

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

CARLA MANTAY

EQUIPES DIRETIVAS DO MUNICÍPIO DE ESTEIO
GESTÃO DEMOCRÁTICA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

São Leopoldo
2008

CARLA MANTAY

**EQUIPES DIRETIVAS DO MUNICÍPIO DE ESTEIO
GESTÃO DEMOCRÁTICA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Flávia Obino Corrêa Werle

São Leopoldo
2008

Ficha catalográfica

M291e Mantay, Carla

Equipes diretivas do município de Esteio : gestão democrática e qualidade da educação / por Carla Mantay. – 2008.

85 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

“Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Flávia Obino Corrêa Werle, Ciências humanas”.

1. Gestão democrática. 2. Equipes diretivas. 3. Educação -

Catálogo na Fonte:
Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

Quero agradecer:

Ao meu marido Régis, pela paciência comigo e dedicação às filhas, para que eu pudesse realizar mais este sonho.

Às minhas filhas Camila e Gabriela, pela compreensão nos momentos em que fiquei ausente. Que este meu esforço seja um exemplo na busca de seus desejos e sonhos.

À minha família e à família do Régis, pelo apoio.

À professora Flávia, grande ser humano, pelo carinho, dedicação e muita paciência.

À professora Rosane, pela contribuição qualificada à minha pesquisa.

Ao professor Jefferson, pela disponibilidade em me acompanhar nesta construção.

À minha grande amiga Daianny, pela força e incentivo para realizar o Mestrado.

Às minhas colegas e amigas Iolanda, Edeliza e Mari, pelo apoio recebido sempre em que precisei.

Aos grandes colegas da Escola Santo Inácio, de Esteio, que acompanharam e incentivaram meu trabalho.

Às equipes diretivas que possibilitaram a pesquisa, pelo respeito, carinho e seriedade na busca de uma escola mais democrática e qualificada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

À Secretaria do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Á todos e a todas que, ao longo de minha vi profissional na Rede Municipal de Educação de Esteio, contribuíram para a minha caminhada.

“Somos a geração que pode reaprender a mudar de maneira irreversível e radical a sua própria identidade. E essa aventura da mente e do coração deveria começar por nos retratarmos não como poderosos, permissivos e insaciáveis senhores do mundo, mas como fraternos e solidários irmãos do Universo. Algo que pode parecer um gesto de extrema ingenuidade. Mas, com muita certeza, o primeiro passo em um árduo e novo caminho que nos afastará da barbárie em direção à construção de um outro mundo possível” (BRANDÃO, 2005).

RESUMO

Esta dissertação focaliza uma forma de operacionalizar a gestão democrática no âmbito de organizações escolares públicas de educação básica em uma gestão escolar realizada não por um indivíduo, mas por um coletivo designado “equipe diretiva”. Este trabalho analisa a gestão democrática em articulação com a qualidade da educação, considerando as “equipes diretivas” como autores e atores importantes na política educacional do município. O quadro teórico identifica os ciclos de políticas em nível global e local e suas implicações nas práticas dessas equipes. O trabalho teórico resgata textos legais sobre os conceitos de equipe diretiva, gestão democrática e qualidade e discute as políticas sob pontos de vista inter-relacionados: retoma como foram produzidas e aplicadas as regras que orientam as ações das equipes diretivas e os modos como as equipes as compreendem, se apropriam delas e as transformam. São, portanto, discutidos os vários contextos das políticas e como as equipes diretivas se colocam nesses contextos, como atores e autores de sua própria história. Ou seja, a presente dissertação investiga as equipes diretivas do município de Esteio, sua implementação e as políticas de gestão e qualidade, sendo estas equipes diretivas um dos espaços democráticos desta rede municipal. Trata de uma política de implementação de equipes para “gestarem” a escola, a partir do programa de governo da administração 1997/2000. O trabalho contempla uma pesquisa empírica realizada com cinco escolas separadamente, em seus locais de trabalho. Cada escola formou grupos de discussão em que o tema girava em torno da estrutura da equipe, dos espaços de gestão democrática e da qualidade da educação. Conclui-se que a equipe pode se constituir como um grupo de trabalho coletivo e autônomo, buscando romper com modelos autoritários, gerenciais e fragmentados de gestão escolar. Conclui-se, também, que o grande desafio das equipes diretivas do município de Esteio está em dar continuidade à conquista de uma gestão cada vez mais democrática no âmbito da escola e realizar uma articulação produtiva e continuada com outros atores como: conselhos escolares, equipe da secretaria de educação e outros estabelecimentos de ensino.

Palavras-chave: gestão democrática – equipes diretivas – qualidade da educação

ABSTRACT

This work focuses on a form of operationalise the democratic management in the framework of public school organizations of basic education, in a school management not carried out by an individual, but by a collective designated " directive staffing ". This work analyzes the democratic management in conjunction with the quality of education, whereas the " directive staffing " as authors and important actors in educational policy of the city. The theoretical framework identifies the cycles of policies in local and global level and its implications to the practice of such teams. Theoretical work recovers legal texts on the concepts of staffing directors, democratic management and quality and discusses the policies under views inter-related: retaking how were produced and applied the rules governing the action of teams guidelines and the ways the teams understand, incorporate and process them. Therefore, various contexts of policies and as the teams commands arise in these contexts, as actors and authors of its own history, are discussed. That is, this dissertation investigates the directive staffing of Esteio City, their implementation and management and quality policies, like being a democratic spaces of this municipal network. This work speaks about the policy for the implementation of teams to conduct school, from the program of government administration 1997/2000. The work includes an empirical research that was conducted with five schools separately, in their places of work. Each school formed discussion groups in which the theme was the structure of directive staffing, spaces of democratic management and the quality of education. It is possible conclude that the team may constitute a group of collective and autonomous work, seeking to break with authoritarian, managerial and fragmented models of school management. In conclusion, the great challenge of the directive staffing of Esteio City is to continue the conquest of a management more and more democratic within the school and perform a productive and continuous link with other actors as: school councils, municipal education department and other educational establishments.

Key-words: democratic management – directive staffing – quality of the education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 EQUIPES DIRETIVAS COMO POLÍTICA EDUCACIONAL MUNICIPAL....	13
1.1 Cidade de Esteio.....	13
1.2 Equipes Diretivas – Um espaço de gestão democrática e qualidade na escola....	16
1.3 Equipes Diretivas – Um espaço de gestão democrática ou um lugar desconfortável.....	19
1.4 Metodologia.....	20
1.4.1 O Acesso.....	21
1.4.2 Negociando o acesso.....	22
2 EQUIPES DIRETIVAS, GESTÃO E QUALIDADE.....	24
2.1 Equipes Diretivas.....	25
2.2 Equipes Diretivas e o Ciclo de Políticas de Stephen Ball.....	26
2.3 Gestão.....	31
2.4 Gestão Democrática.....	33
2.4.1 A Gestão na Forma da Lei.....	34
2.4.2 Gestão Democrática no Município de Esteio – A Constituinte Escolar.....	35
2.4.3 Gestão Democrática no Plano Nacional de Educação (PNE) Lei 10.172/01.....	38
2.4.4 Gestão Democrática no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).....	40
2.4.5 Gestão Democrática no Plano Municipal de Educação de Esteio.....	42
2.5 Qualidade.....	43
2.5.1 Qualidade no Município de Esteio – na Constituinte Escolar.....	45
2.5.2 Qualidade nos Planos de Educação.....	46
3 EQUIPES DIRETIVAS: REPENSANDO A SI MESMAS.....	49
3.1 Lembrando práticas de gestão com autoridade.....	50
3.2 O dia de hoje das equipes diretivas.....	55
3.3 As equipes diretivas - autonomia financeira e pedagógica.....	60
3.4 As equipes diretivas e o trabalho coletivo.....	64
3.5 As equipes diretivas e a qualidade na escola.....	68
3.5.1 A qualidade do profissional e a qualidade de vida do profissional.....	69
3.5.2 A Aprendizagem.....	71
3.5.3. Um Trabalho de Equipe.....	73
3.5.4. Equipes Diretivas e as Avaliações de Larga Escala.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
DESDOBRAMENTOS E CONTINUIDADES.....	82
REFERÊNCIAS.....	85
ANEXO.....	88

INTRODUÇÃO

Venho de uma família de educadores. Minha avó e meu avô foram -e serão sempre meus eternos educadores; minha mãe e minha tia educaram-me com os seus exemplos de mulheres com garra num tempo, não muito distante, em que eram vistas com maus olhos, já que minha mãe era separada e minha tia, apesar de casada, trabalhava e estudava; ambas eram professoras. Minha irmã brincava de escolinha em que era a professora e meu irmão, apesar de já ser dono de armazém, gostava, ainda, de *rodar* em sua bicicleta, revelando, de certa forma, que os homens eram mais livres e as mulheres tinham certas responsabilidades. Mas... E eu? Quais eram minhas brincadeiras? Ao contrário do que possam pensar não gostava de brincar de escola, gostava – e gosto até hoje – de música e de dança. Dançava embaixo de uma parreira com o radinho de pilha pendurado no abacateiro. E que saudades! Tive uma infância, porém, até os onze anos, pelo menos, um pouco tumultuada...

Era dezembro de 1974. Estava morando definitivamente em Esteio. Na idade citada meus pais se separaram e minha mãe, meus irmãos e eu fomos morar com meus avós, que já moravam desde 1969 em Esteio, uma cidade pequena, parte da região metropolitana de Porto Alegre e em que a maioria das pessoas se conhece. A cidade para mim, como o próprio nome revela, foi um “esteio” que sustentou coisas que estavam desabando em minha vida. O município manteve relação estrita com meu avô e com minha avó que foram o suporte, a passagem para uma vida melhor, mais tranqüila e feliz. Quando olho o arco na antiga entrada da cidade vejo não somente sua estrutura de concreto, mas um arco-íris de esperanças.

Iniciei meus estudos na Escola Municipal Osvaldo Aranha, uma escola pública perto da casa de meus avós. Cursei a quinta série e depois, da sexta à oitava séries, fui para a Escola Estadual Caetano Gonçalves da Silva. Durante esse período de três anos, fui representante de turma, participando, também, do Grêmio Estudantil da Escola (já nessa época pensava em não passar anônima pela escola, mas como uma aluna que participava e contribuía para a melhoria do lugar onde estava). Concluí meus estudos sempre em escolas públicas e, não pretendendo cursar Magistério, preparei todos os documentos para a Escola Estadual José Loureiro da Silva, no antigo “segundo grau”, para cursar outro curso que não fosse o Magistério, pois não desejava ser professora.

Dizem que algumas vezes o adolescente necessita de limites e essa era a minha hora. Fui matriculada na Escola Coração de Maria para cursar justamente Magistério e aquele foi um ano desgastante para minha mãe. Para mim, no entanto, foi um ano de muitas descobertas.

Repeti o ano, me diverti bastante, conheci muitos colegas novos e mantive velhos amigos. Fiz o curso sempre brigando comigo mesma, pois quando um ano de estudo, mais me apaixonava, e, quanto mais me apaixonava, mais rejeitava essa paixão (esta sou eu, tinha muito medo de me apaixonar!).

Com a paixão surgiu o momento do grande desafio: realizar o estágio. Decidi por concluir o curso para depois fazer aquilo de que gostasse e do que quisesse, porém, como nos fala Rubem Alves (2004, p.15), “se eu pudesse viver minha vida novamente, eu a viveria como a vivi, porque estou feliz onde estou”, penso que se eu tivesse de realizar tudo o que realizei, faria tudo novamente... Quando entrei em contato com minha primeira turma de alunos, percebi que minhas realizações, minhas conquistas e minhas aprendizagens estavam no chamado *corpo a corpo* com aqueles pequenos seres que tinham tanto a me ensinar.

Em 24 de abril de 1984 minha primeira carteira profissional foi assinada como professora da Prefeitura Municipal de Esteio o que foi para mim -e para toda a minha família; motivo de orgulho. Minha caminhada profissional iniciou na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Lygia Andrade Haack, no Bairro Primavera, bairro simples, constituído de família de trabalhadores. A escola funcionava até a 5ª série e foi com esta série que iniciei minha carreira profissional. Nunca me esquecerei daquela primeira turma, assim como não esqueço, também, de que na minúscula sala dos professores, na hora do recreio, não havia cadeiras para todos, e eu, como era a mais nova, sentava na caixa do lixo, que era de madeira. Trabalhei em escolas públicas e particulares e, nestes 24 anos de profissão, minha preocupação sempre foi embasar meu trabalho em princípios éticos, comprometidos com uma educação crítica e de qualidade. Estas palavras soam como discurso, já que foram tão usadas, porém, como diz nosso mestre Paulo Freire (2001, p. 38), “pensar certo é fazer certo”.

Não tendo idéia de que minha postura era a de fazer política, de ter uma intenção, nunca me conformei com as falas dos meus “colegas” professores: “*tem que ser assim; a educação não muda mesmo; Ah! Tu és muito nova, depois de um tempo tu vais ver.*” Percebi que somente a prática não me completava e, por mais que eu buscasse sempre leituras e participação em vários encontros e seminários, não me sentia satisfeita. Decidi, em 1992, cursar Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar, pois o trabalho com a formação de professores era algo que me instigava muito. Na verdade, essa relação dialógica me seduz até hoje: dialogar com educadores é uma das minhas paixões, exatamente como nos diz Freitas (2001, p. 210): “a reflexão coletiva constitui-se no maior desafio ao trabalho do supervisor-educador”.

Busquei o Centro Educacional La Salle de Ensino Superior em Canoas, uma cidade próxima a Esteio, para realizar minha graduação. Já tinha minha filha Camila com dois anos e contei com o apoio de meu marido e de meus avós para realizar este sonho que, desta vez, era por opção própria. Comecei a descobrir mundos que eu não conhecia. Fiz “leituras de mundo”, de livros e de grandes educadoras, como Ana Freitas, Claudia Alves e Leunice de Oliveira, que me fizeram pensar e escrever ainda mais despertando em mim o desejo de transformar esta escola que existe. As mudanças ainda são muito tímidas apesar de todos os avanços da LDB, além disso, a carreira de educador faz perder a esperança, em alguns momentos ao menos, de uma valorização profissional realmente verdadeira.

Foi em um momento muito importante no município que resolvi aceitar o desafio de participar de forma mais intensa dos rumos da educação de Esteio e, não querendo ser uma anônima na rede municipal, resolvi que iria contribuir para que a proposta de um governo de esquerda fosse implementada. Fui convidada, pela então Secretária de Educação Daianny Costa -grande ser humano e grande educadora; para compor a equipe da Secretaria de Educação, na coordenação dos trabalhos com professores de 3ª à 8ª séries. No início, o grupo era reduzido, pois a Prefeitura foi entregue com dívidas pela administração anterior e os salários dos trabalhadores estavam atrasados. O trabalho era árduo, mas tínhamos idéias e sonhos de realmente transformar a educação. Muito se fez e tenho orgulho e saudades das grandes aprendizagens que tive. Atuei como coordenadora pedagógica durante seis meses. Como já havia estabelecido um vínculo com o grupo de supervisores, afinal trabalhava na rede há treze anos, o grupo da Secretaria de Educação aprovou meu nome para o trabalho de assessoria aos supervisores da rede, juntamente com a Coordenadora de Equipes Diretivas das Escolas, Graciema de Fátima da Rosa, grande amiga, companheira e educadora. Com a coordenação da Graciema, aprendi a fazer registros dos nossos trabalhos, a ouvir mais do que falar, a retomar quando as ações pensadas não vinham ao encontro da proposta da Secretaria e eram passíveis de retomadas. “Muitos papos e longas conversas”. Que saudade!

Um dos projetos maiores da Secretaria, que foi se delineando a partir do programa de governo dessa administração, foi a formação dos Conselhos Escolares que, representando os vários segmentos da comunidade escolar, fariam as transformações da escola que se tinha para a escola que se queria. Como a Lei dos Conselhos Escolares não foi aprovada a própria Secretaria organizou-se para coordenar um processo que se chamou “Constituinte Escolar”, no qual foram planejados e executados vários espaços e momentos de formação continuada para os professores e assessores da Secretaria. Envolvida por esse processo e comprometida em levar adiante o trabalho, realizei reflexões que possibilitaram dimensionar a importância

do momento vivido, demonstrando que durante estes espaços de autoria da Comunidade Educativa estávamos reescrevendo a história da cidade através da Educação, não mais como expectadores, mas atores deste grande ato de participação democrática. Estávamos protagonizando, de fato.

Assumi a coordenação do processo constituinte juntamente com a colega Vânia Maciel que -assim como as demais já citadas; era uma grande amiga, companheira e educadora. Minhas aprendizagens foram se somando com as dela e realizamos formações com a rede e com nossos colegas da Secretaria, procurando também outras prefeituras para aprendermos com aqueles que estavam em outro momento desse processo. Realizamos então a *I Constituinte Escolar* do município de Esteio, com três eixos básicos: Gestão Democrática, Princípios de Convivência, Currículo e Avaliação.

Ao final do ano de 2000 a Carta Constituinte estava impressa para que todos os envolvidos com a tarefa escolar pudessem tê-la nas mãos e partissem para a elaboração dos projetos político-pedagógicos, coordenados principalmente pelas equipes diretivas responsáveis pela democratização no contexto da escola. Esta caminhada aponta para minhas crenças, utopias e “memórias refletidas”, pois focaliza meu objeto estudo: equipes diretivas do município de Esteio, que são um dos espaços de gestão na escola. Entender como as equipes percebem o seu próprio processo e sua história, como “gestam” a escola e o que entendem como sendo importante para a qualidade do espaço escolar é fundamental para qualidade na educação.

Diante destes questionamentos os objetivos desta pesquisa buscam analisar as estruturas de organização das Equipes Diretivas desde sua implementação até os dias atuais, como elas se percebem neste trabalho coletivo e seus entendimentos sobre uma gestão democrática e de qualidade na escola. A pesquisa desenvolve-se através de grupos de discussão, cada grupo reunindo os profissionais que fazem parte da equipe diretiva de uma escola. Participam da pesquisa cinco escolas da rede municipal, cada equipe em média com quatro integrantes. Foram feitas duas reuniões de grupo de discussão com cada escola. Os debates foram gravados, regravados inteiramente para serem, a seguir, analisados.

No primeiro capítulo situo o município de Esteio com uma política municipal que se constitui a partir de uma nova história na educação e as Equipes Diretivas como buscam sua identidade e usam os espaços construídos pela Secretaria de Educação para sua formação bem como reagem às políticas públicas. Apresento, também, o acesso nas escolas da rede e como houve a negociação do espaço para minha pesquisa, na qual a metodologia de grupos de

discussão possibilita maior liberdade para as Equipes Diretivas em suas contribuições para a pesquisa.

No segundo capítulo, busco conceituar os termos “equipe diretiva”, “gestão” e “qualidade”. Discuto as políticas que perpassam a escola, os impactos da legislação sobre a gestão democrática e a qualidade na educação municipal, desde a Constituinte Escolar de 2000 até o Plano de Desenvolvimento da Educação, em 2007. Utilizo como literatura de apoio Licínio Lima (2001 e 2002), Jorge Adelino Costa (1996), Carlos Roberto Jamil Cury (2000 e 2002), Werle (2001 e 2006), Marília Fonseca e colaboradores (2004), Moacir Gadotti (1994), Stephen Ball (1989, 2005 e 2008), entre outros. Para fundamentar a qualidade na educação trago Alicia Bonamino (2007), Valerie Lee (2004), Vitor Henrique Paro (2003 e 2007) e documentos elaborados pelo Ministério da Educação e UNICEF e Ministério da Educação e INEP. Neste segundo capítulo apresento, ainda, as Políticas de Gestão Democrática e Qualidade na Educação conforme elas se apresentam nos documentos oficiais e uma reflexão, como pesquisadora, sobre a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96, a Constituinte Escolar do Município de Esteio, o Plano Nacional de Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação e seus Planos de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, o Plano de Ações Articuladas e o Plano Municipal de Educação.

No terceiro capítulo, a partir dos dados empíricos dos grupos de discussão com as Equipes Diretivas das cinco escolas pesquisadas, apresento as falas e concepções e dialogo como pesquisadora, com o auxílio dos autores e das referências da legislação, buscando analisar o entendimento que as equipes diretivas têm sobre uma gestão democrática e a qualidade na educação no município de Esteio.

Para finalizar, no quarto capítulo, apresento algumas conclusões e alguns desdobramentos e continuidades deste processo com as equipes diretivas da rede municipal.

Procurro através deste trabalho- e como resultado de reflexões de minha própria prática, apresentar as falas significativas das equipes que participaram das discussões mediadas pelos teóricos que nos apoiaram e possibilitar uma resignificação do espaço das equipes diretivas do município de Esteio.

1 EQUIPES DIRETIVAS COMO POLÍTICA EDUCACIONAL MUNICIPAL

Neste capítulo apresento a cidade de Esteio desde a origem do nome, sua emancipação, um pouco de sua história e os dados atualizados na perspectiva de situar o município e revelar o tempo histórico, 1997, época em que surge uma política de gestão inovadora, que são as “*equipes diretivas*”.

Apresento, em seguida, como se deu o processo de implantação da política municipal de equipes diretivas a partir do Programa de Governo da administração da época, um tempo bem marcado pelo movimento do papel centralizador do diretor de escola em direção a uma equipe com a responsabilidade de alavancar uma proposta democrática de “gestar” a escola. Levanto algumas questões acerca da função desta equipe diretiva e como ela se situa diante das políticas atuais que influenciam os vários contextos da escola. Esses questionamentos nos levam a elaborar uma metodologia de pesquisa acerca do nosso objeto de estudo.

Relato a metodologia escolhida, uma indagação qualitativa de acordo com Eisner (1998):

A indagação qualitativa requer uma considerável confiança de que os investigadores serão sensíveis frente ao significativo e capazes de realizar os movimentos corretos no contexto.

Nesse processo, trata-se de realizar uma boa conversa, um diálogo, uma escuta com os investigados. O acesso e o consentimento dos investigados para a realização da pesquisa são fatos importantes, na medida em que negociar este acesso é dar uma atenção especial para o ato de conseguir, manter e retirar-se do campo de investigação, viabilizando que outros momentos de pesquisa na escola sejam permitidos.

O procedimento dominante na investigação foram os grupos de discussão que relato no decorrer deste capítulo e, a seguir, apresento a Cidade de Esteio.

