

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Valdirene Rodrigues Costa**

**GESTORES ESCOLARES E GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA CIDADE  
DE SÃO CAETANO DO SUL**

**São Caetano do Sul  
2018**

**VALDIRENE RODRIGUES COSTA**

**GESTORES ESCOLARES E GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA CIDADE  
DE SÃO CAETANO DO SUL**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
– Mestrado Profissional – da Universidade  
Municipal de São Caetano do Sul como  
requisito parcial para a obtenção do título  
de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de  
Professores e Gestores.**

**Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia**

**São Caetano do Sul  
2018**

## FICHA CATALOGRÁFICA

COSTA, Valdirene Rodrigues.

Gestores escolares e gestão democrática: desafios e possibilidades nas escolas públicas estaduais da cidade de São Caetano do Sul/ Valdirene Rodrigues Costa – São Caetano do Sul - USCS, 2018.

212.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2018.

1.Gestão democrática. 2. Ensino Fundamental. 3. Diretores de escolas. 4. Universidade Municipal de São Caetano do Sul-USCS.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**

**Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa**

**Prof.(a) Dr.(a) Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação**

**Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**  
**Prof.(a) Dr.(a) Ana Sílvia Moço Aparício**



Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 07/02/2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia (orientador)

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (USCS)

Prof. Dr. Júlio Gomes Almeida (UNICID)



Dedicatória

À jovem Laura e às crianças,  
Helena, Miguel e Vitorugo, Renan e Renê, Edson, Lucas e Matheus.  
Razões da minha vida, motivos de alegria e esperança.





## AGRADECIMENTOS

A Deus e à Nossa Senhora Aparecida, autor da vida e Padroeira do Brasil, em quem deposito a minha fé e esperança. Obrigada por me permitirem realizar tantos sonhos. Ainda não descobri o que eu fiz nesta vida para merecer tanto.

Aos meus pais, Daniel e Valdete. Quero estar junto a vocês, em todas as vidas.

Aos meus irmãos, parceiros incondicionais em todos os instantes.

Às minhas cunhadas, que me presentearam com lindos e amorosos sobrinhos. Para mim, são reflexos mais que perfeitos da existência de Deus.

À minha avó, que sinto próxima, na presença de meus tios e tias, que são tão especiais em minha vida.

Ao Professor Doutor Paulo Sérgio Garcia, pela competência, profissionalismo e dedicação, tão importantes nos momentos difíceis. Tê-lo como orientador é motivo de honra e orgulho. Muito obrigada!

Às minhas amigas: às “de lá”, embora o destino nos tenha traçado caminhos diferentes, estaremos sempre unidas pelo sentimento infinito da mais pura e sincera amizade; e às “de cá”, que acabaram se tornando anjos da guarda.

À Prefeitura de São Caetano do Sul, pela bolsa de estudos conferida e à Secretaria Municipal de São Caetano do Sul, oportunidade concedida para realizar este curso de Mestrado Profissional.

Aos professores e funcionários da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), aos professores participantes da banca examinadora e aos profissionais das escolas que colaboraram com este estudo.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com este trabalho.

Com vocês, queridos, divido a alegria desta experiência.



“O que me preocupa não é o grito dos corruptos, dos violentos, dos desonestos, dos sem caráter, dos sem ética...  
O que me preocupa é o silêncio dos bons”.

Martin Luther King



## RESUMO

O Brasil enfrenta o desafio de promover a Gestão Democrática (GD) na escola pública e, neste processo, entre outras questões, o diretor manifesta um papel de fundamental relevância, exercendo importante liderança, uma vez que orienta e mobiliza as pessoas envolvidas no projeto pedagógico, com o objetivo de melhorar o ensino, influenciando indiretamente o aprendizado dos alunos. Este estudo identificou e analisou as características (perfil) dos diretores e alguns processos de GD nas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental na cidade de São Caetano do Sul. Com tal objetivo, inicialmente, realizou-se a revisão da literatura e foram analisados os desafios e as possibilidades da GD a partir do Questionário do Diretor, da Prova Brasil de 2009 e 2015. Em um segundo momento, investigou-se, junto aos diretores, professores e pais de alunos, como são conduzidos os processos de GD. Para a efetivação desta pesquisa, optou-se pela metodologia mista, envolvendo a abordagem quantitativa, na primeira fase, e qualitativa, na segunda (entrevistas). Os resultados mostraram que a maioria dos diretores eram mulheres, de cor branca, acima de 45 anos de idade, formadas em instituições privadas, em cursos presenciais e experientes em educação. Em relação à GD, como possibilidades, situações favoráveis e desejáveis, constatou-se uma ampliação da experiência profissional e da realização de cursos de especialização de 360 horas. Como desafios e obstáculos a serem superados, verificou-se: menor número de educadores participando de formação continuada nos últimos dois anos, maior interferência externa na escola, diminuição na troca de informações entre diretores e o maior número destes profissionais estar acima dos 55 anos. Havia ainda desafios referentes ao conselho de escola e de classe, ao Projeto Político-Pedagógico e à limitação dos discursos, sobretudo de pais de alunos, relativos a tais processos. Os dados desta presente pesquisa podem ser utilizados por autoridades políticas e educacionais para planejamento e serem levados aos cursos de formação inicial e continuada de gestores escolares a fim de promover o debate.

**Palavras-chave:** Gestão democrática. Ensino Fundamental. Diretores de escolas.



## **ABSTRACT**

Brazil faces the challenge of promoting Democratic Management (DM) in the public school, in which process, among other questions, the director plays a fundamental role. The school manager exercises important leadership, since he or she orients and mobilizes people involved in the pedagogical project, with the aim of improving teaching, directly influencing students' learning. This study identified and analyzed the characteristics (profile) of the directors and some procedures of DM in the state public schools of Elementary School in the city of São Caetano do Sul. For this purpose, at first, the literature review was performed and the challenges and possibilities of DM were contemplated from the Questionnaire of the Director of Brazil Test of 2009 and 2015. In a second moment, it was investigated, together with the directors, teachers and students' parents, how the DM processes are conducted. In order to carry out this research, we opted for the mixed methodology, involving the quantitative approach, in the first phase, and qualitative, in the second (interviews). The results showed that the majority of the directors were women, white in color, over 45 years of age, trained in pedagogy, in private institutions, in-class courses and experienced in education. In relation to DM, as capacities, favorable and desirable situations, there were an increase in training, and in professional experience and the completion of 360-hour specialization courses. As obstacles to be overcome, there were a lower number of educators participating in continuing education in the last 2 years, greater external interference in school, a decrease in the exchange of information among directors and the fact that a greater number of these professionals are above 55 years. There were still challenges referring to the school and class' council, the Political-Pedagogical Project and limitation of the discourses relative to such processes, especially, by the parents of students. The data of this present research can be used by political and educational authorities for planning and to be taken to the courses of initial and continued education of school managers, promoting the debate.

**Keywords:** Democratic management. Elementary School. School directors.





## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Características demográficas da cidade.....	91
Figura 2 Taxas de reprovação, abandono escolar e distorção idade-série (2015) .....	93
Figura 3 Complementariedade das abordagens.....	95



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Matrículas nas escolas estaduais (2016) .....	92
---	----



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Composição do CE (diretor) – 2017.....	126
Quadro 2	Caracterização do CE (diretor) – 2017 .....	127
Quadro 3	Participação na GE (diretor) – 2017.....	127
Quadro 4	Participação dos membros do CE (diretor) – 2017 .....	128
Quadro 5	Conhecimento das funções do CE (diretor) – 2017 .....	128
Quadro 6	Funcionamento do CE (diretor) – 2017.....	128
Quadro 7	Apoio à gestão (diretor) – 2017.....	129
Quadro 8	Existência e funcionamento do PPP (diretor) – 2017.....	130
Quadro 9	Elaboração e revisão do PPP (diretor) – 2017.....	130
Quadro 10	Participação na elaboração do PPP (diretor) – 2017 .....	130
Quadro 11	Consulta do PPP pela comunidade (diretor) – 2017 .....	131
Quadro 12	Consulta ao PPP (diretor) – 2017 .....	131
Quadro 13	Monitoramento do PPP (diretor) – 2017 .....	132
Quadro 14	Auxílio na melhoria da escola PPP (diretor) – 2017.....	132
Quadro 15	Auxílio na gestão escolar PPP (diretor) – 2015 .....	133
Quadro 16	Participação no CC (diretor) – 2017.....	133
Quadro 17	Funcionamento do CC (diretor) – 2017.....	134
Quadro 18	Contribuição à gestão (diretor) – 2017.....	134
Quadro 19	Interferências externas na gestão (diretor) – 2017 .....	135
Quadro 20	Participação na escola (professor) – 2017.....	138
Quadro 21	Conhecimento dos membros do CE (professor) – 2017 .....	138
Quadro 22	Caracterização do CE (professor) – 2017.....	139
Quadro 23	Participação na gestão do CE (professor) – 2017 .....	139
Quadro 24	Participação nas reuniões do CE (professor) – 2017.....	140
Quadro 25	Conhecimento das funções do CE (professor) – 2017 .....	140
Quadro 26	Funcionamento do CE (professor) – 2017 .....	140
Quadro 27	Apoio à gestão (professor) – 2017.....	141
Quadro 28	Funcionamento do PPP (professor) – 2017.....	142
Quadro 29	Elaboração e revisão do PPP (professor) – 2017.....	142
Quadro 30	Participação na elaboração do PPP (professor) – 2017 .....	143
Quadro 31	Conhecimento da comunidade do PPP (professor) – 2017 .....	143
Quadro 32	Consulta ao PPP (professor) – 2017 .....	143



Quadro 33	Quem consulta o PPP (professor) – 2017 .....	144
Quadro 34	Plano de ação do PPP (professor) – 2017.....	144
Quadro 35	Monitoramento do PPP (professor) – 2017.....	144
Quadro 36	Quem monitora o PPP (professor) – 2017.....	145
Quadro 37	Melhoria da escola ao PPP (professor) – 2017.....	145
Quadro 38	Auxílio na gestão do PPP (professor) – 2017 .....	145
Quadro 39	Auxílio na gestão do CC (professor) – 2017 .....	146
Quadro 40	Funcionamento do CC (professor) – 2017.....	146
Quadro 41	Contribuição do CC à gestão (professor) – 2017.....	147
Quadro 42	Apoio à gestão (professor) – 2017.....	147
Quadro 43	Participação dos docentes (professor) – 2017.....	147
Quadro 44	Participação (pais) – 2017 .....	150
Quadro 45	Conhecimento do CE (pais) – 2017 .....	150
Quadro 46	Caracterização do CE (pais) – 2017 .....	151
Quadro 47	Participação do CE (pais) – 2017 .....	151
Quadro 48	Participação do CE (pais) – 2017 .....	152
Quadro 49	Conhecimento da função (pais) – 2017 .....	152
Quadro 50	Funcionamento do CE (pais) – 2017 .....	153
Quadro 51	Apoio à gestão (pais) – 2017 .....	153
Quadro 52	Existência e funcionamento do PPP (pais) – 2017 .....	154
Quadro 53	Elaboração e revisão do PPP (pais) – 2017 .....	154
Quadro 54	Participação na elaboração ou revisão do PPP (pais) – 2017 .....	155
Quadro 55	Conhecimento do PPP (pais) – 2017.....	155
Quadro 56	Consulta do PPP (pais) – 2017.....	155
Quadro 57	Quem consulta o PPP (pais) – 2017.....	156
Quadro 58	Plano de ação do PPP (pais) – 2017.....	156
Quadro 59	Monitoramento do plano de ação do PPP (pais) – 2017.....	156
Quadro 60	Quem monitora o PPP (pais) – 2017.....	157
Quadro 61	Auxílio na melhoria da escola ao PPP (pais) – 2017 .....	157
Quadro 62	Instrumento auxiliar na gestão do PPP – 2017 .....	157
Quadro 63	Participação do CC (pais) – 2017 .....	158
Quadro 64	Funcionamento do CC (pais) – 2017 .....	158
Quadro 65	Contribuição do CC à gestão (pais) – 2017 .....	159





Quadro 66 Apoio da comunidade à gestão (pais) – 2017.....	159
Quadro 67 Interesse dos pais na participação da gestão (pais) – 2017 .....	160



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Sexo.....	104
Tabela 2	Declaração de cor.....	105
Tabela 3	Idade.....	105
Tabela 4	Salário bruto (2009) .....	106
Tabela 5	Salário bruto (2015) .....	106
Tabela 6	Escolaridade (até a graduação) – 2009 .....	107
Tabela 7	Escolaridade (até a graduação) – 2015 .....	107
Tabela 8	Tempo de formação (2009).....	108
Tabela 9	Tempo de formação (2015).....	108
Tabela 10	Tipo de instituição (2009).....	109
Tabela 11	Tipo de instituição (2015).....	109
Tabela 12	Modalidade de formação (2009) .....	109
Tabela 13	Modalidade de formação (2015) .....	110
Tabela 14	Modalidade do curso de pós-graduação (2009).....	110
Tabela 15	Modalidade do curso de pós-graduação (2015).....	111
Tabela 16	Participação em formação continuada (2009).....	111
Tabela 17	Participação em formação continuada (2015).....	111
Tabela 18	Área do curso (2009) .....	112
Tabela 19	Área do curso (2015) .....	112
Tabela 20	Experiência em educação (2009) .....	113
Tabela 21	Experiência em educação (2015) .....	113
Tabela 22	Tempo de exercício de direção (2009) .....	113
Tabela 23	Tempo de exercício de direção (2015) .....	114
Tabela 24	Tempo de direção na escola (2009) .....	114
Tabela 25	Tempo de direção na escola (2015) .....	115
Tabela 26	Carga horária (2009).....	115
Tabela 27	Carga horária (2015).....	115
Tabela 28	Forma de seleção de diretores (2009) .....	116
Tabela 29	Forma de seleção de diretores (2015) .....	116
Tabela 30	Número de reuniões do CE (2009) .....	117
Tabela 31	Número de reuniões do CE (2015) .....	117
Tabela 32	Composição do CE (2009).....	117



Tabela 33	Composição do CE (2015).....	118
Tabela 34	Número de reuniões do CC (2009) .....	118
Tabela 35	Número de reuniões do CC (2015) .....	120
Tabela 36	Projeto Político-Pedagógico (2009) .....	120
Tabela 37	Projeto Político-Pedagógico (2015) .....	121
Tabela 38	Interferências externas na gestão (2009) .....	121
Tabela 39	Interferências externas na gestão (2015) .....	121
Tabela 40	Troca de informação entre diretores (2009).....	122
Tabela 41	Troca de informação entre diretores (2015).....	122
Tabela 42	Apoio da comunidade à gestão (2009) .....	122
Tabela 43	Apoio da comunidade à gestão (2015) .....	123
Tabela 44	Apoio de instâncias superiores à gestão (2009) .....	123
Tabela 45	Apoio de instâncias superiores à gestão (2015) .....	123
Tabela 46	Desafios e possibilidades na GD entre 2009 e 2015 (diretores).....	124



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul
ACD	Atividades Curriculares Desportivas
AE	Administração Escolar
ANA	Avaliação Nacional da Aprendizagem
APM	Associação de Pais e Mestres
CC	Conselho de Classe
CE	Conselho de Escola
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONESP	Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
D	Diadema
DAE	Departamento de Assistência ao Escolar
DRESBC	Diretoria Regional de Ensino de São Bernardo do Campo
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIRJAN	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GD	Gestão Democrática
GE	Gestão Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFDM	Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M	Mauá
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OBEGABC	Observatório de Educação do Grande ABC





PAE	Plano de Ação Educacional
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional para Avaliação de Alunos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFCE	Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RGS	Rio Grande da Serra
RP	Ribeirão Pires
SA	Santo André
SAEB	Sistema Nacional da Educação Básica
SBC	São Bernardo do Campo
SCS	São Caetano do Sul
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância



## MEMORIAL

Os motivos que me levaram a realizar este estudo estão relacionados à minha formação e experiência profissional. Ao longo do tempo, com as discussões e reflexões durante a minha formação e à medida que era convidada a assumir outras funções na Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul, muitos questionamentos surgiram e, entre eles, como são conduzidos os processos de Gestão Democrática na escola pública.

Minha história profissional na área de educação iniciou em 1997 quando concluí o curso de pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), no município de Araraquara, estado de São Paulo. Nascida em Matão (SP), distante 320 km da capital, poucas vezes me distanciei da minha família. No entanto, em 2003, fui convidada a exercer a função de orientadora educacional em uma escola de Ensino Fundamental em São Caetano do Sul e deparei-me com o maior desafio já vivido até então. Mudei de um município pequeno, com ares, ruas, pessoas e “prosa” de interior, para um que, apesar de sua pequena dimensão geográfica, em muito se diferenciava da cultura e do clima interiorano. Com o início de uma nova experiência profissional, senti a necessidade de adquirir outros conhecimentos e ingressei em cursos de pós-graduação *lato sensu*, mas sempre sonhei com um curso *stricto sensu*.

Em 2004, ingressei na rede municipal de ensino, por meio de concurso público, como professora nível I, e mais uma vez fui convidada a trabalhar em orientação educacional, desta vez em uma unidade escolar recém-inaugurada. A partir daquele momento, nos anos seguintes, fui assumindo a função de assistente de direção em diferentes escolas.

No ano de 2009, fui chamada a assumir a gestão escolar, após ter trabalhado em cinco escolas diferentes (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e escola de período integral). Na função da direção, trabalhei e muito me dediquei a uma mesma escola durante sete anos. No ano de 2017, assumi a mesma função em outra escola, na qual já havia trabalhado há 10 anos. Porém, ainda no ano de 2017, um novo desafio surgiu: fui solicitada a ocupar a função de supervisora escolar, na Secretaria Municipal de Educação.

Durante meu percurso profissional, a cada ano que passava, novos estímulos surgiam, o que demandava mais conhecimentos sobre os processos de gestão escolar.



Tudo isso muitas vezes era movido pelas transformações na sociedade e se refletia em diversos segmentos, entre eles o educacional.

Assim, minhas expectativas eram buscar uma atuação profissional que, de alguma forma, pudesse contribuir para a melhoria do ensino nas escolas, fato que me levou à constante procura por diferentes experiências educacionais, em realidades diversas.

Comecei por rastrear mais informações a respeito da atuação do Conselho de Escola, do Projeto Político-Pedagógico e do Conselho de Classe na Gestão Escolar. Seguindo tal linha de pensamento, a participação da comunidade e a Gestão Democrática na escola pública começavam a fazer parte dos meus mais profundos questionamentos.

Concluí que, além de realizar um estudo da literatura, seria necessário levantar uma pesquisa *in loco*, a fim de observar a prática cotidiana e ouvir os diferentes atores do cenário escolar. Diante das circunstâncias, advieram os caminhos trilhados neste trabalho, desde o levantamento da bibliografia até a discussão dos dados.

Após muitos debates, acredito que a escola precisa avançar, inovar e renovar os processos de gestão, almejando novos caminhos. Para que isso ocorra, imagino que seja necessário, além de repensar os processos de gestão, chamar a comunidade a ocupar o seu espaço dentro da escola pública.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>43</b>
<b>2 PERFIL DO DIRETOR E OS CAMINHOS DA GESTÃO ESCOLAR E DEMOCRÁTICA .....</b>	<b>50</b>
2.1 Perfil do gestor escolar.....	50
2.2 Caminhos da gestão escolar e democrática na escola pública.....	52
2.2.1 Administração escolar .....	52
2.2.2 Teorias clássicas e novas .....	56
2.2.3 Algumas funções do administrador escolar .....	61
2.2.4 Uma administração escolar transformadora .....	62
2.2.5 Gestão escolar e a democratização da gestão .....	63
2.2.6 Canais de participação da gestão democrática .....	70
2.2.7 Seleção de dirigentes .....	70
2.2.8 Participação da comunidade na gestão democrática .....	72
2.2.9 Conselho de escola .....	75
2.2.10 Conselho de classe .....	82
2.2.11 Projeto Político-Pedagógico .....	87
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>90</b>
3.1 Contexto de pesquisa .....	90
3.2 Metodologia da pesquisa .....	93
3.2.1 Objetivo geral .....	93
3.2.2 Objetivos específicos .....	94
3.3 Primeira fase da pesquisa .....	95
3.3.1 Análise dos dados .....	97
3.4 Segunda fase da pesquisa .....	98
3.4.1 Entrevistas com diretores .....	99
3.4.2 Entrevistas com professores .....	100
3.4.3 Entrevistas com pais de alunos .....	101
3.4.4 Análise dos dados .....	102
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO TEÓRICA DA PESQUISA .....</b>	<b>104</b>
4.1 Resultados da primeira fase da pesquisa .....	104
4.2 Resultados da segunda fase da pesquisa .....	125
4.2.1 Os dados dos diretores .....	126
4.2.2 Os dados dos professores .....	137
4.2.3 Os dados dos pais de alunos .....	149
4.2.4 Discussão da primeira fase da pesquisa .....	161
4.2.5 Discussão da segunda fase da pesquisa .....	165
4.2.5.1 O perfil dos participantes .....	165
4.2.5.2 Características dos conselhos de escolas .....	166
4.2.5.3 O que dizem os diretores, professores e pais sobre o CE?..	166
4.2.5.4 Características dos conselhos de classes .....	167





4.2.5.5 O que dizem os diretores, professores e pais sobre o CC? ..	167
4.2.5.6 Características dos PPP .....	169
4.2.5.7 O que dizem os diretores, professores e pais sobre o PPP?.	169
4.2.5.8 A percepção dos diretores, professores e pais sobre a participação.....	171
4.2.5.9 A percepção dos diretores, professores e pais sobre a GD ..	172
<b>5 PRODUTO .....</b>	<b>174</b>
5.1 Plano de ação educacional (PAE) .....	174
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>177</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>179</b>
ANEXO A - Questionário da Prova Brasil 2009 .....	188
ANEXO B - Questionário da Prova Brasil 2015 .....	194
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido .....	202
APÊNDICE B - Roteiro de entrevistas (diretores) .....	203
APÊNDICE C - Roteiro de entrevistas (professores) .....	207
APÊNDICE D - Roteiro de entrevistas (pais) .....	211



## 1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a escola pública têm se referenciado ao diretor escolar<sup>1</sup>, seu perfil pessoal e profissional (GRACINDO, 2009; BÉTEILLE et al., 2011; DOBBIE; FRYER, 2013; INEP, 2014; GARCIA et al., 2016), a questão da administração escolar, suas formas (LEÃO, 1945; TEIXEIRA, 1961; 1964; 1997; RIBEIRO, 1986; LOURENÇO FILHO, 2007; PARO, 2016) e os desafios da Gestão Democrática (VIANNA, 1986; VEIGA, 1997; DOURADO, 2000; BORDIGNON; GRACINDO, 2001; PARO, 2006; GRACINDO, 2009; GARCIA et al., 2016), entre outros temas.

No primeiro caso, em relação ao perfil do diretor, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), em 2014, revelou que 75% dos diretores eram mulheres, com uma média de idade de, aproximadamente, 45 anos. Além disso, elas possuíam sete anos de experiência na profissão.

Na região do Grande ABC, outra pesquisa (GARCIA et al., 2015) indicou a mesma direção, sinalizando que a maioria dos diretores eram mulheres, brancas, com média de idade de 40 anos, com formação em pedagogia, algum tipo de especialização e com experiência na direção de escola. Outro trabalho realizado no município de São Caetano do Sul, esfera municipal (OBEGABC, 2015), delineou um perfil bem similar sobre os gestores.

Alguns autores sustentam que o diretor deve ter formação no magistério e ser um docente para assumir a direção de uma escola (GRACINDO, 2009). Outros argumentam que esse profissional necessita ser um administrador da educação e da educação escolar, com conhecimentos específicos na área de pedagogia (CURY, 2001).

Já Fullan (2014) defendeu que o diretor é um agente de mudanças contagiosas no cenário escolar. Trata-se, segundo o autor, de um profissional que pode atuar sobre a aprendizagem dos alunos de forma indireta.

Por sua vez, Dobbie e Fryer (2013) analisaram o perfil gerencial de diretores, apontando ações realizadas por esses profissionais e que afetavam positivamente o desempenho do aluno (implementação de projetos de tutoria para os jovens, *feedback* aos professores, entre outros).

---

<sup>1</sup> Usam-se, neste texto, as palavras diretor e gestor escolar como sinônimos.

Certos pesquisadores têm investigado a experiência do diretor e o rendimento dos alunos (PEREDA; LUCCHESI, 2015), revelando que a prática (administrativa e pedagógica) é um aspecto importante que influencia o desempenho dos estudantes (BÉTEILLE; KALOGRIDES; LOEB, 2011). Outros afirmam que o gestor manifesta um papel fundamental nas inovações e nas mudanças pretendidas na escola (THRULER, 2001; GARCIA, 2010).

Trata-se, de fato, de um profissional que deve atuar, a fim de articular a organização e a mobilização dos processos materiais e humanos da escola, com o intuito de torná-la mais eficaz e justa.

No segundo caso, em relação à administração escolar, as ideias iniciais estavam baseadas em um enfoque tecnocrático (LEÃO, 1945; TEIXEIRA, 1961; 1964; 1997; RIBEIRO, 1986; LOURENÇO FILHO, 2007). Estas obras eram fundamentadas a partir dos princípios da Abordagem Clássica da Administração<sup>2</sup>, localizados, sobretudo, em autores como Taylor, Ford e Fayol.

Considerava-se uma administração assentada na hierarquia das funções, na racionalidade, na especialização, na coordenação das atividades, na divisão de tarefas, na inspeção, no uso de métodos sistemáticos e na eficiência, em que o diretor assumia um papel de destaque. Nesse caso, os princípios da administração geral eram aplicados na administração escolar.

Segundo Ribeiro (1986), os principais objetivos da administração escolar estavam atrelados à unidade e à economia. Primeiramente, a tarefa da administração era reunir esforços para garantir a unidade do trabalho escolar e, depois, assegurar o melhor desempenho com mínimo esforço.

Para Lourenço Filho (2007), as escolas existiam para produzir, em quantidade e qualidade, e contribuir com a economia do país. Essas instituições deveriam ser geridas a partir de uma organização, de uma ação metódica, do desenvolvimento racional, da distribuição de tarefas e da eficiência. Ou seja, a partir da Abordagem Clássica da Administração.

Sem negar o valor da Abordagem Clássica da Administração, surgiram as Teorias Novas que passaram a reconhecer a influência das pessoas no processo decisório. Tais

---

<sup>2</sup> A abordagem Clássica da Administração é formada por duas correntes que se desenvolveram no início do século XX, em contextos diferentes. A Escola de Administração Científica cresceu nos Estados Unidos, tendo como principais representantes Frederick Winslow Taylor (1856-1915) e Henry Ford (1863-1947). Na França, prospera a Teoria Clássica, de Henry Fayol (1841-1925). Na primeira corrente, desenvolveu-se uma teoria administrativa e, na segunda, a ênfase encontrava-se na estrutura (CHIAVENATO, 1983).

conceitos se originaram no campo da psicologia, sobretudo nas questões de motivação do comportamento humano, e nos estudos sociológicos atrelados ao papel negativo da burocracia no campo da administração da motivação.

Enquanto as primeiras teorias podem ser consideradas de natureza prescritiva e normativa (Administração Científica, Teoria Clássica das Organizações e Escola das Relações Humanas), as Teorias Novas podem ser classificadas de natureza explicativa e descritiva (Teoria Comportamental, da burocracia e da contingência).

Sendo assim, em geral, enquanto as Teorias Clássicas situavam a atenção no processo administrativo formal, nas novas propostas, a atenção era estendida ao comportamento administrativo.

Paro (2016), analisando a administração escolar sob a ótica dos determinantes econômicos e sociais com base nos pressupostos teóricos marxistas, sinalizou a possibilidade da realização de uma administração escolar transformadora. O autor indicou que a administração é a utilização racional de recursos para a concretização de fins determinados, de forma coletiva e coordenada (PARO, 2016).

Ao indicar caminhos para uma administração escolar envolvida com a transformação social, Paro (2016) apontou que é necessário, sem abdicar dos princípios da teoria administrativa geral, atuar no sentido de encontrar uma racionalidade interna própria da escola e de seus objetivos, a partir de princípios e métodos.

A busca por uma administração escolar transformadora mobiliza objetivos articulados com os interesses da classe trabalhadora, com o intuito de romper com o modelo de dominação fixado nos pressupostos empresariais. De acordo com tal princípio, a escola apreende uma função reflexiva, à medida que revoluciona seus objetivos e, nesse processo, o diretor é fundamental para averiguar as diretrizes externas, reinterpretá-las e articulá-las com os objetivos da escola, visando à transformação social.

A administração para a transformação social se dissocia do enfoque tecnocrático baseado nas teorias da administração geral, cujos pressupostos estavam assentados na racionalidade, na especialização, na divisão de tarefas, na inspeção, na eficiência, entre outros. Outros pesquisadores também já vinham criticando esta abordagem (ARROYO, 1979; FÉLIX, 1985; PARO, 2000). As críticas recaíam sobre a contribuição da racionalidade para a redução das desigualdades sociais e para a busca de mecanismos que favorecessem o processo de democratização das escolas.

As críticas ao conceito e às práticas da administração escolar tecnocrática fizeram surgir, no final da década de 1980, a ideia de Gestão Escolar. Trata-se de um modo de se

separar da visão tecnocrática e se avizinhar da essência política e pedagógica presente na escola. Na mesma época, surgiu também o debate sobre a democratização da Gestão Escolar (Gestão Democrática), a partir da redemocratização da sociedade brasileira, que avançou, em termos de legislação, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

No terceiro caso, em relação à Gestão Democrática (GD) na escola pública, vários pesquisadores têm analisado seus processos ao longo dos anos (PARO, 2000; DOURADO, 2000; ARAÚJO, 2000; CURY, 2002; VEIGA, 2004; GARCIA et al., 2016).

A Constituição Federal de 1988, no artigo 206, estabeleceu a GD como um dos princípios educacionais. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), no artigo 14, reforçou tal princípio e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em seu artigo 2º, também sinalizou a GD como rumo para a educação nacional.

Cientistas confirmam que a GD acontece efetivamente por meio da participação de todos os atores envolvidos na escola (DOURADO, 2000; ARAÚJO, 2000; CURY, 2002; VEIGA, 2004; PARO, 2016), reduzindo o individualismo. Para Cury (2002), a GD é transparência, autonomia, participação e trabalho coletivo, entre outros aspectos. Por outro lado, segundo Araújo (2000), a GD consiste em autonomia, pluralismo e, também, transparência e participação.

Paro (2016) propõe dois conjuntos de medidas, com o intuito de aproximar a comunidade da escola: um de ordem política e outro relacionado à avaliação de resultados da escola pública.

Nota-se que a questão da participação da comunidade na Gestão Escolar é um dos mais importantes aspectos da Gestão Democrática. Neste estudo, a ideia de democracia será compreendida como um sistema no qual a comunidade pode participar da escola, com liberdade de expressão e manifestação de suas opiniões.

A GD prevê canais coletivos de cooperação com responsabilidade compartilhada: autonomia escolar, financiamento das escolas, grêmio estudantil, assembleia geral, seleção de dirigentes, participação da comunidade, conselho escolar, conselho de classe, Projeto Político-Pedagógico (PPP), entre outros.

A GD, em geral, busca organizar o funcionamento da escola pública em seus aspectos administrativos, políticos, culturais, financeiros, sociais, pedagógicos, entre

outros. Procura, também, lidar com os processos escolares com transparência, possibilitando a melhoria da qualidade escolar, a partir da participação de seus atores.

Por sua importância fundamental na escola pública, a GD e o perfil do diretor escolar foram selecionados como temas centrais para esta dissertação, cujo objetivo geral atrela-se à identificação e à análise de características (perfil) dos diretores escolares e como são conduzidos os processos de GD nas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental na cidade de São Caetano do Sul.

Considerando tal objetivo, buscou-se identificar e analisar os desafios e as possibilidades no perfil dos diretores escolares e nos processos de GD nas escolas públicas estaduais da cidade de São Caetano do Sul, a partir do Questionário do Diretor, da Prova Brasil, de 2009 e 2015. Ao mesmo tempo, procurou-se investigar junto aos diretores, professores e pais, os desafios e as possibilidades nos processos de gestão democrática.

O capítulo 1 desta dissertação apresenta uma análise da literatura, revisando o perfil do diretor escolar em termos de informações pessoais (sexo, idade, cor, salário, entre outras), profissionais (nível de escolaridade, tempo de formação na graduação, tipo de instituição da formação superior, formas de realização do curso superior, carga de trabalho, entre outras) além de questões gerenciais. Vários estudos foram consultados para esta revisão (GRACINDO, 2009; BÉTEILLE et al., 2011; DOBBIE; FRYER, 2013; INEP, 2014; GARCIA et al., 2016).

Neste capítulo, foi estudada a administração escolar (LEÃO, 1945; TEIXEIRA, 1961; 1964; 1997; RIBEIRO, 1986; LOURENÇO FILHO, 2007), com uma discussão que perpassou seu início, baseada em um enfoque tecnocrático, a partir dos princípios da Abordagem Clássica da Administração. Ao mesmo tempo, foi apresentada ainda a visão de uma administração transformadora (PARO, 2016), com a utilização de objetivos articulados aos interesses da classe trabalhadora, a fim de romper com o modelo de dominação.

Por fim, a GD foi explorada a partir de sua definição, da análise da legislação (Constituição Federal, LDBEN/1996), assim como mediante estudos de vários autores que discutem o tema no Brasil (PARO, 2000; DOURADO, 2000; ARAÚJO, 2000; CURY, 2002; VEIGA, 2004; GARCIA et al., 2016). Ademais, outros autores que apontaram a GD como instrumento efetivo da participação na escola (DOURADO, 2000; ARAÚJO, 2000; VEIGA, 2004; PARO, 2016).



No capítulo 2, são apresentados os procedimentos metodológicos. Inicia-se, no contexto da pesquisa, pela cidade de São Caetano do Sul, revelando dados históricos, demográficos e alguns de seus indicadores sociais e educacionais. O município obteve o menor índice de mortalidade infantil no Estado de São Paulo, um baixíssimo índice de analfabetismo (0,07%) e o maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), em 2000 e 2010. Na área de educação, a cidade possuía, em 2016, 10 escolas estaduais, totalizando 2.309 alunos matriculados entre o 6º e o 9º ano. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na rede estadual em 2015 era 5,2.

Neste mesmo capítulo, são expostos os métodos e as fases deste presente estudo. Foi utilizado o método misto de pesquisa, englobando abordagens metodológicas quantitativas e qualitativas (JOHNSON; ONWUEGBUZIE, 2004; ONWUEGBUZIE; JOHNSON, 2006; CRESWELL, 2007; TASHAKKORI; TEDDLIE, 2010).

Na primeira etapa da pesquisa, foi realizada uma revisão da literatura especializada na área e, ao mesmo tempo, uma análise quantitativa dos dados das respostas dos diretores no Questionário do Diretor da Prova Brasil, dos anos de 2009 e 2015. Para tal, foram levadas em consideração as informações coletadas via microdados disponíveis no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Os dados desta fase foram examinados com a identificação das similaridades, das diferenças e das regularidades nas respostas, o que permitiu à pesquisadora apreciar os desafios e as possibilidades em relação ao perfil do diretor escolar e aos processos de GD.

Na segunda fase, com a abordagem qualitativa, utilizando-se de entrevistas, aprofundou-se sobre o problema de pesquisa, investigando, detalhadamente, os desafios e as possibilidades encontrados na primeira etapa. Isso foi atingido por meio da teoria fundamentada (*Grounded Theory*), que se caracteriza por uma abordagem indutiva, na qual as categorias do estudo emergem a partir da análise dos dados (STRAUSS; CORBIN, 1990).

No capítulo 3, são revelados os resultados deste presente estudo em duas etapas. Na primeira, são apresentados os dados do perfil do diretor. São utilizadas tabelas para revelar as informações sobre esses profissionais, relacionadas às características básicas (qualidades pessoais, formação, experiência profissional e particularidades funcionais); características da equipe escolar (questões sobre o conselho de escola, conselho de classe, Projeto Político-Pedagógico) e visão sobre os problemas da escola e dificuldades de gestão (interferências de atores externos na escola, intromissão de instâncias

superiores, falta de trocas de informações com outros diretores de escolas e ausência de apoio da comunidade à gestão escolar).

No mesmo capítulo, são apresentados os dados da segunda fase de pesquisa. É disseminado todo um conjunto de quadros, exibindo as entrevistas com os diretores, os professores e os pais de alunos, a partir do perfil dos participantes, das características dos conselhos de escolas, dos Projetos Político-Pedagógicos, dos conselhos de classes e dos problemas da escola e das dificuldades de gestão.

No capítulo 4, é evidenciada a discussão dos resultados, com o objetivo de apontar os desafios e as possibilidades no perfil dos diretores e em alguns processos da GD nas escolas estaduais de Ensino Fundamental da cidade de São Caetano do Sul.

O debate transcorreu, inicialmente, acerca dos dados encontrados neste presente estudo sobre o perfil dos diretores e sua confrontação com a literatura especializada na área (INEP, 2014; GARCIA et al., 2016, entre outros). Paralelamente, foram explorados os processos de GD (conselho de escola, conselho de classe, PPP, problemas da escola e dificuldades de gestão). Ademais, houve o cotejo dessas informações com as pesquisas na área (VIANNA, 1986; VEIGA, 1997; DOURADO, 2000; BORDIGNON; GRACINDO, 2001; PARO, 2006; GRACINDO, 2009, GARCIA et al., 2016).

No capítulo 5, é proposto um Plano de Ação Educacional (PAE) como produto desta dissertação. Nele, indicam-se os resultados desta pesquisa, os desafios e as possibilidades no perfil do diretor escolar e alguns processos da GD na cidade de São Caetano do Sul, algo igualmente relevante para a Diretoria Regional de Ensino de São Bernardo do Campo. Pretende-se, a partir deste estudo, criar uma parceria com essa Diretoria e, de alguma forma, contribuir com dados que podem ser utilizados pelos supervisores de ensino.

Na última parte, estão as considerações finais desta dissertação. Apresenta-se o caminho percorrido neste estudo, mediante coleta de dados empíricos, indicando as possibilidades e os desafios no perfil dos diretores e em alguns processos da GD.

Por fim, finaliza-se o trabalho, ao esclarecer as implicações desta presente pesquisa para futuros estudos na área, assinalando que os dados descobertos podem ser usados por autoridades políticas e educacionais, com o intuito de produzir planejamentos e a melhoria da escola pública. Em última instância, estas informações podem ser empregadas no contexto da formação inicial e continuada de gestores escolares.

## **2 PERFIL DO DIRETOR E OS CAMINHOS DA GESTÃO ESCOLAR E DEMOCRÁTICA**

As pesquisas sobre a escola pública na sociedade moderna têm sido assentadas no perfil do diretor de escola (GRACINDO, 2009; BÉTEILLE et al., 2011; DOBBIE; FRYER, 2013; GARCIA et al., 2016), e na questão da administração escolar (LEÃO, 1945; TEIXEIRA, 1961; 1964; 1997; RIBEIRO, 1986; LOURENÇO FILHO, 2007). Além disso, encontra-se como tema os desafios da GD, no sentido da democratização da escola e da sociedade (VIANNA, 1986; VEIGA, 1997; DOURADO, 2000; BORDIGNON; GRACINDO, 2001; PARO, 2006; GRACINDO, 2009, GARCIA et al., 2016), entre outros assuntos.

### **2.1 Perfil do gestor escolar**

O diretor é um profissional que realiza várias atividades no contexto escolar, associadas à gestão financeira, pedagógica, de resultados, de conflitos, da comunicação, entre outras (CURY, 2001; SOUZA, 2009).

Trata-se de um profissional que, segundo dados nacionais (INEP, 2014) eram, em sua maioria, mulheres (75%) e com uma média de idade de, aproximadamente, 45 anos. Estes profissionais terminaram algum curso de gestão escolar (88%), possuíam sete anos de experiência como diretores e 14 anos na função de professores. Ademais, atuavam em tempo integral em suas escolas.

Na região do Grande ABC, Garcia et al. (2015, p. 103) mostraram que o grupo de diretores desta região era formado em sua maioria por mulheres, tanto na esfera municipal quanto na estadual. Elas eram brancas, com idade superior a 40 anos, e, em algumas cidades, mais de 40% da força de trabalho estava acima dos 50 anos. Essas mulheres eram formadas em pedagogia, em instituições privadas, em cursos presenciais, com algum tipo de pós-graduação, especialização de 360 horas, com experiência na gestão da escola e com uma carga horária média de trabalho de 40 horas semanais (GARCIA et al., 2016, p. 103).

O que se pode destacar dos dados do perfil dos diretores da região em foco é a questão de possuírem algum tipo de pós-graduação e experiência. Esses profissionais também manifestavam mais de cinco anos de experiência na profissão, o que, segundo

alguns pesquisadores, é algo relevante e interfere positivamente nos resultados da escola e dos alunos (BÉTEILLE; KALOGRIDES; LOEB, 2011).

Na cidade de São Caetano do Sul, esfera municipal, o Observatório de Educação do Grande ABC (OBEGABC, 2015) mostrou que o perfil dos diretores era formado, majoritariamente, por mulheres, brancas, com média de idade de 44 anos, todas formadas em pedagogia, em universidades particulares e em cursos presenciais e com algum tipo de pós-graduação. Eram profissionais experientes, com mais de 10 anos em direção escolar e atuavam 40 horas semanais.

Gracindo (2009), quanto ao perfil dos diretores, debate nos tempos modernos sobre suas características e sobre o tipo de formação adequada. A autora reconhece a experiência como condição primordial para a atuação no magistério e sinaliza que a profissão do diretor deverá ser assumida por um docente que conhece a escola.

Assim, a mesma autora situa a importância das licenciaturas terem uma formação, entre outros elementos, associada à compreensão da escola, de forma administrativa e pedagógica, dos processos de Gestão Escolar e das políticas educacionais (idem).

Já para Cury (2001, p. 16), o diretor precisa ser um administrador de educação e da educação escolar. Ele precisa administrar conhecimentos específicos que o capacitem para outras atividades relacionadas ao trabalho escolar.

