos para o setor privado, acabam por comprometer a ação educativa, na medida em que as leis que regulam o mercado transformam a escola em local de preparação de mão de obra para o mercado imediato, restringindo os investimentos na implantação de políticas públicas de desenvolvimento social do país. A educação está inserida num contexto de competição via meritocracia e

individualismo, dificultando o acesso e permanência das populações periféricas à escola.

Não podemos negar a forte influência do Estado capitalista na Educação brasileira e conseqüentemente nas formas de gestão da educação. Historicamente o sistema escolar brasileiro tem funções definidas pela estrutura econômica mediada pelo Estado intervencionista e toda a estrutura administrativa da educação se dá através da organização hierárquica regida pelo Ministério da Educação (MEC) e repassada via legislação aos sistemas e redes de ensino e seus respectivos gestores. Nessas condições, as políticas de gestão educacional implementadas pelo MEC, não fogem as determinações dos organismos internacionais, legítimos representantes do capital mundial.

Nesse contexto, as políticas e a gestão educacional tendem, especialmente em países de capitalismo dependente, a se pautar pelas determinações dos organismos internacionais-legítimos representantes do capital mundial. Esses organismos têm forçado políticas focais fragmentadas e a gestão educacional centrada na perspectiva da mercantilização (FRIGOTTO, 2009, p.69).

Nesta lógica capitalista, a educação se pauta pela eficiência escolar, na qual, a função da administração escolar contribui para exercer o controle sobre as forças produtivas. Na concepção neoliberal, o controle e seus aspectos estendem-se para o interior da escola, criando métodos para que a escola também seja eficiente e eficaz. Assim, as técnicas de controle realizadas em empresas são ajustadas para a realidade escolar através da gestão escolar.

[...] a ênfase do processo de burocratização flui do Estado à empresa, no período liberal do desenvolvimento econômico capitalista. A intervenção do Estado na economia, enfatizará as relações da empresa com o poder estatal (TRAGTENBERG, 1989, p.186).

Segundo Chiavenato (2002, p.6), “A burocracia é uma forma de organização humana que se baseia na racionalidade, isto é, na adequação dos meios aos objetivos (fins), pretendido, a fim de garantir a máxima eficiência possível no alcance desses objetivos.”

Assim, a gestão escolar alinha-se a esta ordem burocrática de respeito a hierarquia, a autoridade política, de tal forma que o modelo burocrático de gestão ou administração do Estado passa a influenciar diretamente os processos administrativos das escolas no Brasil.

A administração no campo da organização do trabalho escolar parte do conceito de Administração Geral, cuja conceituação a partir das determinações sociais e econômicas foi feita por Paro (2000). Para o autor, a atividade administrativa permite a organização social com o objetivo de atender as necessidades humanas que:

[...] é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Assim pensada, ela se configura, inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos. O animal também realiza atividade, mas não consegue transcender seu estado natural, agindo apenas no âmbito da necessidade (PARO, 2000, p 18-19).

Nesse sentido, Paro (2000), vem reafirmar o pensamento de Karl Marx (1988), quando este apresenta o trabalho como o diferenciador do homem em comparação aos outros animais, destacando que é este, o principal produto humano e o único a produzir valor real, antes de produzir a mercadoria é capaz de projetar, pensar e desenvolver de antemão na sua imaginação:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetiva uma transformação de forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, [...] (MARX, 1988, p. 142-143).

Nesse processo a prática administrativa, pensada, planejada, ou como resultado já existente na imaginação do trabalhador, possibilita que o ser humano produza a sua realidade material, mesmo sobre as influências das contradições presentes em nossa sociedade. A escola, enquanto organização social, não apenas por meio da atividade administrativa, atende as necessidades humanas, ao mesmo tempo,

que sofre contradições de grupos que tem interesses sociais, políticos e econômicos variados.

Desse modo, é preciso perceber em que condições a prática administrativa está presente na escola, pois conforme Paro (2000, p. 123), a gestão configura-se como um “instrumento que, como tal, pode articular-se tanto com a conservação do *status quo*, quanto com a transformação social, dependendo dos objetivos aos quais ela é posta a servir”. Ainda de acordo com Paro (2000, p. 123), “a atividade administrativa, enquanto utilização racional de recursos para a realização de fins, é condição necessária da vida humana, estando presente em todos os tipos de organização social”.

A escola como organização social deve utilizar a atividade administrativa de forma racional capaz de atender as condições necessárias para a vida humana voltada para a transformação humana e social.

Na gestão escolar, a administração burocrática está presente na divisão das tarefas em que cada um é responsável por determinada função, e obedecem à hierarquia funcional, bem como fazem uso da papelada como forma de organização e garantia da realização dos processos administrativos, ao mesmo tempo em que oferecem proteção aos gestores, através da impessoalidade.

De acordo com Pereira e Motta (1981, p. 48), “a burocracia é um sistema social em que a divisão do trabalho é racionalmente realizada”. Para Althusser (1970), é no sistema capitalista que temos a divisão social de classe, e sua origem está na divisão do trabalho que acaba sendo reforçada pela escola:

Na verdade, não existe, exceto na ideologia da classe dominante, divisão técnica do trabalho: toda a divisão técnica... do trabalho é a forma e a máscara de uma divisão de classes. Assim, a reprodução das relações de produção só pode ser um empreendimento de classe. Realiza-se através de uma luta de classe que opõe a classe dominante à classe explorada. (ALTHUSSER, 1970, p. 116).

Para o autor (1970), essa exigência do sistema capitalista faz com que, estas habilidades sejam desenvolvidas em um lugar fora da produção: pelo sistema educacional e outras instâncias, normalmente através do uso da burocracia enquanto sistema de dominação oficial do Estado.

Nessa condição, Althusser (1970) ao tratar dos aparelhos de dominação do Estado, apresenta a escola como um dos principais aparelhos ideológicos que contribuem para a dominação de classes no sistema capitalista. O autor apresenta duas teses sobre ideologia: a imaginária e a material. A primeira tese é de que a ideologia é uma relação imaginária

[...] toda a ideologia representa, na sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e as outras relações delas derivadas) mas sobretudo a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e demais relações daí derivadas. Então, é representado na ideologia não o sistema das relações reais que governam a existência dos homens, mas a relação imaginária desses indivíduos com as relações reais sob as quais eles vivem (ALTHUSSER, 1970, p. 88).

A segunda tese é a ideologia material. Na qual reforça que a ideologia não está só na relação imaginária, mas ela é também material, se efetiva em práticas sociais, que na escola pode ser identificada na materialidade das práticas de gestão democrática.

Para Althusser (1970), a escola é constituída como um Aparelho ideológico do Estado que está a serviço da classe burguesa que detém o poder do Estado em seu próprio benefício, ocupando, assim, lugar de destaque no modo de produção capitalista. Freitag (1980) apresenta a ideia de que a escola é responsável pela inculcação da ideologia dominante no processo de divisão social do trabalho, levando os indivíduos a aceitarem naturalmente a sua condição de explorados.

[...] a escola preenche a função básica de reprodução das relações materiais e sociais de produção. Ela assegura que se reproduza a força de trabalho, transmitindo as qualificações e o *savoirfaire* necessários para o mundo do trabalho: e faz com que ao mesmo tempo os indivíduos se sujeitem à estrutura de classes. Para isso lhes inculca, simultaneamente, as formas de justificação, legitimação e disfarce das diferenças e do conflito de classes. Atua, assim, também ao nível e através da ideologia (FREITAG, 1980, p. 33).

Nessa mesma perspectiva Pereira e Motta (1981), consideram a escola como um aparelho ideológico de reprodução da força de trabalho:

A ideologia não pode ser vista como uma simples forma de engodo dos dominantes pelos dominados. Em princípio, nem mesmo para os dominantes as relações econômicas são totalmente transparentes. A ideologia, enquanto consciência social, cimenta um determinado modo de produção em uma formação concreta. Ela é necessária para dominar e para ser dominado (PEREIRA & MOTTA, 1981, p. 252).

Nesse sentido, a organização escolar e a gestão escolar estão seguindo os mesmos mecanismos da divisão do trabalho das empresas através de um rígido controle dos processos de trabalho e respeito à hierarquia, legitimados por um complexo instrumental burocrático, reforçando a dominação, sendo que a organização escolar tem fortes traços da burocratização na perspectiva da racionalidade, por meio da qual a escola é organizada e regulamentada por normas legais rígidas, legitimadas por um complexo ideológico de aceitação das condições e práticas de organização do trabalho e das relações pessoais.

No Estado intervencionista o aparelho burocrático se amplia porque tem uma função política definida, que se apresenta como uma função puramente técnica. Conforme Silva (2007, p.21), a “prática administrativa não se dá de forma isolada, descontextualizada e individual, ela acontece no grupo e para o grupo, implicando decisões coletivas e organizadas”.

A administração chegou as escolas devido à complexidade de ações necessárias para seu funcionamento, na medida que conta com um grande número de trabalhadores que atendem tarefas diferenciadas.

Para os modernos teóricos da administração, a sociedade se apresenta como enorme conjunto de instituições que realizam tarefas sociais determinadas. Em virtude da complexidade das tarefas, da escassez dos recursos disponíveis, da multiplicidade de objetivos a serem perseguidos e do grande número de trabalhadores envolvidos, assume-se a absoluta necessidade de que esses trabalhadores tenham suas ações chamadas administrativas (PARO, 2006, p.23).

Nessa perspectiva, não podemos perder de vista que todo o sistema educacional é regido por leis, que se apresentam como reflexo de um contexto socioeconômico ou parte produtora deste. Na medida em que a organização escolar se

torna cada vez mais complexa, mudanças acontecem tanto na legislação, quanto nas práticas educacionais, refletindo-se, também, na gestão.

A década de 1980 é um marco para a educação brasileira, período em que temos uma nova constituição, pautada no processo de redemocratização da sociedade e a democratização da educação. A Constituição de 1988 traz mudanças no direcionamento da educação, com a proposta de uma educação mais democrática, participativa e abrangente.

A Lei 9.394/96 apresenta princípios de gestão democrática. A escola passa a ter a responsabilidade pela elaboração e execução de seu Projeto Político Pedagógico com base na realidade sociocultural na qual está inserida. Nesse novo contexto de autonomia, novas atribuições foram delegadas às escolas, e a todos os envolvidos. Essa mesma legislação, no Art. 64, propõe que os professores habilitados para exercer a gestão tenham uma formação que lhe garanta condições de administrar uma escola.

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

De acordo com a Lei 9.394/96, há duas possibilidades para a formação do profissional para administração escolar: graduação em Pedagogia ou em curso de pós-graduação. Porém, a adequação dos cursos de Pedagogia as Diretrizes Curriculares dificultaram o processo de formação do gestor escolar, na medida em que os cursos priorizam, de forma geral, a formação para a docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

A formação profissional dos gestores é imprescindível, pois possibilita um olhar crítico sobre o ambiente escolar e uma capacidade de estimular a comunidade escolar em participar das decisões, sabendo utilizar adequadamente os recursos físicos e financeiros para o alcance de uma gestão democrática. Por outro lado, essa formação se limita a fundamentos teóricos, metodológicos, pedagógicos, políticos e administrativos.

Para a compreensão de gestão democrática e suas ações e propostas políticas da educação Catani e Gutierrez (1998), estabelecem que:

Transferir a autoridade e a responsabilidade pela gestão de um bem público para o grupo envolvido no trabalho é uma prática democrática e socialmente justa, desde que não se escondam por trás o incentivo e as ações de natureza corporativa, e tampouco a intenção por parte do Estado de se desfazer de suas obrigações para com a população (CATANI; GUTIERREZ, 1998, p. 63).

Assim, a prática democrática se firma na ação de criar condições para a autonomia participativa de todos, inclusive do Estado, prevalecendo o desejo coletivo. Cury define que:

Gestão provem do verbo latino gero, gessi, gestum, gerere e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito. Isto pode ser visto em um dos substantivos derivado deste verbo. Trata-se de gestatio, ou seja, gestação, isto é, o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em ger que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz provem os termos genitora, genitor, germen. (CURY, 2005, p. 1).

Parte daí a necessidade de compreender o conceito gestão escolar e a sua organização perante a escola. Conforme Ferreira, (2003)

Gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar o seu papel (FERREIRA, 2003, p. 306).

Cabe analisar a gestão como uma prática onde todos os segmentos da escola estão envolvidos e comprometidos com a efetivação das políticas públicas para a melhoria da educação de qualidade. Assim, gestão escolar é um termo amplo e de grandes responsabilidades, como nos apresenta Lück (2006), gestão escolar:

Corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os

princípios da democracia e com métodos que organizam e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (LÜCK, 2006, p. 35).

A gestão escolar, nestes termos, deve estar alicerçada nas políticas públicas com o compromisso da emancipação social do indivíduo e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, além da capacidade de gerir recursos. Assim, é necessário um profissional que exerça a função de gerir a instituição escolar. Aí aparece a figura do gestor escolar – o diretor – e sua equipe gestora composta por coordenador pedagógico, técnicos educacionais e outros.

De acordo com Vasconcelos (2006), o gestor deve ter uma visão ampla que saiba articular tanto o administrativo como o pedagógico:

A direção tem por função ser o grande elo integrador, articulador dos vários segmentos – internos e externos – da escola, cuidando da gestão das atividades, para que venham a acontecer e a contento (o que significa dizer, de acordo com o projeto). Um grande perigo é o diretor se prender à tarefa de “fazer a escola funcionar”, deixando de lado seu sentido mais profundo. Se não falta professor, se tem merenda, se não há muito problema de disciplina, está tudo bem... é claro que a escola tem de funcionar, mas sua existência só tem sentido se ocorrer dentro de determinadas diretrizes, de uma intencionalidade. (...) Assim, não se trata de um papel puramente burocrático-administrativo, mas de uma tarefa de articulação. De coordenação, de intencionalização, que, embora suponha o administrativo, o vincula radicalmente ao pedagógico (VASCONCELOS, 2006, p. 61).

Nessa mesma perspectiva Lück, (2006), apresenta dois papéis importantes que cabe ao gestor. O de cunho pedagógico e o de cunho administrativo:

Diga-se de passagem, que, embora na sala de aula o professor deva ser a autoridade máxima e ter autonomia pedagógica, seu trabalho é aberto à observação e sua autonomia se assenta sobre o seu dever e responsabilidade de fazer um bom trabalho com todos os alunos, cabendo ao diretor orientá-lo nesse trabalho. (LÜCK, 2006, p.16).

E em cunho administrativo:

Portanto, todo diretor de escola assume responsabilidade pela gestão de recursos financeiros de montante variável, de acordo com o número de seus alunos e as fontes de recursos disponíveis. Essa gestão é exercida com o apoio de uma estrutura colegiada (LÜCK, 2006, p.17).

É necessário que o gestor oportunize que os membros da comunidade escolar compartilhem informações para que ocorra uma gestão escolar participativa. Para que isso aconteça:

Quem ocupa cargo de liderança como diretor ou coordenador pedagógico precisa dispor-se do posicionamento de predominante autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com ideias, críticas, encaminhamentos, pois a gestão e participação pedagógica pressupõem uma educação democrática (LIBÂNEO, 1996, p.200).

A participação de todos os membros escolares fortalece as ações de mudança na escola garantindo a qualidade da educação, através de melhorias no processo educacional com a sistematização e socialização do conhecimento adquirido pelo estudo e pela experiência de trabalho e de vida com habilidades e competência. Para isso, é preciso proporcionar condições políticas e culturais que envolvam todos os membros da escola através de um projeto de unidade escolar com a comunidade. Sob o mesmo ponto de vista Dourado (2006), complementa:

A democratização da gestão é defendida enquanto possibilidade de melhoria na qualidade pedagógica do processo educacional das escolas, na construção de um currículo pautado na realidade local, na maior integração entre os agentes envolvidos na escola - diretor, professores, estudantes, coordenadores, técnicos-administrativos, vigias, auxiliares de serviços - no apoio efetivo da comunidade às escolas, como participante ativa e sujeito do processo de desenvolvimento do trabalho escolar (DOURADO, 2006, p.81).

Dessa maneira a escola passa a ser um lugar de socialização, em que desempenha a sua função social através das práticas na busca de uma gestão democrática através do planejamento coletivo.

Por outro lado, conforme Oliveira (1997), alguns cuidados são necessários na gestão democrática, sendo que muitas vezes o que deveria ser democrático e participativo efetivamente não ocorre, deixando de lado segmentos sociais e suas devidas representações.

A seguir, procuraremos aprofundar a discussão e os conceitos sobre gestão democrática e participativa.

1.3 Gestão democrática e participativa

A proposta de uma política democrática de educação vem sendo debatida desde muito antes da década de 1980, mas é com a Constituição de 1988 que se consagrou a gestão democrática do ensino público, pelo menos no discurso oficial, como forma de gestão escolar. Na mesma direção, o papel do gestor escolar passa a compor o cenário dos debates políticos e acadêmicos no Brasil de forma contundente.

Conforme, Militão e Leite (2012), a gestão democrática e participativa deve estar presente na escola:

A potencialidade de uma escola transformadora está diretamente vinculada à mudança no sistema de autoridade e de distribuição do trabalho no interior da escola. Por isso, o papel da escola e de seus diversos sujeitos, sobretudo, dos gestores e professores deve estar pautado por relações democráticas que tenham como norte a participação (MILITÃO e LEITE, 2012, p. 11).

A participação dos professores e da comunidade escolar é de suma importância para a gestão democrática e garantia da qualidade de educação. Para tanto, necessita de instrumentos de promoção e articulação entre os diferentes segmentos escolares e da comunidade do entorno, buscando mudanças significativas no ambiente escolar, principalmente no tocante as práticas cotidianas de planejamento coletivo.

Assim, para Libâneo (2001):

A gestão escolar participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisões e concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca de consenso (LIBÂNEO, 2001, p. 131).

A democracia na escola passa a ser o espaço de participação e tomada de decisões. Assim a gestão democrática está comprometida com a transformação social, quando consegue transformar esse espaço, num espaço de reflexão e decisões com a participação de toda a comunidade escolar. Por isso a gestão democrática é importante na escola, pois

[...] a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados (DOURADOS, 2007, p. 924).

Na gestão democrática, o gestor precisa de espaço para a participação na organização escolar e para que isso ocorra é necessária “uma força de atuação consistente pela qual os membros da escola reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na dinâmica dessa unidade social, de cultura e dos seus resultados” (LÜCK, 2000, p. 27).

A administração enquanto gestão de acordo com Machado (2000):

Criaria, a cada momento, as condições de partilha do poder, que é o sentido mais puro da participação, garantindo a possibilidade de surgimento de um verdadeiro trabalho coletivo em que o conhecimento global da escola cimentaria as relações entre todos os interessados no processo educativo, o que possibilitaria a emergência de outro fator essencial: a transparência e, finalmente, centraria a escola na função de ensino (MACHADO, 2000, p. 80-81).

A educação é concebida como um processo contínuo e permanente, na qual os profissionais têm um compromisso com a escola e a sociedade, um desafio constante de responsabilidade. Portanto, os profissionais da educação devem promover o envolvimento, o comprometimento, a participação e a atuação de toda a comunidade

escolar. Desse modo, a gestão democrática e participativa tem como objetivo principal envolver todos os segmentos interessados na construção de uma proposta coletiva com projetos a serem desenvolvidos pela escola.

Projetos que funcionam são aqueles que correspondem a um projeto de vida profissional dos que são envolvidos em suas ações e que, por isso mesmo, já no seu processo de elaboração, canalizam energia e estabelecem orientação de propósitos para a promoção de uma melhoria vislumbrada. Há de se ressaltar, ainda, que problemas e soluções envolvem pessoas, passam pelas pessoas e são delas decorrentes (LUCK, 1998, p. 58).

Por sua vez, a LDB apresenta como um dos princípios a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e a participação da comunidade escolar nos conselhos escolares. E reforçando esses princípios o PNE 2014-2024 retoma esse planejamento com a meta 19:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (MEC, 2014, p.59).

A gestão democrática da educação nas instituições educativas e nos sistemas de ensino é um dos princípios constitucionais garantidos ao ensino público, na qual exige a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes para a efetiva autonomia dessas instituições em articulação com os sistemas de ensino. Ainda que o termo gestão democrática esteja associado aos critérios técnicos de mérito e desempenho, no documento do PNE 2014-2024, não podemos desconsiderar a importância deste.

Assim, a gestão democrática, pode ser entendida como espaço de construção coletiva articulada com as políticas de Estado e com as diretrizes nacionais em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

Mas, para que esses objetivos sejam atendidos é necessário a presença de um gestor capaz de direcionar e liderar as ações necessárias. Para além da legislação Lück (2008), aponta que:

A concepção de que a liderança é primordial no trabalho escolar começou a tomar corpo na segunda metade da década de 1990, com a universalização do ensino público. A formação e a atuação de líderes, até então restritas aos ambientes empresariais, foram adotadas pela Educação e passaram a ser palavra de ordem para enfrentar os desafios (LÜCK, 2008, p. 21).

Essa proposta constitui em mudança no sistema de autoridade e participação na distribuição das tarefas no interior da escola. Sendo para Lück (2008), uma política com foco na qualidade da educação em que cabe ao gestor promover a articulação entre as pessoas e setores diversos que compunham a comunidade escolar.

Dessa maneira, compreender a gestão democrática enquanto mecanismo de participação torna-se fundamental para entender as condições que a escola estabelece para formar vínculos com a comunidade em busca de uma qualidade da educação.

Libâneo (2001), afirma que:

O conceito de participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação (LIBÂNEO, 2001, p.102).

O ideal democrático se constrói com a participação através das relações internas e externas com a comunidade escolar. A democracia se concretiza com participação dos diferentes segmentos envolvidos nos processos educativos, caso contrário não é democracia.

Segundo Paro (1991):

A administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma “vontade coletiva”, em

direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola (PARO, 1991, p.160).

Os processos educativos decorrentes da organização escolar são produtos das relações desenvolvidas entre gestão, professores, alunos, familiares e o próprio entorno da escola, ou seja, aquilo que chamamos de comunidade escolar. Nestes termos, a gestão democrática participativa é preceito básico para as tomadas de decisões no âmbito da escola e, por conseguinte, das políticas educacionais de forma geral.

Considerando o exposto, a gestão democrática é dependente direta da participação, que só acontece de fato, quando há o envolvimento de todos os segmentos no processo de tomada de decisões, desde os aspectos mais básicos, quanto as definições estruturais do processo de ensino aprendizagem.

Por vezes, gestão democrática participativa aparece ladeada pelo termo gestão compartilhada, fato que nos leva a definir com maior profundidade esta última na sequência.

1.4 Gestão participativa e compartilhada

A gestão democrática se fundamenta na participação, na responsabilização, na autonomia de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, através da participação política da comunidade escolar, a qual está vinculada a um sistema descentralizado. Da mesma forma, a gestão compartilhada é uma prática política, mas que acaba por responsabilizar a escola pelo seu próprio fracasso. Sua marca principal é compartilhar o poder de manutenção na medida em que o Estado se desresponsabiliza do provimento e amplia seu papel de fiscalizador.

Esse modelo de gestão compartilhada, que vários Estados brasileiros adotaram na educação, vem se estruturando desde a década de 1990 como é apresentado por Lima; Prado & Shimamoto:

Sua implementação ocorre na década de 1990 com origem no discurso oficial de que o intervencionismo estatal é antieconômico e antiprodutivo, provocando uma crise fiscal no Estado. Assim, a solução para a crise aponta no sentido de reconstruir o mercado, a competição e o individualismo, eliminando a

intervenção do Estado e reduzindo, deste modo, as funções relacionadas ao Estado de Bem-estar Social. A implantação e implementação de um modelo de gestão que coaduna com essa ótica é denominado de gestão compartilhada. (LIMA; PRADO & SHIMAMOTO, 2011, p. 09).

Assim, a gestão compartilhada transfere a obrigação do Estado para a comunidade escolar, principalmente em relação a manutenção financeira, dando à escola autonomia para prover recursos financeiros através de ações junto à comunidade escolar.