1.1 Cidade de Esteio

O nome do município teve origem em 1872, durante a construção da ferrovia Porto Alegre – São Leopoldo, quando havia um matagal denominado “Capão dos Esteios”. Após a construção da ferrovia a localidade passou a se chamar “Mato do Esteio”. A ponte ferroviária sobre o arroio Sapucaia também influenciou o nome da cidade, pois se chamava “Ponte dos Esteios”. Esteio tornou-se município pela Lei 2.520, de 15 de dezembro de 1954. A instalação

do município se deu no dia 28 de fevereiro de 1955, data do calendário oficial em que é comemorada a emancipação desta cidade.

O município de Esteio tem uma área territorial de 32,5 km² e fica distante do Aeroporto Salgado Filho, na capital do Estado, apenas 17 km. É uma cidade predominantemente urbana, ao mesmo tempo em que é vitrine do agronegócio na América Latina, com a Exposição Internacional (Expointer) de animais, máquinas, implementos e produtos agropecuários, realizada no Parque de Exposições Assis Brasil, em Esteio.

De acordo com a estimativa do último censo do IBGE, o município de Esteio dispõe de uma população de 87.087 habitantes, sendo 51% do sexo feminino e 49% do sexo masculino. A população em idade própria à educação infantil e ao ensino fundamental alcança o montante de 26%, ou seja, 22.642 habitantes.

O município de Esteio possui um perfil econômico industrial formado por 461 (quatrocentas e sessenta e uma) indústrias instaladas, com destaque para os ramos de metalurgia, de vestuário e de artefatos de tecidos, de produtos alimentares e de produtos de mecânica. Na área comercial, o município possui 2.690 (dois mil seiscentos e noventa) pontos comerciais e 3.063 (três mil e sessenta e três) empresas de prestação de serviços.

Além do Parque de Exposições Assis Brasil, o município possui uma Casa de Cultura, o Parque Galvany Guedes, a Praça Coração de Maria e ainda conta com mais 13 praças municipais distribuídas nos bairros da cidade.

A rede escolar conta com 07 escolas particulares, 12 escolas estaduais, 17 escolas municipais de ensino fundamental, 04 escolas municipais de educação infantil e 29 escolas particulares de educação infantil.

Tabela 1. Informações sobre o Município

População⁽¹⁾ (Localização / Faixa Etária)	0 a 3 anos	4 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 35 anos	Mais de 35 anos	Total
FONTE: (1) IBGE - CONTAGEM 2007; (2) IBGE - 2005, VALOR EM MIL; (3) ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO - PNUD - 2000; (4) ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA INFÂNCIA - UNICEF - 2004; (5) IBGE - CENSO DEMOGRÁFICO DE 2000								
NOTA: NO RESULTADO TOTAL DA POPULAÇÃO, O IBGE INCLUI A POPULAÇÃO ESTIMADA NOS DOMICÍLIOS FECHADOS ALÉM DA POPULAÇÃO RECENSEADA. NO CASO DOS MUNICÍPIOS QUE NÃO PARTICIPARAM DA CONTAGEM A POPULAÇÃO É TODA ESTIMADA.								
Urbana	3.890	2.044	11.376	4.010	9.656	13.675	33.462	78.113
Rural	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	3.890	2.044	11.376	4.010	9.656	13.675	33.462	78.816
PIB⁽²⁾	IDH⁽³⁾		IDI⁽⁴⁾		Taxa de analfabetismo⁽⁵⁾			
1.504.229,71	0,842		0,740		População de 10 a 15 anos	População de 15 anos ou mais		
					1,00	3,90		

Tabela 4. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB

		Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Finais do Ensino Fundamental				Ensino Médio			
		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
		2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
Brasil	Total	3,8	4,2	3,9	6,0	3,5	3,8	3,5	5,5	3,4	3,5	3,4	5,2
	Rede Pública	3,6	4,0	3,6	5,8	3,2	3,5	3,3	5,2	3,1	3,2	3,1	4,9
	Rede Federal	6,4	6,2	6,4	7,8	6,3	6,1	6,3	7,6	5,6	5,7	5,6	7,0
	Rede Estadual	3,9	4,3	4,0	6,1	3,3	3,6	3,3	5,3	3,0	3,2	3,1	4,9
	Rede Municipal	3,4	4,0	3,5	5,7	3,1	3,4	3,1	5,1	2,9	3,2	3,0	4,8
	Rede Privada	5,9	6,0	6,0	7,5	5,8	5,8	5,8	7,3	5,6	5,6	5,6	7,0
	Rede Estadual do seu Estado	4,2	4,5	4,2	6,3	3,5	3,7	3,5	5,5	3,4	3,4	3,5	5,3
	Rede Estadual do seu Município	3,9	4,3	3,9	6,1	3,2	3,4	3,3	5,3				
	Rede Municipal do seu Município	4,4	4,6	4,5	6,5	3,6	3,9	3,7	5,6				

1.2 Equipes Diretivas – Um espaço de gestão democrática e qualidade na escola

As equipes diretivas surgem em Esteio diante da proposta político-administrativo-pedagógica de um governo popular composto por uma coligação do Partido Socialista Brasileiro (PSB) e o Partido dos Trabalhadores (PT), sem nenhum amparo legal municipal para sua criação. As equipes são criadas a partir de uma vontade política de transformação das relações autoritárias dentro da escola, atendendo à Constituição de 1988, que expressa os princípios de uma sociedade mais democrática. Após doze anos, se tem como balizador para a educação brasileira a nova Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394/96 – LDB, que se manifesta em relação a uma gestão democrática e a participação dos educadores nos rumos da escola.

A eleição para os diretores da rede municipal foi anterior ao processo de implantação das equipes, logo após a um processo de democracia que vinha acontecendo no país.

A Lei Municipal nº. 1557/89 instituiu a eleição direta para os cargos de diretor e vice-diretor das escolas públicas da rede municipal. Os diretores eram designados pelo secretário municipal de educação dentre os membros integrantes de uma lista tríplice, eleitos por um colégio eleitoral formado por todos os membros do magistério em exercício na escola e uma representação de alunos, funcionários e pais de alunos em número equivalente a 1/3 (um terço) do total de professores. A representação de 1/3 era formada de 50% de alunos, 25% de funcionários e 25% de pais, todos eleitos por seus pares. Os vice diretores eram indicados pelos diretores.

É possível perceber o avanço para a época que esta lei provocou nas escolas municipais diante da possibilidade de escolha de seus diretores, escrevendo uma outra história na construção de uma educação municipal mais democrática e participativa.

A lei de eleição de diretores foi alterada inúmeras vezes, mas as equipes diretivas, a contar de 1997, permaneceram com a denominação de “equipes diretivas”, alterando sua composição de segmentos participantes, de acordo com o número de alunos matriculados em cada estabelecimento de ensino.

Em 1997, na Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SMEE), temos a Coordenação das Equipes Diretivas que é responsável pelas formações em serviço destes profissionais e escuta individual ou coletiva sobre questões do cotidiano da escola e ainda das relações que se estabelecem neste grupo, conforme expressa esse trecho documentado abaixo:

Entendendo que só a partir de uma Educação Transformadora poderemos construir uma nova realidade social é que a Frente Popular, numa proposta político-administrativo-pedagógica, embasada em uma Gestão Democrática, institui as Equipes Diretivas

nas Escolas, colocando-as na liderança interdisciplinar do processo educativo e alavancando o engajamento e o resgate da Comunidade Escolar. Os objetivos norteadores deste trabalho são: ultrapassar o estágio de um grupo que trabalha para o de uma equipe interdisciplinar de trabalho; articular propostas que atendam aos anseios da comunidade escolar; refletir permanentemente sobre a prática à comunidade, aprimorando suas relações interpessoais e seu compromisso profissional e social com o coletivo da escola; promover a qualificação contínua dos espaços de convivência que compõem e enriquecem o ambiente escolar; ressignificar o processo pedagógico, promovendo uma nova concepção e prática de cidadania (Fonte: Objetivos da Coordenação das Equipes Diretivas da SMECC, Esteio – 1997 a março de 2000).

Durante todo o ano de 1997 houve uma tentativa de aproximação da Coordenação, da qual eu fazia parte, com as Equipes, mas os diretores ainda se dirigiam à Secretaria para “eles” resolverem as questões da escola e se apoderarem da correspondência (memorandos), canal de comunicação entre SMEE e escola. Acrescento ainda, que o difícil acesso às correspondências por parte dos funcionários e professores dificultou as relações e tornou este grupo um mero expectador.

Buscando uma aproximação maior, entre 18 e 23 de maio de 1998, a Coordenação realizou um encontro pedagógico com as Equipes Diretivas das Escolas Municipais (Direção, Supervisão e Orientação), chamado de “Construindo Espaços e Desafios”, com o objetivo de avançar na formação dessas equipes. Esse encontro está publicado na Revista Nº. 1 da Secretaria de Educação do Município. Neste espaço, nos quais foram pronunciadas riquíssimas falas, emergiram constatações e interrogações que muito chamaram a atenção dos participantes, tais como:

[...] ficando o reconhecimento de que ali estavam acontecendo as primeiras brotações, os primeiros rebentos, sinais da palavra saltando, se pronunciando, era como se elas saíssem livremente dos esconderijos e se mostrassem a todas e a todos, articulando-se em colocações, inquietações, desacomodações, descobertas, surpresas, era como se os pensamentos e as palavras, antes tão tímidos e resguardados, pudessem, num movimento de interação e ousadia, estar sendo desalgemados, puxados para fora, interligados, transbordados de um acúmulo de tempo guardados e agora então enunciados (Revista Reencantando a Educação, 1998, p. 62).

Uma das falas deste encontro -registradas na Revista *Reencantando a Educação*, primeira publicação da Secretaria de Educação, que explicitou as preocupações deste grupo de equipes foi a questão da transformação:

Como transformar a escola num lugar desejado, prazeroso, significativo, atraente, para todos os seus integrantes? (1998, p. 63).

Há de se considerar que tanto alunos, professores, funcionários, pais, quanto equipes estão envolvidos no processo escolar, precisando participar e contribuir para que cada vez mais este espaço seja significativo, prazeroso, criativo, crítico e alegre.

Após dez anos de Equipes Diretivas, estas passaram por novas eleições, novas composições de equipe pedagógica (supervisor e orientador), novas diretrizes da SMEE e diversos movimentos como “Dinheiro Direto na Escola”, novas diretrizes em relação à Merenda Escolar, “Plano Municipal de Educação”, “Prova Brasil” 2005 e 2007, “SAERS” 2005 e 2007, Educação Inclusiva e adesão às Metas do Compromisso “Todos pela Educação”. Esse conjunto de documentos e momentos de políticas educacionais citadas, que fazem parte da vida das equipes, propõe um compromisso ainda maior com a sua comunidade escolar e para uma gestão mais democrática e autônoma.

Este novo cenário de múltiplas políticas se coloca para as Equipes Diretivas como uma “prática gerencialista” no âmbito do sistema educacional que, conforme Ball (2005, p. 546), *é um novo papel em que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho*. O diretor e os vice diretores passaram novamente a “gerenciar” a escola, estabelecendo uma relação de mando, competição e cumprimento de metas. O Plano de Desenvolvimento da Educação explicita isto quando, em uma de suas diretrizes, “fixa regras, consideradas mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola” e em nenhum momento referindo-se a uma possível “eleição de diretores”, um princípio em que acredito na gestão democrática.

Entendo que somente participando é que poderemos aprender a participar. Buscamos em diversos momentos os espaços adequados para pensar ações e realizá-las na prática, almejando sempre uma educação ética, inclusiva e democrática. Percebo avanços nas escolas da rede municipal, dedicadas a uma educação de qualidade e de participação da comunidade escolar, pois há vários movimentos de autonomia e gestão por parte das equipes e conselhos escolares. Porém, ainda precisamos aprender muito sobre a representatividade de uma equipe diretiva, de um conselho escolar, de um diretor e de seus vice diretores eleitos pela comunidade e, portanto, pessoas que a representa.

Procurando, com minha pesquisa, o espaço de pensar como as equipes se vêm ao longo do tempo, como falam a cerca da sua história e como se têm estruturado, atendendo à primeira parte do objetivo. Como as equipes relatam a busca por um trabalho coletivo e no quê este

coletivo se relaciona com o projeto político-pedagógico é o enfoque que remete para o segundo item do objetivo. Num terceiro momento, coloca-se a questão para dar conta de outro objetivo deste trabalho, que é o de como as equipes vêm refletindo e agindo sob os impactos das políticas públicas relacionadas à avaliação de larga escala. Por fim, o entendimento das equipes diretivas em relação à gestão e à qualidade e o conflito entre uma gestão gerencialista e uma gestão democrática, reforçando que a proposta desta dissertação é orientar uma pesquisa para uma gestão colegiada, sustentada pelo princípio da gestão democrática.

1.3 Equipes Diretivas – Um espaço de gestão democrática ou um lugar desconfortável

A escola não é democratizável simplesmente pela democratização das suas estruturas organizacionais e de gestão, nem apenas através da eleição de diretor, ou outros responsáveis; o acesso e o sucesso escolar dos alunos, a pedagogia, o currículo e a avaliação, a organização do trabalho na escola, numa escola pública como local de trabalho, as suas formas de intervenção cívica e sócio-cultural com a comunidade, representam, entre outros, elementos de que depende, também, essa democratização (LIMA, 2002, p. 46).

Acredito em uma gestão democrática “na” Escola a qual promove a qualidade e mudanças significativas no cotidiano, através dos espaços legítimos e de ações claras e éticas, fazendo com que a comunidade escolar se comprometa com esta gestão.

Há muito reflito sobre o quanto é importante para nós, profissionais de educação da escola pública, ter claro qual é o nosso papel e o papel da escola, bem como o nosso compromisso com as classes trabalhadoras. Em 1996, foi lançada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que possibilitou vários avanços para a escola, principalmente mudanças para a escola pública. Todos os discursos que nossa lei anterior não possibilitava, as grandes modificações de que gostaríamos, foram por terra, pois se tem uma lei que, apesar de alguns retrocessos, avançou em aspectos que jamais havíamos pensado, como a avaliação, o currículo, os tempos e os espaços da escola e -no que quero me deter; *uma gestão democrática*. A Constituição de 1988 instituiu o processo democrático, efetivando-se no dia-a-dia da escola.

Percebo que muitas mudanças já ocorreram, muitos educadores em suas salas de aula realizam grandes projetos. Mas precisamos mais. E aí me pergunto: Ousamos e articulamos novos espaços para o trabalho coletivo? A Equipe diretiva opera no interior das escolas como uma referência para o coletivo? Realiza uma gestão democrática? Como se constitui? Qual

sua história no município de Esteio? Nestes dez anos de implantação das Equipes Diretivas, o que se pode “comemorar” em relação à gestão democrática nas escolas? Minha intenção é pedir licença e abrir alguns portões das escolas da rede e pesquisar como as equipes diretivas veem a gestão pedagógica, o que significa para estes sujeitos que compõem estas equipes, uma gestão democrática e a qualidade em educação na perspectiva de um novo cenário que se apresenta das avaliações de larga escala. O objetivo é discutir e perceber o que esse grupo pensa sobre a participação das equipes nas decisões da educação municipal ao longo destes dez anos de sua constituição com o nome “Equipe Diretiva”.

A partir do conjunto de problematizações apresentadas retomo os objetivos já citados na introdução na medida em que eles sintetizam as questões e reafirmam o foco desta dissertação. Busco, portanto, analisar as estruturas de organização das equipes, a gestão do projeto político pedagógico, o significado de uma gestão democrática e a qualidade em educação.

Cabe um destaque final no fechamento deste relato do caso das equipes diretivas de Esteio, referindo que tais equipes têm pressupostos e formas de operacionalização diametralmente diferentes da “gestão compartilhada” do Paraná. Esta, situada em governos conservadores, apresentava-se como caminho para a excelência em educação, sob a perspectiva da qualidade total e, por meio dela, eram apenas descentralizadas as tarefas rotineiras do processo educacional (SOUZA, 2001). No caso de Esteio as equipes diretivas formam uma política construída sob o princípio da gestão democrática.

1.4 Metodologia

A pesquisa constituiu-se de uma investigação de cunho qualitativo e inspirações na indagação qualitativa, pois, como diz Eisner (1998), este tipo de pesquisa nos possibilita compreender que

Não existe um corpo codificado de procedimentos que nos conte algo sobre como realizar um estudo perceptivo, intuitivo ou esclarecedor do mundo educativo. Desafortunadamente – ou afortunadamente – em questões qualitativas os receituários de cozinha não asseguram nada.

O procedimento dominante na investigação foram os grupos de discussão que possibilitaram a interação e o diálogo entre os entrevistados: diretores, vice diretores, supervisores e orientadores. Questões básicas nortearam as discussões, sendo: como percebem

a caminhada histórica das equipes no município desde sua implementação até os dias atuais, o trabalho coletivo, os espaços de gestão democrática e a qualidade na escola.

Foram realizadas duas reuniões com cada equipe das cinco escolas, uma para fazer a negociação de acesso com o grupo pesquisado e a outra para a discussão das questões.

1.4.1 O Acesso

Escutar é algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa possibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (Paulo Freire).

Esta definição de Freire é um caminho difícil e cheio de desafios para uma professora municipal, supervisora escolar, membro de conselho escolar, militante, pesquisadora e tantas outras gentes em uma só. No entanto, como GENTE, parece-me claro e óbvio que todas elas me constituem e fazem de mim a pesquisadora que sou, possibilitando-me a escuta das falas das pesquisadas – trato no gênero feminino, pois o corpo de pesquisa é composto somente por mulheres.

Como pesquisadora reconheço como é importante para a realização de um bom trabalho e análise o distanciamento destes vários contextos em que estou inserida para pensar sobre a trajetória das equipes nesta rede. Procurei, em todos os momentos, criar um ambiente agradável e confiável, possibilitando as condições necessárias para que os grupos de equipes pudessem realizar uma discussão franca e aberta, e assim meu papel de pesquisadora fosse feito com qualidade.

O questionamento que fazia a mim mesma a cada encontro é semelhante ao que Bedin (2006) coloca quando se pergunta: “Qual é o lugar do pesquisador na escola pública?” A cada início de discussão com as equipes expressava que meu papel naquele momento era o de pesquisadora e percebia nos olhares, nos lugares organizados, na recepção, o quanto as equipes esperavam ansiosas por atenção, pelo momento da fala e pelo momento de escuta, e também como demonstravam o consentimento e o respeito com esse processo de investigação.

As equipes deixavam de ser meras expectadoras para compartilhar suas práticas, reconhecendo que eram produtoras de conhecimento, buscando compreender-se e compreender o contexto político e pedagógico de seu trabalho.

1.4.2 Negociando o acesso

As equipes diretivas aqui pesquisadas são compostas pelos seguintes profissionais: um diretor, vice diretor ou vice diretores (conforme número de alunos matriculados), serviço de supervisão escolar e serviço de orientação educacional, todos com formação superior e, no caso da supervisão e orientação, com formação específica, além de serem concursados. Os diretores e vice diretores são eleitos pelo voto direto da comunidade e fazem parte da Equipe Diretiva, que não é apenas um grupo de profissionais articulados ao acaso, mas uma composição que reafirma a importância do trabalho coletivo na escola.

Nessa perspectiva, iniciei meus trabalhos com uma solicitação junto à Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Esteio para realização da pesquisa onde informada de que necessitaria me dirigir às equipes das escolas para que elas aprovassem meu acesso, bem como a proposta de uma pesquisa qualitativa com grupos de discussão. Isto me custou um longo período de primeiros contatos para negociar os encontros de apresentação e, em caso de concordância, os encontros para a discussão dos temas.

Agendei para o mês de julho os encontros com as cinco das seis escolas e os critérios para a escolha foram baseados nas escolas em que estudei e trabalhei, nas escolas de porte pequeno, médio e grande e distribuídas em várias comunidades do município. Em uma das escolas a equipe não conseguiu realizar uma reunião para que eu pudesse participar e por essa razão optei em ficar com as cinco escolas que se colocaram à disposição e realizaram suas reuniões em horários diferenciados para que eu pudesse participar visto que não tive redução de minha carga horária e nem licença para realização de minha atividade de pesquisadora.

Passado esse mês de participação nas reuniões das cinco equipes em que apresentei minha proposta de pesquisa e recebi aprovação iniciou-se os trabalhos de discussão. Essa etapa constituiu-se de um grupo de discussão agendado com a equipe, na qual, com uma conversa inicial, apresentei alguns temas, tais como o processo de implantação das equipes e sua história, os processos de gestão democrática e a qualidade na escola. O roteiro que serviu de base para iniciar as discussões está em anexo.

Segundo Weller (2006), o trabalho de campo exige não só o domínio da metodologia e do suporte teórico, mas também um conhecimento do meio pesquisado que, no meu caso, possibilitava uma aproximação, uma via de acesso que permitia uma discussão e uma análise dos vários temas propostos com maior liberdade.

Sendo assim, iniciei a coleta de dados através do registro gravado das reuniões dos grupos das equipes pesquisadas que foram conduzidas pelas questões norteadoras igualmente

feitas a todas as equipes. Como pesquisadora mediava o acesso às questões por meio de leitura, explicação e comentários de seu conteúdo aos membros das equipes. Aqui, cabe lembrar Eisner (1998): “É surpreendente quantas pessoas estão dispostas a falar com quem crêem que realmente os escutarão”.

Introduzo o tema com o máximo de cuidado. Permaneço somente escutando. Não tomo partido a favor de nenhuma opção, não emito juízo de valor, não exponho opiniões próprias, adapto a linguagem, mantenho um lugar de autoridade, promovendo o debate e garantindo a participação de todos.

Em duas escolas o grupo aguardou a chegada da diretora e somente após a sua chegada iniciamos. Mesmo marcando o horário para que não tivéssemos interrupções e ruídos, como houve atraso para o início, a discussão se estendeu, ocupando o horário do recreio da escola dificultando um pouco a transcrição. Em uma escola a equipe decidiu iniciar mesmo sem a presença da direção e quando a diretora chegou retomamos as questões. O local da reunião dificultou um pouco nossos trabalhos, pois era uma sala com vidros e havia trânsito de pessoas que, em certos momentos, trazia dispersão aos entrevistados. Outras duas escolas consideraram que seria impossível reunir toda a equipe, nestes casos, realizamos as discussões com os segmentos que mostraram disponibilidade. Houve uma escola que organizou sua reunião à noite, por ser mais tranquilo, em lugar apropriado e contribuindo com o trabalho da pesquisa. Portanto, este conjunto de fatores, extremamente interferentes na pesquisa, decorreu de questões do ambiente físico, gestão do tempo e relações de poder e autoridade entre os quais se coletam dados.

