



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS
APLICADA À EDUCAÇÃO (GESTEC)

LUCIENE COSTA DOS SANTOS

**GESTÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR COLABORATIVA:
FIOS E TRAMAS DA RELAÇÃO ENTRE
CONSELHO ESCOLAR E DIREÇÃO EM UMA
ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE SALVADOR**

Salvador
2018

LUCIENE COSTA DOS SANTOS

**GESTÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR COLABORATIVA:
FIOS E TRAMÁS DA RELAÇÃO ENTRE
CONSELHO ESCOLAR E DIREÇÃO EM UMA
ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE SALVADOR**

Relatório técnico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Professora orientadora: dr.^a Nádia Hage Fialho

Salvador
2018

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Santos, Luciene Costa dos.

Gestão e organização colaborativa: fios e tramas da relação entre Conselho e Direção Escolar em uma pública municipal de Salvador / Luciene Costa dos Santos. – Salvador, 2018.

128 f. : il.

Orientador: Nadia Hage Fialho.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação – GESTEC, 2018

1. Gestão Escolar. Organização Escolar. Conselho Escolar. Gestão colaborativa. I. Fialho, Nadia Hage II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.


CDD – 370


FOLHA DE APROVAÇÃO

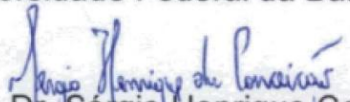
“GESTÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR COLABORATIVA: FIOS E TRAMAS DA RELAÇÃO ENTRE CONSELHO ESCOLAR E DIREÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE SALVADOR”


LUCIENE COSTA DOS SANTOS


Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto Sensu*) Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Área de Concentração I – Gestão da Educação e Redes Sociais, em 11 de junho de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof.^a Dr.^a Nádya Hage Fialho
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA


Prof.^a Dr.^a Lidia Boaventura Pimenta
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA


Prof. Dr. Sérgio Henrique Conceição
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia – UNEB


Prof. Dr. César Barbosa
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB


Prof. Dr. Eudes Oliveira Cunha
Secretaria Municipal de Educação – SMED
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Ao meu esposo, Adeilson, e filhas, Mariana e Juliana, que vivenciaram, ao meu lado, as alegrias e ausências do processo de construção do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço-te, meu Deus, autor da minha fé, motivo da minha existência. Seu amor incondicional e carinho acolhedor nas pequenas coisas permitiram-me que chegasse até aqui. Tu és digno de todo meu louvor e adoração!

Aos meus pais, Esmeraldo (*in memoriam*) e Nair, gratidão por serem meus primeiros educadores e inspiradores de princípios éticos e generosidade.

Ao meu esposo, meu amor e companheiro de todas as horas, gratidão é uma palavra que não consegue externar o quanto sou agraciada pela sua compreensão nas minhas ausências, carinho nos momentos de angústia e alegria nos momentos de vitória. Obrigada!

Às minhas filhas, Mariana e Juliana, partes de mim, motivos de minha luta e dedicação. Grata pela compreensão e amor revelados no desafio diário de conviver com a ausência de uma mãe dedicada à pesquisa.

Ao meu querido pet (Chiquinho) pela companhia carinhosa nas madrugadas de estudo.

À querida UNEB, minha casa de formação por excelência, onde dei meus primeiros passos na vida acadêmica na graduação, e à equipe do Gestec, por oportunizar o apoio necessário nos desafios e descobertas inerentes à caminhada como pesquisadora. Obrigada!

À minha orientadora querida, minha mestra, professora Nádia Hage Fialho, por acreditar em mim, ensinando-me com humildade e generosidade peculiares o caminho instigador da pesquisa científica. Obrigada pela alegria e compartilhamento com minhas conquistas e vitórias.

Gratidão às professoras Rosângela Luz e Lídia Pimenta pelo carinho e generosidade com que me ensinam com o próprio jeito de ser. Obrigada, minhas mestras queridas!

À Gestão e Conselho Escolar da unidade de ensino da rede municipal de Salvador onde a pesquisa foi realizada, gratidão pelo acolhimento e carinho dedicados em todos os momentos da minha presença na escola.

À minha Banca de Defesa, professores Eudes Oliveira Cunha, Sérgio Henrique Conceição e Lídia Pimenta, pela generosidade em participar desse importante momento na minha vida acadêmica, contribuindo efetivamente para a qualidade do trabalho. Obrigada!

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele
precisará sempre de outros galos. De um
que apanhe esse grito que ele e o lance a
outro; de um outro galo que apanhe o grito
de um galo antes e o lance a outro; e de
outros galos que com muitos outros galos
se cruzem os fios de sol de seus gritos de
galo, para que a manhã, desde uma teia
tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos, se
erguendo tenda, onde entrem todos, se
entretendo para todos, no toldo (a manhã)
que plana livre de armação. A manhã, toldo
de um tecido tão aéreo que, tecido, se
eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto (2015, p. 18).

SANTOS, Luciene Costa dos. Gestão e organização escolar colaborativa: fios e tramas da relação entre conselho escolar e direção em uma escola pública municipal de Salvador. 128 f. il. 2018. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), Universidade do Estado da Bahia, 2018.

RESUMO

À luz do debate atual acerca da gestão escolar como elemento estruturante dos sistemas de ensino e das mudanças vivenciadas no processo de democratização do Brasil, nas duas últimas décadas, a pesquisa buscou estudar a gestão e organização escolar em uma instituição de ensino fundamental pertencente à rede pública do município de Salvador, na perspectiva de entender como se estabelece a relação institucional entre a direção e o conselho escolar, visando, assim, diagnosticar como tal relação repercute na organização da escola, especialmente no tocante ao trabalho administrativo e pedagógico. Trata-se, portanto, de um estudo importante para compreender como o colegiado, por determinação legal, se institui como órgão cogestor, responsável pelo gerenciamento democrático das escolas e como essa participação representativa se estabelece. O trabalho, portanto, abarcou as categorias de análise “gestão escolar”, “conselho escolar”, “organização” e “gestão colaborativa”, tendo como metodologia norteadora a pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, com apoio da pesquisa documental e bibliográfica. Foram utilizados, além disso, estudo de caso, entrevista semiestruturada e observação participante como técnicas de coleta de dados responsáveis pelo processo de triangulação, que garantiu maior otimização e efetividade das informações. Assim, a investigação revelou um contexto no qual a relação entre direção e conselho escolar apresentou-se de forma frágil e desgastada, com ausência de princípios colaborativos reverberando, substancialmente, na organização da instituição como um todo. Ademais, constatou-se a tênue formação, tanto da direção quanto dos conselheiros, aspecto que nos mobilizou a apresentar, ao final, um escopo de proposta de formação, com vistas à implementação na escola, tendo como público alvo a equipe estudada.

Palavras-chave: Gestão escolar. Organização escolar. Conselho escolar. Gestão colaborativa.

SANTOS, Luciene Costa dos. Management and collaborative school organization: the intricacies of the relationship between the school board and direction at a public school in the city of Salvador. 128 f. il. 2018. Dissertation (Master's Degree) - Graduate Program in Management and Education Technologies - GESTEC, University of the State of Bahia, 2018.

ABSTRACT

Considering the current debate about school management as a structuring element of the education systems, and the changes experienced in the process of democratization of Brazil in the last two decades, this study aims to investigate school management and organization at an elementary public school belonging to Salvador's school network, from the perspective of understanding how the institutional relationship between the school office and the school board is established, aiming to diagnose how such relationship impacts on the school organization, especially regarding the administrative and educational work of the institution. Thus, it is an important study to understand how the school board, by legal determination, establishes itself as a co-manager agency, responsible by democratic managing of the schools and how this representative participation is established. Therefore, the work covers the analysis categories "school management", "school board", "organization" and "collaborative management", using as guiding methodology the exploratory research, with qualitative approach and support of documentary and bibliographical research. Furthermore, case study, semi-structured interview and participant observation were used as techniques of collection of data responsible by the process of triangulation, which guaranteed bigger optimization and effectiveness of information. Therefore, the investigation revealed a context in which the relation between school office and the school board presented itself in a fragile and worn way, with collaborative principles absence impacting, substantially, in the whole institution organization. In addition, it was found the tenuous formation, both in the school office and in the advisors, aspect that has mobilized us to present, in the end, a formation proposal scope, aiming to implement in school, having as target audience the studied team.

Keywords: School Management. School Organization. School board. Collaborative management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura	1	Síntese do Planejamento Participativo.....	50
Figura	2	Localização geográfica das GR da RME.....	54
Gráfico	1	Quantitativo de escolas da RME de Salvador por GR – 2017.....	54
Figura	3	Mapa de abrangência da educação pública municipal de Salvador, 2017.....	56
Gráfico	2	Indicadores base de cálculo do Ideb anos iniciais e anos finais, 2015.....	66
Gráfico	3	Evolução do Ideb da RME de Salvador, 2005-2015.....	68
Quadro	1	Síntese normativa do processo histórico da eleição para diretores e vices na RME de Salvador 1986-2010.....	74
Figura	4	Desenho da metodologia aplicada à pesquisa.....	78
Gráfico	4	Categorias de análise da pesquisa.....	83
Quadro	2	Evolução do Ideb da Escola A.....	88
Quadro	3	Proposta de formação colaborativa para a escola.....	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantitativo de alunos por turno e segmento de ensino da RME de Salvador.....	53
Tabela 2	Quantidade de escolas da RME por Porte Escolar, 2017.....	57
Tabela 3	Quantidade de alunos público alvo da Educação Especial na RME, 2017.....	60
Tabela 4	Quantitativo de profissionais e estagiários atuantes na RME, em 2017.....	61
Tabela 5	Quantitativo de diretores, vice-diretores e secretários escolares em 2017.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos de Excepcionais
CAEE	Centros de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
CE	Conselho Escolar
CE1	Conselheiro Entrevistado 1
CE2	Conselheiro Entrevistado 2
CE3	Conselheiro Entrevistado 3
CE4	Conselheiro Entrevistado 4
CEG	Conselheiro Entrevistado da Gestão
CF	Constituição Federal
DOM	Diário Oficial do Município
EMHDID	Escola Municipal Hospitalar e Domiciliar Irmã Dulce
ICEP	Instituto Chapada de Educação e Pesquisa
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LOM	Lei Orgânica do Município
MEC	Ministério da Educação
MP-BA	Ministério Público da Bahia
PMS	Prefeitura Municipal de Salvador
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
REDA	Regime de Direito Administrativo
RME	Rede Municipal de Ensino
SMED	Secretaria Municipal da Educação
SRM	Salas de Recurso Multifuncionais

SUMÁRIO

1	PRIMEIROS FIOS CONDUTORES DA PESQUISA.....	13
1.1	INTRODUÇÃO.....	13
2	CONDUZINDO OS FIOS E ENTRELAÇANDO OS CONHECIMENTOS QUE COMPÕEM O REFERENCIAL TEÓRICO...	19
2.1	CONTEXTO HISTÓRICO DA ADMINISTRAÇÃO À GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	19
2.2	GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: PRINCÍPIOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO BRASIL.....	29
2.3	CONSELHO ESCOLAR COMO FERRAMENTA PARA CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	35
2.4	ORGANIZAÇÃO ESCOLAR COMO CONSTRUTO DA GESTÃO COLABORATIVA.....	39
2.4.1	Gestão colaborativa na escola.....	44
3	ENTENDENDO AS TRAMAS E TESSITURAS QUE COMPÕEM A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR.....	52
3.1	PERFIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR E PANORAMA DO SEU PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	52
3.1.1	Reflexões e nuances sobre a implementação da eleição de dirigentes escolares em Salvador	70
4	TECENDO AS TRILHAS DO PERCURSO METODOLÓGICO.....	75
4.1	TÉCNICA DE COLETA DE DADOS.....	74
4.1.1	Contextualização do campo empírico.....	76
5	DESFIANDO O NOVELO DOS DADOS ENCONTRADOS NO CAMPO EMPÍRICO E TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	85
5.1	A PESQUISA: REGISTRO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NO CAMPO EMPÍRICO.....	85
5.1.1	Analisando as respostas das entrevistas.....	89
6	TECENDO ALGUMAS CONCLUSÕES ACERCA DO CAMINHO PERCORRIDO.....	107
7	ARREMATANDO CONHECIMENTOS E CONSTRUINDO A PROPOSTA DE FORMAÇÃO COLABORATIVA NA ESCOLA.....	112
	REFERÊNCIAS.....	115
	APÊNDICE A.....	124
	APÊNDICE B.....	126

1 PRIMEIROS FIOS CONDUTORES DA PESQUISA

A pesquisa científica é, sem dúvida, uma construção desafiadora que nasce do entrelace da questão instigadora e curiosa inicial, entremeada por um percurso que agrega o encontro entre metodologias e discussões fundamentadas e que, ao serem tecidas de forma sistemática, nos conduz a uma rede de conhecimentos do objeto estudado e ao alcance dos objetivos propostos. Assim, iniciaremos nossa trilha de investigação abordando os fios condutores que nortearam este trabalho no tópico introdutório a seguir.

1.1 INTRODUÇÃO

O fio condutor que sustenta a gestão escolar e educacional assume, na atualidade, um importante papel nos sistemas de ensino. Isso ocorre em função das mudanças estruturantes e paradigmáticas vivenciadas no processo de democratização do Brasil nas duas últimas décadas, preconizadas na Constituição Federal de 1988 (CF88) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Esses diplomas estabelecem a educação como um direito fundamental do cidadão que deve ser balizado nos princípios de gestão participativa e democrática.

A partir desses pressupostos, foram implementadas novas formas de financiamento da educação e estabelecidos mecanismos diferenciados de repasses financeiros, institucionalizados pela referida Carta Magna, que determina a utilização dos recursos advindos dos impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino no percentual mínimo de 18% da receita da União e 25% da receita dos estados e municípios. Além disso, foram institucionalizados órgãos de acompanhamento e controle interno e externo desses recursos, sendo envolvido, nesse processo, prioritariamente, os Tribunais de Contas, o Poder Legislativo, o Ministério Público e os órgãos colegiados de controle social.

No município de Salvador, os princípios de gestão participativa e democrática são institucionalizados como bases do sistema municipal de ensino, por meio da Lei Orgânica do Município, publicada em abril de 1990 e da Lei Municipal n.º 6.630/2005. Assim, seu arcabouço normativo busca concretizar esses princípios, especialmente, por meio da eleição direta para diretores, vice-diretores e conselhos escolares, sendo

este último o órgão responsável pela cogestão da escola juntamente com a equipe dos seus dirigentes.

Diante desse panorama, nossa história como servidora pública, professora, com área de atuação na educação infantil e ensino fundamental, na gestão escolar e gestão do setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SMED), órgão central, nos levou à reflexão a respeito do atual modelo de gestão escolar e educacional estabelecido no município, o qual se apresenta numa perspectiva complexa e com uma série de nuances que necessitam de estudo aprofundado. A exemplo disso, constatamos a ausência de uma política de formação continuada que apoie a direção escolar no desafio de gerir suas instituições de forma democrática e colaborativa junto ao Conselho Escolar (CE), contrariando a necessidade de formação exigida pelo próprio modelo adotado, o qual implica na alternância das pessoas que tomam as decisões na escola e por esse motivo a formação se estabelece como uma política fundamental que precisa alcançar o maior número de pessoas possível para as funções de gestão.

Nesse panorama, as experiências vivenciadas no magistério municipal, principalmente no exercício do cargo de gerente de gestão escolar, nos instigou a buscar na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por meio do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (Gestec), um caminho novo para ampliar conhecimentos, na busca de melhor aprofundar as reflexões acerca da prática gestora na Rede Municipal de Ensino (RME), com vistas ao entendimento dos seus processos, limites e horizontes.

Ao final do trajeto percorrido e das descobertas apreendidas, apresentamos o escopo de um projeto de formação para a equipe de dirigentes e membros do CE da unidade de ensino pesquisada, objetivando apoiá-la na organização do trabalho, cuja referência consiste na participação coletiva. Afinal, a formação de gestores e CE ocupa pouco espaço na política educacional do município, conforme reflete o pesquisador Nascimento (2015, p. 44): “[...] a formação que a SMED promoveu no ano de 2010 e dos cursos de gestão, [...] se apresenta de forma ainda tímida, considerando as demandas da função”.

Neste contexto, é perceptível que há maior valorização da formação dos professores e coordenadores pedagógicos, apesar de ainda necessitar de maiores investimentos, em detrimento da formação dos dirigentes escolares e seus

respectivos colegiados, visto que tal processo se reduz apenas aos cursos que antecedem o processo eleitoral.

Corroboramos, portanto, com a problematização de Nascimento e Almeida (2017) quando registram que, ao longo de muito tempo, a preocupação dos sistemas de ensino e universidades estavam centrados na formação de professores sem nada considerar sobre a formação dos mesmos para assumirem cargos de gestores escolares. Isso pode ocorrer a partir do argumento frágil de que os docentes são os responsáveis diretos pelos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Tendo em vista essa realidade, refletimos, a partir de Libâneo (2015, p.10), que “o modo como a escola funciona – suas práticas de organização e gestão – faz diferença em relação aos resultados escolares”. Por isso, não há que se falar em melhoria da educação sem investimento na formação de todos os profissionais que compõem a escola.

Assim, nosso envolvimento na rede pública municipal de ensino de Salvador, ao longo dos últimos 23 anos, nos aproximou das questões da gestão e organização escolar e nos mobilizou a desprender esforços para instrumentalizar as equipes de gestão e conselhos escolares da RME na realização do trabalho educativo na perspectiva colaborativa e pautada nos princípios constitucionais de participação e democracia. No entanto, apesar das ações empreendidas, cotidianamente observávamos um segmento composto por profissionais, muitas vezes, perdidos e necessitados de orientações claras para realização do trabalho administrativo-pedagógico sistêmico, democrático e em rede.

Nessa busca, observamos que, apesar do colegiado na RME prever, nos seus estatutos, as funções de caráter consultivo, deliberativo, fiscalizador e mobilizador da/na comunidade escolar e, para isso, abarcar o múnus público de garantir a participação e equidade nas decisões que orientam e norteiam a elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, não consegue exercer tais funções a contento e, de certa forma, se torna alvo de uma relação institucional conflituosa com a direção escolar e dificultadora do processo de gestão compartilhada. Muitos diretores levam seus problemas para a SMED no intuito de que sejam resolvidos por intermédio da hierarquia centralizadora do órgão central, mas ficam frustrados, pois percebem que tais problemas, na verdade, precisariam de solução primeiramente endógena à unidade de ensino.

Diante desse desafio institucional, a presente pesquisa abarcou as categorias de análise “gestão escolar”, “conselho escolar”, “organização” e “gestão colaborativa”, e objetivou realizar o estudo da gestão e organização escolar na educação básica, segmento de ensino fundamental no município de Salvador, na perspectiva de responder à seguinte pergunta de partida: como a relação institucional entre a direção e o CE repercute na organização administrativo-pedagógica da escola?

Para responder tal pergunta, realizamos um trabalho empírico de campo que teve como base metodológica a abordagem qualitativa, agregando pressupostos da pesquisa exploratória, documental, bibliográfica e estudo de caso, entendendo, portanto, que essa trilha de investigação é apropriada para promover a imersão no campo da investigação, conforme ensina Yin (2001, p. 27): “[...] o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências—documentos, artefatos, entrevistas e observações”.

Para contextualizar o universo sistêmico no qual a escola está inserida, foi realizado levantamento das informações gerais da rede pública municipal de ensino de Salvador, por meio dos dados disponíveis nos sistemas informatizados da SMED, Censo Escolar/MEC/INEP, e documentos institucionais que orientam e normatizam as ações da gestão escolar exercida por meio dos diretores em articulação com o CE, fazendo referência ao que nos orienta Yin (2001, p. 32): “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real [...]”.

Ademais, ao buscar responder aos questionamentos iniciais, estabelecemos como objetivo geral: elaborar o escopo de proposta de formação para a equipe de diretoras e conselheiros escolares, com vistas ao fortalecimento da relação institucional colaborativa entre ambos na escola estudada. Tal proposição atende aos pressupostos que regulamentam o Gestec, segundo os quais

ampliam a capacidade crítica dos sujeitos na sua atuação profissional, e a materialização dessa transformação pode ser apresentada ao final do curso, conforme previsto na Portaria nº 17 e no Regimento Interno do Curso” (HETKOWSKI; DANTAS, 2016, p. 94).