Neste sentido, Nunes (1997), diferencia o significado das expressões Gestão Compartilhada e Gestão Democrática, estabelecendo que:

Falar em compartilhar a gestão, no sentido de repartir, participar ou tomar parte em, é substancialmente diferente da democratização da gestão como forma de controle da autoridade e dos poderes de decisão e execução. No primeiro sentido supõe-se alguém como proprietário da gestão (o governo ou o diretor, dependendo da instância) que magnanimamente reparte aquilo que é seu (uma vez que só se partilha aquilo que se tem). No segundo caso trata-se de controlar a quem dirige, entendendo-se que aquele que ocupa um cargo de direção o faz a serviço dos que o elegeram (ao menos nos regimes democráticos), é portanto um movimento da periferia para o centro, de baixo para cima, ao contrário da gestão compartilhada que é outorgada de cima para baixo. (NUNES, 1997, p 1)

Essa diferenciação entre gestão democrática e gestão compartilhada nos coloca diante de dois caminhos diferentes para o processo de gestão escolar. Por um lado, caminhamos em direção a participação e envolvimento da comunidade no processo educativo, desde sua organização teórica até as práticas mais simplórias e cotidianas, tanto em termos políticos, sociais e econômicos. Enquanto que o outro se constitui em um processo de regulação verticalizada disfarçada de participação onde se compartilham as responsabilidades e não a tomada de decisão.

Nesses termos Lima, Prado e Shimamoto (2011), diferenciam gestão democrática de gestão compartilhada, sendo que as duas são práticas políticas. Assim define gestão democrática:

A gestão democrática é uma prática fundada em preceitos participativos e políticos. Ela não instrumentaliza a manutenção da escola, mas organiza a comunidade para buscar nos órgãos públicos a responsabilidade por sua

manutenção. Constitui-se, portanto, nos fundamentos que tornam a escola vinculada a um sistema descentralizado, no qual haja autonomia de decisão financeira, pedagógica e administrativa. É, portanto, fundamental a existência de mecanismos de participação da comunidade escolar que possibilitem a tomada de decisões coletivas para a construção do controle social. Isto, de modo algum implica em eximir o Estado da manutenção desta escola. Não significa, deste modo, que a escola seja a responsável pelo autofinanciamento de seus gastos (LIMA; PRADO & SHIMAMOTO, 2011, p. 7).

Enquanto, gestão compartilhada entende a escola como responsável pelo seu resultado.

A gestão compartilhada também é uma prática política, porém contraditória em relação à prática democratizadora. Sua marca principal é a de responsabilizar a comunidade pelo fracasso escolar, pelo abandono da escola. Busca, assim, não compartilhar o poder de decisão, mas compartilhar o poder de manutenção (LIMA; PRADO & SHIMAMOTO, 2011, p. 7).

No Paraná, durante o mandato do governo de Álvaro Dias (1987-1990), a democratização da educação, no discurso oficial, ganha espaço em todas as dimensões com destaque a gestão com dois objetivos específicos que são eles:

Dar as escolas mais autonomia em relação a gestão, concentrando recursos na própria escola para que a administração do dia-a-dia seja desburocratizada e simplificada; e aproximar a escola de sua comunidade para garantir-lhe uma verdadeira inserção do tecido social e assegurar que a escola responda de maneira efetiva aquilo que a comunidade espera. (PARANÁ, 1987, p. VI).

Esses objetivos, no discurso oficial, visavam aproximar a escola da comunidade ampliando a autonomia de gestão, justificada pela necessidade de respostas mais rápidas e eficientes as demandas da comunidade. Entretanto, este modelo de gestão esconde o ideal da desresponsabilização do Estado enquanto provedor do sistema, passando para as escolas, e conseqüentemente para seus gestores, a responsabilidade pela gestão financeira dos recursos destinados a manutenção das escolas. Situação que, por vezes, leva os gestores e comunidade escolar a lançar mãos de artifícios financeiros como rifas, bingos e festas para arrecadar recursos complementares aos do Estado para poderem fazer a manutenção básica das escolas.

No Paraná a partir de 1995, o governador Jaime Lerner (1995-98), instituiu as diretrizes da “Gestão Escolar Compartilhada”. Esse termo aparece no seu plano de ação para a educação, como condição necessária para uma educação de excelência.

Essa ideia é reforçada no Plano de Governo (1995-1998), com o conceito “gestão compartilhada” para a qualidade e excelência da educação.

De acordo com o Secretário da Educação da época, Ramiro Wahrhaftig,

A gestão compartilhada se constitui em condição imprescindível para promoção de excelência da educação, uma vez que a mesma está centrada no trabalho de pessoas que se devem organizar coletivamente em torno de objetivos comuns (PARANÁ, 1995, p. 5).

Nesse contexto, o governo do Paraná, implantou projetos financiados pelo Banco Mundial. Dentro dos projetos financiados o de maior destaque foi o projeto Qualidade do Ensino Público do Paraná (PQE), assinado pelo governador Roberto Requião em 1995, já no final de seu mandato e executado pelo governador Jaime Lerner (1996-1998), na medida em que seu plano de Ação baseou-se nos princípios norteadores do PQE, como nos apresenta Viriato et al. (2001): “Assim, se a gestão da escola for orientada pelos princípios administrativos, já testados em empresas privadas, a educação alcançará maior eficiência e equidade” (VIRIATO et al., 2001 p. 183).

Assim, a gestão compartilhada aparece na política educacional do plano de ação de Jaime Lerner:

Essa gestão orienta-se pela valorização da escola e de seus professores, de modo que assumam, no seu contexto, um trabalho dinâmico e eficaz que possibilite cada vez mais, a permanência do aluno com êxito no sistema, marcado também, por um sentido amplo de trabalho colegiado, envolvendo a comunidade externa à escola (PARANÁ, 1995, p. 5).

Essas estratégias de ação do governo do Paraná influenciado pelos organismos internacionais foram consideradas pelo Banco Mundial o modelo a ser seguido. E para a concretização da Gestão compartilhada foram implantados programas entre a SEED e as escolas que são os seguintes:

-Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis e Associação de Pais e Mestres: -Aperfeiçoamento dos padrões de Gerenciamento Núcleo Do Regional de Educação (NRE) – Escola: - Avaliação do sistema educacional (PARANÁ/SEED – Plano de Ação, 1995).

Com esse programa de Gestão Compartilhada à responsabilidade pela educação foi além dos muros da escola, não somente os docentes e diretores escolares, mas os membros das APMs e a Comunidade escolar como um todo, passaram a fazer parte dessa proposta.

Dessa maneira a presença do Banco Mundial na educação brasileira de forma geral, e paranaense de modo específico, é considerada necessária no modelo liberal para a reestruturação do capitalismo, principalmente nos países periféricos para o crescimento econômico. E a gestão compartilhada passou a ser uma estratégia mercadológica proporcionando a competitividade entre as escolas e o gestor passou a ser visto como o responsável pelo sucesso e/ou pelo fracasso da escola juntamente com a comunidade escolar, na medida em que o Estado se desresponsabiliza das obrigações enquanto mantenedor da educação.

Diante da descentralização, o modelo de gestão escolar adotada nas políticas de governo no Paraná de gestão compartilhada em que o estado transfere as obrigações da manutenção e financiamento da educação, passando essa responsabilidade para a comunidade, como afirma Souza (2010, p. 210), é “uma concepção de ‘Democracia Mínima Neoliberal’”.

Nestes termos, considerando o contexto em que o modelo de gestão compartilhada foi implementado no Estado do Paraná, pode-se afirmar que se trata de um modelo neoliberal que visa a diminuição do Estado através da desresponsabilização deste, ao tempo que amplia as responsabilidades da gestão escolar, de professores, alunos e comunidade.

Esse processo de descentralização administrativa vem acompanhado de três planos como apresenta Viriato (2004):

[...] no plano político, a ênfase reside na participação e na democracia. No plano econômico, acena por recursos. No que se refere à qualidade do ensino, a ênfase recai na questão técnico-pedagógica e, por fim, o plano administrativo exige mais eficiência nos processos educacionais (VIRIATO, 2004. p. 47).

Em virtude disso, o que está acontecendo é uma desconcentração e não uma descentralização, com destaca Viriato (2004):

[...] o que está sendo implementado são políticas de desconcentração, uma vez que desconcentrar significa levar a execução para mais perto do lugar em que ocorre o ato educacional, assegurando, assim, os interesses do poder central, assegurando sua eficiência e eficácia. (VIRIATO, 2004, p. 47)

Percebemos assim que, a consolidação da gestão democrática, a autonomia da escola na elaboração do projeto pedagógico e o envolvimento da comunidade são princípios norteadores das políticas educacionais que se fizeram presentes nas ações de governo no Paraná.

2 – PERSPECTIVAS PARA A GESTÃO: DA REFORMA DO ESTADO ÀS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

O objetivo deste capítulo é apresentar alguns aspectos da Reforma do Aparelho do Estado, realizada no Brasil a partir de 1995, que impactam na gestão das escolas.

Não pretendemos, aqui, realizar um estudo exaustivo, como diversos pesquisadores já realizaram, sobre a Reforma do Estado e o sistema de avaliação em larga escala (BRESSER-PEREIRA, 1998; CARDOSO, 1998; DEITOS, 2010; ZANARDINI, 2006; BONAMINO, 2002; WERLE, 2010; SOLIGO, 2012; CASTRO, 1999; MACHADO, 2000; FISCHER, 2010). Nosso intuito é apresentar, em linhas gerais, elementos desse novo papel do Estado, caracterizado, dentre outros, por promover, no âmbito educacional, um conjunto de orientações voltadas para uma política de avaliação em larga escala, com vistas a medir a “qualidade” do processo educacional. Nessa perspectiva, a gestão escolar sofre impactos significativos, com vistas a ajustar-se a essa lógica de mercado.

2.1. A Reforma do Aparelho do Estado no Brasil

A Reforma do Aparelho do Estado no Brasil na década de 1990 é resultado das mudanças que ocorrem nos mercados globalizados a partir dos anos de 1980. Essas mudanças trazem como consequência para o Brasil uma crise fiscal, que é usada como justificativa para as reformas que seriam implantadas. Conforme argumentos apresentados no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado:

A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por consequência da inflação. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 1995, p. 6).

Dessa forma, passa-se a exigir a redefinição do papel político e econômico do Estado mediante a sociedade, segundo o pensamento liberal. Esta redefinição do papel do Estado no modelo de administração pública é chamada por Bresser Pereira (2005), de modelo “gerencial” e tem as seguintes características:

Algumas características básicas definem a administração pública gerencial. É orientada para o cidadão e para a obtenção de resultados; pressupõe que os políticos e os funcionários são merecedores de grau limitado de confiança; como estratégia serve-se da descentralização e do incentivo à criatividade e à inovação; e utiliza o contrato de gestão como instrumento de controle dos gestores públicos (PEREIRA, 2005, p. 28).

Neste contexto de crise, há um desejo de mudança na concepção de Estado: de um Estado burocrático-autoritário para Estado democrático gerencialista, que de acordo com Bresser Pereira (2003),

[...] 1980 entra em crise o Estado burocrático-autoritário, que se instalou com o regime militar, com caráter desenvolvimentista de substituição das importações, depois deste período o Estado se democratiza e passa para um Estado democrático gerencial (BRESSER-PEREIRA, 2003, p. 301).

A definição desse modelo gerencial é expressa no “Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado de 1995”, como sendo o modelo pós-burocrático a ser implantado no Brasil:

Administração Pública Gerencial – Emerge na segunda metade do século XX, como resposta de um lado, à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, e, de outro, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial, uma vez que ambos deixaram à mostra os problemas associados ao modelo anterior. A eficiência da administração pública – a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, tendo o cidadão como beneficiário – torna-se então essencial. A reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação dos serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações (BRASIL, 1995, p.15-16).

O governo de Fernando Henrique Cardoso, propunha a redução da atuação estatal nas políticas públicas e sociais, e a redefinição do público privado na medida em

que se tinha um modelo de administração pública burocrática para uma nova proposta de administração pública gerencialista. Esse plano de reforma do Estado passou a ter uma característica mais técnica, restrita ao papel do Estado:

[...] contexto da definição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p. 18).

Nessa mesma direção o Plano Diretor ainda destaca a eficiência e a eficácia na gestão.

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de gerencial, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que numa sociedade democrática é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna cliente privilegiado dos serviços prestados pelo Estado (Brasil, 1995, p.10).

Essa reforma do Estado é destacada no documento como necessária na medida em que o Estado já não conseguia suprir com a demanda na área social,

É importante ressaltar que a redefinição do papel do Estado é um tema de alcance universal nos anos 90. No Brasil esta questão adquiriu importância decisiva, tendo em vista o peso da presença do Estado na economia nacional: tornou-se, conseqüentemente, inadiável equacionar a questão da reforma ou da reconstrução do Estado, que já não consegue atender com eficiência a sobrecarga de demandas a ele dirigidas, sobretudo na área social. A reforma do Estado não é, assim, um tema abstrato: ao contrário, é algo cobrado pela cidadania, que vê frustrada suas demandas e expectativas (BRASIL, 1995, p. 14).

Para Bresser Pereira, um dos principais atributos do Plano Diretor da Reforma do Estado:

Trata-se [...] de colocar em prática as novas ideias gerenciais e oferecer à sociedade um serviço público de melhor qualidade, atrelando a esse serviço um novo critério de êxito: o objetivo é sempre o melhor atendimento ao cidadão-cliente a um custo menor. Para isto, a implantação das agências autônomas, no nível das atividades exclusivas de Estado, e das organizações sociais, no setor público não-estatal será a tarefa estratégica. (PEREIRA, 2001, p. 33).

A partir desse prisma, a gestão educacional no Brasil também passa por modificações orientadas pelo Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – PRELAC. Esse modelo educacional foi sendo elaborado a partir das orientações dos organismos internacionais, como o CEPAL e as interpretações da Conferência de Jomtiem, realizada em 1990. Desta conferência, nascem os Planos Decenais da Educação, na qual a educação passa a ser pensada como uma estratégia para os países se inserirem no mundo globalizado, na qual a gestão escolar tem um papel fundamental. E através do modelo gerencial, criar estratégias para a eficiência e eficácia da educação, promovendo a autonomia da escola (PEREIRA, 2001, 34).

Diante do exposto, na Reforma do Estado, a educação passa a ser um elemento central, tanto no que diz respeito ao financiamento, quanto as orientações curriculares e ao sistema de avaliação e controle. Assim, com o discurso visando à melhoria da qualidade da educação, a avaliação externa em larga escala busca avaliar o desempenho dos alunos e também análises do redimensionamento das políticas públicas.

Dentro dessa perspectiva a avaliação em larga escala passa a ser uma exigência do sistema educacional com forte influência dos organismos internacionais, compondo parte fundamental da Reforma do Estado Brasileiro.

Conforme Werle (2010):

[...] em 1995, os procedimentos de avaliação dos sistemas de ensino passaram a ser realizados com empréstimos do Banco Mundial e foi definitivamente adotada a terceirização na definição de operações técnicas, frente ao que o Ministério da Educação passou apenas a definir os objetivos gerais do sistema de avaliação (WERLE, 2010, p. 27).

O Estado passa a regular os resultados desses testes vinculando com o financiamento e as políticas de remuneração dos docentes, inspirados nos modelos internacionais de gestão e qualidade da educação a partir dos critérios de eficiência e

eficácia. Esses termos eficiência e eficácia⁵ estão presentes nos documentos oficiais do MEC a partir da reforma do Estado com a implantação do novo modelo de administração gerencial e compõem o cenário metodológico das avaliações em larga escala (BRASIL, 1995).

2.2. Avaliação em Larga Escala e a Prova Brasil

De acordo com Libâneo (2007), as reformas educacionais a partir da década de 1980 foram direcionadas para a melhoria da qualidade de ensino, visando às necessidades socioculturais e do mercado.

A década de 1990 foi marcada pelo crescimento do sistema educacional no Brasil e pelo desenvolvimento mais sistemático das avaliações em larga escala. Castro (2009), explica que na década de 1990 foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que é uma avaliação em larga escala de desempenho acadêmico e de fatores associados ao rendimento escolar, que é realizada a cada dois anos, aplicada aos alunos de 5º e 9º séries do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio.

Conforme Werle (2011) é no ano de 1995 que o sistema de Avaliação ganha cara nova e força com os empréstimos do Banco mundial.

É no ano de 1995, entretanto, que o sistema de avaliação assume um novo perfil reforçado por empréstimos com o Banco Mundial (BM), e pela terceirização de operações técnicas, passando a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A partir daí as funções do MEC se restringem à definição dos objetivos gerais do Sistema de Avaliação, os professores da Universidade passam a ter “posição subalterna”, bem como as administrações locais veem reduzida sua ação ao simples apoio logístico na fase de aplicação das provas. A partir de 1995, portanto, ocorre uma reordenação na avaliação em larga escala da educação básica na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas (WERLE, 2011 p. 775)

⁵ **eficácia** é uma medida normativa do alcance dos resultados, enquanto **eficiência** é uma medida normativa da utilização dos recursos nesse processo. (...) A eficiência é uma relação entre custos e benefícios. Assim, a eficiência está voltada para a melhor maneira pela qual as coisas devem ser feitas ou executadas (métodos), a fim de que os recursos sejam aplicados da forma mais racional possível (...) (Chiavenato, 1994, p. 70).

Cabe ressaltar que, no final do ano de 1996, a Lei nº. 9.394 é promulgada, reafirmando o papel da avaliação externa e tornando imperativo o processo de avaliação, exigindo sua universalização, conforme Artigo 87:

É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996, s/p).

A Prova Brasil é considerada uma avaliação externa e em larga escala. Na definição de Werle (2010):

A avaliação externa pode designar avaliação de uma instituição, realizada por profissional ou firma especializada neste tipo de consultoria, abrangendo todo o escopo ou apenas parte das ações institucionais. Avaliação em larga escala é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema. Portanto, a avaliação de larga escala sempre é uma avaliação externa às instituições escolares avaliadas. O interessante de agregar o termo avaliação externa com a informação de que é “em larga escala” é que indica o tipo de avaliação e sua abrangência (WERLE, 2010, p. 22).

Na mesma perspectiva Machado (2012, p. 71), complementa afirmando que a avaliação externa é “todo processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar”. Nestes termos, as avaliações em larga escala não ficam restritas a dimensão da escola, vão além, atingindo em seus objetivos os sistemas escolares, como complementa Werle:

O objeto de avaliação são os sistemas escolares, as escolas, as redes de escolas de diferentes mantenedoras, e estão em consideração os resultados de aprendizagem, não os processos de aprendizagem, os recursos disponíveis e as condições de trabalho dos professores (WERLE, 2010, p. 24).

E vai mais além, serve para diagnosticar a educação pública no nosso país e oferece instrumentos para avaliar as políticas públicas educacionais.

As avaliações externas podem e devem ser utilizadas pelos gestores das escolas e dos sistemas educacionais como subsídios que orientam processos de reflexão, autoavaliação e tomada de decisão quanto ao aprimoramento do projeto pedagógico e ao desenho de políticas e programas educacionais que atendam a demandas, lacunas e expectativas da comunidade escolar, na perspectiva de oferta educacional de elevado padrão de qualidade (NEVES, 2011, p.1).

Para alguns autores as avaliações externas podem ser um importante instrumento para a implementação de políticas educacionais, conforme afirmam Franco, Bonamino e Alves (2007):

Ainda que a avaliação nacional tenha importantes limitações para a investigação de efeitos causais, é inegável que os dados da avaliação em larga escala oferecem oportunidade ainda ímpar para que se investiguem empiricamente as consequências de políticas e práticas educacionais (FRANCO, BONAMINO E ALVES, 2007, p. 1004).

Nessa maneira, o gestor escolar, sem desconsiderar os limites e intencionalidades das avaliações em larga escala, deve orientar reflexões com a comunidade escolar, proporcionando ações democráticas que buscam melhorar as condições de ensino e aprendizagem, sendo os resultados deste sistema de avaliação possíveis indicadores de gestão da educação.

Para fins desta pesquisa nosso foco é a Prova Brasil, avaliação em larga escala da educação básica que se desenvolve em âmbito nacional e que no discurso oficial, visa contribuir junto com as políticas públicas para a melhoria da qualidade de ensino⁶ e a democratização da educação.

⁶ Qualidade é um termo polissêmico, que comporta diversos significados e por isso, tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado, segundo diferentes capacidades valorativas. Em termos genéricos, o conceito de qualidade vem sendo bastante utilizado no processo produtivo (SOLIGO, 2013, p. 18).

Em 2005 o sistema avaliativo ganha força e o SAEB passa a ser constituído por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). De acordo com Sousa (2009),

A ANEB é realizada por amostragem das redes de ensino, em cada unidade da Federação, e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais, mantendo as características do SAEB. A ANRESC, conhecida como Prova Brasil, de base censitária, tem foco nas unidades escolares urbanas (SOUSA, 2009, p. 33).

A prova Brasil foi criada em 2005, é aplicada a cada dois anos nas turmas de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, com no mínimo 20 alunos, para avaliar habilidades de leitura e resolução de problemas. Os resultados dessa prova, juntamente com o censo escolar, formam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que serve para a definição das metas da educação até 2021 e o financiamento dos programas voltados para a qualidade da educação. Essa designação oficial da Prova Brasil é Avaliação Nacional da Rede Escolar (ANRESC).

A Prova Brasil se baseou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e uma comissão do MEC elaborou uma matriz de referência que engloba as habilidades e competências a serem avaliadas.

O IDEB é um dos principais parâmetros usados no Plano Nacional de Educação (2014-2024), composto por vinte metas de qualidade da educação brasileira, sendo que a sétima meta pretende que até 2024, todas as escolas de educação básica obtenham média 6.0 no IDEB, enquanto sinônimo de melhoria e de qualidade da educação.

Para Abdian (2010),

A avaliação em larga escala, com seus resultados, pode ser considerada como meio para que o coletivo autorreflita sobre seu trabalho, estabeleça consensos, planeje e execute mudanças, o que só é possível a partir da vivência democrática (ABDIAN, 2010, p. 63).

Todos esses dados apontam para um árduo trabalho dos profissionais de educação em todas as instâncias, para que estes consigam estabelecer estratégias eficientes, identificando as reais necessidades dos alunos em que os planejamentos

das atividades e práticas pedagógicas sejam baseados no contexto da realidade escolar. Para isso o papel do gestor como protagonista é importante. Nestes termos, o debate nos leva a refletir o quanto a função do diretor tornou-se um cargo político após a implementação das avaliações em larga escala, transformou-o naquele que deve cobrar resultados de seus professores, visto que os bons resultados são sinônimos de uma excelente gestão, ou seja, ele passa a ser aquele que faz a gerência dos processos no interior da escola, pois está a todo momento sendo monitorado por tais políticas, que não expressam as reais necessidades e dificuldades presentes no contexto escolar, menos ainda as reais condições em que o trabalho docente ocorre. Esse gestor escolar deve transmitir confiança à sua comunidade escolar, demonstrando conhecimento nos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, incentivando, informando e motivando para um trabalho coletivo.

Paro (2010, p. 766), diz que é “o diretor que, de acordo com a lei, responde, em última instância, pelo bom funcionamento da escola – onde se deve produzir um dos direitos sociais mais importantes para a cidadania”, direito este que está garantido na Constituição Federal Brasileira de 1988.

No Sistema Nacional de Educação Básica, além dos testes de desempenho, outros quatro questionários são aplicados: o do diretor, do professor, o do aluno e o da escola. O objetivo desses questionários é obter informações sobre a forma de gestão escolar, a ação docente e origem familiar dos alunos, suas condições socioeconômicas e hábitos de estudo, visando avaliar todo o processo pedagógico da instituição e do ensino público, em todas as esferas.