Pesquisas recentes têm investigado como o diretor tem influenciado o processo de aprendizado dos estudantes. Ou seja, como, na sua ocupação, atuando na gestão pedagógica, financeira, na mobilização e orientação de pessoas, ele instiga o aprendizado e os resultados dos jovens.

Um estudo realizado, em 2014, pela Fundação Itaú Social, em parceria com a *London School of Economics*, identificou, em nações desenvolvidas e subdesenvolvidas, as boas práticas dos gestores no cotidiano do trabalho. A pesquisa denunciou que o Brasil estava em penúltimo lugar em um indicador geral ligado às práticas gerenciais. Neste caso, a gestão de pessoas, no contexto escolar, foi a pior dimensão avaliada, sobretudo nas escolas públicas.

Em outro estudo (DOBBIE; FRYER, 2013), no contexto americano, foi analisado o perfil gerencial de gestores como fatores explicativos do aprendizado dos alunos. Ou seja, foram identificados e investigados os elementos que influenciavam positivamente o aprendizado. Entre eles, estavam a participação e o incentivo dela partindo dos pais nas atividades da escola, a implementação de projetos de tutoria para os jovens, o controle do trabalho em horas efetivas na disciplina de matemática e língua inglesa, o foco no ensino

e na aprendizagem, bem como nas altas expectativas em relação às atitudes e ao comportamento dos estudantes, o *feedback* aos professores, entre outros.

Grisson, Loeb e Master (2013), também no contexto americano, perceberam, como aspectos relevantes no papel do diretor na escola, especialmente, o *feedback* aos docentes, a criação e a utilização de avaliações e a elaboração de projeto educacional.

Para Fullan (2013), o diretor exerce o que chamou de liderança em movimento, pois orienta e mobiliza as pessoas no contexto escolar em função de objetivos para melhorar a qualidade da escola. O mesmo autor, em outra pesquisa, indicou que este profissional é um agente de mudanças contagiosas (FULLAN, 2014).

Em outro estudo, os pesquisadores Marioni, Freguglia e Costa (2014) realizaram uma análise sobre o desempenho dos diretores no período entre 2005 a 2008. O trabalho revelou efeitos positivos quanto à confiança dos docentes sobre tais profissionais, à atenção dos diretores em relação às normas administrativas e à capacidade desses gestores de motivar as pessoas para inovações.

Por outro lado, para Pereda e Lucchesi (2015), os jovens das redes municipais e estaduais possuíam maior rendimento nas instituições onde o diretor estava atuando na função em um período de 5 a 15 anos. Os autores concluíram que, para que o diretor influencie positivamente os alunos, é preciso tempo, de modo que ele conheça a escola, aprenda sobre a Gestão Escolar e sobre os processos de inovação.

Outros pesquisadores citaram que, além do diretor se manter na posição, no cargo, a experiência (administrativa e pedagógica) é um fator relevante e influencia positivamente no rendimento dos estudantes (BÉTEILLE; KALOGRIDES; LOEB, 2011). O diretor manifesta um papel fundamental nas inovações e nas mudanças pretendidas no contexto escolar (THRULER, 2001; GARCIA, 2010). Ele é o profissional capaz de articular a organização e o trânsito dos processos materiais e humanos da instituição, visando torná-la mais eficaz e justa. Além disso, é ele o profissional que realiza a gestão de pessoas, o gerenciamento (administrativo e pedagógico), os resultados educacionais, entre outras ações.

## **2.2 Caminhos da gestão escolar e democrática na escola pública**

### **2.2.1 Administração escolar**

A princípio, encaminha-se a discussão da literatura com o intuito de compreender alguns dos principais pressupostos teóricos que orientaram a administração escolar. Na sequência, apresentam-se estudos a respeito da Gestão Escolar e da Gestão Democrática, no âmbito educacional. Uma vez que as políticas públicas em educação são decorrentes, sobretudo, dos processos históricos, torna-se importante assimilar os fatores que contribuíram para as atuais concepções de gestão, além das bases teóricas indispensáveis.

É importante ressaltar que alguns trabalhos acerca da administração escolar (LEÃO, 1945; TEIXEIRA, 1961; 1964; 1997; RIBEIRO, 1986; LOURENÇO FILHO, 2007) partem do enfoque tecnocrático, inspirados nos princípios da Abordagem Clássica da Administração (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 260 apud SANDER, 1995, p. 14).

Com a expansão da oferta educativa a partir do início do século XX e a complexidade do processo administrativo na educação, a tarefa de organizar e administrar (dirigir) a educação se tornou uma das mais difíceis (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 261 apud LEÃO, 1945). Com esta afirmação, o autor asseverou sua preocupação com o gerenciamento educacional, e também escolar. Ele indicou que “a administração da educação começa a inspirar-se na organização inteligente das companhias, das empresas, das associações industriais ou comerciais bem aparelhadas” (idem, p. 154). Com base em Henry Fayol<sup>3</sup>, a administração escolar no âmbito da administração geral compreende: operações técnicas, financeiras, de segurança, de contabilidade e as administrativas propriamente ditas (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 261 apud LEÃO, 1945, p. 11).

Como se pode observar, trata-se de um cenário de administração baseada em operações técnicas, financeiras, administrativas, entre outras, e assentada na hierarquia das funções. Essa estrutura se baseia na teoria de Fayol, na qual Leão (1945) assenta sua elaboração. Isso significa que, no contexto escolar, o diretor assume um papel importante e deve ser conhecedor da política educacional, os saberes técnico-administrativos, entre outros, bem como necessita ser um profissional culto e experiente.

Para o mesmo autor, o diretor deve exercer, além da função administrativa, a pedagógica, ele “[...] não deixa de ser um educador, mas sua ação amplia-se. É o

---

<sup>3</sup> Paralelamente à Teoria Científica de Taylor e o Fordismo, surgia na Europa a Teoria Clássica da Administração, de Henry Fayol (1841-1925), baseada em sua experiência na alta administração, caracterizada pela ênfase na estrutura organizacional, na visão do homem econômico e na busca da máxima eficiência. A Teoria Clássica prioriza a estrutura organizacional, a visão do todo organizacional (seções, departamentos) - (PAZ, 2010).

coordenador [...], o líder de seus companheiros de trabalho, o galvanizador de uma comunhão de esforços e de ações em prol da obra educacional da comunidade” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 262 apud LEÃO, 1945, p. 167).

Se por um lado o papel do diretor deve ser embasado na política da educação, idealizada pelo superior hierárquico, o diretor da educação, por outro, deve contar com o auxílio de “peritos hierárquicos”: os inspetores-orientadores, que têm como incumbência a observação das atividades dos alunos e professores. Ou seja, é na estrutura hierárquica que se fundamenta o pensamento de Leão, quando indica que “a administração não é nem um privilégio exclusivo nem uma sobrecarga especial do chefe ou dos dirigentes, mas sim uma função repartida [...]” (LEÃO, 1945, p. 10).

Para Ribeiro (1986, p. 36), a administração escolar deve atender, primeiramente, a uma filosofia e a uma política de educação. A filosofia é entendida pelo autor como os objetivos e os ideais da educação. A política atua como meio, o modo de operar com que se almeja realizar as finalidades e as aspirações da filosofia da educação.

O autor argumenta também que, da mesma forma que o Estado e as empresas privadas buscam a solução dos seus problemas nos princípios da administração geral, “a escola não precisou mais inspirar-se neles para resolver as suas [...], teve apenas que adaptá-los à sua realidade” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 264 apud RIBEIRO, 1986, p. 60).

Sendo assim, Ribeiro adentra na Teoria da Administração Científica, de Taylor, e na Teoria Clássica, de Fayol, a fim de obter subsídios à Teoria da Administração Escolar, definindo-a como um problema natural inerente a qualquer tipo de grupo humano em ação, uma atividade produtiva, um conjunto de processos articulados dos quais é parte. Assim, a “administração pode ser tratada por método científico. Administração interessa a todos os elementos do grupo, embora em proporção diferente” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 264 apud RIBEIRO, 1986, p. 64).

Ao concordar com os elementos da administração científica, Ribeiro defende que a administração escolar é uma das aplicações da administração geral com aspectos e processos semelhantes e, assim, a administração escolar acaba por considerar os estudos dos outros campos da administração. (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 264 apud RIBEIRO, 1986, p. 64).

Na visão de Ribeiro, entre os principais objetivos da administração escolar, estão a unidade e a economia. Quanto à unidade, a tarefa da administração seria reunir esforços

para garantir a unidade do trabalho possibilitando a concretização da filosofia de educação e, quanto à economia, o autor cita o “melhor rendimento com o mínimo de dispêndio” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 264-265 apud RIBEIRO, 1986, p. 98).

Ribeiro sustenta também que os processos da administração escolar ocorrem em três momentos sucessivos e antes do planejamento e organização, ao mesmo passo que comando e assistência à execução e, ao fim de cada etapa, a avaliação dos resultados e relatório crítico (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 265 apud RIBEIRO, 1986).

Finalmente, o autor conclui o seguinte:

Administração Escolar é o complexo de processos, cientificamente determináveis, que, atendendo a certa filosofia e a certa política de educação, desenvolve-se antes, durante e depois das atividades escolares para garantir-lhes unidade e economia (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 266 apud RIBEIRO, 1986, p. 179).

Nesta teoria da administração escolar, deve-se considerar o contexto da época, quando predominava o movimento de racionalização do trabalho, ancorado nos pensamentos de Taylor e Fayol. Assim, ao abordar os processos da administração escolar, Ribeiro (1986) sinaliza que a ordenação das atividades e tarefas deve ocorrer a partir de manuais e de regulamentos.

No entanto, conforme ressalta Drabach e Mousquer (2009, p. 267), a teorização elaborada por Ribeiro, em nenhum momento, estabelece relação com a realidade escolar concreta, ou seja, parte-se de uma teoria pronta e busca-se adequá-la à sua realidade.

No entanto, as mesmas autoras (2009 apud DIAS, 2002) argumentaram que também é preciso considerar que Ribeiro desenvolveu sua teoria em um contexto diferente dos dias atuais em que tudo o que havia de mais atual derivava-se das contribuições de Taylor e Fayol. (idem, p. 227).

Ainda em relação à administração escolar, Lourenço Filho (2007, p. 19) gerou algumas observações ao apontar o seguinte:

[...] as escolas existem para que produzam algo, em quantidade e qualidade e, dessa maneira, analisa-se a contribuição destas instituições para o progresso da produção econômica de cada país, segundo o que estejam gastando, e como estejam gastando os dinheiros públicos (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 267 apud LOURENÇO FILHO, 2007, p. 20).



Seguindo o pensamento do mesmo autor, torna-se imprescindível extinguir da atividade administrativa a improvisação. É igualmente necessário atuar visando ao desenvolvimento racional (científico). É preciso ainda conhecer tanto o processo quanto o comportamento administrativo, ou seja, “as formas gerais de ação que se esperam dos administradores e, por fim, a aplicação de inferências, daí retiradas, às situações reais que o ensino já apresenta” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 267 apud LOURENÇO FILHO, 2007, p. 29).

O autor ainda ressalta que:

sob o caráter de dinâmica sistemática, isto é, de desenvolvimento racional, uma atividade complexa impõe a necessidade de distribuir tarefas. Neste caso, apresenta-se o problema de formular uma estrutura de divisão do trabalho, “levando, assim, aquela ideia de ação metódica a desdobrar-se em noções derivadas de Organização e Administração” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 267 apud LOURENÇO FILHO, 2007, p. 38).

Destarte, organizar diz respeito à habilidade de “bem organizar elementos (coisas e pessoas) dentro de condições operativas (modos de fazer), que conduzam a fins determinados” (idem, p. 46). Administrar “é regular tudo isso, demarcando esferas de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, de modo que não se perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral” (idem, 2007, p. 47).

Contudo, Lourenço Filho sinaliza que a organização e a administração não devem ser concebidas como fins em si mesmos, mas “devem ser entendidas sempre, [...] como um meio de tornar as instituições mais eficientes, e que assim justifiquem os esforços para seu satisfatório funcionamento” (ibidem, 2007, p. 46).

Com tal indicação, o autor ressalta as “doutrinas e teorias de Organização e Administração, válidas como modelos gerais, [...] sem exceção dos de natureza escolar” (idem), entre elas as Teorias Clássicas e as Teorias Novas.

### **2.2.2 Teorias clássicas e novas**

No campo da administração, as teorias são “um conjunto de princípios e prescrições que visam a facilitar a realização dos objetivos e serão mais ou menos vantajosos na medida em que isso efetivamente ocorre” (LACOMBE, 2003, p. 37).

Para Maximiano (2007), as teorias administrativas são conhecimentos estruturados e produzidos pela experiência prática das corporações, fundamentadas como um conjunto de afirmações e regras estipuladas para formatar o que se verifica como realidade.

De modo geral, as teorias foram criadas de acordo com uma “abordagem”, tendo um “enfoque” de forma a evidenciar os valores, a economia, as relações sociais e a política da época de sua criação. Algumas teorias possuem princípios e bases de outras que as antecederam e, sem invalidá-las, acabam por acrescentar outras ideias.

De acordo com Chiavenato (2003), no final do século XIX e início do século XX, houve o surgimento de várias teorias que contribuíram para o desenvolvimento e, de alguma forma, buscaram a sobrevivência das organizações, entre elas, a Teoria da Administração Científica, a Teoria Clássica da Administração e a Teoria das Relações Humanas. Segundo ele:

[...] o panorama do início do século XX tinha todas as características e elementos para inspirar uma Ciência da Administração: uma imensa variedade de empresas, com tamanhos diferenciados, insatisfação generalizada entre os operários, intensa concorrência, alto volume de perdas por decisões mal formuladas (CHIAVENATO, 2003, p.49).

Em um período de produção em massa e o aumento dos assalariados nas indústrias, tornava-se imprescindível evitar o desperdício de materiais e criar estratégias para a economia de mão de obra. Com isso, entre outras coisas, gera-se a divisão do trabalho, são fixados padrões de produção, determinados os cargos e as funções, estudados os métodos e normas de trabalho, ocasionando assim, condições econômicas e técnicas para o surgimento do taylorismo e do fordismo nos Estados Unidos e do faylorismo na Europa (idem).

A Teoria da Administração Científica, com um caráter altamente técnico, foi fundada por Frederick Winslow Taylor (1846-1915), um engenheiro norte-americano que tinha como principal preocupação definir o modo mais eficiente e produtivo de realizar tarefas repetitivas nas organizações. Taylor defendia que o salário do trabalhador deveria ser proporcional à sua produção. De modo geral, esta abordagem visava a reduzir o desperdício e elevar o índice de produtividade, sem considerar as necessidades básicas do trabalhador.

Para que houvesse o aumento na produtividade, Taylor propôs métodos e sistemas de racionalização do trabalho e disciplina do conhecimento operário. Desta maneira, sob o comando da gerência, havia seleção rigorosa dos mais aptos para realizar as tarefas, a

fragmentação e a hierarquização do trabalho, estudando-se tempos e movimentos para melhorar a eficiência do trabalhador e a divisão das tarefas complexas em partes mais simples.

A separação entre o planejamento e a execução é outra característica importante na Teoria da Administração Científica, o que divide as pessoas em dois grupos dentro das organizações: as que pensam o que será feito, como serão realizadas as tarefas e, as outras, a maioria, se limita a obedecer às ordens que recebem. Com isso, ao se interessar pelo estudo científico, com o objetivo de orientar o trabalho das organizações, Taylor provocou uma verdadeira revolução no pensamento administrativo e nas indústrias.

Ao aplicar a tecnologia da linha de montagem na fabricação de automóveis, Henry Ford (1863-1947) utilizou os mesmos princípios desenvolvidos pelo taylorismo, mas com “uma estratégia mais abrangente de organização da produção, que envolve extensa mecanização, como uso de máquinas-ferramentas especializadas, linha de montagem e de esteira rolante e crescente divisão do trabalho” (LARANJEIRA, 1999, p. 97). O modelo taylorista/fordista difundiu-se no mundo inteiro e influenciou todos os ramos da produção.

A segunda corrente da Administração Clássica é a Teoria Clássica das Organizações, desenvolvida em 1916, pelo engenheiro francês Jules Henry Fayol (1841-1925). A Teoria Clássica, do início do século XX, baseou-se na Administração Científica (CHIAVENATO, 2003) e surgiu em um contexto após a Revolução Industrial. Consequentemente, havia o crescimento acelerado e desorganizado das empresas e a necessidade de aumentar a produção de bens, reduzindo a imprevisão, melhorando a eficiência e promovendo a competitividade.

A Teoria Clássica concentrou-se nos elementos da administração superior das organizações, acreditando que o gerenciamento poderia ser ensinado de acordo com o pensamento administrativo mais geral. Os estudos de Fayol eram voltados à direção da empresa e seu interior, com ênfase nas funções e nas operações, ao propor o princípio da boa administração: organizar, comandar e controlar.

Os estudos de Henry Fayol e Frederic Taylor constituíram os alicerces para as elaborações teóricas denominadas clássicas, nas quais “o pressuposto fundamental é o poder motivador que uma estrutura formal por si mesma imponha a uma organização de fato” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 268 apud LOURENÇO FILHO, 2007, p. 54). Neste sentido, explícita ou implicitamente, essas teorias reconhecem que certas formas de “especialização e coordenação, racionalmente reguladas, oferecem estímulos

suficientes e satisfatórios para que um empreendimento qualquer se articule e preencha seus objetivos” (idem). Por conseguinte, as pessoas que participam deste processo, segundo o mesmo autor, são consideradas “peças abstratas” (ibidem).

No entanto, ao longo do tempo, muitas críticas surgiram também em relação à Teoria Clássica da Administração. Por exemplo, o fato de essa teoria ter sido concebida em um momento histórico em que o ambiente no qual as organizações existiam mostrava-se relativamente estável e previsível.

Com as críticas sobre as Teorias Clássicas, surgiram as Teorias Novas – das Relações Humanas, tendo como principal representante Elton Mayo (1880-1949), filósofo, médico e cientista social australiano. Contudo, o modelo proposto não se contrapõe ao taylorismo, mas reconhece que o ser humano não pode ser reduzido a esquemas simples e mecanicistas, defendendo a participação do trabalhador nas decisões e a satisfação no trabalho.

As bases teóricas em que se assentaram as Teorias Novas se originaram no campo da psicologia, principalmente, na motivação do comportamento humano, incluindo os estudos sociológicos referentes ao papel negativo da burocracia no campo da administração da motivação (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 268 apud LOURENÇO FILHO, 2007, p. 57). A partir dessas teorias, identifica-se a influência das pessoas no processo quando se indica que “as Teorias Clássicas centralizavam sua atenção no processo administrativo formal; nas Teorias Novas, a atenção se estende ao comportamento administrativo” (idem, 2007, p. 57).

A Teoria Nova assume, como característica principal, a ênfase nas pessoas, em uma tentativa de humanizar as práticas administrativas.

Uma decisão administrativa, bem fundamentada para certo nível funcional, poderá perder tal caráter em outro. As expectativas de um plano de mais baixo em relação a outro, ou inversamente, podem ser bastante diferenciadas, como variados serão certos efeitos que as condições sociais de trabalho produzam sobre as pessoas, como pessoas participantes de um grupo solidário, não simplesmente elementos a quem se distribuam tarefas dispersas (ibidem, 2007, p. 55).

Assim, evidencia-se uma preocupação com a organização, de forma a se considerar o trabalhador que, ao mesmo tempo em que executa as tarefas, também faz parte de um grupo social. As Teorias Novas, sem negar o valor das Teorias Clássicas,

irão apontar que estas se encontram incompletas, à medida que não reconhecem a influência das pessoas frente ao desenvolvimento das decisões.

Somado a esse reconhecimento, nas Teorias Clássicas “os participantes dos empreendimentos são essencialmente considerados como peças de um complexo processo formal”, mas nas Teorias Novas – das Relações Humanas, “esse modo de ver passa a ser discutido em face das influências que a própria vida dos empreendimentos exerce sobre as pessoas nelas congregadas” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 50).

Não obstante, é importante considerar que “as novas técnicas não invalidam nem substituem as Teorias Clássicas, [...] apenas as enriquecem com novos elementos os quais podem levar a metodologia da Organização e Administração a um maior desenvolvimento” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 268 apud LOURENÇO FILHO, 2007, p. 50).

No campo da educação, os princípios da administração influenciaram e continuam influenciando a Gestão Escolar. A administração que temos hoje é fruto de longa evolução histórica, de estudos e teorias os quais evoluíram e se adaptaram às novas demandas que surgiram para atender as necessidades de uma determinada época.

Sendo assim, os estudos da administração incidiram no cenário da educação, de uma maneira ou outra. Como exemplo disso, Mendonça sinaliza que:

[...] a gestão democrática está relacionada a uma determinada abordagem da administração da educação, resultante do enfoque adquirido nas últimas décadas, em contraponto à ênfase organizacional e tecnicista, bem como ao reducionismo normativista da busca da eficiência pela racionalização de processos (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 275 apud MENDONÇA, 2000, p. 66).

Diante do exposto, a administração da educação é fruto de um processo que evoluiu historicamente, acompanhando uma demanda empresarial e social.

No campo educacional, de uma forma mais ampla, a administração pode ser compreendida como “um conjunto de procedimentos envolvendo todas as fases [...], desde a concepção [...] passando pelo planejamento e definição de programas, [...] até suas perspectivas de implementações e procedimentos avaliativos” (idem, p. 69).

Para tratar da organização e administração escolar, Lourenço Filho (2007) apoiou-se nas duas correntes, as Teorias Clássicas e as Teorias Novas, afirmando que a escola precisa, além das atividades de planejamento, coordenação, controle e avaliação,

também as de valorização das relações humanas, sem romper com as estruturas hierárquicas.

Quanto a elas, o mesmo autor se pautou em níveis da organização e administração escolar: nível dos alunos, mestres e diretores de escola. Aos alunos cabe o papel de:

aprender ou de participar de situações em que possam adquirir formas úteis de comportamento e discernimento guiados pelos mestres; aos mestres, organizar e administrar os trabalhos dos alunos; aos diretores, a autoridade e o dever que lhe são delegados pelos órgãos diversos, exercendo-os sobre os mestres, alunos e suas famílias (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 269 apud LOURENÇO FILHO, 2007, p. 69).

### **2.2.3 Algumas funções do administrador escolar**

Anísio Teixeira foi considerado um defensor da escola pública e gratuita para todos, e seus estudos provêm de sua experiência como administrador em órgãos da educação. O autor parte da mesma premissa dos outros autores (DRABACH; MOUSQUER, 2009, apud LEÃO, 1945; RIBEIRO, 1986; LOURENÇO FILHO, 2007) quanto à necessidade de “mudanças na estrutura escolar, indicando que as transformações no âmbito da sociedade colocaram a escola no campo das carências sociais e individuais”. Trata-se de entender a escola para todos. Contudo, Teixeira (1997) sinaliza que não é só isso, mas uma escola onde todos aprendam.

No que diz respeito à administração escolar, Teixeira indica que, “a administração deve conseguir uma organização de eficiência uniforme da escola, para todos os alunos – uma organização e eficiência em massa” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 270 apud TEIXEIRA, 1997, p. 166). Com isto, o mesmo autor demonstrava uma preocupação com a administração escolar diante da expansão do ensino, além da qualidade da educação.

A função de administrador, segundo Teixeira (1961, p. 85) está atrelada à pessoa que a exerce, suas características (perfil pessoal), sua aprendizagem, sua longa experiência acumulada, e também aos meios e recursos necessários disponíveis para obter resultados (perfil profissional).

Teixeira (1964, p. 14) sinaliza três funções para o administrador (administrar, ensinar e guiar), que antes eram inerentes ao ato de ensinar: administrador escolar, supervisor de ensino, ou “mestre dos mestres”, e orientador, ou “guia dos alunos”. Desta forma, o autor indica que “somente o educador ou o professor pode fazer parte da

administração escolar” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 270 apud TEIXEIRA, 1961, p. 14).

Diante de tais apontamentos, o autor distingue-se de outros (LEÃO, 1945; RIBEIRO, 1986; LOURENÇO FILHO, 2007), pois afirma que a natureza da administração escolar é “de subordinação e não de comando da obra da educação, que, efetivamente, se realiza entre o professor e o aluno” (TEIXEIRA, 1964, p. 17).

Com efeito, Teixeira sustenta que as gestões de uma empresa e de uma escola são distintas, no sentido de que o espírito de uma e outra administração são de certo modo até opostos uma vez que “em educação, o alvo supremo é o educando, a que tudo mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 271 apud TEIXEIRA, 1961, p. 15).

Assim, o autor, contemporâneo aos demais já citados, inicia um pensamento que rompe com os princípios da administração geral no campo da educação, além de demonstrar sua preocupação com a qualidade do ensino e a melhoria dos processos de administração escolar.

#### **2.2.4 Uma administração escolar transformadora**

Vitor Paro, no seu trabalho sobre administração escolar, estudou as diversas determinações econômicas e sociais da administração e investigou as possibilidades de uma prática escolar voltada à transformação social. Os pressupostos teóricos em que se assentam as teorias deste autor partem, principalmente, dos estudos da teoria marxista, de Karl Marx<sup>4</sup>.

A respeito do conceito de administração em geral, Paro (2016, p. 23) defende que “a sociedade se apresenta como um enorme conjunto de instituições que realizam tarefas sociais determinadas”. Para o mesmo autor, considerando a complexidade das tarefas, a escassez de recursos, os diversos objetivos a serem atingidos e o grande número de trabalhadores envolvidos, é necessário que “esses trabalhadores tenham suas ações

---

<sup>4</sup> Karl Marx (1818-1883) foi um filósofo e revolucionário socialista alemão. Criou as bases da doutrina comunista, na qual criticou o capitalismo. Sua filosofia exerceu influência em várias áreas do conhecimento, tais como sociologia, política, direito, teologia, filosofia, economia, entre outras. Em 1848, com base no trabalho de Engels, *Os princípios do comunismo*, Marx escreve o *Manifesto comunista*, em que esboça suas principais ideias sobre a luta de classe e o materialismo histórico. Critica o capitalismo, expõe a história do movimento operário, e termina com um apelo pela união dos operários no mundo todo. Fonte: <<https://www.ebiografia.com/karlm Marx>>.

coordenadas e controladas por pessoas ou órgãos com funções chamadas administrativas” (idem). Neste caso, a escola, como qualquer outra instituição, precisa ser também administrada com qualidade.

Paro aborda o conceito de administração na sua forma mais geral e define que “administração é a utilização racional de recursos, para a realização de fins determinados” (ibidem, p. 25). De acordo com esta abordagem, a administração “não se ocupa pelo esforço de pessoas isoladamente, mas pelo esforço humano coletivo” e a utilização racional dessa mobilização o autor chama de “coordenação” (PARO, 2016, p. 31).

Paro (1986) analisa a administração na sociedade capitalista e identifica seus principais determinantes econômicos e sociais (exploração do homem, entre outros), demonstrando o caráter conservador da administração escolar no Brasil, onde, em geral, são usados os mesmos fundamentos administrativos aplicados nas empresas capitalistas. Neste percurso, o autor analisa a busca por conceituar a transformação social e o papel da educação e da escola.

Trata-se de uma visão da administração engajada com a transformação social. Fica patente que é necessário almejar uma racionalidade interna própria da escola e de seus objetivos, por meio de princípios e métodos próprios. Isso não significa abandonar todo o progresso técnico trazido pela teoria administrativa empresarial.

Em busca de ser transformadora, a administração escolar precisa de novos objetivos, articulados com os interesses da classe trabalhadora, procurando romper com o modelo de dominação fixado nos pressupostos das empresas.

Depreende-se que a escola tem de refletir e alterar suas finalidades. É neste processo que reside parte de seu caráter revolucionário. Aqueles que compõem a gestão escolar (diretor) necessitam atentar para as diretrizes que chegam às escolas, advindas dos órgãos superiores do sistema escolar. É preciso que os gestores assumam uma postura de desconfiança e crítica, a fim de revelar os verdadeiros propósitos dessas orientações. É mister reinterpretá-las e vinculá-las aos desígnios da escola, visando à transformação social.

### **2.2.5 Gestão escolar e a democratização da gestão**

No Brasil, com o movimento de reabertura político-democrática, acontecido em 1985, iniciou-se uma nova fase teórica no campo da administração escolar, a partir do “enfoque sociológico” (SANDER, 1995). Pode-se evidenciar que esta nova perspectiva



ocorreu a partir das lutas em favor da democracia e da cidadania, da consolidação dos estudos em nível de pós-graduação no Brasil e da influência da literatura sociológica com base na teoria marxista (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 271).

As críticas ao enfoque tecnocrático de administração escolar, com base nas teorias de administração geral, marcam o início dessa nova fase. Entre muitos outros autores e pesquisadores, destaca-se Arroyo (1979), Félix (1985) e Paro (2000) pela elaboração de seus estudos.

Ao analisar a relação entre a racionalidade administrativa e o processo educativo, Arroyo (1979, p. 38) questiona qual a contribuição de tal raciocínio referente à diminuição das desigualdades sociais. O pesquisador afirma que “há sintomas de que o sistema escolar vem contribuindo para o contrário”. Considerando então que as citadas desigualdades são intrínsecas à lógica do sistema produtivo, ao reproduzir as relações capitalistas, a administração escolar contribui para a manutenção desse desequilíbrio.

Diante do novo contexto, o mesmo autor assinala que “ao apresentar a racionalidade administrativa como necessidade ‘natural’ ao bom funcionamento das instituições há o ocultamento da dimensão política do processo administrativo” (idem, p. 39). Tal cenário sugere que o controle do processo educativo se torna evidente, sobrepondo-se a racionalização do trabalho nas instituições de ensino. Assim, a apolitização da administração da educação pode-se converter em “uma despolitização dos educadores e administradores a serviço de interesses políticos específicos” (ibidem, p. 43). No sentido de contrapor-se a tal fato, o autor aponta a urgência em desenvolver práticas administrativas com vistas a redefinir os fins da educação, por meio dos processos de participação. Para tanto, o mesmo autor sinaliza o seguinte:

[...] o problema, pois, é como encontrar mecanismos que gerem um processo de democratização das estruturas educacionais mediante participação popular na definição de estratégias, na organização escolar, na alocação de recursos e, sobretudo, na redefinição de seus fins (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 272 apud ARROYO, 1979, p. 46).

Assim, Arroyo (1997) aponta para a necessidade de que a administração da educação se esvazie da racionalidade administrativa e adote um caráter pedagógico, recuperando seu sentido social. Desta forma, haveria contribuição para a redução das desigualdades sociais.

Felix (1985) já reconhecia que a prática administrativa, da maneira como estava organizada, partindo das teorias de Taylor e Fayol, isto é, da racionalidade, era fruto da organização capitalista do trabalho. A autora indica que, tal como se apresenta, a função administrativa tem como propósito “exercer pleno controle sobre as forças produtivas, o que ocorre desde o planejamento do processo de produção até o controle das operações executadas pelo trabalhador” (idem, p. 35). À medida que este modo de produção objetiva o acúmulo do capital a partir da exploração do trabalho, a função administrativa acaba por exercer pleno controle, do início ao fim do processo. Felix (1985) indica, também, a razão para a generalização da prática administrativa científica, ou seja, a disseminação do modo capitalista de organização da sociedade.

A autora sinaliza que as teorias da administração aplicadas no âmbito da educação distanciam os problemas sociais, econômicos e políticos, direcionando-os para uma resposta meramente técnica, desprezando os condicionantes da educação.

Felix “reafirma o caráter predominantemente político da administração escolar, à medida que é instrumento de controle do processo educativo [...], e não mero conjunto de técnicas necessárias ao bom andamento da educação escolar” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 273 apud FELIX, 1985).

Paro (2000), frente ao tema da administração escolar, tece também algumas críticas ao modelo de administração geral, predominante na década de 1980. O autor parte da natureza do trabalho enquanto elemento central à vida humana e do caráter que ele adquire no modo de produção capitalista. O mesmo autor sinaliza ainda que, quando se trata da divisão do trabalho, a administração se apresenta como prática ao racionalizar a sua força (de trabalho), para atender, com eficiência e eficácia, aos objetivos do capitalismo (idem).

Trata-se, evidentemente, de uma crítica à “racionalidade capitalista, que transforma o trabalho, o sentido da existência humana, em exploração da vida, colocando-o a serviço de uma determinada classe social, a classe dominante” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 273 apud PARO, 2000). No entanto, o mesmo autor sustenta que, apesar do predomínio deste tipo de administração da sociedade, nada impede a criação de processos administrativos guiados por outra lógica (transformadora). De fato, começam a surgir as principais considerações sobre uma teoria de administração escolar voltada à transformação social, contrapondo-se àquela com base na racionalidade capitalista.

A partir das críticas ao conceito e às práticas da administração escolar, baseadas no princípio tecnocrático presente na literatura, emerge o conceito de Gestão Escolar. Ele

pretende se distinguir da visão tecnocrática e aproximar-se da essência política e da preocupação com os elementos pedagógicos presentes na escola.

Na literatura, os termos gestão e administração da educação aparecem algumas vezes como sinônimos e outras como termos distintos. A gestão ora é apresentada dentro da ação administrativa, ora sua utilização demonstra a intenção de politizar essa prática. Também é apresentada como sinônimo de gerência em discursos mais politizados e aparece como alternativa para o processo-político da educação (GRACINDO; KENSKI, 2001, p. 113).

No país, o debate sobre a democratização da gestão escolar foi retomado, recentemente, a partir do final da década de 1980, com a redemocratização da sociedade brasileira. Enfatizou-se com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996).

De acordo com Gadotti (2014, p. 2), “a gestão democrática – como princípio pedagógico e como preceito constitucional – não se restringe à escola. Ela impregna todos os sistemas e redes de ensino”. O autor aponta ainda que “o princípio constitucional da gestão democrática também não se limita à educação básica: ela se refere a todos os níveis e modalidades de ensino” (idem).

Na educação brasileira, a GD na escola pública tem sido alvo de muitos estudos e tema de vários debates, com o objetivo de ampliar a explicação e a compreensão do fenômeno (PARO, 2000; DOURADO, 2000; ARAÚJO, 2000; CURY, 2002).

De acordo com Garcia et al. (2016, p. 89), a GD consiste no seguinte: no nível macrossocial, relaciona-se ao processo de construção e democratização da sociedade brasileira e, no micro, a uma forma de gerir a escola, possibilitando transparência e a construção da democracia. Trata-se de um sistema que não é criado e conduzido somente pela imposição da legislação, mas, sim, construído a partir da participação efetiva de todos os atores da escola. Portanto, GD se refere, em nível macro, ao social, e, em micro, ao contexto escolar, às formas de Gestão Escolar.

A Constituição Federal, de 1988, no artigo 206, estabeleceu a GD como um dos princípios educacionais. A LDBEN/1996, no artigo 14, instaura outras inscrições, embora superficiais, sobre a GD. Neste caso, revelou-se que os sistemas de ensino devem estabelecer as normas da GD para o ensino público na educação básica, assentando-se “na participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da

escola e na participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014, em seu artigo 2º, também indicou a GD como orientação para a educação nacional. Em sua meta 19, o plano “visa assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da GD da educação” (BRASIL, 2014).

Paro (2016) ressalta que a GD se perpetua nos diferentes espaços, devendo apresentar-se no aspecto prático, e não somente por meio dos discursos e das legislações. Sua construção acontece a partir da efetiva participação de todos os atores envolvidos na escola.

Dourado (2000) enfatiza que a GD, como prática social, assegura a criação de canais de efetiva atuação e aprendizagem no “jogo” democrático, repensando as estruturas de poder que envolvem as relações sociais e, no centro destas, as medidas educativas. Do mesmo modo, de acordo com Veiga (2004), a socialização do poder na GD privilegia o coletivo, minimizando o individualismo.

Cury (2002, p. 173) destaca que a GD “é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência”.

Para um processo de GD, no qual os alunos, pais e comunidade em geral possam ser vistos como atores principais, Araújo (2000, p. 254-258) indica quatro elementos fundamentais. São eles: autonomia, pluralismo, transparência e participação.

Para o autor, a autonomia deve garantir a capacidade de auto-organizar a educação ou a escola, mediante exercício da democracia, caracterizando-se efetivamente como GD.

Enquanto capacidade de autogovernar, deve gerar normas e regras próprias que tenham em vista a consecução dos objetivos educacionais, propostos no PPP.

Quanto ao pluralismo, Araújo (2000) sinaliza que é na diversidade das ideias e na aceitação das diferenças que a GE compartilha seu poder, descentralizando-o e, por fim, democratizando-o.

No que diz respeito à transparência, de acordo com o mesmo autor, a GE possui como princípio tornar de conhecimento público as informações, os processos, os meios, os objetivos e os fins, seja no aspecto pedagógico, administrativo, seja financeiro. Pressupõe-se que a administração pública revele o critério da transparência e a escola

não esteja isenta disso. Pelo contrário, deve tê-la como um dos princípios fundamentais rumo à democratização da gestão.

Quanto à participação, o autor sinaliza o seguinte:

[...] a democratização da escola não é tarefa fácil, envolve as múltiplas relações com os diferentes sujeitos sociais, bem como passa pela afirmação e pela criação de espaços de participação dos alunos nas discussões políticas e pedagógicas da escola (...). [Os alunos são] atores centrais desse processo, o alvo a ser atingido pela GD, pois a formação de alunos críticos, criativos e autônomos não vai ocorrer de forma espontânea, e deve ser estimulada e facilitada numa GD (ARAÚJO, 2000, p. 258).

Entre outros canais político-pedagógicos de participação, Araújo salienta o conselho escolar, o conselho de classe aberto e participativo e o projeto político-pedagógico da instituição, “respeitando suas especificidades – são espaços importantes de tomadas de decisão, de discussão e de deliberação sobre as questões que permeiam o cotidiano escolar” (idem).

A GD implica a abertura da escola à participação dos atores escolares, sem, contudo, perder de vista as metas e objetivos educacionais. Há de serem consideradas ainda as realidades da comunidade e as transformações sociais. Na escola pública, a atuação da comunidade deverá estar implícita no processo, de forma a torná-la parte integrante da GE e não apenas mais um fator a ser administrado. Paro argumenta que:

[...] por mais colegiada que seja a administração da unidade escolar, se ela não inclui a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado, para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária (PARO, 2016, p. 22).

Frente a esta questão, Paro (idem, p. 96-97) aponta dois conjuntos de medidas a fim de propor a aproximação da comunidade na escola. O primeiro diz respeito às medidas de ordem política, como a instalação de uma estrutura político-administrativa adequada à participação de todos os setores, mas especialmente dos usuários nas tomadas de decisões. Tal circunstância significa criar mecanismos que visem e incentivem os processos eletivos para a seleção de dirigentes escolares. Isso também favorece o conselho de escola com a representação dos vários segmentos e, por fim, o

grêmio estudantil e a associação de pais, que podem facilitar o acesso de todos ao cotidiano escolar.

O segundo conjunto, ligado ao primeiro, possui características mais administrativas do que políticas e envolve um processo de avaliação de resultados da escola pública que possibilite informações sobre o andamento do processo para a correção de possíveis falhas que possam prejudicar o alcance dos objetivos.

Ainda em relação à participação da comunidade na escola, é comum entre diretores e professores haver uma visão desvirtuada de que os pais não se interessam em participar dos processos escolares. Se isto pode ser verdadeiro por um lado, por outro, a escola também tem sido, em muitos casos, resistente a essa participação e muitos estabelecimentos de ensino não se interessam pelos problemas da comunidade. Assim, a crítica acaba se resumindo em relação à escola, a partir do seguinte questionamento: “se a escola não participa da comunidade, por que irá a comunidade participar da escola?” (PARO, 2006, p. 35).

Ora, a busca pela democratização da GE não se baseia apenas em mudanças organizacionais ou estruturais. Ela requer mudanças mais profundas, de paradigmas, que visem à efetiva melhoria da escola e que tenham a comunidade como participante ativa no processo.

Diante deste cenário, observa-se que o processo de GE é complexo, englobando negociações, capacidade de mobilizar pessoas, planejamento, diálogo com os professores e com a comunidade, atuação nos conflitos e na aprendizagem dos alunos, entre outros. Com tantas atividades a realizar, a GE, muitas vezes, corre o risco de desviar-se de seu papel principal, que é proporcionar mecanismos para o sucesso de todos os alunos (VIEIRA, 2007, p. 48).

Além da questão da democratização da escola pública, envolvendo muitas pessoas, com diferentes visões, culturas e valores, além de aspectos materiais, há fatores limitantes que restringem o avanço deste processo. Por exemplo, muitas vezes, as péssimas condições de trabalho, de ordem estrutural até salas abarrotadas, a falta de recursos pedagógicos e professores com baixos salários constituem fatores que dificultam ou obstruem o desenvolvimento da GD.

Outra situação que pode dificultar a GD se relaciona ao autoritarismo, às vezes presente na escola pública, impedindo as relações democráticas e prejudicando a participação e as relações solidárias.

É preciso ainda considerar alguns condicionantes ideológicos desse autoritarismo que dizem respeito às concepções e às crenças historicamente consolidadas na escola, na personalidade de cada indivíduo, que acabam por violar a autonomia do outro. Em relação a este caso, Paro (2016, p. 31) esclarece que a democracia, “como valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade”.

Segundo o autor, se o autoritarismo estiver fortemente presente nas relações que envolvem a direção, professores, alunos e funcionários, haverá dificuldades para a participação da comunidade na GE (idem).

### **2.2.6 Canais de participação da gestão democrática**

A GD prevê canais de participação. Eles devem ser coletivos e de responsabilidade compartilhada. Entre eles, a questão da autonomia escolar, o financiamento das escolas, o grêmio estudantil, a assembleia geral, a seleção de dirigentes, a participação da comunidade, o conselho escolar, o conselho de classe, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), entre outros.

### **2.2.7 Seleção de dirigentes**

Muitos pesquisadores indicam que o diretor escolar tem de exercer a função de líder dentro da escola (FULLAN, 2014; GARCIA, et al., 2016) e que suas realizações influenciam todos aqueles que atuam no cenário escolar.

No entanto, é preciso realizar uma distinção entre liderança e gestão. Muitas vezes, confunde-se o gestor com o líder, atribuindo a ele a capacidade de liderança. Vários são os líderes escolares que não exercem função de gestão, bem como gestores absorvidos por tarefas administrativas e técnicas que estão afastados da liderança (COSTA; CASTANHEIRA, 2015, p. 28).