Diante do desafio de alcançar tal objetivo, foram traçadas finalidades específicas da seguinte forma: (i) descrever e analisar a política de gestão escolar da RME de Salvador, por meio do arcabouço normativo, documental e teórico sobre o qual está fundamentada; (ii) refletir sobre o perfil da rede pública municipal de ensino fundamental de Salvador, a partir dos dados informatizados emitidos pelos sistemas

gerenciais da SMED e do Censo Escolar/MEC/inep; (iii) traçar o perfil da gestão escolar em uma escola de ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Salvador.

Sendo assim, com o intuito de fomentar a leitura mais dinâmica e prazerosa do trabalho, porém sem desconsiderar seu rigor científico, optamos por intitular os capítulos a partir da metáfora do bordado, a qual relaciona o processo desafiador de construção da pesquisa com os caminhos trilhados por um artesão que, ao traçar o objetivo de desenvolver determinado trabalho, inicia seu fazer recortando o tecido, delimitando o espaço e o tempo necessário para realizar sua costura e, de forma paciente, vai tecendo, alinhavando, linha por linha, ponto por ponto, entrelaçando texturas e cores diferentes, arrematando pontos, construindo teias e tramas que, ao poucos, dão origem à sua obra.

Tal metáfora nos mobiliza a tecer a construção desse trabalho a partir dos seguintes capítulos:

Na primeira seção, teremos como título introdutório: “Os primeiros fios condutores da pesquisa”. Nesse espaço, será abordado aspectos sobre o tema, o problema, os objetivos gerais, específicos e a justificativa do trabalho.

A segunda seção, denominada “Conduzindo fios e entrelaçando conhecimentos que compõem o referencial teórico”, tratará do contexto histórico da administração gestão escolar no Brasil, da gestão democrática e participativa: princípios, desafios e perspectivas no Brasil, do CE como ferramenta para consolidação do processo democrático na educação, da organização escolar como construto da gestão colaborativa e da questão conceitual da gestão colaborativa.

Na terceira seção, será abordado, por meio do título “Entendendo as tramas e texturas que compõem a rede pública municipal de ensino de Salvador”, o panorama da gestão democrática no município, seu marco histórico na implementação da eleição para diretor escolar, o perfil e contextualização da educação pública, segmento ensino fundamental, da cidade.

Na quarta seção, intitulada “Tecendo as trilhas do percurso metodológico”, será registrado a metodologia, as técnicas de levantamento de dados, a definição do campo empírico e os sujeitos envolvidos no estudo.

Na sequência, quinta seção, nomeada “Desfiando o novelo dos dados encontrados no campo empírico e tecendo algumas conclusões”, serão abordados

aspectos sobre os registros e interpretação dos dados coletados no campo empírico, assinalando algumas considerações conclusivas acerca da resposta encontrada para a questão de partida.

Por fim, será apresentado, por meio do título “Arrematando conhecimentos e construindo a proposta de formação colaborativa na escola”, um escopo de projeto de formação para ser realizada com a equipe de dirigentes e colegiado da escola estudada. Tal proposta poderá ser implementada pela pesquisadora, se for julgada como oportuna e conveniente pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

2 CONDUZINDO OS FIOS E ENTRELAÇANDO OS CONHECIMENTOS QUE COMPÕEM O REFERENCIAL TEÓRICO

Ao estudarmos a gestão, organização escolar e trabalho colaborativo nos deparamos com um estado da arte revelador de um processo histórico marcado, inicialmente, por modelos e políticas públicas incipientes e pouco valorizadas pelos governos, principalmente no Brasil. Essa trajetória foi marcada por princípios autoritários e hoje apresenta-se sob a égide de uma abordagem democrática e participativa, apesar das contradições e fragilidades vivenciadas pelos sistemas de ensino. Para aprofundar tais questões, no tópico seguinte serão verticalizados os argumentos dos autores que contribuirão para o entendimento mais consistente sobre o assunto.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA ADMINISTRAÇÃO À GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL

O conceito de gestão escolar vem sofrendo modificações ao longo do tempo, partindo, inicialmente, de elementos da ciência da Administração, administração escolar e educacional. Entretanto, esses pressupostos, segundo alguns autores, não conseguem expressar a complexidade e especificidade da escola e dos sistemas de ensino no momento atual. Por essa razão, esse conceito evoluiu para a concepção de gestão escolar e educacional, não desprezando, todavia, os princípios da área da Administração Clássica, uma vez que tais conceitos subsidiam a nova abordagem epistemológica da referida área. Para entender melhor a evolução desses conceitos, adotamos as reflexões de Luck (2015, p. 47) que assinala:

Observa-se que a intensa dinâmica da realidade faz com que os fatos e fenômenos mudem de significado ao longo do tempo, de acordo com a evolução das experiências, em vista do que os termos empregados para representá-los, em uma ocasião, deixam de expressar plenamente toda riqueza dos novos entendimentos e desdobramentos. Este é o caso da mudança de designação dos processos de direção, organização, liderança e coordenação de instituições educacionais, de administração educacional para a de gestão educacional.

Na mesma direção, a referida autora continua sua argumentação, analisando o porquê da necessidade de evolução do conceito de Administração Clássica para

gestão educacional e escolar, haja vista que a complexidade social requer, nas organizações, um conceito de gestão que valorize a pessoa a partir do seu contexto socioeconômico, político e cultural, considerando suas peculiaridades, diversidades e contradições. Sendo assim, pontua:

Pela crescente complexidade das organizações e dos processos sociais nela ocorrentes – caracterizada, dentre outras questões, pela diversificação e pluralidade de perspectivas e interesses que envolvem, e a dinâmica das interações no embate desses interesses e perspectivas – não se pode conceber que estas organizações sejam orientadas pelo antigo enfoque da administração científica, pelo qual se considera que, tanto a organização como as pessoas que nela atuam fazem parte de uma máquina manejada e controlada de fora para dentro e de cima para baixo. Segundo esta concepção, os problemas recorrentes seriam, sobretudo, resultado de carências de ‘imput’ ou insumo, em desconsideração ao seu processo e à dinâmica da energia social que promove e que, aliás, constitui-se em condição básica para promover na escola a formação e aprendizagens significativas dos alunos (LUCK, 2015, p. 50).

Considerando, portanto, o universo complexo das relações humanas e o processo diacrônico que abarca a gestão escolar, pode-se tomar como base o conceito de gestão a partir da análise de Silva (2007), que faz uma análise da palavra “gestão”, ensejando um conceito que vai além da perspectiva tecnocrata, uma vez que valida a participação e o enfoque na dimensão humana do ato de administrar e gerir:

Os termos Gestão e Administração têm origem latina (gerere e administrare). O primeiro termo significa governar, conduzir, dirigir. O segundo tem um significado mais restrito – gerir um bem, defendendo os interesses daquele que o possui – constituindo-se em uma aplicação do gerir. De acordo com Andrade (2001), a palavra portuguesa, gestão, em seu sentido original, vem do termo latino ‘gestio’, que expressa a ação de dirigir, de administrar e de gerir a vida, os destinos, as capacidades das pessoas e as próprias coisas que lhes pertencem ou que delas fazem uso. [...] É relevante perceber também que a prática administrativa não se dá de forma isolada, descontextualizada e individual, ela acontece no grupo e para o grupo, implicando decisões coletivas e organizadas. Gestão nos lembra gestação, gerir, dar a vida, e, como tal, nos agrada, porque, em se tratando da escola, nosso objetivo principal é fazer com que a vida dos seres humanos que passam por ela (escola) se torne mais promissora, mais digna, mais justa, mais humana. Isto para nós é mais viver, mais gerir, é mais felicidade. Nesse sentido, gestão vai além do seu conceito primeiro que diz respeito à ação de dirigir, administrar (SILVA, 2007, p. 21).

Ainda no tocante à etimologia da palavra “gestão” e sua concepção, Novaes (2014) registra que se trata de um termo cujo significado revela o levar sobre si, carregar, gerar, exercer e executar. Além disso, a gestão pode ser traduzida como a arte de buscar respostas e governar. Tomando como base, portanto, as anotações

dos autores acima, podemos entender que o ato de gerir se constitui uma ação complexa, uma vez que envolve aspectos biopsicossociais e relações interpessoais e, nessa perspectiva, é essencial estudar o processo histórico pelo qual perpassa a construção da gestão escolar com o intuito de melhor entender os pressupostos atuais. Tal análise tem como objetivo compreender a referida área a partir dos conceitos e fundamentos da administração escolar, visto que seus princípios foram consolidados a partir dos pressupostos da Administração Geral.

No Brasil, segundo Sander (2007a), a administração educacional e escolar no período colonial detinha pouca importância para os estudiosos. Isso ocorria porque a educação não se constituía como uma área importante para os governantes e, por essa razão, não se configurava como alvo das políticas públicas, principalmente no que se referia ao direito à educação pela população mais pobre. Nesse sentido, Luck (2006, p. 25), assinala que a educação consiste na

[...] área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados.

Na conjuntura que envolve os sistemas de ensino e, por conseguinte, a gestão educacional, encontra-se inserida a gestão escolar, cujo foco, segundo a autora, é garantir a organização da escola, buscando promover a mobilização e articulação das condições essenciais para promover o avanço do processo socioeducacional.

Paro (2012; 2015) nos adverte que é importante o estudo da Administração para o entendimento da dinâmica das políticas educacionais e escolares, uma vez que a referida área contribui para melhorar o desempenho das instituições educativas de modo que possam produzir seus resultados com redução de custos e da forma mais eficiente e racional possível. Entretanto, revela que o trabalho escolar não pode ser meramente considerado sob a condição análoga de outras instituições empresariais de caráter produtivo capitalista, já que tem como sentido primordial a formação de sujeitos históricos.

Neste contexto, as reflexões de Sander (2007a) contribuem para o entendimento acerca da concepção da administração e gestão escolar na perspectiva atual, a partir do registro das várias fases que perpassaram a referida temática ao longo do tempo. Na Primeira República, os sistemas de ensino não eram

regulamentados nem tampouco havia infraestrutura organizacional e administrativa para garantir educação para o povo. Antes de 1930, praticamente, não havia pesquisa na área da administração educacional no Brasil e, por isso, os estudos respaldavam-se na filosofia escolástica, no racionalismo positivista e no formalismo legal.

O período republicano, idos de 1920, apresentou crescimento na área urbana e efervescência político-cultural, tendo como marco principal a Semana de Arte Moderna de 1922. Esse momento representou uma revolução intelectual importante, trazendo para educação transformações significativas por meio da materialização do movimento da escola nova e o Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932. Movimento este encabeçado por relevantes estudiosos da administração educacional como Anísio Teixeira, Querino Ribeiro, Carneiro Leão e Lourenço Filho.

Segundo a análise de Drabach e Mousquer (2009), esses educadores provocaram a conscientização necessária sobre o fato de a educação carecer de cientificismo, conforme observamos na reflexão a seguir:

Diante deste contexto, o discurso dos principais intelectuais brasileiros, defensores da Escola Nova, pautava-se na necessidade de maior cientificidade no campo educacional acompanhado da ampliação da oferta educacional. Data deste período, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que mencionava, dentre outras questões, a falta de 'espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar' como principal responsável pela 'desorganização do aparelho escolar' (MANIFESTO, 1932). Este reconhecimento reflete o momento histórico em que se fomentavam as bases para o surgimento dos primeiros escritos teóricos sobre a temática da Administração Escolar (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 260).

Ainda sobre o período colonial, Sander (2007a) destaca que houve grande influência da Companhia de Jesus na embrionária estruturação do sistema educacional brasileiro, sendo, porém, interrompida pela intervenção de Marquês de Pombal, responsável por interpretar a educação como expressão da política e da sociedade.

Segundo o autor, o sistema estatizado de administração do ensino pombalino não prosperou por conta do isolamento cultural da colônia, da falta de recursos e da influência da Igreja Católica de Roma. Durante o império, houve significativo crescimento da influência da referida igreja no Brasil, com a presença de congregações lassalistas, maristas, salesianos e dominicanos (SANDER, 2007a).

Além da influência católica, iniciou-se no mesmo período e se estendeu na Primeira República a presença pedagógica das igrejas protestantes. Esse momento sofreu influência do positivismo de Augusto Comte, trazendo a introdução do método científico empírico, do enciclopedismo curricular e dos modelos normativos de gestão da educação, sendo, todo esse processo, influenciado pela filosofia escolástica, racionalismo positivista e formalismo legal na organização e administração da educação brasileira, de acordo com Sander (2007a).

Essa trajetória demonstra os avanços dos estudos na área da administração educacional a partir dos ideais preconizados pela Escola Nova e encabeçado, no Brasil, por educadores e estudiosos considerados pioneiros da educação, pois “É na década de 1930 que a trajetória da administração da educação toma um novo rumo” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 260). Tal reflexão também é reiterada por SANDER, 2007b, p. 425): “começamos a escrever um novo capítulo no campo da administração da educação”.

A narrativa de Drabach e Mousquer (2009) revela que a conjuntura educacional e acadêmica do Brasil na década de 1930 foi marcada por perspectivas progressistas em contraposição ao modelo tradicional anterior, em virtude da incompatibilidade das ideias de desenvolvimento e avanço industrial do país com pensamentos e práticas conservadoras. À época, esse cenário político, econômico e social era influenciado pelo movimento pedagógico da Escola Nova, corrente norte-americana preconizada pelo teórico John Dewey, que teve bastante influência na educação brasileira.

Esse novo paradigma educacional iniciava o discurso dos educadores brasileiros com ideias de maior cientificidade e ampliação da oferta no campo educacional. Tal modelo, portanto, desencadeou o movimento em prol da educação, encabeçado por Anísio Teixeira, Querino Ribeiro e Darcy Ribeiro, conforme antes mencionado. Para os chamados ‘pioneiros da educação’, o contexto educacional carecia de espírito filosófico e científico na resolução dos problemas referentes à administração escolar, conforme registra o texto abaixo:

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que mencionava, dentre outras questões, a falta de ‘espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar’ como principal responsável pela ‘desorganização do aparelho escolar’ (MANIFESTO, 1932). Este reconhecimento reflete o momento histórico em que se fomentavam as bases para o surgimento dos primeiros escritos teóricos sobre a temática da Administração Escolar (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 260).

Ao refletir sobre as ideias de Anísio Teixeira, Pinto, Leal e Pimentel (2000) expõem que o referido educador sempre enfatizou a necessidade de se enxergar o sistema educacional brasileiro numa perspectiva ampla, de modo a ajustá-lo às demandas promovidas pelo processo de desenvolvimento. O estudioso criticou a escola de então por seu caráter seletivo e propedêutico, sendo meramente informativo. Para Anísio, portanto, a educação tem o dever de desempenhar função social de extrema relevância na construção de uma sociedade democrática, e para que esse objetivo se concretize é necessário e essencial que as classes populares tenham acesso à educação.

Seguindo essa caminhada que fundamenta a construção da visão contemporânea da administração da educação, não se pode abster de analisar as diversas etapas e movimentos políticos e sociais vivenciados na referida área. A era republicana é constituída por quatro importantes fases: a primeira, considerada organizacional e vivenciada no início do século XX, se estabelece em um momento de efervescência política e intelectual. Caracteriza-se, portanto, pela instauração de movimentos reformistas na gestão do estado e da educação e baseia-se nos princípios da escola clássica da administração. Tem como ponto de partida a tecnoburocracia, corrente que valoriza e defende a separação entre política e administração e valida, sobremaneira, as áreas da economia, produtividade e eficiência, que têm como fundamento científico os estudos de Taylor, Fayol e Weber.

Nesse cenário, afirma Sander (2007a), são estabelecidas as atividades da administração escolar que ratifica o modelo da Administração Clássica, a qual se caracteriza por ações de planejamento, organização, assistência à execução ou gerência, além da prestação de contas. Para o autor, esse paradigma é, também, reproduzido na administração escolar tendo como parâmetro o modelo fayolista.

Seguindo a mesma lógica, o autor traz a concepção de administração escolar numa perspectiva abordada por Querino Ribeiro, que a conceitua como sendo

[...] um complexo de processos técnicos, cientificamente determináveis que, servindo a certa filosofia e certa política de educação em geral, e de escolarização em particular, desenvolve-se antes, durante e depois das atividades básicas da escola, com o objetivo de assegurar-lhes unidade, economia e aperfeiçoamento (SANDER, 2007a, p. 34).

Ainda no processo de delimitação do campo de atenção da administração escolar, o autor relata que houve nesse momento uma importante intervenção da

Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), com base na opinião de autores como Anísio Teixeira, Antonio Piton Pinto, Querino Ribeiro, Paulo de Almeida Campos e Carlos Correa Mascaro que delimitou a área de estudo da administração escolar conforme abaixo descrito:

A administração escolar supõe uma filosofia e uma política diretoras pré-estabelecidas; consiste no complexo de processos criadores de condições adequadas às atividades dos grupos que operam na escola em divisão de trabalho; visa a unidade e economia da ação, bem como o progresso do empreendimento. O complexo de processos engloba atividades específicas- planejamento, organização, assistência à execução (gerência), avaliação de resultados (medidas), prestação de contas (relatório) – e se aplica a todos os setores da empresa – pessoal, material, serviços e financiamento (Anpae, 1961) (SANDER, 2007a, p.35).

A principal crítica desse momento, no entanto, foi a falta de valorização dos aspectos culturais e humanos, sob a argumentação de que não se pode entender o trabalho do gestor ou administrador numa perspectiva meramente tecnocrática, sem levar em conta a diversidade revelada por meio dos aspectos biopsicossociais presentes na instituição que promove educação. Isso pode ser ratificado na ideia de Paro (2015, p. 25):

Se se considera o caráter mediador da administração, sua ação na escola perpassa todos os momentos do processo de realização do ensino, incluindo não apenas as atividades-meio, mas também as atividades fim, em especial aquelas que se dão entre o educador e o educando, pois a ação administrativa só termina com o alcance do fim visado. Carece de fundamento, pois a dicotomia que as vezes se estabelece entre o administrativo e o pedagógico, como se o primeiro pudesse estar em concorrência com o segundo, como quando se diz que o pedagógico deve preceder, em importância o administrativo. Na verdade, se o administrativo é a boa mediação para realização do fim, e se o fim é o aluno educado, nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo.

Seguindo a crítica à dimensão administrativa que valorizava os procedimentos em detrimento dos aspectos humanos, Sander (2007a) reflete sobre as bases da teoria comportamental que se estabeleceu em contraposição às ideias anteriormente defendidas pela dimensão organizacional. Esse modelo instaurado no Brasil desde o começo da Segunda Guerra Mundial é caracterizado pela valorização da dimensão humana da administração, sendo identificado pelo movimento psicossociológico das relações humanas na administração. Esse período, portanto, foi marcado por atividades como dinâmica de grupo, análise transacional, desenvolvimento organizacional, formação de líderes e a teoria dos sistemas.

Na sequência do processo histórico, foram firmadas as bases da dimensão desenvolvimentista, sendo aquelas que se estabeleceram após a Segunda Guerra Mundial com o intuito de organizar e administrar os serviços de assistência técnica e ajuda financeira na etapa do pós-guerra. No Brasil, o período foi marcado pelo movimento de institucionalização de acordos para estabelecimento de políticas de financiamento da educação com organismos internacionais a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização dos Estados Americanos (OEA).

Essa fase foi, notadamente, marcada pelo entendimento da educação como ferramenta estratégica para o desenvolvimento nacional e, portanto, como mola propulsora para o crescimento.

Para os teóricos dessa abordagem, a educação teria o ônus de preparar indivíduos eficientes e mão de obra adequada para atender ao processo de industrialização e, por isso, deveria estar a serviço da preparação técnica para atender às exigências do mercado de trabalho. Foi, portanto, um momento configurado pelo crescimento do número de escolas, universidades e ampliação do número de matrículas com o intuito apenas de formar pessoas para o mercado de trabalho.

A análise crítica desse período consiste no fato de que os investimentos aplicados em educação foram insatisfatórios para promover o desenvolvimento esperado, principalmente no que tange à melhoria dos aspectos econômicos e tecnológicos, pois “otimismo pedagógico das décadas anteriores entrou em crise” (SANDER, 2007a, p. 48). A referida crítica se fundamenta na perspectiva de que apenas os aspectos econômicos e estruturantes do sistema produtivo não conseguiram dar conta da complexidade que envolve a área educacional e, por isso, seria necessário o diálogo com outras áreas e disciplinas do conhecimento e da ciência aplicada para alicerçar a administração da educação.