Como já apontado na Introdução, o objetivo principal desta pesquisa é analisar o perfil da gestão e dos gestores das escolas estaduais da região da AMOP. Nestes termos, o trabalho empírico é focado nos questionários contextuais da Prova Brasil, que são respondidos pelos diretores. Na sequência apresentamos a metodologia de pesquisa iniciando por uma breve explanação sobre os questionários contextuais e a organização metodológica planejada para a análise dos resultados de pesquisa.

3 - METODOLOGIA E QUESTIONÁRIO

Na perspectiva de analisar o perfil da gestão e dos gestores das escolas estaduais da região da AMOP, apresentamos brevemente os caminhos metodológicos e o material empírico da pesquisa.

3.1. Breve descrição e apresentação dos questionários contextuais do diretor na Prova Brasil

Os caminhos metodológicos percorridos na construção dessa dissertação estão firmados na opção pela pesquisa quali-quantitativa, pois permite ampliar o olhar inicial dos dados dos questionários contextuais da Prova Brasil do ciclo de 2015, disponíveis no site do INEP⁷, para as relações de contexto na construção do perfil da gestão e dos gestores das escolas estaduais da região da AMOP.

Enquanto a abordagem quantitativa recorre a dados estatísticos, a abordagem qualitativa faz a interpretação das realidades sociais. A partir dessa definição pensamos que os dados disponíveis pelo INEP e a análise com base em bibliografias nos dá a aproximação entre as metodologias supracitadas. Para Minayo (2001), o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõe. Ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo possíveis dicotomias. É com essa integração que buscamos responder a questão central da pesquisa.

Assim, classifica como quantitativa por empregar uma quantidade de dados com os cuidados estatísticos. E qualitativo por analisar e descrever esses dados, buscando maior profundidade nas interpretações. Dessa maneira as dimensões quali-quantitativa se articulam e se complementam.

De acordo com Gil (1987), a abordagem qualitativa e quantitativa com a coleta de dados pode ser uma pesquisa bibliográfica e descritiva. A Pesquisa bibliográfica por possibilitar o embasamento do trabalho sobre o tema pesquisado e a pesquisa

⁷ INEP. (2015). **Microdados Saeb (Aneb/Prova Brasil)**. Disponível em: (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira): http://download.inep.gov.br/microdados/microdados_aneb_prova_brasil_2015.zip. Acesso em: 06 jun 2018.

descritiva por amostra de população na qual possibilita trabalhar com análise dos dados brutos. Com isso, Gil (1987), complementa: as pesquisas descritivas “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 1987, p. 45).

Desta maneira para interpretar os dados na pesquisa qualitativa, Alves-Mazzoti e Gewandszajder (2004) destacam:

[...] à medida que os dados são coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e ou aperfeiçoando as anteriores o que por sua vez o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final (ALVES-MAZZOTI e GEWANDSZNAJDER (2004, p. 170).

Conforme o site do INEP, a prova Brasil tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. A Prova Brasil como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).

Para além do instrumento principal, o teste parametrizado, chamado de Prova Brasil é suplementado pelos questionários socioeconômicos, um instrumento para coleta de dados sobre aspectos sociais e econômicos de contexto da comunidade escolar participante da avaliação, sendo um questionário para a escola, um para o diretor, um para o professor e um para cada aluno que participa do teste. Esses questionários coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho, hábitos de estudo, metodologias, condições físicas das escolas, condições sociais dos alunos, etc. Para além dos testes padronizados aplicados nos quinto e nono ano do ensino fundamental com questões de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática. Com foco na resolução de problemas, os questionários objetivam complementar as informações sobre a realidade em que os estudantes estão inseridos.

Neste contexto, os questionários contextuais da Prova Brasil, respondidos pelos diretores das escolas estaduais dos municípios da AMOP⁸, constituem o conjunto de documentos a serem analisados para compor o perfil da gestão e dos gestores das escolas da região.

O questionário do Diretor é composto por cento e onze (111) questões, divididas em nove blocos. O primeiro bloco é formado por vinte e uma (21) questões com informações básicas (sexo, faixa etária, etnia, formação, experiência profissional e características funcionais).

O segundo bloco apresenta questões de números 22 à 27, relacionadas as atividades de desenvolvimento profissional (referentes à valor, tempo disponível, área de interesse e se ofereceu na escola atividade de formação continuada e o número de participantes).

No terceiro questões de números 28 à 32 referentes a características da equipe escolar (professor com vínculo estável na escola, conselho de classe, conselho escolar, elaboração do projeto pedagógico).

O quarto bloco apresenta as questões de números 33 à 61, e trata de políticas, ações e programas escolares (participação na Prova Brasil e se conhece os resultados da sua escola, município e estado, além de questões como admissão de alunos, ofertas de vagas, formação de turmas, ação para redução de taxa de reprovação e abandono, reforço escolar, medidas para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos, medidas para minimizar a falta dos alunos, e atividades extracurriculares e a quantidade de alunos com deficiência ou necessidades especiais, acessibilidade e atendimento educacional especializado).

O quinto bloco compreende as questões 62 a 66, e trata da merenda escolar oferecida na escola.

⁸ AMOP - (**Associação dos Municípios do Oeste do Paraná**) é composta por 52 municípios integrantes: Anahy, Assis Chateaubriand, Boa Vista da Aparecida, Braganey, Brasilândia do Sul, Cafelândia, Campo Bonito, Capitão Leonidas Marques, Cascavel, Catanduvas, Céu Azul, Corbélia, Diamante do Oeste, Diamante do Sul, Entre Rios do Oeste, Formosa do Oeste, Foz do Iguaçu, Guaira, Guaraniaçu, Ibema, Iguatu, Iracema do Oeste, Itaipulândia, Jesuítas, Lindoeste, Marechal Candido Rondon, Maripá, Matelândia, Medianeira, Mercedes, Missal, Nova Aurora, Nova Santa Rosa, Ouro Verde do Oeste, Palotina, Pato Bragado, Quatro Pontes, Ramilândia, Santa Helena, Santa Lucia, Santa Tereza D'oeste, Santa Terezinha do Itaipu, São Jose das Palmeiras, São Miguel do Iguaçu, São Pedro do Iguaçu, Serranópolis do Iguaçu, Terra Roxa, Toledo, Três Barras do Paraná, Tupassi, Ubitatã, Vera Cruz do Oeste.

O sexto bloco é formado pelas questões 67 à 80, referentes aos problemas da escola e dificuldade de gestão como: (o funcionamento da escola em relação aos recursos financeiros, carência de professores, pessoal administrativo e apoio pedagógico; falta de recursos pedagógicos, falta e rotatividade dos professores e falta e indisciplina de alunos, interferência de atores externos na gestão, apoio de instâncias superiores, troca de informações com outros diretores e apoio da comunidade).

O sétimo bloco é composto pelas questões 81 a 89 referentes aos recursos financeiros e livros didáticos (apoio financeiro federal, estadual, municipal de empresas ou doadores individuais, se utilizou o Guia do Livro Didático do MEC e como se deu a escolha, se chegou a tempo e ou faltou).

O oitavo bloco, questões 90 a 108, referentes à violência escolar e se há projetos sobre certas temáticas (violência, drogas, machismo).

Por fim, no último bloco estão as questões de 109 a 111, referentes ao ensino religioso.

Para a concretização desse trabalho foram selecionadas 39 questões – do total de 111 – do questionário contextual do diretor na Prova Brasil de 2015. Para fins de nossa análise, dividimos essas questões em duas categorias: uma voltada para o perfil do gestor e outra direcionada ao perfil da gestão. Na primeira categoria as questões selecionadas foram da 1 a 21 que apresentam elementos constitutivos sobre o perfil do gestor com informações básicas pessoais (sexo, idade e etnia), formação, experiência profissional e características funcionais.

Para uma melhor visualização do questionário, objeto desta análise, optamos em apresentá-las da forma originalmente encontradas no instrumento. As 21 questões selecionadas na primeira categoria estão dispostas a seguir em figuras, que serão discutidas posteriormente:

Figura 1: Informações Pessoais do Diretor - sexo

1. QUAL É O SEU SEXO?

A Masculino.

B Feminino.

Fonte: Questionário Contextual Prova Brasil 2015 - Diretor

Figura 2: Informações Pessoais do Diretor - faixa etária

2. VOCÊ PODERIA NOS DIZER A SUA FAIXA ETÁRIA?

A Até 24 anos.

B De 25 a 29 anos.

C De 30 a 39 anos.

D De 40 a 49 anos.

E De 50 a 54 anos.

F 55 anos ou mais.

Fonte: Questionário Contextual Prova Brasil 2015 – Diretor

Figura 3: Informações Pessoais do Diretor - cor

3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

A Branco(a).

B Pardo(a).

C Preto(a).

D Amarelo(a).

E Indígena.

F Não quero declarar.

G Não sei.

Fonte: Questionário Contextual Prova Brasil 2015 – Diretor

As figuras 1, 2 e 3, nas quais estão as questões referentes a sexo, idade e cor nos possibilitam identificar esse profissional quanto suas características físicas, proporcionando identificar um perfil primário desse gestor e nos remete a análise

quanto a questões de gênero masculino e feminino e seus desdobramentos na educação pública brasileira, bem como, a questões de cor/raça. Neste aspecto identificar este perfil primário pode se constituir em um importante instrumento para aprofundar debates posteriores em torno da gestão e dos gestores das escolas estaduais do Paraná.

As figuras a seguir, apresentam as questões voltadas para o perfil acadêmico dos diretores.

Figura 4: Informações Pessoais do Diretor - Tipo de formação até a graduação

4. QUAL É O MAIS ALTO NÍVEL DE ESCOLARIDADE QUE VOCÊ CONCLUIU (ATÉ A GRADUAÇÃO)?

- A** Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau).
- B** Ensino Médio - Magistério (antigo 2º grau).
- C** Ensino Médio - Outros (antigo 2º grau).
- D** Ensino Superior - Pedagogia.
- E** Ensino Superior - Curso Normal Superior.
- F** Ensino Superior - Licenciatura em Matemática.
- G** Ensino Superior - Licenciatura em Letras.
- H** Ensino Superior - Outras Licenciaturas.
- I** Ensino Superior - Outras áreas.

Fonte: Questionário Contextual Prova Brasil 2015 - Diretor

Figura 5: Informações Pessoais do Diretor - Anos da última graduação

5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVEU O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE (ATÉ A GRADUAÇÃO)?

- A** Há menos de 2 anos.
- B** De 2 a 7 anos.
- C** De 8 a 14 anos.
- D** De 15 a 20 anos.
- E** Há mais de 20 anos.

Fonte: Questionário Contextual Prova Brasil 2015 - Diretor

Figura 6: Informações Pessoais do Diretor - Instituição de ensino superior

6. INDIQUE EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ OBTVEU SEU DIPLOMA DE ENSINO SUPERIOR.

- A** Não conclui o Ensino Superior.
- B** Privada.
- C** Pública Federal.
- D** Pública Estadual.
- E** Pública Municipal.

Fonte: Questionário Contextual Prova Brasil 2015 – Diretor

Figura 7: Informações Pessoais do Diretor - Forma de ensino superior

7. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO DE ENSINO SUPERIOR?

- A** Não conclui o Ensino Superior.
- B** Presencial.
- C** Semipresencial.
- D** A distância.

Fonte: Questionário Contextual Prova Brasil 2015 – Diretor

Figura 8: Informações Pessoais do Diretor - Pós-graduação

8. INDIQUE O CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- A** Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.
- B** Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas).
- C** Especialização (mínimo de 360 horas).
- D** Mestrado.
- E** Doutorado.

Fonte: Questionário Contextual Prova Brasil 2015 - Diretor

Figura 9: Informações Pessoais do Diretor - Área temática da pós-graduação

9. INDIQUE A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- A** Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.
- B** Educação, enfatizando alfabetização.
- C** Educação, enfatizando linguística e/ou letramento.
- D** Educação, enfatizando educação matemática.
- E** Educação - outras ênfases.
- F** Outras áreas que não a Educação.

Fonte: Questionário Contextual Prova Brasil 2015 - Diretor

As figuras de 5 a 9 trazem as características dos diretores quanto a sua formação em graduação e pós-graduação, bem como a modalidade e tipo de instituição em que se formou, possibilitando identificar o perfil “acadêmico” desse gestor. Estas questões apresentam dados relevantes a pesquisa, pois nos permitem identificar a formação acadêmica dos diretores, podendo contribuir na identidade de formação e as práticas profissionais dos gestores, pois um dos aspectos para problematização está, exatamente, no nível de especialização do profissional gestor. Em que medida os gestores de escolas públicas são qualificados para a função?

Na sequência apresentamos as questões referentes ao rendimento salarial, dedicação ao cargo, carga horária na função, forma de acesso ao cargo, experiência profissional, tanto no cargo, como na docência.

Este conjunto de questões possibilita conhecermos as condições salariais e de dedicação dos gestores ao cargo. Podendo também fomentar discussões sobre aspectos motivadores e limitadores ao acesso e permanência na função de diretor de escolas estaduais no estado do Paraná, a partir da análise do perfil destes profissionais na região da AMOP.

Figura 10: Informações pessoais do Diretor - Rendimento da função

10. COMO DIRETOR QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER).

- A** Até R\$ 788,00.
- B** De R\$ 788,01 até R\$ 1.182,00.
- C** De R\$ 1.182,01 até R\$ 1.576,00.
- D** De R\$ 1.576,01 até R\$ 1.970,00.
- E** De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00.
- F** De R\$ 2.364,01 até R\$ 2.758,00.
- G** De R\$ 2.758,01 até R\$ 3.152,00.
- H** De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00.
- I** De R\$ 3.940,01 até R\$ 5.516,00.
- J** De R\$ 5.516,01 até R\$ 7.880,00.
- K** R\$ 7.880,01 ou mais.

Fonte: Questionário Contextual Prova Brasil 2015 – Diretor

Figura 11: Informações Pessoais do Diretor - Dedicção funcional

11. ALÉM DA DIREÇÃO DESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?

- A** Sim, na área de educação.
- B** Sim, fora da área de educação.
- C** Não.

Fonte: Questionário Contextual Prova Brasil 2015 – Diretor

Figura 12: Informações Pessoais do Diretor - Rendimentos totais

12. CONSIDERANDO TODAS AS ATIVIDADES QUE VOCÊ EXERCE (DENTRO E FORA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO), QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER).

A Até R\$ 788,00.

B De R\$ 788,01 até R\$ 1.182,00.

C De R\$ 1.182,01 até R\$ 1.576,00.

D De R\$ 1.576,01 até R\$ 1.970,00.

E De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00.

F De R\$ 2.364,01 até R\$ 2.758,00.

G De R\$ 2.758,01 até R\$ 3.152,00.

H De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00.

I De R\$ 3.940,01 até R\$ 5.516,00.

J De R\$ 5.516,01 até R\$ 7.880,00.

K R\$ 7.880,01 ou mais.

Fonte: Questionário Contextual Prova Brasil 2015 – Diretor

Figura 13: Informações Pessoais do Diretor - Carga horária semanal

13. QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL, COMO DIRETOR, NESTA ESCOLA?

A Mais de 40 horas.

B 40 horas.

C De 20 a 39 horas.

D Menos de 20 horas.

Fonte: Questionário Contextual Prova Brasil 2015 – Diretor

Com relação às figuras 10 a 13, será possível identificar se os gestores escolares têm dedicação exclusiva na escola ou o dividem com outra tarefa, conforme a carga horária de trabalho dedicado à escola e sua realidade econômica, além de possibilitar um debate em torno dos rendimentos e possíveis motivadores para acesso ao cargo. Tanto o rendimento salarial, quanto a dedicação ao cargo, como exclusiva ou parcial, podem ser elementos determinantes a qualidade e ao modelo de gestão a ser adotado pelo profissional. Nestes termos, em que medida estas características influenciam a gestão das escolas estaduais da região?

Figura 14: Informações Pessoais do Diretor - Forma de acesso ao cargo

14. VOCÊ ASSUMIU A DIREÇÃO DESTA ESCOLA POR MEIO DE:

- A** Concurso público apenas.
- B** Eleição apenas.
- C** Indicação apenas.
- D** Processo seletivo apenas.
- E** Processo seletivo e Eleição.
- F** Processo seletivo e Indicação.
- G** Outra forma.

Fonte: Questionário Contextual Prova Brasil 2015 - Diretor

Figura 15: Informações Pessoais do Diretor - Anos de trabalho de professor

15. POR QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHOU COMO PROFESSOR(A) ANTES DE SE TORNAR DIRETOR(A)?

- A** Nunca.
- B** Menos de um ano.
- C** 1-2 anos.
- D** 3-5 anos.
- E** 6-10 anos.
- F** 11-15 anos.
- G** 16-20 anos.
- H** Mais de 20 anos.

Fonte: Questionário Contextual Prova Brasil 2015 – Diretor

Figura 16: Informações Pessoais do Diretor - Tempo de função de direção

16. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ EXERCE FUNÇÕES DE DIREÇÃO?

- A** Menos de um ano.
- B** 1-2 anos.
- C** 3-5 anos.
- D** 6-10 anos.
- E** 11-15 anos.
- F** 16-20 anos.
- G** Mais de 20 anos.

Fonte: Questionário Contextual Prova Brasil 2015 – Diretor

Figura 17: Informações Pessoais do Diretor - Tempo de direção na mesma escola

17. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ É DIRETOR(A) DESTA ESCOLA?

A Menos de um ano.

B 1-2 anos.

C 3-5 anos.

D 6-10 anos.

E 11-15 anos.

F 16-20 anos.

G Mais de 20 anos.

Fonte: Questionário Contextual Prova Brasil 2015 – Diretor

Figura 18: Informações Pessoais do Diretor - Tempo de trabalho na educação

18. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO?

A Menos de um ano.

B 1-2 anos.

C 3-5 anos.

D 6-10 anos.

E 11-15 anos.

F 16-20 anos.

G Mais de 20 anos.

Fonte: Questionário Contextual Prova Brasil 2015 – Diretor

As questões 14 a 18 possibilitam reflexões sobre a condição de ser professor e compreender a realidade escolar para acessar a função de gestor escolar, bem como, a importância da experiência profissional na educação e ao cargo de gestor, como possíveis elementos qualificadores da gestão. Além dessas características será possível analisar a forma de escolha do cargo e a dedicação do trabalho de gestor na mesma escola e a sua relação com a comunidade escolar, fatores que podem indicar práticas democráticas ou autoritárias na condução da escola.

Nas próximas figuras estão as questões sobre formação continuada em que o diretor tenha participado.

Figura 19: Informações Pessoais do Diretor - Formação continuada

19. DURANTE OS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL?

A Não.

B Sim.

Fonte: Questionário Contextual Prova Brasil 2015 – Diretor

Figura 20: Informações Pessoais do Diretor - Formação continuada

20. SE VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, COMO VOCÊ AVALIA O IMPACTO DA PARTICIPAÇÃO EM SUA ATIVIDADE COMO DIRETOR(A)?

A Não participei.

B Sim, e não houve impacto.

C Sim, e houve um pequeno impacto.

D Sim, e houve um impacto moderado.

E Sim, e houve um grande impacto.

Fonte: Questionário Contextual Prova Brasil 2015 – Diretor

Figura 21: Informações Pessoais do Diretor - Formação Continuada

21. NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO QUE VOCÊ PARTICIPOU?

A Não.

B Sim.

Fonte: Questionário Contextual Prova Brasil 2015 – Diretor

As figuras 19 a 21 permitem analisar a participação, formação e desenvolvimento profissional desses diretores escolares, possibilitando investigar em que medida há investimento em formação continuada para o exercício da função de gestor das escolas públicas, bem como, o interesse dos profissionais por participar de cursos na área.

Na segunda categoria estão as questões 29 a 32 (atividades e composição da equipe escolar) que contemplam conselho escolar, conselho de classe e projeto político pedagógico, e as questões 67 a 80 (problemas da escola, dificuldade e condições para o cargo de gestão escolar).

Figura 22: Informações sobre a equipe escolar

29. O CONSELHO ESCOLAR É UM COLEGIADO GERALMENTE CONSTITUÍDO POR REPRESENTANTES DA ESCOLA E DA COMUNIDADE QUE TEM COMO OBJETIVO ACOMPANHAR AS ATIVIDADES ESCOLARES. NESTE ANO, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO ESCOLAR?

- A** Não existe Conselho Escolar.
- B** Nenhuma vez.
- C** Uma vez.
- D** Duas vezes.
- E** Três vezes ou mais.

Fonte: Questionário Contextual Prova Brasil 2015 - Diretor

Figura 23: Informações sobre a equipe escolar

30. ALÉM DE VOCÊ, QUEM PARTICIPA DO CONSELHO ESCOLAR?

- A** Não existe Conselho Escolar.
- B** Professores, funcionários, alunos e pais/responsáveis.
- C** Professores, funcionários e pais/responsáveis.
- D** Professores, alunos e pais/responsáveis.
- E** Professores, funcionários e alunos.
- F** Professores e pais/responsáveis.
- G** Outros.

Fonte: Questionário Contextual Prova Brasil 2015 - Diretor

Figura 24: Informações sobre a equipe escolar

31. O CONSELHO DE CLASSE É UM ORGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SÉRIE. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO DE CLASSE?

- A** Não existe Conselho de Classe.
- B** Nenhuma vez.
- C** Uma vez.
- D** Duas vezes.
- E** Três vezes ou mais.

Fonte: Questionário Contextual Prova Brasil 2015 – Diretor.

Figura 25: Informações sobre a equipe escolar

32. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, COMO SE DEU A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO?

- A** Não sei como foi desenvolvido.
- B** Não existe Projeto Pedagógico.
- C** Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar.
- D** Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar.
- E** Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar.
- F** Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações e com discussão com a equipe escolar.
- G** Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar.
- H** Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar.

Fonte: Questionário Contextual Prova Brasil 2015 – Diretor

As figuras 22 a 25 nos fornecerão elementos para identificar o tipo de gestão que se configura através dos conselhos escolares, conselho de classe e projeto político pedagógico como a participação desses membros da comunidade escolar. Analisando a periodicidade destas atividades e o público participante é possível fomentar o debate em torno das práticas e gestão democrática e de participação dos sujeitos da comunidade escolar.

As questões seguintes apresentam elementos contextuais a gestão, como disponibilidade de recursos e pessoal administrativo, entre outras.

Figura 26: Informações sobre problemas da escola e dificuldade de gestão

	Não.	Sim, pouco.	Sim, moderadamente.	Sim, muito.
67. Insuficiência de recursos financeiros.	A	B	C	D
68. Inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries.	A	B	C	D
69. Carência de pessoal administrativo.	A	B	C	D
70. Carência de pessoal de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional).	A	B	C	D
71. Falta de recursos pedagógicos.	A	B	C	D
72. Interrupção das atividades escolares.	A	B	C	D
73. Alto índice de faltas por parte dos professores.	A	B	C	D
74. Alto índice de faltas por parte dos alunos.	A	B	C	D
75. Alta rotatividade do corpo docente.	A	B	C	D
76. Indisciplina por parte dos alunos.	A	B	C	D

Fonte: Questionário Contextual Prova Brasil 2015 - Diretor

Figura 27: Informações sobre condições sobre a existência do cargo de diretor

	Sim.	Não.
77. Há interferência de atores externos em sua gestão?	A	B
78. Há apoio de instâncias superiores?	A	B
79. Há troca de informações com diretores de outras escolas?	A	B
80. Há apoio da comunidade à sua gestão?	A	B

Fonte: Questionário Contextual Prova Brasil 2015 - Diretor

As figuras 26 e 27 nos possibilitam identificar e ou compreender quais os fatores que mais interferem na gestão escolar na percepção dos gestores e como esses dialogam com os problemas mais comuns enfrentados no dia a dia escolar.

No próximo item, apresentamos o processo de seleção das escolas participantes do recorte da pesquisa.