A dinâmica dos grupos em geral foi excelente. No primeiro tema, que era em relação ao histórico das equipes, os integrantes mais novos ficaram curiosos e satisfeitos de, pela primeira vez, ouvirem de seus próprios colegas de equipe como se passou este processo. Houve algumas pessoas que, antes de entrarem no histórico das equipes, fizeram uma retrospectiva de sua entrada na rede de ensino municipal, como foram recepcionadas em seus primeiros dias e como viam o papel da diretora, que era o personagem principal na gestão das escolas dessa rede, naquela época. Em algumas discussões os colegas perguntavam uns para os outros com curiosidade. Em outras, foi colocado que os segmentos de orientador e supervisor, quando realizaram o concurso, ficaram sabendo dos princípios de cada profissional, mas não que atuariam em uma equipe e que esta teria funções e objetivos específicos.

Os sujeitos de pesquisa não foram identificados por escola ou função a fim de não causar constrangimento ou situação que, em momentos futuros, pudesse prejudicar seu trabalho na rede.

As Equipes Diretivas pesquisadas eram compostas por mulheres, em idade média entre 30 e 40 anos, a grande maioria com experiência no magistério municipal e todas com formação superior. Em quatro, das cinco escolas, as diretoras tinham formação na área de Pedagogia e somente uma tinha formação em Letras.

Neste capítulo, as questões abordadas refletem o desafio da proposta de Equipes Diretivas, tendo como eixo norteador um programa de governo inovador para a cidade.

Refletir a partir de grupos de discussão nas escolas pesquisadas estabelece uma coerência entre uma proposta de gestão democrática e uma investigação qualitativa.

Dando continuidade, dialogo com a literatura de apoio sobre *Equipe Diretiva, Gestão e Qualidade na escola*.

2 EQUIPES DIRETIVAS, GESTÃO E QUALIDADE

A insistência na figura do diretor ou gestor profissional acentuará mais ainda o controle centralizado – desconcentrado sobre as escolas – e tenderá a transformar aquele gestor num verdadeiro comissário político-administrativo. O contrário, portanto, daquilo que seria de esperar dos discursos jurídicos em torno da defesa da autonomia e da política educativa centrada nas escolas, porém mais congruente com acepções meramente operacionais e técnicas de autonomia e com a delegação política de responsabilidades e encargos por parte do Estado (LIMA, 2003, p.10).

A figura do diretor ou do gestor, apesar de todos os processos democráticos que vivemos, ainda é um lugar de controle e mando, responsabilizado pela administração da escola. Nas literaturas de apoio deste trabalho, busco investigar sobre as equipes diretivas, mas somente encontro no campo teórico uma denominação de gestão compartilhada, democrática, participativa na perspectiva da escola como um todo, ressaltando determinados espaços, como os conselhos escolares, participação dos educadores nos rumos da escola, entre outros.

Para uma escola democrática é necessário um entendimento de como ela deve ser gerida e, para refletir sobre esta temática, pressupõe-se uma revisão da compreensão sobre Equipe Diretiva, Gestão e Qualidade.

2.1 Equipes Diretivas

Segundo o dicionário Houaiss, *equipe* significa “grupo de pessoas que trabalham em conjunto, time” e *diretiva* “instrução ou conjunto de instruções, norma de procedimento”. Pode-se dizer, então, que uma *equipe diretiva* na escola é um grupo de profissionais de educação que é responsável pelo conjunto de normas e procedimentos no todo da escola.

A literatura da área de política e administração da educação discute, em geral, temas como gestão, gestão participativa, supervisão e orientação, mas raros são os trabalhos que focalizam a equipe diretiva (diretor, vice diretor(es), supervisor e orientador) como um ator escolar, constituindo-se como objeto de estudo.

Lima (2001) e Costa (1996) analisam a escola como espaço democrático quando nela se desenvolvem processos participativos e colegiados; como um espaço burocrático quando a ênfase é a racionalidade da ação explicitada em norma e regulamentos que estruturam uma hierarquia de mando e subordinação; ou ainda como arena política, desenvolvida em estudos que focalizam a diversidade de interesses de seus atores, as relações de poder, a diversidade ideológica e a necessidade de negociação.

Carlos Roberto Jamil Cury (2002), Flávia Obino Werle (2001), Vitor Henrique Paro (2003) e as dissertações de Mestrado de Elizabete Kuczynski Nunes (2000) e Elenar Luísa Berghahn (2002) analisam a gestão democrática e participativa na perspectiva do gestor, diretor e administrador, sua liderança, responsabilidade pelo todo da escola, a relação hierárquica e pessoal, sendo o fato da direção ser cargo de confiança ou eleita um fator pouco relevante nas relações no ambiente escolar.

A gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos (CURY, 2002, p. 165).

Neste trecho Cury destaca que a gestão se constrói pela interlocução; entretanto, não situa a equipe diretiva como espaço de gestão. O texto legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9.394/96, que trata da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar e local em conselhos, traz a discussão de uma gestão ou administração participativa, mas no todo da escola.

A esse respeito, ganha destaque o papel reservado ao diretor, como autoridade máxima da instituição escolar. Na teia de relações e normas que se estabelecem para o exercício de suas atribuições e competências, não deixa de ser das mais importantes a

maneira como esse profissional é investido de suas funções na “chefia” da escola (PARO, 2003, p. 7).

Como se verifica, o autor se refere aos processos de escolha de diretores de escola, mas considera a função “diretor” um fator importante. As eleições para diretores, um dos pilares da gestão democrática na escola, é analisada pelo autor como sendo um deste processo; no entanto, ainda se refere à eleição de diretor e não de uma equipe diretiva.

Antonia da Silva Medina (1995), Ana Lucia Souza de Freitas (2001) e as dissertações de mestrado de Caren Bühler (2000) e Edlúcia Passos Carvalho Pereira (2006) contribuem para uma análise do papel do supervisor escolar numa perspectiva de trabalho coletivo de equipe e apontam para o desafio de desconstruir propostas individuais e privilegiar uma construção coletiva que integre o espaço da escola e as suas relações com a comunidade.

Na orientação educacional, estudos como Lück (2002) e Mirian Paura S. Zippin Grispun (2003) analisam a orientação educacional como um setor que dispõe de um profissional da educação que deve estar comprometido com uma educação de qualidade em conjunto com outros agentes da escola, deve colaborar com o trabalho da direção e também deve participar das decisões; entretanto, mas não há o entendimento de equipe diretiva.

O tema da equipe diretiva na literatura sobre a gestão das escolas ainda é pouco pesquisado. Temos a gestão explicitada de um todo da escola, através de espaços como conselhos escolares, círculo de pais e mestres, representantes de turma, professores que são autores de propostas inovadoras nos projetos político-pedagógicos das escolas, mas há uma lacuna no referencial teórico que dê conta da equipe diretiva. Temos várias referências em relação à supervisão escolar e à orientação educacional, seus princípios e seu objeto de trabalho na coordenação pedagógica da escola, articulados com a direção e não diretamente sobre a administração ou gestão da escola.

2.2 Equipes Diretivas e o Ciclo de Políticas de Stephen Ball

A maior parte das políticas é frágil, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 1994).

As políticas, conforme o trecho citado, são reformuladas, copiadas, numa perspectiva global e através de processos que acabam recriando, reinventando-as no contexto da prática, numa perspectiva local.

Mas, afinal, o que é política? As equipes diretivas das escolas municipais de Esteio são uma política? Qual o caminho de uma política pública e como a mesma desencadeia, ou não, grande parte das ações de uma equipe que gere ou “gesta” uma escola?

Segundo Alves (2002):

A “política” vem de *polis*, “cidade”. A cidade era, para os gregos, um espaço seguro, ordenado e manso, onde os homens podiam se dedicar à busca da felicidade. O político seria aquele que cuidaria desse espaço. A vocação política, assim, estaria a serviço da felicidade dos moradores da cidade.

Pensando assim, o espaço da escola como sendo um lugar de busca da felicidade, os diversos segmentos que compõem uma equipe diretiva seriam estes políticos que cuidariam desse espaço e estariam a serviço da felicidade desta comunidade escolar. São extremamente poéticas e talvez utópicas estas definições de vocação política, mas precisamos urgentemente perceber a escola como um espaço para esta busca, inclusive da felicidade, do conhecimento, do aprender e, como diz nosso mestre Paulo Freire, da curiosidade.

Sabemos dos desafios que atualmente as equipes diretivas enfrentam nesta caminhada política e pedagógica, pois precisam estar conectadas com sua comunidade e atualizadas em relação à legislação e às recomendações oficiais, além de, na grande maioria das vezes, se ajustarem a políticas que estão desarticuladas com a sua realidade e que se “atravessam” na escola, como a avaliação de larga escala da educação básica.

Segundo Stromquist (1996), uma política pública:

[...] refere a declarações oficiais de intenção de agir sobre determinados problemas. Na prática elas assumem formas variadas: legislação, recomendações oficiais em relatórios de organismos e departamentos governamentais e resultados apurados por comissões apontadas pelos governos. As políticas públicas educacionais seguem contextos e contam com a participação de vários atores gerando com isso um distanciamento enorme em sua formulação e o cotidiano da escola, seus atores e comunidade.

Uma política pública são documentos oficiais que, segundo a autora, cada vez mais tem sido estabelecidos por organismos internacionais. Em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, existe outra forma de criação de políticas públicas, que são derivadas de projetos que contam com o apoio externo. Em se tratando de políticas educacionais, esta criação ainda segue um processo de quatro fases, no mínimo: a identificação do problema, a formulação e a autorização da política (que são as leis aprovadas), a implementação das mesmas e a finalização ou mudança.

Conforme Mainardes (2006):

O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos (p. 51).

Nesta perspectiva, pretendo fazer uma relação com os ciclos de políticas baseado na interpretação de Mainardes (2006) acerca dos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Os autores apresentam cinco contextos principais: o contexto da influência, da produção do texto, da prática, dos resultados ou efeitos e da estratégia política. Esses contextos estão inter relacionados, não têm uma dimensão temporal ou seqüencial e não são etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates.

A implementação das equipes diretivas no município de Esteio, por parte do Governo Municipal que assumiu em 1997, segundo o trecho acima, se deu no contexto de influência, pois veio com o propósito de democratizar as decisões na escola, passando de uma centralização no cargo de diretor para uma equipe interdisciplinar, composta de vice-diretor, supervisor escolar e orientador educacional. Neste contexto de influência onde usualmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, o município de Esteio, em relação à implementação das equipes diretivas da escola, se deu a partir do programa de governo que coloca:

Entendendo que só a partir de uma Educação Transformadora poderemos construir uma nova realidade social é que a Frente Popular, numa proposta político-administrativo-pedagógica, embasada em uma Gestão Democrática, institui as Equipes Diretivas nas Escolas, colocando-as na liderança interdisciplinar do processo educativo e alavancando o engajamento e o resgate da Comunidade Escolar. Os objetivos norteadores deste trabalho são: ultrapassar o estágio de um grupo que trabalha, para o de uma equipe interdisciplinar de Trabalho; articular propostas que atendam aos anseios da Comunidade Escolar; refletir permanentemente sobre a prática à Comunidade, aprimorando suas relações interpessoais e seu compromisso profissional e social com o coletivo da Escola; promover a qualificação contínua dos espaços de convivência que compõem e enriquecem o ambiente escolar; ressignificar o processo pedagógico, promovendo uma nova concepção e a prática de cidadania (Programa de Governo da Frente Popular, 1997).

Este projeto de governo não ocorre isoladamente e está dentro de um contexto macro, formado pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases que fazem parte de uma política maior de democratização do país. Seus textos registram a Gestão Democrática e a participação cada vez mais inspiradora das relações sociais e da educação no país.

De acordo com Costa (1996, p. 241):

O Estado brasileiro viveu, após 1988, um outro momento histórico marcado pela viabilidade de se concretizar enquanto um Estado Democrático de Direito, materializado na nova Constituição.

Após dez anos de vigência da Constituição Federal, no município de Esteio ocorre um desdobramento, uma forma inovadora de concretização destas propostas democráticas pela proposição das equipes diretivas.

Na realidade, viveu-se uma contradição neste momento histórico. Ao mesmo tempo em que a LDB estruturava-se com propostas participativas, declarando o princípio da gestão democrática, a política do Banco Mundial para a América Latina apresentava-se como um modelo “democrático atualizado”, numa perspectiva neoliberal. No chão da escola, isto significa uma escola “municipalizada e administrada de forma democrática com a participação da comunidade” (ROSAR, 1999, p. 3). Conforme esta autora, em muitos municípios deste país, na segunda metade dos anos noventa, formas democráticas mais avançadas de estrutura e funcionamento da educação básica foram instauradas enquanto também se implementavam várias campanhas e ações do governo federal no sentido de desestruturar estas propostas, a despeito do esforço de um grande contingente de educadores em sua prática cotidiana para manter e aprofundar um projeto democrático.

O contexto de influência é um contexto de construção democrática, de conflitos e de resistências, é nele que as equipes diretivas das escolas da rede de Esteio constituíram-se no sentido de democratizar o espaço escolar. Constata-se uma forte resistência das próprias escolas que entenderam que, além do diretor, terão uma equipe para controlar seu trabalho. Os diretores resistiram, supondo perder um “espaço de poder”. A comunidade reagiu por entender que o(a) diretor(a) é o grande pai ou mãe que resolverá seus problemas no âmbito da escola, pois, afinal, este(a) diretor(a), apesar da lei de eleição de diretores, ainda tinha um cargo de confiança da administração municipal. Por essa razão a comunidade articulava-se com políticos locais para obter vários benefícios, tais como: vaga para seu filho, atendimento médico ou algum outro “favor” do qual necessitavam. Entretanto, com estas mudanças, se constroem outros caminhos para a gestão das escolas.

No outro contexto proposto por Ball e Bowe, que é o contexto da produção do texto, Mainardes (2006) diz que:

Os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política (p. 52).

Neste momento de implementação das Equipes Diretivas da rede municipal de Esteio, foram produzidos diversos textos que procuraram representar a política que se desejava para a rede no âmbito de uma gestão democrática. Houve diversos espaços de formação para estas equipes, com leituras e referências de autores que estabeleceram um diálogo com este grupo, demonstrando, com isto, qual era a concepção de educação que se queria para a cidade.

Os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos do processo de formulação ou implementação das políticas e usam dois estilos de textos considerados por Roland Barthes: um texto *readerly* (ou prescritivo), que limita o envolvimento do leitor, e o texto *writerly* (ou escrevível), que convida o leitor a ser co-autor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto (MAINARDES, 2006, p. 50).

Um destaque importante foi que as próprias equipes produziram textos *writerly* (escrevíveis) sobre a sua trajetória como equipe, identificando-se como “intérpretes criativos”, produzindo textos secundários, que podem -e devem; ser considerados como um contexto de produção de políticas, pois estão no contexto de interpretação e demonstram como um segmento, dentre os profissionais da educação pública de Esteio, lidam com as políticas no nível de sua apropriação.

Estes textos passam a fazer parte do que Ball chama de contexto da prática, em que “a política é sujeita à interpretação e recriação...”

Percebendo os movimentos das equipes diretivas nestes vários contextos, pode-se dizer que a política não foi somente implementada pela administração municipal, mas foi fruto também da história do município - quando opta por um governo popular – da caminhada dos diversos segmentos que passaram a compor uma equipe diretiva, dos profissionais de educação que passaram a participar da vida da escola como sujeitos que aprenderam algo novo, de uma Constituinte Escolar que re-significou os parâmetros de educação. Na prática, cada um teve implicações no processo de implementar esta política que passou, neste momento, a não ser mais de uma administração, e sim de uma comunidade que se apropriou dela.

Ainda com Stephen Ball, teríamos neste momento o quarto contexto, o contexto dos resultados ou efeitos, que é o impacto desta política no município, causando efeitos nas gestões das escolas, mantendo-se nestes dez anos de implantação sem nenhuma legislação, mas efetivamente no que o trabalho das equipes se fortifica, se legitima e, em uma análise mais geral, se implica em mudança de atitudes. Cita-se, como exemplo, a comunidade escolar

que percebeu e reconheceu a importância da função da equipe e de cada segmento que a compõe.

O último contexto, o contexto de estratégia política, é de grande importância nesta discussão. Este trabalho, portanto, inspira-se no referencial teórico acima indicado com o objetivo de analisar as estruturas organizacionais das equipes, a gestão do projeto político-pedagógico, o significado de uma gestão democrática e a qualidade em educação ao longo destes dez anos da implantação desta política.

2.3 Gestão

Tendo em vista diversos estudos em relação aos conceitos de gestão, procurei trabalhar com o termo *gestão da escola pública*, pensando sempre no “chão da escola”, como estes processos de gerenciamento acontecem e quais seus efeitos para além dos portões da escola. Apesar da legislação apontar para autonomia e participação o que acontece em diversas escolas é a sensação de abandono, dando lugar, logo em seguida, à submissão sem medida ao papel regulador e normativo dos governantes.

Conforme Cury, gestão provém 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. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em *ger*, que significa *fazer brotar, germinar, fazer nascer*. Sendo assim, não é decretada de cima para baixo, é *gestada, conquistada e verdadeiramente praticada no dia-a dia das escolas*.

Destaco que a opção em termos de gestão é no sentido de uma “gestão de autoridade compartilhada” (Cury, 2002 p. 173) e sublinho, portanto, que o grande desafio da gestão democrática prende-se no âmbito da escola às equipes diretivas e à sua articulação com outros atores como conselhos escolares, equipes de secretarias de educação e outros estabelecimentos de ensino.

Embora a discussão de Cury seja no âmbito geral da gestão democrática, o estudo empreendido nesta dissertação implica, concretamente, na prática de um grupo de educadores que juntos assumem a articulação entre tomada de decisão, participação baseada no diálogo e respeito ao coletivo, gestão dos recursos, gestão do pedagógico, relações com a comunidade e outras questões do cotidiano escolar.

Retomando o que já afirmei, predominantemente, vários autores da linha da supervisão analisam o papel do supervisor preocupados com os aspectos pedagógicos, quando suas ações se voltam para o apoio do professor através de grupos de estudos e da programação

de atividades de formação continuada. Entretanto, na visão da equipe diretiva, não se trabalha somente na perspectiva do administrativo ou dos aspectos pedagógicos, mas de ambos. Assim, somente se aprende a participar, participando.

Os conselhos de escola representam uma parte de um processo de tomada de decisões e, neste sentido, Gadotti (1994) sugere que se tenha um plano estratégico de participação que vise à democratização das decisões. Esse plano supõe: 1º) autonomia dos movimentos sociais e de suas organizações em relação à administração pública; 2º) abertura de canais de participação pela administração; 3º) transparência administrativa, isto é, democratização das informações.

Por outro lado, atualmente, a discussão teórica sobre gestão aponta para uma outra dimensão, menos na direção da gestão democrática e mais na direção da eficácia escolar. Nessa dimensão inclui-se o conceito de *gerencialismo* que se apresenta como uma nova forma de poder e que vem inserindo-se cada vez mais no setor público e, nas escolas, está transformando regimes ético profissionais em regimes empresariais competitivos (Ball, 2005, p. 544).

Nos diversos momentos da história ao longo destes dez anos das equipes diretivas observa-se, de acordo com a concepção dos gestores municipais e setores do ensino, grandes avanços no que se refere ao trabalho que fortalece uma gestão compartilhada. Entretanto, ainda há muitas situações em que se vê uma administração gerencial dos diretores e vice-diretores, levando o diretor a se colocar como um contador, um gerente ou um reproduzidor do sistema, ferindo o princípio básico de uma gestão democrática, com um discurso vazio e uma prática sem sustentação. Ball (2005, p. 545) nos apresenta que o trabalho do *gerente* envolve inculcar uma atitude e uma cultura em que os trabalhadores se sentem responsáveis pelo bem-estar da organização. Segundo Bernstein, as pedagogias invisíveis de gerenciamento realizam-se por meio de avaliações, assim como de análise de desempenho e de formas de pagamento relacionadas com este mesmo desempenho, atuando de forma que “ampliam o que pode ser controlado na esfera administrativa”.

Em termos de gestão da escola pública, penso que é possível ousar uma nova forma de gerir a escola, tal como afirma Licínio Lima quando se refere a escolas portuguesas:

Ao contrário de uma autonomia meramente técnica e processual, eficazmente exercida por instâncias periféricas subordinadas às decisões centrais, o ensaio autônomo a que me refiro, na história (ainda) recente das escolas portuguesas, foi levado a cabo através de forma de ingerência e de apropriação de poderes, transformando a(s) periferia(s) em centro(s) de decisão e de autogoverno (LIMA, 2001, p. 155).

Neste sentido vamos perceber que todos os discursos apontam para a gestão democrática da escola pública, mas o que de fato acontece é um saturamento de palavras e ações; no dia a dia da vida escolar, parece que tudo fica estagnado. Quando Licínio relata sobre os movimentos de ingerência das escolas portuguesas, explicita muito bem que não foi delegado às “periferias escolares” o poder de implantar a gestão democrática, tratou-se mesmo de exercer uma autonomia conquistada pela ação. Será que é isto que nos falta? Ou já temos isto na lei, nos planos de educação, nos projetos pedagógicos, e o que está nos faltando é conquistar esta autonomia? Seria este o papel de um gestor? Conforme Werle (2001, p.155):

Exige-se ação competente, reação dinâmica em cada situação, de forma integrada e considerando a situação como um todo (não mais vendo partes: pedagógico separado do administrativo, planejamento, seleção de pessoal, organização...).

O “ensaio autonômico” referido por Lima em relação às escolas portuguesas exigiria o envolvimento participativo e democrático da comunidade escolar, a atenção integrada às necessidades e áreas de ação da escola e acrescentaria o compromisso com a qualidade da aprendizagem de todos que compõem a comunidade escolar e o entorno da escola.