Para Carvalho (2012, p. 197-198), deve-se compreender que, na escola, há diretores (líderes) capazes de concretizar grandes feitos, apesar das dificuldades e desafios e nestes, variáveis, como poder, autoridade, carisma ou atributos se agregam, concorrendo para a mobilização de todos no sentido de alcançar os objetivos da escola. Ou seja, diretores capazes de transformar a escola.

Paro (2016) ressalta que as iniciativas de transformação da escola devem incluir também a classe trabalhadora usuária da escola pública, uma vez que da classe dominante esperam-se poucas iniciativas de transformação a favor das classes dominadas. Segundo o autor, para que essa transformação ocorra é necessário que a classe trabalhadora exerça pressão sobre a classe dominante. Dessa forma, o esquema de autoridade do diretor no interior da escola deve passar, também, por um processo de transformação. Ele ainda argumenta que a escola, enquanto instituição capaz de contribuir para a transformação social, deve levar as camadas trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e a desenvolver a consciência crítica, convergindo para uma transformação social.

No entanto, seguindo o pensamento de Paro (2016), não se pode considerar que a escola atual cumpra esse papel, já que ela ainda reproduz a ideologia dominante que legitima a injustiça social.

Assim, o mesmo autor parte do princípio de que as camadas trabalhadoras devem apropriar-se da escola, modificando o sistema de autoridade por meio da participação efetiva, em cujo processo o diretor deve assumir a liderança, mas em conjunto com outros atores da escola (*idem*). Porém surge a indagação: como são selecionados os diretores de escolas públicas para o exercício da profissão?

O diretor possui diversas formas de ingresso na profissão. No sistema público, a admissão dos diretores ocorre mediante: concurso público, eleição pela comunidade, indicação pelos poderes públicos, processo seletivo e outros modos mistos, como: processo seletivo e eleição, processo seletivo e indicação, entre outros (GADOTTI, 2000; DOURADO, 2000; PARO, 2000).

Paro (2010) sinaliza que, considerando as diferentes maneiras de seleção de diretores, a indicação pelos poderes públicos, muitas vezes, identifica-se como padrões de clientelismo, sem considerar a competência ou o apoio da comunidade escolar; no concurso público, verificam-se apenas algumas habilidades técnicas do profissional. Assim, a eleição de diretores tem sido considerada a modalidade mais democrática, uma vez que a comunidade participa de forma direta do processo de eleição; a indicação por meio de formas mistas consiste na consulta à comunidade ou aos setores da escola, sugerindo nomes. Todavia, neste último processo, a escolha entre os indicados cabe ao poder executivo ou seu representante.

Um dos primeiros estudos na realidade brasileira atrelando a forma de seleção do diretor ao rendimento dos alunos foi realizado por Barros e Mendonça (1998). Estes



pesquisadores usaram dados do Censo Escolar, PNAD e SAEB, e compararam o desempenho dos estudantes e as diferentes formas de seleção, entre 1983 e 1993. Embora o trabalho mostrasse um impacto significativo no desempenho, esse efeito explicava apenas metade da melhoria observada.

Garcia et al. (2016) indicaram que o processo de seleção dos diretores na região do Grande ABC, na esfera municipal, era diversificada (concurso e indicações políticas). Tal fato pode ser considerado preocupante, pois este tipo de indicação de gestores tem apresentado consequências negativas nos resultados do IDEB (MIRANDA; PAZELLO, 2014).

### **2.2.8 Participação da comunidade na gestão democrática**

A participação é o principal meio de assegurar a GD, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar.

Ela proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável que aproxima os professores, alunos e pais (LIBÂNEO, 2006, p. 328). De modo geral, a prática participativa oportuniza a aprendizagem, seja na escola, na cidade, ou no país, e constitui-se como condição para a consolidação da democracia. Não há democracia sem participação.

No entanto, o problema da participação da comunidade na escola diz respeito à criação de condições concretas e materiais que a torne possível. Há, segundo Souza (2009), pelo menos três aspectos importantes a serem considerados nos processos de participação:

- a) O primeiro se refere à normalização e normatização da participação. As lutas políticas pela participação nos rumos da sociedade e da escola já conquistaram algumas de suas intenções e de seus espaços. No entanto, na escola o processo de regulação e organização da participação pode sofrer prejuízos pela dificuldade de compreensão do que é participação e do que significa fazer parte dela. Neste processo, ainda há dúvidas sobre até que ponto a participação dos pais e dos alunos na definição e na avaliação dos rumos da escola é bem aceita pelos diretores e professores. Por outro lado, é necessário saber que nem sempre estar presente é participar.

- b) O segundo elemento se refere a não participação entendida como ação política e estratégica. Não é incomum encontrar movimentos de não participação como, por exemplo, movimentos por votos nulos.
- c) O último aspecto se relaciona menos com a participação e mais com a associação entre democracia e participação nas decisões. Se tomarmos o conceito de GD veremos que a GE pública é mais do que simples tomada de decisões, requer identificar problemas, acompanhar ações, controlar, fiscalizar e avaliar resultados. Trata-se de democratizar a gestão e pressupõe a participação das pessoas no processo (SOUZA, 2009, p. 135).

No campo de criação de condições concretas e materiais que possibilitem a participação, torna-se evidente a ausência de mecanismos que busquem fortalecer a integração da comunidade com a escola. Dar sentido concreto à atuação deve ser o objetivo das estratégias de articulação das escolas com a comunidade. Afinal, o engajamento da comunidade contribui com o planejamento e com a execução de ações que têm como objetivo a melhoria da escola e sua democratização.

A construção da consciência e responsabilidade sobre o papel de todos na aprendizagem e na formação dos alunos constitui-se então em condição imprescindível para a participação. Ou seja, ela se converte em expressão de responsabilidade social por meio de uma perspectiva coletiva, proativa, empreendedora, competente e orientada por elevado espírito educacional, inerente à expressão da democracia.

Centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão, a participação culmina em oportunidades que se justificam e se explicam em decorrência dos direitos e dos deveres. Estes são marcados pela responsabilidade social, pelo compartilhamento de valores e pelo esforço coletivo para a realização de objetivos educacionais.

Tal responsabilidade social é importante, à medida que é orientada em favor do aluno para o seu desenvolvimento, para a sua formação, para a cidadania e para a aprendizagem significativa, desenvolvendo competências e permitindo atuar de forma cidadã.

Na década de 1980, foram implantados e ampliados órgãos colegiados e de participação na escola pública, com diversas missões, incluindo zelar pela transparência das ações no ambiente escolar. Entre outras questões, os órgãos colegiados deveriam assumir a missão de promover espaços coletivos de decisões e de concretizar instrumentos de participação na GE, democratizando-a.

No Brasil, evidenciaram-se políticas globalizantes em relação à GE descentralizada e focada na escola que, colocadas em prática, poderiam promover a participação efetiva da comunidade. A partir da Constituição Federal de 1988, os sistemas de ensino puderam constituir normas próprias com o objetivo de levar a efeito a GD nas escolas sob sua jurisdição e novas formas de participação.

Marques (2012), em seu estudo sobre a formação de uma cultura democrática na gestão por meio da análise do discurso dos conselheiros escolares de três escolas públicas pernambucanas, considera que não existe um modelo democrático de participação válido universalmente, e ressalta que é importante o estudo da cultura escolar, uma vez que em cada escola a construção de relações democráticas pode ocorrer de formas distintas.

Em outro estudo sobre a GD nas escolas públicas do estado da Bahia, Freitas (2000, p. 51) aponta que parece haver uma relação de dependência entre o diretor da escola e as decisões dos órgãos colegiados, mesmo quando seu presidente não é o diretor de escola. O autor descreve como possível causa o fato de não haver preparação prévia à participação dos pais e, também, a questão de que esses representantes muitas vezes não conhecem seus papéis ou não desenvolveram integralmente as competências para participar e legitimar a vontade de seus pares, validando apenas a vontade dos diretores ou das Secretarias de Educação. Na pesquisa de Freitas, observa-se que alguns pais associam sua participação a uma remuneração pelo trabalho e tempo gasto (idem).

Quanto à participação da comunidade na escola, o estudo de GARCIA et al. (2016), na região do Grande ABC, mostrou a utilização dos espaços para atividades comunitárias, organização de eventos da escola destinados à comunidade (cursos, práticas esportivas, palestras), utilização das instalações e recursos da escola e mobilização de campanhas de solidariedade propostas pela comunidade.

A pesquisa, em nível municipal, revelou o seguinte:

A maioria das escolas das sete cidades realizaram atividades comunitárias, utilizando os espaços da unidade. Essas foram planejadas conjuntamente entre as escolas e a comunidade. Somente na cidade de São Caetano do Sul, o planejamento das ações foi mais centralizado na escola. No mesmo município, estava localizado o maior índice de não realização de atividades [...]. As escolas, em geral, criaram eventos destinados à comunidade, tais como cursos ou atividades esportivas. A cidade de São Caetano do Sul foi aquela em que a comunidade participou menos dos eventos na escola (GARCIA et al., 2016, p. 101).

Este estudo denunciou que a comunidade participava da escola de várias formas, utilizando os espaços escolares e frequentando eventos e festas.

Diante de tal cenário, o diretor pode promover na escola o ambiente propício para a orientação de algumas participações. O diretor manifesta um papel importante na consolidação da GD na escola enquanto líder que concilia as expectativas da comunidade e a participação de todos os segmentos na gestão rumo ao alcance dos objetivos educacionais. Ele é um guia, coordena, orienta e é responsável por todas as atividades da escola.

A atuação da comunidade na GD ainda está vinculada a uma cultura histórica que envolve o setor público no Brasil, onde se acredita que o que é público é de propriedade do governo.

Desta forma, um trabalho de conscientização com a comunidade, no sentido de pertencimento do bem público, demonstra-se relevante. O trabalho de conscientização e de transformação não deve estar limitado a um grupo específico, mas ser realizado de forma generalizada, com o objetivo de atingir o âmbito global da educação. A GD deve caminhar comprometida com a lógica da transformação social, contribuindo com a crítica às desigualdades e a busca pela justiça social.

### **2.2.9 Conselho de escola**

Nas décadas de 1970 e 1980, os movimentos sociais reivindicaram espaços de controle social de políticas públicas por meio da criação de conselhos em diversas áreas, como uma dimensão de articulação entre a sociedade e o governo.

A denominação conselho de escola surgiu inicialmente no Regimento Comum das Escolas Estaduais, no Decreto-Lei nº 10.623/1977, publicado em 26 de outubro de 1977. De acordo com o Estatuto do Magistério 42/1978, de 9 de novembro de 1978, artigo 3º, inciso IV, o conselho tinha suas atribuições definidas por regulamentos do poder executivo. Até então, ele possuía um caráter apenas consultivo, sem poder de decisão na área pedagógica. Na tramitação do Estatuto, foi proposta uma emenda que incentivava a participação do Quadro do Magistério no CE, configurando-o depois como espaço de tomada de decisão na área pedagógica.

A Lei Complementar nº 375/1984, publicada em 19 de dezembro de 1984, transformou o conselho de escola de consultivo para deliberativo. O Estatuto do Magistério Estadual (Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, artigo 95) definiu no seu artigo 95, § 5º, as atribuições do CE.

A composição do CE ocorre por representação e dele participam docentes, especialistas de educação, funcionários, pais de alunos e alunos, na seguinte proporção: 40% de docentes; 5% de especialistas de educação (exceto o diretor da escola); 5% de funcionários; 25% de pais de alunos; 25% de alunos.

No Estado de São Paulo, o CE é formado por 20 (vinte) a, no máximo, 40 membros, representados pelos segmentos das comunidades escolar e local. A eleição é realizada por seus pares e cada representação de segmento elege também dois suplentes.

Quanto às atribuições, o CE deve: a) reunir-se, ordinariamente, duas vezes por semestre e, extraordinariamente, por convocação do diretor da escola ou por proposta de, no mínimo, um terço de seus membros; b) deliberar sobre: diretrizes e metas da unidade escolar, alternativas de solução para problemas de natureza administrativa e pedagógica, projetos de atendimento psicopedagógico e material ao aluno, programas especiais visando à integração escola-família-comunidade, criação e regulamentação das instituições auxiliares da escola, prioridades para aplicação de recursos da escola e das instituições auxiliares, a designação ou a dispensa do vice-diretor de escola, as penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os funcionários, servidores e alunos da unidade escolar; c) elaborar: o calendário e o regimento escolar, atas e registrar em livro próprio as decisões tomadas em reunião, com a devida clareza, objetiva e fidedigna; d) divulgar amplamente reuniões com pauta definida para participação de todos os atores envolvidos; e) apreciar os relatórios anuais da escola, analisando seu desempenho em face das diretrizes e metas estabelecidas.

De modo geral, observa-se o caráter deliberativo concedido ao conselho de escola, de ordem administrativa e pedagógica, além da atribuição de acompanhar o desempenho da escola e o alcance das metas estabelecidas. Este cenário já apontava para uma gestão mais democrática, por meio da atuação do CE de forma participativa.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, as lutas em prol da redemocratização do Brasil deram início à mobilização de diversos setores da sociedade

que lutavam pela democratização das instituições e pela participação nas decisões políticas.

Na década de 1990, efetivou-se a criação de conselhos em várias áreas. Foram gerados conselhos de saúde, os conselhos de acompanhamento e de controle social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), os conselhos tutelares e do direito da criança e do adolescente, e os conselhos escolares, entre outros.

Os conselhos participativos manifestavam, entre outros objetivos, a expectativa de mediar as negociações entre a sociedade e as estruturas do poder governamental. Nesta mesma década (1990), intensificaram-se os conselhos populares, provenientes dos movimentos sociais nas áreas da saúde, educação e habitação.

A publicação da LDBEN nº 9.394/1996 aconteceu em um contexto no qual a política estava “voltada” para o social, também tentando provocar a participação das comunidades na escola e o fortalecimento dos conselhos escolares. O artigo 14 estabeleceu que os princípios de GD na escola deviam considerar “a [...] participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996). Os conselhos escolares ganhavam mais força como espaços privilegiados de discussão, reflexão e deliberação das questões escolares.

Na mesma época, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) direcionou sua agenda política, entre outras atividades, à ampliação dos espaços de participação nas escolas de educação básica. Diante da proposta, o MEC instituiu o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE)<sup>5</sup>, mediante a Portaria Ministerial nº 2.896/2004, de 16 de setembro de 2004, desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e criado com o propósito de promover a cooperação do MEC com os sistemas estaduais e municipais de ensino. Assim, objetivava-se a implantação, a consolidação e o desempenho dos conselhos escolares nas escolas públicas de educação básica de todo o país.

---

<sup>5</sup> O PNFCE tem por objetivos o seguinte: “[...] I – ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas; II – apoiar a implantação e o fortalecimento de conselhos escolares; III – instituir políticas de indução para a implantação de conselhos escolares; IV – promover, em parceria com os sistemas de ensino, a capacitação de conselheiros escolares, utilizando inclusive metodologias de educação à distância; V – estimular a integração entre os conselhos escolares; VI – apoiar os conselhos escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade; VII – promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas para a garantia da qualidade da educação (BRASIL, PORTARIA MINISTERIAL nº 2.896/2004, Art. 1º ).”

Tal programa, segundo Aguiar (2008, p. 141-142), favoreceu a ideia de que o conselho escolar pode ser construído de forma coletiva, como um lugar de participação e decisão do caráter pedagógico e político, de debate e negociação em torno das necessidades e prioridades da escola e como um canal de democratização da gestão escolar. Estes são indicadores que permitem considerar a relevância desta ação para a ampliação da GD na escola pública.

De acordo com o PNFCE (2004, p. 41), o conselho de escola possui, sobretudo, as missões de: a) assessoramento à gestão (analisando questões e apresentando sugestões ou soluções); b) fiscalização (acompanhando e execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando o cumprimento das normas escolares e da qualidade da educação); c) mobilização (promovendo a participação de forma integrada, contribuindo para a GD e para a melhoria da qualidade social da escola); d) deliberação (deliberando sobre o Projeto Político-Pedagógico, auxiliando a sua elaboração, discussão, aprovação e a sua execução, examinando e propondo alterações quando necessário).

Para a criação do PNFCE, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB)<sup>6</sup>, envolveu organizações e entidades nacionais e internacionais, criando um grupo de trabalho interinstitucional que pretendia, entre outras missões, analisar e apresentar propostas que propiciassem o fortalecimento da GD e dos conselhos escolares nas escolas públicas de educação básica.

Com essa finalidade, fizeram parte desse grupo de trabalho o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Organização das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A SEB/MEC buscou, também, a consultoria de especialistas em gestão da educação de algumas universidades do Brasil<sup>7</sup> para a estruturação e a operacionalização do programa. Procurou ainda promover parcerias com os sistemas de ensino, por meio das secretarias estaduais e municipais de educação, como a principal estratégia política,

---

<sup>6</sup> A instância responsável pelo PNFCE foi a Coordenação Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino (CAFISE), do Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino (DASE).

<sup>7</sup> Participaram especialistas vinculados à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

visando, de um lado, alcançar os demais objetivos e, de outro, instigar ações que reforçassem o regime de colaboração entre os entes federativos, conforme previsto na LDBEN.

Dessa forma, o Governo Federal, por meio do MEC, procurava conferir grande visibilidade a uma ação político-pedagógica que poderia repercutir de forma positiva nas redes públicas de ensino envolvidas com esta ação.

Diante desse cenário, as manifestações de apoio das Secretarias de Educação à realização dos processos de formação de conselheiros escolares mediante o Programa (PNFCE) demonstram uma ampla receptividade. Além disso, proferiram nos discursos os mesmos argumentos em defesa de uma escola pública de qualidade.

Uma primeira versão desse material foi concebida na série de Cadernos Temáticos, da seguinte forma: 1. Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania; 2. Conselho escolar e a aprendizagem na escola; 3. Conselho escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade; 4. Conselho escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico; 5. Conselho escolar, GD da educação e escolha do diretor.

Essa versão preliminar dos cadernos foi então submetida à avaliação dos parceiros institucionais do MEC (UNESCO, UNICEF, CONSED, UNDIME, CNTE) e a um grupo de 100 conselheiros escolares. Apesar do apoio dos parceiros do MEC na divulgação do material analisado, as discussões suscitadas na reunião de avaliação do material pedagógico evidenciaram algumas discordâncias de ordem política e pedagógica quanto ao conteúdo dos cadernos. Entretanto, o conteúdo foi aprovado, sem restrições, pelo representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que, na ocasião, expressou o compromisso da entidade em buscar alternativas para garantir a disseminação do material em todas as escolas públicas brasileiras. Por outro lado, os conselheiros escolares apresentaram grande receptividade ao material pedagógico e deram contribuições importantes para o seu aperfeiçoamento, o que foi determinante para que a SEB autorizasse a impressão dos Cadernos Temáticos em larga escala.

O MEC realizou então a distribuição do material pedagógico aos sistemas públicos de ensino, Secretarias estaduais e municipais de Educação, e a todas as escolas públicas do Brasil com mais de 250 estudantes, juntamente com um caderno denominado Conselhos Escolares.

Mais tarde, em junho de 2006, por solicitação da SEB/MEC, foram elaborados mais cinco cadernos com os seguintes temas: Caderno 6. Conselho escolar como espaço de



formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação; Caderno 7. Conselho escolar e o financiamento da educação no Brasil; Caderno 8. Conselho escolar e a valorização dos trabalhadores em educação; Caderno 9. Conselho escolar e a educação no campo; Caderno 10. Conselho escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social<sup>8</sup>.

Entre os principais objetivos desse material, estava o de estimular a reflexão e o debate sobre as potencialidades do conselho escolar, visando instigar novas relações pedagógicas, ao conceber os conselhos como órgãos colegiados formados por representantes das comunidades escolar e local, com a missão de deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras, no âmbito da escola<sup>9</sup>.

Nesta perspectiva, o Programa (PNFCE) demonstrava assumir, como modelo, uma GE participativa, uma vez que considerava os membros do conselho escolar como representantes das comunidades (escolar e local), com atuação coletiva, a fim de definir estratégias para a tomada de decisões. Também almejava configurar as reuniões do conselho escolar como práticas de discussão, de negociação e também de guia a algumas demandas educacionais, favorecendo a participação social e a promoção da GD.

No Caderno 1 (PNFCE), o conselho escolar é caracterizado como “uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã” (CADERNO 1, p. 33).

Trata-se de uma definição em que a concepção de conselho escolar assume um caráter democrático, opondo-se à tradição do Estado brasileiro, patrimonialista, com relações sociais marcadas pelo clientelismo<sup>10</sup>. No que tange à escola pública, ela é destacada como um espaço fundamental para a construção de uma cidadania participativa, de construção permanente e coletiva. Neste sentido, os conselhos escolares são considerados, primordialmente, como:

[...] o sustentáculo de projetos político-pedagógicos que permitam a definição dos rumos e das prioridades das escolas, numa perspectiva

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php>>. Acesso em: 01/08/2017.

<sup>9</sup> Caderno 1 – Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania.

<sup>10</sup> O clientelismo indica um tipo de relação entre atores políticos que envolve concessão de benefícios públicos, na forma de empregos, benefícios fiscais, isenções, em troca de apoio político, sobretudo na forma de voto. Este é um dos sentidos por meio dos quais o conceito é usado na literatura internacional. (CARVALHO, 1997 apud KAUFMAN, 1977).

emancipadora, que realmente considere os interesses e as necessidades da maioria da sociedade (CADERNO 1, p. 33).

Tal entendimento remete ao caráter atribuído ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), que constitui o referencial das ações da escola. Nos Cadernos Temáticos (PNFCE), o PPP é concebido como um processo que inclui as discussões sobre a comunidade, as prioridades, os objetivos e os problemas, inclusive os que precisam ser superados, por meio da criação de práticas pedagógicas coletivas e da corresponsabilidade de todos que pertencem à comunidade escolar (CADERNO 1, p. 33).

De modo geral, o conselho escolar é o órgão representativo da comunidade na escola pública. Ele exerce um importante canal de comunicação entre a comunidade escolar (pais, alunos, funcionários), a comunidade externa e a gestão, valorizando a participação por meio do diálogo nas discussões do cotidiano escolar e em seus processos decisórios. No entanto, o desenvolvimento do conselho escolar ainda enfrenta desafios na busca de mecanismos de participação que considerem, entre outras questões, a aprendizagem da função política da educação.

A esse respeito, Paro (2016) afirma que o conselho pode servir como instrumento para uma verdadeira gestão colegiada articulada com os interesses populares da escola e, ao mesmo tempo, para a necessidade da escola de organizar-se democraticamente a fim de alcançar sua transformação, segundo os interesses dos seus usuários. Isso porque, na escola pública, o conselho é um mecanismo de partilha e descentralização do poder, além de constituir-se em uma importante ferramenta para o exercício da cidadania.

O conselho escolar pode ainda atuar contra o autoritarismo com base na partilha do poder. Neste sentido, as decisões deixam de ser tomadas exclusivamente pelo diretor e passam a ser parte do coletivo escolar, com a participação de pais, alunos, funcionários professores e outros integrantes da comunidade escolar. Para que isso ocorra, é necessário deslocar o poder das mãos do diretor, para que as decisões possam ser tomadas no conjunto da escola.

Assim, o compromisso com a escola é assumido por todos, deixando de ser exclusividade do diretor. Isso motivaria, inclusive, um maior envolvimento das pessoas no alcance de objetivos estabelecidos. Para tal, os atores escolares (diretor, professores, pais, entre outros) engajam-se ao assumir suas responsabilidades, quando percebem que as decisões e discussões caminham na direção de suas necessidades.

Em um estudo sobre o conselho escolar na região do Grande ABC, Garcia et al. (2016) mostraram que as escolas municipais dos sete municípios possuíam conselho de escola. A maioria das unidades escolares realizou em 2013 mais de três reuniões ao longo do ano letivo. Os autores revelaram também que no conselho escolar havia a participação dos professores, funcionários, alunos e pais, mas a participação de alunos, neste contexto, era menor.

### **2.2.10 Conselho de classe**

O conselho de classe se originou na França, em 1945, e surgiu pela necessidade de um trabalho interdisciplinar em classes experimentais (ROCHA, 1986 apud DALBEN 2004, p. 22).

A partir da reforma do ensino francês, em 1959, foram instituídos três tipos de conselho: o conselho de classe, no âmbito da turma; o conselho de orientação, no âmbito do estabelecimento; e o conselho departamental, de orientação em esfera mais ampla (DALBEN, 1992).

Na época, as informações levantadas no conselho de classe eram levadas ao conselho de orientação, que informava a família sobre o resultado. Nesse sistema educacional, essas assembleias acabavam determinando o futuro do aluno (ROCHA, 1982).

A reforma do ensino na França objetivou democratizar um sistema escolar com base na observação sistemática e contínua dos alunos, oferecendo a cada um deles orientações para o acesso nas diferentes modalidades de ensino da época (clássico ou técnico) de acordo com as aptidões demonstradas por cada aluno. Naquele tempo, o conselho de classe francês manifestava um carácter específico de encaminhamento para a seleção e a distribuição do aluno em uma ordem de ensino dualista.

Rocha (1982) relata que a experiência francesa vivida por educadores brasileiros estagiários no Instituto de Pesquisas Educacionais de Sèrves, na França, contribuiu com a implantação do conselho de classe no Brasil, em 1958. Ele fora implantado inicialmente no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP).

Para a autora, as ideias trazidas do modelo de conselho de classe francês somente foram possíveis porque já havia ocorrido no Brasil um processo de desenvolvimento de

um ideário pedagógico, que trazia novos ideais para o meio educacional por meio da pedagogia escolanovista<sup>11</sup> (ROCHA, 1982, p. 18).

No Brasil, o conselho de classe é uma prática mais recente, datada da década de 1970, no contexto da reformulação do ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> grau (PITHAN, 1994). Considerando as novas formas avaliativas, previstas no Art. 14, Lei nº. 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971, o conselho de classe era visto como a prática que mais se adaptaria à nova realidade: as habilidades e as atitudes, as áreas de estudo e os conceitos que passariam a compor o “novo currículo” (SANTOS, 2006, p. 14).

Na legislação do estado de São Paulo, há apenas um documento sobre o assunto, que constitui as normas regimentais básicas para as escolas estaduais. O Decreto-Lei nº 10.623/1977 normatizou, a partir de 1978, o funcionamento das escolas estaduais de 1<sup>o</sup> grau (SÃO PAULO, 1977).

Esse Decreto-Lei, ao abordar o assunto, destaca que o conselho de classe atua nas “decisões relativas à promoção/retenção dos alunos ou à sua admissão aos estudos finais de recuperação, tendo como parâmetro o seu ‘aproveitamento’, expresso nos conceitos bimestrais e no conceito final a eles atribuído” (MIRANDA; SÁ, 2014 apud SOUSA, 1998, p. 46).

Na década de 1990, a Secretaria de Educação reviu as normas que regiam os conselhos nas escolas estaduais, considerando a aprovação da LDBEN, Lei nº 9.394/1996, e o disposto no artigo 12, definindo as incumbências dos estabelecimentos de ensino no que se refere à elaboração e execução de sua proposta pedagógica, “respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Dessa maneira, esta entidade propôs ao Conselho Estadual de Educação que, ao longo do ano de 1998, cada escola deveria elaborar seu próprio regimento. No entanto, foi por meio do Parecer CEE nº 67/1998 que se observaram alguns avanços no que tange às finalidades do conselho de classe em relação às normatizações anteriores.

---

<sup>11</sup> A Escola Nova chegou ao Brasil na década de 1920 com as Reformas do Ensino, dando origem ao movimento escolanovista. Este se desenvolveu no momento quando o país passava por importantes mudanças de ordem econômica, política e social e buscava a modernização, a democratização, a industrialização e a urbanização da sociedade. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, apresentou as principais diretrizes políticas, sociais, filosóficas e educacionais do escolanovismo. O primeiro grupo, dos liberais, era formado por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e outros. Os educadores que apoiavam suas ideias defendiam que a educação seria a responsável por inserir as pessoas na ordem social. Um aspecto importante da Escola Nova é a sua visão a qual liga a educação aos processos sociais, uma vez que a escola deve atender aos desafios da sociedade, o que deve ocorrer de forma crítica e dialogada. O término do movimento ocorreu no final dos anos 1950, quando o ideário pedagógico opta pela planificação educacional como seu princípio maior (MENEZES, 2001).

Ainda em vigor, este parecer reconhece o conselho de classe como colegiado e determina que o mesmo apresente as seguintes ações:

I – Possibilitar a inter-relação entre profissionais e alunos, entre turnos e entre séries e turmas; II – propiciar o debate permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem; III – favorecer a integração e sequência dos conteúdos curriculares de cada série/classe; IV – orientar o processo de gestão do ensino (SÃO PAULO, 1998).

Observa-se que a proposta do parecer é a de utilizar o conselho de classe como instrumento de participação, à medida que sugere a inter-relação entre as partes do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, convida os atores escolares a tornarem-se sujeitos ativos no processo educacional.

Segundo Paro (1995, p. 162), o conselho de classe se constitui em um importante e significativo espaço de posições diversificadas relativas ao desempenho escolar do aluno. Trata-se de um lugar para a conciliação de interesses, por meio da participação coletiva dos atores escolares, ampliando a reflexão e reduzindo o individualismo e a fragmentação rumo a uma GD.

O artigo 14, inciso II, da LDBEN/1996 prevê a [...] “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996). Como parte dos princípios da GD, a participação no conselho de classe deve ocorrer por meio das reuniões periódicas ao final de cada bimestre ou trimestre, a depender dos sistemas de ensino.

Por sua vez, o Parecer nº-67/1998, em seu artigo 21, determina que o conselho de classe seja integrado por todos os professores da mesma classe ou série e que manifeste a participação dos alunos de cada série, independentemente de sua idade. Este seria o conselho de classe e série participativo (CCSP).

No estudo de Santos (2006, p. 78), foram constatadas divergências quanto ao seguimento das normas da Secretaria de Educação e a atuação do conselho de classe, como, por exemplo, a participação de alunos, que acaba não acontecendo na situação real.

Miranda e Sá (2014), em seu estudo, sinalizam que o CCSP representa um avanço na GD da escola pública, ao passo que torna possível a avaliação coletiva pela qual os

alunos são estimulados ao autoconhecimento, ao reconhecimento de suas habilidades e dificuldades, percebendo-se sujeitos responsáveis por seu processo de aprendizagem.

O conselho de classe compõe os órgãos colegiados de participação na GE e tem como um dos seus objetivos principais analisar os processos de ensino e de aprendizagem sobre diferentes aspectos. No entanto, algumas pesquisas sustentam que há distorções entre as funções e os poderes deste tipo de conselho: os professores não são avaliados e os alunos o são segundo os critérios pessoais dos professores.

Ocorre que, muitas vezes, o conselho de classe reflete as formas de organização e estruturação da educação escolar. Na maioria delas, suas decisões são voltadas à promoção e retenção, tendo como parâmetros as notas ou conceito final dos alunos (SOUZA, 1998, p. 45-47).

No entanto, o espaço de discussão do conselho de classe pode proporcionar aos professores um importante local de experiência formativa, permitindo a reavaliação da prática pedagógica, além de auxiliar na compreensão das questões cognitivas, afetivas e sociais que interferem na aprendizagem dos alunos.

Nesse processo, o conselho de classe é fundamental uma vez que: “[...] guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino, que é o eixo central em torno do qual se desenvolve o processo do trabalho escolar” (DALBEN, 1995, p. 16 apud VEIGA, 2003, p. 117).

Assim, é importante a condução da reunião desta espécie de conselho, de forma a conhecer a relação que o aluno desenvolve com a aprendizagem e com a escola, de maneira global, propondo, quando necessário, ações e estratégias pedagógicas que visem à melhoria na qualidade do ensino. Rocha (1982, p. 9) aponta que o conselho de classe é uma reunião de professores para avaliar o aproveitamento dos alunos e da turma, bem como promover a interação dos professores e da equipe escolar.

De acordo com Cruz (2005, p. 11), o conselho de classe é um local “rico” de transformação da prática pedagógica e, talvez, um dos mais mal aproveitados nas escolas. Assim, o mesmo autor sinaliza que o conselho de classe não vem cumprindo seu papel de forma adequada. Neste sentido, há a necessidade de repensar a sua estrutura para dar mais sentido e coerência ao processo de avaliação escolar.

Mattos (2005, p. 218), em sua pesquisa acerca do conselho de classe e a construção do fracasso escolar, revelou que os diálogos realizados neste espaço careciam de critérios avaliativos e eram repletos de apreciações subjetivas sobre os alunos, o que favorecia o fracasso escolar. A mesma autora afirma também que o

funcionamento dos conselhos de classe assume uma função mais de “fortalecer e confirmar as visões negativas, por vezes infundadas ou apressadas, que as professoras traçam de alunos e alunas com dificuldades de aprendizagem” (MATTOS, 2005, p. 226).

Em geral, existem pesquisadores que apontam que as reuniões de conselho de classe têm sido utilizadas para discussões que giram em torno da promoção ou retenção do aluno (DALBEN, 1992; SANTOS; CAMACHO, 2010).

Com muita frequência, também os encontros destes conselhos estão associados aos debates sobre problemas de ordem comportamental dos alunos. Os professores expõem aspectos extraescolares sobre os jovens que, muitas vezes, complementam-se afirmando ou confirmando julgamentos que responsabilizam o aluno pelo fracasso escolar.

Têm sido comuns reuniões em que diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e professores atribuem o fracasso ou o insucesso escolar às questões de ordem psicológica, sem uma análise fundamentada por profissionais específicos da área. Por vezes, nos conselhos de classe são gerados encaminhamentos para avaliações médicas, psicológicas e psicopedagógicas para os estudantes.

Dalben (2004, p. 59) destaca que um novo tipo de conselho de classe só é possível de ser efetivado quando os sujeitos que o integram apoderarem-se dele, colocando-o a serviço de seus propósitos e articulado a um PPP comum. O autor aponta que deveria haver também abrangência das concepções de avaliação escolar presentes nas práticas dos professores, a cultura escolar e a cultura da escola e, por fim, sinaliza que o conselho de classe deve constituir um espaço motivador do diálogo, da interação, da construção coletiva, disposições essenciais para o sucesso escolar (idem, p. 69).

Para este tipo de visão mais ampla, é preciso instituir a discussão coletiva (direção, equipe pedagógica, professores, pais e alunos), incluindo todos os aspectos do processo pedagógico. Assim, seria assegurada a democratização das relações que acontecem na escola. É fundamental analisar e discutir para além das notas e da promoção ou retenção do aluno, avançando para questões de todo o processo de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, propondo mecanismos de retomada de conteúdos e planos de recuperação e estratégias metodológicas de ensino.

Assim, seria construído um processo em que o docente também é avaliado, em que são reveladas e discutidas as concepções de avaliação e que tais indicações sejam orientadas pelo Projeto Político-Pedagógico.

No processo de democratização da escola pública, o conselho é um importante instrumento de participação colegiada nas decisões que representam o interesse de todos os atores envolvidos, uma vez que possibilita a análise dos avanços ou a necessidade dela.

### **2.2.11 Projeto Político-Pedagógico**

A construção da GD na escola pública necessita de práticas participativas que favoreçam o diálogo, contribuindo para superar os limites dos modelos de GE autoritária e centralizada que vêm caracterizando historicamente as escolas públicas brasileiras. Enquanto instrumento, o PPP favorece a criação de espaços de discussão para a construção da identidade da escola e a participação da comunidade nos processos pedagógicos e de GE e GD.

Gadotti e Romão (2011, p. 33-41) sinalizam que o PPP não nega aquilo que está estabelecido na escola, ou seja, sua história, seus currículos, seus métodos, entre outros. Ao mesmo tempo, não se constrói um projeto sem diretivas políticas. Neste sentido, o PPP manifesta um caráter histórico e político (VEIGA, 2008).

O PPP é um plano global da escola, constituído a partir de um planejamento participativo, mas nunca definitivo, que se aperfeiçoa durante todo o processo pedagógico. Possui como um de seus principais objetivos a construção da identidade da escola, por meio da participação da comunidade, caracterizando-se como um canal ativo na GE.

Sendo assim, o PPP deve estar fundamentado nos princípios da escola democrática: a) de igualdade; de condições de acesso e permanência na escola; b) de qualidade, oferecendo ensino de excelência para todos e não apenas para uma minoria; c) de GD, ao abranger as questões políticas, administrativas e financeiras (VEIGA, 2008, p. 16).

Uma escola sem um plano, sem uma proposta pedagógica pode convergir para o imediatismo e para o improvisado. Segundo Veiga (2004, p. 38),

o projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina de mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola (VEIGA, 2004, p. 38).



No contexto da democratização da gestão escolar, o PPP constitui um instrumento de atuação coletiva da comunidade, com o objetivo de buscar uma escola melhor e se desviar dos processos burocráticos. Ao romper com as relações hierárquicas e burocráticas existentes no interior da escola, ele estabelece um processo democrático de decisões, possibilitando a construção da autonomia da escola pública e delineando a sua própria identidade.

O artigo 12, inciso I, da LDBEN/1996, prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu ensino, terão a incumbência de elaborar e executar a proposta pedagógica” (BRASIL, 1996).

A elaboração do PPP exige uma reflexão, entre outras questões, sobre a concepção de cidadão e de educação que se pretende promover no contexto escolar. De maneira geral, aponta para a necessidade de a escola adaptar-se à realidade e às exigências contemporâneas do mundo social e do trabalho. A partir de uma leitura da realidade local, busca-se estabelecer metas e objetivos educacionais a serem atingidos, com vistas à melhoria da educação.

Assim, a participação dos professores, da equipe pedagógica (direção, coordenação pedagógica, orientação educacional), dos funcionários e da comunidade escolar é fundamental para a reflexão e a elaboração do PPP. Ao gestor escolar cabe criar formas para garantir a participação, considerando a comunidade como protagonista da escola.

No documento, são prescritos a missão da escola, os dados sobre a clientela e a aprendizagem, a relação com as famílias, os recursos, as diretrizes pedagógicas e o plano de ação. Após sua elaboração, o PPP deverá passar por processos de avaliação, revisão e de modificação sempre que necessário, tendo por base um processo de discussão, reflexão, replanejamento, com foco no objetivo da melhoria da escola.

É comum surgirem dificuldades na implantação do PPP. Não obstante, conhecendo e analisando essas dificuldades, procura-se identificar as causas e, a partir disso, buscar as soluções. Neste momento, é importante revisar as estratégias de ação e os caminhos já percorridos, a fim de reorientar as ações futuras, mantendo o enfoque no aluno e em sua formação e aprendizagem. Assume-se, conscientemente, a avaliação a partir do processo de ação-reflexão-ação (DALMÁS, 1995, p. 105).

É em consonância com a perspectiva de melhorar a escola pública que o PPP deve ser construído com a participação de todos os atores envolvidos no processo, com destaque aos alunos, tornando a escola autora de seu projeto.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 Contexto de pesquisa

São Caetano do Sul é uma cidade situada na área metropolitana de São Paulo (SP), composta por sete municípios: Santo André (SA), São Bernardo do Campo (SBC), São Caetano do Sul (SCS), Diadema (D), Mauá (M), Ribeirão Pires (RP) e Rio Grande da Serra (RGS).

A cidade faz limites geográficos ao norte com São Paulo (SP), ao sul com Santo André (SA) e São Bernardo do Campo (SBC), a leste com Santo André e a oeste com São Paulo e São Bernardo do Campo. Possui rios que fazem divisa com outros municípios: Rio Tamanduateí (divisa com SP), Rio dos Meninos (divisa com SP e SBC), Córrego de Utinga (divisa com SA), Córrego das Grotas (divisa com SA) e Córrego do Moinho (dentro da cidade).

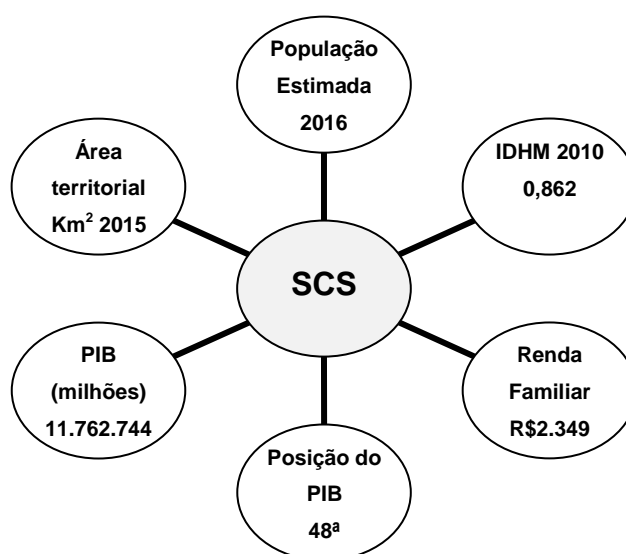
Com raízes italianas, SCS foi fundado em 28 de julho de 1877 e emancipado em 24 de outubro de 1948. Atualmente, possui uma população de aproximadamente 158.000 munícipes (IBGE, 2014) e uma densidade demográfica de 9.736 habitantes/quilômetro quadrado.

A cidade apresenta uma área total de 15,3 km<sup>2</sup> e está situada a uma altitude de 744 metros. Com o 48<sup>º</sup> maior PIB (Produto Interno Bruto), SCS, confirmou, em 2013, sua liderança em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), com um resultado de 0,862 (em uma escala que vai de 0 a 1). Em 2000, São Caetano já era considerado o primeiro município do Brasil em tal *ranking*. No quesito longevidade, SCS ocupa também a primeira colocação em nível nacional (expectativa de vida ao nascer de 78,2 anos). Dessa forma, investimentos podem ser fortemente encontrados em todos os setores, incluindo a atenção com a terceira idade.

O Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal (IFDM), da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN), apontou, em 2009, São Caetano do Sul como o município mais desenvolvido do país, obtendo a nota 0,9524 (escala em que 1 é o maior índice alcançado). Isso demonstra que a cidade é a melhor entre os mais de 5.500 municípios brasileiros para se viver.

A figura 1 apresenta as características demográficas da cidade de São Caetano do Sul.

**Figura 1**  
Características demográficas da cidade



**Fonte:** adaptada do livro *Avaliação da educação escolar do Grande ABC Paulista: primeiras aproximações* (GARCIA et al, 2015, p.10-11).