3.2. O recorte espacial da pesquisa: da seleção das escolas e municípios:

O estado do Paraná é composto por 399 municípios dos quais 52 fazem parte da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP). Esses municípios estão organizados em três microrregiões definidas pelo IBGE, sediadas pelos municípios de Toledo, Cascavel e Foz do Iguaçu, sendo que estes congregam as três maiores populações de toda a região ficando entre 135 e 317 mil habitantes. Dos 52 municípios, aproximadamente sessenta por cento (60%) são de pequeno porte com população de até 10 mil habitantes. Neste contexto temos um cenário heterogêneo, mas com possibilidade de comparação devido a interdependência econômica gerida pelos três polos populacionais principais, possibilitando grande circulação de pessoas, produtos e serviços no conjunto dos municípios.

Esses municípios contam com um total de 243 escolas estaduais. Para fins desta análise trabalharemos com as escolas estaduais que possuem o 9º ano do Ensino Fundamental que são 225 escolas, mas dentre elas, somente 172 escolas serão analisadas, pois foram as que participaram da Prova Brasil 2015. Nessas condições, somente 50 municípios participaram da Prova Brasil de 2015. Em dois municípios as escolas não atenderam os requisitos necessários para terem seu resultado divulgado, seja por número de participantes na Prova Brasil insuficiente, ou porque não atenderam os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

Após a seleção dessas 172 escolas partimos em busca das respostas dos questionários que são disponibilizados pelo MEC em forma de Micro Dados, exigindo a descompactação e seleção das escolas através de um conjunto de códigos. Trabalho árduo, que exige identificar no site do INEP/MEC os códigos que são do Estado do Paraná e a partir daí o código de cada município de abrangência da AMOP. Após identificar o código do município, busca-se o código de escola por escola para assim conseguir localizar as respostas dos questionários respondidos pelos diretores. Após essa identificação as respostas dos questionários contextuais foram transferidas para uma planilha do Excel para, só então, fazer o levantamento das respostas e assim agrupar e analisar as devidas respostas configurando o objeto de pesquisa.

No próximo capítulo apresentaremos a tabulação das questões selecionadas para a discussão e construção do perfil dos gestores das escolas estaduais do Estado do Paraná na região da AMOP.

4 - PERFIL DA GESTÃO E DOS GESTORES NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA REGIÃO DA AMOP

O objetivo deste capítulo é apresentar a tabulação e análise das questões que foram selecionadas para o universo desta pesquisa.

Para a concretização dessa etapa da pesquisa foi necessário um longo trabalho na captação, seleção e processamento dos microdados, para então, chegar a tabulação, elaboração de gráficos e análise das questões.

4.1. Análise e apresentação de resultados dos questionários

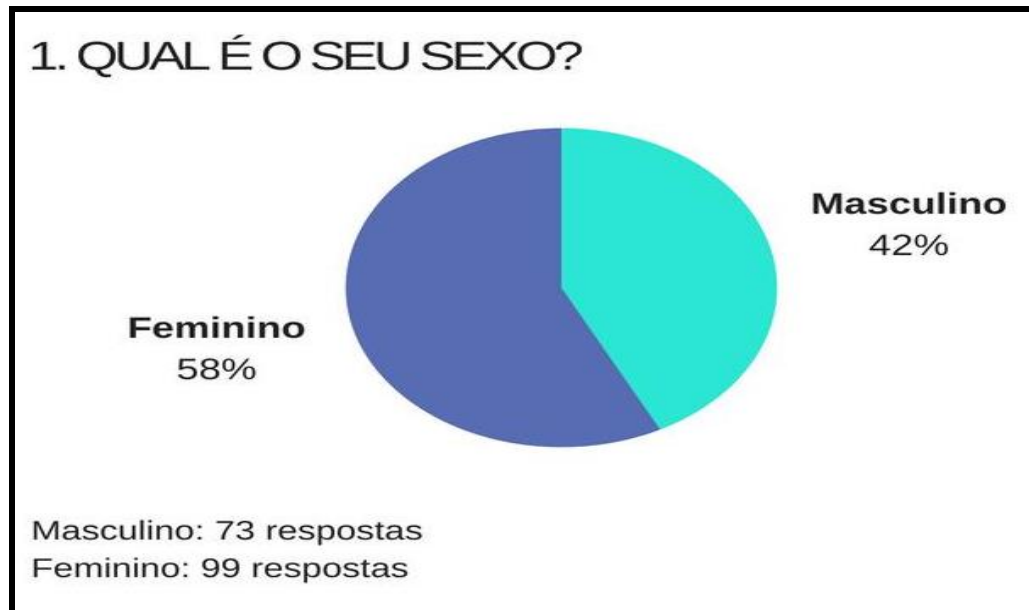
Neste estudo, a compreensão de perfil, parte da ideia de características que aproximem grupos de sujeitos em função de suas características comuns, para então, compreender melhor as especificidades, o que diferencia e o que aproxima os integrantes destes grupos. Define-se através da:

[...] leitura das faces de um fenômeno, representando algo que carrega consigo características gerais deste determinado fenômeno, mostrando os seus modelos distintos. A constituição do perfil se edifica a partir da análise dos diferentes tipos, visando à identificação e caracterização da heterogeneidade com vistas à classificação em grupos mais homogêneos, com a intenção de, a partir destes grupos, conhecer as especificidades e o que diferencia e o que similariza os indivíduos componentes de cada grupo (SOUZA, 2006, p. 176)

Na sequência apresentamos os dados coletados através das questões que fazem parte dessa pesquisa com o objetivo de construir o perfil dos gestores de escolas estaduais do estado do Paraná.

O Gráfico 1, apresenta os quantitativos e percentuais da Questão 1 do questionário contextual do diretor na Prova Brasil.

Gráfico 1: Sexo dos diretores das escolas estaduais da AMOP



Fonte: Elaborado pelo autor.

A informação que o gráfico acima apresenta parte da configuração em que as mulheres vêm ocupando o mercado de trabalho, principalmente na função da administração pública pelas quais fizeram suas escolhas profissionais no momento de concorrer ao cargo de direção escolar. Essa amplitude no setor administrativo feminino é recente como destaca Cohen (2009): “O perfil da mulher que exerce um cargo de liderança é bem diferente de alguns anos atrás. Elas estão ambiciosas e possuem uma rede de relacionamento de causar inveja” (COHEN, 2009, p. 30).

Com o gráfico acima percebemos que as mulheres ocupam a maioria dos cargos das direções das escolas pesquisadas, mas se comparado com o senso escolar das escolas públicas do Paraná de 2013, na qual 25,4% dos docentes da rede estadual são do sexo masculino, esta proporção deixa transparecer que a direção escolar na rede estadual ainda é um cargo de perfil masculino, já que aproximadamente 75% dos docentes são do sexo feminino e em contrapartida apenas 58% dos cargos de diretores são ocupados por mulheres, o que é um dado significativo, pois o percentual ideal é de 75%, igual ao das mulheres enquanto percentual de profissionais na educação. Esse perfil, ainda que controverso, indica que a região da AMOP segue a tendência estadual e nacional de predominância das mulheres na gestão escolar em termos numéricos

absolutos, mas, que ainda há certa discrepância percentual entre homens e mulheres em cargos de gestão, sendo este um fator do perfil do gestor escolar desta região.

Quanto aos papéis socioculturais da mulher e do homem o modelo patriarcal de atuação continua enraizado. Sendo assim, conforme Louro (2007), os homens continuam ocupando os cargos de chefia na qual, muitas vezes, a mulher é considerada como sexo frágil, principalmente em situações que exige racionalidade e autoridade, como é o caso dos cargos de direção escolar.

Por outro lado outra questão de destaque é o caso de muitas mulheres exercerem uma dupla jornada de trabalho que pode ser algo que dificulta a adesão a função de direção, como é apresentado na pesquisa de Araújo et al. (2006) feita com professores de escolas públicas de Salvador, destacando a sobrecarga das mulheres com o trabalho da escola e o doméstico.

A responsabilidade feminina pelo trabalho doméstico mostrou-se relevante, ainda uma atribuição mais das professoras do que dos professores, mesmo dado o processo de profissionalização destas mulheres. A dupla jornada de trabalho, profissional e doméstico, foi, de fato, uma realidade para as mulheres estudadas. Vale lembrar que as mulheres apresentaram menores níveis de qualificação formal, sendo a necessidade de realizar a dupla jornada de trabalho um possível obstáculo ao avanço profissional. (ARAÚJO et al., 2006, p. 1127)

Contudo, segundo Louro (2007, p. 89), “é possível argumentar que ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino”.

Conforme constata Souza (2006), a presença masculina na docência e nas direções escolares aumenta, principalmente nas etapas dos anos finais do Ensino fundamental e, com maior crescimento no ensino médio. Dados apresentados em seu estudo realizado a partir de análise de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB de 2003 mostra que:

[...] marca de desigualdade de gênero aparece mesmo é entre os docentes e diretores das escolas de 4ª série, nas quais sistematicamente, em todas as regiões há proporcionalmente mais diretores homens do que professores homens (...). [Isto] não se deve à presença de poucos homens com maior qualificação, mas possivelmente decorre do domínio do sexo (SOUZA, 2006, p. 202).

O autor acima citado afirma que, essa diferença de gênero ocorre também em outros espaços de liderança na sociedade. Assim,

[...] as razões que levam o homem a ocupar posições de mando nesse universo podem ser explicadas pelo papel que a sociedade imputa aos homens e às mulheres, aos símbolos que eles representam, aqueles como sujeitos que têm de controlar/dominar, essas como pessoas que têm de agir/operar (SOUZA, 2006, p. 138).

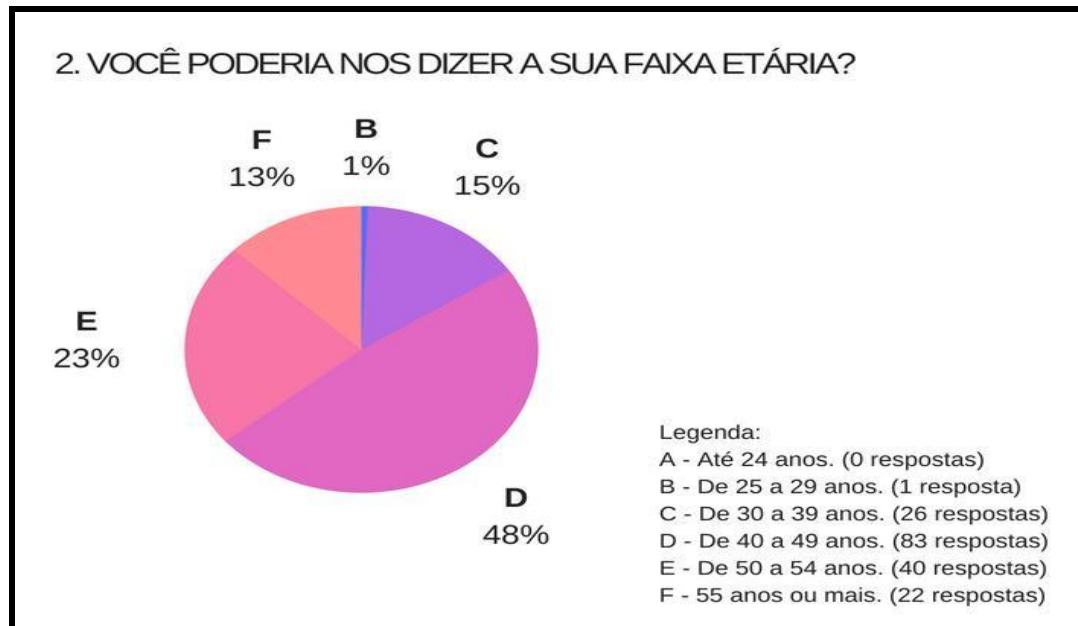
Conforme Bruschini (2002), essa questão aparece na Constituição Federal do Brasil de 1988, sendo um marco legal que abriu espaço para a mulher entrar no mercado de trabalho buscando igualdade com os homens.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 é um marco fundamental na instituição da cidadania das mulheres do ponto de vista legal, ao afirmar nos seus princípios, que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações. Além disso, garante no texto uma série de outros direitos fundamentais específicos para as mulheres (BRUSCHINI, 2002, p.130).

O Exercício da cidadania das mulheres é um passo que foi conquistado e deviam ser respeitados os direitos e obrigações em qualquer instância da sociedade. Para além, o exposto, permite fomentar o debate em torno dos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres, ao mesmo tempo em que apresenta um perfil controverso do gestor escolar das escolas estaduais da região da AMOP.

O Gráfico 2, traz os dados coletados na Questão 2 do questionário do diretor na Prova Brasil.

Gráfico 2: Faixa etária dos diretores das escolas estaduais da AMOP



Fonte: Elaborado pelo autor.

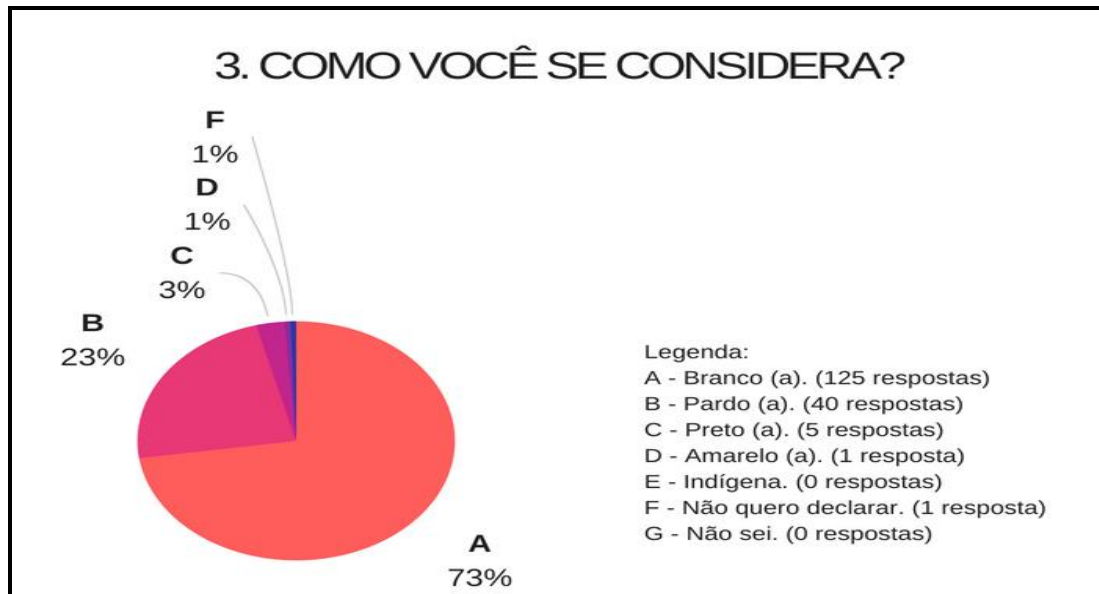
A faixa etária de 40 a 49 anos de idade atingiu 48% dos diretores. E acima de 50 anos um percentual de 36%, o que somados significam 84%. Isso caracteriza que a função de diretor escolar, no universo desta pesquisa, é essencialmente exercida por professores com mais de 40 anos de idade, indicando um perfil voltado para a experiência de vida e profissional.

A experiência profissional, também está refletida no perfil do diretor escolar, pois 93% do total dos diretores estão atuando na educação há mais de 11 anos. Dos quais 69% trabalharam mais de 6 anos como professor antes de ser diretor. Outra característica é que 36% está há mais de 11 anos na direção. E 54% está a mais de 6 anos na mesma escola na função de direção.

Porém, a experiência educacional exigida faz com que o diretor escolar fique por mais de um mandato na mesma escola. Isso demonstra que o perfil do diretor escolar é de profissional de ampla experiência na área educacional, tanto como diretor, quanto como professor.

O próximo gráfico apresenta os percentuais de declaração quanto a cor dos diretores das escolas estaduais da região da AMOP.

Gráfico 3: Cor dos diretores das escolas estaduais da AMOP



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação ao perfil cor autodeclarada, 73%, dos diretores das escolas pesquisadas considera-se branco, sendo uma característica marcante em relação a miscigenação de nosso país. Essas diferenças são marcantes nas regiões brasileiras, o que se explica devido o processo de ocupação do território. Essa característica fecha com o dado do censo de 2016, em que a população do sul do Brasil declarou-se branca 76,8%, parda 18,7% e preta apenas 3,8%⁹. Estes dados corroboram com os percentuais declarados pelos professores do Estado do Paraná que é de 76% de brancos. Essa proporção é muito próxima as que aparecem nos dados do perfil dos gestores escolares da região da AMOP, enquanto que para o total de professores do Brasil a porcentagem que se declaram brancos é de 46%. Essa análise de cor¹⁰ é uma questão polêmica, e por mais importante e relevante que seja, não faz parte de nosso

⁹ Informações do senso de 2016. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html> acesso dia 11 de setembro de 2018.

¹⁰ O questionário da Prova Brasil 2015, assim como os questionários aplicados pelo IBGE, trabalham com o que se chama de quesito cor, que se refere à cor da pele, segundo as seguintes categorias: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Destaca-se que para a demografia, a população negra é o somatório de preto+pardo, e que preto é a cor e negro é a raça. Assim, não há “cor negra” e sim “cor preta”. Em geral insiste-se em utilizar em pesquisas aquela expressão, que conforme a Resolução 196/96 Normas de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos é inadequada (OLIVEIRA, 2004, p. 58).

objetivo neste instante, principalmente devido ao tempo dedicado para o estudo. Aqui apresentamos a cor como uma característica social do perfil do diretor.

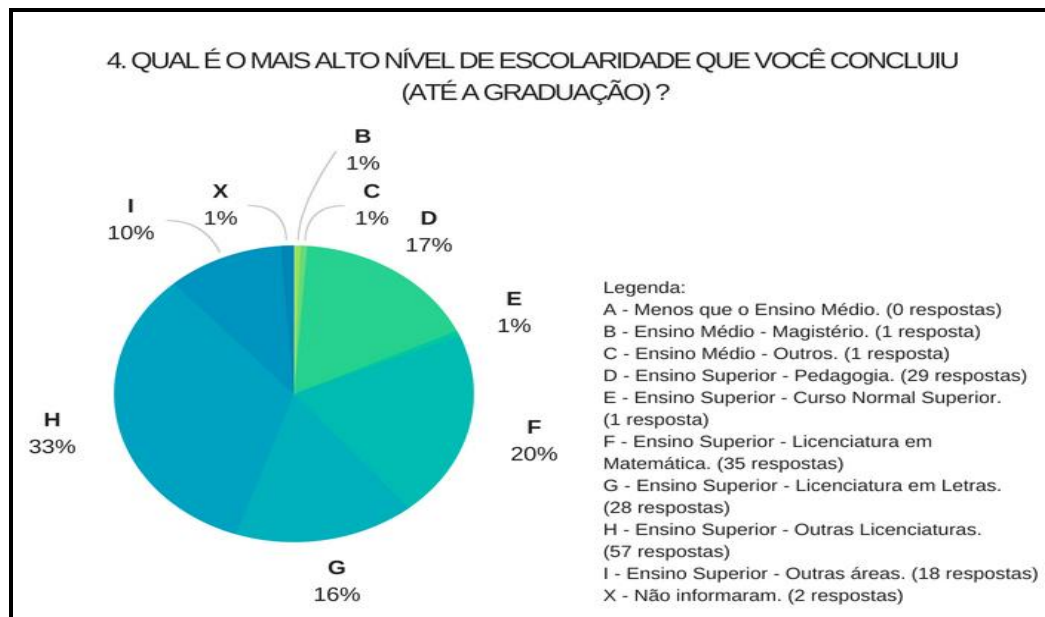
Oliveira (2004, p. 57), define que: “identidade racial/étnica é o sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente de construção social, cultural e política”. Conforme a autora, essa consciência refere-se à história de vida do sujeito e suas relações com a sociedade.

Nestes termos, o sentimento de pertencimento revela a cor branca como predominante no perfil dos gestores das escolas públicas estaduais da região da AMOP, reproduzindo a construção social, cultural e política da sociedade local.

Em termos de características físicas os diretores das escolas estaduais da região da AMOP apresentam um perfil predominante em números absolutos de mulheres brancas com idade superior a 40 anos de idade.

No Gráfico 4, estão os percentuais e totais referentes ao grau de formação acadêmica dos diretores das escolas estaduais da região da AMOP.

Gráfico 4: Nível de escolaridade dos diretores da região da AMOP



Fonte: Elaborado pelo autor.

Outro ponto para compreender o perfil do gestor escolar é a formação acadêmica. Esse é um quesito importante dos quais 86% dos diretores tem habilitação

em licenciaturas variadas, e 10 % em outras áreas, e 2% possuem só o ensino Médio. Dos diretores analisados 83% fizeram curso superior presencial e 14% semipresencial.

Esse dado é significativo, pois aponta para o caso dos que não seguem uma das exigências do regulamento para concorrer ao cargo de direção escolar conforme Art. 5.º, requisito II, para o registro da Chapa, os Candidatos devem: “Possuir curso superior com licenciatura” (RESOLUÇÃO N.º 3373/2015 – GS/SEED, 2015, s/p).

Dos profissionais com nível superior, 76% concluíram a graduação há mais de 15 anos. E 59% em instituição privada. Das 172 escolas pesquisadas, 88% dos diretores possuem especialização, 10% mestrado e nenhum doutorado. Esse baixo percentual de diretores com mestrado e doutorado pode estar relacionado, enquanto hipótese, as dificuldades da maioria dos profissionais de educação em conciliar estudo e trabalho, ou a dificuldade de acesso as universidades que ofereçam esses cursos.

Outro elemento interessante na constituição do perfil acadêmico dos diretores das escolas estaduais da região da AMOP é que 59% dos diretores com formação em nível de graduação são formados em instituições de ensino superior de iniciativa privada. Fato que aponta para a carência de instituições públicas de ensino superior para esta região, replicando os números a nível nacional para os professores que é de 60% formados em instituições privadas, enquanto que na totalidade de professores do Estado do Paraná este percentual é de 53%.

Enquanto perfil acadêmico os diretores das escolas estaduais da região da AMOP têm formação profissional predominantemente de graduado em licenciaturas concluídas há mais de 15 anos e realizadas em instituições privadas e com curso de especialização lato sensu.

Um fato que chama a atenção diz respeito aos 10% que não possuem habilitação em licenciatura, pois, ainda que a Resolução n. 3373/2015, que regula o processo de seleção de diretores no Estado do Paraná, delimite que os diretores devem ser formados em nível de graduação em licenciaturas, uma parcela significativa não contempla a legislação. Nestes termos, qual a justificativa para que estes diretores tenham acessado o cargo mesmo sem atender as normas do Estado?

O requisito I da Resolução 3373/2015 indica certa dubiedade no texto, o que pode gerar um entendimento diferenciado para a questão.

I - Pertencam ao Quadro Próprio do Magistério, ao Quadro Único de Pessoal, ao Quadro de Funcionários da Educação Básica ou ao Quadro Próprio do Poder Executivo; (RESOLUÇÃO N.º 3373/2015 – GS/SEED, 2015, s/p)

O fato de pertencer ao Quadro de Funcionários da Educação Básica pode conter a explicação em torno dos 10% dos diretores sem formação acadêmica em licenciaturas, pois na região foco desta pesquisa, temos Colégios Agrícolas em que o corpo docente também é composto por profissionais técnicos de diferentes áreas.

Outra hipótese está na possibilidade de que as respostas tenham sido registradas erradas nos questionários contextuais da Prova Brasil.

Entretanto, para melhor compreensão do contexto em que esta questão se insere, faz-se necessário discutirmos, minimamente, a forma de acesso ao cargo de diretor, para isso, inicialmente apresentamos um plano da problemática.

Na gestão escolar no Brasil, temos atualmente quatro formas de escolha dos gestores escolares nas escolas públicas, que são elas: nomeação, concurso, eleição e esquemas mistos.

Quanto à escolha desse cargo Correa (2000) relata:

A escolha do diretor escolar sempre foi um aspecto polêmico na história da administração educacional brasileira, pois o cargo de diretor ao longo dos anos, como uma excelente forma de exercício do poder no serviço público (CORREA, 2000, p. 183).