Temos, então, na perspectiva de uma gestão conquistada pelas equipes diretivas, a necessidade de uma interlocução com outros espaços que gestam a escola, intensificando ainda mais a busca por uma gestão democrática, no trabalho da equipe, no sentido da resistência, contrapondo-se ao gerenciamento dos diretores que vêm de uma prática competitiva e empresarial.

2.4 Gestão Democrática

O contorno legal indica possibilidades e limites de atuação, os direitos, os deveres, proibições, enfim, regras. Tudo isto possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as implicações e conseqüências (Cury, 2000, p. 8).

Apresento a gestão democrática em suas diversas instâncias, nos diversos contextos dentro da legislação, com suas contradições e avanços. Tenho como objetivo conscientizar as equipes das escolas das implicações e conseqüências e também das possibilidades que as leis, decretos e planos apontam para o nosso fazer de gestores.

2.4.1 A Gestão na Forma da Lei

A Constituição de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, nos diz: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. A luta por uma gestão democrática da escola pública se torna mais efetiva com a consolidação desta Constituição e pela LDB 9394/96, em seu artigo 14, que, em seus princípios, traz a participação dos profissionais da educação no projeto pedagógico da escola e da comunidade na forma de conselhos de escola, e no artigo 15 quando trata da autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

Conforme Azevedo (1998, p. 316):

Se a democratização da escola cria espaços para a formação de sujeitos cidadãos, na dimensão política da pedagogia da participação, na sua dimensão pedagógica tende a romper os “muros culturais” que isolam a escola da comunidade, possibilitando a articulação do trabalho pedagógico com o contexto cultural dos usuários.

Penso ser importantíssimo que a escola esteja com seus portões abertos para que a comunidade possa participar e *gestar* a escola que desejam. Nessa questão pode-se perguntar, no âmbito municipal, quais os movimentos possíveis para desencadear uma gestão democrática e quais os avanços percebidos pela escola?

Na escola temos alguns pontos a destacar como gestão democrática, sendo a eleição de Diretores, o Conselho Escolar, a elaboração do Projeto político-pedagógico, a autonomia pedagógica, administrativa e financeira e, especificamente no município de Esteio, um outro espaço democrático que são as Equipes Diretivas. As reformas educacionais empreendidas têm colocado os conceitos de gestão, democracia, autonomia e descentralização no centro das discussões que evidenciam a participação de diversos segmentos.

Autonomia, criação de órgãos colegiados, eleição de diretores, criação de sistemas municipais e de incentivo à participação são alguns dos avanços postos na LDB, Lei 9394/96, em que a idéia de descentralização está presente como argumento nas mudanças da política educacional.

A descentralização foi posta como vantagem para os municípios e estados, principalmente a partir da Emenda 14/96 e da Lei 9294/96 que criou o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério Público, reordenando os recursos públicos de acordo com as matrículas no ensino fundamental em cada rede de ensino. Para o acompanhamento da aplicação destes recursos, foram criados os Conselhos de Acompanhamento e Controle do FUNDEF, ratificando a participação da comunidade como um valor democrático. E, dez anos depois, a Medida

Provisória nº. 339, de 28 de dezembro 2006, que criou o FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, que incluiu a educação infantil e o ensino médio, antes não contemplados.

A criação do conselho do FUNDEF, da Merenda escolar, da Criança e do Adolescente, do Meio Ambiente e do Conselho Municipal de Educação são alguns espaços importantes conquistados para que se efetive a participação popular na tomada de decisões dos seus direitos.

Devemos ter o cuidado de não passar a responsabilizar a comunidade pela gestão administrativa, financeira e pedagógica e desresponsabilizar o gestor municipal, estadual e federal, colocando em risco o papel do Estado nas políticas educacionais.

A interferência dos órgãos multilaterais, como o Banco Mundial nas proposições das políticas educacionais também é um tema que não se pode deixar passar.

SILVA (2005, p. 17) diz que:

Sob o argumento de envolver a comunidade, maximizar a eficiência e obter resultados palpáveis, o Banco propõe que a administração dos recursos da educação seja descentralizada, isto é, que os fundos sejam administrados o mais diretamente possível pelas instituições escolares, ao invés do controle pelo governo. Mais do que isso, sugere que a responsabilidade por arrecadar recursos deve ser compartilhada com a comunidade local, relativizando a responsabilidade do estado em garantir o financiamento à educação.

Nesta perspectiva, percebe-se que a gestão democrática é de suma importância que deve e pode ser construída no cotidiano, com a participação consciente, contribuindo para a formação das pessoas que passam a assumir a luta política para transformar a sociedade, o mundo. Ao envolver a comunidade nesta participação, deve-se ter o cuidado, muitas vezes, de não repassar incumbências que seriam de responsabilidade do Estado para que não se tenha uma gestão privada dentro do espaço público. Neste sentido, retomo o que Cury (2000) nos diz sobre o conhecimento dos aspectos legais de nosso espaço de trabalho, para que possamos refletir, pensar e agir de acordo com o contorno legal e se ter o discernimento de que gestão pública estamos realizando.

2.4.2 Gestão Democrática no Município de Esteio – A Constituinte Escolar

Nesta parte do trabalho, apresento uma leitura do contexto de produção das políticas educacionais de corte democrático e participativo que ocorreram em Esteio até a produção dos documentos que materializaram tais intenções em forma de lei.

Entendendo que uma gestão verdadeiramente democrática, intencional, política e, utilizando uma expressão de Freire (2001), que “não se democratize autoritariamente”, conta com a participação dos atores e autores de um verdadeiro processo de construção, como a Frente Popular de Esteio, em 1997, teve como proposta de mudança, retratada no quadro abaixo:

O que a frente popular pretende	Como fará
Investir na cidadania de toda a comunidade educativa;	Participação dos pais, alunos e professores nas discussões referentes à escola;
Eleger de forma direta e uninominal os diretores, CPMs e Conselhos Escolares;	Formação da consciência crítica
Ensinar e aprender; Facilitar o acesso a informações e conteúdos, objetivando a formação do aluno.	Encontros, seminários, cursos, pesquisas e estudos marcando, assim, presença nas decisões de uma Escola Cidadã. ”

Fonte: Programa de Governo da Frente Popular (1997 – 2000)

Na perspectiva de implementar a formação continuada dos educadores da rede Municipal de Esteio foram planejados e realizados vários espaços de formação para professores, equipes diretivas e integrantes da secretaria de educação, impulsionados pela crença de que Esteio queria muito mais educação.

Em maio de 1997, realizou-se o primeiro Seminário Municipal de Educação, com a participação da professora Ana Lúcia Souza de Freitas, especialista em Educação da SMED – POA, que abordou o tema: “Gestão Democrática e Conselhos Escolares.” Naquele momento, iniciaram reflexões coletivas a respeito da implantação dos conselhos escolares como possibilidade de viabilizar a democratização dos espaços da escola, principalmente no que se refere às direções que, por muito tempo, centralizaram todo o funcionamento e a administração atreladas à Secretaria de Educação que mantinha o controle através de uma hierarquia vertical.

Muito estudou-se e tendo, ainda, a contribuição da professora Flávia Werle (UNISINOS) nas discussões sobre a implementação dos Conselhos Escolares. A Lei de Conselhos Escolares continha, em seu artigo 25: “*é facultado ao Conselho Escolar deliberar sobre questões financeiras*” e isso, na época, foi uma dificuldade a mais, pois os Círculos de Pais e Mestres (CPMs) das escolas sentiram-se ameaçados e não foram favoráveis, pressionando o legislativo, que naquele momento acabou não aprovando a lei.

Buscando algo construtivo e alternativo para desencadear o processo de participação dos segmentos da comunidade escolar, a Secretaria de Educação reestruturou-se por núcleos de escolas, permitindo uma maior articulação deste processo no seu interior, através de

assessores da Secretaria e comunidade escolar. Foram escolhidos delegados para desencadear as discussões sobre a escola que queriam e, em 1999, retomou-se o projeto maior, que foi viabilizar a realização da **Constituinte Escolar**, mesmo sem os Conselhos Escolares, que na proposta inicial eram os que conduziram esse processo dentro das escolas.

Nesta nova reestruturação da Secretaria de Educação, se iniciou mais um momento de formação da rede municipal, bem como dos assessores da SMEE. Realizou-se, então, outro seminário: “Gestão Democrática: Alternativa para a Educação Pública”, com a participação da professora Flávia Werle (UNISINOS), do professor Carlos Rodrigues Brandão (UNICAMP) e do professor Pablo Gentile (UERJ).

A Constituinte Escolar finalmente foi lançada para a Rede Municipal. A partir do dia, 18 de junho de 1999, uma sexta-feira, às 18 horas, no Ginásio Municipal de Esportes, iniciava-se outro capítulo na história da educação deste município.

Os eixos temáticos foram se delineando e o estudo em relação a eles aprofundado. Um dos eixos foi a Gestão Democrática.

Freitas (2001, p. 148) aponta que:

A qualidade da gestão democrática da escola está diretamente relacionada à identidade dos educadores progressistas que lutam pela sua construção, nos remetendo diretamente ao objeto de trabalho dos gestores da escola, que é o de promover a formação destes educadores, estabelecendo uma relação entre o seu fazer e o seu pensar. Propõe, através da conscientização, que o homem assume o papel de sujeito e o seu compromisso histórico num processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo a si próprio.

Assim, dentro desta visão é que estes sujeitos educadores (pais, mães, professores, alunos e funcionários) podem ter esperanças de ir em frente, de ousar e de inovar a cada dia.

O Congresso Constituinte foi um momento lindo, emocionante e que contou com a Conferência do Professor Gaudêncio Frigotto, em 07 e 08 de abril de 2000. Em agosto do mesmo ano, foi aprovada a Lei 3054, que dispõe sobre a instituição dos Conselhos Escolares. No final do ano de 2000, a Carta Constituinte estava impressa para que todos pudessem tê-la nas mãos. Estavam ali os artigos elaborados pela Comunidade Escolar das Escolas Municipais de Esteio e a partir de então, a Carta serviria de diretriz na elaboração dos projetos político-pedagógicos e regimento das escolas.

O movimento de Constituinte Escolar teve como um dos eixos de discussão a gestão democrática nas escolas municipais, seguido pelo que a comunidade esteiense entendeu como importante constar neste documento que serviu de base para a construção dos Projetos

político-pedagógicos das escolas da rede. Mais especificamente no que se refere à gestão das equipes diretivas, a Carta Constituinte, em seus princípios 12 e 13, destacou o diálogo aberto, sem discriminação ou preconceito, a escuta à comunidade escolar, a busca de soluções coletivas e que a equipe fosse solícita em atender e encaminhar os problemas aos órgãos competentes, além de mencionar a democratização dos integrantes da comunidade escolar.

Os temas sobre a gestão nos diversos contextos foram apresentados de forma sucinta, mas com contextualização importante, sendo necessário ampliá-la nas discussões, reflexões e práticas com o grupo de colaboradores que fazem parte desta dissertação.

2.4.3 Gestão Democrática no Plano Nacional de Educação (PNE) Lei 10.172/01

Os contextos de políticas são múltiplos, ora se produzem em articulações próximas à realidade das escolas, com a participação dos cidadãos e comunidades escolares, ora se produzem no âmbito federal e estadual, assim como no internacional. Esses contextos não operam isolados entre si, mas em confluência e reforçamento, em conflito e desintonia. Considerando esta multiplicidade de contextos e influências, abordo os planos de educação de âmbito nacional.

Para que se possa compreender um pouco sobre o Plano Nacional de Educação, faz-se necessário contextualizá-lo historicamente no que se refere a sua elaboração. Esta lei surgiu do movimento da sociedade brasileira no “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”, que contou com a participação de estudantes, educadores, profissionais da educação, pais de alunos e outros na elaboração do Plano Nacional que entrou na Câmara dos Deputados em 10 de fevereiro de 1998, ficando conhecido como *PNE da Sociedade Brasileira*. Esta ação fez com que o governo Fernando Henrique Cardoso desengavetasse o seu plano e o encaminhasse à Câmara em 11 de fevereiro de 1998, como um anexo ao PNE da Sociedade Brasileira. Segundo Valente e Romano (2002), as duas propostas traduziam dois projetos conflitantes de país. Um projeto democrático e popular, comprometido com a sociedade brasileira, e um projeto de um governo comprometido com o capital financeiro internacional e com a ideologia das classes dominantes.

Neste sentido, nossa luta continuava a favor de um Plano de Educação construído para uma escola pública, democrática e de qualidade para todos. Destaco, a seguir, elementos do PNE que têm pertinência direta com as categorias centrais deste trabalho.

Fazendo um recorte no que se refere à gestão, o PNE destaca algumas diretrizes como:

- *o aprimoramento contínuo do regime de colaboração* entre União, Estados e Municípios, mas também, sempre que possível, entre entes da mesma esfera federativa, mediante ações, fóruns e planejamento interestaduais, regionais e intermunicipais (p. 76);
- *a transparência*, fortalecendo instâncias de controle através dos Conselhos de Educação e Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF (p. 76);
- a implantação de sistemas de informação, aperfeiçoando os processos de coleta e armazenamento de dados censitários e estatísticos sobre a educação nacional. Com base nestas informações o plano se refere a consolidar um *sistema de avaliação para verificar a eficácia das políticas públicas em matéria de educação* (p. 77);
- *a desburocratização e descentralização da gestão nas dimensões pedagógica, administrativa e de gestão financeira* (p.77), destacando aqui o repasse direto de recursos para desenvolver a proposta pedagógica e despesas do cotidiano da escola;
- *no exercício de autonomia, cada sistema há de implantar Gestão Democrática*. Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação, nas unidades escolares por meio de conselhos escolares e formas de escolhas da direção escolar que garanta a competência e o compromisso com a proposta pedagógica.

Em contrapartida, o PNE da Sociedade Brasileira propõe compromissos como:

- aumento do gasto com educação;
- universalização da educação básica e a implementação de um Sistema Nacional de Educação;
- gestão democrática da educação;
- garantia de educação pública, gratuita para os portadores de necessidades educacionais especiais;
- erradicação do analfabetismo como política permanente.

Este Plano Nacional ainda faz parte dos ideais daqueles e daquelas que lutam contra o neoliberalismo na educação.

2.4.4 Gestão Democrática no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

A conflitualidade dos contextos de produção das políticas se materializa também na superposição e discrepância entre os documentos de política que são produzidos, mesmo que estes sejam emanados de mesma instância político-administrativa da educação.

Apresentado ao país em 15 de março de 2007, o assim chamado Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto nº. 6.094, dispondo sobre o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*.

O PDE, em seu capítulo primeiro, diz que:

A concepção de educação que inspira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Ministério da Educação, e que perpassa a execução de todos os seus programas, reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação dos indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda a forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho.

Destaco, então, no PDE, os seis pilares de sustentação: 1) Visão sistêmica da educação; 2) Territorialidade; 3) Desenvolvimento; 4) Regime de colaboração; 5) Responsabilização; 6) Mobilização social.

O PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do "Compromisso Todos pela Educação", movimento lançado em seis de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. Em seu lançamento, o "Compromisso Todos pela Educação" definiu cinco metas: 1) Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola; 2) Toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever; 3) Todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série; 4) Todos os alunos deverão concluir o ensino fundamental e o médio; 5) O investimento necessário na educação básica deverá estar garantido e bem gerido (SAVIANI, 2007, v. 28).

Destaco a seção “**2.1.4 O Plano de Metas: Planejamento e Gestão Educacional**” do PDE em que neste momento começou a se perceber uma relação entre os resultados da Prova Brasil, os quais foram divulgados em 2006, e o conjunto de “boas práticas” que seriam atribuídas aos alunos que tiveram um “bom desempenho”. O plano indica, então, 28 diretrizes que orientam as ações do Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*, programa estratégico do PDE (Decreto 6.094/07). Ressalto aqui as diretrizes que se referem à gestão:

XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;

XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;

XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;

XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;

XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso.

Na perspectiva de uma gestão democrática em relação às equipes diretivas, fica uma questão para refletirmos ao longo deste trabalho, que diz respeito à diretriz que fixa regras claras para nomeação e exoneração de diretor de escola, considerando mérito e desempenho, e fere um princípio básico de democracia no âmbito da escola, que é a eleição direta para diretor, com a participação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar. Preocupam-me, também, quais critérios entrariam em questão para avaliar estes dois itens: mérito e desempenho.

2.4.5 Gestão Democrática no Plano Municipal de Educação de Esteio

O Plano Municipal de Educação de Esteio foi elaborado com base no Plano Nacional de Educação. Em 23 de novembro de 2006, a Lei Municipal nº 4.237 instituiu o período de

2006 a 2015 para o seu desenvolvimento. Este é o documento que serve de referência para as escolas elaborarem suas propostas político-pedagógicas e regimentos escolares.

Em relação ao financiamento e à gestão, o Plano Municipal de Esteio conta com 44 Metas do Plano Nacional de Educação, explicita a realidade municipal, as metas do plano municipal e as ações ou atividades decorrentes de cada meta, conforme apresenta o Anexo 1.

Dentre as 44 metas, há algumas que dizem respeito à gestão das equipes diretivas, como a meta de número 22, que trata da Eleição de Diretores, dos Conselhos Escolares, da Autonomia Financeira e do Conselho Municipal de Educação como um princípio de gestão democrática. A meta de número 23 trata da autonomia financeira e pedagógica e da construção do Projeto Político-Pedagógico, do Regimento Escolar e do Programa Municipal Dinheiro Direto na Escola. A meta de número 24 tem como foco principal a aprendizagem através do SAERS (Sistema de Avaliação Escolar do Rio Grande do Sul). Já as metas de número 34 e 35 tratam da formação em serviço e superior dos diretores. A grande questão é que o Plano Municipal de Educação ainda necessita ser apresentado e detalhado em suas ações para que a comunidade escolar possa construir, junto, uma escola mais democrática e popular.

Temos então, em nossa legislação e em planos de educação, a gestão democrática como um dos princípios básicos para uma educação de qualidade; gestão esta que, para ser realmente vivenciada na prática, necessita da capacidade de um agir coletivo. Os planos de Educação fazem parte do contexto que Ball e Bowe chamam de produção de texto, textos legais que são escritos para o entendimento do público mais geral.

Ao estabelecer um paralelo entre o Plano Nacional de Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação, é concebível dizer que o PNE, apesar de ter sofrido a disputa entre um plano da sociedade brasileira e um que expressa a política financeira internacional, sofreu pressões sociais de profissionais da educação, que não aconteceram com o PDE e seu pacote de medidas sem uma prévia discussão com a sociedade brasileira, principalmente com os educadores. Podemos analisar também sob a ótica dos contextos de Stephen Ball, que o texto do PDE tem conseqüências reais que são do contexto da prática como os programas, os resultados e os indicadores de qualidade estão diretamente monitorados com a prática de cada escola.

No caso do PME, baseado no PNE, ainda depende de sua apropriação pela comunidade escolar e, segundo Mainardes (2007, p. 30), no contexto da prática, o plano não deve somente ser “implementado”, mas recriado, e isto acarreta aos profissionais da educação, principalmente, exercerem o papel de protagonistas.

2.5 Qualidade

O termo “qualidade”, segundo o minidicionário Houaiss, significa “atributo que determina a natureza de algo, superioridade, excelência, dom, virtude, condição, função”.

Atualmente a qualidade na educação básica tem sido um tema que se impõe à gestão da educação, em especial à do sistema municipal de ensino. A ênfase se dá na melhoria do ensino, garantindo o acesso e a permanência da criança em idade escolar no ensino fundamental, nos materiais didáticos disponíveis, na formação de professores e num maior rigor no controle da qualidade do rendimento escolar, através das avaliações de larga escala.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é o que produz a cada dois anos informações sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática dos alunos de 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^o ano do ensino médio. Em 2005, o SAEB foi reformulado e a Prova Brasil passou a ser uma avaliação universal da educação básica pública. Os resultados da Prova Brasil e os resultados de rendimento escolar, através do censo escolar, deram origem ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Alicia Bonamino (2007) e colaboradores acrescentam que o debate sobre o tema da qualidade da educação brasileira não é novo. Ainda que este tema esteja ausente na literatura mais geral do pensamento social brasileiro, a literatura especializada registrou e revelou que há muito tempo temos problemas de desigualdade no acesso e no fluxo e, conseqüentemente, na qualidade da educação. Na década de 1990, o Brasil passou a contar com a avaliação nacional, que permite acompanhar a qualidade da educação brasileira.

Valerie Lee (2004) define *escolas eficazes* como aquelas em que as crianças aprendem bastante. Em sua definição de “boas” escolas, diz que elas devem atender à boa distribuição social da aprendizagem. Um ganho médio de rendimento escolar e menor diferenciação na aprendizagem conforme a origem social. Esta autora apresenta outra maneira de investigar a qualidade em nossas escolas, através de programas longitudinais de medidas. Não entrarei na discussão, pois não é este o foco, mas o programa de medida longitudinal é bastante simples, pois passaríamos a medir o progresso do aluno e não seu rendimento em um determinado momento.

Vitor Henrique Paro (2007) analisa que é preciso não apenas fazer uma crítica às concepções existentes em relação à qualidade, em especial ao paradigma neoliberal que associa a escola às leis de mercado, mas que se contribua para um conceito que sirva de horizonte, de parâmetro para as políticas públicas no ensino fundamental.

A UNESCO, em seu Relatório de Monitoramento Global de 2005 – Educação para Todos: O Imperativo da Qualidade – revela seis metas, nas quais uma delas é a qualidade.

Vejamos como:

Definindo qualidade: dois princípios caracterizam grande parte das tentativas de definir qualidade em educação. O primeiro identifica o desenvolvimento cognitivo dos alunos como o principal objetivo explícito de todos os sistemas educacionais. Conseqüentemente, o sucesso dos sistemas em realizar este objetivo é um dos indicadores de sua qualidade. O segundo enfatiza o papel da educação na promoção de valores e atitudes de cidadania responsável e no provimento do desenvolvimento criativo e emocional. É mais difícil avaliar e comparar a realização desses objetivos entre os países (p. 17).