Em 2009, o município foi apontado como a cidade com o menor índice de mortalidade infantil no estado de São Paulo (média de 4,1 óbitos de crianças menores de um ano para cada mil bebês nascidos vivos). Esses números podem ser comparados ao de nações desenvolvidas (Alemanha, Dinamarca). Eles são menores do que os dos Estados Unidos, Canadá e Reino Unido.

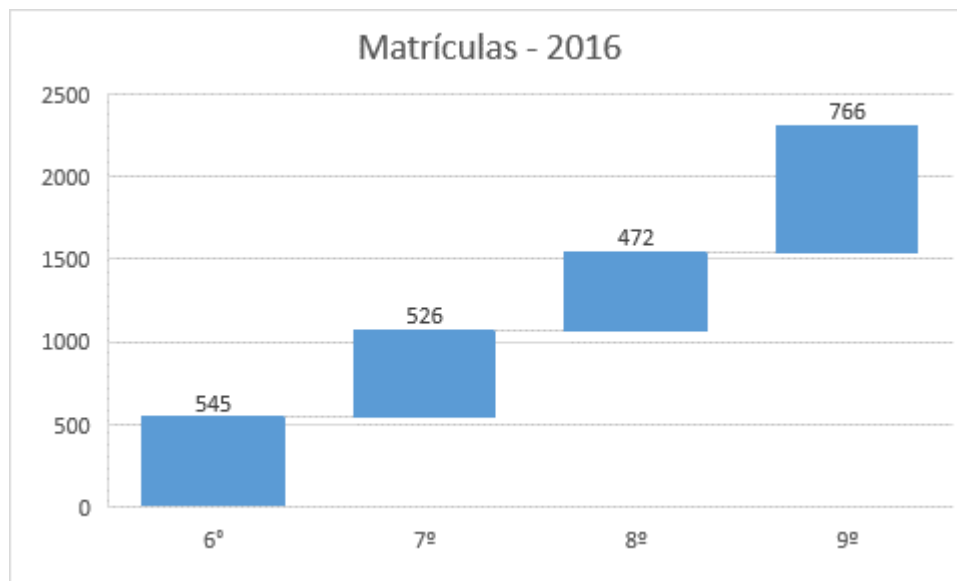
Na educação, SCS apresenta um número de analfabetismo de apenas 0,07% e foi eleito, em 2009, o município líder em escolaridade entre todos os 645 municípios do estado de São Paulo, pela Fundação SEADE.

No Ensino Fundamental, muitas escolas estaduais (10) foram municipalizadas por força da Lei Municipal nº 4.454, de 22 de novembro de 2006, que “autoriza o poder executivo municipal a celebrar convênio com o Estado de São Paulo”. Esse convênio tinha por objetivo a ação compartilhada entre a Secretaria Estadual de Educação e o município e, ampliava, significativamente, a rede municipal de ensino. A partir desse ano, a rede estadual passou a contar com apenas 10 escolas de Ensino Fundamental.

Em 2016, havia 10 escolas estaduais de Ensino Fundamental na cidade de São Caetano. Nestas escolas, estavam matriculados 2.309 alunos, do 6º ao 9º ano.

O gráfico 1 sintetiza os dados.

**Gráfico 1**  
Matrículas nas escolas estaduais (2016)

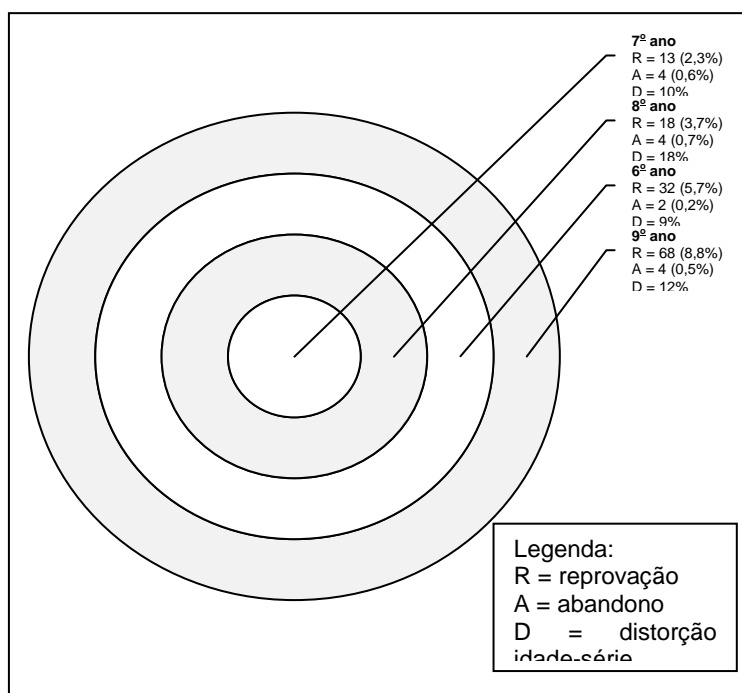


**Fonte:** Censo Escolar (2016). Elaborado pela autora.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da cidade, nível estadual, era, em 2015, de 5,2. Isto estava abaixo da meta estabelecida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), que era de 5,7.

Quanto às taxas de reprovação, abandono escolar e distorção idade-série, a figura 2 mostra as informações.

**Figura 2**  
Taxas de reprovação, abandono escolar e distorção idade-série (2015)



**Fonte:** Censo Escolar (2015). Elaborada pela autora.

Como pode ser verificado, as maiores taxas de reprovação, abandono escolar e distorção idade-série estão localizadas nos nonos anos.

Já os índices de aprendizado adequado dos alunos, soma dos níveis avançado e proficiente<sup>12</sup> na disciplina de português, mostraram que em 2011 o aproveitamento foi de 39%. Em 2013, foi de 40%, e em 2015, foi de 45%. Na disciplina de matemática, no entanto, os dados foram mais preocupantes: 18%, 20% e 24%, respectivamente nos anos citados.

## 3.2 Metodologia da pesquisa

### 3.2.1 Objetivo geral:

Identificar e analisar as características (perfil) dos diretores escolares e como são conduzidos os processos de GD nas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental na cidade de São Caetano do Sul.

<sup>12</sup> Classificação criada pelo movimento Todos pela Educação em relação ao aprendizado dos alunos. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 03/06/17.

### 3.2.2 Objetivos específicos:

- Revisar a literatura especializada sobre o tema;
- Identificar e analisar os desafios e as possibilidades no perfil dos diretores escolares e nos processos de GD nas escolas públicas estaduais da cidade de São Caetano do Sul, a partir do Questionário do Diretor, da Prova Brasil de 2009 e 2015;
- Investigar *in loco*, junto aos atores (diretores, professores e pais), os desafios e as possibilidades nos processos de GD.

Nesta pesquisa, utilizaram-se as abordagens metodológicas tanto quantitativa quanto qualitativa, por meio de métodos mistos. O objetivo está associado à realização de descrições e explorações detalhadas do fenômeno, o qual está inserido em um contexto social e cultural próprio, a partir da pesquisa do meio e da criação de hipóteses (JOHNSON; ONWUEGBUZIE, 2004; ONWUEGBUZIE; JOHNSON, 2006).

Os métodos mistos possuem princípios e características gerais, como o ecletismo metodológico e o pluralismo paradigmático (TASHAKKORI; TEDDLIE, 2010, p. 273). Trata-se de realizar uma coleta de múltiplos tipos de dados, visando aumentar o entendimento do problema.

Este tipo de metodologia combina procedimentos predeterminados e emergentes, questões abertas e fechadas, análises estatísticas e textuais, e formas múltiplas de coleta de dados. O intuito, entre outras questões, é contemplar todas as possibilidades, permitindo a ampliação dos instrumentos de coleta, com observações abertas e entrevistas exploratórias com maior profundidade (CRESWELL, 2007, p. 34).

Na mesma lógica, estratégias de investigação podem ser empregadas, como a coleta de informações simultânea ou sequencial, almejando entender o problema de pesquisa detalhadamente e o pesquisador, neste contexto. Aqui, a investigação se fundamenta na suposição de que a arrecadação de diversos tipos de dados garante um entendimento melhor do problema de pesquisa (idem, p. 37-38).

A figura 3, criada a partir da pesquisa de Gorar e Taylor (2004), revela que cada abordagem manifesta a sua contribuição específica e a integração entre elas permite explorar uma outra área.

**Figura 3**  
Complementariedade das abordagens



**Fonte:** Paranhos et al. (2016).

No mesmo sentido, Creswell (2007, p. 34-35) mostrou que os métodos mistos utilizam instrumentos das pesquisas quantitativas e qualitativas. Neste caso, são contempladas múltiplas formas de dados com análises estatísticas e textuais.

Os métodos mistos, ao combinar os métodos predeterminados das pesquisas quantitativas com os emergentes das qualitativas, possibilitam uma multiplicidade de informações obtidas, tanto de análises estatísticas quanto de análises textuais. Isso garante ao pesquisador a chance de um melhor entendimento do problema pesquisado (CRESWELL, 2007, p. 34-35), bem como a busca pela eliminação das limitações pertinentes à aplicação de cada um dos dois procedimentos citados.

A utilização dos métodos mistos neste presente estudo ocorreu em duas fases distintas, mas que se complementaram.

### **3.3 Primeira fase da pesquisa**

Esta primeira fase foi caracterizada por uma revisão na literatura especializada na área e, ao mesmo tempo, uma análise dos dados das respostas dos diretores no Questionário do Diretor da Prova Brasil, dos anos de 2009 e 2015.

Inicialmente, a pesquisa contou com a revisão da literatura sobre o tema da GD, iniciando com uma pesquisa da administração e da GE para, em seguida, investigar



alguns processos da GD: a participação, a seleção de dirigentes, o conselho de escola, o conselho de classe e o PPP.

De acordo com Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de um registro disponível, decorrente de trabalhos anteriores e em documentos impressos, como livros, artigos, teses, entre outros meios, ressaltando-se ainda que, neste tipo de estudo, há o seguinte:

[a] utilização de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

No mesmo sentido, foram exploradas as principais legislações educacionais: Constituição Federal de 1988, LDBEN nº 9.394/1996, além de alguns Decretos-Leis e Pareceres emitidos por órgãos oficiais.

Concomitantemente a esta etapa de revisão, foram analisados os dados das respostas dos diretores no Questionário do Diretor da Prova Brasil, dos anos de 2009 e 2015, coletados a partir dos microdados disponíveis no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP)<sup>13</sup>.

As avaliações do SAEB são compostas por dois tipos de instrumentos: as provas aplicadas aos estudantes e os questionários socioeconômicos, respondidos pelos estudantes, professores e diretores das escolas testadas. No que tange ao Questionário do Diretor, os principais objetivos estão atrelados à coleta de dados acerca da formação profissional, de práticas gerenciais e do perfil socioeconômico e cultural dos diretores das escolas em que a prova é aplicada.

Nesta presente pesquisa, por meio de uma análise exploratória, foram arrecadadas informações sobre as seguintes categorias dos questionários:

- Informações básicas: formação, experiência profissional e características funcionais;

---

<sup>13</sup> Microdados disponíveis no site: <<https://portal.inep.gov.br>>.

- Características da equipe escolar: atividades e composição da equipe escolar;
- Visão sobre os problemas da escola e dificuldades de gestão: com questões que abrangem a opinião dos diretores sobre os principais obstáculos encontrados na gestão escolar.

É preciso ressaltar que os questionários dos anos de 2009 e 2015 apresentaram estruturas diferentes. No entanto, as categorias selecionadas para a pesquisa estão presentes nos dois instrumentos.

No quesito informações básicas, foram analisadas as seguintes questões: a) sexo; b) idade; c) cor; d) nível de escolaridade; e) tempo de formação na graduação; f) tipo de instituição da formação superior; g) formas de realização do curso superior; h) modalidade do curso de pós-graduação; i) participação em atividade de formação continuada nos últimos dois anos; j) salário bruto; k) tempo de trabalho na educação; l) tempo na função de direção; m) tempo na direção na mesma escola; n) carga horária de trabalho; o) forma de seleção para o ingresso na profissão.

Quanto às características da equipe escolar foram investigadas informações sobre: a) conselho de escola; b) conselho de classe; c) Projeto Político-Pedagógico.

Os achados foram agrupados de acordo com a classificação a seguir: a) categoria de conselho escolar – a existência do conselho, o número de vezes que o conselho se reúne, a participação no conselho escolar (quem participa); b) categoria de conselho de classe – a existência do conselho, o número de vezes que se reúne; c) categoria PPP – a presença do documento na escola, as formas de elaboração.

Por fim, em relação aos problemas da escola e dificuldades de gestão foram avaliadas as seguintes questões: a) interferências de atores externos na escola; b) apoio de instâncias superiores; c) trocas de informações com outros diretores de escolas; d) apoio da comunidade à gestão escolar.

### **3.3.1 Análise dos dados**

Para melhor análise e compressão do fenômeno, os dados coletados a partir do Questionário do Diretor foram agrupados em tabelas. Tal situação teve como objetivo identificar as similaridades, as diferenças e as regularidades nas informações. Isto permitiu à pesquisadora investigar os desafios e as possibilidades em relação ao perfil do

diretor escolar e aos processos de GD, os gestores, o conselho da escola, conselho de classe, Projeto Político-Pedagógico, entre outros.

As possibilidades são, neste estudo, caracterizadas como oportunidades, ou seja, situações favoráveis e desejadas. Os desafios, por outro lado, são compreendidos como dificuldades, às vezes, obstáculos que necessitam ser superados.

Por fim, sinaliza-se que os resultados encontrados são integrados a outras análises mais detalhadas (segunda fase). Trata-se das entrevistas com diretores, professores e pais, pois se considera que, detalhando esses dados da primeira fase (questionários da Prova Brasil,) pode-se ampliar o sentido desta investigação, aumentando, ao mesmo tempo, a compreensão sobre o fenômeno estudado.

### **3.4 Segunda fase da pesquisa**

Na segunda fase deste estudo, utilizou-se o método qualitativo, investigando o problema dentro de seu contexto. Aqui houve um aprofundamento nas possibilidades e nos desafios encontrados na primeira parte da pesquisa.

A parte qualitativa caracteriza-se pela busca da compreensão da totalidade das relações sociais e, neste contexto, o objeto de estudo se torna o ponto de partida. O ambiente a ser percorrido é aquele onde as pessoas atuam, onde os significados são construídos e compartilhados.

Neste tipo de trabalho, o objetivo não é testar hipóteses preconcebidas, mas sim desenvolver teorias empíricas, considerando a visão das pessoas envolvidas e, concomitantemente, os ambientes sociais onde esses estão inseridos. Assim, o pesquisador e os entrevistados estão em constante relação, sendo que as percepções e reflexões do pesquisador são relevantes para o desenvolvimento do trabalho (FLICK, 2004, p. 21-22).

A coleta de dados, nesta fase, ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, com um roteiro previamente estabelecido, com a finalidade de complementar as análises da fase anterior. Nas entrevistas, pode-se eleger mais de um local e, no decorrer do trabalho, reestruturar e realizar perguntas com o intuito de especificar e explorar a realidade investigada. Um dos objetivos centrais é coletar o máximo de informações (DANTAS et al., 2009, p. 3).

As entrevistas foram construídas a partir dos dados colhidos na primeira fase da pesquisa quantitativa (questionários). Ou seja, concentra-se nos pontos significativos que podem contribuir para a compreensão do fenômeno da GD na cidade de São Caetano do Sul.

Para as entrevistas, foram estabelecidos, de início, contatos telefônicos com as 10 escolas de Ensino Fundamental da esfera estadual. Entre elas, seis decidiram participar. Neste processo, os dados foram coletados com cinco diretores, seis professores e três pais, os que concordaram em participar deste estudo.

As entrevistas contavam com roteiro previamente estabelecido. Cada roteiro foi elaborado de acordo com os grupos de diretores, professores e pais.

### **3.4.1 Entrevistas com diretores**

Com os diretores de escolas, as entrevistas realizadas coletaram informações sobre os seguintes aspectos:

- a) Escola: a) modalidade de ensino; b) período; e c) horário de funcionamento.
- b) Informações pessoais e profissionais: a) sexo; b) cor; c) idade; d) estado civil; e) número de filhos, f) tempo de trabalho na educação, g) tempo na direção da mesma escola; h) carga horária semanal de trabalho; i) formação na graduação; j) participação em atividades de formação continuada nos últimos dois anos; k) pós-graduação *lato sensu/stricto sensu*; e l) faixa salarial.
- c) Conselho de escola: a) composição do conselho escolar; b) formação para os membros após a eleição; c) divulgação para os conselheiros, com antecedência, das reuniões; d) divulgação das decisões do conselho de classe para acompanhamento da escola; e) pauta da reunião; f) participação na GE; g) participação dos membros nas reuniões; g) ciência da comunidade (pais, alunos, professores e funcionários) sobre a função do conselho escolar e acompanhamento das ações; h) funcionamento; i) apoio do conselho escolar à gestão.
- d) Projeto Político-Pedagógico: a) a existência do documento na escola; b) tempo em que foi elaborado ou revisado; c) quem participou da elaboração ou revisão; d) conhecimento pela comunidade; e) consulta dele; f) por quem o documento é consultado; g) a existência do plano de ação; h) o

- monitoramento do plano de ação; i) o documento como referência para a melhoria da escola; j) o documento como instrumento auxiliar na GE.
- e) Conselho de classe: a) quem participa; b) pauta de reunião; c) funcionamento; d) contribuições do conselho.
- f) Problemas da escola e dificuldades de gestão: a) interferências externas na gestão; b) apoio de instâncias superiores; c) troca de informações com diretores de outras escolas; e d) apoio da comunidade à gestão.
- g) Participação da comunidade na escola: a) como gostariam que fosse a participação da comunidade na GE; b) sugestões para que a escola tivesse uma gestão cada vez mais democrática; c) o que os entrevistados sabem sobre GD e GE.

### 3.4.2 Entrevistas com professores

Com os professores, as entrevistas realizadas descobriram o seguinte:

- Informações pessoais e profissionais: a) sexo; b) cor; c) idade; d) estado civil; e) número de filhos; f) tempo de trabalho na educação; g) tempo como professor na escola; h) carga horária semanal de trabalho; i) formação na graduação; j) participação em atividades de formação continuada nos últimos dois anos; k) pós-graduação *lato sensu/stricto sensu*; l) faixa salarial.
- Conselho de escola: a) participação; b) conhecimento dos demais membros; c) formação para os membros após a eleição; c) divulgação para os conselheiros, com antecedência, das reuniões; d) disseminação das decisões do conselho escolar para acompanhamento da escola; e) pauta da reunião; f) participação na GE; g) participação dos membros nas reuniões; g) ciência da comunidade (pais, alunos, professores e funcionários) sobre a função do conselho escolar e acompanhamento das ações; h) funcionamento; i) apoio do conselho escolar à gestão.
- Projeto Político-Pedagógico: a) a existência do documento na escola; b) tempo em que foi elaborado ou revisado; c) quem participou da elaboração ou revisão, d) conhecimento do documento pela comunidade; e) consulta dele; f) por quem o documento é consultado, g) a existência do plano de

- ação; h) o monitoramento do plano de ação; i) o documento como referência para a melhoria da escola; j) o documento como instrumento auxiliar na GE.
- Conselho de classe: a) quem participa; b) funcionamento; c) pauta de reunião; d) contribuições do CC.
  - Problemas da escola e dificuldades de gestão: a) apoio da comunidade à gestão; b) interesse do corpo docente em participar da gestão.
  - Participação da comunidade na escola: a) como gostariam que fosse a participação da comunidade na GE; b) sugestões para que a escola tivesse uma gestão cada vez mais democrática; c) o que os entrevistados sabem sobre GD e GE.

### 3.4.3 Entrevistas com pais de alunos

Com os pais de alunos, as entrevistas realizadas coletaram informações acerca do seguinte:

- Informações pessoais e profissionais: a) sexo; b) cor; c) idade; d) estado civil; e) número de filhos; f) se é funcionário da escola e há quanto tempo, qual a função e o tipo de vínculo; g) se é pai ou mãe de aluno e de qual ano/série; h) carga horária semanal de trabalho; i) formação; j) pós-graduação *lato sensu/stricto sensu*; m) faixa salarial.
- Informações sobre o conselho escolar: a) participação; b) conhecimento dos demais membros; c) formação para os membros após a eleição; c) divulgação para os conselheiros, com antecedência, das reuniões; d) disseminação das decisões do conselho escolar para acompanhamento da escola; e) pauta da reunião; f) participação na GE; g) participação dos membros nas reuniões; g) ciência da comunidade (pais, alunos, professores e funcionários) sobre a função do conselho escolar e acompanhamento das ações; h) funcionamento; i) apoio do conselho escolar à gestão.
- Projeto Político-Pedagógico: a) a existência do documento na escola; b) tempo em que foi elaborado ou revisado; c) quem participou da elaboração ou revisão; d) conhecimento do documento pela comunidade, e) consulta dele; f) por quem o documento é consultado, g) a existência do plano de

- ação; h) o monitoramento do plano de ação; i) o documento como referência para a melhoria da escola; j) o documento como instrumento auxiliar na GE.
- Conselho de classe: a) quem participa; b) pauta de reunião; c) funcionamento; d) contribuições do CC.
  - Problemas da escola e dificuldades de gestão: a) apoio da comunidade à gestão; b) interesse em participar da gestão.
  - Participação da comunidade na escola: a) como gostariam que fosse a participação da comunidade na GE; b) sugestões para que a escola tivesse uma gestão cada vez mais democrática; c) o que os entrevistados sabem sobre GD e GE.

#### **3.4.4 Análise dos dados**

Os resultados apresentados nesta segunda fase da pesquisa têm como objetivo a realização de uma leitura, mais detalhada, das faces do problema estudado. Aqui, pretende-se elencar aspectos importantes coletados nas entrevistas que poderão colaborar para a compreensão do fenômeno e suas representações.

Será explorada a teoria fundamentada (*Grounded Theory*). Ela se localiza entre as abordagens qualitativas e volta-se para a identificação, o desenvolvimento e a criação de relação entre os conceitos, dentre outras coisas (STRAUSS; CORBIN, 1990).

Como descrevem os mesmos autores, é preciso desenhar a pesquisa e definir a questão-problema; trabalhar concomitantemente na coleta e na análise dos dados; organizar a apreciação dos mesmos mediante o reconhecimento de categorias conceituais; realizar inferências, ligando-as às já existentes na literatura; elaborar teorias subjetivas (*idem*).

Na teoria fundamentada, procura-se extrair os aspectos significativos a partir das experiências vivenciadas pelos atores sociais, possibilitando interligar constructos teóricos e, assim, ampliar o conhecimento. Nela, as categorias do estudo emergem da análise dos dados, que pode ser realizada de forma paralela à coleta, redirecionando as suposições do pesquisador.

Assim, ao investigar dados, vislumbram-se possibilidades de aproximação de informações, de conexão e de interligação de categorias e conceitos e, neste processo, o pesquisador pode colocar em ação suas capacidades de criatividade e a inventividade.

Nesta presente pesquisa, os dados advindos das entrevistas com diretores, professores e pais, inicialmente foram segmentados a partir da realização de uma investigação temática com codificação aberta. Em outro momento, com os temas já revelados, tais dados foram filtrados a partir do uso de códigos e descritores.

Tal realização (códigos e descritores) permitiu à pesquisadora a identificação de regularidades, similaridades e diferenças entre os depoimentos dos participantes. Com isto, foram criadas as categorias e as subcategorias do estudo.



## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO TEÓRICA DA PESQUISA

### 4.1 Resultados da primeira fase da pesquisa

A análise dos dados nesta fase da pesquisa objetiva perceber as similaridades, as diferenças e as regularidades nas informações coletadas dos diretores no Questionário do Diretor da Prova Brasil (SAEB), de 2009 e 2015. Ou seja, verificar os desafios e as possibilidades no perfil destes profissionais e nos processos de GD.

Inicialmente são apresentados os resultados em relação ao perfil dos diretores que atuavam nas escolas públicas, na esfera estadual, da cidade de São Caetano do Sul. Os dados estão dispostos em grupos: a) características demográficas; b) formação inicial; c) formação continuada; d) experiência em educação; e) formas de ingresso na função de direção da escola; e f) características da equipe escolar: 1) conselho de escola; 2) conselho de classe; 3) PPP; 4) problemas da escola e dificuldades de gestão.

Em relação às características demográficas, as tabelas 1 e 2 sintetizam os dados em relação ao sexo e à declaração de cor, respectivamente.

**Tabela 1**  
Sexo

	<b>2009</b>	<b>2015</b>
Masculino	10%	10%
Feminino	90%	90%
Total	100%	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2009-2015). Elaborada pela autora.

Em São Caetano do Sul, nas escolas públicas da esfera estadual, no período entre 2009 e 2015, a maioria dos diretores eram mulheres. Neste contexto, apenas 10% dos diretores pertenciam ao sexo masculino.

Quanto à declaração da cor, observa-se o seguinte:

**Tabela 2**  
Declaração de cor

	<b>2009</b>	<b>2015</b>
Branco(a)	77%	100%
Pardo(a)	23%	
Preto(a)		
Amarelo(a)		
Indígena		
Total	100%	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2009-2015). Elaborada pela autora.

Quanto à declaração de cor, os dados mostraram que, no ano de 2009 e 2015, a maioria dos diretores se declarou da cor branca. Uma pequena parte, em 2009, declarou-se pardo.

No que se refere à idade dos diretores, os dados foram sintetizados na tabela 3.

**Tabela 3**  
Idade

	<b>2009</b>	<b>2015</b>
Até 24 anos	12%	0%
De 25 a 29	0%	0%
De 30 a 39	11%	10%
De 40 a 49	11%	30%
De 50 a 54	33%	20%
55 anos ou mais	33%	40%
Total	100%	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2009-2015). Elaborada pela autora.

No município de São Caetano do Sul, em 2009, a maioria dos diretores encontrava-se nas faixas etárias de 50 a 54 anos e 55 anos ou mais. Já no ano de 2015, a maioria desses profissionais encontrava-se na faixa acima de 55 anos ou mais.

Quanto ao salário bruto, os dados são apresentados nas tabelas 4 e 5.

Em relação aos dados do ano de 2009:

**Tabela 4**  
Salário bruto (2009)

Até R\$465,00	0%
De R\$466,00 a R\$698,00	0%
De R\$699,00 a R\$930,00	0%
De R\$931,00 a R\$1.163,00	0%
De R\$1.164,00 a R\$1.395,00	0%
De R\$1.396,00 a R\$1.628,00	10%
De R\$1.629,00 a R\$1.860,00	10%
De R\$1.861,00 a R\$2.325,00	0%
De R\$2.326,00 a R\$3.255,00	50%
De R\$3.256,00 a R\$4.650,00	20%
Mais de R\$4.650,00	10%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2009). Elaborada pela autora.

No que se refere à renda dos diretores, verifica-se que, em 2009, a maioria encontrava-se na faixa de R\$2.326,00 a R\$3.255,00<sup>14</sup>.

Em relação aos dados do ano de 2015:

**Tabela 5**  
Salário bruto (2015)

Até R\$788,00	0%
De R\$788,01 até R\$1.182,00	0%
De R\$1.182,01 até R\$1.576,00	0%
De R\$1.576,01 até R\$1.970,00	0%
De R\$1.970,01 até R\$2.364,00	0%
De R\$2.364,01 até R\$2.578,00	0%
De R\$2.578,01 até R\$3.152,00	20%
De R\$3.152,01 até R\$3.940,00	10%
De R\$3.940,01 até R\$5.516,00	50%
De R\$5.516,01 até R\$7.880,00	20%
R\$R\$7.880,01 ou mais	0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2015). Elaborada pela autora.

Em 2015, os diretores apresentavam um rendimento de R\$3.940,01 até R\$5.516,00<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Equivalente de 5 a 7 salários-mínimos vigentes no ano de 2009.

<sup>15</sup> Equivalente de 5 a 7 salários-mínimos vigentes no ano de 2015.

Em relação à formação inicial dos diretores, as tabelas de 6 a 13 exibem os dados. A respeito do nível máximo de escolaridade em 2009:

**Tabela 6**  
Escolaridade (até a graduação) – (2009)

Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau)	0%
Ensino Médio – magistério (antigo 2º grau)	0%
Ensino Médio – outros (antigo 2º grau)	10%
Ensino superior – pedagogia	60%
Ensino superior – outras licenciaturas	20%
Ensino superior – escola normal superior	0%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2009). Elaborada pela autora.

Observa-se, no ano de 2009, que a maioria dos diretores declarou formação em pedagogia.

Cabe ressaltar que alguns diretores (20%) declararam formação em outras licenciaturas e, outros (10%) em ensino médio (antigo 2º grau). Estes dados foram desconsiderados uma vez que a formação exigida para o cargo ou a função de diretor no Estado de São Paulo, formação superior em curso de Pedagogia, é indicada no artigo 8º da Lei Complementar nº 836/97 (SÃO PAULO, 1997), bem como na LDBEN/1996 (BRASIL, 1996).

Quanto à escolaridade até a graduação em 2015:

**Tabela 7**  
Escolaridade (até a graduação) (2015)

Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau)	0%
Ensino Médio – magistério (antigo 2º grau)	0%
Ensino Médio – outros (antigo 2º grau)	0%
Ensino superior – pedagogia	67%
Ensino superior – curso normal superior	0%
Ensino superior – licenciatura em matemática	0%
Ensino superior – licenciatura em letras	0%
Ensino superior – outras licenciaturas	0%
Ensino superior – outras áreas	33%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2015). Elaborada pela autora.

No ano de 2015, verifica-se, também, que a maioria dos diretores era formada nos cursos superiores de pedagogia; no entanto, uma parte era formada em outras áreas.

Quanto ao tempo em que obteve o nível de escolaridade (tempo de formação):

**Tabela 8**  
Tempo de formação (2009)

Há 2 anos ou menos	0%
De 3 a 7 anos	0%
De 8 a 14 anos	0%
De 15 a 20 anos	50%
Há mais de 20 anos	50%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2009). Elaborada pela autora.

Verifica-se que a metade dos participantes manifestava um tempo de formação de 15 a 20 anos e a outra metade há mais de 20 anos.

Quanto ao tempo de formação dos diretores no ano de 2015:

**Tabela 9**  
Tempo de formação (2015)

Há menos de 2 anos	0%
De 2 a 7 anos	10%
De 8 a 14 anos	20%
De 15 a 20 anos	20%
Há mais de 20 anos	50%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2015). Elaborada pela autora.

Na tabela 9, observa-se que a metade dos participantes tinha um tempo de formação superior a 20 anos.

Em relação ao tipo de instituição do ensino superior em que o diretor estudou:

**Tabela 10**  
Tipo de instituição (2009)

Pública Federal	10%
Pública Estadual	0%
Pública Municipal	0%
Privada	90%
Não se aplica	0%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2009). Elaborada pela autora.

Na tabela 10, pode-se constatar que a maioria dos diretores, na análise de 2009, obteve sua graduação em universidade privada.

Acerca do tipo de instituição do ensino superior em que o diretor estudou (ano de 2015):

**Tabela 11**  
Tipo de instituição (2015)

Não concluiu o ensino superior	0%
Privada	80%
Pública Federal	10%
Pública Estadual	10%
Pública Municipal	0%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2015). Elaborada pela autora.

Observa-se, na tabela 11, que a maioria dos diretores, na análise de 2015, obteve sua graduação em universidade privada.

Em relação à modalidade de formação inicial (curso superior) em 2009:

**Tabela 12**  
Modalidade de formação (2009)

Presencial	100%
Semipresencial	0%
À distância	0%
Não se aplica	0%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2009). Elaborada pela autora.

Pode-se analisar, no ano de 2009, que a totalidade dos diretores estudou em cursos de maneira presencial.

Quanto à modalidade de formação inicial (curso superior) em 2015:

**Tabela 13**  
Modalidade de formação (2015)

Não concluiu o ensino superior	0%
Presencial	90%
Semipresencial	10%
À distância	0%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2015). Elaborada pela autora.

No caso da formação dos diretores, no ano de 2015, também se observa que a maioria realizou o curso de forma presencial.

A respeito da espécie da formação continuada dos diretores e realização de cursos de pós-graduação, as tabelas (14 a 19) revelam os dados.

No que se refere à modalidade do curso de pós-graduação em 2009:

**Tabela 14**  
Modalidade do curso de pós-graduação (2009)

Atualização ou aperfeiçoamento (mínimo 180 horas)	20%
Especialização (mínimo 360 horas)	40%
Mestrado	10%
Doutorado	0%
Não fiz ou ainda não completei o curso de pós-graduação	30%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2009). Elaborada pela autora.

Observa-se na tabela 14 que, no ano de 2009, a maioria dos diretores realizou algum tipo de curso de especialização (mínimo de 360 horas).

Quanto à modalidade do curso de pós-graduação em 2015:

**Tabela 15**  
Modalidade do curso de pós-graduação (2015)

Não fiz ou não completei o curso de pós-graduação	30%
Atualização ou aperfeiçoamento (mínimo 180 horas)	0%
Especialização (mínimo 360 horas)	50%
Mestrado	20%
Doutorado	0%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2015). Elaborada pela autora.

Na tabela 15, em 2015, percebe-se que os dados permaneciam semelhantes; a maioria dos diretores realizou algum tipo de especialização (mínimo de 360 horas).

Sobre a participação do diretor em alguma atividade de formação continuada (cursos, capacitações, eventos) nos últimos dois anos, em 2009:

**Tabela 16**  
Participação em formação continuada (2009)

Sim	100%
Não	0%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB 2009. Elaborada pela autora.

Na tabela 16, verifica-se que, em 2009, todos os diretores participaram de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos.

Quanto ao mesmo quesito no ano de 2015:

**Tabela 17**  
Participação em formação continuada (2015)

Sim	60%
Não	40%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2015). Elaborada pela autora.

Em 2015, na tabela 17, observa-se que a maioria dos diretores participou de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos.

A respeito da área temática do curso de pós-graduação em 2009:



**Tabela 18**  
Área do curso (2009)

Educação, enfatizando gestão e administração escolar	66%
Educação, enfatizando a área pedagógica	0%
Educação – outras ênfases	0%
Outras áreas que não seja a educação	0%
Não se aplica	34%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2009). Elaborada pela autora.

Na tabela 18, pode-se analisar que a maioria dos diretores fez curso em algum tipo de pós-graduação na área de Educação (enfatizando gestão e administração escolar); no entanto, uma parte não realizou curso de pós-graduação.

Em relação à área temática do curso de pós-graduação em 2009:

**Tabela 19**  
Área do curso (2015)

Não fiz ou não completei curso de pós-graduação	43%
Educação, enfatizando alfabetização	0%
Educação, enfatizando linguística e/ou letramento	0%
Educação, enfatizando educação de matemática	0%
Educação – outras ênfases	57%
Outras áreas que não a educação	0%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2015). Elaborada pela autora.

Em 2015, a maioria dos diretores realizou o curso de pós-graduação na área de Educação (outras ênfases).

Em relação à experiência na área de Educação e à carga horária de trabalho, os dados são apresentados nas tabelas (20 a 25), relativas aos anos de 2009 e 2015.

Quanto à experiência em educação no ano de 2009:

**Tabela 20**  
Experiência em educação (2009)

Há menos de 2 anos	0%
De 2 a 4 anos	0%
De 5 a 10 anos	0%
De 11 a 15 anos	0%
Há mais de 15 anos	100%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2009). Elaborada pela autora.

Na tabela 20, constata-se que, em 2009, todos os diretores tinham bastante experiência em educação, totalizando mais de 15 anos.

No que tange à experiência em educação ano de 2015:

**Tabela 21**  
Experiência em educação (2015)

Menos de 1 ano	0%
1-2 anos	0%
3-5 anos	0%
6-10 anos	10%
11-15 anos	0%
16-20 anos	10%
Mais de 20 anos	80%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2015). Elaborada pela autora.

Em 2015, a maioria dos diretores manifestava longa experiência, há mais de 20 anos na área de Educação.

Quanto ao tempo de exercício na função de direção no ano de 2009:

**Tabela 22**  
Tempo de exercício de direção (2009)

Há menos de 2 anos	0%
De 2 a 4 anos	10%
De 5 a 10 anos	40%
De 11 a 15 anos	30%
Há mais de 15 anos	20%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2009). Elaborada pela autora.

Na tabela 22, observa-se que a maioria dos diretores também tinha longa experiência na função: um grupo de 5 a 10 anos e outro, mais de 11 anos.

Quanto ao tempo de exercício na função de direção no ano de 2015:

**Tabela 23**  
Tempo de exercício de direção (2015)

Menos de 1 ano	0%
De 1 a 2 anos	0%
De 3 a 5 anos	20%
De 6 a 10 anos	0%
De 11 a 15 anos	60%
De 16 a 20 anos	0%
Mais de 20 anos	20%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2015). Elaborada pela autora.

Em 2015, a maioria dos diretores também tinha longa experiência na função de direção, de 11 a 15 anos, e alguns, mais de 20 anos.

Quanto ao tempo de trabalho dos diretores na escola no ano de 2009:

**Tabela 24**  
Tempo de direção na escola (2009)

Há menos de 2 anos	50%
De 2 a 4 anos	0%
De 5 a 10 anos	50%
De 11 a 15 anos	0%
Há mais de 15 anos	0%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2009). Elaborada pela autora.

No que se refere ao tempo de trabalho dos diretores na escola, observa-se que, em 2009, uma metade dos diretores estava há menos de 2 anos e a outra metade, há mais tempo, na faixa de 5 a 10 anos.

Quanto ao tempo de trabalho dos diretores na escola no ano de 2015:

**Tabela 25**  
Tempo de direção na escola (2015)

Menos de 1 ano	30%
1-2 anos	20%
3-5 anos	40%
6-10 anos	0%
11-15 anos	10%
16-20 anos	0%
Mais de 20 anos	0%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2015). Elaborada pela autora.

Em 2015, na tabela 25, verifica-se uma diversidade de tempo dos diretores na escola: a maioria encontrava-se na faixa de 3 a 5 anos e uma porcentagem pequena de diretores manifestava uma experiência maior, de 11 a 15 anos.

Quanto à carga horária de trabalho dos diretores no ano de 2009:

**Tabela 26**  
Carga horária (2009)

Até 20 horas	0%
Até 30 horas	0%
Até 40 horas	40%
Mais de 40 horas	60%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2009). Elaborada pela autora.

Na tabela 26, em 2009, observa-se que a maioria dos diretores cumpria mais de 40 horas semanais de trabalho.

Em relação à carga horária de trabalho dos diretores no ano de 2015:

**Tabela 27**  
Carga horária (2015)

Mais de 40 horas	20%
40 horas	80%
De 20 a 39 horas	0%
Menos de 20 horas	0%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2015). Elaborada pela autora.

Em 2015, a maioria dos diretores cumpria 40 horas semanais de trabalho. No entanto, um quarto desses profissionais sinalizou atuar mais de 40 horas.

Quanto às formas de seleção para o ingresso na função de direção da escola, as tabelas 28 e 29 expressam os dados de 2009 e 2015.

**Tabela 28**  
Forma de seleção de diretores (2009)

Seleção	34%
Eleição apenas	0%
Seleção e eleição	0%
Indicação de técnicos	0%
Indicação de políticos	0%
Outras indicações	0%
Outra forma	66%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2009). Elaborada pela autora.

Na tabela 28, em 2009, pode-se visualizar que a maioria dos diretores ingressou na função por meio de outra forma; no entanto, alguns diretores declararam que ingressaram por meio de seleção.

Quanto às formas de seleção no ano de 2015:

**Tabela 29**  
Forma de seleção de diretores (2015)

Concurso público apenas	78%
Eleição apenas	0%
Indicação apenas	0%
Processo seletivo apenas	11%
Processo seletivo e eleição	0%
Processo seletivo e indicação	0%
Outra forma	11%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2015). Elaborada pela autora.

Em 2015, observa-se que a maioria dos diretores declarou o concurso público como meio de seleção para a função de direção.

As características da equipe escolar das escolas estaduais são apresentadas a partir do seguinte: 1) conselho de escola; 2) conselho de classe; 3) PPP; 4) problemas da escola e dificuldades de gestão.

A tabela 30 traz informações sobre conselho de escola em 2009.

**Tabela 30**  
Número de reuniões do CE (2009)

Uma vez	0%
Duas vezes	0%
Três vezes ou mais	100%
Nenhuma vez	0%
Não existe conselho de escola	0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2009). Elaborada pela autora.

Em 2009, nas escolas estaduais de São Caetano do Sul, a totalidade dos conselhos de escolas reuniu-se três vezes ou mais.

A tabela 31 apresenta os dados dos conselhos de escolas do ano de 2015.

**Tabela 31**  
Número de reuniões do CE (2015)

Não existe conselho de escola	0%
Nenhuma vez	0%
Uma vez	0%
Duas vezes	0%
Três vezes ou mais	100%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2015). Elaborada pela autora.

Na tabela 31, nota-se que a totalidade dos conselhos de escolas se reuniu três vezes ou mais.

A composição dos conselhos de escolas nos anos de 2009 e 2015 é apresentada nas tabelas 32 e 33.

Em relação à composição do conselho de escola (ano de 2009):

**Tabela 32**  
Composição do CE (2009)

	<b>Professores</b>	<b>Alunos</b>	<b>Funcionários</b>	<b>Pais</b>
Sim	100%	90%	90%	90%

Não	0%	10%	10%	10%
Total	100%	100%	100%	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2009). Elaborada pela autora.

Em 2009, a maioria dos conselhos de escola era composta por professores, alunos, funcionários e pais.

Quanto à composição do conselho de escola no ano de 2015:

**Tabela 33**  
Composição do CE (2015)

Não existe conselho de escola	0%
Professores, funcionários, alunos e pais/responsáveis	100%
Professores, funcionários, pais/responsáveis	0%
Professores, alunos e pais/responsáveis	0%
Professores, funcionários e alunos	0%
Professores, pais e responsáveis	0%
Diretor	0%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2015). Elaborada pela autora.

Na tabela 33, verifica-se que, em 2015, todos os conselhos de escolas contavam com a participação de professores, funcionários, alunos e pais/responsáveis.