Dessa maneira, o cargo de diretor escolar é considerado estratégico no período eleitoral para a arrecadação de votos e a manutenção dos políticos no poder. No estado do Paraná, a forma oficial de escolha dos diretores é a eleição, entretanto, não deixa de ser um processo complexo e cheio de nuances, pois, os períodos que antecedem o processo de escolha, em muitos casos são tensos e de muita influência político partidária.

Esta forma de escolha de diretores passa a compor o cenário educacional paranaense a partir do decreto nº 455 de 19 de abril de 1983 que dispõe sobre as eleições para diretores das escolas. Com voto aberto a toda comunidade escolar e com o prazo de dois anos para o mandato.

Essa reivindicação de eleição para diretores ganhou força e se concretizou na forma da lei em 1989, conforme a Constituição do Estado do Paraná, adotando um “sistema eletivo, direto e secreto, na escolha dos dirigentes, na forma da lei” (PARANÁ, 1989, p. 85).

Entretanto, as mudanças na redação da lei, bem como das práticas também passaram a fazer parte do cenário político do Estado, como a mudança significativa ocorrida nas últimas eleições, onde há alteração na composição dos votos por segmento da comunidade escolar.

Conforme a Lei 18590 de 13 de outubro de 2015, publicada no Diário Oficial nº 9556 de 15 de outubro de 2015, em seu artigo 9 estabelece os seguintes requisitos para o registro da chapa dos integrantes para o cargo de diretor:

I - Pertencam ao Quadro Próprio do Magistério, ao Quadro Único de Pessoal, ao Quadro de Funcionários da Educação Básica ou ao Quadro Próprio do Poder Executivo;

II - Possuam curso superior com licenciatura;

III - componham o quadro do respectivo estabelecimento de ensino desde o início do ano letivo da consulta;

IV - Tenham disponibilidade legal para assumir a função, no caso de estabelecimento de ensino que tenha demanda de quarenta horas de direção;

V - tenham participado de Curso de Gestão Escolar específico em formação continuada, oferecido pela Seed, ou em parceria com outras instituições formadoras, ou do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, na linha de estudo de Gestão Escolar, ou de Curso de Pós-Graduação lato ou strictu sensu, com ênfase em gestão escolar, comprovado mediante diploma reconhecido pelo Ministério da Educação. (RESOLUÇÃO N.º 3373/2015 – GS/SEED, 2015, s/p)

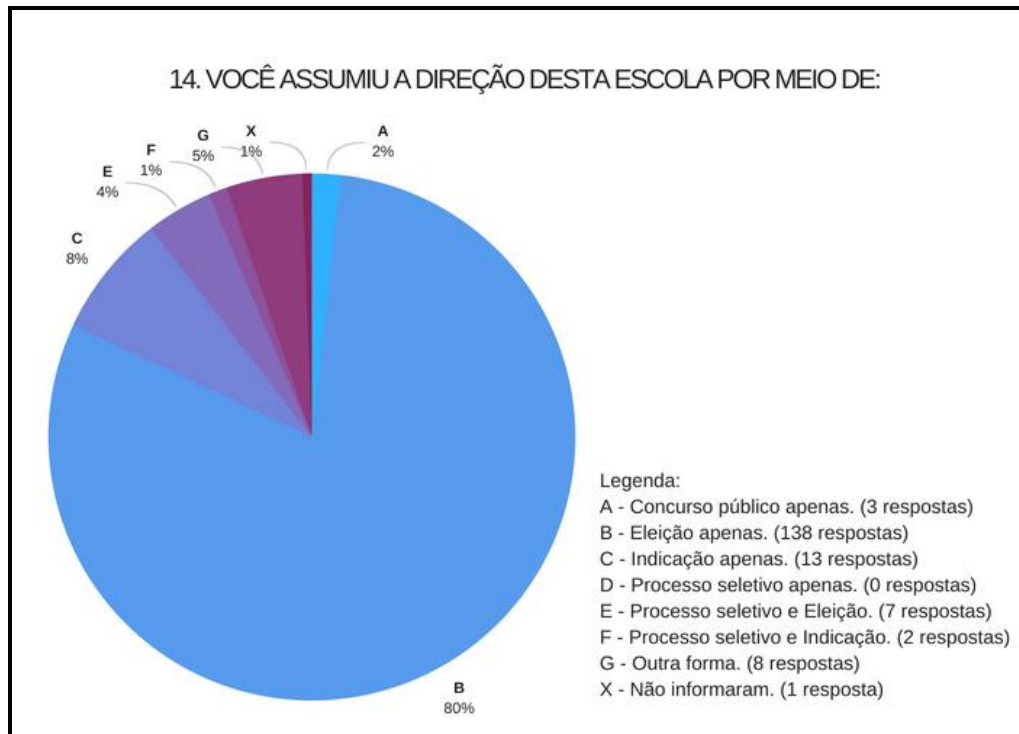
VI - Apresentem proposta de Plano de Ação compatível com o Projeto Político Pedagógico do respectivo estabelecimento de ensino e com as políticas educacionais da Seed.

§1º Os candidatos a Diretor e Diretor Auxiliar dos estabelecimentos de ensino exclusivamente de Educação Profissional poderão ser registrados mediante a comprovação de formação superior na sua área específica (PARANÁ. Resolução nº 3373/2015 – GS/SEED s/n).

A legislação regula o processo responsável pelo acesso ao cargo de diretor das escolas estaduais do Estado do Paraná, mas como vimos, existem algumas lacunas, que também aparecem no Gráfico 4, que apresenta os percentuais e totais da questão

14 do questionário dos diretores na Prova Brasil, através da pergunta sobre como o diretor acessou o cargo.

Gráfico 5: Forma de acesso ao cargo de diretor escolar na região da AMOP



Fonte: Elaborado pelo autor.

Se considerarmos a legislação estadual vigente, o ideal, quanto ao acesso ao cargo é de 100%, desses diretores eleitos, pois é o que a Lei 18590 de 13 de outubro de 2015, determina. Entretanto, apenas 80% declararam ser esta a forma pela qual chegaram ao cargo e mais 4% declararam ser através de processo seletivo e eleição. Para esses últimos, pode ter ocorrido má interpretação ao responderem o questionário, pois as respostas são muito próximas, para tanto consideramos que 84% dos diretores das escolas estaduais da região da AMOP acessaram o cargo através de eleição.

Ainda que o percentual indique a grande maioria, o fato é que temos 16% de diretores que acessaram o cargo por meios diferentes, o que a princípio pode significar infração a legislação. Entretanto 2% apresentam respostas equivocadas, pois declaram ter acessado o cargo via concurso, forma esta não realizada no Estado do Paraná,

provavelmente ocorreu má interpretação da questão, pois a legislação determina que o professor seja concursado, mas não há concursos para o cargo de diretor. Os outros 14% indicam terem acessado o cargo, ou por indicação ou outras formas.

A legislação estadual prevê que em casos específicos estas formas de acesso poderão ser utilizadas. Um dos motivos para a indicação ocorre quando não há candidatos no pleito, mesmo após prorrogação de prazos conforme regimento. Então não estamos tratando de ilegalidade, mais sim, de fatores que extrapolam a regulação legal, podendo indicar outros problemas relativos ao cargo. Por que não há interessados a pleitear o cargo por via eleitoral? Quais os motivadores de tal situação? Estas são questões que não responderemos nesta pesquisa, pois fogem aos objetivos, mas ficam para reflexões futuras.

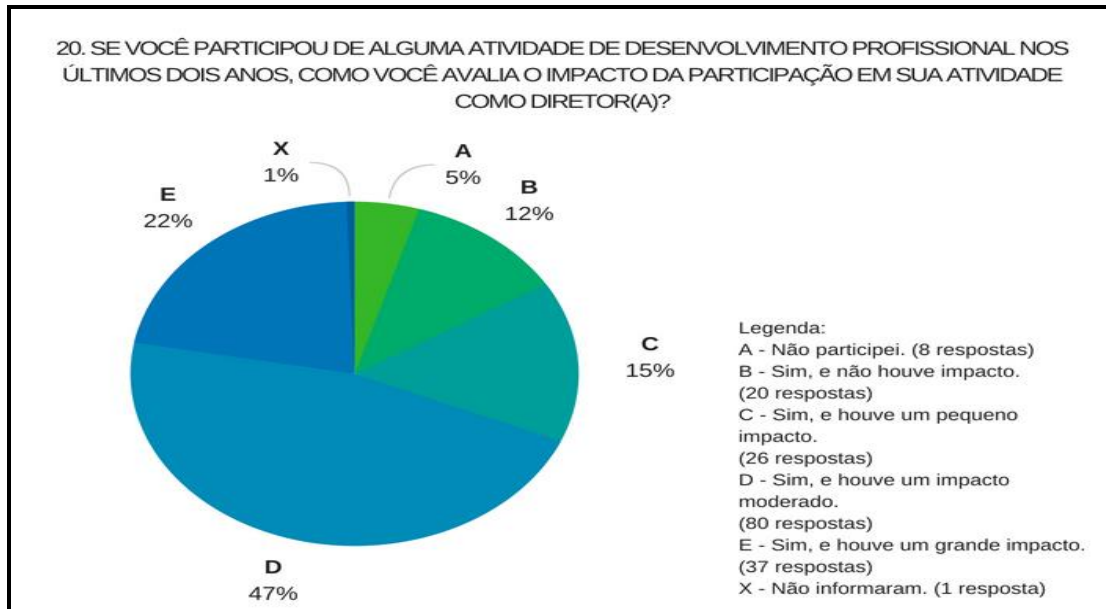
Assim, apresentamos um perfil em que predominantemente os diretores das escolas estaduais são mulheres brancas com mais de 40 anos, com graduação em licenciaturas em instituições privadas realizadas a mais de 15 anos que acessaram a função por meio de eleição direta.

Em se tratando de formação continuada o item de destaque para a gestão escolar são as atividades de participação, formação e desenvolvimento profissional que durante os dois últimos anos atingiram 92% dos diretores escolares. Mas só 22% declararam que foi uma atividade de grande impacto para o seu trabalho na escola como diretor. Desse total de escolas pesquisadas 81% dos diretores gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional. Em contrapartida 19% não gostaria de ter participado mais, demonstrando um certo comodismo quanto as capacitações, como é apresentado no gráfico abaixo.

A declaração de 81% dos diretores de que gostariam de mais formação aponta para uma possível fragilidade acadêmica na execução da função. Os gestores são professores, graduados para a profissão de professores. Ao assumirem a gestão passam a desenvolver atividades que nem sempre tiveram formação específica.

Já a declaração de 19% dos diretores não terem interesse em mais formação somado as 70% que não perceberam as formações ofertadas como de grande impacto para a função que exercem, podem ser um indicativo para a qualidade da formação continuada ofertada pelo Estado na área da gestão escolar.

GRÁFICO 6: Participação do diretor em atividades de desenvolvimento profissional



Fonte: Elaborado pelo autor.

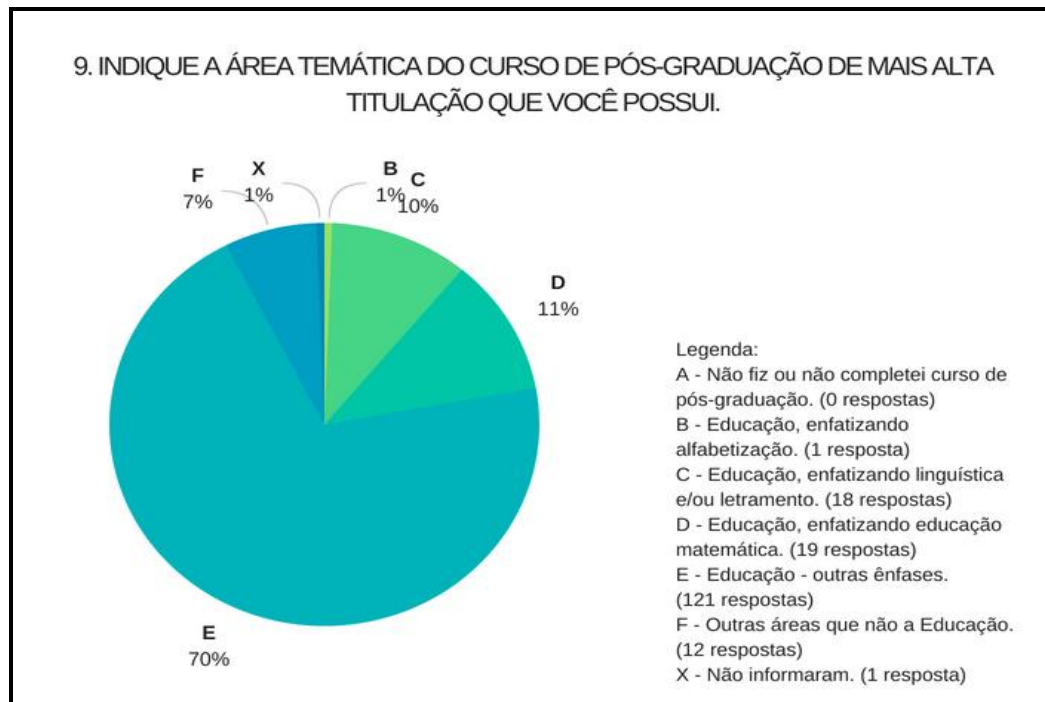
Essas atividades de desenvolvimento profissional apontam para um gestor que administra a escola em todas as dimensões, envolvendo a coletividade com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, conseqüentemente melhorando a qualidade da educação básica com conhecimentos que possibilitam dimensão técnico-administrativa, pedagógica.

Neste contexto, surge o Progestão (Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares) desenvolvido pelo CONSED (Conselho Nacional de Secretários de educação) realizada em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

A formação continuada passa a ser uma exigência da atividade profissional no mundo atual, estruturada por meio de uma sólida formação teórico-prática, na qual o conhecimento adquirido na formação acadêmica se reelabora e complementa na atividade profissional para atender as diversas situações que aparecem no cotidiano escolar. Dessa maneira, a formação continuada é um processo de construção de uma prática qualificada e de profissionalização do diretor escolar.

No gráfico abaixo está representada a área temática de pós-graduação de mais alta titulação dos diretores escolares da região da AMOP.

Gráfico 7: Área de mais alta titulação de pós-graduação



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme o gráfico acima a pós-graduação tem o foco principal na educação com 70%, 11% enfatizando educação linguística e/ou letramento e 10% educação, enfatizando educação matemática. Esse índice é importante já que estamos analisando a educação, apesar de não ser a área de uma formação específica que vai conceituar o diretor escolar na função que desempenha. Com apresenta Souza (2008):

As avaliações indicam que os professores não especializados em gestão educacional nem em nível de formação inicial nem com formação continuada, isto é, educadores que assumiram a função dirigente sem a base de conhecimentos tida como própria do campo e que também não tiveram acesso a ela durante o tempo em que estavam na direção, não se saíram nem melhor nem pior no desempenho profissional do que os diretores concursados ou especializados tecnicamente na função (SOUZA, 2008, p. 58).

Constata-se que os diretores escolares pesquisados apresentam elevado nível de formação, e um grupo representativo, 88% dos pesquisados possui curso de

especialização, e outros 10% possuem também mestrado. E apenas, 2% não possuem nenhum tipo de curso de especialização.

Formar, em nível de especialização (lato sensu), gestores educacionais efetivos das escolas públicas da educação básica, incluídos aqueles de educação de jovens e adultos, de educação especial e de educação profissional. Contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social (BRASIL, 2009).

No estado do Paraná diretores escolares participam do Curso de Especialização em Gestão Escolar (Programa Escola de Gestores).

O material com o qual a Escola de Gestores tem trabalhado contribui na edificação de um perfil de dirigente escolar articulado com uma perspectiva de gestão democrática, que toma como condição para ser diretor, antes de tudo, ser um trabalhador docente, um educador (SOUZA & GOUVEIA, 2010, p. 176).

Essa formação inicial oferece subsídio para o diretor lidar com situações do cotidiano escolar

Pois, o material do curso pressupõe que a formação inicial de todo diretor tenha dado conta de apresentar-lhe importantes elementos pedagógicos do processo de ensinar e aprender, do processo educativo. A formação específica predominante para atuar na direção escolar, assim, não é uma formação técnico-administrativa, mas uma formação político-pedagógica, que complementa, aprofunda conhecimentos sobre os fundamentos do direito à educação, sobre as políticas educacionais e sua gestão, sobre a organização escolar e educacional no país, sobre o planejamento escolar e educacional, elementos que determinam os conteúdos das salas ambiente/disciplinas do referido curso (SOUZA & GOUVEIA, 2010, p.176-177).

A oferta do curso de gestão escolar através do Programa Escola de Gestores possibilitou que todos os diretores pesquisados possuem algum tipo de especialização, sendo que muitos não tiveram outras formas de acesso à especialização.

A formação do gestor escolar para a administração de uma escola pública é essencial para o desempenho das funções do gestor escolar, podendo influenciar na qualidade da educação e numa gestão democrática e participativa.

Concordamos com Lück (2000, p. 29) quando pontua que:

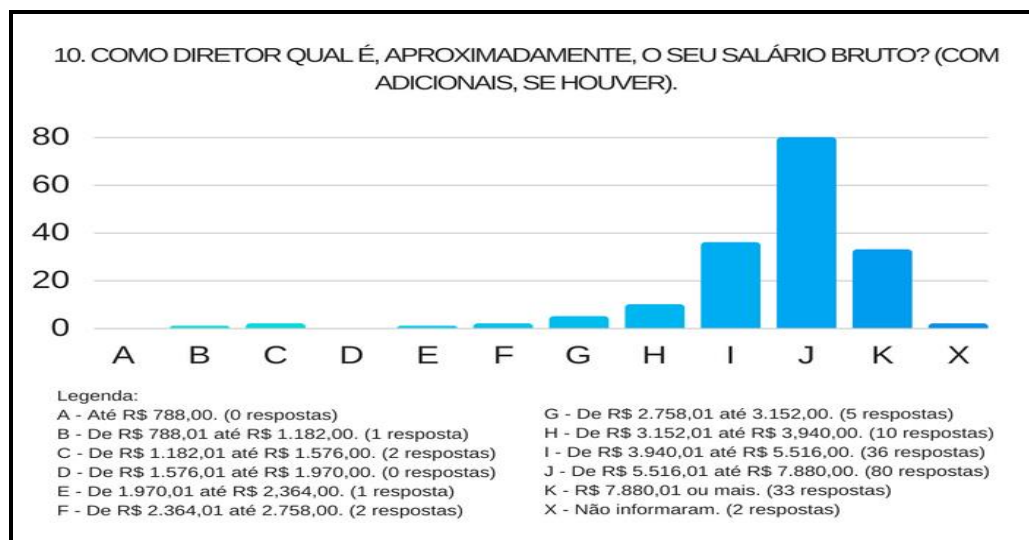
Não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes, etc. Os resultados da ineficácia dessa ação são tão sérios em termos individuais, organizacionais e sociais, que não se pode continuar com essa prática. A responsabilidade educacional exige profissionalismo (LÜCK 2000, p. 29).

Nesta mesma direção Barreto (2007, p. 15) afirma que:

O processo de formação dos educadores, enquanto espaço reflexivo teórico-prático da ação educativa deve, portanto, envolver um repensar dos princípios, valores e atitudes que compõe a realidade concreta da escola. Nessa dinâmica, a formação profissional de professores e diretores contribui para que o “fazer da escola” passa a se dar de forma compartilhada, responsável e consoante com as funções sociais que a escola tem o dever de resguardar (Barreto,2007, p. 15).

Devemos considerar que os cursos de licenciatura, principalmente o de Pedagogia, não apresentam uma ampla formação em gestão escolar, e que são necessárias outras capacitações de acordo com o interesse do diretor escolar.

Gráfico 8: Salário Bruto de diretor



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em sua maioria, os diretores estaduais recebiam de sete à dez salários, correspondendo ao salário vigente de 1º de janeiro de 2015 de R\$ 788,00. Essa faixa de remuneração salarial correspondia ao salário bruto como diretor.

No Estado do Paraná como não há carreira de diretores, as condições salariais são resultado da carreira docente. O salário de um dirigente escolar também conta com o pagamento de uma gratificação pela função que desempenha, na qual, historicamente está associado a responsabilidade de chefia de uma repartição pública, que neste caso é a escola.

Em contrapartida a esse dado, o salário como diretor não é o suficiente para todos, muitos se dedicam a outras atividades, sendo 17% na área da educação e outros 7% fora da área da educação. Esse fato de que aproximadamente um quarto dos profissionais de educação exercia na época, outra atividade para complementação de renda demonstra para os eventuais limites que o exercício da direção escolar demandam, entre outras condições, disponibilidade de tempo para dedicação às atividades escolares, envolvendo diversos segmentos de ensino composto por diferentes funções de trabalho docente como técnico-administrativo, política e pedagógica.

Com relação a dedicação de trabalho no âmbito escolar, dos diretores escolares pesquisados, 76% exercem uma carga horária de 40 horas semanais na mesma escola, 13% tem sua carga horaria semanal mais que 40 horas e outros 12% entre 20 e 24 horas semanais.

O perfil do diretor/gestor das escolas estaduais do Estado do Paraná abre o debate sobre a gestão escolar, pois diante das características dos diretores podemos analisar como se dá a gestão das escolas. O primeiro elemento a ser analisado são os conselhos escolares enquanto um instrumento de gestão.

O papel dos Conselhos é discutido por Werle (2003), que ressalta a participação efetiva, afirmando que:

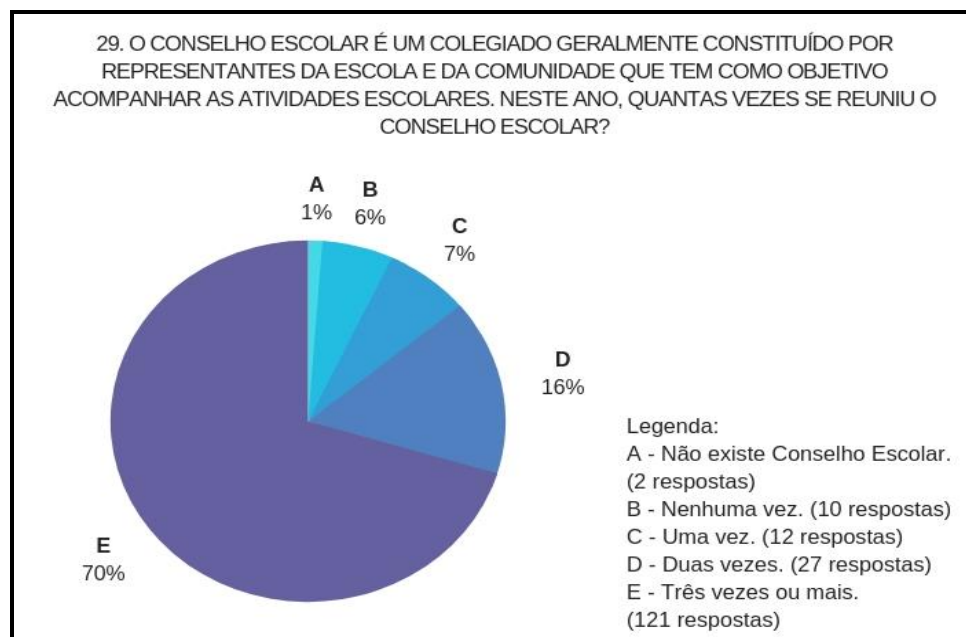
Os Conselhos não existem somente por definições legais, mas na medida em que as pessoas se dispõem a contribuir para o grupo, a (re) construir a própria escola pública [...] não existe um Conselho no vazio; ele é o que a comunidade escolar estabelecer construir e operacionalizar. Cada Conselho tem a face das relações que nele se estabelecem. Se forem relações de responsabilidade, de

respeito, de construção, então, é assim que vão se constituir as funções deliberativas, consultivas e fiscalizadoras. Ao contrário, se são relações distanciadas, burocráticas, permeadas de argumentos, tais como: “já terminou o meu horário”, “este é o meu terceiro turno de trabalho”, “vamos terminar logo com isto”, “não tenho nada a ver com isso”, com que legitimidade o Conselho vai deliberar ou fiscalizar?! (WERLE, 2003, p. 60).