Sander (2007a) afirma, ainda, que após a fase desenvolvimentista, a dimensão sociocultural surge como uma resposta contrária ao entendimento da educação apenas como instrumento para alavancar o desenvolvimento econômico e fortalecer o capital. Nesse cenário, foi intensificada a ideia de que as ciências sociais aplicadas se constituíam como elemento de fundamental importância para garantir que a educação cumprisse sua função na sociedade.

No Brasil, o educador e estudioso Paulo Freire surge como o representante desse movimento, pois “[...] reconstruiu na teoria pedagógica as relações de dominação e os ideais de libertação que a teoria da dependência postulava no âmbito das relações econômicas e políticas internacionais” (SANDER, 2007a, p. 49).

Ainda sobre a importância de Paulo Freire, que trouxe à tona a abordagem do enfoque social e político para educação, as pesquisadoras Murbach e Hamermüller (2014) fazem referência à gestão, considerando a escola como um espaço privilegiado de práticas e decisões colegiadas e participativas. Enfatiza, portanto, que as práticas democráticas devem ser exercidas de forma consciente e qualificada. Assim sendo, esclarecem que as ideias freireanas respaldam-se na educação como processo de libertação do homem. A escola, por assim dizer, é o espaço onde a educação se constitui como um ato político, por meio de relações democráticas, cuja presença e participação de todos os educadores e comunidade é fundamental para garantir o diálogo, a troca de experiências, a aprendizagem e o crescimento coletivo. Para Freire (2016, p. 103), portanto, “a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado”.

Sander (2007a) abordando, ainda, a história da administração escolar e constatando os marcos legais importantes para a referida área, explica que em 1961 houve a promulgação da LDB n.º 4.024/61 que regulamentou o sistema educacional brasileiro.

Nesse cenário, pode-se refletir que houve o crescimento dos estudos acerca da administração escolar, a qual ganhou destaque na passagem dos anos 1970 para 1980, período em que houve fortalecimento da luta em prol da democracia e cidadania, marcado pelo movimento da ciência social aplicada ao estudo e à prática da educação e sua administração.

Esse trajeto de envolvimento da sociedade civil organizada na área da administração educacional, ao longo dos anos 1980, provocou a participação de pesquisadores e dirigentes escolares e educacionais no debate nacional em torno da Constituinte, da LDB n.º 9.394/96 e do Primeiro Plano Nacional de Educação em 2001.

Assim, podemos compreender que o movimento em torno dos estudos da política e administração educacional e escolar desencadeou uma série de transformações retratadas na formatação conceitual e principiológica que embasa a gestão educacional e escolar nos dias atuais. Nesse sentido, os movimentos sociais

em prol da democratização do país e a valorização da educação pública, dos profissionais da educação e da democratização da gestão desencadearam a promulgação da LDB n.º 9.394/96 e do Plano Nacional de Educação, votado no Congresso Nacional em 2001.

Esses diplomas legais, de certa forma, traduziram o anseio da sociedade no sentido de estabelecer o princípio da gestão democrática como base para participação efetiva da comunidade na vida da escola, aspecto que pode ser observado no artigo 14 da referida lei que estabelece:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Ora, a legislação que preconiza a gestão democrática impulsiona a evolução do conceito de administração educacional para um conceito de gestão, o qual reflete o entendimento da escola como instituição complexa, composta de sujeitos diferentes e circunstâncias de ordem biopsicossocial, que necessita de uma gestão escolar que consiga agregar competências de liderança, que articule pessoas e forças em prol do projeto administrativo e pedagógico da escola, conforme comenta Campos e Silva (2009):

No contexto da educação brasileira, emerge um conceito novo, gestão da escola, que vem superar o enfoque limitado de administração, a partir do entendimento que os problemas educacionais são complexos e que demandam uma ação articulada e conjunta na superação dos problemas cotidianos das escolas.

A gestão da escola sob essa nova perspectiva surge como orientação e liderança competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e como referencial teórico para a organização e orientação do trabalho em educação, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação das políticas educacionais e o Projeto Político Pedagógico das escolas (CAMPOS; SILVA, 2009, p. 1).

Seguindo essa trajetória, observamos, na contemporaneidade, a temática de administração e gestão escolar numa perspectiva democrática que vem sendo um dos temas mais pesquisados, conforme Sander (2007a, p. 62):

[...] na sua revisão da produção intelectual da década 1980 até meados de 1990, Pereira & Andrade (2005. P. 1393. 411; 2007. P. 137-155) revelaram a existência de uma crescente preocupação com a definição de uma nova identidade do administrador da educação e a reconstrução de seu perfil político e técnico condizente com o movimento sociopolítico da época. Compromisso político conjugado com formação técnica define a nova identidade do administrador da educação, compatibilizando-a com as exigências éticas e políticas da intelectualidade educacional de vanguarda da época.

Sobre a ampliação dos estudos na referida área numa perspectiva democrática, o autor complementa:

A partir de então a perspectiva democrática de gestão escolar, valorizando o pensamento crítico e adotando a participação como estratégia político-pedagógica, como o enunciaram Felix Rosar (1984) e Paro (1986), ocupa crescente espaço nos estudos e publicações especializadas da área [...] (SANDER, 2007a, p. 64).

Diante da breve análise histórica que marca a administração educacional e escolar no Brasil e das transformações alavancadas por processos sociopolíticos e culturais da sociedade, assim como as exigências da função social da escola, é pertinente e necessária uma abordagem mais verticalizada sobre a gestão e administração escolar do momento contemporâneo. Aspectos que serão abordados na seção subsequente, à luz de teóricos que têm se preocupado em pesquisar o referido tema na perspectiva democrática e participativa, buscando perceber seus conceitos, limites, desafios e perspectivas.

2.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: PRINCÍPIOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO BRASIL

O caminho da gestão democrática escolar e educacional trilhado no Brasil nos remete a um marco histórico no qual se estabeleceu um intenso processo de lutas sociais em prol da redemocratização do regime político. Isso ocorreu em função da realidade vivenciada no início da década de 1960, que consolidou a Ditadura Militar, momento esse caracterizado pela institucionalização do totalitarismo, violência, cerceamento dos direitos civis e corrupção, fatos que refletiram e ainda hoje espelham a situação do sistema educacional vigente.

Nesse panorama de supressão das liberdades individuais e utilização do sistema educacional para manutenção da elite dominante no poder, assim como a

formação do povo pobre para atender aos interesses do governo reacionário, surgem os movimentos sociais compostos por diversas parcelas da sociedade com o objetivo de lutar pelo estabelecimento do estado democrático de direito, o qual estabelece como premissa que todos, indistintamente, são iguais perante a lei. Nesse modelo, não deve haver privilégios de cidadãos em detrimento de outros, independentemente do gênero, raça, religião, situação socioeconômica ou investidura em cargo público que ocupe etc. Além disso, os movimentos sociais lutavam pela liberdade dos cidadãos e das instituições.

A partir desse difícil cenário, a participação de artistas, educadores, intelectuais, ala progressista da Igreja Católica e estudantes, dentre outras categorias, foi importante para impulsionar o estabelecimento da democracia.

Assim, ao analisar esse movimento histórico, Lemos (2013) enfatiza que o momento da Ditadura Militar foi propício para consolidar a gestão pública de forma hierarquizada e com baixa participação popular. Esse modelo centralizava as decisões nas mãos do poder executivo em articulação e, por que não dizer, conluio com os grandes grupos empresariais nacionais e estrangeiros. Dessa forma, o referido autor registra que

o Estado brasileiro era: [...] autoritário, dotado de grande capacidade superordenada da sociedade civil; um sistema produtivo baseado na grande empresa privada, apoiada por uma importante rede de empresas de serviços públicos; e um ordenamento jurídico orientado no sentido da exclusão seletiva de qualquer influência dos intelectuais, da Igreja, e de grupos organizados de estudantes e trabalhadores, além das organizações de esquerda, ou seja, de quaisquer possibilidades efetivas de oposição (FERREIRA JR.; BITTAR apud LEMOS, 2013, p. 42).

Diversos acontecimentos violentos ocorreram nesse momento, envolvendo estudantes e educadores, inclusive assassinatos, desaparecimentos e torturas entre outros que, apesar de difíceis, não conseguiram refrear os movimentos sociais em prol da liberdade. Muitas passeatas e eventos foram realizados até o enfraquecimento do militarismo e redemocratização do país no início dos anos 1980.

O período foi marcado, dessa forma, pelo movimento em torno das eleições diretas, convocação da Assembleia Nacional Constituinte, que iniciaria em 1986 o processo de discussão da Nova Constituição Federal, sendo esta promulgada em 1988 e conhecida como Constituição Cidadã por garantir uma série de direitos sociais

e políticos com a finalidade de acabar com as atrocidades e arbitrariedades do militarismo.

Nesse contexto, e acompanhando as mudanças no cenário sociopolítico nacional, emerge um processo de transformação normativa no sistema educacional brasileiro que institucionaliza, dentre outras conquistas, a gestão democrática e participativa como subsídios basilares do sistema educacional e escolar. Dessa forma, a Carta Magna de 1988 nos seus artigos 205 e 206, incisos I, II, III e VI disciplina que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; (BRASIL, 1988).

Ao tomarmos como base o processo de redemocratização e lutas por participação e garantia de igualdade de direitos acima discutido, surgem, de forma constitucionalizada, os princípios de gestão democrática e participativa como principais fundamentos para garantir democratização da educação e promover maior a efetividade na condução da escola. Figueiredo e Novaes (2012, p. 63) fazem referência ao assunto explicando que:

No contexto educacional, considera-se que, durante as duas décadas de regime ditatorial, predominou um modelo de gestão escolar com características centralizadas e hierarquizadas. Nesse modelo, atribuía-se às secretarias de educação e, em algum nível, ao diretor escolar, a centralidade na tomada de decisão nos assuntos referentes à escola. A redemocratização do país, por certo, influenciou novas perspectivas acerca dos modelos de gestão escolar e das formas como os diretores deveriam fazer parte da gestão, ou seja, sujeitos escolhidos pela comunidade escolar e local para atuarem como gestores democráticos.

A regulamentação de tais princípios foi estabelecida por meio da LDB n.º 9.394/1996, que, em seu no artigo 14, define que os sistemas públicos de ensino terão como base a gestão participativa. Nesse sentido, é preciso deixar claro que a participação dos atores sociais que atuam na escola deve ser realizada da forma mais ampla e qualificada possível, sob pena de não alcançar a eficácia pretendida.

A gestão democrática e participativa, por assim dizer, não se constitui um processo simples de ser concretizado, uma vez que a escola é uma instituição complexa que reflete as concepções sociais e se estabelece sob a influência de ideias autoritárias e conservadoras oriundas do período ditatorial. Do ponto de vista de Novaes, a participação garantida nos diplomas legais que balizam a gestão escolar implica no envolvimento e colaboração efetiva e qualificada de todos os atores que compõem a estrutura da escola e sendo assim o autor reflete que

[...] a gestão democrática, por certo, implica a participação dos atores, no entanto, parece requerer uma qualificação sobre o tipo de participação que se deseja. Em certos casos, há uma tendência por qualificar ou resumir a gestão democrática ao processo de participação dos atores na eleição direta para gestores de escolas. O conceito de participação comporta diversos tipos de interpretações que permitem as formas e graus distintos de envolvimento que os atores utilizam, por exemplo, para participar da gestão da escola. A compreensão sobre esse conceito pressupõe, ainda, a observância dos princípios e regras que visam estabelecer quem está autorizado a tomar decisões coletivas e quais os procedimentos que orientam o processo de decisão (NOVAES, 2014, p. 74).

Conforme comentado, o contexto de transformação e complexidade contemporâneas exige participação efetiva dos atores sociais que interagem e participam da vida da escola. Isso é um desafio para o gestor e deve decorrer não apenas de meras consultas acerca das principais decisões, mas da implementação compartilhada destas, nas quais todos os sujeitos têm a mesma responsabilidade de opinar e agir para resolver coletivamente as situações administrativo-pedagógicas da escola. Até porque

[...] a administração de uma escola pública deve ter objetivos educacionais diferentes de uma empresa capitalista, deve-se focar nos fins pedagógicos visando a integração de todos no ambiente escolar de modo uno e comprometido com o objetivo da escola de formar para a vida [...] (SOLANO; COSTA, 2012, p. 24).

Nesse cenário, entendemos que a gestão escolar se constitui, ao longo do processo histórico, como uma área que vem agregando funções complexas e, por essa razão, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2014) realizou uma pesquisa sobre a complexidade da gestão escolar a partir dos dados do Censo Escolar de 2013, estabelecendo indicadores de complexidade nas escolas de educação básica.

Esses dados foram analisados e publicados por meio da Nota Técnica MEC/INEP n.º 40/2014, que destacou como características de análise: (1) porte da escola; (2) número de turnos de funcionamento; (3) complexidade das etapas ofertadas pela escola e (4) número de etapas/modalidades oferecidas. As variáveis criadas para representar essas características são do tipo ordinal, nas quais as categorias mais elevadas indicariam maior complexidade de gestão.

Sobre o referido estudo, é importante ressaltar que o intento do MEC/INEP foi estipular indicadores e mensurar os níveis de complexidade, entretanto percebemos que as variáveis instituídas não refletem a totalidade das dimensões presentes no espaço educativo.

Isso nos faz refletir sobre o perfil necessário ao profissional da educação que se aventura a gerir uma escola nos dias atuais. Para esses profissionais, geralmente professores ou coordenadores pedagógicos que, em muitos casos, não participaram de formações específicas na área de gestão escolar nem tampouco vivenciaram o aprofundamento da área na formação inicial, são exigidos conhecimentos sobre liderança, além do “domínio técnico-administrativo, domínio pedagógico, aspectos histórico-culturais, pressões sociais, pressões políticas[...]” (MEDEIROS; PASSADOR; PASSADOR, 2013, p. 20), que vão além das funções administrativas e pedagógicas.

Para os autores acima, os quais participaram de uma pesquisa intitulada “Análise das condições de oferta da educação em escolas da rede pública estadual para mensuração do custo-aluno para o financiamento de uma educação básica de qualidade (2007-2011)” (MEDEIROS; PASSADOR; PASSADOR, 2013, p. 20), financiada pelo MEC/INEP e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (Capes) a realidade sociopolítica, cultural e econômica demanda dos gestores escolares competências e habilidades diversas e, ao mesmo tempo, específicas, pois envolve “a gestão de sujeitos de direito oriundos de diferentes contextos socioeconômicos imbricados, por sua vez, nos desafios locais e regionais de desenvolvimento de um país desigual” (MEDEIROS; PASSADOR e PASSADOR, 2014, p. 18).

Essa gestão considerada complexa envolve, portanto, gerenciamento de pessoas, de conflitos, de tempo, de planejamento participativo, organização escolar, gestão financeira entre outras. Tudo isso para dar conta do maior sentido da escola

que se concretiza na área pedagógica. “[...] É, portanto, o pedagógico que dá a razão de ser ao administrativo [...]” (PARO, 2015, p. 25). Nesse contexto, a ação gestora abarca situações biopsicossociais de alunos e professores, gestão de decisões colegiadas que necessitam de compartilhamento e envolvimento dos sujeitos que atuam na escola. Por meio da pesquisa, identificamos ainda pontos de concordância entre os autores envolvidos no estudo no sentido de que

a gestão e o gestor influenciam nas capacidades finais do aluno, colocando em suas listagens termos como: liderança profissional (firme, propositiva, participativa e com competência profissional) diretor sempre presente em tudo (no acadêmico, técnico e humano), liderança efetiva do diretor articulador de um clima cooperativo; gestão democrática entre outros (MEDEIROS; PASSADOR; PASSADOR, 2014, p. 40).

Sendo assim, os desafios do cotidiano escolar e as múltiplas dimensões que envolvem o trabalho, torna a ação do gestor escolar complexa e, portanto, de necessária responsabilização coletiva, visto que apenas a ação isolada de um profissional em meio a um contexto diversificado e multirreferencializado como é a escola não poderá dar conta de todas as funções e ações necessárias à educação atual.

Em razão desse cenário, alguns caminhos poderão ser trilhados: o caminho do diálogo e participação ou o caminho da centralização de poder e do autoritarismo. A investigação indica que há uma “[...] possível decadência do ‘diretor-rei’ com viés centralizador (que dá um traço autoritário ao sistema educacional e, ao mesmo tempo, o torna dependente do surgimento de líderes carismáticos no seio das comunidades escolares” (MEDEIROS; PASSADOR; PASSADOR, 2014, p. 20).

Os resultados desastrosos causados pelo despotismo político e educacional marcaram a necessidade da livre participação e compartilhamento de ideias e decisões como remédio contra a arbitrariedade e abuso de poder próprios do período da ditadura. A atuação colaborativa do gestor com a comunidade, representada pelo CE, se constitui, nesse contexto, como uma estratégia relevante para construção de um trabalho efetivo frente às mudanças e exigências no momento atual, conforme explica Luck (2009, p. 1):

Novos desafios e exigências são apresentados à escola, que recebe estatuto legal de formar cidadãos com capacidade de não só enfrentar esses desafios, mas também de superá-los. Como consequência, para trabalhar em educação, de modo a atender essas demandas, torna-se imprescindível que se conheça a realidade e que se tenha as competências necessárias para realizar nos contextos educacionais os ajustes e mudanças de acordo com as necessidades e demandas emergentes no contexto da realidade externa e no interior da escola. No contexto dessa sociedade, a natureza da educação e as finalidades da escola ganham uma dimensão mais abrangente, complexa e dinâmica e, em consequência, o trabalho daqueles que atuam nesse meio.

Seguindo as reflexões da autora, entendemos que

O pensamento complexo amplia o saber e nos conduz a um maior entendimento sobre os nossos problemas essenciais, contextualizando-os, interligando-os, contribuindo na nossa capacidade de enfrentar a incerteza” (NASCIMENTO, 2011, p. 44).

Assim, os sujeitos envolvidos na direção escolar, juntamente com o CE, precisam ser encorajados a desenvolverem ações cada vez mais democráticas, a partir de uma abordagem investigativa, na qual a práxis pedagógico-administrativa seja sempre objeto de ação-reflexão-ação. Agregando, dessa maneira, atributos de liderança e dialeticidade, para fazer cumprir sua missão na escola e sociedade. Sobre o assunto seguiremos com a análise no próximo tópico.

2.3 CONSELHO ESCOLAR COMO FERRAMENTA PARA CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A partir do processo de redemocratização do Brasil, podemos constatar a importância dos CE para consolidação do processo democrático e participativo na política educacional. Após a promulgação da CF88 e da LDB de 1996, conforme visto, o país institucionalizou o referido colegiado como política pública para educação nacional, sendo criado pelo MEC o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), por meio da Portaria Ministerial n.º 2.896, de 17 de setembro de 2004. Essa estratégia administrativa teve, portanto, o objetivo de promover a formação de conselheiros e técnicos das secretarias de educação em todo território nacional, na busca de garantir a política participativa.

Nessa perspectiva, os referidos colegiados se constituíram como espaços de consolidação da participação e cidadania, tendo funções sistematicamente institucionalizadas de mobilização, deliberação, fiscalização e consulta. Além disso, conforme analisam os autores Luiz, Riscal e Barcele (2013), contribuem para o

fortalecimento do sistema educacional à medida que insere, de forma crítica, a comunidade escolar nos processos decisórios da escola, uma vez que é qualificado como órgão de natureza jurídica de associação civil, atuando na estrutura da escola pública e, portanto, estatal, mas que não se confunde com o Estado no que tange à responsabilidade de implementar a política pública educacional em si. Sendo assim,

[...] Conselho Escolar está na estrutura do Estado, mas não é Estado. Nesse caso, a potencialidade do conselho como política pública está no fato de não negar o Estado, mas contribuir para a democratização, para a participação de todos aqueles que fazem a política pública, incluindo os servidores públicos, os seja, os funcionários do Estado, e os 'usuários' da política, os estudantes. Contudo, o Conselho Escolar ainda que esteja na estrutura do Estado não está submetido à sua ação direta que, a depender das relações políticas que montam os governos, podem não favorecer o desenvolvimento de ações democráticas (LUIZ; RISCAL; BARCELE, 2013, p. 74).