Por sua vez, as tabelas 34 e 35 exibem as características dos conselhos de classes do ano de 2009:

**Tabela 34**  
Número de reuniões do CC (2009)

Uma vez	0%
Duas vezes	0%
Três vezes ou mais	100%
Nenhuma vez	0%
Não existe conselho de escola	0%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2009). Elaborada pela autora.

Na tabela 34, observa-se que também a totalidade dos conselhos de classe se reuniu três vezes ou mais.





Já na tabela 35 são expostos os dados do conselho de classe do ano de 2015:

**Tabela 35**  
Número de reuniões do CC (2015)

Não existe conselho de escola	0%
Nenhuma vez	0%
Uma vez	0%
Duas vezes	0%
Três vezes ou mais	100%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB 2015. Elaborada pela autora.

Na tabela 35, observa-se que, também em 2015, a totalidade dos conselhos de classe se reuniu três vezes ou mais.

As próximas tabelas (36 e 37) apresentam os dados sobre a elaboração do PPP.

**Tabela 36**  
Projeto Político-Pedagógico (2009)

Foi adotado um modelo encaminhado pela Secretaria de Educação.	30%
Foi elaborado por mim.	0%
Depois de eu ter elaborado uma proposta do projeto, apresentei aos professores e escrevia	0%
Os professores elaboraram uma proposta e, com base nela escrevi a versão final.	20%
Uma equipe de professores e eu elaboramos o projeto.	40%
Foi elaborado de outra maneira.	10%
Não sei como foi desenvolvido.	0%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2009). Elaborada pela autora.

Na tabela 36, em 2009, na maioria das escolas, a elaboração do PPP foi realizada por uma equipe de professores e pelo diretor; no entanto, a outra parte dos diretores declarou que foi adotado um modelo encaminhado pela Secretaria de Educação.

Quanto ao PPP, no ano de 2015, eis o que se segue:

**Tabela 37**  
Projeto Político-Pedagógico (2015)

Não sei como foi desenvolvido.	10%
Não existe projeto.	0%
Utilizando-se de um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar.	0%
Utilizando-se de um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar.	10%
Utilizando-se de um modelo pronto, com adaptações, sem a discussão com a equipe.	0%
Utilizando-se de um modelo pronto, com adaptações e com a discussão com a equipe.	50%
Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar.	0%
Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar.	30%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2015). Elaborada pela autora.

Em 2015, na maioria das escolas, a elaboração do PPP ocorreu utilizando-se um modelo pronto, com adaptações, e por meio da discussão com a equipe escolar.

Sobre os problemas da escola e dificuldades da gestão, as tabelas de 38 a 45 apresentam os dados em relação ao ano de 2009 e 2015.

**Tabela 38**  
Interferências externas na gestão (2009)

Sim	40%
Não	60%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2009). Elaborada pela autora.

Em 2009, a maioria dos diretores declarou que não havia interferências externas na gestão.

Em relação ao ano de 2015:

**Tabela 39**  
Interferências externas na gestão (2015)

Sim	50%
Não	50%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2015). Elaborada pela autora.

Na tabela 39, observa-se que uma metade dos diretores afirmou que havia interferências externas na gestão e a outra metade declarou que não houve.

Quanto à troca de informações com diretores de outras instituições escolares no ano de 2009:

**Tabela 40**  
Troca de informação entre diretores (2009)

Sim	100%
Não	0%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2009). Elaborada pela autora.

Em 2009, todos os diretores confessaram que trocavam informações com colegas, diretores, de outras escolas.

Em relação a este mesmo quesito no ano de 2015:

**Tabela 41**  
Troca de informação entre diretores (2015)

Sim	80%
Não	20%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2015). Elaborada pela autora.

Em 2015, observa-se que a maioria dos diretores afirmaram que trocavam informações com diretores de outras escolas.

Em relação ao apoio da comunidade à gestão no ano de 2009:

**Tabela 42**  
Apoio da comunidade à gestão (2009)

Sim	90%
Não	10%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2009). Elaborada pela autora.

Em 2009, para a maioria dos diretores, a comunidade apoiava a gestão escolar.

Acerca do apoio da comunidade à gestão, no ano de 2015:

**Tabela 43**  
Apoio da comunidade à gestão (2015)

Sim	89%
Não	11%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2015). Elaborada pela autora.

Em 2015, a maioria dos diretores também afirmou que a comunidade apoiava a gestão.

Quanto ao apoio de instâncias superiores:

**Tabela 44**  
Apoio de instâncias superiores à gestão (2009)

Sim	90%
Não	10%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2009). Elaborada pela autora.

Em 2009, a maioria dos diretores sinalizou que recebia apoio de instâncias superiores.

Sobre este mesmo tópico em 2015:

**Tabela 45**  
Apoio de instâncias superiores à gestão (2015)

Sim	90%
Não	10%
Total	100%

**Fonte:** microdados INEP; SAEB (2015). Elaborada pela autora.

Em 2015, a maioria dos diretores também sinalizou que recebia apoio de instâncias superiores à gestão.

Nesta fase do estudo, foram apresentados os resultados em relação ao perfil dos diretores que trabalhavam nas escolas estaduais da cidade de São Caetano do Sul. Foram mostrados também os dados sobre as características demográficas, formação inicial, a formação continuada, a experiência em educação, as formas de ingresso na

função de direção da escola e as características da equipe escolar (conselho de escola, conselho de classe, PPP e problemas da escola e dificuldades de gestão).

Uma análise pormenorizada permitiu compreender similaridades e regularidades descobertas. Estas trazem desafios e possibilidades nos processos de GD no período de 2009 até 2015.

A tabela 46 sintetiza dos dados.

**Tabela 46**  
Desafios e possibilidades na GD entre 2009 e 2015 – Diretores

<b>Categoria</b>	<b>2009</b>	<b>2015</b>
Sexo	Sem diferença.	Sem diferença.
Cor	77% se declaram brancos.	100% se declararam brancos.
Idade	33% se declararam com 55 anos ou mais.	40% se declararam com 55 anos ou mais.
Salário bruto	Sem diferença.	Sem diferença.
Formação inicial	Pedagogia	Pedagogia
Tempo de formação	50% se formaram de 15 a 20 anos e, 50%, há mais de 20 anos.	50% se formaram há mais de 20 anos.
Tipo de instituição	90% cursaram o ensino superior em instituição privada.	80% cursaram o ensino superior em instituição privada.
Modalidade de formação	100% fizeram o curso superior de forma presencial.	90% fizeram o curso superior de forma presencial.
Formação continuada	40% declararam que cursaram especialização de, no mínimo, 360 h.	50% declararam que cursaram especialização de, no mínimo, 360 h.
Formação continuada nos últimos 2 anos	100% afirmaram que participaram de alguma atividade de formação nos últimos 2 anos.	60% afirmaram que participaram de alguma atividade de formação nos últimos 2 anos.
Área temática do curso de pós-graduação	66% dos diretores fizeram o curso de pós-graduação na área temática de Educação, enfatizando gestão e administração escolar.	57% dos diretores fizeram o curso de pós-graduação na área temática de Educação, outras ênfases.
Experiência em educação	100% possuíam experiência em educação há mais de 20 anos.	40% possuíam experiência em educação de 5 a 10 anos
Carga horária	60% trabalhavam mais de 40 horas semanais.	80% trabalhavam 40 horas semanais.
Formas de ingresso na direção	66% admitiram que ingressaram na direção por outra forma.	78% admitiram que ingressaram na direção por meio de concurso público.
Conselho de escola	100% declararam que o CE se reúne 3 vezes ou mais no ano.	100% declararam que o CE se reúne 3 vezes ou mais no ano.
Composição do conselho de escola	Os diretores declararam que a composição do CE era: pais (100%), alunos (90%),	100% dos diretores declararam a composição do CE era: professores, funcionários, alunos

	funcionários (90%) e pais (90%).	e pais.
Reuniões do conselho de classe	100% dos diretores declararam que o CC se reúne 3 vezes ou mais no ano.	100% dos diretores declararam que o CC se reúne 3 vezes ou mais no ano.
Elaboração do Projeto Político-Pedagógico	40% declararam que o PPP foi elaborado por uma equipe de professores e o diretor.	50% declararam que o PPP foi elaborado utilizando-se um modelo pronto, com adaptações e com a discussão com a equipe escolar.
Interferências externas à gestão	60% declararam que não havia interferências externas à gestão.	50% declararam que não havia interferências externas à gestão.
Troca de informações entre diretores	100% dos diretores afirmaram que há trocas de informações com diretores de outras unidades escolares.	80% afirmaram que havia trocas de informações com diretores de outras unidades escolares.
Apoio da comunidade à gestão	90% declararam que havia apoio da comunidade à gestão.	89% declararam que havia apoio da comunidade à gestão.
Apoio de instâncias superiores	90% sustentaram que havia apoio de instâncias superiores.	90% sustentaram que havia apoio de instâncias superiores.

**Fonte:** elaborada pela autora.

A tabela 46 revela algumas possibilidades e desafios encontrados nas características dos diretores escolares e nos processos de GD.

Foram identificadas várias possibilidades, situações favoráveis e desejadas (profissionais com maior tempo de trabalho, e com mais estudo – especialização de 360 horas), mas também foram encontrados diversos desafios, obstáculos a serem superados (menor número de diretores participando de cursos de formação, mais profissionais trabalhando mais de 40 horas semanais, maior interferência externa na escola). Esses dados serão explorados na parte da discussão dos resultados.

#### **4.2 Resultados da segunda fase da pesquisa**

Os resultados dessa segunda fase da pesquisa – as entrevistas realizadas com diretores, professores e pais de alunos – tinham como objetivo uma leitura mais detalhada das faces do fenômeno da GD nas escolas públicas estaduais da cidade de São Caetano do Sul.

#### 4.2.1 Os dados dos diretores

Os resultados são apresentados seguindo a ordem: a) perfil dos participantes; b) características dos conselhos de escolas; c) PPP; d) características dos conselhos de classes, e) problemas da escola e dificuldades de gestão.

De forma geral, em 2017, os diretores entrevistados pertenciam ao sexo feminino (100%), eram de cor branca (100%), idade entre 46 e 56 anos, casados (80%), possuíam de 0 a 2 filhos, experiência mínima em educação de 26 anos e máxima de 34 anos. Eram profissionais que estavam na função de direção na escola pesquisada havia 2 meses, no caso mais recente, e 20 anos no caso com maior tempo e trabalhavam 40 horas semanais (80%). Eram profissionais formados em pedagogia (100%), participaram de alguma formação continuada nos últimos 2 (dois) anos (80%) e possuíam algum tipo de especialização em *lato sensu* na área da educação (100%). No que se refere ao salário, os diretores se encontravam em faixas distintas, de R\$3.748,01 até R\$4.685,00 e de R\$6.599,01 até R\$7.496,00<sup>16</sup>.

As características dos conselhos de escolas são apresentadas nos quadros (1 a 7). Quanto à composição dos conselhos de escolas, segundo os diretores:

**Quadro 1**  
Composição do CE (diretor) – (2017)

Não há conselho de escola	0%
Pais	80%
Alunos	80%
Funcionários	80%
Professores	80%
Membro da comunidade local	20%
Outros	20%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Em 2017, a maioria dos conselhos de escolas era formada por pais, alunos, funcionários, professores e membros da comunidade.

<sup>16</sup> Equivalente à faixa de 4 a 8 salários-mínimos em 2017.

O quadro 2 apresenta a formação para os eleitos, a divulgação prévia das datas das reuniões e a disseminação das decisões para o acompanhamento da escola.

**Quadro 2**  
Caracterização do CE (diretor) – (2017)

	Formação para os	Divulgação das datas	Divulgação das decisões
Não	40%	0%	20%
Sim	60%	100%	80%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Pode-se verificar no quadro 02 que, em 2017, a maioria das escolas promovia formação para seus membros e realizava a divulgação das informações sobre os conselhos de escola.

Quanto à formação, um diretor afirmou que “na verdade, uma formação mais técnica não temos, porém eu procuro realizar, nos encontros, orientações mais direcionadas que possam esclarecer os membros sobre suas funções” (DIRETOR 5). Um outro profissional sinalizou que “na primeira reunião, explicamos o papel dos conselheiros e das decisões por eles analisadas” (DIRETOR 1).

Acerca da participação dos conselhos na GE, o quadro 3 sintetiza os dados.

**Quadro 3**  
Participação na GE (diretor) – (2017)

Não participa	0%
Participa da gestão administrativa	20%
Participa da gestão financeira	20%
Participa da gestão pedagógica	20%
Não participa	0%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Em 2017, no quadro 3, constatou-se que o conselho escolar participava da GE em diferentes esferas: administrativa, financeira e pedagógica.



Em relação à atuação dos membros nas reuniões do conselho de escola, o quadro 4 traz as seguintes informações.

**Quadro 4**  
Participação dos membros do CE (diretor) – (2017)

Não há participação, comparecem, posteriormente, para assinatura da ata	0%
Os pais participam em maior número	40%
Os alunos participam em maior número	40%
Os funcionários participam em maior número	60%
Os professores participam em maior número	80%
Todos participam de forma igualitária	40%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Pais, alunos, professores e funcionários participavam dos conselhos de escolas em 2017. A respeito do conhecimento da comunidade sobre as funções do conselho escolar, o quadro 5 revela os dados.

**Quadro 5**  
Conhecimento das funções do CE (diretor) – (2017)

Não sabe a função e não acompanha as ações	0%
Sabe a função, mas não acompanha as ações	40%
Sabe a função e acompanha as ações	60%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Na opinião dos diretores, a comunidade conhecia a função do conselho escolar e, ao mesmo tempo, acompanhava as suas ações.

Quanto ao funcionamento dos conselhos de escolas, o quadro 6 resume os dados.

**Quadro 6**  
Funcionamento do CE (diretor) – (2017)

Funciona precariamente	25%
Funciona, mas não representa a comunidade escolar	0%
Funciona e representa a comunidade escolar, mas não é valorizado pela GE	0%
Funciona e representa a comunidade escolar e é valorizado pela gestão GE	75%
Não sei opinar	0%

**Fonte:** elaborado pela autora.

No quadro 6 verifica-se que a maioria dos diretores sinalizou que o conselho escolar funcionava, além de representar a comunidade escolar. Ele ainda era valorizado pela GE.

Quanto ao apoio do conselho da escola à gestão, o quadro 7 mostra os dados.

**Quadro 7**  
Apoio à gestão (diretor) – (2017)

Não	0%
Sim	100%

**Fonte:** elaborado pela autora.

A totalidade dos diretores afirmou que recebia apoio do conselho escolar para gerir a escola no dia a dia.

Nas entrevistas, os diretores citaram assuntos que, frequentemente, faziam parte das reuniões do conselho de escola. De maneira geral, todos os diretores indicaram que as discussões envolviam investimentos de recursos financeiros e aspectos pedagógicos (indisciplina de alunos e PPP). Um profissional indicou que os debates giravam em torno das “verbas e necessidades da escola, calendário e Projeto Político-Pedagógico, decisões administrativas conjuntas” (DIRETOR 1). Outro sustentou que se discutia sobre o “calendário escolar, os recursos financeiros e a indisciplina de alunos” (DIRETOR 2). Ainda, outro profissional sinalizou que as discussões perpassavam questões como a do “calendário escolar, do destino de verbas e decisão e deliberação sobre a continuidade das turmas de ACD<sup>17</sup>” (DIRETOR 3). Temas como a aplicação de verbas federal e estadual, indisciplina de alunos e alteração de calendário foram mencionadas (Diretor 4) e, prestação de contas, programas do Governo Federal, questões pedagógicas/indisciplina e promoção de eventos também foram indicadas (Diretor 5).

Em relação aos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas, de acordo com os diretores, as informações estão sintetizadas nos quadros (8 a 15).

O quadro 8 mostra a existência e o funcionamento do PPP:

---

<sup>17</sup> Atividades Curriculares Desportivas.

**Quadro 8**  
Existência e funcionamento do PPP (diretor) – (2017)

Não existe	0%
Existe, mas funciona precariamente	0%
Existe, funciona, mas não representa os alunos e pais	0%
Existe, funciona, mas não representa os professores e funcionários	0%
Existe, funciona, mas representa apenas a GE	0%
Existe, funciona e representa a todos	100%
Não sei	0%

**Fonte:** elaborado pela autora.

No quadro 8, observa-se que, de acordo com todos os diretores, o PPP funcionava e representava a todos.

Sobre o tempo para a elaboração e revisão do PPP, o quadro 9 traz as informações.

**Quadro 9**  
Elaboração e revisão do PPP (diretor) – (2017)

Neste ano letivo	80%
Há um ano	0%
Há dois anos	0%
Há três anos	20%
Há mais de quatro anos	0%

**Fonte:** elaborado pela autora.

O PPP das escolas pesquisadas foi elaborado, em sua maioria, no ano de 2017, mas uma parte menor dos documentos existia há três anos.

Quanto à participação na elaboração do PPP, o quadro 10 resume as informações.

**Quadro 10**  
Participação na elaboração do PPP (diretor) – (2017)

Equipe escolar (direção, vice-diretor, coordenador pedagógico, orientador educacional)	100%
Pais	20%
Funcionários	60%
Alunos	20%
Professores	60%
Membro da comunidade local (extraescolar)	0%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Há uma multiplicidade de atores que participaram da elaboração do PPP no contexto da escola, sobretudo, a equipe escolar.

Sobre o conhecimento e a consulta ao documento do PPP pela comunidade, o quadro 11 revela os dados.

**Quadro 11**  
Consulta do PPP pela comunidade (diretor) – (2017)

	<b>A comunidade escolar conhece o documento</b>	<b>É consultado ao longo do ano letivo</b>	<b>Possui um plano de ação</b>	<b>O plano de ação é monitorado</b>
Sim	80%	100%	100%	100%
Não	20%	0%	0%	0%

**Fonte:** elaborado pela autora.

O quadro 11 mostra que o PPP era consultado ao longo do ano letivo, possuía um plano de ação e era monitorado.

A respeito de quem consulta o PPP, o quadro 12 mostra os dados.

**Quadro 12**  
Consulta ao PPP (diretor) – (2017)

Equipe escolar (direção, vice-diretor, coordenador pedagógico, orientador educacional)	100%
Pais	20%
Funcionários	20%
Alunos	40%
Professores	100%
Membro da comunidade local (extraescolar)	20%

**Fonte:** elaborado pela autora.

No quadro 12, verifica-se que o documento era, na maioria das vezes, consultado pela equipe escolar e pelos professores.

Quanto à questão do monitoramento do documento, o quadro 13 sintetiza as informações.

**Quadro 13**  
Monitoramento do PPP (diretor) – (2017)

Pais	0%
Alunos	40%
Funcionários	20%
Professores	60%
Outros	20%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Nota-se, a partir do quadro 13, que o PPP era monitorado, principalmente, pelos professores da escola. Todavia, os alunos também acompanhavam o documento.

Quanto aos diretores, se acreditam que o documento do PPP era instrumento auxiliar na melhoria da escola, o quadro 14 resume os dados.

**Quadro 14**  
Instrumento auxiliar na melhoria da escola PPP (diretor) – (2017)

Não.	0%
Sim, auxilia nas melhorias pedagógicas.	100%
Sim, auxilia nas melhorias administrativas.	40%

**Fonte:** elaborado pela autora.

A totalidade dos participantes deste estudo compreendia que o documento do PPP era instrumento auxiliar nas melhorias da escola, na parte pedagógica.

Acerca dos diretores que acreditam que o documento do PPP era instrumento auxiliar na gestão escolar, o quadro 15 mostra os dados. Nota-se, a partir do quadro 13, que o PPP era monitorado, principalmente, pelos professores da escola. Todavia, os alunos também acompanhavam o documento.

#### Quadro 15

Instrumento auxiliar na gestão escolar PPP (diretor) – (2015)

Não	0%
Sim	100%

**Fonte:** elaborado pela autora.

O quadro 15 mostra que a totalidade dos diretores sinalizou que acredita que o documento do PPP é instrumento auxiliar na gestão escolar.

Quanto ao PPP, os dados sinalizam que o documento era consultado ao longo do ano letivo, possuía um plano de ação e era monitorado. No que se refere à consulta, ela ocorria na maioria das vezes pela equipe escolar e pelos professores. Mas, o monitoramento ocorria, principalmente, pelos professores da escola. Algumas vezes, os alunos também acompanhavam o documento.

No estudo é consenso de que o documento do PPP era instrumento auxiliar nas melhorias da escola, na parte pedagógica e na gestão escolar.

As características dos CC são apresentadas nos quadros (16 a 19):

Quanto à participação nos conselhos de classes, o quadro 16 revela os dados.

#### Quadro 16

Participação no CC (diretor) – (2017)

Não há conselho de classe	0%
Pais	20%
Alunos	80%
Funcionários	40%
Professores	100%
Membro da comunidade local (extraescolar)	20%
Outros	0%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Neste quadro, pode-se constatar que, segundo os diretores, o conselho de classe contava com a participação de pais e alunos.

A respeito do funcionamento deste conselho, o quadro 17 mostra as informações.

**Quadro 17**  
Funcionamento do CC (diretor) – (2017)

Não funciona.	0%
Funciona precariamente.	20%
Funciona, mas não representa os alunos e pais.	0%
Funciona, mas não representa os professores.	0%
Funciona, mas representa apenas a gestão escolar.	0%
Funciona e representa a todos.	80%

**Fonte:** elaborado pela autora.

No quadro 17, analisa-se que os conselhos de classes funcionavam e representavam a todos.

Quanto à contribuição à gestão, o quadro 18 sintetiza o seguinte:

**Quadro 18**  
Contribuição à gestão (diretor) – (2017)

Contribuem com a gestão escolar.	0%
Contribuem com a gestão administrativa.	40%
Contribuem com a gestão pedagógica.	100%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Em 2017, observa-se que os conselhos de classes contribuíram mais com a gestão pedagógica das escolas.

Dentre os três assuntos que, frequentemente, faziam parte da reunião do conselho de classe, os diretores citaram: “indisciplina, estratégia de melhoria da aprendizagem para a classe e frequência do aluno” (DIRETOR 2). Outro sustenta que eram “aprendizagem dos alunos, estratégias de recuperação e avaliação de pedidos de reconsideração de resultados” (DIRETOR 3). E ainda: “rendimento escolar, frequência escolar e disciplina” (DIRETOR 4).

Como se pode verificar, os assuntos pedagógicos relativos à avaliação e indisciplina dos alunos eram aqueles que mais estavam presentes e predominavam nos encontros do conselho de classe.

No entanto, houve duas outras sinalizações. Um diretor citou o “rendimento escolar, atendimento diferenciado, recuperação, planos de ação docente e gestor” (DIRETOR 1), e outro, o “rendimento do aluno – avaliação, práticas avaliativas e didáticas” (DIRETOR 5). Nestes dois casos, podemos ver indícios de uma discussão que abrange, também, a avaliação do trabalho docente e gestor.

A respeito da visão do diretor sobre os problemas da escola e dificuldades de gestão, o quadro 19 apresenta os dados.

Quanto às interferências externas na gestão escolar:

**Quadro 19**  
Interferências externas na gestão (diretor) – (2017)

	<b>Interferências externas na GE</b>	<b>Apoio à GE de instâncias superiores</b>	<b>Troca de informações com diretores de outras escolas</b>	<b>Apoio da comunidade à GE</b>
Não	0%	0%	20%	20%
Sim	100%	100%	80%	80%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Os diretores sinalizaram que existem interferências externas na gestão, que há apoio de instâncias superiores, que trocam informações com outros diretores e que a comunidade apoia a gestão.

Quanto à participação da comunidade na escola, os diretores apontaram como eles idealizam tais ações. Um deles afirmou que a participação deveria ser “mais intensa e menos crítica, mais presente e perceptiva das dificuldades burocráticas de órgãos superiores” (DIRETOR 1).

Houve um diretor que indicou que a participação deveria ser mais ativa. Ele gostaria que,

[...] a participação dos pais e dos alunos fosse realmente ativa e para auxiliar a escola em busca da melhoria do ensino-aprendizagem. Muitas



vezes os pais participam do Conselho de Escola ou simplesmente vêm para a escola para criticar ou acusar a escola, não existe uma parceria entre a família e a escola (DIRETOR 2).

Outros dois profissionais apontaram que “seria viável maior participação dos pais na vida escolar de seus filhos comparecendo às reuniões previstas no calendário escolar, assim como em reuniões agendadas quando se fizer necessário” (DIRETOR 3). Além do mais, seria necessário mais “parceria com empresas e voluntários, uma vez que no momento não recebemos verbas para desenvolver os projetos necessários” (DIRETOR 4).

Por fim, um diretor sinalizou acreditar que “seria melhor, mais eficiente, se os pais tivessem mais possibilidades para participar, muitos trabalham e não têm esse tempo” (DIRETOR 5).

Em relação às sugestões dos diretores para uma gestão mais democrática, as opiniões foram diversas. Um diretor apontou que é necessário ter “consciência de possibilidades enriquecedoras do grupo quando participa intensamente das ações escolares” (DIRETOR 1).

Outro profissional sinalizou que é preciso que aconteçam “reuniões periódicas com a participação ativa dos pais e alunos, mais autonomia para a escola e sugestões dos pais e alunos com sincero apoio” (DIRETOR 2).

Um dos diretores deu como sugestão o que poderia ser realizado:

[...] divulgação nos murais da escola das decisões dos colegiados (grêmio, conselho de escola) e da APM, aumentar a participação e o envolvimento de todos os segmentos e divulgar as atas das reuniões e, conferir palestras sobre o tema GD aos pais, alunos e funcionários (DIRETOR 3).

Houve ainda duas outras sugestões dos profissionais que participaram deste estudo. A primeira dizia que era preciso mais “autonomia para o diretor escolher professores e funcionários” (DIRETOR 4) e a segunda, maior “empenho para conscientizar a todos os envolvidos sobre a importância de ‘conhecer’ para poder melhor contribuir” (DIRETOR 5).

Por fim, sobre GD escolar, pode-se analisar o que os diretores conheciam o assunto. Um profissional mencionou uma ação do Governo Estadual, sem detalhes, sobre o que se tratava: “o governo do Estado está implementando um círculo de conversa sobre

GD nas escolas, esclarecendo o conteúdo com a intenção de propor reflexão” (DIRETOR 3).

Os demais profissionais relacionaram a GD aos processos de participação na escola: “participação de um maior número de envolvidos no processo educativo com ideias e ações de melhores resultados” (DIRETOR 1). “Participação de todos na GE, com parceria da comunidade escolar visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem” (DIRETOR 4). “Gestão democrática, busca da participação de todos, as ações e decisões formadas em conjunto, de forma transparente e clara” (DIRETOR 5).

Um outro profissional afirmou o seguinte:

Gestão democrática é a participação de todos os envolvidos na escola, pais, alunos, professores, gestores, funcionários e a comunidade; todos assumindo a responsabilidade dentro e fora da escola; conhecendo melhor o espaço escolar, respeitando, preservando a escola e orientando seus filhos (DIRETOR 2).

Neste sentido, observa-se que os diretores apontaram para uma participação mais efetiva e com um número maior de atores. A efetividade da participação, segundo os diretores, está vinculada às ações e à tomada de decisões, às responsabilidades, ao envolvimento e à transparência.

Quanto à participação, nota-se nos diretores a expectativa de que a escola possa contar com um número maior de pessoas envolvidas no processo educativo, como pais, alunos e funcionários, entre outros.

#### **4.2.2 Os dados dos professores**

Os resultados são apresentados seguindo a ordem: a) perfil dos participantes; b) características dos conselhos de escolas; c) PPP; d) características dos conselhos de classes; e) problemas da escola e dificuldades de gestão.

De forma geral, os professores pertenciam ao sexo feminino (85%), eram da cor branca (80%), com idade entre 42 e 61 anos, casados (80%), com até 3 filhos, com experiência mínima em educação de 7 anos e máxima de 27 anos, trabalhavam na escola pesquisada de 2 a 7 anos, ministravam no mínimo 32 horas-aulas e, no máximo, 40 semanais. Esses professores foram formados em diversas áreas do magistério, como: matemática, história, ciências sociais, letras e filosofia. A maioria não participou de

atividade de formação nos últimos 2 anos (60%) e não possuía nenhum tipo de pós-graduação *lato sensu* (65%) ou *stricto sensu* (100%). Quanto à faixa salarial, ganhavam de R\$1.847,01 até R\$2.811,00 e R\$3.748,01 até R\$4.685,00<sup>18</sup>.

Quanto à participação de professores nos espaços democráticos da escola, o quadro 20 sintetiza as informações.

**Quadro 20**  
Participação na escola (professor) – (2017)

Do conselho de escola	65%
Do conselho de classe	65%
Da elaboração ou revisão do Projeto Político-Pedagógico	35%
Não participo	15%

**Fonte:** elaborado pela autora.

No quadro 20, pode-se observar que os professores participantes desta pesquisa eram os que participavam do conselho de escola e do PPP.

As características dos conselhos de escolas estão sintetizadas nos quadros (21 a 27), de acordo com dados coletados junto aos professores.

Quanto aos professores e à participação no conselho de escola, o quadro 21 mostra as informações.

**Quadro 21**  
Conhecimento dos membros do CE (professor) – (2017)

Não há conselho de escola	0%
Pais	100%
Alunos	100%
Funcionários	100%
Professores	100%
Membro da comunidade local	0%
Outros	0%
Não sei responder	0%

**Fonte:** elaborado pela autora.

---

<sup>18</sup> O valor equivale de 2 até 5 salários-mínimos.

Em 2017, os professores declararam que conheciam os membros do conselho de escola.

O quadro 22 revela os dados a respeito da formação para os eleitos dos conselhos escolares, a divulgação prévia das datas das reuniões e a divulgação das decisões para o acompanhamento da escola.

**Quadro 22**  
Caracterização do CE (professor) – (2017)

	<b>Formação para os membros</b>	<b>Divulgação das datas de reuniões</b>	<b>Divulgação das decisões para o acompanhamento</b>
Não	50%	0%	15%
Sim	35%	100%	85%
Não sei	15%	0%	0%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Pode-se verificar que, em 2017, segundo os professores, a maioria das escolas não promovia formação para membros eleitos, mas realizavam a divulgação das datas das reuniões e das decisões tomadas nas reuniões dos conselhos escolares.

Sobre a participação dos conselhos de escolas na GE, o quadro 23 revela as informações.

**Quadro 23**  
Participação na gestão do CE (professor) – (2017)

Não participa	0%
Participa da gestão administrativa	65%
Participa da gestão financeira	35%
Participa da gestão pedagógica	65%
Não sei	15%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Em 2017, a maioria dos professores declarou que os conselhos de escolas participavam da gestão administrativa e da gestão pedagógica, igualmente.

Em relação à participação dos membros nas reuniões dos conselhos escolares, o quadro 24 sintetiza os dados.

**Quadro 24**  
Participação nas reuniões do CE (professor) – (2017)

Não há participação, comparecem, posteriormente, para assinatura da ata	0%
Os pais participam em maior número	0%
Os alunos participam em maior número	15%
Os funcionários participam em maior número	15%
Os professores participam em maior número	35%
Todos participam de forma igualitária	65%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Observa-se que a maioria dos professores declarou que todos os membros do conselho escolar participavam igualmente.

Acerca do conhecimento da comunidade sobre as funções do conselho escolar, o quadro 25 mostra as informações.

**Quadro 25**  
Conhecimento das funções do CE (professor) – (2017)

Não sabe a função e não acompanha as ações	0%
Sabe a função, mas não acompanha as ações	0%
Sabe a função e acompanha as ações	85%
Não sei opinar	15%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Em 2017, a comunidade, em geral, conhecia a função do conselho escolar e, ao mesmo tempo, acompanhava suas ações.

Sobre o funcionamento do conselho de escola, o quadro 26 revela os dados.

**Quadro 26**  
Funcionamento do CE (professor) – (2017)

Funciona precariamente	0%
Funciona, mas não representa a comunidade escolar	0%
Funciona e representa a comunidade escolar, mas não é valorizado pela GE	15%
Funciona e representa a comunidade escolar e é valorizado pela GE	65%
Não sei opinar	15

**Fonte:** elaborado pela autora.

Neste quadro, analisa-se que a maioria dos professores declarou que o conselho de escola funcionava, representava a comunidade escolar e era valorizado pela GE.

A respeito do apoio do conselho de escola à gestão escolar, o quadro 27 sintetiza o seguinte:

**Quadro 27**  
Apoio à gestão (professor) – (2017)

Não	0%
Sim	85%
Não sei	15%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Pode-se analisar, no quadro 27, que para a maioria dos professores o conselho de escola apoiava a GE.

Nas entrevistas, os professores citaram três assuntos que, frequentemente, faziam parte da reunião do conselho de escola. Entre eles, estavam o “calendário escolar, atividades escolares e Projeto Político-Pedagógico” (PROFESSOR 1). Outro professor indicou somente “indisciplina e verbas” (PROFESSOR 2). Um outro docente também sinalizou as “decisões da vida escolar dos alunos, PPP e decisões internas que dizem respeito à unidade escolar e comunidade” (PROFESSOR 3). Um profissional declarou que os temas mais corriqueiros eram a “prestação de contas, questões pedagógicas e promoção de eventos” (PROFESSOR 5), e outro apontou ainda o “uso de verbas, alteração de calendário e assuntos pedagógicos” (PROFESSOR 6).

Diante dos discursos dos professores, conclui-se que os assuntos presentes nas reuniões do conselho de escola são de múltiplas fontes; se discute elementos tanto de natureza mais administrativa (prestação de contas e calendário escolar) quanto de natureza pedagógica (indisciplina e PPP).

Na opinião dos professores os quais participaram deste estudo, o PPP apresenta várias características, que são expostas nos quadros (28 a 37).

Sobre a existência, o funcionamento e a representação do Projeto Político-Pedagógico, o quadro 28 sintetiza os dados.

**Quadro 28**  
Funcionamento do PPP (professor) – (2017)

Não existe	0%
Existe, mas não o conheço	35%
Existe e funciona precariamente	15%
Existe, funciona, mas não representa os alunos e pais	0%
Existe, funciona, mas não representa os professores	0%
Existe, funciona, mas representa apenas a gestão escolar	0%
Existe, funciona e representa todos	50%
Não sei opinar	0%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Neste quadro, verifica-se que a maioria dos professores disse que o PPP existia na escola, funcionava e representava todos os membros da instituição.

Quanto ao tempo no qual foi elaborado ou revisado o PPP, o quadro 29 mostra as informações.

**Quadro 29**  
Elaboração e revisão do PPP (professor) – (2017)

Neste ano letivo	35%
Há um ano	15%
Há dois anos	0%
Há três anos	15%
Mais de quatro anos	0%
Não sei responder	15%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Em 2017, quanto à elaboração e à revisão do PPP, os professores tinham opiniões divididas; no entanto, a maioria dos professores declarou que ocorreu neste ano letivo.

Quanto à participação dos atores escolares na elaboração ou revisão do PPP, o quadro 30 revela o seguinte:

**Quadro 30**  
Participação na elaboração do PPP (professor) – (2017)

Equipe escolar (direção, vice-diretor, coordenador pedagógico e orientador)	80%
Pais	20%
Funcionários	40%
Alunos	20%
Professores	60%
Membro da comunidade local (extraescolar)	0%
Não sei responder	20%

**Fonte:** elaborado pela autora.

No quadro 30, em 2017, verifica-se que participaram na elaboração do PPP, em sua maioria, a equipe escolar e, em seguida, os professores.

Acerca do conhecimento da comunidade escolar sobre o PPP, o quadro 31 sintetiza os dados.

**Quadro 31**  
Conhecimento da comunidade do PPP (professor) – (2017)

Sim	40%
Não	0%
Não sei	80%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Em 2017, a maioria dos professores declarou que não sabia se a comunidade tem conhecimento do PPP.

Quanto à consulta do PPP pela comunidade durante o ano letivo, o quadro 32 mostra o seguinte:

**Quadro 32**  
Consulta ao PPP (professor) – (2017)

Sim	60%
Não	0%
Não sei	60%

**Fonte:** elaborado pela autora.

No Quadro 32, observam-se opiniões diversas dos professores; uma parte indicou que a comunidade consulta o PPP, e a outra parte declarou que não sabe.



Sobre quem consulta o PPP ao longo do ano letivo, pode ser consultado a seguir.

**Quadro 33**  
Quem consulta o PPP (professor) – (2017)

Equipe escolar (direção, vice-diretor, coordenador pedagógico, orientador)	100%
Pais	0%
Funcionários	0%
Alunos	0%
Professores	0%
Membro da comunidade local (extraescolar)	0%
Não sei	0%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Em 2017, todos os professores sinalizaram que a equipe escolar consultava o PPP ao longo do ano letivo.

Em relação ao plano de ação do PPP, o quadro 34 revela os dados.

**Quadro 34**  
Plano de ação do PPP (professor) – (2017)

Sim	60%
Não	0%
Não sei	40%

**Fonte:** elaborado pela autora.

A respeito do plano de ação do PPP das escolas, a maioria dos professores declarou que o documento (plano) existia no contexto escolar.

Quanto ao monitoramento do plano de ação do PPP, o quadro 35 mostra as informações.

**Quadro 35**  
Monitoramento do PPP (professor) – (2017)

Sim	75%
Não	0%
Não sei	25%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Neste quadro, observa-se que a maioria dos professores afirmou que havia o monitoramento do plano de ação do PPP.

Em relação a quem monitora o PPP, o quadro 36 revela os dados.

#### Quadro 36

Quem monitora o PPP (professor) – (2017)

Pais	0%
Alunos	0%
Funcionários	25%
Professores	75%
Outros - equipe gestora/pedagógica	75%
Não sei responder	25%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Em 2017, o PPP era monitorado por professores e por outros profissionais da escola (equipe gestora/pedagógica).

Acerca do PPP, enquanto referência para a melhoria da escola, o quadro 37 apresenta o seguinte:

#### Quadro 37

Melhoria da escola ao PPP (professor) (2017)

Não	0%
Sim, auxilia nas melhorias pedagógicas	80%
Sim, auxilia nas melhorias administrativas	40%
Não sei responder	20%

**Fonte:** elaborado pela autora.

A maioria dos professores declarou, em 2017, que o PPP era considerado uma referência para a melhoria pedagógica.

Quanto ao PPP como um instrumento para auxiliar na GE, o quadro 38 mostra as informações.

#### Quadro 38

Auxílio na gestão do PPP (professor) (2017)

Não	0%
Sim	85%
Não sei	15%

**Fonte:** elaborado pela autora.

No quadro 38, pode-se constatar que a maioria dos professores declarou que o PPP era um instrumento auxiliar na GE.

As características dos conselhos de classes, em 2017, de acordo com os professores, são apresentadas nos quadros 39, 40 e 41.

Quanto à participação do conselho de classe, o quadro 39 revela os dados.

**Quadro 39**  
Auxílio na gestão do CC (professor) (2017)

Não há conselho de classe	0%
Pais	0%
Alunos	50%
Funcionários	35%
Professores	100%
Membro da comunidade local (extraescolar)	0%
Outros	35%

**Fonte:** elaborado pela autora.

No quadro 39, observa-se que os funcionários e alunos também participavam do CC.

A respeito do funcionamento deste tipo de conselho, o quadro 40 anuncia o seguinte:

**Quadro 40**  
Funcionamento do CC (professor) (2017)

Funciona precariamente	0%
Funciona, mas não representa os alunos e pais	0%
Funciona, mas não representa os professores	0%
Não funciona	0%
Funciona, mas representa apenas a GE	0%
Funciona e representa a todos	100%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Em 2017, os professores sinalizaram que o conselho de classe funcionava e representava a todos no contexto escolar.

Sobre a contribuição do conselho de classe à gestão, o quadro 41 revela os dados.

**Quadro 41**

Contribuição do CC à gestão (professor) (2017)

Contribuem com a gestão escolar	0%
Contribuem com a gestão administrativa	40%
Contribuem com a gestão pedagógica	100%

**Fonte:** elaborado pela autora.

No quadro 41, analisa-se que o conselho de classe contribuía mais com a gestão pedagógica.

Sobre a participação na GE, os quadros (42 a 44) sintetizam os resultados, segundo os professores os quais participaram deste estudo.

Acerca do apoio da comunidade à GE, o quadro 42 exhibe os dados.

**Quadro 42**

Apoio à gestão (professor) (2017)

Não	15%
Sim	65%
Não sei	15%

**Fonte:** elaborado pela autora.

No quadro 42, pode-se verificar que a maioria dos professores sinalizou que a comunidade apoiava a GE.

Quanto ao interesse do corpo docente em participar da GE, o quadro 43 revela os dados.

**Quadro 43**

Participação dos docentes (professor) (2017)

Não	0%
Sim	85%
Não sei	15%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Na opinião dos professores, o corpo docente manifestava interesse em participar da GE.

A respeito das expectativas quanto à participação, os professores elencaram suas opiniões, que seria mais efetivo “apoiar mais os projetos da escola e participar mais ativamente no dia a dia escolar” (PROFESSOR 01).

Um professor relatou o desejo de que os julgamentos fossem considerados: “gostaria que as opiniões fossem ouvidas e analisadas, se possível, aproveitadas – porém, muitas vezes não são ouvidas e ignoradas” (PROFESSOR 2).

Outro profissional sugeriu que a participação da APM (Associação de Pais e Mestres) fosse “mais presente” (PROFESSOR 3). Outro citou a necessidade de mais “reuniões periódicas, considerando pesquisas sobre o entorno escolar, gerando ações de participação social” (PROFESSOR 4).

No entanto, um professor apontou para a dificuldade de atuação, declarando que “infelizmente a maioria dos pais trabalham e a situação econômica do nosso país anda crítica e eles não podem se ausentar de suas funções para uma participação maior e mais eficiente” (PROFESSOR 5).

Nas entrevistas, foram solicitadas, também, sugestões dos professores para que a GE fosse mais democrática. Esses profissionais indicaram maior união do grupo, mais reuniões, mais pessoas participando e maior aceitação das ideias: “manter um grupo sempre mais participativo” (PROFESSOR 1). Outro grupo de docentes sinalizou “que todos fossem ouvidos” (PROFESSOR 2) e outro ainda citou a necessidade de “mais reuniões com todos os representantes de todas as instâncias da comunidade escolar” (PROFESSOR 3).

Entre os professores, um deles mencionou a participação que já ocorre na escola onde trabalha: “assim como acontece nesta escola, há um representante de sala com reuniões periódicas com as solicitações dos alunos e a devolutiva da gestão, gerando assim um ambiente democrático na escola” (PROFESSOR 4).