O Conselho Escolar (CE) é uma associação civil, entidade jurídica de direito privado, vinculada à escola, que funciona em prol da qual trabalham sem fins lucrativos. Este órgão colegiado e democrático permite a descentralização do poder, bem como tomar decisões sobre as questões administrativas e financeiras. Através dessa instância as decisões e discussões acontecem, principalmente avaliando e fiscalizando o cumprimento do PPP conforme Instrução 05/2019 SUED/SEED e a Orientação 17/2019 SUED/SEED - PR, acompanhando as ações pedagógicas e garantindo o cumprimento das normas da escola, para a efetivação de melhoria para a qualidade do processo educativo. É o órgão máximo dentro dos estabelecimentos de ensino da educação básica, sendo o diretor da escola o presidente do conselho escolar.

No gráfico abaixo identificamos que muitas vezes o conselho escolar é considerado de pouca importância nas atividades diárias da escola.

Gráfico 9: Reunião com o conselho escolar



Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando a importância desse órgão, por ter as funções deliberativas, consultiva, avaliativa e fiscalizadora, nem sempre as escolas dão destaque a essa instância, que no caso dos questionários analisados 7% não se reuniram durante o ano, e em algumas nem existem. E quando se reuniram uma ou duas vezes no ano que equivale a 23% das escolas analisadas, não se tem a efetivação necessária de gestão democrática.

Os dados apresentados mostram que 14% das escolas pesquisadas da região da AMOP estão em cumprimento com a legislação, possuindo conselho escolar, mas em contrapartida fica claro que não tem uma gestão democrática participativa quando se trata do conselho escolar, já que as atividades escolares são diariamente e o conselho escolar não se faz presente. Quando se reúnem uma vez por ano deixa transparecer que só existe para fazer uma prestação de contas. Em vez de estar articulado com o seu propósito que é centrado no aluno, nos processos de ensino e aprendizagem, na qualidade de formação, no acompanhamento pedagógico da instituição, fica apenas nas questões administrativo-financeiras.

Assim, a implantação efetiva da gestão democrática deveria favorecer a participação como demonstra Libâneo, (2004) que:

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre direção, professores, alunos e pais (...) (LIBÂNEO, 2004, p. 102).

Cabe destaque que 82% das escolas possuem o conselho escolar composto pela sua totalidade de professores, funcionários, alunos, pais/responsáveis. E de acordo com a Instrução de 05/2019 vem novas mudanças nessa composição do conselho escolar com um percentual de no mínimo, 60% e, no máximo, 80% de integrantes da comunidade escolar e, um percentual mínimo de 20% e, no máximo, 40% de integrantes da comunidade local.

Gráfico 10: Participação no conselho escolar



Fonte: Elaborado pelo autor.

Mesmo assim, esse panorama não garante a presença de um CE democrático como demonstrado no estudo de Souza (2006):

Os altos números de cada um dos segmentos na composição dos CE poderiam demonstrar que o controle social sobre a ação institucional escolar está se ampliando. Isso pode ser verdadeiro, mas a simples identificação de que há representantes de segmentos diversos na composição dos conselhos não garante as formas mais democráticas de atuação do CE, pois a garantia da presença desses segmentos na composição do quadro de conselheiros não corresponde necessariamente às formas de participação, garantidas normativamente e/ou realizadas na prática (SOUZA, 2006, p. 243).

O Conselho Escolar é requisito essencial para a concretização de uma gestão democrática, com necessidade de participação efetiva da comunidade escolar nas decisões dos assuntos da escola, sendo um espaço permanente de debates, lutas e de conquista por uma educação de qualidade.

Paro (1995) constatou que:

Embora a participação de pais e alunos nas decisões do Conselho da Escola nem sempre se faça da forma intensa que muitos poderiam esperar, o fato de ser aí o local onde se tomam ou se ratificam decisões de importância para o funcionamento da unidade escolar tem feito com que este órgão se torne a

instância onde se explicitam e procuram resolver importantes contradições da vida escolar. (PARO, 1995, p.154)

Conforme o Estatuto do Conselho Escolar:

O Conselho Escolar é um órgão colegiado, representativo da Comunidade Escolar, de natureza deliberativa, consultiva, avaliativa e fiscalizadora, sobre a organização e realização do trabalho pedagógico e administrativo da instituição escolar em conformidade com as políticas e diretrizes educacionais da SEED (PARANÁ, 2005, p.09).

O conselho escolar, sendo assim, visa assegurar a qualidade do trabalho escolar nos segmentos administrativos, financeiros e pedagógicos.

O perfil da gestão escolar nas escolas estaduais da região da AMOP é constituído pelo Conselho Escolar, ou seja, há predominância desta instituição nas escolas estaduais, caracterizando um perfil específico, mesmo que a pesquisa em voga não seja capaz de apresentar as formas de efetivação destes conselho, a realização de reuniões de forma regular apontam para uma participação dos diferentes setores da escola podendo significar ou apresentar características de participação democrática.

Além do Conselho Escolar a escola tem a Associação de Pais e Mestres (APMs). Essa associação é uma entidade jurídica de direito privado registrada em cartório, tem um estatuto e sem fins lucrativos, que representa os interesses comuns dos profissionais e pais de alunos, colaborando com a gestão escolar, promovendo a integração da comunidade com a escola de forma democrática com o objetivo de impactar positivamente no aprendizado dos alunos e na qualidade da educação, auxiliando para que se cumpra com os objetivos do projeto político pedagógico. Outro objetivo é apoiar financeiramente a direção da escola, através da obtenção de recursos financeiros e sua aplicação, já que a escola não tem autonomia de gerir de forma direta as verbas recebidas de recursos governamentais.

Os membros são eleitos em assembleia geral por meio de voto secreto para mandato de dois anos. Geralmente são formados por 23 membros, sendo eles, três do conselho fiscal, nove da diretoria e onze do conselho deliberativo. A APM no sistema educacional brasileiro é uma exigência para o recebimento de verbas do governo federal do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e uma garantia de gestão

democrática através da participação da comunidade escolar conforme artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), como também está prevista na estratégia 19.4 do Plano Nacional de Educação (PNE).

O Conselho Escolar é um órgão de instância máxima no processo de tomada de decisão, de participação e de representação dos diversos segmentos da escola.

Conforme a Lei 9.394/96, a gestão democrática com seus mecanismos, entre eles, o Conselho Escolar, estabelece no art. 14, que o Conselho deve ser formado por representantes da comunidade escolar, escolhido pelos seus pares através de votação.

Considerando a importância desse órgão colegiado, o processo de eleição do Conselho Escolar acontece de forma democrática, conforme o Estatuto estabelecido pelas Secretarias Estaduais de Educação. No Paraná, o mandato é de dois anos e a representatividade se dá conforme o exposto no artigo 17 do Estatuto do Conselho Escolar:

O Conselho Escolar, de acordo com o princípio da representatividade que abrange toda a comunidade escolar, terá assegurada na sua constituição a paridade (número igual de representantes por segmento) e a seguinte proporcionalidade: I – 50% (cinquenta por cento) para a categoria profissionais da escola: professores, equipe pedagógica e funcionários; II – 50% (cinquenta por cento) para a categoria comunidade atendida pela escola: alunos, pais de alunos e movimentos sociais organizados da comunidade (PARANÁ, 2005, p. 12).

No entanto, apesar da legislação, o quadro encontrado diferenciado do escrito, mostra um colegiado incompleto, uma composição sem respeito à sua proporcionalidade quando 17% do órgão estava composto sem a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, conforme dados do Gráfico 10.

Um Conselho Escolar forte e comprometido dá suporte ao gestor nas tomadas de decisões. Essa formação de um conselho escolar ativo com a participação na construção de uma escola de qualidade, é muito importante, é o espaço de participação.

Outro elemento interessante para a análise do perfil da gestão escolar está no Conselho de Classe.

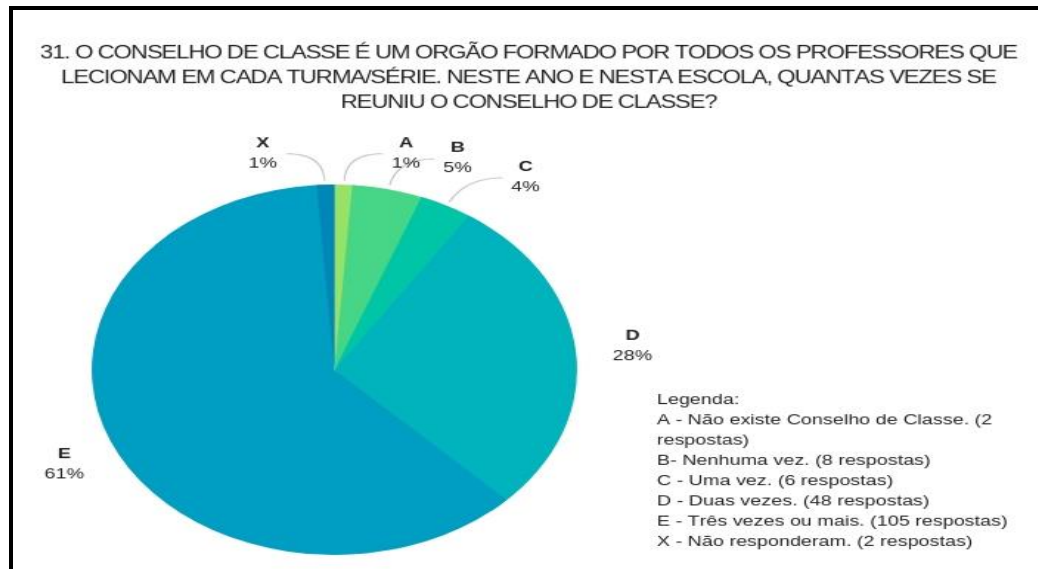
O Conselho de Classe é uma reunião dos professores da turma com múltiplos objetivos, entre outros destacamos: avaliar o aproveitamento dos alunos e da turma como um todo; chegar a um conhecimento mais profundo do aluno e promover a integração dos professores e de outros elementos da equipe da escola. (ROCHA, 1984, p. 9).

Para Libâneo (2004):

O conselho de classe é um órgão colegiado composto pelos 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 (p. 303).

No Gráfico 11 estão os dados referentes a periodicidade das reuniões do Conselho de Classe. Considerando as definições apresentadas nos escritos de Rocha (1984) e Libâneo (2004), a realização das reuniões pode indicar um perfil de gestão mais democrático ou menos democrático, onde 61% dos diretores declararam reunir o Conselho de Classe três vezes ou mais. Em termos gerais, podemos afirmar que a maior parte das escolas realizam periodicamente as reuniões dos Conselhos de Classe coincidindo com os processos de fechamento dos períodos bimestrais ou trimestrais das avaliações e da burocracia do Estado.

Gráfico 11: Reunião de conselho de classe



Fonte: Elaborado pelo autor.

A presença do Conselho de Classe, na maioria das escolas, ainda que represente um elemento importante no perfil de uma gestão escolar democrática e participativa, para esta pesquisa não oferece condições para aprofundar o debate em torno da forma de participação ou mesmo das características desta participação. Como este não é o objetivo principal do estudo não faremos esse aprofundamento. Entretanto, podemos destacar a existência do Conselho de Classe e suas reuniões periódicas como uma característica do perfil da gestão escolar das escolas estaduais da região da AMOP.

O terceiro elemento na discussão do perfil da gestão escolar é o Projeto Político Pedagógico (PPP) enquanto um processo de participação da comunidade escolar na elaboração e acompanhamento da vida escolar.

As escolas têm autonomia para gerir recursos e esta autonomia está ligada a participação da comunidade escolar nas decisões que contemplem a sua realidade. Entretanto existe um descompasso entre as orientações das diretrizes. Por um lado, estimulam a autonomia, mas por outro lado normatizam a utilização dos recursos e estabelecem o tipo de autonomia que a escola pode ter, ou seja, a forma em que o dinheiro pode ser gasto.

Essa descentralização não passa de uma devolução de encargos e responsabilidades sem devolução do poder, nas quais as escolas recebem as determinações do Governo para a utilização dos recursos. Daí a necessidade de mudança, mudança através da participação de todos os segmentos da escola, participação de uma gestão democrática e participativa, participativa na administração, na elaboração do PPP, como destaca Oliveira (2014):

Um conceito fundamental para pensar a educação é o do Projeto, pois ele se recusa a considerar a escola como um modelo ideal, pronto e acabado. Uma escola como um modelo ideal e não flexível não existe, uma vez que ela vai se construindo nas contradições do seu cotidiano, que envolve situações diversas, correlações de força em torno de problemas, impasses, soluções, vivenciados a cada momento (OLIVEIRA, 2014, p. 40).

Nesse sentido, o projeto é a ferramenta de transformação através da participação em busca por uma educação de qualidade, na qual o gestor é o mediador dessa participação dos segmentos escolares na realização do trabalho, participando ativamente nas tomadas de decisão.

Em vista dessa realidade, para que o Colegiado Escolar seja o marco referencial nas tomadas de decisão, faz-se necessário uma visão convergente, ou seja, o gestor precisa interagir com a comunidade escolar e distribuir funções e responsabilidade aos seus membros, bem como atuar de forma integrada e transparente, de tal forma que cada um exerça sua função com autonomia e autenticidade. O relacionamento entre os vários segmentos da comunidade deverá ser recíproco no espírito de cooperação e solidariedade (PESSOA, 2009, p. 14).

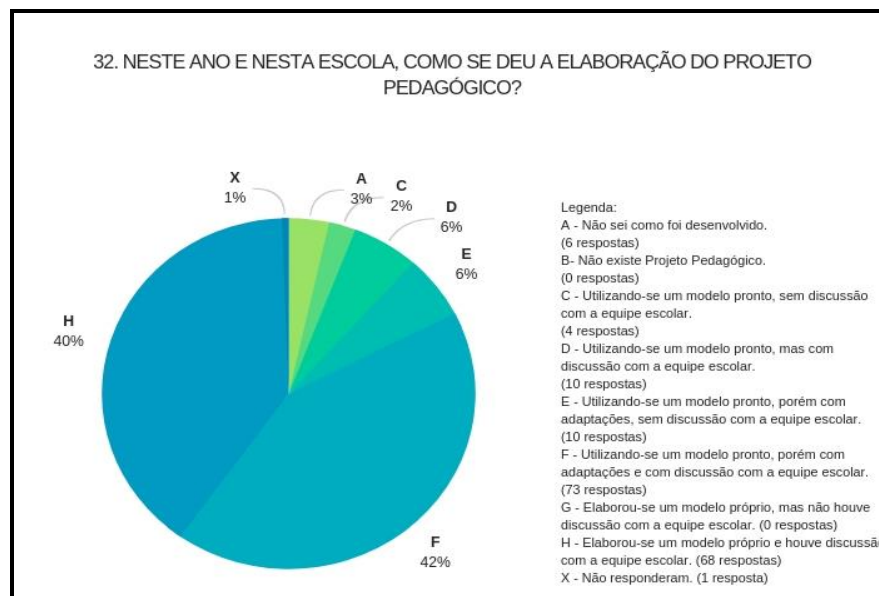
O Projeto Político Pedagógico é a identidade da escola. Se é bem estruturado, a escola ganha uma nova identidade com a participação efetiva de toda a comunidade escolar, concretizando a gestão democrática, mas pelo contrário, quando os gestores veem o projeto político pedagógico como uma mera formalidade no cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 99394/96), elaborando o projeto político pedagógico às pressas sem de fato conhecer a realidade e necessidades da escola, acabam não respeitando a diversidade da escola.

De acordo com Luckesi (2007, p.15), “Uma escola é o que são os seus gestores, os seus educadores, os pais dos estudantes, os estudantes e a comunidade.

A cara da escola decorre da ação conjunta de todos esses elementos”, isto é, a participação efetiva e coletiva de todos visando atender aos interesses da comunidade escolar para o alcance dos objetivos inseridos no projeto.

Diante da importância do projeto político pedagógico nos deparamos com os seguintes dados como demonstrado no Gráfico 12. Das escolas pesquisadas 88% elaboraram os seus projetos com discussões com a equipe escolar. Isso demonstra a gestão democrática participativa com voz ativa da equipe escolar. Desse percentual 45% elaborou um projeto próprio e 55% utilizou um modelo pronto fazendo adaptações.

Gráfico 12: Elaboração do Projeto Pedagógico



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ainda que 88% das escolas apresentem como característica de elaboração do PPP a participação da comunidade escolar através da discussão, temos 11% de escolas que declararam não ter havido participação da comunidade escolar no processo de elaboração, constituindo um dado relevante para a reflexão, pois como ocorre a gestão nestas escolas onde o PPP, enquanto um documento que representa a identidade do estabelecimento, não teve participação da comunidade?

Em termos de perfil de gestão escolar, as escolas estaduais da região da AMOP apresentam as características de um perfil democrático e participativo, tendo na

maioria destas o Conselho Escolar, o Conselho de Classe e o Projeto Político Pedagógico como forma de gestão regularmente efetivado com a participação da comunidade escolar.

Como ressalta Sander (2005):

As leis de ensino asseguram a autonomia da escola pública, a participação dos educadores na elaboração do Projeto Pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar e da comunidade local, em conselhos escolares. Essas disposições dão aos educadores e à comunidade a base legal para exercer o controle democrático sobre os serviços educacionais prestados pelo estado (p. 51).

Com a participação da comunidade escolar a partir dos colegiados existentes na escola é possível ter uma gestão democrática, ainda que não seja possível apresentarmos uma discussão profunda sobre as formas de participação. Dentro dessa participação não podemos deixar de citar a Instrução de 05/2019 que cabe pesquisas futuras.

Devido ao escopo deste estudo podemos afirmar que o perfil da gestão escolar apresentado nos questionários de contexto da Prova Brasil aponta para a gestão democrática e participativa das escolas estaduais da região da AMOP.

Na sequência apresentamos os dados e a discussão em torno de questões que não apresentam relação direta com o perfil do gestor ou da gestão escolar, mas que podem contribuir com a análise dos processos de gestão escolar. Estas questões versam sobre problemas que as escolas podem enfrentar no seu cotidiano.

Atualmente as escolas públicas enfrentam diariamente muitos problemas e de mais variada complexidade, evidenciando que a educação vem atravessando um período de crise. Assim, no questionário da Prova Brasil de 2015, há um item sobre os problemas que as escolas enfrentam contempladas pelas questões 67 à 76, sendo elas: insuficiência de recursos financeiros; inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries; carência do pessoal administrativo; carência do pessoal de apoio (supervisor, coordenador, orientador educacional); falta de recursos pedagógicos; interrupção de atividades escolares; alto índice de falta por parte dos professores; alto

índice de faltas por parte dos alunos; alta rotatividade do corpo docente; e indisciplina por parte dos alunos.

Neste contexto, o primeiro ponto a ser considerado relaciona-se com a insuficiência de recursos. Para esta discussão apresentamos alguns elementos das políticas de financiamento da educação. Para tanto, temos a política de descentralização dos recursos financeiros da educação no Brasil implementada em 1995 pelo Programa Dinheiro Direto na Escola. Esse programa que tem por objetivo melhorias das estruturas físicas e pedagógicas, o reforço da autogestão e a elevação dos índices de desempenho da Educação Básica, através do exercício da cidadania, oferecendo autonomia de recursos financeiros disponibilizados para as unidades educativas.

Os recursos financeiros são repassados para as escolas pelo Ministério da Educação, através do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, onde este é responsável pela captação de recursos financeiros para o desenvolvimento de variedades de programas que envolvam a educação básica e que objetivam a melhoria da qualidade da educação brasileira. Os programas subsidiados pelo FNDE são: PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar); Brasil Alfabetizado; PNLD (Programa Nacional do Livro Didático); PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola); PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola); PNSE (Programa Nacional de Saúde do Escolar); PNATE (Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar), entre outros programas. As escolas também recebem verbas do fundo rotativo.

Com esses recursos disponíveis para o funcionamento das escolas públicas estaduais, o PDDE e o fundo rotativo são os recursos que considero mais importantes para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Primeiro analisaremos os recursos financeiros vindos do PDDE, que segue algumas regras específicas. As Escolas para receber esse dinheiro direto da União precisam ter uma Unidade Executora (UEX), que se constitui em uma unidade privada sem fins lucrativos. Quando a escola não tem uma UEX, os recursos financeiros são transferidos por intermédio das secretarias de educação municipal, estadual ou do Distrito Federal. A responsabilidade pela análise e aprovação da prestação de contas e despesas realizadas com os

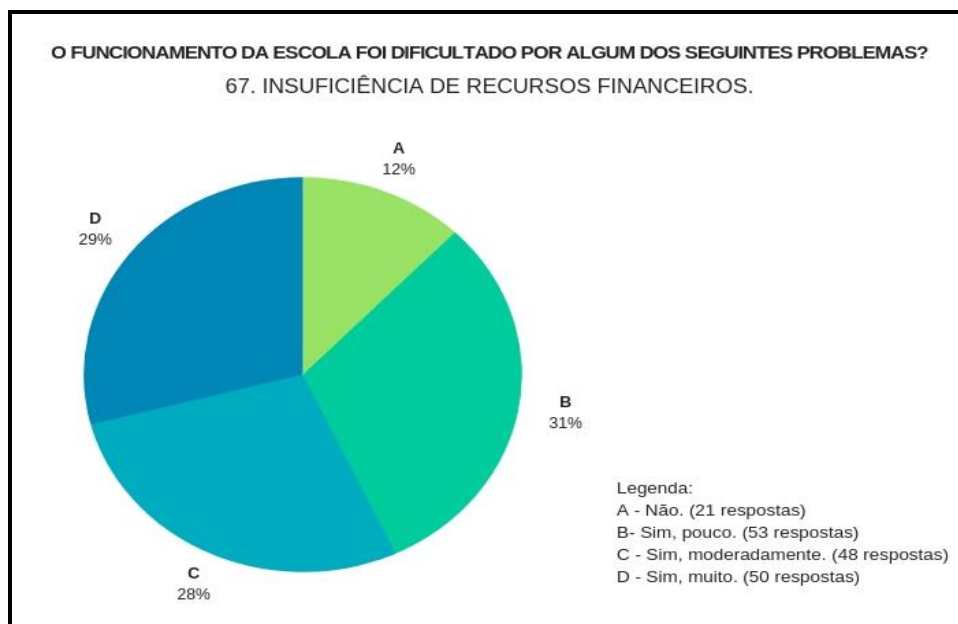
recursos do PDDE fica por conta do Conselho Escolar que não compreende ou desconhece sua função.

Conforme o Manual de Prestação de Contas do PDDE (2015), cada escola com UEx recebe 1000 reais fixos e 20 reais por aluno cadastrado. O recurso recebido é dividido entre 80% para aquisição de materiais de Custeio, e 20% para materiais de consumo permanente. A utilização da verba muitas vezes não supre a necessidade da escola, por ter que seguir uma certa determinação.

O fundo rotativo no Paraná é oriundo de programas descentralizados de recursos financeiros desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Os estabelecimentos de ensino recebem esse recurso conforme a base de alunos matriculados. A base de cálculo é o número de matrículas do ano anterior. Se aumentar o número de alunos no ano em curso esse valor não será atualizado, ou seja, a escola trabalha no vermelho duplamente. Esse recurso financeiro é repassado por meio de cotas, sendo elas, cotas de despesas de manutenção como os materiais de consumo e prestação de serviço, e cota extra que são as despesas de capital. O diretor da escola é o gestor do Fundo Rotativo e a cada Cota liberada, o Gestor do Fundo Rotativo se reúne com os membros da APMF e/ou do Conselho Escolar para realizar o levantamento das necessidades prioritárias do Estabelecimento de Ensino, conforme as regras estabelecidas pelo programa.

Mesmo diante desses programas de distribuição de verbas para a educação as escolas consideram esses recursos insuficientes como mostra o gráfico abaixo.

Gráficos 13: Problemas com insuficiência com recursos financeiros



Fonte: Elaborado pelo autor.