Para consolidar as políticas públicas de participação educacional, nesse cenário, os CE foram estabelecidos por meio da LDB n.º 9.394/96, artigo 14, inciso III, que apresenta, como base da política educacional, a gestão democrática como “participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. Refletindo sobre isso, Figueiredo e Novaes (2012, p. 69) assinalam:

No contexto da gestão democrática, pressupõe-se que o diretor da unidade escolar deve ter um posicionamento favorável ao compartilhamento do poder de decisão, ainda que alguns assuntos exijam que ele os resolva sozinho. Já da comunidade externa e local, constituída pelos pais ou responsáveis pelos alunos, bem como do quadro de funcionários da escola, espera-se que estes passem a fazer parte da gestão pela via dos conselhos, o que exige maior informação sobre os assuntos referentes à instituição.

Esse modelo de participação vem, aos poucos, se consolidando como a estratégia gerencial mais adequada para que os gestores escolares consigam promover uma educação emancipatória, que prepare os cidadãos para a vivência social do novo tempo no qual as transformações sociais são extremamente rápidas e interconectadas.

Diante desses desafios, o processo inter-relacionado e global vivenciado na atualidade exige que educação se ocupe da formação integral dos indivíduos, considerando suas especificidades, diversidades, circunstâncias e contextos. Assim, a reflexão de Bordenave (1994, p. 16) nos ajuda a refletir sobre a importância da participação para consolidar o alcance dos objetivos comuns da vida social.

“Participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo”.

Ainda sobre o assunto complementa,

[...] a participação é inerente à natureza social do homem, tendo acompanhado sua evolução desde a tribo e o clã dos tempos primitivos, até as associações, empresas e partidos políticos de hoje. Neste sentido a frustração da necessidade de participar constitui uma mutilação do homem social. Tudo indica que o homem só desenvolverá seu papel pleno numa sociedade que permita e facilite a participação de todos. O futuro ideal do homem só se dará numa sociedade participativa (BORDENAVE, 1994, p. 17).

A existência do CE, portanto, é importante na escola porque “se constitui numa das mais ricas conquistas para a educação política das maiorias esquecidas historicamente pelo poder público brasileiro” (LEMOS, 2013, p. 51). Sua atuação, além de estar pautada na participação no processo de construção e execução do PPP, é imprescindível para garantir a execução dos recursos financeiros da escola, seja no tocante às verbas federais, a exemplo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Mais Educação, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), seja no repasses de verbas municipais.

Sem a participação do referido colegiado, pode-se assim concluir que inexistem qualquer autonomia financeira das escolas, situação que impulsiona a sociedade civil a participar efetivamente das principais decisões, mesmo sabendo que essa participação precisa ser melhor qualificada. Sobre o assunto Figueiredo e Novaes (2012, p. 73) têm posicionamento no sentido de que:

As representações dos conselhos nas sociedades contemporâneas assumem um papel importante na teoria democrática moderna, na medida em que se constituem como espaços de exercício de poder por parte da sociedade civil em espaços e assuntos públicos.

Além disso, os autores trazem à baila certa preocupação com a complexidade e amplitude das atribuições delegadas ao CE e, por isso, comentam:

[...] Conforme Decreto Municipal nº 15.547/2005, que dispõe sobre as competências dos conselhos escolares das unidades de ensino do sistema municipal de educação de Salvador, estes são órgãos colegiados e democráticos com função deliberativa, consultiva e fiscalizadora das questões pedagógicas, administrativas e financeiras. A lei, nos parece, parte de um pressuposto ambicioso, pois engloba uma diversidade ampla e complexa de competências (FIGUEIREDO; NOVAES, 2012, p. 76)

Para ilustrar a pertinência das anotações acima, tomamos como base a institucionalização normativa que trata da composição do colegiado que, por se tratar de pessoa jurídica de direito privado regida pelo Código Civil 2002, necessita ter constituição de uma Assembleia Geral e, por isso, deve se reunir a cada seis meses, sendo composta por toda comunidade escolar e presidida pelo diretor da escola. Além disso, há necessidade da eleição para o Conselho Deliberativo que, após eleito, precisa ter seu processo eletivo registrado em ata própria, com devido registro em cartório, possibilitando o cadastro na Receita Federal para emissão do Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ).

Sob esse prisma, tais exigências normativas revelam a complexidade do CE desde sua concepção legal e administrativa até a execução das funções e prerrogativas que lhes são concedidas. Paradoxalmente, entretanto, observamos o público alvo que executa essa política, completamente desprovido de formação específica para fazer acontecer esta tarefa de tal magnitude no interior das escolas.

Assim, podemos constatar que as lutas históricas por democratização do país, da educação e da escola se consistem numa dimensão que vai além do procedimento eletivo direto para escolha de representantes, pois a mera presença dos membros que compõem a direção e órgão colegiado não é suficiente para garantir a participação qualificada dos mesmos e, por consequência, a legitimidade do processo democrático. É necessário que haja uma legislação menos burocrática e que os participantes sejam devidamente formados para garantir o trabalho colaborativo com a maior efetividade possível.

Diante da problemática que se constitui gerir a escola na perspectiva democrática e compartilhada, é necessário entender a natureza administrativa e pedagógica da instituição, compreendendo-se, para isso, a referida instituição como uma organização social e, por isso, regida sobre as bases das relações interpessoais. Nessa perspectiva, constitui-se como uma entidade que transforma a atividade humana e, conseqüentemente, a relação entre as pessoas e os ambientes, segundo Libâneo (2015).

Para melhor entender o espaço educativo como organização social democrática e participativa, faz-se necessária uma reflexão mais abrangente sobre o assunto, aspecto que será discutido na próxima seção.

2.4 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR COMO CONSTRUTO DA GESTÃO COLABORATIVA

Entendemos a escola como uma organização social formal e complexa, com o objetivo claro de promover “apropriação de saberes, procedimentos, atitudes, valores por parte de professores e pela organização e gestão” (LIBÂNEO, 2015, p. 115), por isso, se configura como um espaço, por excelência, de construção de cidadania.

Nesse sentido, corroboramos com o conceito de Hoy e MisKel (2015) quando afirmam que organizações sociais são, de modo geral, permeadas de complexidade e dinamismo. E, nesse universo, podemos inserir a organização escola.

[...] as organizações são complexas e dinâmicas. Elas têm estruturas formais para alcançar seus objetivos específicos, mas são compostas por pessoas com seus próprios e idiossincráticos interesses, necessidades e crenças, os quais geralmente entram em conflito com as expectativas organizacionais (HOY; MISKEL, 2015, p. 19).

Tal explicação indica que a escola é, sim, uma organização social por se configurar como um sistema orgânico que agrega pessoas e personalidades diversas, movidas entre si por uma relação de interdependência entre as partes que a compõem.

Diante dessa abordagem, concordamos com Libâneo (2015, p. 87) que afirma: “podemos ver a escola como organização na medida em que ela se constitui como unidade social”. Para ele, a escola é [...] “unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição”.

Ainda sobre o conceito de organização escolar, o referido autor reflete ser a escola uma instituição que reúne, em torno de si, pessoas considerando os objetivos traçados e intenções sociais “que se estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas das tomadas de decisões [...] a organização escolar é uma construção social” (LIBÂNEO, 2017, p. 445).

Diante dessa análise e considerando a complexidade sociopolítica e jurídica que caracteriza a escola, é preciso entendê-la, segundo Hoy e Miskel (2015, p. 19), como “sistemas abertos escolares preocupados igualmente com a estrutura e com o processo; é um sistema dinâmico com estabilidade e flexibilidade, com relações firmes e frouxas”. Assim, a escola como organização social tem, de acordo com os autores,

seus comportamentos determinados pela estrutura organizacional, sendo que certas estruturas podem favorecer ou não o bom funcionamento da instituição.

Diante dessa breve análise sobre a escola como organização social de caráter complexo, que tem como objetivo primeiro promover ensino, aprendizagem e educação de qualidade, Libâneo (2017) faz referência à melhor gestão e organização escolar como sendo aquela que consegue promover educação para cidadania e aprendizagem efetiva para os alunos.

Diante disso, a análise da escola como organização social destaca, com maior relevância, o fato de termos uma organização sistêmica e adequada desde que seus objetivos sejam alcançados, isto é, se os resultados propostos para aprendizagem dos alunos não forem garantidos, a escola não estará cumprindo sua função social na comunidade. O referido autor, portanto, pontua que:

São de pouca valia inovações como gestão democrática, eleição para diretor, introdução de modernos equipamentos e outras se os alunos continuam apresentando baixo rendimento escolar e aprendizagens não consolidadas” (LIBÂNEO, 2017, p. 420).

Diante dessa abordagem, analisamos que a escola precisa ser gerida e organizada de modo a garantir condições favoráveis para que os professores e alunos desenvolvam suas atividades a contento e sejam motivados a construir os processos de ensino e de aprendizagem adequadamente. Esse entendimento coaduna com os estudos de Paro (2015), quando afirma ser a gestão, com o mesmo significado de administração, atividade meio para que a escola alcance seus objetivos. Explica ainda o autor que considera a dimensão administrativa, da qual a categoria organização escolar faz parte, como elemento de mediação para que a atividade fim seja alcançada, isto é, a dimensão pedagógica de ensino e aprendizagem seja garantida com efetividade.

Libâneo (2017, p. 421) esclarece que as pesquisas sobre organização escolar indicam a existência de procedimentos uniformes para as instituições de ensino que não conseguem alcançar a complexidade de todas as escolas, mas podem ser utilizados para garantir um nível de organização que colabore com a concretização da função social da escola. Esses procedimentos podem ser categorizados como:

- a) Professores preparados que tenham clareza dos seus objetivos, que façam planos de aula [...];
- b) Existência de projeto curricular com um plano de trabalho bem definido que assegure consenso mínimo entre direção da escola e corpo docente acerca dos objetivos a alcançar [...] agrupamento dos alunos, das normas

- compartilhadas sobre faltas dos professores, cumprimento do horário, atitudes com relação a alunos e professores;
- c) Com clima de trabalho [...];
 - d) [...] boa organização do processo de ensino-aprendizagem [...]
 - e) Papel significativo da direção e da coordenação pedagógica que articulam o trabalho [...]
 - f) [...] condições físicas e materiais, recursos didáticos, de biblioteca e outros [...]
 - g) Estrutura curricular e modalidade de organização do currículo com conteúdos bem selecionados [...]
 - h) Disponibilidade da equipe para aceitar inovações [...]
- (LIBÂNEO, 2017, p. 421).

Além das questões apontadas, o autor discute o fato de as pesquisas revelarem 30% das características importantes para promover aprendizagem dos alunos, sendo destacada a liderança do gestor como forte atributo (LIBÂNEO, 2017). Além disso, indica as práticas de gestão participativa, o ambiente da escola, a criação de condições necessárias para os processos de ensino e aprendizagem como relevantes para garantir a prestação educacional a contento. Diante desse desafio, o ambiente, determinado pela “[...] cultura organizacional instituinte, o relacionamento entre os membros da escola, as oportunidades de reflexão conjunta e trocas de experiências entre professores” (LUCK et al., 2000) se estabelecem como fatores essenciais para garantir qualidade.

Outrossim, a qualidade da escola enquanto organização social, deve partir de objetivos que coadunem com a sua função social e, por isso, seu currículo precisa levar em consideração os aspectos sociais, políticos e culturais da sociedade e comunidade específica onde está inserida. É, portanto, por mediação do PPP que a instituição expressa suas crenças, valores, visão política, estabelecendo os objetivos e conteúdos propostos por cada componente curricular que compõe a proposta curricular.

Além disso, no referido documento deve ser explicitado a concepção de avaliação adotada pela escola, sua concepção, sistemática e instrumentos para registro do desenvolvimento pedagógico dos educandos. Destarte, diante de um PPP construído colaborativamente, caberá à gestão escolar, juntamente com o Conselho, instituir práticas de gestão participativa que corroborem para execução do referido documento, de modo a garantir que ações de formação continuada para professores, fomento ao desenvolvimento de novas metodologias de ensino, planejamentos de atividades docentes realizados de forma contínua, mediados pela presença constante da coordenação pedagógica, sejam executados com o devido cuidado.

A escola se constitui, nesse conceito, como um espaço profícuo para o desenvolvimento da organização escolar, no qual os atores sociais, tanto da docência quanto da gestão, incluindo o CE, precisam se envolver para formar uma equipe de trabalho que busque colaborar, ativamente, para o desenvolvimento do seu PPP por meio de ações pessoais e coletivas interdisciplinares, na qual todos possam trocar vivências e conhecimentos, conforme Libâneo assinala sobre o assunto:

A organização escolar funciona com base em dois movimentos inter-relacionados: de um lado, a estrutura e a dinâmica organizacional atuam na produção de ideias, dos modos de agir, das práticas profissionais dos professores; de outro, estes são participantes ativos da organização, contribuindo para definição de objetivos, para a formulação do projeto-pedagógico-curricular, com a atuação nos processos de gestão e tomadas de decisão (LIBÂNEO, 2017, p. 427).

Infelizmente, em algumas realidades, os professores atuam de forma isolada, tendo suas atribuições e competências voltadas exclusivamente para sua sala de aula, sem interação com a unidade escolar como um todo. No entanto, é no compartilhamento de ideias, diálogo e troca de informações e experiências que a escola se torna uma comunidade de aprendizagem (LIBÂNEO, 2017).

Nessa mesma direção, o autor continua argumentando que

a organização escolar entendida como comunidade democrática de aprendizagem transforma a escola em lugar de compartilhamento de valores e de práticas, por meio do trabalho e da reflexão conjunta [...]” (LIBÂNEO, 2017, p. 428).

Ainda com o devido respaldo nesse entendimento, concebemos a escola como uma organização capaz de refletir sobre sua prática, de construir seu planejamento colaborativamente, buscar soluções possíveis para seus problemas e elaborar planos plausíveis para gerir situações de conflito e intervir na relação entre alunos, professores, diretores e funcionários a fim de garantir aprendizagem.

Sobre o assunto, concordamos com Libâneo (2017) quando analisa que para garantir o desenvolvimento da escola como organização que se concretiza como uma comunidade de aprendizagem,

[...] precisa introduzir formas de participação real de seus membros nas decisões, como reuniões, elaboração do projeto pedagógico-curricular, atribuição de responsabilidades, definição de modos de agir coletivos e de formas de avaliação, acompanhamento do projeto e das atividades da escola e da sala de aula (LIBÂNEO, 2017, p. 428).

Os professores, nesse cenário, são peças imprescindíveis na engrenagem da escola enquanto organização e comunidade de aprendizagem. Para isso, é necessário envolvê-los nas atividades da gestão, de maneira que possam compreender que são gestores da sala de aula e que este espaço compõe um todo maior que é a escola. Esse processo de envolvimento, entretanto, precisa ser efetivado por meio de um processo de capacitação constante, haja vista que a formação inicial não adentra nos aspectos teórico-procedimentais pertinentes à gestão democrática e ao CE especificamente.

Por essa razão, a gestão escolar precisa mobilizar tais professores para que construam com seus alunos as regras de conduta e convivência, problematizando sempre sobre a percepção de que tais regras envolvem o cuidado da escola como patrimônio coletivo e que, por isso, devem ser cumpridas por toda comunidade – professores, alunos, gestores, servidores, funcionários e pais.

Libâneo (2017. p. 431) nos ensina, ainda, que “o exercício profissional do professor compreende ao menos três atribuições: a atuação na organização e na gestão da escola e a produção de conhecimento pedagógico”.

A atuação do professor na docência, por assim dizer, envolve a questão do planejamento das aulas, proposta curricular, acompanhamento do desenvolvimento pedagógico dos alunos de forma individual e coletiva, construção de sistemáticas de avaliação assegurando que seja formativa e processual para educando. No campo da participação na organização e na gestão escolar, o profissional precisa considerar a importância da sua participação ativa nas reuniões, tomadas de decisões, conselhos de classe e escolar, além de atividades que envolvam a comunidade.

É importante salientar, diante do desafio de gerir a escola de forma participativa, que o educador professor, no que se refere às competências na produção de conhecimento, precisa ser motivado pela gestão escolar e pedagógica a desenvolver atitude reflexiva e investigativa, com registro de projetos e intervenções educativas realizadas ao longo da atividade docente. Entretanto, ocorre um grave problema de ordem administrativa e sistêmica que consiste, na maioria das realidades brasileiras, na ausência de um tempo pedagógico disponível na carga horária docente para dedicação ao estudo, planejamento e registro das produções realizadas, o que impede ou atrapalha de forma substancial sua participação nas ações coletivas da escola.

Assim, diante da visão da escola como um espaço de participação social que tem a prerrogativa de mobilizar os sujeitos sociais em torno dos objetivos da aprendizagem, é necessário que se faça um estudo mais aprofundado, mesmo que breve, sobre as nuances da gestão colaborativa. A próxima seção abordará esse assunto, de modo a balizar a temática ora estudada e contribuir para a construção da resposta que envolve a questão de partida da pesquisa.

2.4.1 Gestão colaborativa na escola

Ao tomar como referência o entendimento da escola como organização social que tem como objetivo promover aprendizagem e, nesse contexto, se constitui como um locus favorável para participação das pessoas que nela se insere, torna-se imprescindível uma reflexão acerca do conceito de trabalho colaborativo para compreender melhor como se estabelecem as relações nesse espaço.

Diante disso, recorreremos aos estudos da pesquisadora Damiani (2008), que aborda o assunto afirmando que o trabalho colaborativo oferece mais vantagens que o trabalho individualista realizado pelo sujeito. Ao estudar a teoria vygotskiana a autora observa que a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e processos de pensamento (inter-psicológicos) ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (processos inter-psicológicos). Assim, afirma que a construção do pensamento é mediada pela relação com o outro por meio da linguagem.

Damiani (2008) ao aprofundar seus estudos, portanto, constata a importância do outro na construção da aprendizagem. Suas reflexões demonstram que o sujeito sem a interação e troca com outros sujeitos não consegue adentrar na corrente da linguagem e, por isso, não pode se desenvolver, não forma sua consciência, não ascende às funções psíquicas superiores e não consegue se constituir como sujeito. Assim, [...] “O outro é peça importante e indispensável de todo processo dialógico” (DAMIANI, 2008, p. 216).

A reflexão acima nos auxilia na compreensão de que os processos de ensino e aprendizagem ocorrem à medida que há relação dialógica entre os sujeitos. Desse modo, a escola é o espaço favorável para a apropriação da linguagem, da troca de experiências e do compartilhamento de ideias e de ações, e isto pode ser construído numa perspectiva colaborativa.

Segundo Damiani (2008), os grupos colaborativos são identificados por sujeitos que compartilham todas as decisões e ao mesmo tempo se responsabilizam pelas ações que são realizadas em caráter coletivo. Ou seja, no grupo que se intitula como colaborativo não há lugar para individualismos nem participação apenas nas decisões, mas na execução dessas decisões.

Para contextualizar os estudos sobre trabalhos em grupo, a autora informa que há pesquisas que tratam da colaboração com o mesmo sentido de cooperação. Entretanto, explica

Que embora tenham o mesmo prefixo (*co*), que significa ação conjunta, os termos se diferenciam porque o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim (DAMIANI, 2008, p. 214).

Nesse diapasão, trabalharemos neste estudo com o conceito acima, por entendermos que, no espaço escolar, o trabalho precisa ser entendido na perspectiva de participação efetiva da comunidade, ocorrida mediante a tomada de decisão dialogada e consensualizada, por intermédio de ações concretas realizadas no coletivo. Por isso, todos têm a responsabilidade de resolver as questões e situações emanadas no espaço escolar e de fazê-las acontecer na prática.

De acordo com a citação antes mencionada, o trabalho em regime de cooperação ocorre com a característica de executar aquilo que fora decidido em outra instância de poder, na qual se estabelece uma relação hierarquizada em que há os que decidem e outros que executam. Já na relação fundamentada na colaboração, as ações executadas são frutos de discussões coletivas, baseadas no diálogo e decisões alicerçadas na participação de todos os envolvidos. Por isso, nesse paradigma, todos decidem e todos trabalham na execução das ações em prol do bem coletivo. Trata-se, portanto, de um modelo de gestão horizontalizado, que prioriza a liderança compartilhada e o apoio mútuo.