Outro professor apontou o reconhecimento da importância da participação: “um empenho maior para a conscientização e valorização, resultando assim em uma melhor e maior contribuição” (PROFESSOR 5).

Em relação aos docentes e à GD escolar, dois professores indicaram, principalmente, a necessidade de uma atuação que envolva mais os atores escolares: “participação ativa de todos (equipe gestora, professores, alunos, pais) na tomada de decisões – diálogo e debate” (PROFESSOR 1); “participação de todos na escola”

(PROFESSOR 2); e “participação efetiva de vários segmentos da comunidade escolar – pais, professores, estudantes e funcionários – em todos os aspectos da organização da escola” (PROFESSOR 4).

Um professor sinalizou a mobilização como um canal de comunicação e busca de soluções para “tentar ouvir todas as instâncias da comunidade escolar e tirar deliberações para melhorar a convivência de todos” (PROFESSOR 3).

Outro professor aludiu, como exemplo, ao que já ocorria na escola em que ele trabalhava: “na nossa escola, decisões são tomadas em conjunto; há a participação de todos nas ações, tudo de forma correta e bem transparente” (PROFESSOR 5).

Por fim, apesar de os professores apontarem para diversas expectativas de participação, observa-se que, de maneira geral, a maioria sinalizou para um maior envolvimento da comunidade, o estudo do entorno escolar, a transparência do processo e a busca da melhoria da escola.

#### **4.2.3 Os dados dos pais de alunos**

Os resultados são apresentados seguindo a ordem: a) perfil dos participantes; b) características dos conselhos de escolas; c) PPP; d) características dos conselhos de classes; e) problemas da escola e dificuldades de gestão.

Os pais de alunos que participaram do estudo pertenciam ao sexo feminino (100%), cor branca (65%), com idade entre 43 e 48 anos, casados (65%), com 2 filhos que eram estudantes das escolas onde trabalhavam (100%), cumprindo 40 horas semanais (100%) e formados no Ensino Médio. Sobre a faixa salarial, encontram-se em duas faixas distintas: de R\$937,01 até R\$1.874,00 e de R\$1.874,01 até R\$2.811,00<sup>19</sup>.

As características da participação dos pais de alunos nas escolas onde trabalhavam e possuíam filhos matriculados estão expressas nos quadros 44 a 51.

---

<sup>19</sup> Equivalente de 1 a 3 salários-mínimos.

Quanto aos pais, se fazem parte de algum espaço de participação nas escolas, o quadro 44 mostra os dados.

**Quadro 44**  
Participação (pais) – 2017

Do conselho de escola	65%
Do conselho de classe	0%
Da elaboração ou revisão do PPP	0%
Outros (APM)	35%
Não participo	35%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Em 2017, a maioria dos pais de alunos participava, como pode ser visto neste quadro, do conselho de escola.

Acerca dos pais, se conhecem os membros do conselho escolar, o quadro 45 sintetiza as informações.

**Quadro 45**  
Conhecimento do CE (pais) – 2017

Não há conselho de escola	0%
Pais	65%
Alunos	65%
Funcionários	100%
Professores	100%
Outros	0%
Não sei responder	0%
Não há conselho de escola	0%

**Fonte:** elaborado pela autora.

No Quadro 45, observa-se que os pais conheciam os demais membros do conselho escolar, principalmente os funcionários e professores.

A respeito da formação para os eleitos, divulgação prévia das datas das reuniões e disseminação das decisões para o acompanhamento da escola, o quadro 46 revela os dados.

**Quadro 46**  
Caracterização do CE (pais) – 2017

	<b>Formação para os membros</b>	<b>Divulgação das datas das reuniões</b>	<b>Disseminação das decisões para o acompanhamento</b>
Não	35%	0%	0%
Sim	35%	100%	100%
Não sei	35%	0%	0%

**Fonte:** elaborado pela autora

No quadro 46, nota-se uma divergência quanto ao agrupamento dos membros em relação à formação para os eleitos: uma parte dos pais declarou que não ocorre, outra parte disse que sim e, outros, dizem que não sabem. As datas das reuniões e as informações sobre as decisões do conselho de escola são divulgadas para os pais.

Sobre a participação do conselho de escola na GE, o quadro 47 sintetiza os dados.

**Quadro 47**  
Participação do CE (pais) – 2017

Não participa	0%
Participa da gestão administrativa	35%
Participa da gestão financeira	65%
Participa da gestão pedagógica	35%
Não sei	35%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Em 2017, observa-se que, de acordo com os pais, o conselho da escola participava mais da gestão financeira.



Sobre a atuação dos membros nas reuniões do conselho, o quadro 48 revela os dados.

**Quadro 48**  
Participação do CE (pais) – 2017

Não há participação, apenas comparecem, posteriormente, para assinar a ata	0%
Os pais participam em maior número	0%
Os alunos participam em maior número	0%
Os funcionários participam em maior número	0%
Os professores participam em maior número	0%
Todos participam de forma igualitária	100%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Observa-se que, em 2017, todos os entrevistados participavam igualmente do conselho escolar.

O quadro 49 sintetiza os dados quanto ao conhecimento da comunidade sobre as funções do conselho de escola.

**Quadro 49**  
Conhecimento da função (pais) – 2017

Não sabe a função e não acompanha as	0%
Sabe a função, mas não acompanha as ações.	0%
Sabe a função e acompanha as ações.	100%

**Fonte:** elaborado pela autora.

No quadro 49, verifica-se que a comunidade sabia da função e acompanhava as ações do conselho da escola.

Sobre o funcionamento deste tipo de conselho, o quadro 50 mostra as informações.

**Quadro 50**  
Funcionamento do CE (pais) – 2017

Funciona precariamente.	0%
Funciona, mas não representa a comunidade escolar.	0%
Funciona e representa a comunidade escolar, mas não é valorizado pela GE.	0%
Funciona, representa a comunidade escolar e é valorizado pela GE.	100%
Não sei opinar.	0%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Verifica-se neste quadro que o conselho da escola funcionava, representava a comunidade e era valorizado pela GE.

Quanto ao apoio do conselho da escola à gestão, o quadro 51 demonstra o seguinte:

**Quadro 51**  
Apoio à gestão (pais) – 2017

Não	0%
Sim	100%
Não sei	0%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Em 2017, como pode ser comprovado no quadro 51, os pais declararam que o conselho escolar apoiava a GE.

Nas entrevistas, os pais sinalizaram alguns assuntos que, frequentemente, faziam parte da reunião do conselho de escola: “licitações de compra de materiais, pedagógicos e administrativos, conclusões de alunos convidados a serem transferidos para outras escolas, prestação de contas da APM e verbas durante o ano (PAI 1)” e “autorização de verbas, zeladoria e cantina” (PAI 2).

Observa-se, na opinião dos pais, que os assuntos tratados nas reuniões do conselho da escola envolviam diversos aspectos da rotina escolar, de natureza pedagógica, administrativa e financeira.

Nos quadros (52 a 62) são apresentadas as características dos Projetos Políticos Pedagógicos, na perspectiva dos pais de alunos.

O quadro 52 mostra os dados sobre a existência, o funcionamento e a representação do PPP.

**Quadro 52**  
Existência e funcionamento do PPP (pais) – 2017

Não existe	0%
Existe, mas não o conheço	35%
Existe e funciona precariamente	0%
Existe, funciona, mas não representa os alunos e pais	0%
Existe, funciona, mas não representa os professores	0%
Existe, funciona, mas representa apenas a GE	0%
Existe, funciona e representa todos	65%
Não sei opinar	0%

**Fonte:** elaborado pela autora.

No Quadro 52, analisa-se que o PPP existia, funcionava e representava a todos.

Quanto ao tempo em que o PPP foi elaborado ou revisado, o quadro 53 revela os dados.

**Quadro 53**  
Elaboração e revisão do PPP (pais) – 2017

Neste ano letivo	100%
Há um ano	0%
Há dois anos	0%
Há três anos	0%
Mais de quatro anos	0%
Não sei responder	0%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Nota-se no quadro 53 que o PPP foi elaborado ou revisado no ano letivo de 2017.

Quanto à participação na elaboração do PPP, o quadro 54 revela o seguinte.

**Quadro 54**

Participação na elaboração ou revisão do PPP (pais) – 2017

Equipe escolar	100%
Pais	0%
Funcionários	0%
Alunos	0%
Professores	0%
Membro da comunidade local (extraescolar)	0%
Não sei responder	0%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Em 2017, como pode ser visualizado no quadro 54, a equipe escolar participou da elaboração ou revisão do PPP.

Quanto ao conhecimento da comunidade escolar sobre o PPP, o quadro 55 revela os dados.

**Quadro 55**

Conhecimento do PPP (pais) – 2017

Sim	35%
Não	0%
Não sei	65%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Neste quadro, verifica-se que na opinião dos pais a comunidade escolar não conhecia o PPP.

Quanto à consulta do PPP pela comunidade escolar durante o ano letivo, o quadro 56 sintetiza as informações.

**Quadro 56**

Consulta do PPP (pais) – 2017

Sim	100%
Não	0%
Não sei	0%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Analisa-se no quadro 56 que a comunidade escolar consultava o PPP durante o ano letivo.

A respeito de quem consultava o PPP ao longo do ano letivo, o quadro 57 mostra os dados.

**Quadro 57**  
Quem consulta o PPP (pais) – 2017

Equipe escolar	100%
Pais	0%
Funcionários	0%
Alunos	0%
Professores	0%
Membro da comunidade local (extraescolar)	0%
Não sei	0%

**Fonte:** elaborado pela autora.

De acordo com o quadro 57, era a equipe escolar quem consultava o PPP durante o ano letivo.

O quadro 58 expõe os dados sobre o plano de ação do PPP.

**Quadro 58**  
Plano de ação do PPP (pais) – 2017

Sim	65%
Não	0%
Não sei	35%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Em 2017, observa-se, no quadro 58, que o PPP possuía um plano de ação.

Quanto ao monitoramento do plano de ação do PPP, o quadro 59 revela os dados.

**Quadro 59**  
Monitoramento do plano de ação do PPP (pais) – 2017

Sim	35%
Não	0%
Não sei	65%

**Fonte:** elaborado pela autora.

O quadro 59 aponta que a maioria dos pais não sabia se o plano de ação é monitorado.

Em relação a quem monitora o PPP, o quadro 60 mostra as informações.

**Quadro 60**  
Quem monitora o PPP (pais) – 2017

Pais	35%
Alunos	0%
Funcionários	35%
Professores	65%
Outros	35%
Não sei responder	35%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Em 2017, o quadro 60 sinaliza que eram os professores que mais monitoravam o PPP.

Sobre o PPP, se é referência para a melhoria da escola, o quadro 61 exibe o seguinte:

**Quadro 61**  
Auxílio na melhoria da escola ao PPP (pais) – 2017

Não	0%
Sim, auxílio nas melhorias pedagógicas	100%
Sim, auxílio nas melhorias administrativas	65%
Não sei responder	0%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Observa-se que, na opinião dos pais, o PPP era referência para melhorias pedagógicas da escola.

O quadro 62 mostra o PPP enquanto instrumento auxiliar na GE.

**Quadro 62**  
Instrumento auxiliar na gestão do PPP – 2017

Não	0%
Sim	100%
Não sei	0%

**Fonte:** elaborado pela autora.

No quadro 62, verifica-se que o PPP era considerado um instrumento auxiliar na gestão.

As características dos conselhos de classes, de acordo com os pais, são apresentadas nos quadros (63 a 65).

Quanto à participação no conselho de classe, o quadro 63 mostra os dados.

**Quadro 63**  
Participação do CC (pais) – 2017

Não há conselho de classe	0%
Pais	35%
Alunos	35%
Funcionários	0%
Professores	100%
Membro da comunidade local (extraescolar)	0%
Outros – equipe gestora	65%

**Fonte:** elaborado pela autora.

No quadro 64, observa-se que os professores eram aqueles os quais mais participavam do conselho de classe, seguidos dos pais e alunos.

A respeito do funcionamento do conselho de classe, o quadro 64 demonstra o seguinte:

**Quadro 64**  
Funcionamento do CC (pais) – 2017

Não funciona	0%
Funciona precariamente	0%
Funciona, mas não representa os alunos e pais	0%
Funciona, mas não representa os professores	0%
Funciona, mas representa apenas a GE	0%
Funciona e representa a todos	100%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Na opinião dos pais, o conselho de classe funcionava e representava a todos no contexto escolar.

Sobre a contribuição do conselho de classe à gestão, o quadro 65 mostra os dados.

**Quadro 65**  
Contribuição do CC à gestão (pais) – 2017

Contribui com a gestão escolar	0%
Contribui com a gestão administrativa	35%
Contribui com a gestão pedagógica	100%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Em 2017, como pode ser visualizado no quadro 65, o conselho de classe contribuía mais com a gestão pedagógica.

Entre os assuntos que, frequentemente, faziam parte da reunião do conselho de classe, os pais sinalizaram: “frequência escolar do aluno, desempenho nas disciplinas ou objetivos alcançados pelo aluno e produtividade em sala de aula” (PAI 1); “desempenho escolar, comportamento e plano pedagógico” (PAI 2) e “rendimento escolar dos alunos, assiduidade e comportamento do aluno” (PAI 3).

Verifica-se que, na opinião dos pais, os assuntos mais tratados nas reuniões do conselho de classe estavam mais ligados aos aspectos pedagógicos e à avaliação dos alunos.

Sobre a participação na GE, os quadros 66 e 67 sintetizam os resultados das entrevistas com os pais de alunos.

Acerca do apoio da comunidade à GE, o quadro 66 mostra os dados.

**Quadro 66**  
Apoio da comunidade à gestão (pais) – 2017

Não	0%
Sim	65%
Não sei	35%

**Fonte:** elaborado pela autora.

No quadro 66, observa-se que na opinião dos pais a comunidade apoiava a GE.



Quanto ao interesse dos pais em participar da GE, o quadro 67 revela as informações encontradas.

**Quadro 67**  
Interesse dos pais na participação da gestão (pais) – 2017

Não	0%
Sim	65%
Não sei	35%

**Fonte:** elaborado pela autora.

Observa-se, neste quadro, que os pais se interessavam pela atuação na GE.

No que se refere à participação na GE, um dos pais apontou que “gostaria que ele tivesse mais abertura junto à GE para dar as suas opiniões e juntos poderem trabalhar comunidade *versus* escola e escola *versus* comunidade” (PAI 1). Outro pai disse “acho a participação que existe razoável” (PAI 2). Analisa-se que um dos pais manifestava a expectativa de uma maior participação. No entanto, o outro acreditava que a participação existente era razoável.

A respeito das sugestões dos pais para que a escola tivesse uma gestão mais democrática, um pai indicou que a instituição deveria “estar aberta à comunidade e ouvir as sugestões” (PAI 1). Outro sugeriu “mais participação da comunidade” (PAI 2). Conclui-se que as expectativas dos pais dizem respeito à ampliação da participação e maior envolvimento da comunidade na escola.

Neste presente estudo, procurou-se ainda saber o que os pais conheciam sobre GD escolar. Um pai sinalizou o seguinte: “é tudo aquilo que decidimos juntos na escola em projetos e ações que pretendemos fazer para nossos alunos” (PAI 1). Outro pai assinalou que conhecia muito pouco sobre o assunto (PAI 2).

A seguir, na próxima parte deste trabalho, são discutidos os dados referentes à primeira e à segunda fase da pesquisa.

#### 4.2.4 Discussão da primeira fase da pesquisa

As discussões realizadas pretendem sinalizar os desafios e as possibilidades nas características dos diretores e em alguns processos da GD nas escolas estaduais, Ensino Fundamental, da cidade de São Caetano do Sul.

A discussão perpassou, inicialmente, o perfil dos diretores encontrado neste presente estudo e sua confrontação com outras pesquisas já existentes na literatura (INEP, 2014; GARCIA et al., 2016, entre outros). Ao mesmo tempo, o debate transcorreu sobre as questões da GD (conselho de escola, conselho de classe, PPP e problemas da escola e dificuldades de gestão), nos anos de 2009 e 2015. Além disso, houve o cotejo com indicações dos estudos recentes (VIANNA, 1986; VEIGA, 1997; DOURADO, 2000; BORDIGNON; GRACINDO, 2001; 2009; PARO, 2006; GARCIA et al., 2016).

Em relação ao perfil dos diretores que participaram deste estudo, constatou-se que a maioria dos diretores eram mulheres (tabela 1), brancas (tabela 2) e com idade superior aos 55 anos em 2015 (tabela 3).

Quanto ao perfil do diretor típico no Brasil, segundo os estudos (INEP, 2014), ele é formado por 75% de mulheres com, aproximadamente, 45 anos de idade. Estudos anteriores (GARCIA et al., 2016), na região do Grande ABC, onde se encontra a cidade de São Caetano do Sul, já tinham mostrado que o grupo de diretores desta área “era formado em sua maioria por mulheres, tanto na esfera municipal quanto estadual, brancas, com idade acima dos 40 anos, e em algumas cidades, mais de 40% da força de trabalho estava acima dos 50 anos”.

Outros estudos na cidade de São Caetano do Sul (OBEGABC, 2015), com diretores que atuam em escolas municipais, também sinalizaram a mesma direção: a maioria dos diretores eram mulheres, brancas, com quase 50 anos de idade.

Ressalta-se que a questão da idade constitui um dos principais desafios para a rede de ensino estadual de São Caetano, pois muitos profissionais irão se aposentar nos próximos anos e substituí-los irá requerer um grande esforço e trabalho coordenado de formação. Como sinalizou Garcia et al (2016, p.105), quando um diretor se aposenta “um corpo de conhecimentos práticos, experiências de resolução de problemas e conflitos e formas de gerenciamento da escola” se torna, muitas vezes, esquecido.

Neste mesmo sentido, a Diretoria Regional de Ensino, a qual está inserida a cidade de São Caetano (São Bernardo), para as escolas estaduais, poderia trabalhar para criar um programa: “que pudesse captar um pouco do conhecimento e da experiência

acumuladas por esses profissionais que ainda estão na ativa, próximos de se aposentarem” (GARCIA et al, 2016).

A Diretoria Regional de Ensino poderia também promover encontros entre os diretores para a:

[...] criação de materiais, seguidos de orientações para aqueles que ingressarem na gestão escolar. Ao mesmo tempo, vídeo aulas poderiam ser gravadas, incorporando um pouco das ideias e das recomendações desses profissionais como uma estratégia para o desenvolvimento de recursos humanos especializados. Os diretores novos não teriam de “reinventar a roda” e aproveitariam das experiências daqueles que viveram alguns anos naquela escola. Neste caso, o diretor deixaria a função, mas parte de suas experiências e conhecimentos permaneceriam na escola (GARCIA et al, 2016).

Quanto à formação dos diretores, os profissionais cursaram Pedagogia (Tabela 06 e 07), há mais de 20 anos (Tabela 08 e 09), em instituição privada (Tabela 10 e 11) e de forma presencial (Tabela 12 e 13).

Esses dados mostram que os diretores possuíam formação em pedagogia, a exigida para ingresso na função ou cargo no Estado de São Paulo. Ou seja, trata-se de uma situação favorável e desejável, já que os conhecimentos deste curso são fundamentais para o diretor administrar a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, entre outros.

Outras possibilidades relevantes estavam atreladas ao fato de que a maioria dos diretores participou de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos (tabelas 16 e 17) e eles possuíam algum curso de pós-graduação na área da Educação (tabelas 18 e 19).

A questão de os diretores possuírem cursos de pós-graduação revela-se como uma situação desejável já que se trata de uma profissão que requer que o profissional continue estudando constantemente. Esses dados vão ao encontro de outros achados da região (GARCIA et al, 2016).

Foi descoberto também que a maioria dos diretores que atuavam em São Caetano do Sul, na esfera estadual, eram profissionais experientes na carreira. Eles atuavam no campo educacional há mais de 20 anos (tabela 21) e, na função, de 11 a 15 anos (tabela 23).

Trata-se de fato de uma possibilidade relevante, pois a experiência como diretor pode favorecer um maior aprendizado e rendimento dos alunos nas escolas (BÉTEILLE;

KALOGRIDES; LOEB, 2011). Outro estudo do Inep (2014), em nível nacional, mostrou que os diretores tinham em média sete anos de experiência como diretor.

No entanto, na escola atual, esses diretores estavam menos tempo: entre 3 a 5 anos (Tabela 25), o que se caracteriza como um desafio, pois como indicaram Pereda e Lucchesi (2015), diretores que estão há mais tempo em uma mesma unidade escolar (entre 5 a 15 anos) influenciam de forma mais positiva o desempenho dos alunos.

A respeito das formas de ingresso dos diretores na função, nas escolas estaduais de São Caetano do Sul, os dados mostram que a maioria ingressou na função por meio de concurso público (Tabela 29).

Por outro lado, a questão do concurso, como forma de ingresso do diretor, pode ser considerada, ao mesmo tempo, uma possibilidade e um desafio a ser superado. No primeiro caso, Gracindo (2009, p. 138-139) situa que o concurso público pode identificar as competências técnicas do gestor necessárias para a atuação no contexto escolar, mas, no segundo, está longe de verificar a capacidade para a condução democrática da escola. Pelo contrário, esta forma de seleção acaba por preencher o cargo de forma definitiva, o que pode dificultar o compartilhamento da coordenação do trabalho escolar pelos professores.

Ademais, outras questões abordadas foram o conselho da escola, o conselho de classe e o PPP. Todos os dados podem ser contemplados nas tabelas desta fase da pesquisa, e eles podem contribuir no sentido de melhorias rumo à democratização da GE.

No primeiro caso, ainda, como possibilidade, há o fato de que a entrada de mais diretores na profissão por meio de concurso público pode indicar uma redução na questão do clientelismo, ou seja, a indicação política que não considera a competência do profissional (PARO, 2010).

Quanto ao CE, as reuniões ocorriam três vezes ou mais durante o ano letivo (Tabela 30 e 31). De modo geral, o CE era composto por professores, alunos, funcionários, alunos e pais (Tabela 32 e 33). Em outro estudo realizado na região, (GARCIA et al, 2016, p. 98), foi revelado que todas as escolas estaduais dos sete municípios da região do grande ABC, da mesma forma, possuíam conselho de escola, realizaram mais de três reuniões e tinham a participação ampla de professores, funcionários, alunos e pais.

Considera-se esta questão do CE como um desafio para a gestão democrática, à medida que ele poderia se reunir mais vezes ao longo do ano e com isso auxiliar ainda

mais a gestão escolar. O conselho tem um papel decisivo na escola e se caracteriza principalmente pela forma de como o diretor conduz a participação (GRACINDO, 2009).

Quanto ao conselho de classe (Tabela 34 e 35), verificou-se que as reuniões aconteciam três vezes ou mais ao longo do ano. Esses dados estão em conformidade com o estudo realizado por Souza (2009), quando o autor analisa escolas estaduais brasileiras, revelando que os conselhos se reuniam três vezes ou mais durante o ano letivo.

De modo geral, as reuniões eram previstas em calendário escolar anual e ocorriam ao final de cada bimestre, dependendo da organização adotada por cada escola. Nas reuniões, estavam previstas a presença de todos os professores, equipe pedagógica (direção, vice-direção, coordenador pedagógico e orientador educacional), além da presença de pais e alunos e especialistas em educação. No entanto, em algumas escolas, um desafio estava atrelado à questão de que as reuniões aconteciam de forma tradicional e não contavam com a presença de alunos e pais (CAMACHO, 2010, p. 11), mesmo que no Estado de São Paulo, desde 1998, esteja prevista a participação de pais e alunos, garantida no Parecer nº 67/98 – Normas Regimentais para Escolas Estaduais.

Quanto ao papel do CC, Libâneo (2004, p. 303) sinaliza que este “tem a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as relações mútuas entre professores, pais e alunos e incentivar projetos de investigação”. Já para Dalben (1992, p. 111-112), este espaço é fundamental para dinamizar o processo de avaliação, por intermédio da riqueza das análises múltiplas de seus participantes, diferentes profissionais e alunos, permitindo um fazer coletivo.

Quanto ao PPP, todas as escolas que participaram deste estudo possuíam o documento, mas o processo de elaboração seguiu encaminhamentos distintos (Tabela 36). Havia um grupo de diretores que reconheceu que a elaboração do PPP partiu de um modelo pronto; no entanto, havia outro que disse que o documento tinha sido elaborado a partir de um modelo próprio, com a participação da equipe escolar (Tabela 37).

Estudo anterior (GARCIA et al, 2016, p. 100) envolvendo escolas municipais da região do grande ABC, onde se encontra a cidade estudada, demonstrou que a elaboração do PPP era bem variada. Ela ocorria com um modelo enviado pela secretaria de educação ou de forma colaborativa.

Pensar em um PPP que cumpra uma função além da burocrática, muitas vezes definido por instâncias superiores (Ministério da Educação, Secretaria de Educação

Estadual ou Municipal) significa uma grande mudança na sua concepção e se constitui como um grande desafio.

Esta questão do PPP constitui um desafio, à medida que a escola se nutre da vivência cotidiana de cada um dos seus membros. Neste sentido, não existe razão para que o documento assuma um modelo pronto, mas sim, que a escola seja dotada de autonomia e que propicie aos seus membros situações que lhe permitam aprender a pensar e realizar o fazer pedagógico de forma coerente (VEIGA, 2002).

#### **4.2.5 Discussão da segunda fase da pesquisa**

Os dados são discutidos a partir dos dados: a) perfil dos participantes do estudo (diretores, professores e pais); b) conselhos de escolas; c) conselhos de classe; d) PPP; e) participação da comunidade na escola e sobre a GD.

##### **4.2.5.1 O perfil dos participantes**

Os participantes das entrevistas apresentaram perfis diversos. A maioria dos diretores, em 2017, eram mulheres, brancas, na faixa entre 46 e 56 anos, casadas, com no máximo dois filhos, e experiência em educação de 26 até 34 anos. No caso mais recente, o diretor exercia a função na escola havia apenas dois meses e, no caso com experiência mais longa, o profissional estava há 20 anos. Estes resultados encontrados vão de encontro com aqueles apresentados na primeira fase da pesquisa, demonstrando uma manutenção no perfil dos diretores e, também, assemelham-se à revisão da literatura.

Os professores pertenciam ao sexo feminino, de cor branca, na faixa entre 42 e 61 anos, casados, com até três filhos, com experiência mínima em educação de 7 anos e máxima de 27 anos e trabalhavam na escola pesquisada de 2 a 7 anos, cumprindo entre 32 horas-aulas e 40 semanais. Os profissionais eram formados em diversas áreas do magistério (matemática, história, ciências sociais, letras e filosofia). A maioria não participou de atividade de formação nos últimos dois anos e não possuía pós-graduação.

Os pais de alunos que participaram deste estudo eram pertencentes ao sexo feminino, a maioria branca, na faixa de 43 a 48 anos, casadas, formadas no Ensino Médio, com dois filhos. Todas que concordaram em participar da pesquisa eram

funcionárias das escolas onde os filhos estudavam e lá cumpriam 40 horas de trabalho semanais.

#### **4.2.5.2 Características dos conselhos de escolas**

Todas as escolas que participaram da segunda fase desta pesquisa possuíam conselho de escola. De maneira geral, participavam pais, alunos, professores e funcionários, além da equipe escolar: especialistas em educação, diretor, assistente e coordenador pedagógico (quadros 1, 22 e 40).

A maioria das escolas promovia algum tipo de formação para os membros do CE (quadro 2). Ainda que de maneira não formal, os diretores realizavam ações que visavam orientar os membros quanto à atuação.

A contribuição do conselho escolar na gestão não se concentrava em um aspecto específico, e acontecia, entre outros elementos, sobre a gestão administrativa, financeira e pedagógica (quadros 4, 24 e 42). De maneira geral, o conselho da escola apoiava a gestão (quadros 8, 28 e 52).

#### **4.2.5.3 O que dizem os diretores, professores e pais sobre o CE?**

A respeito das reuniões do conselho da escola, os diretores relataram que nelas eram tratados assuntos os quais envolviam investimentos de recursos financeiros, aspectos pedagógicos (indisciplina de alunos e PPP), calendário escolar, eventos pedagógicos, etc.

De modo geral, os professores apresentaram em seus relatos os mesmos assuntos elencados pelos diretores: calendário escolar, atividades escolares, PPP, indisciplina, verbas, decisões internas que dizem respeito à unidade escolar e à comunidade e promoção de eventos.

No entanto, os pais destacaram que algumas discussões eram relativas aos alunos que eram “convidados” a serem transferidos para outras escolas, à questão da zeladoria da instituição e outros ainda referentes à cantina escolar.

Neste contexto, ao analisar os discursos dos participantes do conselho escolar observa-se um discurso semelhante entre diretores e professores, mas que, em parte,

difere da fala dos pais. Pode-se inferir que a prática discursiva está mais próxima entre o diretor e os professores, o que se coaduna com Conti e Luiz (2007) quando os autores concluíram que “por não conhecer as atribuições do conselho, os conselheiros (sobretudo os pais) muitas vezes se restringem em atender à direção da escola naquilo que é mais trivial” (idem, p. 11).

Este fato se constitui em um desafio para ser superado, à medida que, como sinaliza Paro (1995, p. 149), referindo-se especialmente aos pais e alunos, “um dos principais problemas que impedem que o conselho de escola se transforme num instrumento de democratização [...] é a falta de ligação entre representantes e representados”.

Em outro estudo, Paro (1992, p. 262) sinalizou que o conselho de escola parece não estar acontecendo de forma participativa, em parte pelo seu caráter formalista e burocratizado. No entanto, na visão dos participantes desta pesquisa, o conselho da escola representava a comunidade (quadros 7, 27 e 51) e apoiava a gestão, o que nos permite concluir que, de alguma forma, o diretor estava atendendo as expectativas no processo de participação.

Tal situação vai ao encontro do estudo de Marques (2012, p. 1.187), o qual observa que “[...] a importância do conselho escolar está na divisão das responsabilidades, tornando as relações mais horizontais”. Isso porque provém desta horizontalidade das relações a questão da participação no conselho escolar, de forma a torná-la menos autoritária.

#### **4.2.5.4 Características dos conselhos de classes**

Usualmente, as reuniões do conselho de classe ocorriam no final de cada bimestre e no final do ano letivo. De modo geral, participavam destes encontros professores, funcionários, equipe pedagógica, pais e alunos (quadros 17, 40 e 63). Segundo os participantes da pesquisa, o conselho de classe funcionava e representava a todos (quadros 19, 41 e 65).

#### **4.2.5.5 O que dizem os diretores, professores e pais sobre o CC?**

Sobre as reuniões do conselho de classe, a maioria dos diretores relatou que eram discutidos assuntos sobre o rendimento dos alunos, indisciplina, frequência, avaliação e



pedidos de reconsideração de resultados<sup>20</sup> Somente dois diretores sinalizaram que também se discutiam, entre os temas, os planos de ação docente e gestor, as práticas avaliativas e didáticas dos alunos e o processo de recuperação escolar.

Os professores relataram que, na maioria das vezes, as discussões do conselho estavam voltadas aos resultados das avaliações, desempenho, frequência e indisciplina dos alunos. Todavia alguns poucos mencionaram debates acerca de didática, metodologia e práticas avaliativas.

Os pais dos alunos assinalaram que se falava sobre frequência, desempenho nas disciplinas e comportamento. Apenas um citou o plano pedagógico como objeto de debate.

Os relatos dos três grupos, envolvidos neste estudo, são muito parecidos, havendo grande concordância entre eles. Eles indicaram que o conselho de classe, nas escolas analisadas, é um espaço de participação coletiva, apesar de que, de alguma forma, as discussões ainda estavam muito centradas no aluno, em seu desempenho, na frequência e na disciplina escolar. Neste processo, um desafio será incluir em tais espaços o seguinte: a avaliação escolar, a participação dos pais, a avaliação dos professores, entre outros aspectos.

Enquanto espaço coletivo de participação, Paro (2011, p. 16) sustentou que o conselho de classe “tem papel proeminente na avaliação escolar e tem sido de importância determinante na participação do estudante (e mesmo dos pais) nas tomadas de decisões a respeito do desempenho pedagógico de professores e demais educadores escolares”. Sousa (1998), em um estudo em escolas estaduais de São Paulo, afirmou que o conselho de classe ganhará mais sentido se vier a se configurar num espaço de análise do desempenho da escola não só pelos profissionais da escola, mas também por pais e alunos, construindo um novo projeto por meio de relações compartilhadas.

Para Vargas (2008), entre os fatores que prejudicam a participação dos pais no conselho de classe estão as barreiras culturais, as quais dificultam a aproximação com os professores. No entanto, a participação dos alunos e pais pode proporcionar novos encaminhamentos às reuniões deste conselho, uma vez que podem atuar como agentes questionadores da prática pedagógica.

---

<sup>20</sup> Um pedido formal ao diretor partindo dos pais sobre os resultados finais do aluno. Geralmente, associado à questão da reprovação escolar.

Já Santos (2006) concluiu em seu estudo que este tipo de conselho pode tornar-se um momento de ponderação por parte da comunidade escolar, quando discutidas as dificuldades de ensino, de aprendizagem, adequação dos conteúdos curriculares, metodologia, enfim, a proposta pedagógica da escola adequada às necessidades do aluno, no lugar de se antecipar a uma sentença de promoção ou retenção.

Por sua vez, Miranda e Sá (2014) destacaram que a participação do aluno no conselho de classe não se restringe à aprendizagem, mas pode ser uma oportunidade para avaliar a organização e o funcionamento da escola.

Os conselhos de escola necessitam superar as discussões com foco somente na promoção ou retenção do aluno, de acordo com critérios unilaterais, sem que os alunos e pais possam se manifestar e passar a propiciar, também, uma avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

#### **4.2.5.6 Características dos PPP**

Grande parte das escolas encontra-se sem projetos (PPP), reféns do imediatismo e quando isso ocorre, a instituição se contenta em cumprir normas, ordens. Cuidar do imediatismo é uma discussão sobre a importância do PPP e de como reconhecê-lo como espaço de democratização escolar (ARAÚJO, 2009, p. 263).

Ao contrário disso, os dados deste estudo mostram que as escolas estaduais de São Caetano do Sul já possuíam seus documentos de PPP. Estes funcionavam e representavam a comunidade escolar e local. O documento foi elaborado ou revisado no ano letivo de 2017. Contudo, alguns professores e pais disseram que, apesar de saber da sua existência, não conheciam o documento.

#### **4.2.5.7 O que dizem os diretores, professores e pais sobre o PPP?**

Sobre a participação nos processos que envolvem o PPP, notam-se algumas divergências nas informações analisadas entre os grupos. Os diretores disseram que participaram da elaboração do documento a equipe escolar, assim como os professores e os funcionários e, em menor porcentagem, os pais e os alunos. Os professores sinalizaram algo bem parecido, afirmando que participaram a equipe escolar e, em seguida os professores; em menor porcentagem funcionários, pais e os alunos. No entanto, os pais indicaram outra direção e relataram que somente participou do processo

a equipe escolar (direção, vice-diretor, coordenador pedagógico e orientador educacional).

Houve aqui uma divergência de opiniões entre os participantes deste estudo em relação à elaboração do documento do PPP no contexto escolar. Dois grupos indicaram uma participação mais geral enquanto outro apontou uma participação mais centralizada na equipe escolar.

Trata-se de um desafio, à medida que essa participação na elaboração do documento, de acordo com Veiga (2009), é tarefa do corpo diretivo e equipe técnica, mas também é corresponsabilidade dos professores, pais e alunos, além da comunidade local.

É importante compreender o processo de elaboração e revisão do PPP como um espaço de reflexão da prática pedagógica e do cotidiano da escola. A elaboração ou a revisão devem seguir os princípios da GD, com a participação coletiva dos atores envolvidos no processo, o que vai ao encontro às ideias de Gracindo (2009, p. 140), quando a autora assinala que o PPP deve ser discutido e deliberado por todos.

Os processos os quais envolvem o PPP, sua elaboração e as discussões coletivas permitem aos professores se descobrirem como sujeitos de uma prática intencionada, com a possibilidade de combinar o seu fazer com a reflexão (DALBÉRIO, 2008, p. 4).

Quanto ao plano de ação, ao monitoramento, à consulta e ao conhecimento do PPP pela comunidade, os dados deste presente estudo mostraram que os diretores citaram que o documento existia, era monitorado, consultado e conhecido pela comunidade. Os professores não sabiam se a comunidade conhecia o documento e se dividiam sobre a consulta: uma parte dizia que sim e a outra parte, não. A maioria afirmou que o plano de ação existia e era monitorado. Os pais apresentaram opiniões diferentes. Para a maioria, o plano de ação existia, mas eles não sabiam se o mesmo era monitorado.

Sobre quem consultava e monitorava o PPP durante o ano letivo, os diretores afirmaram, em maior ou menor porcentagem, que todos consultavam o documento (pais, alunos, funcionários), com destaque para a equipe pedagógica e os professores. O monitoramento seguia a mesma linha; somente não foi citada a participação dos pais. Os professores apontaram que na consulta apenas a equipe pedagógica o fazia e, no caso do monitoramento, não citaram os pais e os alunos. Os pais, por fim, sinalizaram que a

consulta era realizada pela equipe pedagógica e que todos realizavam o monitoramento, exceto os alunos.

O monitoramento e a consulta implicam em não deixar o documento “cair” no esquecimento com os objetivos e metas da escola, dificultando a consolidação de sua proposta. Nesse aspecto, a continuidade das ações pode contribuir para que a comunidade se interesse cada vez mais pela participação, ao entender que há sentido no que se planeja, deixando de se caracterizar, muitas vezes, em um documento meramente burocrático.

No que se referem às contribuições, todos (diretores, professores e pais) concordaram que o PPP auxiliava na gestão pedagógica e que este era um documento para auxiliar na GE.

O que se depreende desses dados, e se constitui um desafio a ser superado, é o fato de eles conterem percepções diferentes quanto à elaboração do documento, aos planos de ação, à consulta do PPP e ao monitoramento.

#### **4.2.5.8 A percepção dos diretores, professores e pais sobre a participação**

Quanto à percepção dos diretores, professores e pais sobre a participação e a GD, nota-se que eles possuíam diferentes perspectivas. No entanto, neste estudo, ficou evidente, no discurso dos diretores, o anseio pela participação dos pais na gestão da escola. Os profissionais esperavam por uma atuação mais efetiva, menos crítica<sup>21</sup> e mais perceptiva das dificuldades burocráticas.

Essa categoria de participação, mais ativa, é ressaltada pela maioria dos diretores que esperam dos pais uma maior parceria com a escola e com o trabalho relacionado à vida escolar dos alunos.

Foi relatada, no entanto, a questão da dificuldade que os pais têm em participar das reuniões devido à falta de tempo por questões de trabalho. De fato, trata-se de algo relevante, que vai ao encontro das indicações de Paro (1992, p. 271), quando o autor revela que as condições de vida das camadas populares, especialmente a falta de tempo e o cansaço, após um longo dia de trabalho, são os principais aspectos que impedem a participação dos pais na escola.

---

<sup>21</sup> A palavra crítica foi utilizada como sinônimo de acusação pelo diretor.

No estudo realizado por Garcia et al. (2017), na região do Grande ABC, os diretores também situaram que os pais participavam pouco da escola. Neste caso, algumas famílias estavam presentes apenas em algumas reuniões do conselho de classe e da APM, indicando fragilidade no processo de participação dos pais na GE.

Em relação à participação da comunidade na escola, é comum uma visão distorcida de que não há interesse dos pais neste processo. Se, por um lado, isto pode ser verdadeiro, por outro, a escola carece de mecanismos para atrair e motivar a participação nos processos escolares (GARCIA, 2017). Neste sentido, Paro (2006, p. 35) indica, como um dos fatores da não participação, o desinteresse da escola em relação à comunidade.

Quanto aos professores, os dados sinalizaram que havia interesse em participar da GE de forma mais efetiva, o que se aproxima dos discursos dos diretores. De modo geral, os professores indicaram a participação em diferentes vertentes, como o apoio aos projetos, às ações voltadas ao entorno e ao social. No entanto, um dos professores sinalizou a dificuldade de atuação, em virtude do trabalho.

Em relação à participação, os pais indicaram, em suas opiniões, um discurso similar aos dos diretores e professores. Alguns apoiaram mais abertura para participar da GE.

#### **4.2.5.9 A percepção dos diretores, professores e pais sobre a GD**

Notoriamente, a gestão GD é um dos princípios orientadores da escola pública. Ela está presente em várias legislações brasileiras sobre o tema (CF/1988, LDBEN/1996).

Os dados obtidos por meio das entrevistas sustentam a percepção dos diretores a respeito deste tipo de GD. A análise dos dados revelou que os discursos desses profissionais indicam que este processo requer o trabalho coletivo, a transparência, a autonomia, a descentralização do poder, a partilha das responsabilidades e a participação da comunidade.

De modo geral, os diretores relacionam a GD rumo à participação e, quanto a isso, nota-se a expectativa de que a escola possa contar com um número maior de pessoas envolvidas no processo educativo. Sendo assim, a efetividade da atuação, segundo os diretores, está vinculada ao auxílio nas ações e nas tomadas de decisões e nas responsabilidades de todos na escola, entre outros aspectos.

Em relação à GD, os professores também consideraram a participação como fator fundamental para que este processo ocorra. Assim, para esses profissionais, a GD está associada à tomada de decisões, ao diálogo e ao debate, ou seja, à participação coletiva da comunidade na escola.

As opiniões desses profissionais estão de acordo com as concepções de Veiga (2004, p. 19) quando afirma que a GD implica repensar a estrutura de poder da escola, sendo que a socialização do poder propicia a prática coletiva, a reciprocidade, a solidariedade e a autonomia.

Quanto aos pais, observou-se, em geral, uma ausência de uma concepção sobre a GD, algo que se torna preocupante, considerando as indicações sobre participação coletiva de diversos pesquisadores (PARO, 2010; GRACINDO, 2009, entre outros).

Um desafio que se pode depreender desses dados vincula-se à questão da limitação dos discursos em relação à GD. Os diretores possuíam um discurso mais elaborado, referente ao trabalho coletivo, à transparência, à autonomia e à participação da comunidade. Os professores relacionavam-na ao diálogo, à participação, entre outros aspectos. Os pais, no entanto, careciam de uma concepção de GD.