Neste relatório temos também apresentados alguns indicadores de melhor aprendizagem, como: investimentos constantes nos *professores* (maior número e melhor capacitação); *tempo de aprendizagem* é entendido como um ponto importante para o desempenho do ensino e estabelecem a marca de 850 a 1000 horas de ensino por ano; a *alfabetização* e a *leitura* são instrumentos imprescindíveis; a *pedagogia* entendida como um ensino estruturado de forma direta, com prática orientada e aprendizagem independente; ensino no *idioma* do aluno; *material de aprendizagem*, mais especificamente o livro didático; *melhoria das instalações*, inclusive para os portadores de deficiência e, por fim, a *liderança*, que dá maior liberdade às escolas, bem como os recursos financeiros, com ressalva de que os coordenadores/diretores influenciam diretamente na qualidade da educação.

A qualidade também, conforme o Relatório da UNESCO, revela que um sistema educacional onde exista as desigualdades de gênero e discriminação étnica ou cultural não é um sistema de alta qualidade.

Luiz Fernandes Dourado e colaboradores (2007), em artigo elaborado por solicitação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da Organização dos Estados Americanos (OEA) e apresentado na II Reunião do Fórum Hemisférico Educacional Qualidade da Educação em Brasília, apresenta, em primeiro lugar, o que é uma educação de qualidade sob a perspectiva dos países membros da Cúpula das Américas, os organismos multilaterais como a UNESCO e o Banco Mundial, que influenciam nas políticas educacionais. Em segundo lugar, a proposta é de subsidiar a discussão de políticas voltadas à “*garantia da qualidade da educação, aos compromissos, aos marcos políticos e às experiências implementadas pelos diferentes países membros.*”

As metas gerais do Plano de Ação em Educação são:

Assegurar que, até o ano de 2010, todas as crianças concluam a educação primária de qualidade e que, pelo menos, 75% dos jovens tenham acesso à educação secundária de qualidade, com percentagens cada vez maiores de jovens que terminem seus estudos secundários, e oferecer oportunidades de educação ao longo da vida à população em geral.

As políticas em educação têm sido elaboradas por meio da gestão e da prática avaliativa como possibilidade de qualidade. A expressão “qualidade” ganha um destaque no contexto educacional e provoca reflexões, pois o que pode ser qualidade para uns, poderá não ser para outros. Discuto neste trabalho algumas das dimensões de qualidade que são elencadas pela equipes diretivas das escolas municipais de Esteio como: o professor como profissional e sua qualidade de vida, a aprendizagem, o trabalho em conjunto com a comunidade escolar e as avaliações de larga escala.

2.5.1 Qualidade no Município de Esteio – na Constituinte Escolar

A Constituinte Escolar do Município Esteio citada aponta a questão da qualidade nos seguintes princípios que trata de Currículo e Avaliação:

- 085* – Viabilizar uma escola que se preocupe com a apropriação do conhecimento, recriando-o com prazer, estimuladora da criatividade, despertando assim a curiosidade em busca do saber, possibilitando a construção de projetos coletivos que possam qualificar a escola.
- 086* – Que a escola cidadã veja o currículo como uma educação além dos livros, desenvolvendo um trabalho voltado à construção do conhecimento, valorizando o saber do aluno, proporcionando uma aprendizagem lúdica, criativa e com afetividade, devendo considerar a realidade social, política, econômica e cultural da comunidade, do país e do mundo, o tipo de pessoa que se quer formar, as fases e interesses do aluno, a individualidade de cada um e os valores éticos.
- 087* – Que o currículo tenha como ponto de partida a realidade do aluno, respeitando as potencialidades e fases do desenvolvimento, bem como o tempo de aprendizagem do educando, conduzindo-o ao conhecimento sistematizado e universal.

O que diferencia a Constituinte Escolar de Esteio em termos de políticas de qualidade é que a comunidade escolar esteve envolvida e contribuiu na construção deste momento. Um enfoque no currículo e na aprendizagem e conceitos como criatividade, lúdico, afetivo, respeitando as fases e interesses dos alunos, aparecem nos princípios que a comunidade elaborou e a clareza da proposta para as escolas da rede. Foi um planejamento

realizado, construído de “baixo para cima”. De acordo com o ciclo de políticas de Ball, este seria o contexto da produção de texto diretamente articulado com o contexto da prática.

2.5.2 Qualidade nos Planos de Educação

O compromisso da Qualidade na Educação está expresso também no Plano Nacional de Educação.

João Luiz Horta Neto (2007) destaca que dentre os 30 objetivos e metas para o ensino fundamental, o objetivo de número 26 estabelece a “necessidade de um programa de monitoramento de desempenho dos alunos.”

Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios que venham a ser desenvolvidos (Brasil, 2001, p. 52).

O Plano de Desenvolvimento da Educação refere-se à avaliação e à responsabilização, indicando que “o objetivo é verificar se os elementos que compõem a escola estão estruturados para a oferta de educação de qualidade”.

O Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, um programa estratégico do PDE; em seu artigo 1º expressa de quem é o compromisso:

Art. 1º - O *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Em seu artigo 2º, o plano traz 28 diretrizes que orientam o que seriam as *boas práticas* em relação ao bom desempenho dos alunos. Este plano foi elaborado após os resultados da primeira Prova Brasil de 2005. A primeira diretriz:

I - estabelece como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir.

No artigo 3º, temos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que será o padrão de qualidade da educação brasileira.

Art. 3º – A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

No artigo 9º, o Plano de Metas traz, vinculado ao recebimento de apoio da União, o Plano de Ações Articuladas – PAR, que diz o seguinte:

Art. 9º – O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.

§ 1º – O Ministério da Educação enviará ao ente selecionado na forma do art. 8º, § 2º, observado o art. 10, § 1º, equipe técnica que prestará assistência na elaboração do diagnóstico da educação básica do sistema local.

§ 2º – A partir do diagnóstico, o ente elaborará o PAR, com auxílio da equipe técnica, que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vista à melhoria da qualidade da educação básica, observado o disposto no art. 8º, §§ 3º e 4º.

O PNE e o PDE têm, no que se refere à qualidade, uma questão em comum, são planos que neste aspecto utilizam a avaliação como forma de estabelecer padrões de qualidade. Mesmo entendendo que somente a avaliação não garante a obtenção de um ensino qualificado, há uma preocupação com o monitoramento através de avaliações externas com o foco central no rendimento dos alunos.

No que tange à qualidade da educação municipal, o Plano Municipal de Educação de Esteio, baseado no Plano Nacional de Educação, refere-se a:

Meta 26 do PNE: Elevação Progressiva do Nível de Desempenho dos Alunos.

Meta 27 do PME: Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implementação de avaliação externa da aprendizagem, na Rede Municipal de Ensino.

Meta 39 do PNE: Estabelecer nos Estados, em cinco anos, com a colaboração técnica e financeira da União, um programa de

avaliação de desempenho que atinja, pelo menos, todas as escolas de mais de 50 alunos do ensino fundamental.

Meta 39 do PME: Desenvolver programas de avaliação de desempenho da aprendizagem periodicamente.

Nas ações e atividades indicadas pelo PME, a referência são as metas do PNE. Para estas metas está a preocupação com o desempenho da aprendizagem dos alunos e, para isto, a realização de avaliações externas. O município de Esteio realiza a Prova Brasil e as provas do SAERS.

Percebe-se que estes planos possibilitam a gestão do sistema de ensino (municipal, estadual ou federal), um alerta importante na discussão da qualidade do ensino junto às unidades escolares. O que se discute é como a gestão implementa estas avaliações externas e também a forma como conduz as tomadas de decisões no processo.

O Compromisso Todos pela Educação tem como objetivo principal a melhoria da qualidade da educação, vinculando apoio técnico e financeiro do MEC. Através do Plano de Ações Articuladas (PAR) é realizado um convênio ou termo de cooperação que apresenta os seguintes requisitos:

- a formalização do Termo de Adesão ao Compromisso;
- o comprometimento da realização da Prova Brasil, pelas escolas da rede, que atendam aos critérios estabelecidos pelo Inep;
- o preenchimento e envio dos dados financeiros, por meio do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação – SIOPE;
- o envio regular de informações sobre a frequência escolar dos alunos beneficiários do Bolsa Família.

Este conjunto de políticas passa a ter um impacto nas equipes diretivas das escolas da Rede Municipal. O impacto referido são as ações para viabilizar a Prova Brasil e a Prova do Sistema de Avaliação do Estado do Rio Grande do Sul (SAERS), existindo pouco entendimento da dimensão das avaliações de larga escala para a educação municipal.

Ressalto que, no contexto dos resultados (efeitos) dos ciclos de políticas, Mainardes (2007, p. 31) interpreta, segundo Ball (1994), as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e em interações com desigualdades existentes. Sendo esses efeitos divididos em duas categorias, os gerais e os específicos.

No caso do município de Esteio, os efeitos gerais são resultados da intenção, à nível de sistema, da avaliação de larga escala para um melhor índice de resultados no desempenho

dos alunos, vinculado ao financiamento e ao monitoramento por parte das organizações internacionais. Nos efeitos específicos que se observam na prática, na política local, a avaliação tem sido mais uma obrigação que as unidades escolares cumprem sem entendimento claro de sua dimensão.

Dando continuidade a esta pesquisa, apresento as análises realizadas nos grupos de discussão realizadas com as equipes.

3 EQUIPES DIRETIVAS: REPENSANDO A SI MESMAS

A implantação das equipes diretivas no Município de Esteio, em 1997, foi uma das estratégias fundamentais para a construção de um espaço democrático na escola. O engajamento, a responsabilidade e o comprometimento político-administrativo-pedagógico desses grupos, assessorados pela equipe da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC¹, fariam a grande diferença no processo de gestão democrática a que se propunham. A realidade, entretanto, mostrou-se diferente. Alguns participantes das equipes relembram com um toque de nostalgia o tempo em que o diretor tinha um lugar de destaque e de mando, enquanto outros membros, com posição mais aberta, afirmam sua certeza de que o processo democrático é legítimo e construtivo para as relações na escola de hoje.

Na seqüência deste capítulo, procuro traçar, com a contribuição das colegas que participaram das discussões, uma retrospectiva histórica de como se organizavam os gestores da escola no período anterior à implantação das equipes, como foi este processo e como estão constituídas nos dias de hoje. Além das discussões que fizeram parte desta construção, adiciono falas que contribuíram para a construção da análise no decorrer dos textos.

Narro discussões que fizeram parte desta construção, articulando algumas falas que considero representativas e marcantes para a compreensão do tema e seu desenrolar histórico, e identifico alguns depoimentos, anotando a função atual do declarante e a posição que na época o professor desempenhava.

¹ Nessa época a Cultura era uma diretoria que respondia para a Secretaria de Educação, e por isto utilizo a nomenclatura de SMEC.

3.1 Relembrando práticas de gestão com autoridade.

“Não me lembro quem era a supervisora, me lembro quem era a diretora. Acho que nem tinha” (diretora, na época era professora).

Em momentos ricos de discussões, as participantes lembram seu ingresso na rede, como professoras, e seus depoimentos remetem ao período entre 1980 e 1990, período em que a maioria delas ingressou na rede municipal.

“Era uma coisa bem assim, a diretora mandava e a gente obedecia, como professor.”

Naquele tempo o trabalho das pessoas que ocupavam os cargos de coordenação das escolas era centralizado na diretora, que tinha o poder de decisão de questões administrativas e pedagógicas, mesmo quando já existiam na rede algumas escolas que contavam com professores, estudantes de Pedagogia, na orientação e supervisão. A diretora tinha, inclusive, o poder de escolher professores de sua confiança para comporem seu grupo de trabalho. Na perspectiva de alguns professores era visto como uma valorização do profissional e percebido como uma forma de evitar problemas de relacionamento entre as pessoas que compunham a equipe de trabalho.

O trabalho era realizado de modo compartimentado e a grande maioria dos encaminhamentos eram impostos pela diretora. Havia escolas que recebiam a visita de supervisores e orientadores durante a semana, alguns escolhidos pela Secretaria de Educação, e os professores, no decorrer dos outros dias, realizavam, sozinhos ou sob as determinações da direção, do seu fazer docente. Houve também a entrada na escola das técnicas do CAEM – Centro de Atendimento ao Educando Municipal –, formado por estudantes de Psicologia, Pedagogia e Fonoaudiologia, que realizavam um trabalho com os alunos na perspectiva de orientação escolar; elas dirigiam-se até as escolas e trabalhavam também com os professores, auxiliando-os nas questões de dificuldades de aprendizagem de seus alunos.

Uma diretora de escola, que naquele período era técnica do CAEM, lembra das demandas feitas à Secretaria de Educação: “... a gente começou a brigar pela orientação, pois supervisão tinha, e a orientação não tinha nas escolas” (sic).

Nessa fala, registra-se a grande luta por estes espaços na escola, para que se realizasse um trabalho mais qualificado.

Dando continuidade a uma linha do tempo em 1997 uma nova administração assumiu a cidade e com ela outras perspectivas, esperanças -e também alguns desconfortos

com o que estava instituído; tomavam conta das escolas. Iniciou-se, então, a implantação das Equipes Diretivas no Município de Esteio. Em 1997, na SMEE, criou-se a Coordenação das Equipes Diretivas que era responsável pelas formações em serviço destes profissionais e escuta individual ou coletiva de questões do cotidiano da escola e ainda das relações que se estabeleciam neste grupo.

Entendendo que só a partir de uma Educação Transformadora poderemos construir uma nova realidade social é que a Frente Popular, numa proposta político-administrativo-pedagógica, embasada em uma Gestão Democrática, institui as Equipes Diretivas nas Escolas, colocando-as na liderança interdisciplinar do processo educativo e alavancando o engajamento e o resgate da Comunidade Escolar. Os objetivos norteadores deste trabalho eram: ultrapassar o estágio de um grupo que trabalha para o de uma equipe interdisciplinar de Trabalho; articular propostas que atendam aos anseios da Comunidade Escolar; refletir permanentemente a prática à Comunidade, aprimorando suas relações interpessoais e seu compromisso profissional e social com o coletivo da Escola; promover a qualificação contínua dos espaços de convivência que compõem e enriquecem o ambiente escolar; ressignificar o processo pedagógico promovendo uma nova concepção e prática de cidadania (Fonte: Objetivos da Coordenação das Equipes Diretivas da SMECC Esteio – 1997 à março de 2000).

Estes objetivos foram elaborados a partir do programa de governo desta administração. Existia uma preocupação com a mudança na lógica das relações no interior das escolas e as equipes diretivas seriam o primeiro passo para essa mudança. O assessoramento técnico a este grupo, propondo como eixo norteador o processo construtivo de democratização da Escola Pública com as Comunidades Escolares, também era uma proposta concreta para esta coordenação.

Durante todo o ano de 1997 houve uma tentativa de aproximação da Coordenação com as Equipes, mas os diretores ainda dirigiam-se à Secretaria para “eles” resolverem as questões da escola e se apoderarem da correspondência (memorandos), canal de comunicação entre SMEC e Escola. O difícil acesso às correspondências por parte dos funcionários e dos professores dificultava as relações e tornava esses grupos meros expectadores.

“Me convidaram para assumir uma supervisão, isso foi em 95, eu não tinha experiência nenhuma... Mas, logo em seguida, tive que parar de ser supervisora e veio essa de equipe diretiva. Implantaram e aí eu voltei para sala de aula...” (sic) (supervisora – era professora na época e cursava o 1º semestre de pedagogia).

A fala desta supervisora referiu-se a uma prática muito comum na rede, que eram os “convites pessoais” para que as professoras assumissem o lugar de supervisoras e

orientadoras. Logo após a implantação das equipes diretivas e dos critérios para a equipe pedagógica, houve dificuldades para quebrar esta prática, pois gerava desconforto e resistência por parte de diretores e lideranças partidárias que se valiam desta ferramenta para colocarem pessoas de sua confiança, mesmo sem a formação específica para o cargo.

Com o objetivo de atingir toda a rede e buscar uma aproximação maior com os professores, de 18 a 23 maio de 1998, a SMEC realizou o encontro pedagógico Construindo Espaços e Desafios com as Equipes Diretivas das Escolas Municipais (Direção, Supervisão e Orientação), a fim de avançar na formação destas equipes.

Com os grupos de discussão percebeu-se o quanto esse momento vivenciado pela rede municipal foi importante bem como de conflitos. Ao mesmo tempo em que eram resgatados os profissionais que cursavam Pedagogia, com habilitação em supervisão escolar e orientação educacional para atuarem em suas respectivas áreas, respeitado o critério de sétimo ou oitavo semestre, a Secretaria de Educação remanejava professores que estavam na função, mas não tinham a formação, mesmo muitos deles sendo da confiança dos diretores, causando certo desconforto.

“Desse tempo, eu me lembro das assessorias. É o que mais me marca, das reuniões de assessoria, para formação... Tanto na escola, quanto na Secretaria de Educação” (sic) (supervisora- na época já era supervisora na rede municipal).

Um dos aspectos levantados, como demonstra esta supervisora que estava já nesta função, foi as formações realizadas. A proposta de formação desdobrava-se em um processo com momentos de formação específica por segmento, incluindo todas as equipes e, após a reestruturação da Secretaria de Educação, elas aconteceram também por núcleos de escolas.

Destaca-se a importância dos momentos de assessoria por equipe de cada escola, a formação específica dos assessores, a postura adequada da coordenação e as referências de supervisão, orientação e direção na coordenação das Equipes Diretivas da SMEE. As aprendizagens eram muitas: “... *a gente aprendia a fazer reunião.*”

Através de depoimentos como este, durante as discussões, em três escolas foram constantes as manifestações de que as pessoas envolvidas vivenciaram um momento de maior liberdade, escuta às equipes e de crédito na proposta da Secretaria de Educação. Ressaltaram que na época foi realizado um trabalho de parceria entendendo que era possível perceber as mudanças na forma de tomada de decisões nas escolas.

Buscando a qualificação da rede municipal, em 2000 a administração lançou o concurso público e os supervisores e orientadores que haviam concluído a graduação dele

participaram. Entretanto, o processo de conquistas democráticas e encaminhamento de políticas ainda era conflitivo e sobre ele havia muitas visões díspares.

No ano de 2001 havia, novamente, uma expectativa em relação às equipes no que se refere ao pedagógico, com o chamamento dos aprovados. Haveria remanejamentos novamente, pois as pedagogas que estavam ocupando os cargos teriam que se retirar e dar lugar às concursadas. Nesse momento, o concurso foi o divisor de águas entre uma equipe que vinha se constituindo e o novo processo de inserção nas equipes de um ou dois segmentos concursados.

“... a gente vê muitas coisas erradas... porque entra uma orientadora e sai outra que não era concursada... eu tive que começar tudo de novo...” (sic).

Um novo cenário na história das equipes diretivas começava a se apresentar, os concursados assumiram cada função específica; o conceito de “equipe diretiva”, entretanto, como se referiam alguns segmentos, não estava claro para quem estava ingressando.

“A gente fez o concurso para ser uma orientadora, nunca foi nos explicado isso, no sentido, depois sim, depois passaram para a gente, agora tu faz parte de uma equipe diretiva, isso depois que a gente estava quase um ano trabalhando e aí a gente foi percebendo na prática que a gente respondia também pela equipe que muitas vezes não era nossa atribuição” (sic).

Neste depoimento evidencia-se um descompasso entre a formação em nível superior fragmentada a partir das tradicionais funções dos chamados “especialistas” em educação, a forma de seleção (concurso separado por função) e a política de democratização da escola por meio da implantação das equipes diretivas.

Destaca-se um desconforto dos profissionais concursados em relação à falta de esclarecimentos das funções da equipe diretiva, em virtude de supervisores e orientadores fazerem parte da equipe pedagógica, mas terem que responder por situações administrativas, na falta da direção. O fato da Secretaria de Educação ser responsabilizada pelos esclarecimentos em relação à função de cada um e de todos como equipe aparece, também, nos grupos de discussão.

A dificuldade da comunidade escolar aceitar as supervisoras e as orientadoras concursadas foi declarada por um grupo de discussão de uma das escolas, visto que já tinham criado um vínculo com as que ocupavam estes espaços. As equipes diretivas, no entanto,

tinham o propósito de realizar um papel de fundamental importância no “chão das escolas”, sendo *a ponte* que ligava a Secretaria de Educação às Escolas da Rede Municipal -e, independente das mudanças de Administração e Políticas no âmbito municipal, estavam firmes, procurando realizar o possível para sua escola ficar cada vez melhor.

Um fator que as equipes ressaltaram durante esta caminhada na linha de tempo foi a eleição de diretores, que vinha alterando a composição das equipes.

“... no primeiro ano de eleição, professor tinha que ter a licenciatura concluída...” (vice-diretora – na época professora da rede).

Na primeira eleição de diretor, era exigido, por lei, somente dois anos de exercício no magistério municipal e não havia referência ao curso superior. Já nas próximas eleições, houve várias alterações na lei de diretores e, uma delas, diz respeito à formação destes profissionais para atuarem neste cargo. Ressalta-se que, muitas vezes, pelas pressões da comunidade escolar, a lei era modificada. Passou-se a exigir o curso superior, mas esta exigência foi amenizada pelo fato de possibilitar que o candidato a diretor pudesse estar cursando licenciatura em nível superior.

Atualmente o candidato deve ter concluído o curso superior e ter três anos de efetivo exercício no magistério público municipal. Os pais e alunos participavam do processo em proporção menores a dos professores o que se modificou e a participação é de 50% de professores e 50% de pais e alunos por agora. Os professores que se candidatam ao cargo de diretor, necessitam ter conhecimento da legislação, pois, em determinados momentos, prometem o que não lhes competem.

“Era um processo democrático”.

Uma escola da rede retomou, em suas discussões, as eleições de 1999, em que houve uma movimentação, um momento de mudança, e lembraram de que a Secretaria de Educação apoiava os professores a sua candidatura. Essa mesma escola relatou que, quando solicitada, a Secretaria intervinha para que o processo ocorresse democrática e legitimamente. A partir de então, em algumas escolas, os professores começaram a pensar sobre a importância e a

possibilidade da renovação da gestão escolar. Na eleição seguinte, ocorrida em 1999, um maior número de escolas elegeram novos diretores, como ressalta um dos entrevistados.

“... foi quando eu entrei e a impressão que eu tive que era tudo novo, para a equipe diretiva também” (sic).