Sobre esse assunto, Damiani (2008) registra aspectos importantes do trabalho colaborativo quando explica que o simples fato de haver ações colaborativas não significa, necessariamente, que exista uma cultura colaborativa na escola. Isso porque poderão ocorrer trabalhos realizados em subgrupos rivais que concorrem entre si dentro do mesmo espaço.

Outro aspecto relevante destacado por Passos e André (2016) se refere a algumas situações e cuidados que devem ser observados pelos educadores acerca da possibilidade de o trabalho cooperativo ser confundido como colaborativo. E isso pode ocorrer “quando as relações permanecem no âmbito das conversas sobre ensino, das trocas de conselhos e de técnicas e não se direcionam para a ampliação do pensamento, da reflexão e das práticas docentes” (PASSOS; ANDRÉ, 2016, p. 17).

As autoras registram que a cooperação poderá ser um caminho que favorece a colaboração, por isso deve ser também estimulada como um processo de busca para se chegar ao trabalho colaborativo propriamente dito com decisões e ações compartilhadas.

Conforme discutido ao longo do texto, a gestão escolar na rede pública municipal de ensino de Salvador pauta-se nos princípios de democracia e participação e, por isso, seus fundamentos coadunam, explicitamente, com o modelo de trabalho colaborativo, tal é o parâmetro que está posto na legislação – apesar do exercício das práticas centralizadoras operadas pelo próprio sistema público educacional municipal contrariar esses princípios, não alcançando, na maioria das vezes, nem o estágio anterior à colaboração que consiste em práticas de cooperação.

Diante desse pressuposto e para fortalecer o entendimento acerca do assunto, trazemos à baila a contribuição de Libâneo (2015, p. 104) acerca da concepção democrático-participativa, a qual se fundamenta na

[...] relação orgânica entre direção e a participação dos membros das equipes. Acentua a busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões sem, todavia, desobrigar as pessoas da responsabilidade individual.

Compactuando com essa reflexão, entendemos que o modelo compartilhado que enseja decisões e ações coletivas não desqualifica as responsabilidades individuais; ao contrário, requer uma gestão escolar fortalecida que conhece exatamente o seu papel na escola e exerce a liderança compartilhada. Além de coordenar as ações dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Para Dugnani e Souza (2016), a escola é um espaço coletivo e, por isso, repleto de contradições e diversidades. Todas as funções presentes são intrinsecamente relacionadas e necessitam de um gestor que agregue as pessoas, ações, forças e oportunidades, orquestrando o trabalho para realização do objetivo proposto.

Entretanto, pensar em trabalho colaborativo não significa desconsiderar os conflitos, as contradições e dificuldades. Isso porque a escola, por natureza, é um local onde as diferenças, conflitos e resistências aparecem, sendo necessário que o gestor escolar não desvie seu olhar desses conflitos, mas busque enfrentá-los por meio do diálogo e escuta sensível dos sujeitos envolvidos. Essa escuta generosa, entretanto, sagaz, formará a percepção das forças e fragilidades da instituição, de maneira que sejam reveladas como oportunidades de crescimento. Isso porque

Ser gestor [...] é conduzir o grupo rumo à superação de seus desafios, para que todos possam se reconhecer como profissionais capazes de cumprir a tarefa com a qual se comprometeram, a do ensino. Na construção desse espaço ocorrem conflitos, divergências, animosidades, mas também existem apoios, tomadas de consciência e parcerias (DUGNANI; SOUZA, 2015, p. 143).

Aderindo à reflexão acima, entendemos que o gestor escolar tem o desafio de organizar o trabalho de modo que todos exerçam seu papel de forma articulada e colaborativa, oportunizando ao coletivo a superação das dificuldades e o avanço para o lugar onde a educação deve chegar. Para isso, precisa exercer liderança compartilhada, pois “[...] a crença no potencial do outro e de si próprio é a base para a construção do coletivo na escola, na medida em que permite que se construa a visão de nós [...]” (DUGNANI; SOUZA, 2015, p. 148).

Para as autoras, “essa direção emana do coletivo e é construída de modo dialógico, compartilhada e assumida como compromisso por todos” (DUGNANI; SOUZA, 2016, p. 139). Lembram ainda que, semelhantemente ao capitão de um barco, caberá ao gestor escolar, nas primeiras intempéries, lembrar à comunidade e às suas equipes de trabalho o objetivo com o qual iniciaram a viagem, ou seja, o objetivo a ser lembrado consiste na função social da escola que é, por excelência, promover aprendizagem para todos os educandos e formar para cidadania.

Nessa perspectiva, é fundamental que a gestão estabeleça uma relação dialógica e dialética com a comunidade escolar de modo a demonstrar que está sempre disposta a trocar experiências e conhecimentos, uma vez que não tem a pretensão de dominar em absoluto todos os assuntos e, por isso, pode aprender com os seus pares a lidar com as situações que ocorrem na escola. Sendo assim, “compreendida de modo dialético, as relações deixam de ter culpados e vítimas para

se configurarem como cor responsabilização pelo que ocorre no contexto escolar” (DUGNANI; SOUZA, 2016, p. 148).

É importante ainda destacar que a dissonância existente entre gestores e professores e a depreciação do trabalho do outro potencializa a cisão e o individualismo e fomenta a descrença nas ações construídas coletivamente. Segundo Dugnani (2008), nas circunstâncias em que há presença forte de sentimentos negativos prevalecendo sobre os positivos, só a coletividade poderá enfrentar e superar as dificuldades. Isso porque a escola que se caracteriza por constantes mudanças de direção e, por sua fluidez e desmobilização, após cada ação executada, porém sem conclusão, busca novos objetivos, o que gera uma sensação de abandono das metas, ou seja, pode ser considerada uma escola onde as coisas não acontecem de verdade.

Diante dessas reflexões, observamos a necessidade de se promover uma gestão colaborativa, tendo como base inicial a construção de um planejamento participativo, no qual todos os sujeitos devem ser engajados. Para isso, é importante ter clareza de que “planejar é construir a realidade desejada. Não é só organizar a realidade existente e mantê-la em funcionamento [...], mas é transformar esta realidade construindo uma nova” (GANDIN, 2013, p. 58).

Para concretizar o planejamento colaborativo nessa caminhada, é necessário um processo de mobilização dos sujeitos em torno do tema, oportunizando um movimento de sedução dos participantes para importância do trabalho. Assim, devemos conceber a escola como lugar de encontro, onde todos precisarão ser convidados para planejar sua ação. É, portanto, imprescindível que esse local seja amistoso e acolhedor. Segundo essa lógica, dado início aos trabalhos, será necessário envolver a todos no clima de colaboração, momento em que se deve enfatizar a importância de todos os sujeitos para garantir efetividade tanto do ato de planejar em si, como do processo de execução das ações.

Nessa perspectiva, deve-se promover uma discussão ampla, de modo que os profissionais sejam encorajados a emitir suas opiniões, entendendo a escola nas suas diversas dimensões e que tem como alvo o verdadeiro e único sentido da instituição que consiste em formar cidadãos no aspecto mais amplo que essa condição lhes garante.

O processo de construção do planejamento segue, portanto, a partir da elaboração do diagnóstico honesto da realidade, apontando-se para os aspectos mais relevantes que precisam de atenção. Para isso é importante lembrar o que vem a ser esse diagnóstico. Nesse caso, Gandin nos ajuda a entendê-lo como “um juízo sobre a instituição, resultante da comparação de sua realidade presente com a realidade desejada[...].” (GANDIN, 2013, p. 69).

Após esse diagnóstico é necessário que os sujeitos apontem, na discussão coletiva, as medidas necessárias para solucionar as situações fáticas pontuadas como problemas, além de sinalizar os aspectos frágeis que precisam de maior investimento. Além disso, é preciso ratificar e validar as situações consideradas como pontos fortes da instituição que merecem manutenção e crescimento. Toda essa construção deve levar em consideração o lugar de atuação de cada sujeito e como ele pode se envolver no processo de execução das ações. Trata-se, portanto, de um rico momento de construção colaborativa em que todos devem ter vez e voz para registrarem suas ideias, questionamentos, críticas e soluções.

Na sequência do processo de construção coletiva do planejamento é necessário que haja o registro das ações que devem ser implementadas, seus objetivos gerais e específicos, e, principalmente, a indicação dos sujeitos que assumirão a responsabilidade de coloca-las em prática, de forma articulada e em colaboração com os demais participantes. Além dos responsáveis escolhidos de forma consensualizada, deve-se estabelecer os períodos, prazos de execução e os meios mais eficazes para realização. Sendo assim, é importante, ao final do planejamento, haver um momento de avaliação de todo processo, o qual se faz necessário para garantir a mobilização coletiva em torno da reflexão crítica trabalho, a fim de corrigir possíveis desvios do objetivo inicial, constatar procedimentos e ações positivas e vivenciar, na prática, o exercício do trabalho colaborativo propriamente dito.

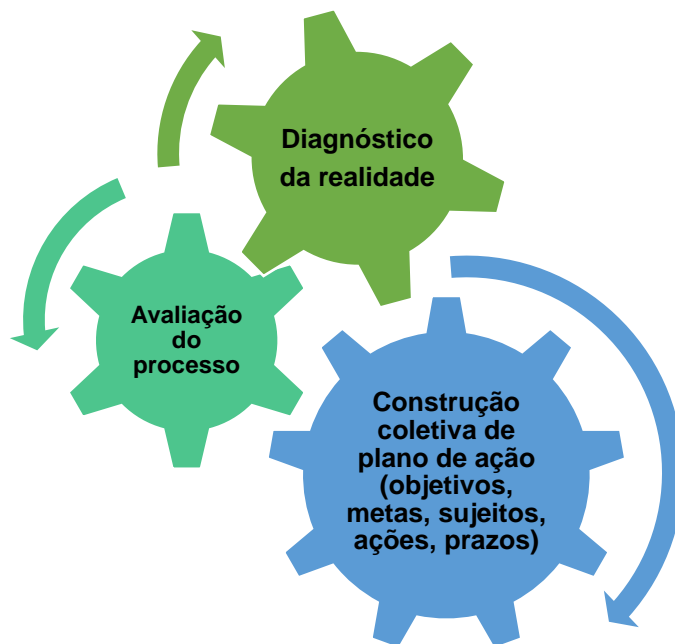
Assim, o planejamento precisa apresentar espaços para que se estabeleçam procedimentos periódicos de avaliação das ações implementadas, com vistas à retificação dos pontos de estrangulamentos, atualização de objetivos, metas e estabelecimento das melhores estratégias para o alcance dos objetivos propostos no início da trajetória colaborativa. Assim, concordamos em absoluto com Gandin (2013, p. 115), quando revela: “o processo de planejamento inclui o processo de avaliação;

sem exagero pode-se afirmar que o planejamento é um processo de avaliação ao que se junta a ação para mudar o que não esteja de acordo com o ideal”.

Diante do movimento de planejar e executar a realidade de forma colaborativa, portanto, faz-se necessário que a direção, juntamente com o CE mobilize os envolvidos em torno do estabelecimento de planos de ação contendo, como premissa, as ações de suas responsabilidades, o desdobramento das atividades e detalhamento das estratégias a serem utilizadas. Adicionando ainda os recursos materiais, sujeitos envolvidos, setores que serão inter-relacionados, período de execução e avaliação permanente dos processos.

Vale destacar que esses planos de ação serão o desdobramento do planejamento colaborativo geral, no qual todos foram envolvidos. Outro aspecto a ser registrado, diz respeito à pertinência de se construir planejamentos simples, de fácil acesso, com linguagem clara, de modo a permitir que aqueles que os utilizam o façam da forma mais objetiva possível, entendendo, portanto, que tal planejamento é uma ação processual e complexa que envolve toda comunidade escolar, numa perspectiva crítica e dinâmica em torno do alcance dos objetivos propostos. Assim sendo, a figura a seguir sintetiza a dinâmica do ato de planejar colaborativamente.

Figura 1 – Síntese do Planejamento Participativo



Fonte: Elaboração própria, julho 2018.

Tomando como referência as texturas teóricas que embasam as categorias de análise da pesquisa, retomaremos de forma mais profunda os aspectos relevantes da gestão e CE dentro da rede pública municipal de ensino de Salvador, com vistas à construção da resposta ao questionamento de partida. Sendo assim, seguimos com as análises da RME de Salvador na próxima seção.

3 ENTENDENDO AS TRAMAS E TESSITURAS QUE COMPÕEM A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR

Para entender os fios e tramas que regem as políticas públicas de gestão educacional e escolar da RME de Salvador é necessário um olhar cuidadoso sobre os dados que emanam dos seus sistemas de informação e estatística, além dos documentos, legislações e da realidade vivenciada no interior das escolas. Para isso, esta seção tem a pretensão de analisar alguns elementos importantes que contextualizam o campo de pesquisa, a fim de contribuir para a elucidação do seu questionamento inicial, sendo assim, vejamos:

3.1. PERFIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR E PANORAMA DO SEU PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

A RME de Salvador se constitui num sistema de educação, instituído pela Lei Municipal n.º 3.127/1981, Decreto n.º 6.043/1981, composto pela SMED, órgão da Prefeitura Municipal que possui, baseado nos dados de 2017, 436 unidades de ensino destinadas ao atendimento educacional de crianças, jovens, adultos e idosos, por meio da oferta da educação básica em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e Creches Primeiro Passo; com a oferta de creches e pré-escolas; e em escolas municipais de ensino fundamental, com oferta do primeiro ao nono ano.

O ensino fundamental contempla a maior concentração de matrícula nos anos iniciais que atende do primeiro ao quinto ano. Há oferta da modalidade de Educação Integral em escolas de tempo integral e espaços destinados à ampliação de jornada escolar para os estudantes, por meio do Programa Federal Mais Educação e Escolas Laboratórios (Escolab). O sistema oferece, ainda, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial na perspectiva inclusiva, exercida em classes regulares.

O quantitativo de matrícula registrou em 2017 um total, aproximado, de 142.160 alunos em todas as etapas, segmentos e modalidades de ensino, sendo 23.836 em educação infantil; 80.448 nos primeiros anos do ensino fundamental; 18.426 nos anos finais do ensino fundamental; e 18.193 na EJA, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Quantitativo de alunos por turno e segmento de ensino da RME de Salvador por Turno

TURNO	Educação Infantil		Ensino Fundamental						
			Regular		EJA				TELE CURSO
	Creche	Pré-Escola	Ens I	Ens II	SEJA I 1º SEM	2º SEM	SEJA II 1º SEM	2º SEM	
MATUTINO	7.093	9.519	41.827	10.958	123	0	246	0	0
VESPERTINO	697	6.527	38.621	7.468	250	0	638	0	0
NOTURNO	0	0	0	0	10.005	0	8.188	0	0
Total Alunos:	7.790	16.046	80.448	18.426	10.378	0	9.072	0	0

Fonte: Sistema de Matrícula Informatizada, 2017.¹

Esses dados revelam uma rede que atende desde a primeira etapa da educação básica, por meio da educação infantil, segmento creche e pré-escola, até o nono ano do ensino fundamental, sendo a maior concentração nos anos iniciais do ensino fundamental. Observa-se, nesse sentido, que a RME apresenta uma abrangência significativa, no entanto o número de crianças atendidas na educação infantil ainda é insuficiente para comportar a demanda da cidade. Haja vista o processo de matrícula do referido segmento ser realizado por meio de sorteio eletrônico, considerando alguns critérios de prioridade, sendo eles: participar do programa Bolsa Família, ser pessoa com deficiência e possuir irmãos gêmeos.

Nesse cenário e abrangência, concordamos que as escolas, na sua grande maioria, apresentam complexidade na gestão escolar em função da diversidade de oferta e modalidade de ensino, de acordo com os indicadores do MEC/inep (2014). A distribuição das escolas por região também é reveladora de um município com um nível de abrangência bastante diversificado e plural. Sendo assim, vejamos o mapa que revela a localização de cada Gerência Regional (GR), antigas Coordenações Regionais, ressaltando que houve a junção da Coordenação da Cidade Baixa com a da Liberdade, tornando-se apenas uma GR Liberdade/Cidade Baixa, ficando, assim, organizado em dez GR.

¹ Informação disponível no site da SMED, Portal da Educação, acessado por meio de login e senha de servidores e funcionários cadastrados no sistema. Disponível em: <<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/portal/index2.php>>. Acesso em: mar. 2017.

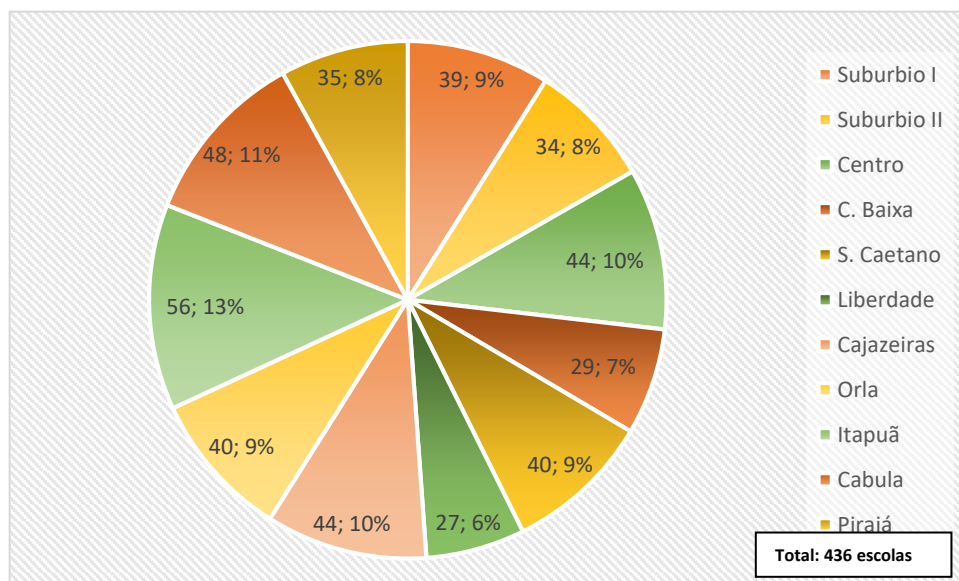
Figura 2 – Localização geográfica das GR da RME



Fonte: Blog da Coordenadoria regional de Educação.²

O gráfico a seguir demonstra a realidade da RME no que diz respeito ao número e percentual de escolas por GR:

Gráfico 1 – Quantitativo de escolas da RME de Salvador por GR – 2017



Fonte: Elaboração própria, 2017³

Os dados demonstram que a RME atualmente abrange todas as áreas do município de Salvador. As regiões com maior número de escolas são Liberdade e

² Blog da Coordenadoria regional de Educação, CRE. Disponível em: <http://coordenadoriaregionalcentro.blogspot.com/2012/01/>. Acessado em mar. 2018.

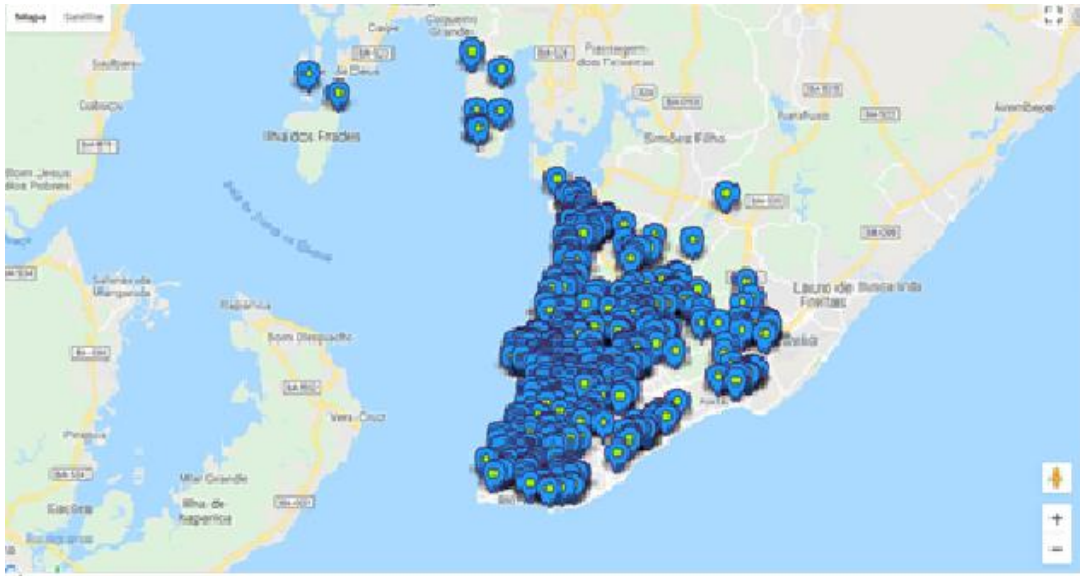
³ Os dados usados foram retirados do site da SMED, Portal da Educação, acessado por meio de login e senha de servidores e funcionários cadastrados no sistema. Disponível em: <http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/portal/index2.php>. Acesso em: mar. 2017.