## 5 PRODUTO

De acordo com as análises realizadas sobre o perfil dos diretores e alguns processos de GD nas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental da cidade de São Caetano do Sul, apresenta-se como produto desta pesquisa um Plano de Ação Educacional (PAE).

Este plano objetiva indicar os desafios e as possibilidades do perfil do diretor escolar e de alguns processos da GD na cidade de São Caetano do Sul para a Diretoria Regional de Ensino de São Bernardo do Campo.

Trata-se de um plano sobre uma realidade encontrada a partir deste estudo, a qual pode ser conhecida e melhorada, utilizando, para tal, um planejamento e um conjunto de ações.

### 5.1 Plano de ação educacional (PAE)

O PAE consiste em uma parceria entre a pesquisadora e a Diretoria Regional de Ensino da região de São Bernardo do Campo, que visa levar ao conhecimento da equipe de supervisores escolares este estudo, o perfil dos diretores e alguns processos de GD. Ou seja, pretende tornar visíveis os desafios e as possibilidades nas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental da cidade de São Caetano do Sul. As etapas se constituem em: 1 – Reunião com um representante da Diretoria Regional de Ensino da região de São Bernardo do Campo; 2 – Encontro com a equipe de supervisores de ensino da DRESBC, que atuam nas escolas públicas estaduais de São Caetano do Sul; 3 – Apresentar à equipe de supervisores de ensino a bibliografia levantada neste estudo; 4 – Planejamento de ações em parceria com a equipe de supervisão de ensino; 5 – Apresentação da proposta do PAE às escolas.

**PAE – Etapa 1:** reunião com a Diretoria Regional de Ensino de São Bernardo do Campo.

- Objetivo: apresentar a pesquisa e os resultados obtidos.

Nesta etapa, a pesquisadora reúne-se com um representante da DRESBS e expõe a pesquisa: suas dimensões, os objetivos, as análises realizadas e os resultados encontrados.

Tempo previsto: 2 horas.

**PAE – Etapa 2:** encontro com a equipe de supervisores de ensino da DRESBC.

Objetivo: exibir a pesquisa, suas dimensões, os objetivos, as análises realizadas e os resultados encontrados para os supervisores que atuam nas escolas públicas estaduais de São Caetano do Sul.

Tempo previsto: 3 horas.

**PAE – Etapa 3:** apresentação da bibliografia levantada neste estudo aos supervisores de ensino.

- Objetivo: Estudos e debates sobre o tema GD.

Nesta etapa, os supervisores de ensino, juntamente com a pesquisadora, realizam uma revisão sobre as bases epistemológicas da GD, revisam os estudos sobre o perfil dos diretores escolares, tudo isso associado aos desafios e às possibilidades encontrados neste presente estudo.

Neste momento, elaboram-se as etapas para a execução do PAE.

Tempo previsto: três encontros, de 3 horas cada.

**PAE – Etapa 4:** planejamento de ações em parceria com a equipe de supervisores de ensino.

- Objetivo: planejar as ações para a execução do PAE.

Em reunião com os supervisores, as etapas do PAE são revisadas e elaboradas as dimensões e as finalidades, com base na pesquisa e seus resultados.

Tempo previsto: dois encontros, de 2 horas cada.

**PAE – Etapa 5:** Apresentação da proposta do PAE às escolas.

- Objetivo: apresentar o PAE aos diretores de escolas e buscar um envolvimento com o tema e a ações.

Neste momento, os diretores conhecem o PAE, pela sinalização dos supervisores, e são orientados sobre a importância da colaboração neste processo, assim como a participação efetiva de todos.

À medida que são explicadas as etapas do PAE, esses profissionais poderão participar e contribuir com o processo.

Tempo previsto: 3 horas.



O cronograma 1 a seguir organiza as informações do PAE.

**Cronograma 1: PAE**

<b>Etapa</b>	<b>Período</b>	<b>Participantes</b>	<b>Tempo</b>	<b>Ação prevista</b>
1	Janeiro (2018)	Representante da DRESBS	2 h	Apresentar o PAE
2	Janeiro (2018)	Equipe de supervisão de ensino	3 h	Apresentar a pesquisa
3	Fevereiro (2018)	Equipe de supervisão de ensino	9 h	Estudos sobre o tema
4	Fevereiro (2018)	Equipe de supervisão de ensino	4 h	Planejamento das ações
5	Fevereiro (2018)	Diretores de escolas	3 h	Apresentar o PAE

**Fonte:** elaborado pela autora.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, a partir da coleta de dados empíricos, identificou e analisou as características (perfil) dos diretores escolares e os processos de GD nas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental na cidade de São Caetano do Sul.

Mediante uma revisão da literatura especializada, a identificação e a análise dos desafios e das possibilidades no perfil dos diretores e em alguns processos de GD nas escolas públicas (a partir dos questionários da Prova Brasil de 2009 e 2015) e de um aprofundamento (entrevistas) de como estão sendo conduzidos esses processos de GD nas escolas, acredita-se ter ampliado o sentido e a compreensão sobre o fenômeno investigado.

Os desafios e possibilidades (tabela 46) no perfil dos diretores e em alguns processos da GD, dos anos de 2009 e 2015, formam um quadro particular de uma cidade da região do Grande ABC que não pode ser generalizado.

Como possibilidades, situações favoráveis e desejadas, pode ser citado um maior tempo de trabalho (experiência) e uma maior quantidade de gestores estarem se formando em universidades públicas, possuírem algum tipo de especialização de 360 horas e ingressarem na profissão por meio de concurso público<sup>22</sup>.

Outras possibilidades sinalizadas neste estudo ocorreram em relação ao conselho de escola. Em 2015, aconteceu uma maior participação dos alunos, dos funcionários e dos pais neste quesito.

Como desafios, obstáculos a serem superados, no entanto, pode ser citado um menor número de diretores participando de cursos de formação nos últimos dois anos. Além do que, muitos desses cursos vêm sendo realizados fora da área de educação. Também, identificou-se mais profissionais trabalhando além das 40 horas semanais.

Como desafios, podem ser sinalizados, entre outros: uma maior interferência externa na escola, a diminuição na troca de informações entre diretores e o fato de um maior número desses profissionais estar acima dos 55 anos.

Ainda como obstáculo a ser superado está a questão do conselho de escola, que poderia realizar mais reuniões durante o ano e, desta forma, auxiliar ainda mais a GE. Ademais, pode ser mencionado o conselho de classe, que em muitas escolas ainda

---

<sup>22</sup> As formas de ingresso na profissão podem ser consideradas possibilidades e, ao mesmo tempo, desafios (como percebido na discussão deste trabalho).

atuava de forma tradicional sem a presença de alunos e pais, e o PPP, uma vez que o documento se assenta em um modelo já pronto para o uso.

Outras possibilidades e desafios, nesta pesquisa, tornaram-se presentes e mais visíveis com o aprofundamento dos dados por meio das entrevistas com os participantes.

Um desafio para ser superado por essas escolas analisadas está atrelado ao conselho de escola. Trata-se do fato de buscar uma aproximação entre o discurso do diretor e dos professores com aquele proveniente dos pais.

Mais um desafio relaciona-se à superação, nas reuniões do conselho de classe, do foco das discussões em temas como rendimento, indisciplina e frequência dos alunos. É necessário que os debates nesses espaços avancem para a discussão sobre os planos de ação docente e dos gestores, as práticas avaliativas e didáticas, novas metodologias, rumo à melhoria da qualidade escolar, entre outros quesitos.

Em relação ao PPP, desafios também necessitam ser superados. Eles se relacionam às diferentes percepções quanto à elaboração do documento, aos planos de ação, à consulta do PPP e ao monitoramento, sobretudo, dos pais dos alunos.

O último desafio associa-se à questão da limitação dos discursos em relação à GD, especialmente em relação aos pais dos alunos que não conheciam muito sobre o que era essa tal gestão democrática.

Compreender o perfil dos diretores e as formas de condução da GD em uma cidade do Grande ABC Paulista, São Caetano do Sul, traz apontamentos importantes para os gestores e especialistas em educação, com apontamentos para concretizar ações estruturantes para a melhoria da qualidade na educação.

Os dados desta presente pesquisa podem ser utilizados por autoridades políticas e educacionais da cidade e, ao mesmo tempo, podem ser levados para os cursos de formação inicial e continuada de gestores escolares, promovendo o debate sobre os temas.

Espera-se, por fim, ter contribuído para ampliar a compreensão do perfil dos diretores escolares e dos processos de GD nas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental na cidade de São Caetano do Sul.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos conselhos escolares. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 129-144, 2008.

ALBERTO, J. L. M; BALZAN, N. C. Avaliação de projeto político-pedagógico pelos funcionários: espaços e representatividade. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 745-770, 2008.

ARAÚJO, A. C. A Gestão Democrática e os canais de participação dos estudantes. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 253-266.

AREDES, A. P. J. As políticas públicas que originaram as instâncias pró-democráticas de participação no estado de São Paulo. **Revista Org. & Demo**, n. 3, p. 77-88, 2002.

ARROYO, M. G. Administração da educação, poder e participação. **Educação e Sociedade**, ano I, n. 2, , 1979

BÉTEILLE, T.; KALOGRIDES, D.; LOEB, S. **Stepping stones: principal career paths and school outcomes**. NBER Technical Report, 2011.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL **Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985**. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <goo.gl/E8fbbR>. Acesso em: 7 ago., 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro DE 1996**. – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <goo.gl/BJFuH6>. Acesso em: 1º maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: < <goo.gl/UogjiY>. Acesso em: 30 maio 2003.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. 2012. Disponível em: <goo.gl/HyxLiC>. Acesso em: 10 julho 2017.

CAMACHO, M. J. V. **Conselho de classe e série participativa: difícil aprendizagem para uma prática democrática**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo, 2010.

CAMPOS, M. **Construção social do conceito de bom gestor**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional de Blumenau (FURB). Santa Catarina, 2010.

CARISSIMI, A. C. V.; TROJAN, R. M. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 10, p. 57-69, ago.-dez. 2011.

CARVALHO, M. J. A liderança na organização escolar: o diretor. **Periódicos UESB**, p. 194-209, 2012.

\_\_\_\_\_. Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual. **Revista Dados**, v. 40, n. 2, Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: < [goo.gl/VtGgGa](http://goo.gl/VtGgGa) >. Acesso em: 3 maio 2017.

CASSIANI, S. H. B.; ALMEIDA, A. M. Teoria fundamentada nos dados qualitativos. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 13-21, jul.-dez. 1999.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

COSTA, J. A.; CASTANHEIRA, P. A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 1, p.13-44, jan.-abr. 2015.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, L. A. A educação na Nova Constituição. **Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE**, ano 6, n. 12, p. 5-10, 1987.

CURY, C. R. J. Gestão Democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisadores em Educação**, v. 18, n. 2, jul.-dez. 2002.

DALBEN, A. I. L. F. **Trabalho escolar e conselho de classe**. Campinas: Papirus, 1992.

DALBERIO, M. C. B. Gestão Democrática e participação na escola pública popular. **Revista Ibero-Americana de Educação**, n. 47, 2008.

DALMÁS, A. **Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DANTAS, C. D. et al. Teoria fundamentada nos dados – aspectos conceituais e operacionais: metodologia possível de ser aplicada na pesquisa em enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 17, n. 4, jul.-ago. 2009.

DIAS, J. A. J. Querino Ribeiro: a busca de uma teoria da Administração Escolar. In: GARCIA, W. **Educadores brasileiros do século XX**. Brasília: Plano Editora, 2002 (v. 1).

DOBBIE, W.; FRYER, R. **Getting beneath the veil of effective schools: evidence from New York City**. American Economic Journal: Applied Economics, 2013.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000 (p. 77-95).

\_\_\_\_\_. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, número especial 100, p. 921-946, 2007.

\_\_\_\_\_. **Gestão em educação escolar**. 4. ed. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso; Rede e-Tec Brasil, 2012.

DRABACH, N. L.; MOUSQUER, M. E. L. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre Gestão Escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez. 2009.

FARRA, R. A. D.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos em educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67-80, set.-dez. 2013.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez, 1989.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, K .S. Uma inter-relação: políticas, públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev.-jun. 2000.

FULLAN, M. **Stratosphere: integrating technology, pedagogy and change knowledge**. Toronto: Pearson, 2013.

\_\_\_\_\_. **The principal: three keys to maximizing impact**. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **SciELO**, São Paulo, v. 14, n. 2, abr.-jun.2000.

\_\_\_\_\_. Gestão democrática com participação popular: no planejamento e na organização da educação nacional. In: CONAE – CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2014. **Anais...** Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2014.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, P. S. et al. **Avaliação da educação escolar no Grande ABC Paulista: múltiplas análises**. São Paulo: Uni Editora, 2016.

GARCIA, P. S. et al. Diretores de escola e Gestão Democrática na região do ABC Paulista. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 20, n. 1, 2016.

GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da Gestão Democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan.-jun. 2009.

GRACINDO, R. V.; KENSKI, V. M. Gestão de sistemas educacionais: a produção de pesquisas no Brasil. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Orgs.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil – 1991 a 1997**. Brasília; Campinas: ANPAE, 2001.

GRISSOM, J. A.; LOEB, S.; MASTER, B. *Effective instructional time use for school leaders: longitudinal evidence from observations of principals*. **Educational Researcher**, v. 42, n. 8, p. 433-444, 2013.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J. *Mixed methods research: A research paradigm whose time has come*. **Educational Researcher**, v. 33, n. 7, p. 14-26, 2004.

LACOMBE, Francisco José; HEILBORN, Gilberto Luiz José. **Administração: princípios e tendências**. São Paulo: Saraiva, 2003.

LARANGEIRA, S. M. G. **Fordismo e pós-fordismo**. In: CATTANI, A. D. (Org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. 2. ed. Petrópolis: Vozes; UFRG, 1999.

LEÃO, A. C. **Introdução à Administração Escolar**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

LEITE, F. Raciocínio e procedimentos da *Grounded Theory* Construtivista. **Revista de Epistemologias da Comunicação**, v. 3, n. 6, jul.-dez. 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e Administração Escolar: curso básico**. 8. ed. Brasília: INEP; MEC, 2007.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, M. A. M. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev.-jun. 2000.

MARIONI, L.; FREGUGLIA, R. S.; COSTA, A. B. M. *Impacts of school management on educational development: a longitudinal analysis from the teacher's perspective*. In. XLII Encontro Nacional de Economia da ANPEC, Natal, 2014.

MARQUES, L. R. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da Gestão Escolar. **Ensaio: avaliação, políticas públicas e educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 507-526, out.-dez., 2006.

MARTINS, F. A. S. **A voz do estudante na educação pública**: um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmio estudantil. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, 2010.

MATTOS, C. L. G. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio-ago., 2015.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria Geral da Administração**: da revolução urbana à revolução digital. São Paulo: Atlas, 2007.

MENDES, F. B. **Um grêmio estudantil mais politizado**: formas de engajamento e construção identitária em um grêmio estudantil. 2011. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, 2011.

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas: Editora LaPPlanE, 2000.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbetes Escola Nova. In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <[goo.gl/N2mMrJ](http://goo.gl/N2mMrJ)>. Acesso em: 5 set. 2017.

**MICHAELIS**. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2017. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em 21.04.2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. **Conselhos escolares**: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: MEC, 2004. (Caderno 1). Disponível em: <[goo.gl/21WmhV](http://goo.gl/21WmhV)>.

MIRANDA, N. A.; SÁ, I. R. Conselho de classe e avaliação da aprendizagem: instrumentos de Gestão Democrática na escola pública. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 16, 2014. Disponível em: <[goo.gl/Xvh3J8](http://goo.gl/Xvh3J8)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MOURA, M. R. L. O grêmio estudantil na gestão da escola democrática: protagonismo e resiliência ou despolitização das normas formativas? **Revista Ciências da Educação**, Americana, ano VXX, n. 23, p. 273-292, 2010.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO GRANDE ABC. **Relatório do primeiro trimestre**. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. 2015.

OLIVEIRA, M.; MACHADO, M. C. G. **O papel do conselho de classe na escola pública atual**. Disponível em: <[goo.gl/3AEgxR](http://goo.gl/3AEgxR)>. Acesso em: 05 ago. 2017.

ONWUEGBUZIE, A. J.; JOHNSON, R. B. *The validity issue in mixed research*. **Research in the schools**, v. 13, n. 1, p. 48-63, 2006.

PARANHOS, R. et al. Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 42, maio-ago. 2016, p. 348-411.



PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

\_\_\_\_\_. **Gestão Democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. Estrutura da escola e prática educacional democrática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. 2007, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2007a.

\_\_\_\_\_. José Querino Ribeiro e o paradoxo da Administração Escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, p. 561-570, set.-dez, 2007b.

\_\_\_\_\_. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set.-dez. 2010a.

\_\_\_\_\_. **Escolha e formação do diretor escolar**. 2010b. Disponível em: < [goo.gl/piuNoN](http://goo.gl/piuNoN)>. Acesso em: 07 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Gestão compartilhada da escola pública**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2016.

PAZ, P. As Teorias da Administração e suas Influências na Educação. 2010. Disponível em: < [goo.gl/MX1k7Y](http://goo.gl/MX1k7Y)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

PEREDA, P.; LUCCHESI, A. **O processo de seleção de diretores nas escolas públicas brasileiras**. Relatório de Avaliação Econômica. Fundação Itaú Social, 2015.

PINTO, C. M. A teoria fundamentada como método de pesquisa. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM LETRAS. **Anais...** Rio Grande do Sul: UNIFRA, 2012.

PINTO, G. A. **Organização do trabalho no século 20**: taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan.-jun. 2009. Disponível em: < [goo.gl/3xzGCA](http://goo.gl/3xzGCA)>. Acesso em: 24 set, 2017.

PITHAN, N. A. **O cotidiano escolar e o conselho de classe**: uma abordagem simbólica e ritual. 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro –(UFRJ). Rio de Janeiro, 1994.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade FEEVALE, 2013 (p. 51-71).

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

RIBEIRO, M. P; CORNÉLIO, A. S.; OLIVEIRA, T. R. B. A democratização da Gestão Escolar pública como ferramenta de transformação social para além do capital. **Revista**

**Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte**, v. 7, n. 1, jan.-jul. 2014.

ROCHA, Any Dutra Coelho da. **Conselho de classe**: burocratização ou participação? Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

RODRIGUEZ, M. V.; VARGAS, M. B.; **A formação dos professores na América Latina**: um balanço dos debates dos fóruns internacionais 1966-2002. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

SÁ, V. **A participação dos pais na escola pública portuguesa**: uma abordagem sociológica e organizacional. Braga: IEP; Universidade do Minho, 2004.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. São Paulo: Autores Associados, 1995.

\_\_\_\_\_. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007a.

\_\_\_\_\_. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória de sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, p. 421-447, set.-dez., 2007b.

SÃO PAULO. **Alunos que participam das agremiações desenvolvem o espírito de liderança e trabalho em grupo**. Disponível em: < [goo.gl/14sr8L](http://goo.gl/14sr8L)>. Acesso em: 7 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 1.490, de 12 de dezembro de 1977**. Disciplina o funcionamento das Associações de Pais e Mestres e dá providências correlatas. Disponível em: < [goo.gl/1tfhbb](http://goo.gl/1tfhbb)>. Acesso em: 7 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 12.983**. Estabelece o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres. Disponível em: < [goo.gl/4KJjji](http://goo.gl/4KJjji)>. Acesso em: 07 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 375**. Altera disposições da Lei Complementar nº 201. Disponível em: < [goo.gl/QkPBX5](http://goo.gl/QkPBX5)>. Acesso em: 07 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 444**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Disponível em: < [goo.gl/nk7BDQ](http://goo.gl/nk7BDQ)>. Acesso em: 7 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria SME nº 8.707**. Reorganiza o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres APM. Disponível em: < [goo.gl/43M16o](http://goo.gl/43M16o)>. Acesso em: 8 ago. 2017.

SANTOS, A. L. **Conselho de classe**: um exame pela perspectiva da discrepância e da ação. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília (UCB). Brasília, 2006.

SILVA, N. R. G. A participação da comunidade na Gestão Escolar: dádiva ou conquista? **Revista de Educação**, v. 9, n. 9, 2006.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de Gestão Escolar Democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, 2009.

SOUZA, C. Por que mudam as formas de gestão pública? In: SOUZA, C. **Gestão pública: a trajetória da função administração no estado da Bahia**. Salvador: FLEM, 2003 (Cadernos FLEM – Fundação Luís Eduardo Magalhães).

SOUZA, A. R. de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2006. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

SOUZA, S.M.Z.L. Conselho de classe: um ritual burocrático ou um espaço de avaliação coletiva? **Série Ideias**, São Paulo, n. 25, p. 45-59, 1998.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Trad. Luciane de Oliveira Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. *Putting the human back in "Human Research Methodology"*. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 4, n. 4, p. 271-277, 2010.

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

TOLOI, G. G.; MANZINI, E. J. Etapas da construção de um roteiro de entrevista e considerações encontradas durante a coleta de dados. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, VIII. 2013. **Anais...** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2016 (p. 3.299-3.306).

THURLER, Monica G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS. Lei do Grêmio Livre. Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. Disponível em: < [goo.gl/szZYJy](http://goo.gl/szZYJy)>. Acesso em: 7 abr. 2017.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Projeto político-pedagógico e Gestão Democrática: uma construção coletiva**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2008b.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico e Gestão Democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan.-jun. 2009.

VIANNA, I. O. A. **Planejamento participativo na escola**. São Paulo: EPU, 1986.

VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Revista Estudos Avançados**, v. 21, n. 60, p.45-69, 2007.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Gestão Democrática da escola no Brasil: desafios à implementação em um novo modelo. **Revista Ibero-americana de Educação**, n. 67, p. 19-38, 2015.

**ANEXO A - Questionário da Prova Brasil 2009***SAEB (ANEB E PROVA BRASIL) – 2009**QUESTIONÁRIO DO DIRETOR*

Senhor(a) Diretor(a),

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é uma avaliação externa das redes de ensino por meio da qual se busca identificar tanto os níveis de qualidade da educação brasileira (avaliando o desempenho dos alunos em momentos conclusivos de diversas etapas de seu percurso escolar), quanto o contexto em que o ensino acontece (pela coleta de dados socioeconômicos e culturais de alunos, professores, diretores e escolas).

O SAEB é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) que tem como objetivo principal oferecer subsídios para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas voltadas para as redes de ensino; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) – conhecida como Prova Brasil, que além de fornecer parte das informações necessárias para a elaboração de políticas, serve como instrumental para o desenvolvimento de ações pedagógicas internas a cada unidade escolar.

Em 2007, as informações sobre o desempenho dos estudantes resultantes do SAEB e os dados de aprovação do Censo Escolar da Educação Básica foram combinados para a composição do **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**, no intuito de retratar a realidade e definir padrões de qualidade para o ensino.

Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, as transferências voluntárias e a assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal passaram a ser vinculadas à adesão ao Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) — instrumentos fundamentais para a melhoria do IDEB de cada escola, dos municípios, dos estados e do Distrito Federal, desempenhando um importante papel na busca da qualidade da educação no país.

Nesse contexto, o presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, práticas gerenciais e do perfil socioeconômico e cultural dos diretores das escolas em que a avaliação está sendo aplicada. Por isso, sua colaboração ao preencher este questionário, será de grande valia para o êxito da avaliação e para o aprimoramento da educação brasileira.

Para responder a cada questão deste questionário, preencha, na **FOLHA DE RESPOSTAS**, o campo correspondente à alternativa de sua escolha. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta.

**INEP**Ministério  
da Educação

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

- (A) Há menos de 2 anos. (D) De 11 a 15 anos.  
 (B) De 2 a 4 anos. (E) Há mais de 15 anos.  
 (C) De 5 a 10 anos.

**20. QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO NESTA ESCOLA?**

- (A) Até 20 horas semanais.  
 (B) Até 30 horas semanais.  
 (C) Até 40 horas semanais.  
 (D) Mais de 40 horas semanais.

**21. VOCÊ ASSUMIU A DIREÇÃO DESTA ESCOLA POR**

- (A) seleção. (E) indicação de políticos.  
 (B) eleição apenas. (F) outras indicações.  
 (C) seleção e eleição. (G) outra forma.  
 (D) indicação de técnicos.

**22. VOCÊ PROMOVEU ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NESTA ESCOLA?**

- (A) Sim.  
 (B) Não. (Passe para a questão 24)

**23. QUAL FOI A PROPORÇÃO DE DOCENTES DA SUA ESCOLA QUE PARTICIPOU DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDAS POR VOCÊ NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?**

- (A) Menos de 10%. (D) Mais de 51%.  
 (B) Entre 11% e 30%. (E) Não sei.  
 (C) Entre 31% e 50%.

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

- (A) Uma vez.  
 (B) Duas vezes.  
 (C) Três vezes ou mais.  
 (D) Nenhuma vez.  
 (E) Não existe Conselho de Escola. (Passe para a questão 29)

**O CONSELHO DE ESCOLA É COMPOSTO POR**

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

Representantes	Sim	Não
25. professores.	(A)	(B)
26. alunos.	(A)	(B)
27. funcionários.	(A)	(B)
28. pais.	(A)	(B)

**29. CONSELHO DE CLASSE É UM ÓRGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SÉRIE. NESTE ANO, QUANTAS VEZES SE REUNIRAM OS CONSELHOS DE CLASSE DESTA ESCOLA?**

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

**30. QUANTO AO PROJETO PEDAGÓGICO DESTA ESCOLA, (Marque apenas UMA alternativa.)**

- (A) foi adotado o modelo encaminhado pela Secretaria da Educação.  
 (B) foi elaborado por mim.  
 (C) depois de eu ter elaborado uma proposta do projeto, apresentei-a aos professores para sugestões e só depois escrevi a versão final.  
 (D) os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, escrevi a versão final.  
 (E) uma equipe de professores e eu elaboramos o projeto.  
 (F) foi elaborado de outra maneira.  
 (G) não sei como foi desenvolvido.  
 (H) não existe Projeto Pedagógico.

**31. QUAL É O CRITÉRIO PARA A ADMISSÃO DE ALUNOS NESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA alternativa.)**

- (A) Prova de seleção.  
 (B) Sorteio.  
 (C) Local de moradia.  
 (D) Prioridade por ordem de chegada.  
 (E) Outro critério.  
 (F) Não existe critério pré-estabelecido.

**32. NESTE ANO LETIVO, COMO FOI A SITUAÇÃO DA OFERTA DE VAGAS NESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA alternativa.)**

- (A) Após o processo de matrícula, a escola ainda tinha vagas disponíveis.  
 (B) A procura por vaga na escola preencheu todas as vagas oferecidas.  
 (C) A procura por vaga na escola foi um pouco maior que as vagas oferecidas.  
 (D) A procura por vaga na escola superou em muito o número de vagas oferecidas.

**33. QUAL O CRITÉRIO UTILIZADO PARA FORMAÇÃO DAS TURMAS NESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA alternativa.)**

- (A) Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade).  
 (B) Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com similar rendimento).  
 (C) Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes).  
 (D) Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com nível de rendimento diferente).  
 (E) Não houve critério.

**34. NESTE ANO, QUAL FOI O CRITÉRIO MAIS IMPORTANTE PARA A ATRIBUIÇÃO DAS TURMAS DE 1.ª A 4.ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL AOS PROFESSORES? (Marque apenas UMA alternativa.)**

- (A) Esta escola não oferece 1.ª a 4.ª séries do Ensino Fundamental.  
 (B) Preferência dos professores.  
 (C) Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida.  
 (D) Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta.  
 (E) Manutenção do professor com a mesma turma.  
 (F) Revezamento dos professores entre as séries.  
 (G) Sorteio das turmas entre os professores.  
 (H) Outro critério.  
 (I) Não houve critério pré-estabelecido.

**35. QUAL É O PERCENTUAL DE PROFESSORES COM VÍNCULO ESTÁVEL NESTA ESCOLA?**

- (A) Menor ou igual a 25%.  
 (B) De 26% a 50%.  
 (C) De 51% a 75%.  
 (D) De 76% a 90%.  
 (E) De 91% a 100%.

**36. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUM PROGRAMA DE REDUÇÃO DAS TAXAS DE ABANDONO/EVASÃO?**

- (A) Sim, e o programa está sendo aplicado.  
 (B) Sim, mas ainda não foi implementado.  
 (C) Não criamos ainda o programa, embora exista o problema.  
 (D) Não, porque na minha escola não há esse tipo de problema.

**37. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUM PROGRAMA DE REDUÇÃO DAS TAXAS DE REPROVAÇÃO?**

- (A) Sim, e o programa está sendo aplicado.  
 (B) Sim, mas ainda não foi implementado.  
 (C) Não criamos ainda o programa, embora exista o problema.  
 (D) Não, porque na minha escola não há esse tipo de problema.

**PARA EVITAR QUE OS ALUNOS FALTEM ÀS AULAS, (Marque SIM ou NÃO em cada linha.)**

	Sim	Não
38. os professores falam com os alunos.	(A)	(B)
39. os pais/responsáveis são avisados por comunicação escrita.	(A)	(B)
40. os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto em reunião de pais.	(A)	(B)
41. os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto individualmente.	(A)	(B)
42. a escola envia alguém à casa do aluno.	(A)	(B)

**43. ESTA ESCOLA DESENVOLVE, REGULARMENTE, ALGUM PROGRAMA DE APOIO OU REFORÇO DE APRENDIZAGEM PARA OS ALUNOS (monitoria, aula de reforço etc.)?**

- (A) Sim.  
 (B) Não.

**44. VOCÊ TEM CONHECIMENTO DO CONTEÚDO DA LEI 11.645 DE 2008 QUE DETERMINA A OBRIGATORIEDADE DO ESTUDO DA TEMÁTICA "HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA" NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DO PAÍS?**

- (A) Sim.  
 (B) Não. Passe para a questão 46.

**45. NESTE ANO, FORAM DESENVOLVIDAS ATIVIDADES PARA ATENDER O DETERMINADO PELA LEI 11.645 DE 2008 NESTA ESCOLA?**

- (A) Sim, de maneira sistemática e/ou abrangente.  
 (B) Sim, de maneira assistemática e/ou isolada.  
 (C) Não.

**AS PERGUNTAS DE 46 A 55 APRESENTAM ALGUNS PROBLEMAS QUE PODEM OCORRER NAS ESCOLAS. RESPONDA SE CADA UM DELES OCORREU OU NÃO NESTE ANO. CASO TENHA OCORRIDO, ASSINALE SE FOI OU NÃO UM PROBLEMA GRAVE, DIFICULTANDO O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA.**

(Marque apenas UMA opção em cada linha.)

Ocorreu na escola	Não.	Sim, mas não foi um problema grave.	Sim e foi um problema grave.
46. insuficiência de recursos financeiros?	(A)	(B)	(C)
47. inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries?	(A)	(B)	(C)
48. carência de pessoal administrativo?	(A)	(B)	(C)
49. carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional)?	(A)	(B)	(C)
50. falta de recursos pedagógicos?	(A)	(B)	(C)
51. interrupção das atividades escolares?	(A)	(B)	(C)
52. alto índice de faltas por parte de professores?	(A)	(B)	(C)
53. alto índice de faltas por parte de alunos?	(A)	(B)	(C)
54. rotatividade do corpo docente?	(A)	(B)	(C)
55. problemas disciplinares causados por alunos?	(A)	(B)	(C)

**CONSIDERE AS CONDIÇÕES EXISTENTES PARA O EXERCÍCIO DO CARGO DE DIRETOR NESTA ESCOLA.**  
(Marque SIM ou NÃO em cada linha.)

	Sim	Não
56. Há interferências externas em sua gestão?	(A)	(B)
57. Há apoio de instâncias superiores?	(A)	(B)
58. Há troca de informações com diretores de outras escolas?	(A)	(B)
59. Há apoio da comunidade à sua gestão?	(A)	(B)

**INDIQUE SE NESTA ESCOLA EXISTEM OU NÃO OS RECURSOS APONTADOS E QUAIS SÃO SUAS CONDIÇÕES DE USO.** (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Bom	Regular	Ruim	Inexistente
60. Computadores para uso dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
61. Acesso à Internet para uso dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
62. Computadores para uso dos professores.	(A)	(B)	(C)	(D)
63. Acesso à Internet para uso dos professores.	(A)	(B)	(C)	(D)
64. Computadores exclusivamente para uso administrativo.	(A)	(B)	(C)	(D)
65. Fitas de vídeo ou DVD (educativas).	(A)	(B)	(C)	(D)
66. Fitas de vídeo ou DVD (lazer).	(A)	(B)	(C)	(D)
67. Máquina copiadora.	(A)	(B)	(C)	(D)
68. Impressora.	(A)	(B)	(C)	(D)
69. Retroprojektor.	(A)	(B)	(C)	(D)
70. Projetor de slides.	(A)	(B)	(C)	(D)
71. Videocassete ou DVD.	(A)	(B)	(C)	(D)
72. Televisão.	(A)	(B)	(C)	(D)
73. Antena parabólica.	(A)	(B)	(C)	(D)
74. Linha telefônica.	(A)	(B)	(C)	(D)
75. Aparelho de fax.	(A)	(B)	(C)	(D)
76. Aparelho de som.	(A)	(B)	(C)	(D)
77. Biblioteca.	(A)	(B)	(C)	(D)
78. Quadra de esportes.	(A)	(B)	(C)	(D)
79. Laboratório.	(A)	(B)	(C)	(D)
80. Auditório.	(A)	(B)	(C)	(D)
81. Sala para atividades de música.	(A)	(B)	(C)	(D)
82. Sala para atividades de artes plásticas.	(A)	(B)	(C)	(D)

**QUE ATIVIDADES EXTRA CURRICULARES SÃO DESENVOLVIDAS REGULARMENTE COM OS ALUNOS NESTA ESCOLA?** (Marque SIM ou NÃO em cada linha.)

	Sim	Não
83. Esportivas.	(A)	(B)
84. Artísticas (música, teatro, trabalhos artesanais).	(A)	(B)

**85. OS ESPAÇOS DESTA ESCOLA SÃO UTILIZADOS PARA ATIVIDADES COMUNITÁRIAS?**

- (A) Sim, planejadas apenas pela escola.  
 (B) Sim, planejadas apenas pela comunidade.  
 (C) Sim, planejadas conjuntamente (escola e comunidade).  
 (D) Não.



NESTE ANO, OCORRERAM NESTA ESCOLA (Marque SIM ou NÃO em cada linha.)	Sim	Não
86. eventos da comunidade usando instalações, equipamentos ou recursos da escola?	(A)	(B)
87. eventos de terceiros realizados na escola e abertos para a comunidade ( <i>shows</i> , teatro, palestras)?	(A)	(B)
88. eventos da escola e destinados à comunidade externa (cursos, práticas esportivas, palestras)?	(A)	(B)
89. campanhas de solidariedade promovidas pela escola?	(A)	(B)
90. campanhas de solidariedade propostas pela comunidade, envolvendo a escola?	(A)	(B)
91. comunidade colaborando na manutenção de hortas, pomar, jardins?	(A)	(B)
92. comunidade participando em mutirão para limpeza da escola?	(A)	(B)
93. comunidade participando em mutirão para manutenção da estrutura física da escola?	(A)	(B)

**QUANTO AO APOIO FINANCEIRO, ESTA ESCOLA PARTICIPA DE ALGUM (Marque apenas UMA opção em cada linha.)**

	Sim	Não	Não se aplica.
94. Programa de Financiamento do Governo Federal?	(A)	(B)	(C)
95. Programa de Financiamento do Governo Estadual?	(A)	(B)	(C)
96. Programa de Financiamento do Governo Municipal?	(A)	(B)	(C)

**PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO**

**97. QUEM ESCOLHEU OS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS NESTA ESCOLA?** (Escolha apenas UMA alternativa de resposta.)

- (A) A equipe de professores da disciplina correspondente.  
 (B) O coordenador pedagógico, orientador educacional e eu, depois de consultarmos a equipe de professores da disciplina correspondente.  
 (C) O coordenador pedagógico ou orientador educacional escolheu sozinho.  
 (D) Eu escolhi sozinho.  
 (E) Órgãos de gerência externa à escola.  
 (F) Não sei.

**NESTE ANO, OCORRERAM AS SEGUINTE SITUAÇÕES:** (Marque SIM ou NÃO em cada linha.)

	Sim	Não
98. Os livros chegaram em tempo hábil para o início das aulas.	(A)	(B)
99. Faltaram livros para os alunos.	(A)	(B)
100. Sobraram livros.	(A)	(B)
101. Os livros escolhidos foram os recebidos.	(A)	(B)

**VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS**

**NESTE ANO, ACONTECERAM OS SEGUINTE FATOS NESTA ESCOLA:**

	Agente causador Externo		Agente causador Interno	
	(estranho à escola)		(da própria escola)	
	Sim	Não	Sim	Não
102. atentado à vida de professores ou funcionários dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
103. atentado à vida de alunos dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
104. Furto a professores ou funcionários dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
105. Furto a alunos dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
106. Roubo (com uso de violência) a professores ou funcionários dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
107. Roubo (com uso de violência) a alunos dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
108. Furto de equipamentos e materiais didáticos ou pedagógicos da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
109. Roubo (com uso de violência) de equipamentos e materiais didáticos ou pedagógicos da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
110. Quebra intencional de equipamento.	(A)	(B)	(C)	(D)
111. Pichação de muros ou paredes das dependências externas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
112. Depredação das dependências externas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
113. Sujeira nas dependências externas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
114. Sujeira nas dependências internas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)

	Agente causador Externo (estranho à escola)		Agente causador Interno (da própria escola)	
	Sim	Não	Sim	Não
	115. Pichação de muros ou paredes das dependências internas da escola.	(A)	(B)	(C)
116. Depredação das dependências internas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
117. Depredação de banheiros.	(A)	(B)	(C)	(D)
118. Consumo de bebidas alcoólicas nas dependências da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
119. Consumo de drogas nas dependências da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
120. Consumo de drogas nas proximidades da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
121. Tráfico de drogas nas dependências da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
122. Tráfico de drogas nas proximidades da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)

**NESTE ANO, OS SEGUINTE EVENTOS FIZERAM OU NÃO PARTE DO COTIDIANO DESTA ESCOLA:**

	Sim	Não
123. Membros da comunidade escolar portando arma de fogo.	(A)	(B)
124. Membros da comunidade escolar portando arma branca (faca, canivete, estilete etc.).	(A)	(B)
125. Ação de gangues nas dependências externas da escola.	(A)	(B)
126. Ação de gangues nas dependências internas da escola.	(A)	(B)

**NESTE ANO, HOUE**

	Quem foi o agressor?					
	Aluno (1)		Professor (2)		Funcionário (3)	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
127. agressão verbal a professores.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
128. agressão física a professores.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
129. agressão verbal a alunos.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
130. agressão física a alunos.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
131. agressão verbal a funcionários.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
132. agressão física a funcionários.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)

**133. VOCÊ CONHECE OS RESULTADOS DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

(SAEB)?

(A) Sim.

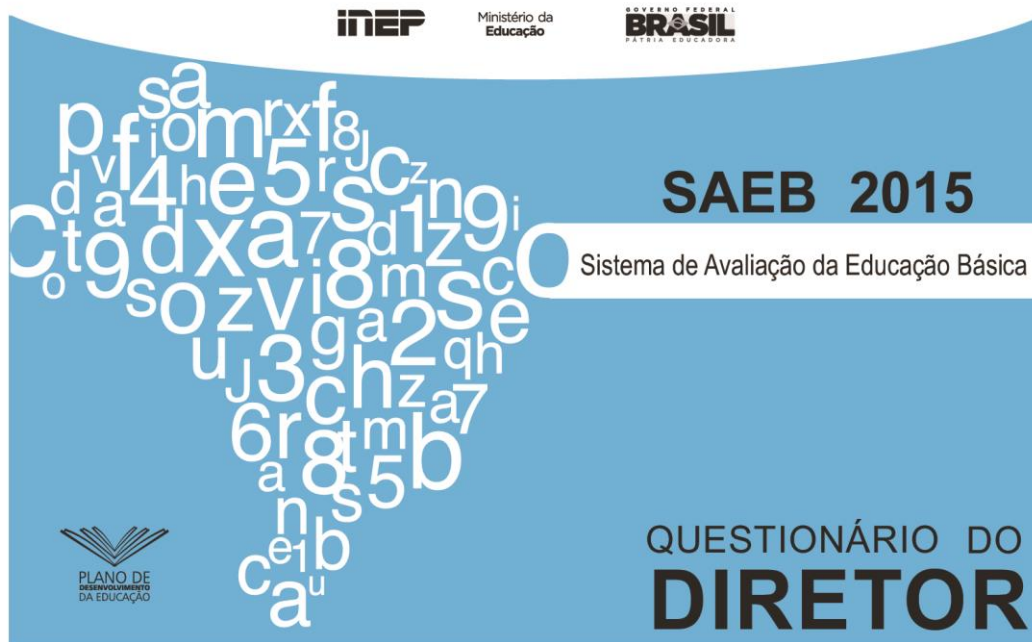
(B) Não.

**134. A SUA ESCOLA PARTICIPOU DA PROVA BRASIL 2007?**

(A) Sim.

(B) Não.

## ANEXO B - Questionário da Prova Brasil 2015



**Senhor(a) Diretor(a),**

O Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, é composto por dois tipos de instrumentos de avaliação: as provas aplicadas aos estudantes e os questionários socioeconômicos, que devem ser respondidos pelos estudantes, professores e diretores das escolas avaliadas.

O presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, práticas gerenciais e do perfil socioeconômico e cultural dos diretores das escolas em que a avaliação está sendo aplicada. Para responder a cada questão deste questionário, preencha, no **CARTÃO-RESPOSTA**, o campo correspondente à alternativa de sua escolha. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta.

A sua colaboração ao preencher este questionário será de grande valia para o êxito da avaliação e para o aprimoramento da educação brasileira.



**INFORMAÇÕES BÁSICAS - Estas questões são sobre sua formação, experiência profissional e características funcionais.**
**1. QUAL É O SEU SEXO?**

- A Masculino.  
 B Feminino.

**2. VOCÊ PODERIA NOS DIZER A SUA FAIXA ETÁRIA?**

- A Até 24 anos.  
 B De 25 a 29 anos.  
 C De 30 a 39 anos.  
 D De 40 a 49 anos.  
 E De 50 a 54 anos.  
 F 55 anos ou mais.