As mudanças na lei de diretores, conforme a concepção dos gestores públicos, também causou conflitos nas equipes, dificuldades nas estratégias e nas negociações, cabe ressaltar, assim, que entendendo que o processo democrático tem que ser aprendido pelos atores deste cenário é que estas questões foram e serão sempre disputadas. As lembranças de momentos históricos na vida de professores que compõem as equipes diretivas, passando de um diretor que concentrava as decisões em suas mãos e todo o processo de implementação das equipes diretivas é o que constrói nossas memórias e nossas histórias contribuindo para que se possa continuar nesta caminhada, sempre em busca de espaços de democracia e diálogo.

3.2 O dia de hoje das equipes diretivas

As equipes das cinco escolas são constituídas hoje por um diretor, um ou dois vice-diretores, de acordo com o número de alunos, supervisores e orientadores, que também variam de acordo com o tamanho da escola.

A equipe diretiva, no caso de Esteio, tem uma dimensão interdisciplinar como elemento organizador central. O supervisor e o orientador concursados e com exigência de formação específica garantem o foco na qualidade da aprendizagem na escola, independente da alternância do diretor e do vice diretor, ou seja, na equipe diretiva a dimensão interdisciplinar é a garantia do trabalho pedagógico e esta fundada na ação do orientador e do supervisor, bem como do diretor e vice diretor, estes eleitos pela comunidade escolar.

Após dez anos de Equipes Diretivas mudanças foram feitas, estas já passaram por novas eleições, novas composições de equipe pedagógica (supervisor e orientador), novas diretrizes da SMEE e diversos movimentos como Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), novas diretrizes em relação a Merenda Escolar, Plano Municipal de Educação (PME), Prova Brasil 2005 e 2007, SAERS 2005 e 2007, Educação Inclusiva, assinatura de Esteio na associação das Cidades Educadoras e adesão às Metas do Compromisso Todos pela Educação. Esse conjunto de documentos e de momentos de políticas educacionais certamente incide sobre as Equipes Diretivas, exigindo-lhes um compromisso ainda maior com a sua comunidade escolar e com uma gestão democrática e autônoma.

“Penso que fica muito sobrecarregado para a equipe, para a diretora que faz essa prestação de conta, mais essa atribuição de controlar luz, água e telefone.”

Nas discussões com as equipes das escolas, um novo papel para os diretores se evidenciou: administrar o financeiro das escolas através do Programa Municipal Dinheiro Direto na Escola, o que causou alguns descontentamentos em virtude de, além desta responsabilidade, a escola ter que administrar outros encargos, como o pagamento de água, de luz e de telefone. As equipes sentiram-se controladas e, muitas vezes, desprestigiadas nas questões pedagógicas pela Secretaria entendendo que isso, em alguns momentos, dificultou – e dificulta; o trabalho.

“A gente também quer ser reconhecida; nós somos humanos, professores; nós estamos, no momento, numa função.”

O processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais também é um fato que preocupou as equipes. Seus integrantes perceberam que necessitarão de maior articulação com as famílias que compõem a sua comunidade para exigirem do poder público a estrutura necessária para o desenvolvimento de um trabalho qualificado.

“... acho que isso era o grande diferencial, mas a gente tinha a oportunidade de ser ouvida.”

A supervisora falou sobre a importância da escuta à equipe, revelando que houve épocas em que, mesmo sendo chamadas a prestarem esclarecimentos sobre sua postura em determinada situação, a equipe era ouvida e os encaminhamentos eram feitos para que isso não se repetisse.

Atualmente as equipes entendem que é necessário ser mais que um bom professor para ser gestor, um diretor de escola, é preciso conhecer um pouco a função antes de assumir pois têm a noção cada lugar exige uma postura diferenciada e conhecimento em administração e organização de escola são alguns dos pontos fundamentais. Referem-se, também, a assessoria da SMEE, que deve ter conhecimento de sua função para colaborar com as equipes diretivas das escolas.

As formações passaram a ser mais genéricas e, no entendimento de uma integrante de uma equipe, isso estaria ocorrendo porque a Secretaria acredita que todos estão formados e sabedores de suas funções e responsabilidades, porém isto não ocorre, pois há mudanças nas equipes com entrada de pessoas novas que necessitariam de formação. Entretanto, há uma percepção de que existe uma relação diferente daquela dos anos 80 e 90 com a Secretaria de

Educação. Naquela época, reconhecem que havia autoritarismo, certa “pompa” na recepção do(a) secretário(a) na escola, bem como o grupo da Secretaria de Educação era menor. A Secretaria também passou por diversas modificações até os dias atuais. Compõem-se, hoje, de núcleos, e os assessores vêm à escola e não causam grande desconforto à equipe da escola.

“Quase tem que se ter um curso de contabilidade.”

Entretanto, neste novo cenário de múltiplas políticas, às Equipes Diretivas são demandadas uma prática “gerencialista” no âmbito de suas escolas. O diretor e seus vices passam novamente a “gerenciar” a escola, estabelecendo uma relação de mando, competição e cumprimento de metas.

Conforme Ball, são novos papéis onde os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores e ficam sujeitos à avaliações e análises periódicas e à comparações de desempenho. O Plano de Desenvolvimento da Educação explicita isto quando, em uma de suas diretrizes, “fixa regras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola”. Em nenhum momento trata de uma possível “eleição de diretores”, um dos princípios de gestão democrática. Por entender que somente participando é possível aprender a participar, em diversos momentos na rede municipal há espaços adequados para pensar ações e realizá-las na prática, buscando sempre uma educação ética, inclusiva e democrática.

Percebe-se os avanços nas escolas, que estão dedicadas a uma educação de qualidade e de participação da comunidade escolar, pois há vários movimentos de autonomia e gestão por parte das equipes e conselhos escolares, porém, é necessário aprender muito sobre a representatividade de uma equipe diretiva, de um conselho escolar, de um diretor e de vice-diretores eleitos pela comunidade, portanto, representando-a.

Nessa perspectiva é que se deve buscar nas administrações públicas a promoção de uma gestão cada vez mais democrática, implicando, sem dúvida, o compartilhamento do poder, descentralizando-o, incentivando a participação e respeitando os sujeitos e suas opiniões, num clima de confiança, mantendo-se, os gestores, conscientes de seu papel fundamental.

Dessa forma podemos entender que os fatos relatados pelos segmentos das equipes diretivas no que se refere à caminhada histórica que vivenciaram desde sua inserção na rede municipal como professoras na década de 80 e 90, as relações com os diretores, o papel deste diretor centralizador e, na maioria das vezes, autoritário, a função da Secretaria de Educação e alguns passos lentos em direção à eleição de diretores e à composição de outros profissionais

para atuarem na escola, devem-se às transformações significativas que se apresentaram na sociedade brasileira nessas décadas.

A década de 80 foi um período de transição do regime militar para a abertura política, mas ainda com muita insegurança decorrente do autoritarismo do regime militar. Também se caracterizou pelos conseqüentes esforços de consolidação da ordem democrática. A sociedade brasileira passou por uma grande politização que se materializou na organização e mobilização das diferentes forças sociais do país e na luta política que se desenvolveu através da Campanha das Diretas (1984), da eleição indireta de Tancredo Neves, da instauração da Nova República (1985), das eleições para a Constituinte (1986), do debate que se travou no Congresso Constituinte até a promulgação da nova Carta (1988), da campanha para a Presidência da República (1989), do *impeachment* de Collor (1992) e da eleição de Fernando Henrique Cardoso (1994), para citar apenas os fatos políticos mais abrangentes. Dessa forma, as medidas econômicas implementadas a partir dos anos 80 e, especialmente, na década de 90, aproximaram a economia brasileira do modelo neoliberal – desregulamentação das forças concorrenciais, abertura comercial, privatização de empresas estatais, e reformulações dos aparatos administrativo, previdenciário e fiscal.

Esses episódios compuseram o início do processo de institucionalização de novas regras do jogo político que, praticamente restrito ao Executivo durante os governos militares, transbordou para toda a sociedade com a redemocratização. O Congresso, os partidos, os meios de comunicação de massa e as instituições da sociedade civil passaram a participar ativamente da vida política nacional. A ampliação da arena política decorrente desse processo impôs a todas as forças sociais a necessidade de se organizar para defender seus interesses frente à sociedade política revigorada, especialmente na conjuntura da Constituinte, na qual diferentes projetos de desenvolvimento estavam em disputa.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu, para a educação brasileira, uma gestão democrática. A partir disso, o ensino público teve que adaptar sua legislação e suas normas, sua estrutura administrativa e seu funcionamento para se ajustar às novas demandas de participação, indicação de diretores e colegiados, descentralizando e caminhando para uma aparente autonomia.

Em Esteio, a primeira eleição (1989), com uma lista tríplice, demonstrava a abertura e, ao mesmo tempo, a indicação pela Secretária de Educação permitia dizer que se estava em uma época de transição; iniciava-se um processo de “convites” a profissionais qualificados como supervisores, por parte da mantenedora, em diversas funções para darem conta das demandas dos novos desafios à escola pública; o diretor estava na posição de mando,

centralizador e com o poder nas mãos. Um esforço por parte destes profissionais para realizar um trabalho qualificado, garantindo sempre que as relações à base de convite e indicação favoreciam o cotidiano deste grupo. No final dos anos 90, já com a composição de equipes diretivas, com eleição de diretores e concurso para supervisores e orientadores, uma estrutura da Secretaria se aproximou da escola para propor a construção coletiva da escola, da escola que se tem para a escola que se quer, e apontou para um novo caminho na gestão da escola pública e popular.

No cenário do século XXI, o Brasil ainda permanece com uma desigualdade econômica muito forte; nosso país é um dos maiores clientes do Banco Mundial que, por sua vez, é um dos orientadores financeiros e vem atuando direto nas políticas públicas.

“O problema do poder será a preocupação mais grave à medida que entramos no novo século. Muitos de nós fomos educados para acreditar que o poder estava concentrado na autoridade política – governos, presidentes e primeiros-ministros, e que eleições democráticas poderiam tornar aquele poder responsável pelas necessidades dos cidadãos. Mas hoje o verdadeiro poder é outro. É financeiro e econômico” (José Saramago – Zero Hora – 24/06/2000).

No município de Esteio, este cenário é reforçado por uma perspectiva “gerencialista” do papel do diretor, revivendo, rearticulando o papel deste de líder, centralizador, mediador direto com a Secretaria e responsável pela administração dos recursos da escola, esvaziando um princípio de gestão democrática que são as equipes diretivas e o conselho escolar. Ressaltam também as formações em separado, sendo estas de caráter administrativo e financeiro, com orientações diretas do Ministério da Educação para os diretores de escola e a desarticulação com o restante da equipe.

Mainardes (2007) aponta que há um grande distanciamento entre as intenções das políticas e a implementação destas na escola. Diante do ciclo de políticas baseado nos estudos de Stephen Ball e Richard Bowe, temos o *contexto de influência*, que foi constituído no espaço de um programa de governo que valorizava a gestão democrática. Nesta fase muitas foram as negociações entre a Secretaria de Educação e a Rede Municipal, em que posições já consolidadas tiveram que ser revistas, causando conflitos e certa insegurança em diferentes níveis. O *contexto da produção do texto*, se refere ao desdobramento do programa de governo e os textos, falas construídas pela Secretaria e Equipes Diretivas após o “Encontro Pedagógico com as Equipes Diretivas – Construindo Espaços e Desafios”, até os dias de hoje. O *contexto da prática* é aquele em que as políticas são recriadas provocando mudanças em anteriores articulações que ocorriam nas escolas. Cada equipe, em cada contexto escolar, mostrava “seu tom” conforme as particularidades de cada grupo em cada escola. O *contexto dos resultados*

ou efeitos para cada escola da rede, pois cada escola tem sua realidade, comunidade escolar, o entorno, cada equipe é única e as políticas também interagem com estes sujeitos; o último contexto é o de *estratégia política* e ocorre a partir da reavaliação dos anteriores contextos envolvendo a Secretaria, as escolas e os agentes da rede, no sentido de superação e aperfeiçoamento das propostas.

3.3 As equipes diretivas - autonomia financeira e pedagógica

Com o processo de democratização da educação, alguns fatores implicam diretamente no contexto da gestão da escola, entre eles está a ampliação das possibilidades de participação nos processos de tomada de decisões na gestão da educação e na gestão escolar e a busca de autonomia para as unidades escolares e descentralização de gestão e financiamento. No entanto, entendo que seja necessário contextualizar esses princípios de autonomia financeira e pedagógica que surgem nos anos 90, que transcende a questão política e ganha outro significado, transfere para os municípios e para a escola a responsabilidade de receber e administrar os recursos financeiros.

Implantado em 1995 sob a designação de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE) e sob responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Dinheiro Direto na Escola vem com princípios de parceria entre as três esferas (Federal, Municipal e Estadual) e a participação ativa da comunidade escolar, representada pelas Unidades Executoras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) estabelece alguns princípios para uma gestão democrática: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Segundo Oliveira (2001),

a nova lei explicita o sentido de descentralização agora assumido: trata-se da transferência de responsabilidade sobre a gestão de sistemas de ensino para Municípios, Estados e Distrito Federal, ao mesmo tempo que a União controla o “produto”, por meio de avaliações nacionais. A autonomia da escola é, dessa maneira, “monitorada” pela União, que estabelece os resultados desejáveis para os processos de ensino.

Em 2004, no município de Esteio foi implantado o Programa Municipal Dinheiro Direto na Escola (PMDDE), através de Lei Municipal nº 3.645, de 03 de dezembro de 2003, visando possibilitar o exercício da autonomia financeira das escolas municipais.

As equipes diretivas das escolas municipais entendem que a autonomia financeira e pedagógica é um tema considerado importante no contexto atual. Quatro escolas explicitaram seu entendimento e fizeram questionamentos em relação à autonomia e somente uma escola não discutiu o tema, mas demonstrou, em alguns aspectos, certa autonomia em relação ao pedagógico quando relatou procedimentos em relação à inclusão. Saliento, também, que as equipes fazem uma separação entre autonomia financeira e pedagógica.

“Em relação à verba, há autonomia; pedagogicamente, há necessidade de avançar.”

As equipes entendem que, em relação à verba municipal, conseguem realizar seus projetos de forma limitada, mas que existe mais facilidade e rapidez atualmente na aquisição de materiais para a escola, de acordo com as solicitações dos professores.

“Os pais falaram... a Escola B cresceu muito, então a verba que a gente recebe hoje para administrar em três meses, a gente não consegue fazer as coisas que a gente quer fazer...” (sic).

No depoimento feito, os diretores demonstram que são os administradores diretos desta verba no dia-a-dia da escola e, em determinados casos, contam com a participação dos pais.

“Luz, água, telefone, a direção tem que administrar, tem que ter curso de contabilidade.”

As diretoras demonstraram certo descontentamento em relação à atribuição de administração dos recursos como um gerente financeiro, administrativo, tendo, assim, as questões pedagógicas como um espaço deixado de lado por elas.

“O nosso problema não é material, pode ser em outros municípios, mas no município de Esteio, o problema não é que o professor não tem apoio, não tem material para trabalhar, não tem formação, o espaço está aberto, eu posso procurar, mal ou bem tem o horário de planejamento, uns queriam em casa, mas este espaço está garantido... não é o suficiente, nós poderíamos avançar...” (sic).

Percebe-se que o Programa Dinheiro Direto na Escola, na visão desta diretora, propicia a compra de materiais bem como ao professor a realização de seu fazer pedagógico. O valor da formação, que também é investimento do dinheiro público, fica evidenciado no depoimento.

Em discussão com outra escola, a diretora comentou que a verba não é suficiente para fazer o que ainda necessita ser feito, principalmente na visão de pais e professores.

“Comentaram que têm escolas que não gastaram toda a verba e nós gastamos demais.”

A citação acima foi uma referência às reuniões mensais realizadas com diretores e vice diretores de toda a rede municipal, pela Secretaria de Educação, coordenadas pela Secretária e Diretora de Ensino. Nessas reuniões eram tratados assuntos administrativos e financeiros de responsabilidade das direções das escolas. Em determinadas discussões, em espaços específicos e de acordo com a pauta, a Secretaria relata a forma como as escolas gerenciam sua verba, causando, em alguns momentos, certo desconforto entre os diretores, que, de alguma forma, ficam expostos a comparações.

É na autonomia pedagógica, entretanto, que as equipes diretivas mais questionam a interferência da Secretaria de Educação, e podemos perceber nas falas que seguem, nos mais diversos temas e espaços da escola, o quanto a mantenedora exerce um controle sobre as equipes, sem diálogo e participação e sem escuta.

“Nós já tivemos esta oportunidade, lembra quando nós fazíamos o nosso calendário? Só tinha que iniciar, a data para início era a mesma, mas o término não.”

O depoimento relembrou, com entusiasmo, o tempo -não muito distante; em que a equipe tinha autonomia para elaborar o seu calendário escolar com o planejamento de todas as atividades pedagógicas e eventos sociais da escola e que poderia ser alterado se a comunidade assim o desejasse, sempre obedecendo aos aspectos legais. A falta de flexibilidade e autonomia na negociação deste calendário foi citada em quatro das cinco escolas participantes desta pesquisa.

“Tu não tens toda a autonomia, planejas uma atividade, és questionada, o porquê. Tens que dar uma justificativa escrita... mesmo sendo a participação da escola numa palestra que é educativa, tudo bem que tu mandes para a mantenedora que vai acontecer esta palestra mas depois quando retorna, qual é o objetivo? Qual é a justificativa? Porque a escola levou os alunos? É toda uma cobrança que nos tira a autonomia. Nesse sentido eu vejo que também há falhas aí” (sic).

A fala evidencia o desconforto em relação a tantas cobranças nas questões pedagógicas e que as escolas devem estar sempre justificando sobre os planejamentos que realizam, atividades e eventos que trocam de data e sobre uma infinidade de detalhes. Sentem-se controladas e, na maioria das vezes, afirmam que a Secretaria desconhece o trabalho do grupo que está à frente de uma escola, que existem professores e que cada escola cria seu

próprio espaço de aprendizagem. Questionam, também, como uma assessoria pedagógica que participa pouco do dia a dia da escola vai determinar mudanças no calendário, enviando atividades e eventos que não estavam programados. As equipes realizam o calendário escolar de forma coletiva, com a participação do Conselho Escolar de forma mais democrática possível e desejariam que este fosse respeitado.

“A gente não tem uma autonomia pedagógica, a gente tem um Projeto político-pedagógico, um Regimento, só que por enquanto as gurias têm que trabalhar com aquele livro e mostrar trabalhos realizados com as crianças” (sic).

O depoimento relata uma coleção de livros adquiridos pela Administração para ser trabalhado com determinadas séries. Entretanto, a escola desenvolve uma pedagogia de projetos e estas séries ficam à margem, muitas vezes, do projeto da escola, tendo que prestar contas através de atividades para justificarem a utilização dos livros. Na opinião da diretora, a escola perde a sua autonomia.

“Eu ainda acho que, com toda a autonomia, com toda essa gestão democrática, que se diz, a qualidade de cidade educadora também, falta um pouquinho mais de autonomia. Não que se vai discutir o destino da verba, porque para isso a gente tem autonomia, limitada, mas tem, a gente consegue fazer muita coisa. Agora, essa questão de poder mudar o “giro” da escola, a “cor” e o “sabor” como eu digo, se há necessidade de a gente trabalhar um dia a mais, por que não? Se aquele evento para nós vai fazer um grande efeito para a comunidade, para os alunos, a gente vai “casar” muitas coisas. Aí a gente fica “amarrada” a certas situações” (sic).

O depoimento demonstra a expectativa de mudança. Os espaços e tempos da escola não são os mesmos da Secretaria. Há uma relação dialógica com a comunidade, e é isso o que se espera de uma escola desta rede que vem em uma caminhada de gestão democrática.

“Eu acho que a gente evoluiu muito, e vai evoluir muito mais ainda. Vai chegar o momento em que a gente terá autonomia suficiente. A escola está sendo encaminhada para isso.”

No trecho citado se reflete a caminhada em busca de uma autonomia. Há uma previsão de que, em um futuro próximo, a escola possa realmente vivenciar uma autonomia também pedagógica.

As escolas A e B aprofundam a discussão sobre esse assunto, a escola C nem menciona, a escola D relata que a gestão financeira acontece com a participação dos pais, e a escola E, superficialmente, questiona a autonomia pedagógica em relação às equipes diretivas,

resgatando historicamente momentos em que a equipe tinha espaço para pensar sua prática e aprender com os erros.

Considerando as discussões sobre a autonomia financeira e pedagógica realizadas em cada grupo de equipes, destacam-se as manifestações das diretoras no que se refere à destinação da verba e à autonomia pedagógica da escola. Elas acreditam ter autonomia para adquirir os materiais necessários para o trabalho pedagógico, mas que não há autonomia pedagógica, referindo-se a interferência da Secretaria, principalmente na organização do calendário. Para dar conta das demandas das escolas essas diretoras, em determinados momentos, discutiram com a comunidade escolar a utilização do dinheiro e realizaram plenárias de avaliação do trabalho pedagógico. Entretanto, somente uma escola citou o conselho escolar como participante deste processo.

Ressalta-se que as formações, encontros ou reuniões por parte da SMEE são fragmentados. Ora o diretor e o vice diretor são chamados para prestarem conta das questões administrativas, ora os orientadores são chamados para a formação e instrução sobre a Ficha de Aluno Infrequente (FICAI) ou outros assuntos vinculados aos alunos, e, outras vezes, os supervisores, de uma forma burocrática e retrógrada, são chamados para formação sobre a documentação, já os secretários de escola recebem formação sobre suas funções, e os funcionários da merenda e da limpeza recebem formação específica; tudo realizado separadamente. Com estes procedimentos, há um retorno à desarticulação dos espaços da escola e um prejuízo de tempo e de relacionamento.

Lima (2002, p. 75) nos diz que uma escola, sendo democrática, conseqüentemente está sendo autônoma. A democracia se realiza quando na prática democrática pedagógica se reconhece a autonomia de equipes diretivas, professores, alunos e funcionários.

3.4 As equipes diretivas e o trabalho coletivo

A proposta de equipes diretivas tem como base um trabalho coletivo e, nos grupos de discussão realizados, este foi o tema mais discutido e que mobilizou um número maior de participantes. Pude observar, durante os espaços com as equipes, que o trabalho coletivo é entendido como fundamental para a sobrevivência das equipes e funcionamento das escolas, e percebe-se que existe, na grande maioria dos grupos pesquisados, um grande esforço para realizá-lo.