Cidade Baixa, com total de 56 escolas. Esse quantitativo decorre da junção das duas regionais pela SMED, ficando a administração concentrada em apenas uma GR situada no bairro da Liberdade. A regional Itapuã e Cajazeiras, respectivamente, seguem com maior número de escolas, e as demais localidades apresentam quantidades semelhantes.

Vale ressaltar que as escolas municipais, em sua grande maioria, estão situadas nos bairros mais carentes da cidade e, por isso, em condições menos privilegiadas no atendimento das políticas públicas de saneamento básico, segurança, lazer, saúde e assistência de modo geral. Essas localidades geralmente têm fragilidade no alcance das políticas públicas de educação, saúde, infraestrutura e assistência. A carência biopsicossocial que caracteriza os alunos da RME se constitui, indubitavelmente como elemento desafiador para a gestão escolar municipal. Isso porque os alunos e comunidade escolar revelam em seu comportamento cotidiano as consequências da falta de assistência governamental, revelados, em alguns casos, por atitudes de violência social e doméstica, abandono, repetência e evasão escolar em função, em algumas situações, da cooptação dos estudantes para atuação no tráfico de drogas. Além disso, a equipe de dirigentes e CE precisa compreender e encaminhar adequadamente todas as questões referentes a gênero e raça, inclusão social e violação dos direitos humanos e fundamentais de modo geral.

Outro aspecto a ser assinalado é a diversidade que caracteriza cada GR, posto que o perfil socioeconômico e cultural de cada uma delas tem suas peculiaridades que as individualiza como únicas. Nessa perspectiva, a gestão escolar deve estar atenta e preparada para compreender as características de cada local, sendo necessário, para isso, o envolvimento da comunidade nas ações da escola.

Figura 3 – Mapa de abrangência da educação pública municipal de Salvador, 2017



Fonte: Disponível em <http://www.mapadaeducacao.salvador.ba.gov.br/inicio>. Acesso em: 10 de mai. 2018.

A figura apresenta o Mapa da Educação, instrumento informatizado, atualmente disponibilizado no *site* oficial da SMED para ajudar os cidadãos a encontrarem as unidades de ensino mais próximas aos seus domicílios ou outros locais da sua conveniência. De acordo com os detalhes do mapa, podemos verificar que o município de Salvador é responsável pelas ilhas da região metropolitana abarcando as Ilhas de Maré, Santana, Botelho, Praia Grande e Bananeiras.

Assim, os diretores escolares das escolas localizadas nessas ilhas têm, ainda, um desafio maior, uma vez que, em muitos casos, deixam suas famílias no continente e residem no local de atuação ou têm que travessar de barco diariamente, desde que a situação climática seja favorável. Ademais, a população das ilhas, algumas remanescentes de quilombo, precisam de um olhar mais aguçado da direção e CE com vistas a enxergar as peculiaridades biopsicossociais e culturais da população atendida. Em relação a essa problemática peculiar que envolve as ilhas, as políticas públicas da SMED têm sido bastante superficiais, visto que há pouco investimento em ações específicas para tal localidade. As ações de formação, distribuição de materiais didáticos e alimentação escolar em nada diferencia das escolas do continente, ou seja, a população com alto grau de especificidade é tratada da mesma forma que as demais.

Com relação ao tamanho, estrutura física e situação de oferta de ensino, a rede está organizada por meio da consolidação de um padrão mínimo de qualidade,

estabelecido atualmente por meio do Decreto Municipal n.º 24.361/2013, que determina em sua ementa:

Estabelece o padrão de qualidade Smed para funcionamento dos estabelecimentos de ensino da rede municipal de Salvador, abrangendo quadro de pessoal, serviços de apoio, estrutura física e instalações adequados à oferta de educação que assegure as condições adequadas à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno dos alunos (SALVADOR, 2013).

Entretanto, apesar do Decreto Municipal que institui o padrão SMED não ter sido revogado, a RME, para efeito da estruturação do processo eleitoral de escolha de diretores, vices e CE, trabalha com os parâmetros que estabelecem o Porte Escolar⁴, os quais levam em consideração o tamanho da escola, estrutura física, o número de educandos e de profissionais que a mesma comporta. Sendo assim, com base nos números de 2017, temos a seguinte realidade:

Tabela 2 – Quantidade de escolas da RME por Porte Escolar, 2017

Porte	Quantidade
Grande	76
Grande especial	49
Médio	205
Não definido	11
Pequeno	95
Total de escolas	436

Fonte: Portal SMED, 2017. Disponível em: <http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/portal/index2.php>. Acesso em mar. 2018.

A partir de 2013, a SMED realizou uma intervenção pedagógica na RME, instituída de forma autoritária, uma vez que não levou em consideração o diálogo com os educadores e órgãos colegiados envolvidos na educação do município. Assim, instituiu a Operação Salvador Alfabetiza, por meio do Decreto Municipal n.º 23.810/2013, na tentativa de obrigar todas as escolas de ensino fundamental a utilizarem o material didático e metodologia do Programa Alfa e Beto. Houve, entretanto, resistência dos educadores, fato que levou a secretaria a disponibilizar o

⁴ Porte Escolar: critério de categorização das escolas da rede pública municipal de Salvador, instituído por meio da Portaria Municipal n.º 445/2011, cujos aspectos considerados para efeito de classificação são caracterizados por: número de alunos, de turmas e de profissionais lotados na instituição.

material apenas em caráter optativo para as unidades que o escolhessem após discussão nas unidades escolares com o envolvimento do CE.

Nesse contexto, e após uma série de desgastes com os educadores e universidades, câmara de vereadores, sindicato e envolvimento do Ministério Público, foi estabelecido um Termo de Ajustamento de Conduta no qual foi determinado que a secretaria deveria mobilizar os educadores para a construção do seu próprio sistema pedagógico de ensino. Dessa forma, a partir de 2015, a secretaria vem tentando desenvolver uma proposta educacional curricular contextualizada com a realidade cultural do povo de Salvador, tendo a participação dos educadores, a qual tenta preconizar, como princípio da alfabetização a diversidade. Esta sinaliza para a importância da interdisciplinaridade e transversalidade, mas sua implementação tem sido um desafio constante, dada a dificuldade de estrutura físico-administrativo-pedagógica das escolas.

Além disso, a RME vem, cotidianamente, demandando a concretização do princípio constitucional da igualdade e do direito à educação de qualidade por meio da inclusão de alunos público alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Nesse sentido, a ação mais importante se constitui no programa de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recurso Multifuncionais (SRM) instaladas em escolas e Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), a exemplo da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), onde a parceria se estabelece por meio de convênio de cooperação técnica. Entretanto, a política está longe de ser suficiente para dar conta do quantitativo de alunos que necessitam de atendimento e, além do mais, as escolas não apresentam estrutura físico-pedagógica para garantir o direito de forma efetiva.

Outro aspecto relevante sobre inclusão consiste no atendimento, de forma especializada, aos educandos que se encontram em condições e limitações específicas de saúde em hospitais, casas de apoio e domicílios residenciais, mediante criação da Escola Municipal Hospitalar e Domiciliar Irmã Dulce (EMHDID), tendo um total aproximado de 50 professores lotados administrativamente na referida escola, porém atuando nos locais acima mencionados. No entanto, a quantidade de SRM e abrangência da referida EMHDID não atende à demanda de todo município.

A prestação educativa alcança, ainda, os adolescentes que cometem ato infracional em regime de internação nas Comunidades de Atendimento

Socioeducativo mantidas pela Fundação da Criança e Adolescente (Fundac/Cases) por meio da Escola Municipal Yves de Roussan e da Escola Municipal Professor Carlos Formigli. As equipes dos diretores dessas unidades de ensino são desafiadas a compreender a situação específica dos alunos, mesmo sem formação adequada para assumirem o risco de lidar com espaços onde a tensão é contínua e a violência permeia os alunos que, em muitos casos, vivem sem assistência adequada e sem esperanças de ressocialização.

Diante desse cenário de especificidades, há obrigatoriedade legal de garantir a educação de qualidade para todos os cidadãos, independentemente de quaisquer condições, conforme preconiza a CF88 e Lei de Inclusão n.º 13.246/2015. Por essa razão, observamos que a SMED precisa investir significativamente na adequação arquitetônica e pedagógica das unidades escolares também para atender com qualidade os alunos público alvo da educação especial.

As escolas, em sua maioria, não dispõem de adequação física necessária para eliminação das barreiras arquitetônicas, as SRM implantadas com apoio do MEC são em números insuficientes para atender à demanda e, além disso, falta formação continuada de professores, coordenadores pedagógicos e gestores sobre o assunto, o que contribui significativamente para fragilizar o processo de inclusão dos alunos e torna o trabalho pedagógico, em muitos casos, insatisfatório.

Para amenizar esse contexto problemático, o Ministério Público da Bahia (MP-BA) propôs a Ação Civil Pública para obrigar o município de Salvador a disponibilizar profissionais para apoiar o trabalho dos professores de alunos com deficiência em classes comuns, conforme noticiado no *site* oficial do MP-BA, datado de setembro de 2017. Para melhor visualizar esse panorama da realidade municipal sobre esses alunos declarados no sistema de matrícula, vejamos a tabela a seguir:

Tabela 3 – Quantidade de alunos público alvo da Educação Especial na RME, em 2017

Deficiência	Educação Infantil		Ensino Fundamental				Total
			Regular		EJA		
	Creche	Pré-Escola	Ens I	Ens II	SEJA I	SEJA II	
ALTAS HABILIDADES	0	0	22	2	0	0	24
AUTISMO INFANTIL	14	90	435	20	13	4	576
BAIXA VISÃO	8	12	96	14	9	6	145
CEGUEIRA	0	6	23	1	4	3	37
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	2	11	65	5	20	6	109
DEFICIÊNCIA FÍSICA	28	63	339	40	74	29	573
DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	42	143	1.953	246	343	135	2.862
SEM RELATÓRIO	0	0	1	1	0	0	2
SÍNDROME DE ASPERGER	0	3	14	1	3	0	21
SÍNDROME DE RETT	0	1	6	0	0	1	8
SURDEZ	1	2	8	0	1	0	12
SURDOCEGUEIRA	0	0	1	0	0	0	1
TRANSTORNO DESINTEGRATIVO DA INFÂNCIA	0	10	70	7	9	2	98
Total Alunos:	95	341	3.033	337	476	186	4.468

Fonte: Portal da SMED.⁵

Os dados publicados no documento (BRASIL, 2010) registram a região Nordeste como a segunda do país com mais pessoas que apresentam pelo menos um tipo de deficiência, perfazendo um percentual de 7% da população. Esse número representa um quantitativo de 2.331.049 de cidadãos que necessitam de atendimento educacional prioritário na área educacional de acordo com a Lei n.º 13.146/2015. Mesmo diante da defasagem dos dados em relação ao tempo presente, podemos observar que há um número ainda muito tímido de pessoas com algum tipo de deficiência atendidas na RME de Salvador.

Os dados da tabela demonstram um maior número de alunos atendidos na área de deficiência intelectual, seguida de deficiência física e autismo infantil. Sabemos que a garantia do direito educacional efetivo a esses cidadãos depende de uma série de ações que precisam ser implementadas, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), as quais devem possibilitar o acesso prioritário do aluno com deficiência ao sistema educacional, sua permanência

⁵ Dados disponíveis no site da SMED, Portal da Educação, acessado por meio de login e senha de servidores e funcionários cadastrados no sistema. Disponível em: <<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/portal/index2.php>>. Acesso em: mar. 2017.

e desenvolvimento de suas habilidades a partir do respeito aos seus limites e potencialidades.

Para isso, o poder público precisa responsabilizar-se pela acessibilidade arquitetônica, formação de professores, atendimento educacional especializado, dentre outras garantias que até então o município de Salvador não dispõe para todas as unidades de ensino. Isso, com certeza, se constitui um motivo importante para afastar as pessoas com deficiência da escola e se traduz num grande desafio para a gestão escolar que não tem formação adequada sobre o assunto e, em muitos casos, não sabe o que fazer quando as pessoas com algum tipo de deficiência confirmam matrícula em suas escolas.

No que se refere aos profissionais que atuam na educação do município, podemos destacar a diversidade de categorias que compõem o quadro de trabalhadores, o qual pode ser sintetizado na tabela abaixo:

Tabela 4 – Quantitativo de profissionais e estagiários atuantes na RME, em 2017

Categoria	Quantidade
:: A DISPOSIÇÃO	253
:: COMISSIONADO	48
:: ESTAGIÁRIO ADMINISTRATIVO	54
:: ESTAGIÁRIO PEDAGÓGICO	1.740
:: JOVEM APRENDIZ	5
:: MULTIPLICADOR	2
:: ORIENTADOR	13
:: REDA	1.434
:: SERVIDOR	8.288
:: SUBSTITUTO	1
:: TERCEIRIZADO	8.442
Total de Colaboradores:	20.280

Fonte: Portal da SMED.⁶

Os dados de 2017 registram uma média de 20.280 profissionais, distribuídos entre servidores efetivos, tanto da área administrativa quanto professores e coordenadores pedagógicos. Além desses educadores, a RME atua com professores contratados sob o Regime de Direito Administrativo (REDA). Os estagiários, tanto da área administrativa quanto pedagógica, atuam nas escolas diretamente no apoio aos

⁶ Informação disponível no site da SMED, Portal da Educação, acessado por meio de login e senha de servidores e funcionários cadastrados no sistema. Disponível em: <<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/portal/index2.php>>. Acesso em: mar. 2017.

professores ou no Programa Agente da Educação, bem como nas secretarias das instituições, órgão central ou GR quando tem formação na área administrativa.

Os profissionais terceirizados compõem as equipes escolares atuando nas áreas de serviços gerais, apoio administrativo e portaria. Diante dessa composição, caberá aos diretores, portanto, atuarem junto ao CE a fim de garantir um ambiente organizado e aglutinador de forças para que o objetivo da escola seja alcançado apesar da diversidade dos seus atores.

No campo da gestão escolar, os dados de 2017 demonstram que a RME é composta por 436 escolas localizadas nas dez GR, situadas nos bairros do Centro, Liberdade/Cidade Baixa, São Caetano, Orla, Itapuã, Cabula, Pirajá, Subúrbio I, Cajazeiras e Subúrbio II.

Nesse sentido, os documentos revelam a intenção da SMED em garantir o desenvolvimento da gestão democrática das unidades de ensino a partir da eleição direta para diretores, vice-diretores e dos CE, conforme preconiza a Lei Orgânica Municipal.

Em 2017, a RME contou com um quantitativo expressivo de servidores no exercício da gestão escolar, entretanto esse número pode sempre ser ampliado se considerarmos o potencial de expansão da oferta de vagas, principalmente na educação infantil para concretizar o que preconiza a Emenda Constitucional 59/2009. Essa Emenda trata da universalização do referido segmento e ampliação de creches para atender, pelo menos, 50% das crianças na idade de 0 a 3 anos.

A Portaria SMED n.º 340/2014, Diário Oficial do Município (DOM) de 5 de setembro de 2014, regulamenta a lotação de servidores em cargos comissionados de diretor e vice-diretor na quantidade que se faça necessária para compor a equipe gestora com um diretor e seus respectivos vices, tendo como referência a quantidade de turmas e turnos de funcionamento da escola. A tabela subsequente demonstra o panorama da gestão escolar em 2017:

Tabela 5 – Quantitativo de diretores, vice-diretores e secretários escolares em 2017

GR	Diretor	Vice Mat.	Vice Vesp.	Vice Not. Sec.	Total	
:: CENTRO	42	36	38	9	25	150
:: CIDADE BAIXA	29	24	21	4	17	95
:: SÃO CAETANO	40	33	34	8	23	138
:: LIBERDADE	26	22	21	2	19	90
:: ORLA	38	33	31	8	30	140
:: ITAPUÃ	56	46	43	11	34	190
:: CABULA	48	42	43	23	34	190
:: PIRAJÁ	35	29	30	6	24	124
:: SUBÚRBIO I	38	30	32	12	19	131
:: CAJAZEIRAS	44	33	37	12	17	143
:: SUBÚRBIO II	34	25	22	5	14	100
Total de Colaboradores:	430	353	352	100	256	1.491

Fonte: Portal da SMED.⁷

É importante destacar que o quantitativo de diretores e vices podem sofrer atualizações constantes a partir da criação ou extinção de escolas, por ocasião de processo de municipalização e reordenamento da rede, os quais poderão definir a quantidade de gestores necessária. Assim sendo, a configuração da RME se altera anualmente em razão da dinâmica e flexibilidade gerados pelas políticas públicas educacionais no âmbito nacional e municipal e dos indicadores de matrícula e rendimento escolar dos alunos.

A partir das pressões políticas, sociais e reivindicações dos educadores, a SMED em 2015 lançou o Programa Combinado,⁸ formado por um conjunto de 112 ações mensuráveis de responsabilidade do órgão central, GR e escolas, distribuídas estrategicamente em seis eixos: Presença na Escola, Ações Pedagógicas, Ações de Infraestrutura, Identidade e Comunidade, Ações de Suporte e Ações da Escola.

Tudo isso foi realizado por meio da escuta de alguns diretores escolares, os quais revelaram a necessidade urgente de intervenções imediatas da SMED para sanar os problemas cotidianos das escolas e atender suas demandas elementares, porém fundamentais para garantir que o trabalho pedagógico a contento.

⁷ Dados disponíveis no site da SMED, Portal da Educação, acessado por meio de login e senha de servidores e funcionários cadastrados no sistema. Disponível em: <<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/portal/index2.php>>. Acesso em: mar. 2017.

⁸ O programa Combinado é formado por um conjunto de 112 ações concretas e diretamente mensuráveis, que busca promover uma melhoria sistêmica na rede municipal de ensino. Tais ações se distribuem em seis eixos: Presença na Escola, Ações Pedagógicas, Ações de Infraestrutura, Identidade e Comunidade, Ações de Suporte e Ações da Escola. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/programa-projeto/combinado/>. Acesso em 28 de jun. 2017.

O referido Programa foi sistematizado e proposto aos dirigentes escolares como estratégia de planejamento compartilhado para alcançar, de forma imediata, os anseios e necessidades da escola, possibilitando à SMED, em contrapartida, um monitoramento mais efetivo das ações dos gestores escolares e do trabalho pedagógico-administrativo de forma contundente e sistematizada.

Ao iniciar o Programa, a SMED, por não ter uma interlocução satisfatória com os servidores de modo geral, se deparou com resistência dos diretores e professores por não aceitarem o estabelecimento de ações de partida da secretaria e contrapartida da escola. Essa insatisfação, por sua vez, refletiu o entendimento dos educadores acerca do dever e responsabilidade institucional do ente público de suprir e prover os recursos e ações necessárias ao desenvolvimento da educação pública, sendo de responsabilidade natural da escola a implementação de ações pedagógicas que viabilizem os processos de ensino e aprendizagem dos professores e alunos. Demonstraram, assim, que a SMED, ao suprir as demandas da escola, não realizava mais que sua obrigação. Tal comportamento revela certo amadurecimento dos educadores da RME, posto que não se renderam, de pronto, a uma proposta unilateral e de barganha do poder público municipal.

Assim, pouco mais de dois anos depois da implementado, a SMED dizia ter obtido resultados positivos em alguns aspectos do Programa, a exemplo da instalação do Programa Nossa Rede, que garantiu a elaboração de diretrizes pedagógicas e material didático estruturado com a participação de representantes dos professores, gestores e coordenadores pedagógicos para os alunos e professores.

Essa ação foi realizada por meio de convênio com Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) a Avante Mobilização Social, atendendo ao segmento da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental. A metodologia para elaboração do referido material envolveu a formação dos educadores por meio de discussão e validação dos materiais pedagógicos, sendo o processo consolidado como as principais premissas do trabalho.