Apesar das unidades escolares receberem recursos financeiros de programas governamentais, somente 12% das escolas pesquisadas consideraram as verbas suficientes para as necessidades das escolas. Os outros 88% consideraram insuficientes, o que acarreta uma situação delicada, sem ter recursos suficientes para gerir a unidade escolar.

No entanto, os administradores desses recursos enfrentam uma burocratização que acaba por dificultar a utilização dos recursos e limita a escola no que realmente necessita como afirma Paro (1998):

Por um lado, é preciso considerar que os problemas que afligem a educação nacional têm sua origem, fundamentalmente, não na falta de esforços ou na incompetência administrativa de nossos trabalhadores da educação de todos os níveis, mas no descaso do Estado no provimento de recursos de toda ordem que possam viabilizar um ensino escolar com um mínimo de qualidade. Não é possível administração competente de recursos se faltam recursos para serem administrados (PARO, 1998, p.5).

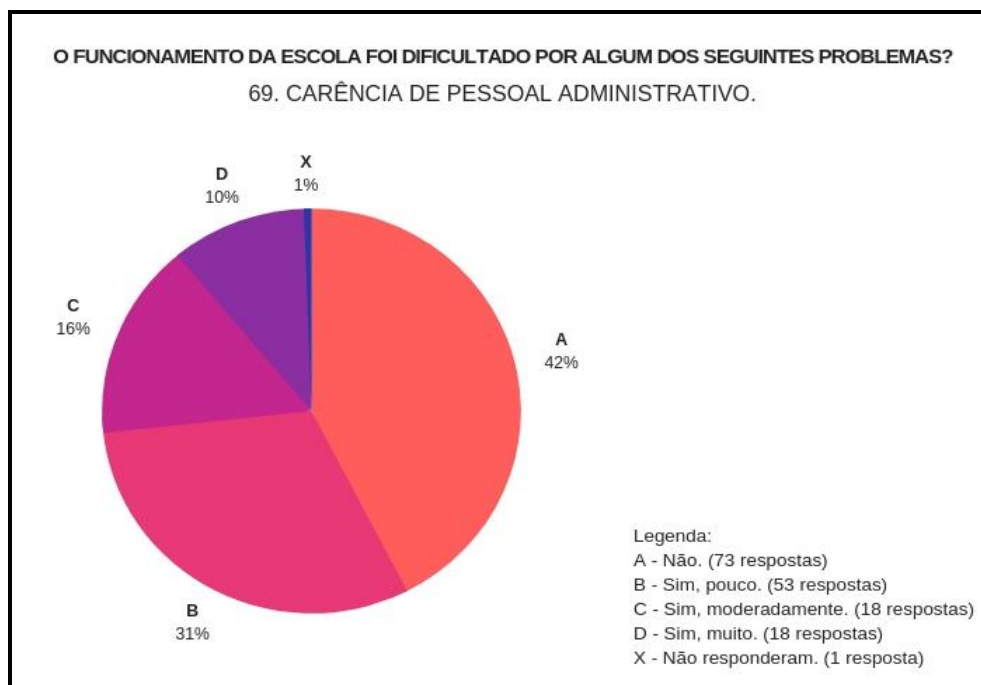
A gestão escolar ao realizar a gestão dos recursos cumpre determinações legais que visam o controle das instituições. Por sua vez, estas determinações legais apresentam condições determinadas para que as escolas recebam os recursos, tais

como a existência de Unidades de Execução (UEX). Desta forma, as UEX, acabam por ocupar os espaços dos conselhos escolares e influenciando no perfil da gestão escolar. A insuficiência de recursos é apresentada como um problema para as escolas, sendo que 88% dos diretores que compõem o cenário desta pesquisa, consideram, em alguma medida, insuficiente os recursos que chegam às escolas. Ainda que as escolas estejam dentro das expectativas da legalidade, a gestão escolar tem como característica de seu perfil a insuficiência de recursos.

Em relação a inexistência de professores em algumas disciplinas 49% dos diretores escolares não tem esse problema, 25% pouco e 20% moderadamente e 6% tem muita falta de professores. Nessas circunstâncias a falta de professores nos faz pensar se esse resultado é por falta de concursos, ou contratação temporária de professor, falta de professor habilitado ou mesmo pela desmotivação profissional, ou a soma de todos esses fatores. Os dados não nos permitem uma análise mais aprofundada, permanecendo a indagação em torno do problema apresentado e em que medida interfere nos processos de gestão escolar, já que a escola depende diretamente do corpo docente que a compõe, e a falta de profissionais, ainda que de forma moderada, pode interferir na forma de gestão escolar, dificultando, por exemplo, a realização de reuniões e outras atividades que exigem tempo dos professores.

Em relação ao funcionamento da escola e a carência de pessoal administrativo, 42% não tem esse problema, 31% pouco, 16% moderadamente e 10% muito. A soma dos percentuais das respostas que apontam a falta de funcionários administrativos chega a 57%, um indicativo que corrobora com os dados sobre a falta de professores nas escolas estaduais. De tal forma que podemos afirmar que a falta de profissionais nas escolas estaduais compõe o perfil da gestão escolar, forçando o gestor a adaptar os processos de gerência às condições de pessoal de sua equipe.

Gráfico 14: Problemas com carência de pessoal administrativo



Fonte: Elaborado pelo autor.

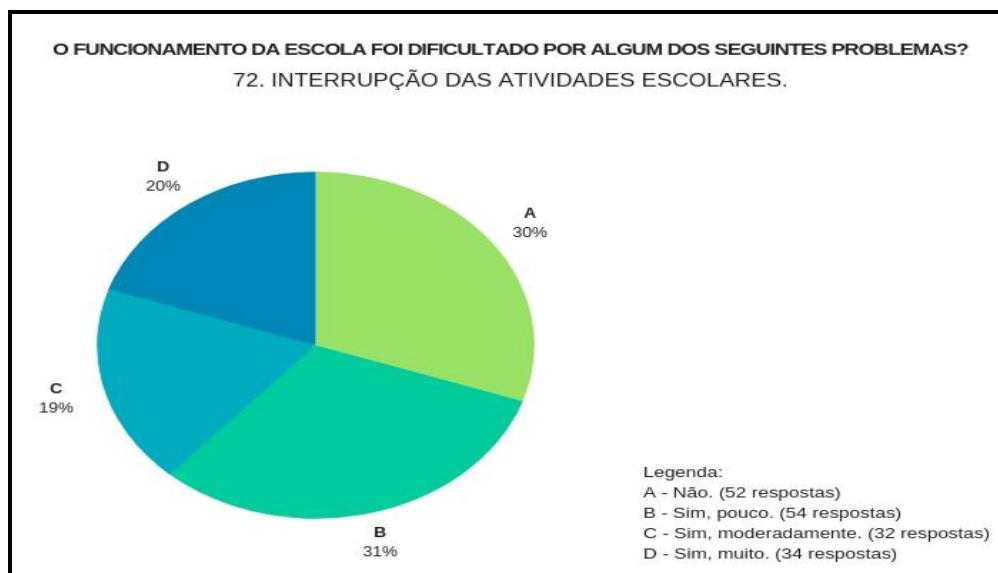
No que diz respeito a pessoal de apoio pedagógico como supervisor, coordenador e orientador educacional 30% não tem esse problema, 30% muito pouco, e 40% tem esse problema.

Tanto a falta de pessoal administrativo quanto o de apoio pedagógico acabam por sobrecarregar os demais profissionais da escola.

O funcionamento também é afetado pela falta de recursos pedagógicos em 72% das escolas, apenas 28% das escolas não enfrentam esse problema.

Outro problema enfrentado nas escolas é a interrupção das atividades escolares como está demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 15: Problemas com a interrupção das atividades escolares



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como podemos verificar no gráfico acima somente 30% das escolas pesquisadas não tiveram problemas com a interrupção das atividades escolares. Outros 50% enfrentaram com maior ou menor intensidade esse problema, e já para 20% das escolas essa interrupção das atividades afetou fortemente o funcionamento da escola.

Atualmente as escolas pesquisadas enfrentam problemas tanto com a falta de professores como com a falta de alunos. Das escolas analisadas 37% não enfrentam o problema do alto índice de falta por parte dos professores, 34% tem pouco esse problema, 18% moderadamente e 11% tem muito esse problema. Enquanto com os alunos esse problema é menor 30% não tem, 46% muito pouco, 16% sim, moderadamente e 7% tem muitos alunos faltosos. Os dados da pesquisa não permitem identificar os motivos das faltas, entretanto indicam a existência do problema e a necessidade de os gestores trabalharem com o problema.

Quando a escola tem o problema do alto índice de falta por parte dos alunos, vários questionamentos vêm à tona. Será que é a falta de comprometimento da família para com a vida escolar do aluno/adolescente? Ou, a não valorização da escola? É nessas faltas que a sequência de conteúdo se perde, afetando tanto o aluno, como a sua turma e o trabalho do professor.

É importância que a gestão escolar trabalhe com a turma esse problema, como também a importância das reuniões com pais e o conselho de classe. Geralmente é na primeira reunião com os pais que é informado sobre os problemas que as faltas acarretam e as providências que a escola toma em caso de aluno faltoso. Nesse caso, tem uma política de acompanhamento que se desenha no Estado do Paraná com o Programa Presente na Escola¹¹. Conforme Paro (1996, p.141) “é próprio da atividade educativa o fato de ela não poder realizar-se a não ser com a participação do aluno”, assim o aluno é o elemento central no processo de ensino e aprendizagem e, esta participação é concretizada na medida em que o aluno entra no processo e assume seu papel de sujeito da educação não faltando nos dias letivos.

Nesta realidade outro problema enfrentado pelos gestores é a alta rotatividade do corpo docente conforme gráfico abaixo. 35% apresentam pouca rotatividade, 18% moderada e 13% alta rotatividade de professores, sendo que esse problema não é realidade para 33% das escolas pesquisadas.

A rotatividade do corpo docente é um dos problemas que as escolas enfrentam, dificulta a manutenção do trabalho pedagógico, pois causa várias rupturas, as vezes mais discreto e outras vezes mais acentuada, tanto na continuidade das ações, como na continuidade de projetos trabalhados em anos anteriores, mas sempre respeitando os direitos conquistados como o concurso de remoção, ordem de serviço e licença especial.

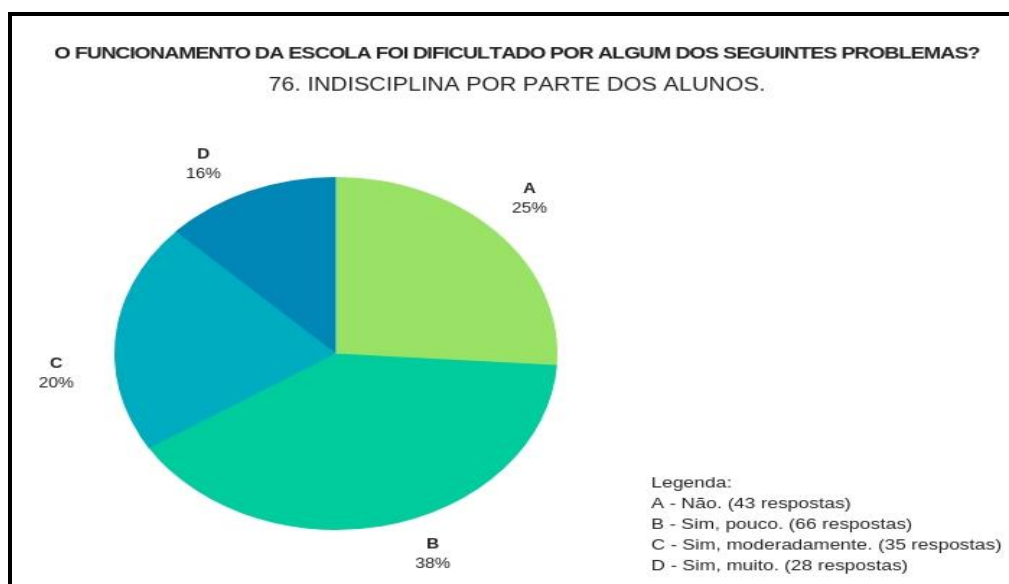
Os dados apresentados não nos permitem afirmar quais os motivos, podendo estar relacionados ao fato do professor temporário, contratado (PSS) fechar carga horária em mais de uma escola, ou do professor se efetivar numa escola mais distante do centro da cidade ou de sua residência e, assim, solicitar remoção para outra escola. Com essa situação de itinerância e/ou alternância de professores acaba por afastar o

¹¹ O objetivo do Programa Presente na Escola é monitorar diariamente a frequência dos estudantes e trabalhar de forma integrada com a Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes, a fim de combater o abandono e a evasão escolar. O monitoramento da frequência de cada aluno é feito pelo aplicativo Registro de Classe, que permite ao professor fazer a chamada *off-line* pelo celular. Também há integração com o aplicativo Escola Paraná, que envia mensagens diárias aos pais e responsáveis sobre a vida escolar do estudante. Com essa base de dados, são gerados relatórios diários por escola e por série. A partir daí a escola pode identificar os padrões de faltas e definir ações imediatas e direcionadas para trazer o aluno de volta (PARANÁ. Programa Presente na Escola, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1487>).

vínculo com a comunidade escolar e implica em ações da gestão podendo influenciar no modelo e forma de trabalho dos gestores.

Quanto a indisciplina por parte dos alunos, somente 25% dos gestores declararam não ter esse problema, 38% tem pouco, 20% moderadamente e 16% muito acentuado.

Gráfico 16: Problemas de indisciplina por parte dos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Neste sentido é importante refletir acerca das consequências que a indisciplina causa no ambiente escolar e principalmente no processo de ensino-aprendizagem. Não somente o aluno indisciplinado sofre perdas, mas também os colegas, professores e todos os integrantes da escola. A escola precisa encontrar mecanismos que auxiliem na resolução desse problema sendo que a gestão escolar tem implicações diretas no tratamento desta questão. A partir de 2020 no PPP passa a ser obrigatório a inclusão de Planos de Ação sobre esses dados conforme Instrução 05/2019, no item 4:

4. PLANO DE AÇÃO DA ESCOLA

4.1. Deverá ser elaborado a partir do diagnóstico institucional apresentado no PPP, com estratégias que possibilitem superar fragilidades e atingir as metas/objetivos estabelecidos para: acesso, permanência, aprendizagem, redução de evasão e abandono, inclusão, processos de classificação e reclassificação, entre outros.

4.2. O plano de Ação definido em cada Instituição deverá ser constantemente acompanhado pela equipe diretiva e pedagógica, bem como, reavaliado pelo coletivo escolar, na perspectiva de atingir as metas/objetivos previamente estabelecidas.

4.3. A relação e interfaces da Instituição sobre atividade de estágio obrigatório e/ou não-obrigatório, tanto de estudantes como de acadêmicos, deverá ser prevista no Projeto Político-Pedagógico da Escola, no Plano de Ação da escola e regulamentada no Regimento Escolar (PARANÁ, 2019, p. 06).

Quais são esses problemas que a escola enfrenta em relação a indisciplina dos alunos? De onde vem essa indisciplina? Ao nos depararmos com essas questões, recorreremos a alguns autores.

Para Amado (2001) os fatores relacionados à indisciplina escolar são de ordem social, familiar, pessoal e escolar, que ao serem desdobrados se constituem em:

Fatores de ordem social e políticos: interesses, valores e vivências de classe divergentes e opostas, racismo, xenofobia, desemprego, pobreza. Fatores de ordem familiar: valores familiares diferentes dos valores da escola, disfuncionamento do agregado familiar, demissão da função socializadora. Fatores institucionais formais: espaços, horários, currículo e ethos desajustados aos interesses e ritmos dos alunos. Fatores institucionais informais: interação e lideranças no interior do grupo-turma que criam um clima de conflitos e de oposição às exigências da escola e de certos professores. Fatores pedagógicos: métodos e competências de ensino, regras e inconsistência na sua aplicação, estilos de relação desadequados. Fatores pessoais do professor: valores, crenças, estilo de autoridade, expectativas negativas relativamente aos alunos. Fatores pessoais do aluno: interesse, adaptação, desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de trabalho, história de vida e carreira acadêmica, autoconceito, idade, sexo, problemas patogênicos. (AMADO, 2001, p. 42).

Já para Silva (2012) a indisciplina é qualquer comportamento contrário as regras, como destaca a seguir:

O termo indisciplina quase sempre é empregado para designar todo e qualquer comportamento que seja contrário às regras, às normas e às leis estabelecidas por uma organização. No caso da escola, significa que todas as vezes em que os alunos desrespeitarem alguma norma da instituição serão vistos como indisciplinados, sejam tais regras impostas e veiculadas arbitrariamente pelas autoridades escolares (diretores e professores), ou elaboradas democraticamente (SILVA, 2012, p. 21).

Conforme Banaletti e Dametto (2015), a indisciplina é resultante de vários fatores, sendo que um desses fatores causadores da indisciplina escolar foi resultado da Constituição Federal Brasileira de 1988 que, estabeleceu o direito e o dever das crianças de frequentarem o Ensino Fundamental.

Há de se considerar que este fator contribuiu para a ocorrência de atos indisciplinados na escola, já que muitas crianças foram obrigadas por lei a estudar, sendo em muitos casos, contra sua vontade e sem o amparo familiar. E algum tempo depois, os pais passaram a receber também incentivos financeiros do governo, o que fez com que além da lei, os pais também obrigassem seus filhos a frequentar a escola (BANALETTI E DAMETTO, 2015, p. 6).

Outro fator que contribuiu com a indisciplina é o fator econômico e a nova reconfiguração da família na atualidade que fez com que os pais precisassem trabalhar fora de casa para aumentar a renda familiar e assim reduziu o tempo com seus filhos, principalmente em relação à transmissão de valores, o que Pimenta e Lousada (2012) conceituam como crise de autoridade na educação:

[...] por várias questões e, principalmente, as econômicas a “dona de casa” foi obrigada a ir para o mercado de trabalho, ocasionando uma “fenda” no tempo para com os filhos, não permitindo o acompanhamento mais de perto do desenvolvimento em relação a questões de valores para as crianças. Instala-se uma verdadeira crise de autoridade na educação (PIMENTA e LOUSADA, 2012, p.19).

Rego complementa:

A família, entendida como o primeiro contexto de socialização, exerce, indubitavelmente, grande influência sobre a criança e o adolescente. A atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que influenciam o comportamento da criança na escola (REGO, 1996, p.97).

Assim, neste contexto a disciplina, o comportamento, a educação que deveria vir da criação com os pais, sendo esses a primeira socialização da criança, acaba por não acontecer, levando a uma crise de autoridade da educação de pais com filhos.

Além desses fatores, os alunos hoje são ativos, querem participar das decisões da escola democrática, são informatizados, querem que a escola acompanhe essa era digital e que muitas vezes não acontece, sobrando para os professores e diretores. A indisciplina gera perda de tempo, perda de aprendizado, e frustração como destaca Oliveira (2009):

Apesar do tempo em que se perde em sala de aula com a indisciplina escolar e o quanto que isto tem perturbado os educadores no sentido do desgaste gerado pelo trabalho em um clima de desordem, pela tensão provocada em função de uma atitude defensiva, pela perda do sentido e da eficácia e a diminuição da autoestima pessoal que leva sentimentos de frustração, desânimo e ao desejo de abandono da profissão. (OLIVEIRA, 2009, p. 4505).

Os problemas supracitados são desafios a serem enfrentados por profissionais de educação, que em diversas circunstâncias, não sabem como atuar perante o problema e que levam à inúmeros prejuízos para o processo de escolarização. Uma das maneiras de superação como destacam Banaletti e Damentto (2015) é através da motivação:

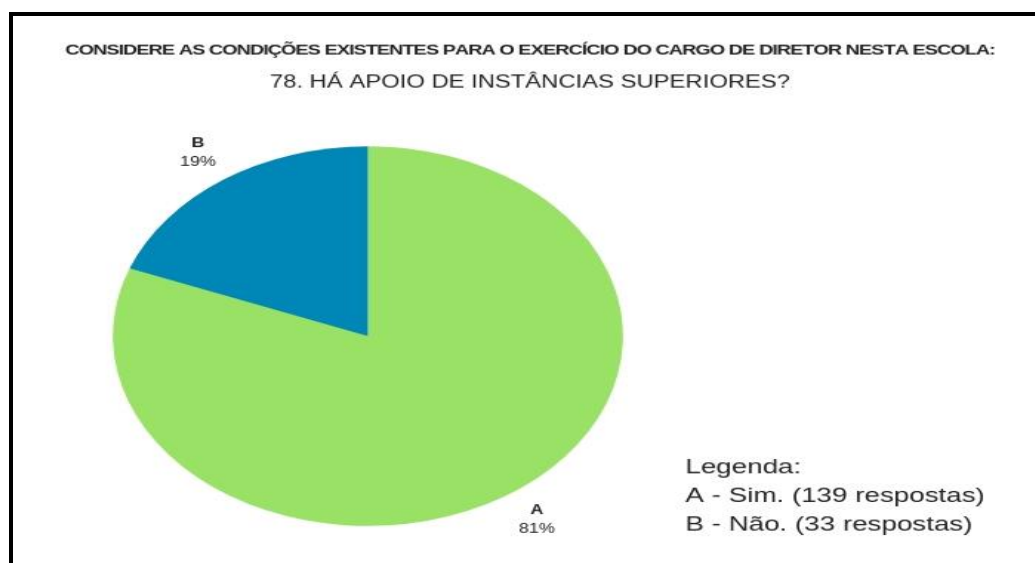
Faz-se fundamental reconhecer o educando como um ser que possui conhecimentos, experiências e acima de tudo que possui voz ativa, que é exigente, que questiona, que duvida, e que tais características não são necessariamente um problema, antes, são atributos exigidos em diversas esferas da experiência social. Por fim, considera-se que um dos fenômenos que os professores podem explorar no que se refere ao enfrentamento deste problema, é utilizar a motivação como uma forma de assegurar a atenção e o bom desempenho dos alunos na escola, cabendo aí, ampliação de estudos para o desenvolvimento de estratégias motivacionais. Através da motivação os alunos irão sentir-se mais instigados e engajados na realização das tarefas, tornando assim o ensino e a aprendizagem experiências mais prazerosas aos alunos e também aos professores, elevando o senso de pertencimento do educando em relação ao ambiente escolar (BANALETTI E DAMETTO, 2015 p.13-14).

A indisciplina escolar, como um dos problemas mais presentes na realidade das escolas públicas brasileiras, passa a compor o cenário da gestão escolar na medida

que exige atenção constante por parte dos gestores. Por vezes, o perfil do gestor interfere na forma de tratamento da indisciplina, que também, pode sofrer interferência implicando em ações específicas da área.

A questão a seguir apresenta os dados referentes ao apoio de instâncias superiores ao exercício do cargo de diretor nas escolas.

Gráfico 17: Apoio de instâncias superiores na gestão escolar



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na gestão escolar as instâncias superiores estão presentes na forma de hierarquia da estrutura educacional. No topo temos as instâncias da União compostos pelo Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), esses órgãos executam os programas e definem as diretrizes para a educação no Brasil. Na sequência temos as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e os conselhos Estaduais de Educação que orientam as diretrizes dos sistemas estaduais de ensino respeitando as instâncias federais. Os dados demonstram a efetivação da hierarquia nos processos de gestão escolar na região da AMOP no estado do Paraná.

Nesta hierarquia todas as instâncias superiores, de alguma forma, dão apoio a gestão escolar.

A gestão escolar também muitas vezes sofre com a interferência de atores externos, como apresentado no Gráfico 18, onde estão os dados referentes as relações entre os diretores de escolas.

Gráfico 18: Troca de informação entre gestores escolares



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme gráfico acima, 93% dos diretores escolares declararam ter diálogo e troca de informações com outros diretores. Essa troca de experiências e informações é uma estratégia de gestão que auxilia os diretores à alcançarem suas metas com foco na melhoria da qualidade da educação, podendo alcançar resultados positivos que favoreçam uma gestão democrática. O percentual indica um perfil de gestor e de gestão interdependente entre as escolas estaduais da região da AMOP.