O trabalho coletivo é percebido em dois espaços. No primeiro ele é de responsabilidade da própria equipe, que realiza um trabalho de parceria e entende que a relação de confiança entre o grupo é necessária para a equipe funcionar. Isso se faz presente na troca de experiências entre supervisão e orientação, quando o vice-diretor representa o diretor, o segundo, quando ocorre a ajuda entre os colegas e se evidenciam afinidades, que constituem como referências importantes na caracterização do que seja equipe diretiva.

“Sempre me sinto parte da equipe as decisões a gente toma juntas” (sic).

No depoimento, é possível perceber que existe o trabalho em equipe e que a tomada de decisões se dá neste grupo em primeiro lugar. Isso refere a qualquer decisão a ser tomada, que deve passar em reunião de equipe e que todos devem ter conhecimento de tudo para que o trabalho coletivo se efetive.

Em determinados momentos de discussão, as equipes reforçam que o trabalho coletivo tem seus limites.

“A gente resolve tudo junto, mas quem responde é a diretora.”

Segundo o depoimento é possível entender que existem conflitos em relação ao trabalho coletivo na equipe. Às vezes, percebe-se um desconforto em relação ao papel de cada um na equipe, pois, legalmente, quem responde pelas questões adversas no âmbito escolar é a diretora. Fica a impressão, também, de que as diretoras sentem-se responsáveis e em um lugar muito solitário.

Dentro destas discussões, surgiu outro fator importante no trabalho coletivo levando em conta a organização e a comunicação para o fortalecimento do processo democrático. Uma das escolas pesquisadas encaminhou uma ficha para os professores colocarem suas solicitações, e estas foram discutidas nas reuniões semanais de equipe. Foi uma estratégia que a equipe encontrou para desenvolver seu trabalho.

“Aí está a questão do grupo ter realmente claro, o que é NÃO é NÃO, o que é SIM é SIM, o grupo todo. Se um ficar na dúvida ou um abrir, aí dá problema” (sic).

Existe um grande conflito entre os membros da equipe nas decisões em conjunto que fazem parte do cotidiano da escola. Cada segmento tem sua formação específica, seus valores, crenças, opiniões e, em determinadas situações, essas diferenças aparecem. Isso mostra outro

ponto, que é o das relações interpessoais nas equipes que são compostas pelo diretor e vice-diretor(es), eleitos em uma chapa, e pelo supervisor e orientador, nomeados após concurso. Em alguns momentos, a equipe passa por situações em que o trabalho coletivo fica prejudicado, porém as mesmas divergências que atrapalham o trabalho ajudam a crescer e a torná-lo mais qualificado.

“O concurso faz com que as pessoas se reúnam em equipe e nem sempre se entendam para o trabalho em conjunto.”

Neste segundo espaço considerado pelas equipes como um trabalho coletivo, relatam o seu fazer mais articulado e respaldado pela comunidade. E somente uma das escolas percebe o compromisso com o PPP da escola como sendo também uma intenção de um trabalho articulado coletivamente.

“Só que trabalho coletivo para mim envolve a equipe, professores, funcionários e comunidade. Eu não consigo ver os pais deslocados disso... porque eu sozinha não vou conseguir muita coisa...” (sic).

Neste depoimento, percebe-se a importância da articulação com o restante dos segmentos que compõem a escola. A participação dos pais e funcionários fica evidenciada nas outras quatro escolas, sendo o respaldo da comunidade escolar nas diversas situações enfrentadas visto como um fator importante para as equipes.

“Em dez anos conseguimos fazer com que a comunidade percebesse que na escola há vários segmentos que trabalham juntos e cada um com sua função.”

Houve um tempo em que a comunidade somente procurava o diretor para resolver os assuntos de seu interesse. Hoje, conforme o depoimento, eles já sabem o papel de cada um na equipe e têm o discernimento das funções que cada um desempenha na escola. No aspecto da inclusão, as equipes buscam uma construção coletiva com a comunidade em busca de parceria para o enfrentamento das dificuldades que aparecem no cotidiano.

“O conselho escolar apoiando a direção, pessoas que enxergam a escola como um todo, que também teve seu crescimento juntamente com a história das equipes.”

Esta equipe foi a única entre todas as escolas pesquisadas que se referiu ao Conselho Escolar e Equipe Diretiva como um trabalho coletivo. Ela retomou a história desses dois

espaços de gestão democrática no município e relatou que isso foi um grande ganho, porque o Círculo de Pais e Mestres (CPM) pensava somente nas promoções com o objetivo financeiro e, com a chegada do Conselho Escolar, o CPM passou a participar também das questões pedagógicas.

“É o querer e se a gente puder fazer uma escola, que apresentasse o PPP e dissesse: Esse é o nosso PPP, quer trabalhar? Quero. Então vem, vamos juntos” (sic).

Outro espaço de trabalho coletivo citado por apenas uma das escolas foi o Projeto político pedagógico. Sobre ele a escola se afirma para dar continuidade à caminhada conjunta da escola.

De acordo com Lima (2001, p. 70),

a “participação organizada”, na escola, exigiu, pelo menos do ponto de vista formal, a organização da escola para a participação, ou seja, a criação de estruturas e de órgãos em que essa participação passaria a se realizar, configurando, desta feita, uma situação democrática...

As escolas da rede e suas equipes diretivas demonstram entender que são uma das estruturas e que se articula com as demais para a garantia do trabalho coletivo.

Costa (1996, p. 19) reflete que a comunidade educacional, em geral, tem vindo a atribuir à escola – organização que Barroso (1992) tipifica com a designação de “emergência do estabelecimento de ensino” – a manifestação, não só ao nível do alinhamento da investigação educacional em redor deste novo objeto de estudo, mas também no que diz respeito às decisões político-educativas e às preocupações dos atores educativos contextualmente situados.

A equipe diretiva não é homogênea em subjetividades, mas composta pela diversidade de pontos de vista, de formação, de valores, de experiência de vida e de experiências profissionais. As afinidades entre os membros das equipes são também importantes âncoras na manutenção do trabalho conjunto.

Trabalho coletivo como um grande espaço de autonomia, pois é construído internamente pela e dentro da equipe, é responsabilidade interna desta. Ou seja, não há como impor um trabalho coletivo, pois ele é decorrente da vontade da própria; exige esforço, mas é importante para a sobrevivência das equipes e para o bom funcionamento e organização das escolas.

“A equipe diretiva da escola, ao assumir a gestão democrática do trabalho pedagógico, necessita desenvolver também uma atuação diferenciada a fim de que possa dar conseqüências práticas ao compromisso com o trabalho coletivo e à politicidade da educação” (FREITAS, 2001, p. 199).

O trabalho coletivo e a equipe diretiva se expressam na tomada de decisão, na intensa comunicação, na valorização do espaço de reuniões. A decisão no trabalho coletivo não é individual e resulta da troca, ou seja, é importante a tomada conjunta da decisão. Para que a tomada de decisões ocorra em uníssono, é preciso confiança e intensa comunicação entre os membros da equipe. Ou seja, o trabalho coletivo envolve trocas, comunicação entre supervisão e orientação; envolve substituição e representação de colegas, responder pelos e com os colegas, ser capaz de desempenhar as funções uns dos outros, quando necessário e também envolve ajuda entre colegas. As reuniões não são vistas como encargo burocrático, mas como estratégia importante para o funcionamento da equipe e efetividade do trabalho coletivo. As reuniões são, por excelência, o espaço do exercício do trabalho coletivo, embora ele flua também por outras variadas formas de comunicação.

Neste sentido a caminhada no trabalho coletivo por parte das equipes diretivas é um processo de construção destas decisões e preocupações na perspectiva de uma participação e compromisso de todos os segmentos que compõem a estrutura e a organização da escola. Esse não é um processo muito fácil diante de outras estruturas fora do contexto escolar, mas que também a organizam. Para se ter o entendimento de toda a construção de um grupo numa relação democrática, participativa e de trabalho coletivo, é necessário vivenciar esta prática.

3.5 As equipes diretivas e a qualidade na escola

“Em 82, tinham as supervisoras que faziam duas, até três escolas, vinham na nossa escola, apareciam de visita na terça e na quinta. Claro que isso aí não tinha qualidade.”

O tema da qualidade sempre foi assunto na escola, em seus espaços formais e informais, por “dentro” ou por “fora” da escola. A qualidade é um termo dinâmico, amplo e por que não dizer único, pois depende de cada estabelecimento escolar, de seu projeto político-pedagógico e da comunidade escolar. Nos diversos tempos, a qualidade também foi modificando-se de acordo com concepções e transformações da sociedade e das exigências desta para a escola.

Nas discussões realizadas com as equipes diretivas, houve uma riqueza de dados sobre esta categoria, levando-me a organizar algumas subcategorias que foram objeto de

grandes discussões nas equipes e que apareceram em todas as escolas, sendo, o professor como profissional comprometido com a aprendizagem; a qualidade de vida do professor da rede municipal; a aprendizagem dos alunos; o trabalho de equipe e as avaliações externas.

3.5.1 A qualidade do profissional e a qualidade de vida do profissional

“Qualidade também passa por ter bons profissionais, ter um grupo coeso, comprometido, que se preocupa com a aprendizagem do aluno...”

“A qualidade está nos conteúdos e na metodologia do professor.”

“O comprometimento com a aprendizagem dos alunos.”

“A questão da qualidade passa pelo professor.”

No entendimento das equipes diretivas das escolas municipais de Esteio a qualidade na escola ou uma escola para ter qualidade, passa em primeiro lugar, pelo professor. Ele é o indicador de qualidade, é o indicador mais importante. O bom trabalho, o comprometimento com a aprendizagem dos alunos, o compromisso profissional pedagógico, administrativo e político, a referência para os alunos e o articulador no ambiente escolar com seus pares, são alguns aspectos ressaltados por elas.

“A referência é o professor, independente do que acontecer, se tu tens teus desejos, tens a tua força, tu fazes na sala de aula”.

“É o trabalho do professor que dá o “tom” em sala de aula...”

“A articulação entre os professores em busca da qualidade...”

“Está faltando motivação para que se avance na qualidade.”

Na visão deste grupo, o professor em sua sala de aula, com motivação, desejo, força, é que vai dar o “tom”, a qualidade do trabalho. O grupo acredita que, independente de qualquer fator externo à sala de aula, se o professor realizar uma boa aula, se ele gostar do que faz, terá qualidade em seu trabalho e, por consequência, toda a escola terá a qualidade desejada.

“A qualidade e a afetividade nas relações...”

“A gente nota assim, que tem pessoas que tem um conhecimento muito bom, uma formação muito boa, mas a dificuldade está em se relacionar e isso prejudica todo o trabalho” (sic).

Estas falas ilustram a percepção no campo das relações humanas, no acolhimento ao professor e na escuta, traduzindo a relação afetiva como um indicador de qualidade. Priorizar

mais o afetivo e o pessoal do grupo em busca de uma maior afetividade por parte dos professores resultaria numa aproximação maior com os alunos. A consequência dessas ações apontaria para um trabalho mais qualificado, mostrando que somente o conhecimento não constrói a aprendizagem, é necessária, também a relação afetiva.

“A qualidade na escola só vai acontecer quando não houver mais estabilidade para professor e funcionários.”

“O professor devia ter uma carreira curta em determinados lugares, para não se acomodar.”

Estes dois depoimentos manifestam o princípio de que para qualificar o trabalho o professor deve ingressar mediante concurso, mas realmente trabalhar e que, caso isso não aconteça, ele possa ser demitido de sua função, afinal é o responsável pelo seu percurso profissional, apesar da equipe ampará-lo, quando necessário.

“Há mudanças de atitudes do professor em relação à aprendizagem dos alunos, mas nenhuma relação com as avaliações externas.”

“Estes dados de 2007, os de 2005 já tinham sido trabalhados, apresentados, na verdade, não trabalhados, apresentados, isso fica na consciência de cada um...” (sic).

Nas discussões realizadas com as equipes diretivas em relação à qualidade, às avaliações de larga escala e ao trabalho do professor, as falas foram muito significativas, pois é possível perceber uma modificação no fazer pedagógico do professor, mas não se atribui às avaliações essa mudança. Durante a discussão, os participantes relataram que percebem a preocupação dos professores em trabalhar o aluno para a vida, em aprender com prazer, em fazer trabalhos diferenciados, não tendo relação com as avaliações externas que a escola faz, visto que os dados são apresentados, não trabalhados com os professores, conforme nos mostra os relatos da mesma escola.

“Onde é que fica a qualidade de vida deste professor? O tempo para fazer uma leitura, para se dedicar mais, se ele precisa trabalhar 60 horas para manter um padrão de vida razoável?”

“Hoje em dia o pessoal vem dá as suas quatro horas e vai correndo já para outro trabalho. É aquela agitação, a gente não consegue estudar e a gente precisa estudar” (sic).

Em segundo lugar, mas não menos importante, outro indicador de qualidade levantado nas discussões com algumas equipes foi a qualidade de vida do professor. Nas falas de duas escolas diferentes, ficam questionamentos referentes à carga horária de trabalho do professor, ponto importantíssimo na qualidade de seu trabalho. Salientam que o professor das

séries finais tem uma sobrecarga ainda maior, pois, além da carga horária extensa têm um número de turmas e, conseqüentemente, de alunos sob sua responsabilidade, grande e cada uma com suas especificidades, ainda mais quando completam carga horária em outras escolas.

Nesta subcategoria, não percebemos fala isoladas e diferenciadas, mas que escolas diferentes trazem a mesma questão em relação à jornada de trabalho do professor.

“A gente já viu várias pesquisas que não é o salário, em alguns lugares, que ganham bem, algumas coisas não avançam!” (sic).

“O professor perdeu o encanto. Quanta coisa a gente fazia e sem material e era uma coisa que vinha de dentro para fora, e o trabalho fluía e tinha qualidade” (sic).

Nestes depoimentos os participantes indagam se o professor fosse valorizado na questão salarial, haveria uma maior qualidade em seu trabalho? Na perspectiva dos professores, segundo eles, sentem-se desvalorizados e atribuem esse sentimento ao baixo salário. Porém, os participantes entendem que há locais em que o salário é adequado e a qualidade do trabalho não é melhor e que o professor tem liberdade de expressão, tem material didático-pedagógico e que, mesmo assim, algumas coisas não avançam. Uma escola expressou que o profissional perdeu o encantamento. Eles já entram na rede, ou na escola, sem o encanto de trabalhar como professor e num clima de nostalgia, fato que em outros tempos não acontecia. Trabalhava-se até mesmo sem material didático pedagógico e os professores tinham maior comprometimento com o seu fazer. É destacado, também, que hoje a escola investe em materiais solicitados pelos profissionais, sendo um fator importante para a qualidade do trabalho mas que mesmo assim se percebe um desencanto em relação à profissão.

3.5.2 A Aprendizagem

“Se tu estiver numa empresa que fabrica pano, vais te dedicar para o pano. Aqui a gente está na educação, então o que é a educação? Conhecimento, aprendizagem, qualidade; então tem que primar por isto” (sic).

Esta fala reflete uma discussão antiga entre educadores, que é a relação, às vezes, de fazer como a fábrica com o produto, e que, na visão do mercado, deve ter um controle de qualidade rigoroso. A declaração alerta que se está na educação e que esta se reflete no conhecimento e na aprendizagem, por isso, deve ser de qualidade.

“Sempre mudando, tentando acertar para melhorar o todo.”
 “Uma escola que realmente aprenda.”

“Se eu gosto do que eu faço, eu vou ensinar de uma maneira que a pessoa que está aprendendo também goste.”

“A gente quer que o aluno seja aprovado, sim, mas que aprenda.”

“Um cidadão crítico, um aluno transformador.”

“Conflitos entre séries iniciais e finais.”

Nesta subcategoria, nota-se a intervenção forte sobre a aprendizagem com ressalva que as falas são da mesma escola. Somente nesta escola houve a saliência de que a aprendizagem é um fator de qualidade e uma mudança no trabalho da equipe dá a idéia de que o todo da escola melhora, assim como a aprendizagem de todos. O gosto dos professores pelo ato de ensinar e aprender é ressaltado por uma das participantes e a preocupação não só com a aprovação, mas com o ensino, está vinculada à aprendizagem dos alunos. Nessa situação, uma supervisora refere-se aos conselhos de classe, momento em que os professores são questionados quanto a qualidade do que os alunos aprendem e, juntamente com isto, se o que estão aprendendo farão deles cidadãos críticos e transformadores.

Outro ponto levantado em relação à aprendizagem e que é um tema muito discutido no interior das escolas quando os profissionais de educação reúnem-se para discussão da qualidade do trabalho é de quem é a responsabilidade da leitura e da escrita e quais são os conteúdos relevantes em cada etapa, tanto nas séries iniciais quanto nas finais.

“O conhecimento que deve ser trazido para o aluno.”

“O aluno feliz na escola e aprendendo.”

“A criatividade, construção do conhecimento, aprendizagem.”

“Pensar no aluno independente de qualquer coisa.”

“Uma escola de aprovação e de aprendizagem.”

“Aprender com prazer.”

Nos depoimentos destas equipes diretivas, percebem-se definições a respeito da qualidade, com foco nos alunos, e preocupação na construção das aprendizagens neste momento da vida escolar, não somente na aprovação ou reprovação ou na construção de um futuro que não se sabe ainda qual será. O aluno ainda não vê como importante os conteúdos que a escola insiste em trabalhar sem um contexto, pelo simples fato de que um dia será importante saber. O que se conclui, é que estas definições de uma aprendizagem para um futuro, felizmente, não se aplicam mais às escolas pesquisadas. As falas são sustentadas na aprendizagem com prazer, com felicidade, com significado e com muita criatividade.

“A aprendizagem que é preocupante” (sic).

“As pesquisas mostram alunos que lêem pouco, têm dificuldades de escrita.”

Nestes dois depoimentos de uma mesma escola há uma preocupação nas dificuldades que os alunos enfrentam na leitura e na escrita. Relatam, durante a discussão com o grupo, que a escola tem uma proposta de trabalho e que a leitura e a escrita deveriam ser as prioridades, manifestando, assim, que a escola ainda fica desconfortável em relação a esta questão da qualidade nestes aspectos.

3.5.3. Um Trabalho de Equipe

As equipes vêm crescendo na caminhada do entendimento de seu papel na escola e marcando sua presença pelo trabalho em conjunto e articulado, que necessita de seriedade, competência e compromisso com a escola pública, popular e democrática. São esses princípios que norteiam um trabalho de equipe em busca da qualidade na escola. Nesse ponto, existem também outros fatores que a equipe revela ser importante: suas relações dentro da equipe e a articulação com a comunidade.

“Valores que vão se acabando, a equipe cresceu” (sic).

“Pessoas na equipe com formação.”

“A equipe quer que a escola seja melhor.”

“Trabalho de qualidade, trabalho em equipe.”

“Trabalho árduo da equipe.”

“Equipe dá o sabor e professores dão a cor, isso que pesa na qualidade.”

“Mas se eu estou em uma equipe eu quero que a minha escola ande.”

“Qualidade e autoridade da equipe.”

“Um trabalho coletivo.”

“A equipe preocupa-se em receber bem o professor.”

Neste bloco de discussão nas equipes percebe-se a importância que elas demonstram com o seu trabalho interno, para a sua formação, para a qualidade do seu trabalho e para a autoridade, para oferecer a qualidade. Uma, entre todas outras, questão que as preocupa muito é a recepção dos professores no início de ano e retorno do recesso escolar em julho, realizando confraternização e recepcionando os professores para que se sintam bem na escola, buscando com isto, a satisfação deles e a intenção de que estes procedimentos reflitam nos alunos.

“Trabalho coletivo, participação da comunidade como forma de qualidade.

“Trabalho em conjunto no atendimento aos pais.”

“Trabalho coletivo com Conselho Escolar.”

“Escuta aos pais.”

“Escuta à comunidade.”

“Avaliação com os pais através de plenárias.”

“As funcionárias, aqui elas tem voz e vez, realizamos reuniões e elas se preocupam com o funcionamento da escola, com os alunos, não somente com a limpeza dos banheiros.”

“O Projeto político-pedagógico.”

Conforme Berghahn (2002, p. 25),

A gestora, nos processos de condução da escola, não pode negar a responsabilidade na reconstrução do conhecimento, aprendendo, ouvindo e valorizando os conhecimentos e os valores dos grupos que na escola buscam se aperfeiçoar.

A autora se refere à gestora, reforçando o aspecto de um segmento que seja responsável pela condução da escola. O que pretendo com meu trabalho é demonstrar que esta condução é uma responsabilidade do “grupo de gestores” e não de “um gestor”.

Um ponto levantado como forma de qualificar o trabalho da equipe e da escola foi também outros espaços democráticos existentes na instituição escolar, como o Conselho Escolar, o Projeto PolíticoPedagógico construído com a comunidade, a busca de mecanismos dentro da escola para um atendimento qualificado aos pais, reuniões de estudo, plenárias de avaliação e um destaque especial para as funcionárias que, em uma das escolas contribuem com a qualidade do trabalho, não apenas com sua função, mas com o entendimento de que são educadoras e educadores também naquele espaço.

Segundo Nunes (2000),

pode-se dizer que participar da prática administrativa de uma escola é entendê-la a partir da construção do seu eu; pois a escola é um espaço de interações onde se intercambiam idéias, valores e interesses diferenciados. Sendo assim, a escola passa a ser uma organização maior com uma trama de relações sociais e materiais, onde são organizadas as experiências cotidianas e pessoais de seus componentes.

“Equipe diretiva bancando a organização básica.”

Uma equipe referiu-se a organização administrativa como ponto importante para gestar a escola com qualidade, devido às diversas atividades pelas quais a equipe é responsável, como frequência de alunos, administração do dinheiro na escola, espaços qualificados de reuniões com funcionários, professores, pais e alunos, vida escolar de alunos, vida profissional de professores e funcionários, merenda escolar e demais responsabilidades que exigem, conforme a fala desta equipe, uma organização básica.

Para Werle (2001, p. 155),

a escola tendo que assumir suas decisões e tendo mais espaço para tanto deverá reagir dinamicamente a questões de ordem pedagógica, de relações com a comunidade, de projeto institucional, de desenvolvimento profissional dos colaboradores e de utilização de recursos materiais e financeiros.