Além disso, houve a ampliação da educação Infantil com a construção de novas creches (Creche Primeiro Passo), para atender as pressões da população, endossada pelo MP-BA. A construção das unidades foi viabilizada por meio de um acordo entre a Prefeitura Municipal de Salvador e os *shopping centers*, por ocasião da institucionalização da cobrança de estacionamento. Nesse sentido, a SMED

demonstrou sérias dificuldades de implementar a educação nos novos espaços em função da falta de estrutura e planejamento dos insumos necessários para garantir o pleno funcionamento das instituições.

Houve também nesse período a implantação do programa de regularização do fluxo escolar, com vistas ao combate à repetência, abandono e evasão escolar em parceria com o Instituto Ayrton Senna. Muita dificuldade para implementar tal ação foi também vivenciada, pois houve muita resistência dos professores, principalmente diante da falta de estrutura físico-administrativo-pedagógica das escolas *versus* a imposição da SMED para garantir a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para rede.

Ocorreu a implementação do Programa Agente da Educação com o objetivo combater abandono e evasão escolar por meio da aproximação e parceria com a família dos educandos e comunidade externa por meio de convênio com o Parque Social.⁹ Vale ressaltar que esse Programa vem sendo questionado a nível dos educadores e oposição à gestão municipal por se tratar de uma parceria, cuja representação da instituição responsável pela execução tem a presidência representada pela genitora do prefeito de Salvador.

É bem verdade que, no período de 2015-2016, quando lançado o Programa Combinado, instalou-se um canal direto de comunicação entre a SMED e os gestores escolares, por meio das GR. Além disso, as visitas do secretário de educação às escolas, reuniões regionalizadas com diretores escolares e atendimento aos representantes do Fórum de Gestores da Rede Municipal de Salvador foram importantes para aproximar as escolas da secretaria. O fruto do trabalho possibilitou aos diretores o encaminhamento das suas demandas diretamente para o secretário, gerentes regionais e diretores do órgão central, muitas vezes por via telefônica ou mensagem em WhatsApp, contribuindo para minimizar a burocratização e, conseqüentemente, o atraso da solução dos problemas.

⁹ Agente da Educação – projeto que tem como objetivo reduzir o abandono escolar, através do fortalecimento do vínculo entre escola, família e comunidade. Parte do Programa Combinado, Agente da Educação consiste no monitoramento da frequência escolar e do envolvimento de alunos, pais e comunidade nas atividades realizadas pela escola. Podem se tornar agentes da educação estudantes de curso superior noturno de Pedagogia (presencial ou EaD), que estejam cursando até o penúltimo ano ou antepenúltimo semestre. Mais informações disponíveis em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/programa-projeto/agente-da-educacao/>>. Acesso em: 30 de jun. 2017.

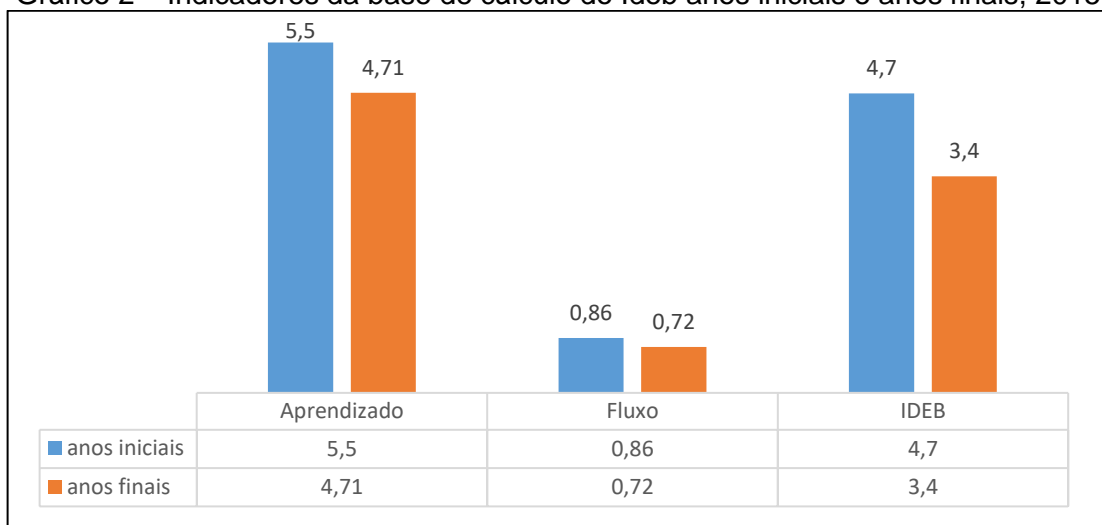
Nesse cenário, a descontinuidade das políticas educacionais e escolares é uma realidade desafiadora para a educação no município, haja vista a quantidade de secretários de educação que assumiram a referida pasta nos últimos anos, sendo totalizado um quantitativo de dez. Em alguns casos, o referido agente público chegou a permanecer no cargo por apenas alguns meses.

As ações implementadas no biênio em tela, sofreram alterações e/ou cortes significativos em função, entre outras questões, das referidas mudanças dos secretários de educação, os quais são indicados por critérios eminentemente políticos, desconsiderando, assim, a permanência de determinados trabalhos desenvolvidos com resultados efetivos para RME.

Infelizmente, nesse quadro de ruptura das políticas educacionais, alguns gestores políticos retiram da agenda da educação importantes proposições para dar lugar à execução de ações que atendem a conveniências e critérios meramente subjetivos, desconsiderando, portanto, o interesse público e os princípios constitucionais de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e efetividade que regem a Administração Pública.

Sobre os resultados da RME a partir do Ideb, vale destacar que houve certo crescimento nos últimos anos, entretanto é algo bastante desafiador continuar o processo de crescimento rumo a meta definida para o município, conforme podemos verificar nos gráficos abaixo:

Gráfico 2 – Indicadores da base de cálculo do Ideb anos iniciais e anos finais, 2015



Fonte: Dados do Ideb para Salvador, 2015.¹⁰

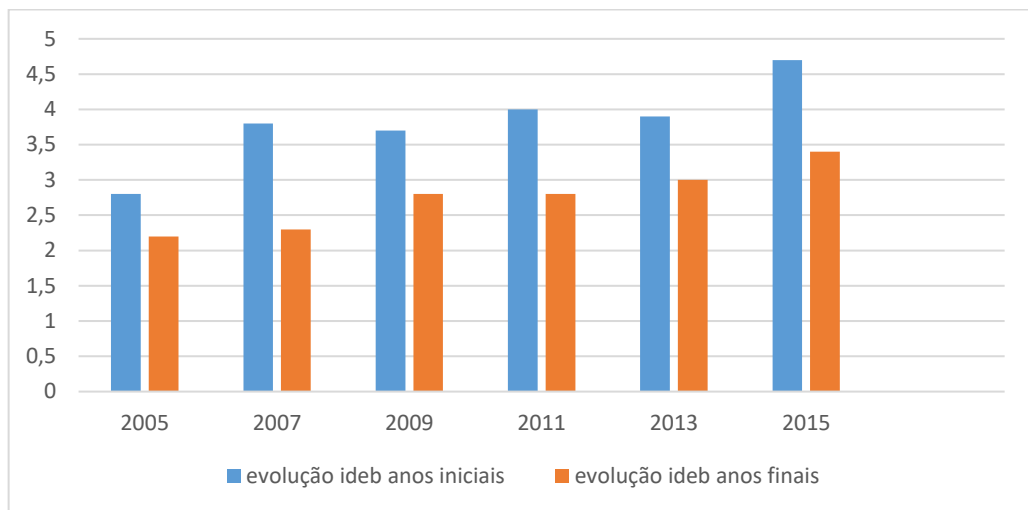
¹⁰ Disponível em: <http://www.qedu.org.br/cidade/4317-salvador/ideb?dependence=3&grade=2&edition=2015>. Acesso em: jun. 2017.

O gráfico construído a partir das informações do censo escolar revelam que houve uma melhoria dos resultados em 2015, possivelmente em função das ações implementadas a partir de 2013 com foco na alfabetização e fortalecimento da aprendizagem em língua portuguesa e matemática, mesmo com todas as dificuldades anteriormente mencionadas.

Sobre a composição do Ideb, devemos notar que o indicador referente à aprendizagem dos alunos abrange os dados de aprovação informados ao censo escolar e os dados referentes ao fluxo. Esse fluxo, segundo MEC/Inep, corresponde à movimentação do educando no sistema de ensino. Ou seja, as informações sobre o estudante que obteve frequência regular após matrícula e o aluno que deixou de frequentar, porém não formalizou o pedido de transferência, isto é, abandonou os estudos, impossibilitando o registro do resultado. Para compor o fluxo escolar, por conseguinte, também é necessário informar a ocorrência de alunos falecidos ao longo do ano letivo.

Além do fluxo escolar que envolve a movimentação, o Ideb também é composto pela informação do número de aprovados ao final do ano letivo, aptos, dessa maneira, para cursar o ano subsequente. Nesse sentido, quanto maior for o índice de aprovação e menor for a taxa de abandono, maior será o Ideb do município e/ou escola. Nessa perspectiva, o município de Salvador obteve um avanço significativo principalmente nos anos iniciais. Já nos anos finais, demonstrou um crescimento pífio, o que demonstra a necessidade do fortalecimento das políticas de alfabetização e maior investimentos no segmento do sexto ao nono ano do ensino fundamental, bem como ações que combatam o abandono e a evasão escolar.

Gráfico 3 – Evolução do Ideb da RME de Salvador, 2005-2015



Fonte: Dados do Ideb para Salvador, 2015.

Conforme dito, os dados revelam crescimento gradativo nos índices ao longo dos anos, entretanto, a rede está distante de alcançar a meta estabelecida para todo território nacional, que é de 6,0 (MEC/inep, 2015).

Os anos finais do ensino fundamental demonstram uma relevante estagnação e dificuldade para avançar no processo de desenvolvimento qualitativo dos educandos, considerando a meta prevista pelo (MEC/inep, 2015), que seria de 3,7, e o alcançado pelo município, 3,4.

Ao refletirmos sobre o porquê desse resultado, podemos elencar uma série de variáveis, entre elas a falta de investimento na formação de professores, falta de infraestrutura das escolas, polarização dos parques investimentos nos anos iniciais em detrimento dos anos seguintes, além dos problemas gerados no processo de alfabetização no primeiro ciclo do ensino fundamental, no qual se localiza um alto índice de reprovação ao final do terceiro ano de escolarização.

A análise dos números nos remete a uma reflexão sobre a importância de os gestores conhecerem a realidade da escola e buscarem, juntamente com o seu colegiado, encontrar caminhos para vencerem os desafios de fenômenos como reprovação, abandono, repetência, distorção idade-série e evasão escolar.

Para minimizar os resultados insatisfatórios nas avaliações externas e os problemas enfrentados no cotidiano escolar, a SMED vem tentando avançar nos aspectos gerenciais pedagógico-administrativos das suas unidades escolares, incluindo a descentralização da gestão financeira por meio da disponibilização de uma pequeníssima parcela de recurso para que os gestores, juntamente e por meio do CE,

possam receber, executar e prestar contas da referida quantia para realização de pequenas, porém importantes, ações que amenizam a burocratização dando mais celeridade à resolução de problemas.

Assim, os valores destinados aos investimentos nas escolas, são oriundos do tesouro municipal e só poderão ser executados por meio de ações previamente definidas na legislação que regulamenta o Programa Simplifica- Autonomia Financeira das Escolas. Esse Programa está previsto na Portaria Municipal n.º 303/2015, com base legal firmada na LDB, em seu artigo 4º, na Lei Municipal n.º 5.007/95 e no artigo 9º do Decreto Municipal n.º 11.236/96, que define as premissas para execução dos recursos dispostos pela prefeitura diretamente para as escolas, por meio dos CE.

O Programa Simplifica, vale destacar, trata do repasse de recurso que objetiva, segundo a Portaria SMED 107/2016 e Instrução Normativa (IN) 001/2016, no seu item 2:

Fortalecer a autonomia das unidades de ensino municipais com a descentralização em caráter suplementar, de recursos vinculados ao Fundo Municipal de Educação - FME; e garantir agilidade na realização de despesas de custeio necessárias para a manutenção de suas atividades que não sejam sistêmicas e/ou atendidas pelo órgão central.

Assim, uma vez direcionado para a execução de ações de custeio para manutenção da escola, as equipes gestoras precisam, necessariamente, envolver o CE no processo de recebimento, execução e prestação de contas, uma vez que a referida IN 001/2016 estabelece a assinatura do termo de compromisso do CE como pré-requisito para participação no programa conforme expressa o item 4.3 da referida norma: “para recebimento dos recursos, o Conselho Escolar deverá assinar Termo de Compromisso, obrigando-se a acatar, cumprir e fazer cumprir as disposições desta Instrução Normativa” (SALVADOR, 2016).

Diante disso, nessa engrenagem sistêmica, mesmo com algumas ações de descentralização, a secretaria exerce o gerenciamento e domínio absoluto das políticas públicas. Os recursos disponibilizados diretamente para custeio nas escolas são mínimos e a maior parte das demandas deve ser suprida pela SMED, fato que dificulta o atendimento das necessidades da escola no tempo oportuno e com agilidade devida.

Isso, aliado à falta de procedimentos administrativos-pedagógicos claramente definidos e socializados, assim com a burocratização dos procedimentos da execução dos recursos e da prestação de contas, interfere negativamente no trabalho dos

profissionais da educação e requer dos gestores escolares um alinhamento efetivo com o CE para garantir resultados significativos na aprendizagem dos alunos. No entanto, os gestores e professores reclamam da falta de materiais didáticos básicos para efetivar o trabalho com os educandos em sala de aula, sendo assim uma tarefa quase sobre-humana atuar nas escolas municipais sem os recursos mínimos necessários para promover ações em prol da aprendizagem.

A centralização das políticas públicas de educação em Salvador é refletida na gestão escolar e o monopólio do governo se revela como um resquício da Ditadura Militar que, aos poucos, vem sendo superado pelos processos democráticos, apesar de que tal democracia encontra dificuldade para ser consolidada, conforme refletem Solano e Costa (2012, p. 22): “a burguesia empreendeu o esforço para combinar a coerção com mecanismos de direção hegemônica, para obter legitimação frente às massas populares”. Ou seja, muitas vezes a política pública que se apresenta a partir de princípios democráticos, na verdade, oculta o modelo autoritário e neoliberal exercido pelo governo e o desprezo pelas classes excluídas da sociedade e, nesse contexto, estão inseridos os educadores e a comunidade que atuam no chão da escola.

Nesse processo de descentralização, surgiu a eleição para diretores e CE como uma promessa de mudança e democracia. No entanto, até os dias atuais, é uma política que precisa de fortalecimento e consolidação prática dos seus princípios, conforme explicitado no tópico a seguir.

3.1.1 Reflexões e nuances sobre a implementação da eleição de dirigentes escolares em Salvador

O marco histórico do processo de democratização da educação no município de Salvador tem registro inicial no período entre 1984 e 1986, a partir do mandato do prefeito Mário de Melo Kertész e do governador Waldir Pires, ambos representantes contrários à força política de Antônio Carlos Magalhães. Esses políticos, à época, comandavam os partidos de esquerda e demonstravam maior abertura e diálogo com os movimentos sociais da cidade e do estado.

Esse cenário favoreceu a maior aproximação do sindicato dos professores da RME com os poderes executivo e legislativo, contribuindo para o fortalecimento da luta em prol da garantia de maior participação dos educadores na política educacional do município. A principal bandeira de reivindicações para educação consistia na

conquista dos direitos educacionais referentes à eleição direta para gestores escolares, valorização dos profissionais de educação, estabelecimento do Conselho Municipal de Educação e CE.

Nesse entendimento, o processo de mobilização nacional e local em torno da democracia e participação foi o grande propulsor para realização da Assembleia Nacional Constituinte e, seguindo a mesma motivação e modelo, a Assembleia Estadual Constituinte para garantir a elaboração da Constituição do Estado da Bahia e, na sequência, o movimento equivalente para elaboração da Lei Orgânica do Município de Salvador.

O movimento democrático e a realização de Assembleias foram fundamentais para garantir a voz dos diversos segmentos sociais no processo de mobilização em torno das discussões, opiniões e sugestão de novas formas de estruturação do estado democrático de direito. Com isso, pôde-se vislumbrar uma dinâmica nova, constituída de maior abertura e exercício da cidadania, após a égide do totalitarismo e ditadura militar que se estendeu até meados da década de 1980.

De acordo com o professor Novaes (2006), a participação dos educadores foi viabilizada por meio dos sindicatos, sendo agremiações de crucial importância para promover a pressão política e social necessárias para garantir a aprovação da legislação pertinente que estabeleceria o processo eletivo democrático para gestores escolares como política pública educacional na Bahia e em Salvador. Nesse sentido, o autor registra:

Com uma representatividade bastante significativa e com uma nova estrutura organizacional a APLB demonstrou, principalmente no período da Constituinte Estadual e Municipal, o seu poder de mobilização e de pressão. Reivindicando a democratização do ensino público no estado da Bahia (NOVAES, 2006, p. 38).

Diante do momento de implementação do modelo de gestão aqui apresentado, Salvador iniciou seu processo de envolvimento dos sujeitos sociais na vida da escola por meio da eleição para diretores e vice-diretores em 1986, antecipando-se, portanto, à promulgação da CF88. Nesse modelo, apenas os professores e funcionários tinham direito a voto.

Em 1991, por via do Decreto Municipal n.º 8.833/91, os candidatos ao processo eletivo deveriam ter formação em licenciatura, com habilitação específica na área de administração escolar e estar atuando no magistério municipal por período mínimo de três anos.

Seguindo a trajetória vislumbrando a democracia, em 1999, houve mudança na legislação municipal, de maneira que foram ampliadas as formas de participação do processo eleitoral para gestores, incluindo o segmento que representava pais ou responsáveis e os alunos. Estabeleceu-se também, nesse momento, a exigência do Plano de Gestão para as chapas concorrentes.

As pesquisas de Santos (2013) revelam que, no período de 1993 a 1999, a Secretaria Municipal da Educação de Salvador, por meio do seu corpo técnico, realizou estudos que desencadearam na reestruturação do processo eletivo, cujo foco não apenas deveria envolver a eleição em si, mas a realização de um curso preparatório que deveria anteceder-lá, sendo que essa decisão regula o processo eleitoral até o momento atual.

A pesquisadora afirma que tal definição decorreu da reflexão acerca da dificuldade encontrada pelos diretores eleitos para gerirem suas escolas segundo as orientações e exigências do processo democrático. Nesse sentido, é importante observar que a secretaria não dispõe, até o presente momento, de indicadores objetivos para nortear a ação gestora, nem mesmo apresenta um documento institucional atualizado que registre as atribuições do referido profissional.

Assim, verificamos que o documento mais recente sobre o tema se encontra publicado no *site* da SMED, com indicação do ano 2003, em versão preliminar, constatando uma situação precária, haja visto o fato de não ter passado por discussão com os interessados nem tampouco publicação institucional por parte da secretaria sobre o assunto.

O documento em tela aborda a gestão escolar, sob a lógica democrática e participativa, tendo como referência os indicadores do Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE) do MEC/FNDE, que sistematiza em seis áreas a atuação da gestão escolar, sendo elas: efetividade do processo de ensino e de aprendizagem; clima escolar; envolvimento dos pais e da comunidade; desenvolvimento do patrimônio humano; gestão participativa de processos; e instalação e materiais.

O amadurecimento do processo eletivo na RME, por assim dizer, e as fragilidades apresentadas nos momentos anteriores, geraram a publicação da Lei Complementar Municipal n.º 14/1996 trazendo alguma inovação no tocante à exigência de capacitação em serviço para os diretores, bem como a necessidade da implementação de uma política de avaliação permanente dos referidos profissionais,

além de estabelecer, como exigência para participação na eleição, que os servidores atendessem aos seguintes critérios, de acordo com o artigo 35:

I- ser ocupante de cargo efetivo de Professor Municipal Professor e Especialista em Educação; (Denominação alterada pela Lei Complementar nº 22/1997)

II - ser licenciado por Faculdade de Educação, possuir habilitação específica em Administração Escolar ou ter habilitação específica obtida em curso superior de licenciatura plena, com diploma registrado no órgão competente e carteira de registro definitivo expedida pelo MEC, quando a inscrição for para concorrer à direção das unidades de ensino com classes de 5ª a 8ª séries

III - contar, com no mínimo, 02 (dois) anos de efetiva atividade de Magistério na rede de ensino do Município do Salvador;

IV - estar lotado, há pelo menos, 06 (seis) meses, na unidade de ensino onde se dará a eleição. A inscrição do candidato a direção de unidade de ensino, só será aceita se acompanhada de um plano de trabalho para a gestão. (SALVADOR, 1996).