O próximo gráfico traz os dados referentes ao apoio da comunidade a gestão escolar.

Gráfico 19: Apoio da comunidade na gestão escolar



Fonte: Elaborado pelo autor.

O apoio da comunidade no desenvolvimento da gestão escolar é de 95%. No entanto os 5% que não contam com o apoio pode estar relacionado aos dados da questão número 29, em que 1% não tem conselho escolar e 6% não se reuniram nenhuma vez no ano. Em termos hipotéticos, pois a pesquisa não permite identificar tal relação, é possível analisar os dados considerando que um gestor, para ter apoio da comunidade, necessita de legitimidade sendo a participação da comunidade nos conselhos e na elaboração do PPP podem ser determinantes.

A comunidade escolar é parte principal de todo o sistema educacional, compõe o suporte na integração e diálogo permanente entre os diferentes segmentos da escola. A participação da comunidade na gestão da escola pública se concretiza como um dos requisitos básicos e preliminares para a participação das famílias, na elaboração de propostas, onde o diálogo permeia as ações com objetivo de construções coletivas na formação do indivíduo, oportunizando a participação.

Mas a participação da comunidade na gestão da escola pública encontra um sem-número de obstáculos para concretizar-se, razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades (PARO, 1991, p. 16).

Os dados apresentados pela pesquisa demonstram um perfil de gestor e de gestão escolar voltados para a participação da comunidade escolar nas decisões e projetos das escolas estaduais da região da AMOP no estado do Paraná, sem obscurecer a amplitude e volume das dificuldades para a efetivação de uma gestão democrática e participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa realizada apresentamos um breve relato sobre a história da administração no Brasil procurando interpretar seu desenvolvimento e suas características no processo de implantação de uma gestão democrática e participativa buscando identificar elementos desse processo, que podem ter relação com o perfil dos gestores e da gestão escolar atual.

A gestão democrática da escola, tem como fator principal a participação que possibilita o conhecimento dos objetivos e metas da escola e estabelece relações com a comunidade. É neste ambiente que se destaca a figura do gestor/diretor, como líder e responsável pela construção e condução do trabalho pedagógico da escola de forma democrática e participativa. Conhecer a legislação para saber usufruir dos princípios legais para tornar a gestão da escola uma ferramenta de melhoria da qualidade da educação passa a ser uma prerrogativa da função de gestor, bem como dos elementos que a compõem.

Para a efetivação da gestão democrática vários fatores são necessários, pois, é um processo complexo que perpassa práticas como a eleição de diretores, a elaboração do projeto político pedagógico, a participação nos conselhos escolares ou a forma e periodicidade de realização dos conselhos de classe, entre outros. Neste contexto, também encontram as características do sujeito que ocupa a função de gestor escolar, o diretor.

A pesquisa, aqui apresentada, objetivou descrever o perfil do gestor e da gestão escolar nas escolas estaduais, Anos Finais do Ensino Fundamental da região da AMOP a partir da análise dos dados oriundos dos questionários contextuais da Prova Brasil do ano de 2015. Para alcançar tal objetivo percorremos um longo caminho metodológico, partindo do levantamento bibliográfico como ferramenta de suporte teórico na conceituação dos principais termos, tais como, gestão, administração, gestão democrática, gestão democrática participativa, entre outros, perpassando, também, pelo percurso histórico da administração escolar no Brasil, bem como pelo levantamento e

tratamento de dados estatísticos nos micro dados da Prova Brasil, para posteriormente fazermos a análise e o debate dos dados.

Em termos de revisão bibliográfica e conceituação, concluímos que a produção acadêmica da área apresenta vasta literatura especializada que demonstra o processo histórico de construção e consolidação da área acadêmica, possibilitando o reconhecimento das principais características da gestão escolar e seus desdobramentos para conceitos de gestão participativa e gestão democrática participativa. Elementos que nos possibilitaram identificar um diferencial teórico utilizado nos documentos oficiais do Estado do Paraná que versam sobre gestão democrática, sendo que estes, destacam a forma de gestão participativa como um conceito próximo do conceito de regime de colaboração através da gestão compartilhada. Este último, pouco utilizado na bibliografia em outras regiões do país.

Outro elemento interessante que emergiu durante a pesquisa bibliográfica é a proximidade conceitual de gestão democrática e gestão democrática participativa. Por vezes, os termos são utilizados como sinônimos, como se ambos revelassem as mesmas práticas. Entretanto, faz-se necessário destacar que há diferenças significativas entre os conceitos e que o uso enquanto sinônimo pode acarretar a simplificação conceitual de ambos, implicando em erro prático, em que gestores fazem uso de técnicas e práticas de gestão democrática onde a participação da comunidade escolar está reduzida aos pleitos eleitorais e a legitimação legal.

Em termos de levantamento de dados, a pesquisa possibilitou a identificação de um conjunto significativo de informações sobre gestores e gestão escolar, bem como a existência de um outro conjunto, não considerado neste estudo, com potencial similar para estudos futuros. A época do levantamento de dados, foram realizadas duas etapas trabalhosas. A primeira, referente a seleção das escolas e das questões que integrariam o cenário da pesquisa. A segunda foi o tratamento das respostas referentes as questões selecionadas. Foi neste momento em que pudemos perceber, com maior profundidade, as dificuldades de interpretação e uso devido a forma em que os dados são disponibilizados. As planilhas apresentam as informações em micro dados, uma forma de códigos em que as perguntas e respostas estão em linha por respondente, exigindo do leitor conhecimentos específicos sobre banco de dados e estatística para

poder interpretar e utilizar os dados em sua realidade. Nestes termos, a pesquisa produziu uma apresentação dos dados de forma a possibilitar maior facilidade na utilização, indicando interpretações e inserções dos resultados na realidade das escolas objetos do estudo.

Em se tratando do perfil dos diretores das escolas públicas estaduais da região da AMOP, 58% são mulheres e 42% homens, um perfil de maioria feminina, mas que aponta para um desequilíbrio quando considerado a proporção de professoras no Estado que é de 75%. Assim, a proporção ideal entre diretoras e diretores seria de 75% mulheres e 25% homens.

A faixa etária de 40 a 49 anos de idade é de 48% dos diretores. E acima de 50 anos um percentual de 36%, o que somados significam 84%. Isso caracteriza que a função de diretor escolar, no universo desta pesquisa, é essencialmente exercida por professores com mais de 40 anos de idade, indicando um perfil voltado para a experiência de vida e profissional.

A experiência profissional, também está refletida no perfil do diretor escolar, pois 93% do total dos diretores estão atuando na educação há mais de 11 anos. Dos quais 69% trabalharam mais de 6 anos como professor antes de ser diretor. Outra característica é que 36% está há mais de 11 anos na direção. E 54% está a mais de 6 anos na mesma escola na função de direção.

Em relação ao perfil cor autodeclarada, 73%, dos diretores das escolas pesquisadas considera-se branco, sendo uma característica marcante em relação a miscigenação de nosso país. Estes dados corroboram com os percentuais declarados pelos professores do Estado do Paraná que é de 76% de brancos. Essa proporção é muito próxima as que aparecem nos dados do perfil dos gestores escolares da região da AMOP, enquanto que para o total de professores do Brasil a porcentagem que se declaram brancos é de 46%.

Nestes termos, o sentimento de pertencimento revela a cor branca como predominante no perfil dos gestores das escolas públicas estaduais da região da AMOP, reproduzindo a construção social, cultural e política da sociedade local.

Outro ponto para compreender o perfil do gestor escolar é a formação acadêmica. Esse é um quesito importante dos quais 86% dos diretores tem habilitação

em licenciaturas variadas, e 10 % em outras áreas, e 2% possuem só o ensino Médio. Dos diretores pesquisados 83% fizeram curso superior presencial e 14% semipresencial. Dos profissionais com nível superior, 76% concluíram a graduação há mais de 15 anos. Das 172 escolas pesquisadas, 88% dos diretores possuem especialização, 10% mestrado e nenhum doutorado.

Outro elemento interessante na constituição do perfil acadêmico dos diretores das escolas estaduais da região da AMOP é que 59% dos diretores com formação em nível de graduação são formados em instituições de ensino superior de iniciativa privada. Fato que aponta para a carência de instituições públicas de ensino superior para esta região, replicando os números a nível nacional para os professores que é de 60% formados em instituições privadas, enquanto que na totalidade de professores do Estado do Paraná este percentual é de 53%.

Enquanto perfil acadêmico os diretores das escolas estaduais da região da AMOP têm formação profissional predominantemente de graduado em licenciaturas concluídas à mais de 15 anos e realizadas em instituições privadas e com curso de especialização *lato sensu*.

Se considerarmos a legislação estadual vigente, o ideal, quanto ao acesso ao cargo é de 100%, de diretores eleitos, pois é o que a Lei 18590 de 13 de outubro de 2015, determina. Entretanto, apenas 84% declararam ser esta a forma pela qual chegaram ao cargo. Ainda que o percentual indique a grande maioria, o fato é que temos 16% de diretores que acessaram o cargo por meios diferentes, o que a princípio pode significar infração à legislação.

Em se tratando de formação continuada o item de destaque para a gestão escolar são as atividades de participação, formação e desenvolvimento profissional que durante os dois últimos anos atingiram 92% dos diretores escolares. Mas só 22% declararam que foi uma atividade de grande impacto para o seu trabalho na escola como diretor. Desse total de escolas pesquisadas 81% dos diretores gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional. Em contrapartida 19% não gostaria de ter participado mais, demonstrando um certo comodismo quanto as capacitações.

A declaração de 81% dos diretores de que gostariam de mais formação aponta para uma possível fragilidade acadêmica na execução da função. Os gestores são professores, graduados para a profissão de professores. Ao assumirem a gestão passam a desenvolver atividades que nem sempre tiveram formação específica.

Já 19% dos diretores afirmam não ter interesse em mais formação somado as 70% que não perceberam as formações ofertadas como de auto impacto para a função que exercem, pode ser um indicativo para a qualidade da formação continuada ofertada pelo Estado na área da gestão escolar.

No Estado do Paraná como não há carreira de diretores, as condições salariais são resultado da carreira docente. O salário de um dirigente escolar também conta com o pagamento de uma gratificação pela função que desempenha, na qual, historicamente está associado a responsabilidade de chefia de uma repartição pública, que neste caso é a escola.

A dedicação de trabalho no âmbito escolar, dos diretores escolares pesquisados, 76% exercem uma carga horária de 40 horas semanais na mesma escola, 13% tem sua carga horaria semanal mais que 40 horas e outros 12% entre 20 e 24 horas semanais.

Em se tratando do perfil da gestão escolar nas escolas estaduais da região da AMOP, o primeiro elemento que foi analisado são os conselhos escolares enquanto um instrumento de gestão. Com destaque aos 82% das escolas que possuem o conselho escolar composto pela sua totalidade de professores, funcionários, alunos, pais/responsáveis.

O perfil da gestão escolar nas escolas estaduais da região da AMOP é constituído pelo Conselho Escolar, ou seja, há predominância desta instituição nas escolas estaduais, caracterizando um perfil específico, mesmo que a pesquisa em voga não seja capaz de apresentar as formas de efetivação destes conselho, a realização de reuniões de forma regular apontam para uma participação dos diferentes setores da escola podendo significar ou apresentar características de participação democrática.

Das escolas pesquisadas 61% dos diretores declararam reunir o Conselho de Classe três vezes ou mais por ano. Em termos gerais, podemos afirmar que a maior parte das escolas realizam periodicamente as reuniões dos Conselhos de Classe

coincidindo com os processos de fechamento dos períodos bimestrais ou trimestrais das avaliações e da burocracia do Estado. Nestes termos, ainda que a presença do Conselho de Classe, na maioria das escolas represente um elemento importante no perfil de uma gestão escolar democrática e participativa, não garante efetividade neste processo. Entretanto podemos destacar a existência do Conselho de Classe e suas realizações periódicas como uma característica do perfil da gestão escolar das escolas estaduais da região da AMOP.

O terceiro elemento na discussão do perfil da gestão escolar foi o Projeto Político Pedagógico (PPP), enquanto um processo de participação da comunidade escolar na elaboração e acompanhamento da vida escolar. Das escolas pesquisadas 88% elaboraram os seus projetos com discussões com a equipe escolar. Isso demonstra a gestão democrática participativa com voz ativa da equipe escolar. Desse percentual 45% elaborou um projeto próprio e 55% utilizou um modelo pronto fazendo adaptações.

Assim, apresentamos um perfil em que predominantemente os diretores das escolas estaduais são mulheres brancas com mais de 40 anos, com graduação em licenciaturas em instituições privadas realizadas a mais de 15 anos que acessaram à função por meio de eleição direta.

Em termos de perfil de gestão escolar, as escolas estaduais da região da AMOP apresentam as características de um perfil democrático e participativo, tendo na sua maioria o Conselho Escolar, o Conselho de Classe e o Projeto Político Pedagógico como forma de gestão regularmente efetivada com a participação da comunidade escolar. Sendo que a gestão sofre a influência do financiamento, do relacionamento com outras instituições, da falta de professores e funcionários e da indisciplina dos alunos.

REFERÊNCIAS:

ABDIAN, Graziela Zambão. Escola e avaliação em larga escala: (contra) proposições. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em Larga Escala: Foco na Escola**. Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7. ed. Rio De Janeiro: Graal, 1970.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

AMADO, J. S. **Interacção pedagógica e indisciplina na aula**. Porto: Asa, 2001.

ARAÚJO, Suêldes; CASTRO, Alda M. D. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: vol. 19, n. 70. Jan/mar 2011.

ARAÚJO, T. M. de et al. **Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde**. Ciência e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v.11, n. 4, p.1117-1129, 2006.

BANALETTI, Samara Marina Menin; DAMETTO, Jarbas. Indisciplina no contexto escolar: causas, consequências e perspectivas de intervenção. **Revista de Educação do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU**, 2015.

Disponível em:

https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/284_1.pdf. Acesso em: 04 de julho de 2019.

BARBOSA, Eduardo F. et al. **Implantação da qualidade total na educação**. Belo Horizonte: UFMG, Escola de Engenharia, Fundação Christiano Ottoni, 1995.

BARRETO, Cristine Costa. **Planejamento e elaboração de material didático impresso para educação a distância**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2007.

BRASIL. **Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Manual Prestação de contas do Programa Dinheiro Direto na Escola/PDDE. 2015**. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projeto pedagógico do curso pós-graduação lato sensu em coordenação pedagógica**. 2009. Disponível em: Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República; Câmara da Reforma do Estado; Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Desenvolvimento e crise no Brasil: história, economia e política de Getúlio Vargas a Lula**. São Paulo: Ed. 34, 2003.

BRUSCHINI, Cristina & UNBEHAUM, Sandra Gouretti (org). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002.

CASTEX, Lilian Costa. **O conceito substantivo ditadura militar brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba – pr**. Curitiba, 2008, p.83. Disponível em: <https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/2008-lilian-costa-castex.pdf>. Acesso dia: 07 de julho de 2019.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

CATANI, Afranio Mendes; GUTIERREZ, Gustavo Luis. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidade. In: FERREIRA: N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 59-75. CHIAVENATO, Idalberto. **TGA – Teoria Geral da Administração**. 6 ed. rev. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2002. 11ª Reimpressão.

COHEN, Marlene. **Como escalar montanhas de salto alto? Exercendo no poder feminino**. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.

CORRÊA, João Jorge. As Eleições para Diretores Enquanto Instrumento de democratização da gestão Escolar: uma análise da experiência implantada na rede municipal de ensino de Ponta Grossa. **ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v.8, abril/junho.2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

FAYOL, H. **Administração Industrial e Geral**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, N. S. C. 17 (Org.). **Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades e seus limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1728100.pdf>. Acesso em 13 mar. 2016.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 142 p. (Coleção educação universitária).

FREITAS, Maria Carmelita de. Gênero/Teologia Feminista: Interpelações e Perspectivas para a Teologia *In*. **Gênero e Teologia: Interpelações e Perspectivas**: Loyola, São Paulo, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, Bartolozzi, Eliza; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 65-80.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GUIRALDELLI Junior, Paulo. **História da Educação**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

HORA, Dinair Leal de. **Gestão democrática na escola**. São Paulo: Papyrus, 1994. <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/117/385>. Acesso em: 12 dez. 2018.

INEP. (2015). **Microdados Saeb (Aneb/Prova Brasil)**. Disponível em: (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira): http://download.inep.gov.br/microdados/microdados_aneb_prova_brasil_2015.zip. Acesso em: 06 jun 2018.

LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Texto na íntegra Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. São Paulo: Saraiva, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. 5 ed. Goiania: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. Goiás: Alternativa, 1996.

LIMA, Antonio Bosco de; PRADO, Jeovandir Campos do; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. *Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos*. Simpósio 2011. **ANPAE**. Disponível em: <<http://anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0069.pdf>>. Acesso dia 03 de abril de 2018.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis – RJ: Vozes. 2007.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP& A, 1998.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Caderno de gestão.

LÜCK, Heloisa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜCK, Heloísa. *Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores*. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-32, 2000.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula**. ABC Educatio, n. 64. São Paulo: Criarp, 2007.

MACHADO, C. *Avaliação Externa e Gestão Escolar: Reflexões sobre usos dos resultados*. In **Revista @ambienteeducação**. 5(1): 70-82, jan/jun/2012. Disponível em: MACHADO, Lourdes Marcelino. **Quem embala a escola? Considerações a respeito da gestão da unidade escolar**. São Paulo: Pioneira, 2000.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. *As Publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil*. **RBPAE**, v. 24. n. 1. Jan/abr. 2008. p. 31-50. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/documentos/estudos/estudos_03.pdf>. Acesso em 15 de junho de 2018.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**; tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3ª ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

MILITÃO, Andreia Nunes e LEITE, Yoshie Ussami Ferrarri. **A gestão democrática: Elemento articulador para o desenvolvimento profissional docente para a melhoria da escola pública**. UNESP – Junqueira&Marin Editores. Livro 2, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. PNE. Meta 19.** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 10 de set 2018.

MOTTA, F. C. P. e VASCONCELOS, I. F. F. G. de. **Teoria Geral da Administração.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Avaliações externas e seus usos na gestão educacional. **Congresso Internacional de Educação: uma agenda urgente.** Brasília: INEP, 2011.

NUNES, Andrea Caldas. Gestão democrática ou compartilhada? Uma (não) tão simples questão de semântica. **Conferência Estadual de Educação- APP Sindicato,** Praia de Leste/PR, nov/1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org). **Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos.** Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política e Gestão da Educação. In: **Gestão da Educação: Onde procurar o democrático?** Organizado por Dalila Oliveira e Maria de Fátima Felix Rosar. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, F. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estudos Avançados.** [online]. São Paulo, vol.18, n.50, Jan/abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a06v1850.pdf> Data de acesso: 20/07/2018.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens.** Petrópolis: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Rosimary L.G. **Reflexões sobre a indisciplina escolar a partir de sua diversidade conceitual.** Anais. IX Congresso Nacional de Educação – Educere. PUCPR, 26 a 29 out. 2009. P.4503-4514. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3412_1708.pdf. Acesso em: 06 julho de 2019.

PARANÁ. **Assembléia Constituinte do Estado do Paraná.** Constituição do Estado do Paraná. Paraná: JM Editora, 1989.

PARANÁ. **Estatuto do Conselho Escolar. Secretaria de Estado da Educação.** Superintendência de Educação. Coordenação de Apoio a Direção e Equipe Pedagógica. Curitiba – PR, 2005.

PARANÁ. **INSTRUÇÃO NORMATIVA CONJUNTA Nº 05/2019 – DEDUC/DPGE/SEED.** Disponível em:

http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/2019/instrucao_052019_deducdpgeseed.pdf. Acesso: 03 de out. de 2019.

PARANÁ. **ORIENTAÇÃO Nº 17/2019 – DEDUC/SEED**. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/orientacoes/2019/orientacao_172019_deducseed.pdf

PARANÁ. **Projeto Pedagógico 1987-1990**. Curitiba, 1987.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação. **Resolução nº 3373/2015 – GS/SEED**. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/file/resolucoes/resolucao33732015gsseed.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

PARANÁ/SEED. **Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (1995- 1998)**. Curitiba, 1995.

PARO Vitor Henrique. **A Gestão da Educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

PARO, Victor Henrique. *Administração escolar: Introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 1996.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. *Educação e Sociedade*. São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778 set/dez 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: Introdução Crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 9º ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Escritas sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 8ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PEREIRA, Luiz Bresser, MOTTA, Fernando C. Prestes. **Introdução à organização burocrática**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A reforma gerencial de 1995. In: **Cadernos Adenauer Burocracia e reforma do Estado**. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, julho, 2001.

PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter Kevin. **Reforma do estado e administração pública gerencial**. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

PESSOA, Carlos Magno. **O Papel do Colegiado Escolar no Processo de Democratização da Gestão: um estudo de caso no Colégio Estadual José Malta Maia**. São Leopoldo. 2009.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1997.

PIMENTA, Kedna Gomes, LOUZADA, Shênia Soraya Soares. **A indisciplina na percepção de educadores e algumas possibilidades**. Disponível em: 15 [http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/eped/agosto_2012/pdf/a_indisciplina_na_percepcao_de_educadores_e_algumas_possibilidades .pdf](http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/eped/agosto_2012/pdf/a_indisciplina_na_percepcao_de_educadores_e_algumas_possibilidades.pdf). Acesso em: 06 de julho 2019.

REGO, Teresa Cristina R. **A indisciplina e o processo educativo: uma análise vygotskiana**. In: AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p.83-101

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da Administração Escolar**. São Paulo: Saraiva, 1986.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: USP, 1952.

RIOS, Demerval Ribeiro. **Minidicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: DCL 2010.

ROCHA, Any Dutra Coelho da. **Conselho de Classe: burocratização ou participação**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1984.

SANDER, Benno. **A Produção do conhecimento em políticas e Gestão da educação**. Brasília: Editora Linhas Críticas, 2005

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil: evolução do conhecimento**. Brasília: Fortaleza, 1982.

SANDER, Benno. **Administração de Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, Clovis. Roberto. **O Gestor Educacional de uma Escola em Mudança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SILVA, Josias Benevides da. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. **Educação em Revista**, Marília, 2007, v8, n.1, p.21-34. Disponível em: < <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/616/499> >. Acesso em: 28 mar 2018.

SILVA, Nelson Pedro da. **Ética, indisciplina e violência nas escolas**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOLIGO, Valdecir. **Qualidade da Educação: Relação entre características de Contexto e os resultados das Avaliações em Larga Escala nos municípios de pequeno porte da região sul do Brasil**. UNISINOS, 215 p. Tese de doutorado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS). São Leopoldo, 2013.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. Avaliação e gestão da educação básica: da competição aos incentivos. In: DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, Dalila. **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009.

SOUZA, A. R. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n. 1, jan./abr. 2008, p. 51-60.

SOUZA, Angelo Ricardo de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. PUC/SP, 302 p. Tese de Doutorado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo, 2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. In: **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, nº 22, p. 17-49, 2003. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2173/1825>> Acesso em 03/11/2018.

SOUZA, Angelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 173-190, 2010.

TAYLOR, F. W. **Princípios de Administração Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961. p. 84-89.

TRAGTENBERG, Maurício. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo: Cortez, 1989.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico – do projeto político-pedagógico aos cotidiano da sala de aula**. 7ª Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006 (Subsídios Pedagógicos do Libertad).

VIRIATO, E. O. **Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público**. In: LIMA, A. B. de (Org.). Estado, política educacionais e gestão compartilhada. São Paulo: Xamã, 2004.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas et al. A Gestão Democrática educacional na redefinição do papel do estado. Cascavel: **Edunioeste**, 2001.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

WERLE, Flávia Obino Côrrea. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011 pág.775. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>>. Acesso em:13 jun 2018.

WERLE, Flávia Obino Correia. **Conselhos Escolares: Implicações na gestão da Escola Básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.