**3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?**

- A Branco(a).  
 B Pardo(a).  
 C Preto(a).  
 D Amarelo(a).  
 E Indígena.  
 F Não quero declarar.  
 G Não sei.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- A Mais de 40 horas.  
 B 40 horas.  
 C De 20 a 39 horas.  
 D Menos de 20 horas.

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

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

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

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

**16. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ EXERCE FUNÇÕES DE DIREÇÃO?**

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

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

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

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

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

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

- A Não.
- B Sim.

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

- A Não participei.
- B Sim, e não houve impacto.
- C Sim, e houve um pequeno impacto.
- D Sim, e houve um impacto moderado.
- E Sim, e houve um grande impacto.

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

- A Não.
- B Sim.

Comando das  
Questões 22 a 25**SE VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, OS SEGUINTE MOTIVOS IMPEDIRAM SUA PARTICIPAÇÃO?**

	Não gostaria de ter participado.	Não.	Sim.
22. O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
23. Houve conflito com o meu horário de trabalho.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
24. Não tinha disponibilidade de tempo.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
25. Não houve oferta em minha área de interesse.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C

**26. NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ ORGANIZOU ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NESTA ESCOLA?**

- A Não.
- B Sim.

**27. QUAL FOI A QUANTIDADE DE DOCENTES DESTA ESCOLA QUE PARTICIPOU DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE VOCÊ ORGANIZOU NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?**

- A Não foram organizadas atividades de formação continuada.
- B Poucos professores.
- C Um pouco menos da metade dos professores.
- D Um pouco mais da metade dos professores.
- E Quase todos ou todos os professores.

**CARACTERÍSTICAS DA EQUIPE ESCOLAR - Gostaríamos de lhe perguntar sobre as atividades e composição da equipe escolar**

28. QUAL É O PERCENTUAL DE PROFESSORES COM VÍNCULO ESTÁVEL NESTA ESCOLA?

- A Menor ou igual a 25%.
- B De 26% a 50%.
- C De 51% a 75%.
- D De 76% a 90%.
- E De 91% a 100%.

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

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

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

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

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

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

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

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

**POLÍTICAS, AÇÕES E PROGRAMAS ESCOLARES - Gostaríamos de lhe perguntar sobre as políticas utilizadas para admissão e alocação de alunos, bem como outras atividades desenvolvidas nesta escola.**

33. ESTA ESCOLA PARTICIPOU DA PROVA BRASIL DE 2013?

- A Sim.
- B Não.
- C Não sei.

Comando das  
Questões 34 a 36

VOCÊ CONHECE OS RESULTADOS DO SAEB (PROVA BRASIL E/OU ANEB) DE 2013?

34. DESTA ESCOLA?

- A Sim.
- B Não.
- C Minha escola não participou.

35. DO SEU MUNICÍPIO?

- A Sim.
- B Não.
- C Meu município não participou.

36. DO SEU ESTADO?

- A Sim.
- B Não.

37. NESTE ANO, QUAL FOI O CRITÉRIO PARA A ADMISSÃO DE ALUNOS NESTA ESCOLA?

- A Prova de seleção.
- B Sorteio.
- C Local de moradia.
- D Prioridade por ordem de chegada.
- E Outro critério.

38. NESTE ANO, COMO FOI A SITUAÇÃO DA OFERTA DE VAGAS NESTA ESCOLA?

- A Após o processo de matrícula, a escola ainda tinha vagas disponíveis.
- B A procura por vaga na escola preencheu todas as vagas oferecidas.
- C A procura por vaga na escola foi um pouco maior que as vagas oferecidas.
- D A procura por vaga na escola superou em muito o número de vagas oferecidas.

**39. NESTE ANO, QUAL FOI O PRINCIPAL CRITÉRIO UTILIZADO PARA A FORMAÇÃO DAS TURMAS NESTA ESCOLA?**

- A** Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade).  
**B** Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimento similar).  
**C** Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes).  
**D** Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes).  
**E** Outro critério.  
**F** Não houve critério.

**40. NESTE ANO, QUAL FOI O PRINCIPAL CRITÉRIO PARA A ATRIBUIÇÃO DAS TURMAS AOS PROFESSORES?**

- A** Preferência dos professores.  
**B** Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação.  
**C** Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida.  
**D** Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta.  
**E** Manutenção do professor com a mesma turma.  
**F** Revezamento dos professores entre as(os) séries/anos.  
**G** Sorteio das turmas entre os professores.  
**H** Atribuição pela direção da escola.  
**I** Outro critério.  
**J** Não houve critério.

**41. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUMA AÇÃO PARA REDUÇÃO DAS TAXAS DE ABANDONO?**

- A** Não há ação, embora exista o problema.  
**B** Não há ação, porque nesta escola não há esse tipo de problema.  
**C** Sim, mas com resultados ainda insatisfatórios.  
**D** Sim, com resultados satisfatórios.  
**E** Sim, mas ainda não avaliamos o resultado.

**42. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUMA AÇÃO PARA REDUÇÃO DAS TAXAS DE REPROVAÇÃO?**

- A** Não há ação, embora exista o problema.  
**B** Não há ação, porque nesta escola não há esse tipo de problema.  
**C** Sim, mas com resultados ainda insatisfatórios.  
**D** Sim, com resultados satisfatórios.  
**E** Sim, mas ainda não avaliamos o resultado.

**43. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUMA AÇÃO PARA O REFORÇO ESCOLAR À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS (MONITORIA, AULA DE REFORÇO, RECUPERAÇÃO ETC.)?**

- A** Não.  
**B** Sim.

**44. NESTA ESCOLA, INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ DISCUTE COM OS PROFESSORES MEDIDAS COM O OBJETIVO DE MELHORAR O ENSINO E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.**

- A** Nunca.  
**B** Algumas vezes.  
**C** Frequentemente.  
**D** Sempre ou quase sempre.

Comando das  
Questões 45 a 49**INDIQUE COM QUAL FREQUÊNCIA SÃO DESENVOLVIDAS AS SEGUINTE ATIVIDADES PARA MINIMIZAR AS FALTAS DOS ALUNOS NESTE ANO E NESTA ESCOLA:**

	Nunca.	Algumas vezes.	Frequentemente.	Sempre ou quase sempre.
45. Os professores conversam com os alunos para tentar solucionar o problema.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
46. Os pais/responsáveis são avisados por comunicação da escola.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
47. Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto em reunião de pais.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
48. Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto individualmente.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
49. A escola envia alguém à casa do aluno.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>

Comando das  
Questões 50 a 55**INDIQUE COM QUAL FREQUÊNCIA VOCÊ DESENVOLVEU AS SEGUINTE ATIVIDADES NESTE ANO E NESTA ESCOLA:**

	Nunca.	Algumas vezes.	Frequentemente.	Sempre ou quase sempre.
50. Desenvolveu atividades extracurriculares em esporte.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
51. Desenvolveu atividades extracurriculares em artes.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
52. Desenvolveu projetos temáticos (ex.: <i>bullying</i> , meio ambiente, desigualdades sociais etc.).	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
53. Neste ano, a escola promoveu eventos para a comunidade.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
54. Os espaços desta escola são utilizados para eventos promovidos pela comunidade.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
55. Neste ano, a comunidade colaborou com trabalho voluntário para esta escola (por exemplo, desenvolvendo atividades, ajudando na manutenção da escola etc.).	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>

**56. QUANTOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS ESTUDAM NESTA ESCOLA NESTE ANO?**

- A Nenhum.
- B Entre 1 e 5 alunos.
- C Entre 6 e 10 alunos.
- D Entre 11 e 20 alunos.
- E Mais de 20 alunos.

Comando das  
Questões 57 a 61

**AVALIE OS SEGUINTE ASPECTOS EM RELAÇÃO À ACESSIBILIDADE NESTA ESCOLA:****57. A INFRAESTRUTURA DA ESCOLA É ADEQUADA ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?**

- A Não.
- B Sim, mas pouco adequada.
- C Sim, suficientemente adequada.

**58. A ESCOLA POSSUI SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)?**

- A Não possui sala de recursos.
- B Sim, mas com poucos recursos.
- C Sim, com recursos suficientes.

**59. VOCÊ POSSUI FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?**

- A Não.
- B Sim, mas apenas em uma área/deficiência.
- C Sim, em mais de uma área/deficiência.

**60. OS PROFESSORES DESTA ESCOLA POSSUEM FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?**

- A Não.
- B Sim, mas em número insuficiente.
- C Sim, em número suficiente.

**61. OS DEMAIS FUNCIONÁRIOS DESTA ESCOLA POSSUEM FORMAÇÃO PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?**

- A Não.
- B Sim, mas em número insuficiente.
- C Sim, em número suficiente.

**VISÃO SOBRE A MERENDA ESCOLAR - Gostaríamos de saber a sua opinião sobre a merenda oferecida nesta escola.**

Comando das  
Questões 62 a 66

**EM RELAÇÃO À MERENDA ESCOLAR, COMO VOCÊ AVALIA OS SEGUINTE ASPECTOS:**

	Inexistente.	Ruim.	Razoável.	Bom.	Ótimo.
62. Recursos financeiros.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E
63. Quantidade de alimentos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E
64. Qualidade dos alimentos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E
65. Espaço físico para cozinhar.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E
66. Disponibilidade de funcionários.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E

**VISÃO SOBRE OS PROBLEMAS DA ESCOLA E DIFICULDADE DE GESTÃO - Gostaríamos de saber a sua opinião sobre os principais problemas desta escola e as dificuldades que você encontra na gestão escolar.**

Comando das  
Questões 67 a 76

**O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA FOI DIFICULTADO POR ALGUM DOS SEGUINTE PROBLEMAS?**

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



Comando das  
Questões 77 a 80**CONSIDERE AS CONDIÇÕES EXISTENTES PARA O EXERCÍCIO DO CARGO DE DIRETOR NESTA ESCOLA:**

	Sim.	Não.
77. Há interferência de atores externos em sua gestão?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
78. Há apoio de instâncias superiores?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
79. Há troca de informações com diretores de outras escolas?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
80. Há apoio da comunidade à sua gestão?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B

**RECURSOS FINANCEIROS E LIVROS DIDÁTICOS - Gostaríamos de saber as fontes de recursos que contribuem para o funcionamento desta escola e sobre os livros didáticos.**

	Sim.	Não.
81. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo federal?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
82. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo estadual?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
83. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo municipal?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
84. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro de empresas ou doadores individuais?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
85. Para a escolha do livro didático, esta escola utilizou o Guia de Livros Didáticos do MEC?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B

**86. COMO SE DEU A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO NESTE ANO?**

- A Não sei.
- B Foi escolhido de forma participativa pelos professores.
- C Foi escolhido por somente alguns membros da equipe escolar.
- D Foi escolhido por órgãos externos à escola.
- E Foi escolhido de outra maneira.

Comando das  
Questões 87 a 89**NESTE ANO, NESTA ESCOLA, OCORRERAM AS SEGUINTE SITUAÇÕES:**

	Sim.	Não.	Não sei.
87. Os livros chegaram em tempo hábil para o início das aulas.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
88. Faltaram livros para os alunos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
89. Os livros escolhidos foram os recebidos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C

**VIOLÊNCIA NA ESCOLA - Gostaríamos de saber sobre a ocorrência de fatos que afetam a segurança nesta escola.**Comando das  
Questões 90 a 99**SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELAS ACONTECERAM OU NÃO ESTE ANO, NESTA ESCOLA:**

	Sim.	Não.
90. Agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários da escola.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
91. Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
92. Você foi vítima de atentado à vida.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
93. Você foi ameaçado por algum aluno.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
94. Você foi vítima de furto (sem uso de violência).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
95. Você foi vítima de roubo (com uso de violência).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
96. Alunos frequentaram a escola sob efeito de bebida alcoólica.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
97. Alunos frequentaram a escola sob efeito de drogas ilícitas.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
98. Alunos frequentaram a escola portando arma branca (facas, canivetes etc.).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
99. Alunos frequentaram a escola portando arma de fogo.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B

Comando das  
Questões 100 a 108

NESTA ESCOLA, HÁ PROJETOS NAS SEGUINTE TEMÁTICAS:

	Sim.	Não.
100. Violência.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
101. Os malefícios do uso de drogas.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
102. Racismo.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
103. Machismo e homofobia.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
104. <i>Bullying</i> .	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
105. Sexualidade e gravidez na adolescência.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
106. Desigualdades sociais.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
107. Diversidade religiosa.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
108. Meio ambiente.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B

ENSINO RELIGIOSO - Gostaríamos de saber sobre as atividades de ensino religioso que ocorreram nesta escola.

Comando das  
Questões 109 a 111

NESTA ESCOLA, O ENSINO RELIGIOSO:

	Não há aula de ensino religioso.	Sim.	Não.
109. É de presença obrigatória.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
110. Segue uma religião específica.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
111. Nesta escola há atividades alternativas para os estudantes que não queiram participar das aulas de ensino religioso.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C

**APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido**

UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL



São Caetano do Sul, 18 de agosto de 2017.

Prezado(a) participante:

Sou estudante do curso de pós-graduação, *stricto sensu*, Mestrado Profissional em Educação na Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Estou realizando uma pesquisa sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia, com o tema Gestão Democrática nas escolas públicas estaduais de São Caetano do Sul, abrangendo as 10 escolas.

Sua participação envolve uma entrevista, que poderá ser gravada se você permitir, e é voluntária.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Ao participar da entrevista, você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Valdirene (11) 98243-9063.

Att,

**Valdirene Rodrigues Costa**

**Consinto em participar deste estudo**

\_\_\_\_\_  
Nome do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

Telefone:.....

## APÊNDICE B - Roteiro de entrevistas (diretores)



UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL



### Roteiro de entrevista sobre o tema: Gestão Democrática na escola pública

- Em primeiro lugar, gostaria de agradecer sua participação, que é muito importante para a realização desta pesquisa.
- As informações prestadas nesta entrevista são sigilosas e não será possível nenhuma identificação da escola ou de quem a respondeu.
- Não existem respostas certas ou erradas. O que se pretende é identificar e analisar os processos de Gestão Democrática nas escolas e toda resposta é importante.
- Você deverá preencher também o Termo de Livre Consentimento da Pesquisa.
- Ao responder as perguntas considere a realidade da escola na qual você está fornecendo a entrevista.

### INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLA

1. Modalidade de ensino: Fund. I ( ) Fund. II ( ) Fund. I e II ( ) EJA ( ) Outros: \_\_\_\_\_
2. Período: Meio período ( ) Período integral ( ) Meio período/Integral ( )
3. Horário de funcionamento: Manhã ( ) Tarde ( ) Noite ( )

### INFORMAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS – DIRETOR

4. Sexo: ( ) feminino ( ) masculino
5. Cor: ( ) branca ( ) parda ( ) preta ( ) amarela ( ) indígena ( ) não declarado
6. Idade: \_\_\_\_\_
7. Estado civil: ( ) solteiro ( ) casado ( ) divorciado ( ) união estável ( )
8. Número de filhos: \_\_\_\_\_
9. Há quantos anos você trabalha na área da educação? \_\_\_\_\_
10. Há quantos anos você é diretor desta escola? \_\_\_\_\_
11. Qual é sua carga horária semanal de trabalho nesta escola? \_\_\_\_\_
12. Qual é sua formação na graduação? \_\_\_\_\_
13. Participou de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos? ( ) Não ( ) Sim
14. Possui pós-graduação *lato sensu*? ( ) Não ( ) Sim. Qual área? \_\_\_\_\_
15. Possui pós-graduação *stricto sensu*? Mestrado? ( ) Não ( ) Sim. Qual área?: \_\_\_\_\_ Doutorado? ( ) Não ( ) Sim. Qual área? \_\_\_\_\_
16. Qual é a sua faixa salarial?
  - a) ( ) Até R\$937,00
  - b) ( ) De R\$937,01 até R\$1.874,00
  - c) ( ) De R\$1.874,01 até R\$2.811,00
  - d) ( ) De R\$2.811,01 até 3.748,00
  - e) ( ) De R\$3.748,01 até R\$4.685,00
  - f) ( ) De R\$4.685,01 até R\$5.622,00
  - g) ( ) De R\$5.622,01 até R\$6.559,00
  - h) ( ) De R\$6.599,01 até R\$7.496,00
  - i) ( ) De R\$7.496,01 até R\$8.433,00
  - j) ( ) De R\$8.433,01 até R\$9.370,00
  - k) ( ) Acima de R\$9.370,01

### INFORMAÇÕES SOBRE O CONSELHO DE ESCOLA

17. O conselho de escola é composto por:
  - a) ( ) Não há conselho de escola. (Neste caso, vá para a questão 28).
  - b) ( ) Pais
  - c) ( ) Alunos

- d)  Funcionários
  - e)  Professores
  - f)  Membro da comunidade local (extraescolar)
  - g)  Outros: Quem? \_\_\_\_\_
18. Após a eleição do conselho de escola, há alguma formação para os eleitos?  
a)  Não                      b)  Sim.  
18.a Se sim, como ocorre? \_\_\_\_\_
19. As reuniões do conselho de escola são divulgadas com antecedência para os conselheiros?  
a)  Não                      b)  Sim                      c)  Não sei
20. As decisões do conselho de escola são disseminadas para que toda a escola acompanhe?  
a)  Não                      b)  Sim                      c)  Não sei
21. Cite 3 (três) assuntos que, frequentemente, fazem parte da reunião do conselho de escola. \_\_\_\_\_
22. O conselho de escola participa da Gestão Escolar? \_\_\_\_\_  
a)  Não participa.  
b)  Participa da gestão administrativa.  
c)  Participa da gestão financeira.  
d)  Participa da gestão pedagógica.
23. Quanto à participação dos membros nas reuniões do conselho de escola:  
a)  Não há participação, apenas comparecem, posteriormente, para assinatura da ata.  
b)  Os pais participam em maior número.  
c)  Os alunos participam em maior número.  
d)  Os funcionários participam em maior número.  
e)  Os professores participam em maior número.  
f)  Todos participam de forma igualitária.
24. A comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários) sabe qual é a função do conselho de escola e acompanha suas ações:  
a)  Não sabe a função e não acompanha as ações.  
b)  Sabe a função, mas não acompanha as ações.  
c)  Sabe a função e acompanha as ações.
25. O conselho de escola:  
a)  Funciona precariamente.  
b)  Funciona, mas não representa a comunidade escolar.  
c)  Funciona e representa a comunidade escolar, mas não é valorizado pelos pais e alunos, professores e funcionários.  
d)  Funciona, representa a comunidade escolar e é valorizado pelos pais e alunos, professores e funcionários.
26. Há apoio do conselho escolar à sua gestão?  
a)  Não                      b)  Sim

### PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)

27. O Projeto Político-Pedagógico (PPP):  
a)  Não existe. (Neste caso, vá para a questão 35).  
b)  Existe e funciona precariamente.  
c)  Existe, funciona, mas não representa os alunos e pais.  
d)  Existe, funciona, mas não representa os professores e funcionários.  
e)  Existe, funciona, mas representa apenas a Gestão Escolar.  
f)  Existe, funciona e representa a todos.  
g)  Não sei.

28. Faz quanto tempo que o PPP foi elaborado( ) ou revisado( )?
- Neste ano letivo.
  - Há um ano.
  - Há dois anos.
  - Há três anos.
  - Mais de quatro anos.
29. Quem participou da elaboração ou revisão do PPP?  
Assinale uma ou mais alternativas.
- Equipe escolar (direção, vice-diretor, coordenador pedagógico, orientador educacional)
  - Pais
  - Funcionários
  - Alunos
  - Professores
  - Membro da comunidade local (extraescolar)
30. A comunidade escolar conhece o PPP?
- Não
  - Sim.
31. O PPP é consultado ao longo do ano letivo?
- Não
  - Sim
- 31.a Se sim, é consultado por quem?
- Equipe escolar (direção, vice-diretor, coordenador pedagógico, orientador educacional)
  - Pais
  - Funcionários
  - Alunos
  - Professores
  - Membro da comunidade local (extraescolar)
32. O PPP possui um plano de ação?
- Não
  - Sim
- 32.a Se sim, o plano de ação é monitorado durante o ano?
- Não
  - Sim
- 32.b Se sim, o plano de ação é monitorado por quem?
- Pais
  - Alunos
  - Funcionários
  - Professores
  - Outros: Quem?
33. O PPP é referência para a melhoria da escola?  
Assinale uma ou mais alternativas
- Não.
  - Sim, é referência para melhorias pedagógicas.
  - Sim, é referência para melhorias administrativas.
34. Você acredita que o PPP pode ser um instrumento auxiliar na Gestão Escolar?
- Não
  - Sim

### CONSELHO DE CLASSE

35. Quem participa do conselho de classe?  
Assinale uma ou mais alternativas.
- Não há conselho de classe. (Neste caso, vá para a questão 39).
  - Pais
  - Alunos
  - Funcionários
  - Professores
  - Membro da comunidade local (extraescolar)
  - Outros: Quem? \_\_\_\_\_

36. Cite três assuntos que, frequentemente, fazem parte da reunião do conselho de classe. \_\_\_\_\_

37. Para você, o conselho de classe:

- e)  Não funciona.
- f)  Funciona precariamente.
- g)  Funciona, mas não representa os alunos e pais.
- h)  Funciona, mas não representa os professores.
- i)  Funciona, mas representa apenas a Gestão Escolar.
- j)  Funciona e representa a todos.

38. Você acredita que as reuniões do conselho de classe:

Assinale uma ou mais alternativas.

- a)  Não contribuem com a gestão escolar.
- b)  Contribuem com a gestão administrativa.
- c)  Contribuem com a gestão pedagógica.

#### **VISÃO SOBRE PROBLEMAS DA ESCOLA E DIFICULDADES DE GESTÃO**

39. Há interferências externas em sua gestão?

- a)  Não
- b)  Sim

40. Há apoio de instâncias superiores?

- a)  Não
- b)  Sim

41. Há troca de informações com diretores de outras escolas?

- a)  Não
- b)  Sim

42. Há apoio da comunidade escolar à sua gestão?

- a)  Não
- b)  Sim

#### **PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA ESCOLA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA**

43. Como você gostaria que fosse a participação da comunidade na gestão da escola? \_\_\_\_\_

44. Que sugestão você daria para que a escola tivesse uma gestão cada vez mais democrática? \_\_\_\_\_

45. O que você sabe sobre Gestão Democrática Escolar: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C - Roteiro de entrevistas (professores)



UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL



### Roteiro de entrevista sobre o tema: Gestão Democrática na escola pública

- Em primeiro lugar, gostaria de agradecer sua participação, que é muito importante para a realização desta pesquisa.
- As informações prestadas nesta entrevista são sigilosas e não será possível nenhuma identificação da escola ou de quem a respondeu.
- Não existem respostas certas ou erradas. O que se pretende é identificar e analisar os processos de Gestão Democrática nas escolas e toda resposta é importante.
- Você deverá preencher também o Termo de Livre Consentimento da Pesquisa.
- Ao responder as perguntas considere a realidade da escola na qual você está fornecendo a entrevista.

### INFORMAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS – PROFESSOR

1. Sexo:  feminino  masculino
2. Cor:  branca  parda  preta  amarela  indígena  não declarado
3. Idade: \_\_\_\_\_
4. Estado civil:  solteiro  casado  divorciado  união estável
5. Número de filhos: \_\_\_\_\_
6. Há quantos anos você trabalha em educação? \_\_\_\_\_
7. Há quantos anos você é professor nesta escola? \_\_\_\_\_  
7.a Qual é sua carga horária semanal de trabalho nesta escola? \_\_\_\_\_
8. Qual é sua formação na graduação? \_\_\_\_\_
9. Participou de alguma atividade de formação continuada nos últimos 2 anos? (  ) Não (  ) Sim
10. Possui pós-graduação *lato sensu*? (  ) Não (  ) Sim Qual área? \_\_\_\_\_
11. Possui pós-graduação *stricto sensu*? Mestrado? (  ) Não (  ) Sim Qual área? \_\_\_\_\_  
Doutorado? (  ) Não (  ) Sim Qual área? \_\_\_\_\_
12. Qual é a sua faixa salarial?
  - a)  Até R\$937,00
  - b)  De R\$937,01 até R\$1.874,00
  - c)  De R\$1.874,01 até R\$2.811,00
  - d)  De R\$2.811,01 até 3.748,00
  - e)  De R\$3.748,01 até R\$4.685,00
  - f)  De R\$4.685,01 até R\$5.622,00
  - g)  De R\$5.622,01 até R\$6.559,00
  - h)  De R\$6.599,01 até R\$7.496,00
  - i)  De R\$7.496,01 até R\$8.433,00
  - j)  De R\$8.433,01 até R\$9.370,00
  - k)  Acima de R\$9.370,01

### INFORMAÇÕES SOBRE O CONSELHO DE ESCOLA

13. Nesta escola, você participa:  
Assinale uma ou mais alternativas
  - a)  Do conselho de escola.
  - b)  Do conselho de classe.
  - c)  Da elaboração(  ) ou revisão(  ) do Projeto Político-Pedagógico.
  - d)  Não participo.
14. Você conhece os membros do conselho de escola?  
Assinale uma ou mais alternativas.
  - a)  Não há conselho de escola. (Neste caso, vá para a questão 25).



- b)  Pais
  - c)  Alunos
  - d)  Funcionários
  - e)  Professores
  - f)  Membro da comunidade local (extraescolar)
  - g)  Outros: Quem? \_\_\_\_\_
  - h)  Não sei responder.
15. Após a eleição do conselho de escola, há alguma formação para os eleitos?  
a)  Não            b)  Sim      c)  Não sei  
15.a. Se sim, ela funciona?
16. As reuniões do conselho de escola são divulgadas com antecedência para os conselheiros?  
a)  Não            b)  Sim      c)  Não sei
17. As decisões do conselho de escola são disseminadas para que toda a escola acompanhe?  
a)  Não            b)  Sim      c)  Não sei
18. Cite três assuntos que, frequentemente, fazem parte da reunião do conselho de escola  
\_\_\_\_\_
19. O conselho de escola participa da Gestão Escolar?  
Assinale uma ou mais alternativas.  
a)  Não participa.  
b)  Participa da gestão administrativa.  
c)  Participa da gestão financeira.  
d)  Participa da gestão pedagógica.  
e)  Não sei.
20. Quanto à participação dos membros nas reuniões do conselho de escola:  
a)  Não há participação, apenas comparecem, posteriormente, para assinatura da ata.  
b)  Os pais participam em maior número.  
c)  Os alunos participam em maior número.  
d)  Os funcionários participam em maior número.  
e)  Os professores participam em maior número.  
f)  Todos participam de forma igualitária.  
g)  Não sei.
21. A comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários) sabe qual é a função do conselho de escola e acompanha suas ações?  
a)  Não sabe a função e não acompanha as ações.  
b)  Sabe a função, mas não acompanha as ações.  
c)  Sabe a função e acompanha as ações.  
d)  Não sei opinar.
22. O conselho de escola:  
a)  Funciona precariamente.  
b)  Funciona, mas não representa a comunidade escolar.  
c)  Funciona e representa a comunidade escolar, mas não é valorizado pela gestão escolar.  
d)  Funciona e representa a comunidade escolar e é valorizado pela gestão escolar.  
e)  Não sei opinar.
23. Há apoio do conselho escolar à gestão da escola (direção)?  
a)  Não            b)  Sim            c)  Não sei opinar.

### PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)

24. O Projeto Político-Pedagógico (PPP):

- a)  Não existe. (Neste caso, vá para a questão 33).
- b)  Existe, mas não o conheço.
- c)  Existe e funciona precariamente.
- d)  Existe, funciona, mas não representa os alunos e pais.
- e)  Existe, funciona, mas não representa os professores.
- f)  Existe, funciona, mas representa apenas a Gestão Escolar.
- g)  Existe, funciona e representa todos.
- h)  Não sei opinar.

**25.** Faz quanto tempo que o PPP foi elaborado( ) ou revisado( )?

- a)  Neste ano letivo.
- b)  Há um ano.
- c)  Há dois anos.
- d)  Há três anos.
- e)  Mais de quatro anos.
- f)  Não sei responder.

**26.** Quem participou da elaboração ou revisão do PPP?

Assinale uma ou mais alternativas.

- a)  Equipe escolar (direção, vice-diretor, coordenador pedagógico e orientador educacional)
- b)  Pais
- c)  Funcionários
- d)  Alunos
- e)  Professores
- f)  Membro da comunidade local (extraescolar)
- g)  Não sei responder

**27.** A comunidade escolar conhece o PPP?

- a)  Não
- b)  Sim
- c)  Não sei responder.

**28.** O PPP é consultado ao longo do ano letivo?

- h)  Não
- b)  Sim
- c)  Não sei responder.

**29.a** Se sim, é consultado por quem?

- a)  Equipe escolar (direção, vice-diretor, coordenador pedagógico, orientador educacional)
- b)  Pais
- c)  Funcionários
- d)  Alunos
- e)  Professores
- f)  Membro da comunidade local (extraescolar)
- g)  Não sei

**29.** O PPP possui um plano de ação?

- a)  Não
- b)  Sim
- c)  Não sei

**30.a** Se sim, o plano de ação é monitorado durante o ano?

- b)  Não
- b)  Sim
- c)  Não sei

**30.b** Se sim, o plano de ação é monitorado por quem?

Assinale uma ou mais alternativas.

- a)  Pais
- b)  Alunos
- c)  Funcionários
- d)  Professores
- e)  Outros: Quem? \_\_\_\_\_
- f)  Não sei responder.

**30.** Você acredita que o PPP auxilia na melhoria da escola?

Assinale uma ou mais alternativas

- a)  Não.
- b)  Sim, auxilia nas melhorias pedagógicas.
- c)  Sim, auxilia nas melhorias administrativas.
- d)  Não sei responder.

31. Você acredita que o PPP pode ser um instrumento auxiliar na Gestão Escolar?  
 a)  Não    b)  Sim    c)  Não sei

### CONSELHO DE CLASSE

32. Quem participa do conselho de classe?  
 Assinale uma ou mais alternativas.  
 a)  Não há reuniões de conselho de classe. (Neste caso, vá para a questão 37).  
 b)  Pais  
 c)  Alunos  
 d)  Funcionários  
 e)  Professores  
 f)  Membro da comunidade local (extraescolar)  
 g)  Outros: Quem? \_\_\_\_\_  
 h)  Não sei
33. O conselho de classe:  
 a)  Funciona precariamente.  
 b)  Funciona, mas não representa os alunos e pais.  
 c)  Funciona, mas não representa os professores.  
 d)  Funciona, mas representa apenas a Gestão Escolar.  
 e)  Funciona e representa todos.  
 f)  Não sei opinar.
34. Cite 3 (três) assuntos que, frequentemente, fazem parte da reunião do conselho de classe.  
 \_\_\_\_\_
35. Você acredita que as reuniões do conselho de classe:  
 Assinale uma ou mais alternativas.  
 a)  Não contribuem com a gestão escolar.  
 b)  Contribuem com a gestão administrativa.  
 c)  Contribuem com a gestão pedagógica.  
 d)  Não sei .

### VISÃO SOBRE PROBLEMAS DA ESCOLA E DIFICULDADES DE GESTÃO

36. Há apoio da comunidade escolar à Gestão Escolar?  
 a)  Não    b)  Sim    c)  Não sei opinar.
37. Na sua opinião, o corpo docente tem interesse em participar da gestão da escola?  
 a)  Não    b)  Sim    c)  Não sei opinar.

### PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA ESCOLA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

38. Como você gostaria que fosse a participação da comunidade na gestão da escola? \_\_\_\_\_
39. Que sugestão você daria para que a escola tivesse uma gestão cada vez mais democrática? \_\_\_\_\_
40. O que você sabe sobre Gestão Democrática Escolar? \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D - Roteiro de entrevistas (pais)



UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL



### Roteiro de entrevista sobre o tema: Gestão Democrática na escola pública

#### Instruções:

- Em primeiro lugar, gostaria de agradecer sua participação, que é muito importante para a realização desta pesquisa.
- As informações prestadas nesta entrevista são sigilosas e não será possível nenhuma identificação da escola ou de quem a respondeu.
- Não existem respostas certas ou erradas. O que se pretende é identificar e analisar os processos de Gestão Democrática nas escolas e toda resposta é importante.
- Você deverá preencher também o Termo de Livre Consentimento da Pesquisa.
- AO RESPONDER AS PERGUNTAS, CONSIDERE A REALIDADE DA ESCOLA NA QUAL VOCÊ ESTÁ FORNECENDO A ENTREVISTA.

### INFORMAÇÕES PESSOAS E PROFISSIONAIS – PAIS

- Sexo:  feminino  masculino
- Cor:  branca  parda  preta  amarela  indígena  não declarado
- Idade.....
- Estado civil:  solteiro(a)  casado(a)  divorciado(a)  união estável
- Número de filhos: \_\_\_\_\_
- Você é funcionário(a) \_\_\_\_\_ da escola?  Não  Sim  
Se sim, há quantos anos? \_\_\_\_\_ Qual é a função? \_\_\_\_\_ Qual é o seu vínculo? \_\_\_\_\_
- Você é pai/mãe de aluno?  Não Se não, qual é o parentesco? \_\_\_\_\_  Sim, do ano/série: \_\_\_\_\_
- Qual a sua carga horária de trabalho semanal? \_\_\_\_\_
- Qual é sua formação?
 

a) <input type="checkbox"/> Fundamental incompleto até 5ª série.	b) <input type="checkbox"/> Fundamental incompleto até 8ª série.
b) <input type="checkbox"/> Fundamental completo até 5ª série.	d) <input type="checkbox"/> Fundamental completo até 8ª série.
e) <input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto .	f) <input type="checkbox"/> Ensino Médio completo.
g) <input type="checkbox"/> Nível universitário.	h) <input type="checkbox"/> Pós-graduação.
- Possui pós-graduação *lato sensu*?  Não  Sim Qual área? \_\_\_\_\_
- Possui pós-graduação *stricto sensu*? Mestrado?  Não  Sim Qual área? \_\_\_\_\_  
Doutorado?  Não  Sim Qual área? \_\_\_\_\_
- Qual é a sua faixa salarial?
 

a) <input type="checkbox"/> Até R\$937,00
b) <input type="checkbox"/> De R\$937,01 até R\$1.874,00
c) <input type="checkbox"/> De R\$1.874,01 até R\$2.811,00
d) <input type="checkbox"/> De R\$2.811,01 até 3.748,00
e) <input type="checkbox"/> De R\$3.748,01 até R\$4.685,00
f) <input type="checkbox"/> De R\$4.685,01 até R\$5.622,00
g) <input type="checkbox"/> De R\$5.622,01 até R\$6.559,00
h) <input type="checkbox"/> De R\$6.599,01 até R\$7.496,00
i) <input type="checkbox"/> De R\$7.496,01 até R\$8.433,00
j) <input type="checkbox"/> De R\$8.433,01 até R\$9.370,00
k) <input type="checkbox"/> Acima de R\$9.370,01

### INFORMAÇÕES SOBRE O CONSELHO DE ESCOLA

- Você faz parte de algum espaço de participação desta escola?
 

a) <input type="checkbox"/> Do conselho de escola.
b) <input type="checkbox"/> Do conselho de classe.
c) <input type="checkbox"/> Da elaboração( <input type="checkbox"/> ) ou revisão( <input type="checkbox"/> ) do Projeto Político-Pedagógico.
d) <input type="checkbox"/> Outros: _____

e)  Não participo.

**14.** Você conhece os membros que compõem o conselho de escola?

Assinale uma ou mais alternativas

- a)  Não há conselho de escola. (Neste caso, vá para a questão 24).
- b)  Pais
- c)  Alunos
- d)  Funcionários
- e)  Professores
- f)  Outros: Quem? \_\_\_\_\_
- g)  Não sei responder.

**15.** Após a eleição do conselho de escola, há alguma formação para os eleitos?

- a)  Não
- b)  Sim
- c)  Não sei.

**15.a** Se sim, funciona?

**16.** As reuniões do conselho de escola são divulgadas com antecedência para os conselheiros?

- a)  Não
- b)  Sim
- c)  Não sei.

**17.** As decisões do Conselho de Escola são disseminadas para que toda a escola acompanhe?

- a)  Não
- b)  Sim
- c)  Não sei.

**18.** Cite três assuntos que, frequentemente, fazem parte da reunião do conselho de escola.

\_\_\_\_\_

**19.** O conselho de escola participa da Gestão Escolar?

Assinale uma ou mais alternativas.

- a)  Não participa.
- b)  Participa da gestão administrativa.
- c)  Participa da gestão financeira.
- d)  Participa da gestão pedagógica.
- e)  Não sei.

**20.** Quanto à participação dos membros nas reuniões do conselho de escola:

- a)  Não há participação, apenas comparecem, posteriormente, para assinatura da ata.
- b)  Os pais participam em maior número.
- c)  Os alunos participam em maior número.
- d)  Os funcionários participam em maior número.
- e)  Os professores participam em maior número.
- f)  Todos participam de forma igualitária.
- g)  Não sei.

**21.** A comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários) sabe qual é a função do conselho de escola e acompanha suas ações?

- a)  Não sabe a função e não acompanha as ações.
- b)  Sabe a função, mas não acompanha as ações.
- c)  Sabe a função e acompanha as ações.
- d)  Não sei opinar.

**22.** O conselho de escola:

- a)  Funciona precariamente.
- b)  Funciona, mas não representa a comunidade escolar.
- c)  Funciona e representa a comunidade escolar, mas não é valorizado pela gestão escolar.
- d)  Funciona e representa a comunidade escolar e é valorizado pela gestão escolar.
- e)  Não sei opinar.

**23.** Há apoio do conselho escolar à gestão da escola (direção)?

- a)  Não
- b)  Sim
- c)  Não sei opinar.

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)**

- 24.** O Projeto Político-Pedagógico (PPP):
- a)  Não sei o que é Projeto Político-Pedagógico
  - b)  Não existe. (Neste caso, vá para a questão 32).
  - c)  Existe, mas não o conheço.
  - d)  Existe e funciona precariamente.
  - e)  Existe, funciona, mas não representa os alunos e pais.
  - f)  Existe, funciona, mas não representa os professores e funcionários.
  - g)  Existe, funciona, mas representa apenas a gestão escolar.
  - h)  Existe, funciona e representa a todos.
  - i)  Não sei.
- 25.** Faz quanto tempo que o PPP foi elaborado( ) ou revisado( )?
- a)  Neste ano letivo.
  - b)  Há um ano.
  - c)  Há dois anos.
  - d)  Há três anos.
  - e)  Mais de quatro anos.
  - f)  Não sei.
- 26.** Quem participou da elaboração ou revisão do PPP?
- a)  Equipe escolar (direção, vice-diretor, coordenador pedagógico e orientador educacional)
  - b)  Pais
  - c)  Funcionários
  - d)  Alunos
  - e)  Professores
  - f)  Membro da comunidade local (extraescolar)
  - g)  Não sei.
- 27.** A comunidade escolar conhece o PPP?
- a)  Não      b)  Sim      c)  Não sei.
- 28.** O PPP é consultado ao longo do ano letivo?
- a)  Não      b)  Sim      c)  Não sei.
- 28.a** Se sim, é consultado por quem?
- a)  Equipe escolar (direção, vice-diretor, coordenador pedagógico, orientador educacional)
  - b)  Pais
  - c)  Funcionários
  - d)  Alunos
  - e)  Professores
  - f)  Membro da comunidade local (extraescolar)
  - g)  Não sei
- 29.** O PPP possui um plano de ação?
- a)  Não      b)  Sim      c)  Não sei.
- 29.a** Se sim, o plano de ação é acompanhado durante o ano?
- a)  Não      b)  Sim      c)  Não sei.
- 29.b** Se sim, o plano de ação é acompanhado por quem?
- Assinale uma ou mais alternativas.
- a)  Pais
  - b)  Alunos
  - c)  Funcionários
  - d)  Professores
  - e)  Outros: Quem? \_\_\_\_\_
  - f)  Não sei responder.
- 30.** Você acredita que o PPP auxilia na melhoria da escola?
- a)  Não.

- b)  Sim, auxilia nas melhorias pedagógicas.
- c)  Sim, auxilia nas melhorias administrativas.
- d)  Não sei responder.

31. Você acredita que o PPP pode auxiliar na Gestão Escolar?  
a)  Não      b)  Sim      c)  Não sei

### CONSELHO DE CLASSE

32. Você sabe quem participa das reuniões do conselho de classe?  
Assinale uma ou mais alternativas.
- a)  Não sei o que é conselho de classe.
  - b)  Não existe reunião de conselho de classe. (Neste caso, vá para a questão 36).
  - c)  Pais
  - d)  Alunos
  - e)  Funcionários
  - f)  Professores
  - g)  Membro da comunidade local (extra escolar)
  - h)  Outros: Quem? \_\_\_\_\_
  - i)  Não sei
33. Cite três assuntos que, frequentemente, fazem parte da reunião do conselho de classe.  
\_\_\_\_\_
34. Para você, o conselho de classe:
- a)  Não sei como funciona.
  - b)  Funciona precariamente.
  - c)  Funciona, mas não representa os alunos e pais.
  - d)  Funciona, mas não representa os professores.
  - e)  Funciona, mas representa apenas a Gestão Escolar.
  - f)  Funciona e representa a todos.
  - g)  Não sei opinar.
35. Você acredita que as reuniões do conselho de classe:
- a)  Não contribuem com a gestão escolar .
  - b)  Contribuem com a gestão administrativa.
  - c)  Contribuem com a gestão pedagógica.
  - d)  Não sei.

### VISÃO SOBRE PROBLEMAS DA ESCOLA E DIFICULDADES DE GESTÃO

36. Há apoio da comunidade escolar à Gestão Escolar?  
a)  Não                      b)  Sim      c)  Não sei opinar.
37. Você tem interesse em participar das decisões da gestão da escola?  
a)  Sim                      b)  Não      c)  Não sei opinar.

### PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA ESCOLA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

38. Como você gostaria que fosse a participação da comunidade na gestão da escola? \_\_\_\_\_
39. Que sugestão você daria para que a escola tivesse uma gestão cada vez mais democrática? \_\_\_\_\_
40. O que você sabe sobre Gestão Democrática Escolar? \_\_\_\_\_