Neste caso, é de competência da equipe a gestão de todos estes contextos na unidade de ensino. Portanto, encontramos vários autores que reforçam o trabalho em equipe na escola, mas não esclarecem que equipe é esta, ou seja, fica no todo da escola a definição como uma grande equipe que realiza a gestão de acordo com o seu segmento.

Neste sentido, Lima (2002, p. 43) contribui com referência a Freire:

A luta por uma escola pública e popular implicará um processo de progressiva abertura e inserção comunitárias, mesmo de apropriação criativa da escola pela comunidade por forma a transformá-la num “centro irradiador da cultura popular” e “num espaço de organização política das classes populares”, lugar de associação da educação formal e da educação não-formal à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la.

Entendendo assim que a escola deva ser esta referência para a sua comunidade, trazemos para as nossas discussões a equipe diretiva como um espaço de articulação e organização política, promovendo uma outra escola mais democrática e qualificada.

3.5.4. Equipes Diretivas e as Avaliações de Larga Escala

Esta subcategoria dentro da qualidade na escola no que diz respeito às equipes diretivas do município de Esteio, aponta para dois modelos. Um deles se refere às avaliações de larga escala, causando desconforto na escola para as equipes e professores, pois é uma política que aparece fora do contexto e que, na visão das equipes diretivas, o governo ainda procura culpados; e, o outro modelo remete a pensar em um trabalho de parceria, coletivo e, como consequência, com uma maior qualidade.

“Trabalhar com os índices do SAERS, com o acúmulo de atividades na escola: Prova Brasil e SAERS, na contramão.”

“Trabalho do professor e avaliação externa, são incoerentes.”

“Avaliação de larga escala, para quem?”

“Provas desarticuladas da realidade do aluno.”

“O governo procura culpados.”

“Mudanças de atitudes do professor em relação à aprendizagem dos alunos, mas nenhuma relação com as avaliações externas.”

“Não há uma preocupação direta do município a não ser através das provas.”

“Não houve trabalho efetivo com os dados.”

Referindo-se aos padrões de qualidade por meio de avaliações externas, as equipes manifestam-se incomodadas e relatam que estas avaliações estão fora de contexto e na contramão de todo o trabalho do professor na escola. Além disso, não há uma mudança na relação ensino aprendizagem a partir das avaliações de larga escala. Entendem ser outra responsabilidade para a escola diante do acúmulo do que já existe. Em relação à Provinha Brasil, relatam das diferenças de interpretação entre a Provinha e a realidade do ensino fundamental de nove anos.

Bonamino e colaboradores (2007), em artigo que trata das características escolares associadas ao aumento do desempenho médio das escolas medido por meio de testes de Matemática da 4ª série do Ensino Fundamental, pelo SAEB 2001, investigam, especificamente, as características escolares promotoras de eficácia escolar e de equidade intra-escolar. Apresentam, nesta investigação, cinco categorias de fatores escolares que estão associados à eficácia escolar, e uma delas é a organização e gestão da escola. Registra que a responsabilidade dos professores no coletivo em relação à aprendizagem dos alunos é um fator relevante para a qualidade.

Refletindo sobre isso, a responsabilidade da Secretaria de Educação e das equipes diretivas deveria estabelecer estratégias de investigação, juntamente com os docentes da rede municipal, proporcionando sentido à avaliação e à utilidade dos dados, criando outras formas em que todos os envolvidos tenham participação e aconteça de fato uma transformação nas salas de aula, invertendo uma lógica de preocupação com os resultados e valorizando o processo, obtendo como resultado a aprendizagem do aluno.

estudos” “A preocupação deve se dar no consenso e grupos de

“Esclarecimento maior sobre avaliação externa.”

“Temos que sentar juntos, sem culpa, para tentar mudar.”

“Deveria ter sido feita uma preparação dos professores.”

“Qualidade nos conteúdos e metodologia do professor.”

“Articulação entre os professores em busca da qualidade.”

“Planejamento no coletivo.”

“Avaliação externa como diagnóstico.”

“Estamos longe do ideal em relação à interpretação.”

de família.” “‘Preguiça mental’, em função da internet, um novo perfil

“Educação vem melhorando, mas lentamente.”

Nestas falas fica clara a intenção destas equipes em propor uma ampla discussão na rede sobre as avaliações externas no sentido de esclarecimento, articulação e estudo sobre o tema, buscando com isso a garantia da avaliação dentro de uma proposta a nível municipal.

Lee (2007) nos aponta alguns caminhos na direção de uma outra avaliação possível, que chama de *medidas de rendimento versus medidas de progresso*. A idéia é de que devemos medir o mesmo aluno em intervalos regulares. Apresenta uma proposta de planejar o que ela chama de *programas longitudinais de medidas* e não aplicações transversais em que são tomadas medidas de diferentes alunos em cada série. Um exemplo seria medir o rendimento escolar das crianças quando ingressam e quando saem de determinadas escolas e classes. Expõe os problemas desta proposta, sendo um deles o custo, mas apresenta como uma vantagem importantíssima, para aqueles que defendem uma escola que avalia, o processo. Podemos estudar a aprendizagem em lugar de pensarmos no rendimento em um determinado momento.

“Qualidade e tecnologia.”

“Priorizar o conserto de recursos materiais que servem para o trabalho do professor.”

“Qualidade com mais autonomia financeira.”

“Modernização, tecnologia.”

“Falta de qualidade nas relações familiares.”

“A estrutura da escola montada separada.”

No entanto, temos alguns aspectos não menos importantes, como a questão da modernização e da tecnologia, a priorização de algumas equipes na manutenção e compra de equipamentos (“xerox”, computadores, data show, materiais pedagógicos e outros), como forma de garantir a qualidade em sua escola.

Sobre estes aspectos levantados pelas equipes Bonamino e colaboradores (2007), no artigo já explicitado acima, reafirmam que os recursos escolares (equipamentos e conservação do equipamento e do prédio escolar) no Brasil também importam para a questão da qualidade na escola.

O relatório da UNESCO (2005) aponta para alguns indicadores. Um deles é o bom profissional com um conjunto de “boas práticas”. E as equipes diretivas destacam essas boas práticas como sendo o comprometimento, a metodologia do professor, a articulação e motivação e a afetividade nas relações. Neste relatório, alguns dos indicadores é o investimento no professor como sendo de fundamental importância, a sua formação e a remuneração, a gestão nas escolas, dentre outros, demonstrando que estes aspectos são de consenso em torno de uma escola com mais qualidade, tanto no contexto de influência quanto no da prática.

O produto da educação – o ser humano educado – não se deixa captar por mecanismos convencionais de aferição de qualidade. (PARO, 2007, p. 22)

Diante disso, reafirmo a importância de partilhar a gestão com todos os envolvidos, desde o início do processo, para que compreendam e possam trabalhar com as contradições em relação ao fracasso ou a melhoria do processo educativo, buscando soluções, idéias e iniciativas de mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desta dissertação se tornou resultado de meus questionamentos sobre o espaço de equipe diretiva implementado na rede municipal de Esteio, como sendo um espaço de gestão democrática e de qualidade para a educação. Os objetivos desta pesquisa buscam analisar as estruturas de organização das Equipes Diretivas desde sua implementação até os dias atuais, como elas se percebem neste trabalho coletivo e seus entendimentos sobre uma gestão democrática e sobre a qualidade na escola. As questões suscitadoras desses objetivos foram construídas a partir de meu olhar não somente de pesquisadora, mas também como supervisora escolar, fazendo parte de um dos segmentos que compõe uma equipe diretiva. A realização da dissertação foi um constante exercício de compreensão mais aprofundada das relações que se estabelecem entre a pesquisadora e os pesquisados. Busquei, durante todo o tempo, manter distanciamento do meu objeto de pesquisa, para dar o tratamento científico a esta dissertação.

Na tentativa de avançar para melhor esclarecer, retomei e consolidei os objetivos de analisar as estruturas de organização das equipes, desde sua implementação. Nas discussões entre os segmentos das equipes que fizeram parte desta caminhada histórica, foi possível relatar o processo anterior a implementação, mostrando como eram as relações de uma direção que coordenava todo o processo, passando então para uma equipe, em que ocorriam conflitos, tanto para os diretores e vices, quanto para os demais segmentos que a compunha. Foi possível, também, expor os sentimentos de professores e funcionários, os avanços percebidos ao longo destes dez anos no que se refere à formação destas equipes diretivas, numa perspectiva democrática nas relações com a secretaria de educação e outros espaços de gestão democrática, como o conselho escolar e a construção coletiva do projeto político-pedagógico. Verificou-se que, atualmente, há certo desconforto diante da visão mais gerencialista, que exige do diretor, novamente, um papel administrativo, fazendo-o distanciar-se do pedagógico.

O trabalho coletivo é percebido em dois espaços: no espaço da própria equipe como sendo de grande importância para a qualidade na escola -apesar de gerar, em alguns momentos, conflitos entre um trabalho coletivo de equipe e a direção, que é responsável por algumas decisões tomadas; e, em outro espaço em que as pessoas entendem que para o êxito de um trabalho coletivo é necessária a interlocução com a comunidade e a articulação com o projeto político pedagógico, que expressa as suas aspirações.

Uma gestão democrática é expressa pelas equipes como autonomia financeira e pedagógica e, nestes dois pontos, elas entendem que existe certa autonomia financeira e as escolas possuem as condições necessárias em comparação com outras realidades que conhecem. A maioria das equipes relata que há, porém, falta de autonomia pedagógica e exemplificam com o fato de serem desconsiderados os projetos político pedagógicos das escolas.

Em se tratando de qualidade o professor é o personagem principal para que ela seja efetiva nas escolas da rede municipal, assim o docente deve ser um profissional comprometido e sua qualidade de vida deve ser respeitada e preservada. Em um segundo plano, está a aprendizagem, o trabalho de equipe e as avaliações de larga escala.

Ao resgatar o conceito de equipe diretiva encontramos um referencial teórico na perspectiva de uma gestão democrática do todo da escola, com ênfase no gestor ou administrador. Em relação à gestão da escola pública, diversos contextos são apontados no entendimento de que ainda existe muito a se construir diante de uma gestão que se entenda democrática. No que se refere à qualidade, diversos documentos oficiais, em momentos históricos e significativos para a escola brasileira, expressam como este conceito deve ser apropriado pelas unidades escolares. Dessa forma, percebe-se o quanto é importante que as equipes revejam suas práticas e procurem criar seus próprios modelos, superando a alternativa de se constituírem apenas como um grupo reunido para se tornarem, efetivamente, uma equipe que “gesta” a escola.

A equipe diretiva é entendida como um espaço democrático e qualificado, com uma visão de equipe e não dos segmentos que a compõem. Entretanto, durante as discussões, os supervisores e orientadores da rede pesquisada relataram que realizaram concurso específico para sua função, assumiram numa equipe diretiva e passaram a ter de responder por um trabalho coletivo que, em determinados momentos, ainda persiste uma visão centralizadora na direção, expressa por parte dos próprios segmentos e também da mantenedora, esvaziando o significado de “equipe diretiva”.

Assim, nota-se que uma equipe não nasce através de um decreto, mas sim pela trajetória das pessoas, suas formações, pelas políticas que perpassam este grupo, sejam estas políticas federais, estaduais ou municipais.

E, como nos diz Lima (2002, p. 47) “não se trata, portanto, de estabelecer prioridades bem definidas ou de considerar que a democratização da organização escolar só será viável após a prévia democratização da administração do sistema educativo”.

Com isso, as equipes, em determinados momentos, percebem alguns avanços no sistema educacional municipal e, em outros, um avanço significativo delas próprias como equipes, na busca por uma escola mais autônoma pedagogicamente, realizando uma crítica consciente aos administradores do sistema educacional como um todo.

Nas políticas públicas de gestão e qualidade, há as ações reguladoras, centralizadoras e sem a participação dos envolvidos. Essas políticas, em suas concepções e regras, têm influências dos órgãos internacionais que financiam os programas, mas isso não é explicitado pelas equipes diretivas, nem para as equipes diretivas.

Destaca-se, portanto, que o grande desafio da gestão democrática prende-se no âmbito da escola às equipes diretivas e sua articulação com outros atores, como os conselhos escolares, a equipe da Secretaria de Educação e outros estabelecimentos de ensino. Estes outros atores, juntamente com as equipes, são possibilidades de uma gestão mais qualificada.

Em relação à qualidade nas escolas da rede municipal, as equipes têm o entendimento de que são os professores os atores principais para um ensino mais qualificado e empenham-se na medida de suas possibilidades para que esses profissionais sintam-se valorizados em seu ambiente de trabalho.

Embora os grupos de discussão das equipes diretivas das escolas sejam diferentes acredito que diante da reflexão sobre a história das equipes -e de sua implementação; uma gestão democrática com trabalho coletivo, com autonomia e com participação de diversos segmentos nos rumos da escola, muito ainda pode ser construído na perspectiva de uma educação com qualidade.

Considero, assim, que as “As Equipes Diretivas do Município de Esteio: Gestão Democrática e Qualidade na Educação” fornecem instrumentos para outras pesquisas e novas reflexões, por isso não está concluída; é, então, uma rede de políticas públicas e equipes em um início de diálogo. Com base nessa (in)conclusão, acrescento algumas possibilidades de desdobramentos e continuidades deste trabalho.

DESDOBRAMENTOS E CONTINUIDADES

“Trabalhamos para criar uma sociedade mais justa.

Temos muito o que fazer ainda.”

Paulo Freire

Pensando assim, como o nosso mestre Paulo Freire diz, é que, após a leitura final desta dissertação, considero importante destacar algumas questões as quais é possível desdobrar e dar continuidade no coletivo da Rede Municipal de Educação de Esteio, mais precisamente com as equipes diretivas que foram objeto de estudo desta pesquisa.

Em primeiro lugar, gostaria de comentar sobre o aproveitamento deste trabalho. Realizei a investigação com as Equipes Diretivas do Município de Esteio com o objetivo de analisar criticamente suas estruturas de organização – desde sua implementação até os dias de atuais; como se percebem no trabalho coletivo e o entendimento que este grupo tem sobre gestão democrática e sobre qualidade na escola. Coloco-me como ser integrante destas equipes analisadas, visto que tenho participado de alguns momentos, desde sua implementação como política municipal, no assessoramento às equipes de supervisão escolar e, atualmente, como supervisora escolar da rede municipal.

A trajetória em conjunto com os grupos de discussão e a responsabilidade em participar de um processo que pode traçar outros rumos para a educação municipal foi -e é; um fator relevante para esta pesquisa. Destaco, também, que não houve, durante os grupos de discussão, constrangimento algum por parte dos pesquisados pelo fato de eu, pesquisadora, ser supervisora da rede e pertencer a uma outra equipe diretiva; pelo contrário, as equipes perceberam na pesquisadora uma “ouvinte”, interessada em dar “voz” a este grupo.

Fiz um contrato com as equipes pesquisadas de que todo o material utilizado no grupo de discussão será remetido para cada escola para que possam analisar suas trajetórias e avançar no processo coletivo, de uma gestão democrática e qualificada. Este material será negociado, inicialmente, para que cada equipe diretiva possa proceder a uma reflexão sobre o que foi produzido em interlocução no grupo de discussão. Este aspecto é um desdobramento importante desta dissertação, porque fomenta a autoreflexão coletiva e, por outro lado, outros pesquisadores poderão acompanhar esse processo que poderá ter continuidade nas escolas pesquisadas ou em outras.

Esta dissertação pode subsidiar políticas educacionais para o município de Esteio, se o conteúdo assim for considerado pela nova gestão que está para o município; de importância para a melhoria dos processos de “gestão”. Novas apropriações para uma perspectiva ainda mais democrática e compartilhada ao invés de uma prática fragmentada das equipes diretivas são possíveis de serem construídas a partir desse aparato teórico e prático, que poderá proporcionar um trabalho no coletivo da rede, com professores, alunos e pais.

Concluo, propondo que este trabalho seja o alicerce para a realização de outras investigações acerca das equipes diretivas desta rede, na perspectiva de indagações aos professores, alunos e pais sobre como eles veem as equipes diretivas, e assim possa se iniciar um novo trabalho investigativo que poderá ser encaminhado para novas propostas pedagógicas e administrativas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas sobre política**. Campinas: Verus, 2002.

_____. **Se eu pudesse viver minha vida novamente**. Campinas: Verus, 2004.

AZEVEDO, José Clóvis de. Escola Cidadã: construção coletiva e participação popular. In: SILVA, Luiz Heron (org). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BALL, Stephen. **La Micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar**. Centro de Publicaciones Del Ministério de Educación y Ciência Ciudad Universitária,s/n, Madrid y Ediciones Paidós Ibérica,S.A.,Mariano Cubí,Barcelona, 1989.

_____. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.126, v. 35, 2005.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 02 dez. 2008.

BEDIN, Silvio Antonio. **Escola: da magia da criação**: as éticas que sustentam a escola pública. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006.

BERGHAHN, Elenar Luisa. **Gestora da escola básica numa proposta de educação humanizadora**. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2002. Dissertação de Mestrado, Programa Pós-Graduação em Educação.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso; ALVES, Fátima. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, nº 100, out.2007, p. 989-1014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

_____. **As flores de abril**: movimentos sociais e educação ambiental. Campinas: Autores associados, 2005.

BRASIL. **Constituição**. Brasília. Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei nº 9394/96**. Brasília. Senado Federal, 1988.

_____. **Lei 9294/96** – Lei do FUNDEF. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em 02 dez. 2008.

_____. **Medida Provisória nº 339**, 28 de dezembro de 2006 – FUNDEB. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em 02 dez. 2008.

_____. Plano de Desenvolvimento da Educação. PDE. **Decreto nº 6.094/07**. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em 02 dez. 2008.

_____. Plano Nacional de Educação. PNE. **Lei Nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Brasília. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 02 dez. 2008.

BÜHLER, Caren. **As implicações de um olhar plural da coordenadora na configuração do perfil de gestão da escola básica**. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2000. Dissertação de Mestrado, Programa Pós-Graduação em Educação.

COSTA, Daianny Madalena. **O conselho Escolar como possibilidade de (co) laboração: a gestão democrática construída a várias mãos**. Ijuí: Unijuí, 2006.

COSTA, Jorge Adelino. **Imagens Organizacionais da escola**. Portugal: Asa, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Gestão Democrática da Educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, Brasília, v.18, n.2, 2002.

EISNER, Elliot W. **El ojo ilustrado**. Barcelona: Paidós, 1998.

ESTEIO. **Lei Municipal nº. 1557/89**. Esteio: Câmara Municipal, 1989.

_____. Programa de governo da frente popular, 1997/2000.

_____. Lei Municipal nº. 3.645/03. Esteio: Câmara Municipal, 2003.

_____. Plano Municipal de Educação de Esteio. PME. **Lei Municipal nº. 4.237/06**. Esteio: Câmara Municipal, 2006.

_____. **Carta Constituinte de Esteio – 1997/2000**. Disponível em: <www.esteio.rs.gov.br> Acesso em: 02 dez. 2008.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

GADOTTI, Moacir. **I Fórum Nacional Desafio da Qualidade Total no Ensino Público: Gestão Democrática e Qualidade de Ensino**. Belo Horizonte, 1994.

GRISPUN, Miriam P. S. Zippin. **A Orientação educacional: conflitos de paradigmas e alternativas para a escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

HORTA, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Ibero-americana de Educación**, Madrid, Espanha, nº. 42/5, 2007.

HOUAISS, Antônio. Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Qualidade da educação**: conceitos e definições. Traduzido por Luiz Fernando Dourado (coord); João Ferreira de Oliveira; Catarina de Almeida Santos. Brasília: 2007. Tradução de: The quality of education: concepts and definitions.

LEE, Valerie. **Medidas Educacionais**: avaliando a eficácia das escolas em termo de excelência e de equidade. Rio de Janeiro: PUC; São Paulo: Loyola, 2004.

LIMA, Licínio C. **A Escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Organização Escolar e Democracia Radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Planejamento em Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MARNAIDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas**: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. São Paulo, 2006.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

MANTAY, Carla; ROSA, Graciema de Fátima da. **Reencantando a Educação**. Esteio: Secretaria Municipal de Educação de Esteio, n.1, 1997-2000.

MEDINA, Antonia da Silva. **Supervisão Escolar**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

NUNES, Elizabete Kuczynski. **O Administrador de Escola Básica no Eixo das Relações Histórico-Sócio-Culturais**: a produção de subjetividades. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2000. Dissertação de Mestrado, Programa Pós-Graduação em Educação.

OLIVEIRA, João Ferreira de (org). **Escolas gerenciadas**: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: UCG, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. **Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PEREIRA, Edlúcia Passos Carvalho. **Supervisão Colaborativa**: As relações/supervisoras no contexto de uma política de educação continuada. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2006. Dissertação de Mestrado, Programa Pós-Graduação em Educação.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, 1999.

SARAMAGO, José. Chegamos ao fim de uma civilização. Segundo Caderno Cultura – **Zero Hora**. Porto Alegre, 24 jun. 2000.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n.100, v. 28, 2007.

SILVA, Camilla Croso (org.). Banco Mundial em Foco. **Ação Educativa**. ActionAid. Brasil, 2005.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso?** São Paulo:Xamã, 2001.

STROMQUIST, Nelly P. Políticas Públicas de Estado e equidade de gênero. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.1, jan./fev./mar./abr. 1996, p.27-49.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global de EPT 2005: educação para todos, o imperativo da qualidade**. Traduzido por B&C Revisão de Textos S/C Ltda. São Paulo: Moderna, 2005.

VALENTE,Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n.80, v. 23, 2002.

WELLER, Vivian. Grupos de Discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago.2006.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Novos Tempos, novas designações e demandas, diretor, administrador ou gestor escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 17, n.2, 2001.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (org). **Sistema Municipal de Ensino e Regime de Colaboração**. Ijuí: Unijuí, 2006.

ANEXO

Roteiro de questões para os grupos de discussão:

1. Vocês recordam como era a escola antes das Equipes Diretivas?
2. Como vocês vêem este espaço de equipe diretiva? Seria um espaço de gestão democrática?
3. O que é para vocês a qualidade na escola? O que vocês pensam que pode estar sendo a qualidade na escola? Uma escola de qualidade como seria?