Além das exigências que ampliaram a participação da comunidade no processo eletivo, a legislação, ao longo do tempo, continuou trazendo novidades e, na Lei Complementar n.º 36/2004, atual normativa, fortalece-se o processo democrático e participativo à medida que se institui o CE como órgão cogestor que deve atuar junto a direção de forma harmoniosa, conforme alude o art. 33: “A direção de unidade de ensino do Município será exercida pelo Diretor, Vice-Diretor e pelo Conselho Escolar de forma solidária e harmônica”. Para Santos, houve outra inovação trazida pela referida lei:

a fórmula para o cálculo dos resultados, no Decreto nº 16.865, de 19 de outubro de 2006, publicado no Diário Oficial de 20 de outubro de 2006, no Art. 36: “será respeitada a paridade dos pesos atribuídos aos votos dos segmentos magistério/servidores e pais/alunos”, sendo também atribuído o valor ponderador para equiparar o número de magistério/servidor em relação ao número de pais/alunos (SANTOS, 2013, p. 29).

Ainda na tentativa de garantir efetividade ao processo de consolidação dos princípios democráticos, verificamos a inovação trazida pelo Decreto Municipal n.º 16.865/2006 que estabelece a inserção do CE como responsável pela composição da Comissão Eleitoral Escolar (CEE). “A Comissão Eleitoral Escolar será constituída pelos membros titulares do Conselho Escolar e seus respectivos suplentes” (SALVADOR, 2006). Nesse sentido, analisamos positivamente a institucionalização do CE como órgão de responsabilidade institucional garantida por normativa própria, com função de participar nas decisões e procedimentos necessários à eleição, entretanto percebemos que a efetividade do processo como um todo carece, principalmente, da compreensão crítica e assertiva acerca da importância da eleição

como estratégia de política educacional necessária para trazer a comunidade para dentro da escola, a fim de decidir e executar as ações de forma compartilhada e colaborativa, tendo a aprendizagem e cidadania como centro do trabalho.

Outro aspecto a ser validado nesse processo, segundo a pesquisadora, foi a mudança da fórmula de contabilização dos votos que considerou a paridade entre os segmentos envolvidos no processo eletivo, assim como a apuração por via informatizada;

Outras inovações decorreram, como para iniciar a contagem de votos, portanto, a validação do processo eleitoral a observância do percentual mínimo de 30% (trinta por cento) 30 para os segmento de pais/alunos e de 50% (cinquenta por cento) para os segmentos de magistério/servidor, denotando a valorização da participação da comunidade escolar, o aprimoramento da fórmula para o cálculo dos resultados na apuração de votos, a possibilidade de a comunidade escolher a modalidade do voto, se manual ou informatizado, e os resultados da apuração em tempo real por meio do Mapa Digital da Educação (SANTOS, 2013, p. 30).

Quadro 1 – Síntese normativa do processo histórico da eleição para diretores e vices na RME de Salvador 1986-2010

2010	Decreto n.º 20.597/2010: Instituição de Comissão Eleitoral Escolar Validação do processo eleitoral com mínimo de 30% para segmento pais e 50% segmento magistério
2006	Decreto Municipal n.º 16.865/2006; Fórmula de cálculo com paridade de pesos para segmento Magistério e segmento Pais e Alunos, mais valor ponderado
2004	L.C n.º 36/2004: CE integrante da gestão escolar; Estabelece mudança na fórmula de cálculo dos resultados das eleições
1996	L.C n.º 14/1996: Capacitação em serviço para diretores e vices eleitos
1991-1993	Decreto n.º 8.833/1991: Define quem poderia votar; Estabelece a participação dos pais de alunos como segmento Comunidade Escolar Plano de Gestão Escolar
1986	Primeira eleição direta para diretores

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Diante do desafio de realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, detalharemos, na próxima seção, os caminhos metodológicos traçados para consolidação científica do estudo, com vistas ao alcance dos objetivos propostos.

4 TECENDO AS TRILHAS DO PERCURSO METODOLÓGICO

Diante do desafio de estabelecer um trajeto metodológico que desse conta de percorrer o universo da gestão escolar numa perspectiva ampla e colaborativa, por meio do envolvimento do CE, escolhemos um método fundamentado na abordagem qualitativa tendo como ponto de partida a investigação documental, uma vez que o levantamento de informações sistêmicas acerca do objeto em análise contribui para o entendimento conceitual que envolve a questão instigadora inicial. Tais informações foram levantadas a partir da análise dos documentos publicados pela RME, leis que normatizam a gestão escolar, incluindo a constituição e regulamentação dos CE.

Nessa perspectiva, todo arcabouço documental analisado permitiu o aprofundamento verticalizado da legislação e os registros institucionais favoreceram a contextualização da realidade em tela. A partir do mapeamento dos dados das escolas municipais, portanto, foi contemplado o quantitativo das unidades de ensino, o número de servidores e funcionários, a oferta das etapas e modalidades de ensino, além do levantamento da legislação e documentação sobre a política de gestão escolar adotada. Marconi e Lakatos (2003, p. 174) contribuem com o conceito da referida pesquisa, comentando que:

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre ou depois”.

Corroborando com a pesquisa documental, a trilha do estudo nos mobilizou a tomar como referência os pressupostos da pesquisa exploratória, os quais serviram de baliza para o conhecimento do objeto, contribuindo para a elucidação da questão de pesquisa. Assim, o estudo exploratório, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 35) consiste naquele que “[...] busca uma abordagem do fenômeno pelo levantamento de informações que poderão levar o pesquisador a conhecer mais a seu respeito”.

Além disso, encontramos no estudo de caso um método relevante para aprofundar a questão norteadora, à medida que possibilita a imersão no campo empírico e agrega um arcabouço de técnicas de levantamento de dados importante para que a pesquisa alcançasse os objetivos propostos. Nesse sentido, Yin (2001, p. 33) explica que “o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e análise de dados”.

4.1 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Para complementar a análise de dados, lançamos mão da entrevista semiestruturada, análise documental e observação participante. Sobre esta, tomamos como alicerce os estudos de Yin (2001), que explica:

A observação participante é uma modalidade especial de observação na qual você não é apenas um observador passivo. Em vez disso, você pode assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados (YIN, 2001, p. 116).

Nesse sentido, o encontro de algumas abordagens metodológicas de natureza qualitativa e técnicas de levantamento de dados diversificadas contribuíram para a quantidade e qualidade de informações relevantes e necessárias para o conhecimento do objeto em análise. Para embasar nossa opção pelas estratégias em comento, tomamos de empréstimo as reflexões de Bardin (2016, p. 95-96), quando explica a entrevista como técnica de pesquisa:

Lidamos então com uma fala relativamente espontânea, com discurso falado. Que uma pessoa – o entrevistado – orchestra mais ou menos à sua vontade. Encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz ‘Eu’ com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade, e a afloração do seu inconsciente.

A utilização de técnicas de pesquisa diversificadas e complementares, portanto, segundo Yin (2001, p. 120), é relevante para compor a triangulação que consiste no “fundamento lógico para se utilizar várias fontes de evidências [...] um ponto forte muito importante de coleta de dados para um estudo de caso é a oportunidade de utilizar muitas fontes”.

Ainda sobre a triangulação para fortalecer e consolidar as informações coletadas na pesquisa, André (1983, p. 69) acrescenta:

Triangulação significa a combinação de múltiplas fontes de dados vários métodos de coleta e diferentes perspectivas de investigação. Comparar e chegar à convergência das informações fornecidas por diferentes

informantes, diferentes métodos e diferentes investigadores é uma forma de verificar a propriedade do esquema de classificação dos dados.

Dessa forma, para garantir a efetividade da coleta de dados no ambiente escolar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a diretora, vice-diretoras, secretária escolar e demais conselheiros escolares. Vale destacar o fato de que a composição da equipe de dirigentes eminentemente constituída de mulheres endossa os dados da pesquisa realizada pela Unesco (2004), que revela a maioria do quadro de educadores, principalmente do ensino fundamental, como de atuação feminina: “[...] dentre os professores brasileiros, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens”.¹¹

Assim, o roteiro de entrevista foi construído, levando-se em consideração três categorias: a primeira composta por questionamentos objetivos sobre os dados da escola, da equipe gestora, registro do CE e processo eleitoral para composição do órgão colegiado.

A segunda categoria foi composta por questionamentos sobre as funções do CE, sua institucionalização e concretização dos procedimentos estabelecidos nas leis que o regulamentam. Na terceira categoria, foram abordados aspectos relevantes sobre a forma como as discussões e socialização das decisões coletivas são constituídas no referido órgão e como seus participantes atuam junto à direção da unidade de ensino.

Após a realização das entrevistas, foram registradas opiniões pessoais dos conselheiros acerca da importância do Conselho na unidade de ensino e as consequências da inobservância dos pressupostos estabelecidos na legislação para a comunidade escolar como um todo. Além disso, foi aberto um espaço para apresentação de sugestões apontadas como meio para melhorar o trabalho da escola no que toca aos aspectos administrativos e pedagógicos com a participação e colaboração da comunidade escolar. Pela convergência e consonância da pesquisa com a técnica de coleta de dados entrevista semiestruturada, recorreremos às explicações de Gerhardt e Silveira (2009, p. 72), que expõem:

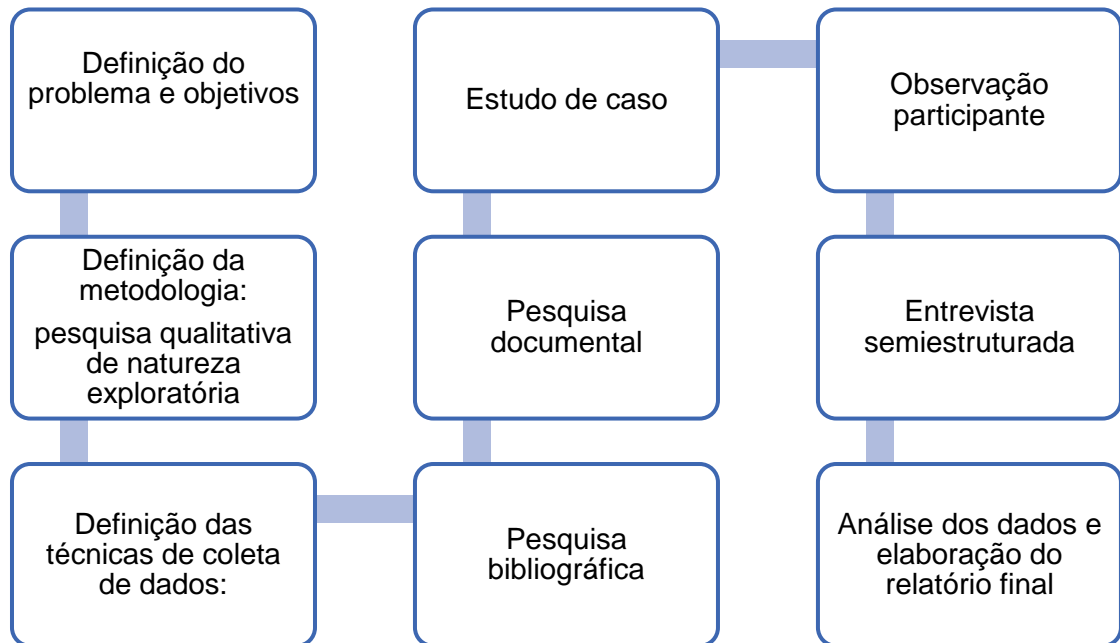
Entrevista semiestruturada: O pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até

¹¹ O conceito de feminização do magistério não se refere apenas à participação maciça de mulheres nos quadros docentes, mas também à adequação do magistério às características associadas tradicionalmente ao feminino, como o cuidado (UNESCO, 2004).

incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 72).

Dando continuidade à trajetória do estudo, sistematizamos os elementos metodológicos da seguinte forma:

Figura 4 – Desenho da metodologia aplicada à pesquisa



Fonte: Elaboração própria, 2018.

4.1.1 Contextualização do campo empírico

O campo empírico definido para realização do estudo de caso foi uma escola de ensino fundamental da RME, denominada, neste trabalho, de Escola A para garantir o sigilo ético das informações. A referida instituição oferta os anos finais do ensino fundamental – sexto ao nono ano – na modalidade de educação em tempo integral e constitui-se, portanto, como uma das poucas unidades que oferecem a mencionada modalidade.

Nesse contexto, é importante destacar que a instituição vivenciou um processo de municipalização em 2013, no qual deixou de pertencer ao quadro de escolas da rede estadual passando para o sistema de ensino do município. Ao longo do tempo, portanto, vem, gradativamente, experienciando transformações socioeconômicas no perfil da comunidade local, o que reverbera na redução significativa da procura de vagas por parte dos alunos residentes no bairro onde encontra-se inserida.

A mudança da modalidade de atendimento de turno parcial para integral foi proposta pela diretora escolar na tentativa de garantir melhor qualidade no acesso e permanência dos estudantes pois, com o decorrer do tempo, os moradores da comunidade, na sua grande maioria, passaram a frequentar escolas da rede privada de ensino, gerando muitas vagas ociosas e espaços físicos subutilizados. A maior parte do corpo discente matriculado na instituição é domiciliada em bairros mais carentes e distantes e que, por essa razão, depende de transportes públicos para deslocamento, dificultando o acesso e permanência na escola. O turno integral, nesse contexto, foi implementado como um meio favorável para atrair o alunado, otimizando espaços e fortalecendo a aprendizagem. Aspecto que não tem sido validado por alguns entrevistados, conforme constatado na coleta de dados.

Além da mudança na estrutura administrativo-pedagógica ocorrida na escola em função do processo de municipalização e da transformação socioeconômica da comunidade, uma série de situações envolvendo relacionamento interpessoal entre o CE, professores, diretoras e coordenadores pedagógicos foram fatores considerados relevantes para promover a desestruturação na organização geral da instituição, transformando-a em um rico campo de estudo. Tais situações foram descritas pelos participantes da pesquisa, durante o processo de observação, como sendo caracterizadas por ocorrências de brigas, desentendimentos verbais, falta de respeito e ética profissional, quase chegando às vias de agressões físicas entre professores e seus pares, coordenadores pedagógicos e diretoras. Alguns desses fatos foram registrados e levados ao conhecimento da SMED e até da delegacia de polícia.

Seguramente, considerando esse cenário, a escolha da escola foi uma opção acertada, visto que acompanhamos, enquanto gerente de gestão escolar da SMED, os difíceis problemas enfrentados pela direção envolvendo o CE e informados à secretaria, por meio da GR. Entretanto, as intervenções, por serem encaminhadas por agentes externos à instituição – gerentes regionais, técnicos da SMED e GR –, nunca foram suficientes para garantir a efetividade da gestão democrática e a organização administrativo-pedagógica da unidade. Toda essa problemática nos instigou à buscar um estudo mais aprofundado sobre a estrutura administrativo-pedagógica escola, com vistas à reflexão dos seus atores sociais sobre os principais problemas e necessidades, possibilitando-os encontrar os caminhos mais adequados para superá-los.

No que tange à localidade onde a Escola A está inserida, segundo os dados interpretados no documento publicado pelo governo do estado da Bahia, *Painel de Informações: dados socioeconômicos do município de Salvador por bairro e prefeituras-bairro* (BAHIA, 2016), a região apresenta aspectos relevantes que merecem registro e análise. Em princípio, podemos citar o processo de envelhecimento da população do bairro que revela um aumento de 7,36%, em 1991, para 16,05%, em 2010. Sabe-se que os dados atuais provavelmente devem confirmar ou revelar outro perfil etário da população, mas, inegavelmente, constata uma mudança significativa no perfil da população atendida pela unidade de ensino.

Nesse cenário, podemos atribuir, em princípio, a redução do número de alunos atendidos no momento atual à mudança no perfil assinalado do documento nos dados do documento (BAHIA, 2016), os quais revelam uma significativa transformação na performance dos habitantes da região ao longo do tempo. Assim, a situação da população alfabetizada na região é algo que chama a atenção à medida em que demonstra a redução de 14,38%, em 1991, para 6,06%, em 2010. Destaca-se, ainda, os elevados valores de analfabetismo na população acima de 15 anos.

O perfil do bairro demonstra um maior número de responsáveis por domicílios, com índice de 11 a 15 anos de estudo, representando de 60,7%. Enquanto que em outro bairro mais carente da mesma região, apresenta um menor índice, representando 43,99%.

Além disso, o bairro onde a escola está inserida apresenta o maior número de responsáveis por domicílios com 15 anos de estudo, configurando o maior da região com 17,46%. Isso revela que a referida localidade apresenta melhores resultados e perfil de maior escolarização da localidade. Aspecto esse que também pode estar relacionado com a redução no quantitativo de alunos na escola e com a mudança do perfil residencial dos mesmos, cuja concentração maior do atendimento está focalizada nos lugares mais carentes e distantes da instituição e, em contrapartida, os adolescentes e jovens do bairro da escola frequentam escolas da rede privada de ensino.

A renda mensal da população da região, segundo registro do documento acima, variou de R\$ 575,31, em 1991, para R\$ 1.447,06, em 2000, regredindo para R\$1.394,52, em 2010. O bairro mais carente, entretanto situado na mesma localidade, obteve o maior percentual de responsáveis por domicílios com rendimento de zero a

um salário mínimo em 2010, representado por um percentual de 57,17%, enquanto o bairro da escola registrou maior percentual de responsáveis por domicílios com renda superior a dez salários mínimos, apresentando percentual de 5,66%.

Esses dados do documento (BAHIA, 2016) revelam, de forma contundente, a mudança no perfil da população atendida pela Escola A que apresentava um quantitativo de mais de mil alunos no início da sua criação, ocorrendo uma grande redução de procura ao longo do tempo.

Em 2017, a escola apresentou uma capacidade, declarada, de 280 alunos, direcionando a estratégia gerencial da SMED, a pedido da diretora, para implantação da modalidade de oferta de educação em tempo integral, sob a argumentação de que seria a solução necessária para otimizar os espaços e oferecer o serviço educativo com maior efetividade para os estudantes. Outro aspecto relevante refere-se à demanda de matrícula no bairro onde a escola está situada, que atualmente apresenta um número muito inferior ao início, fato que pode também ter sido modificado em função do envelhecimento da população e mudança na performance socioeconômica das famílias, entre outros fatores.

No que se refere à situação de domicílio, o documento (BAHIA, 2016) revela que o bairro não apresenta aglomerados subnormais, entendendo essa categoria como¹² situações que revelam empobrecimento da população, enquanto que os bairros em áreas mais carentes da região, possuem maior percentual de domicílios com a referida característica, registrando 85,48% e 84,99% respectivamente.

Outro aspecto interessante na análise do perfil da região refere-se ao fato de que o bairro da escola era classificado com alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Em 2010, sua classificação foi muito alta, enquanto que o bairro mais carente da mesma região apresentou o índice muito baixo, em 1991, e médio, em 2010. Essa classificação demonstra claramente que o perfil dos moradores do bairro da Escola A normalmente prefere aderir à rede privada de ensino, enquanto que a escola pública acolhe ao alunado oriundo de bairros mais pobres, conforme acima citados. Assim, as dificuldades de transporte e recursos para bancar a locomoção dos estudantes acaba sendo um fator prejudicial à assiduidade e permanência deles na escola.

¹² O IBGE classifica os domicílios como aglomerados subnormais quando estes ocupam terrenos de maneira ilegal e quando há precariedade de serviços públicos essenciais (BRASIL, 2011). De uma maneira geral, enquadram-se nesta classificação as favelas, invasões, loteamentos irregulares, entre outros. Além disso, cada aglomerado subnormal deve ter, no mínimo, 51 unidades habitacionais nessa situação (BAHIA, 2016).

Segundo dados do documento intitulado *Dossiê da Escola*, fornecido por sua gestora, a escola pertencia ao sistema estadual de educação da Bahia, tendo seu nome definido a partir da homenagem a um importante educador do estado. Foi construída no terreno doado pela comunidade a fim de atender aos anseios dos moradores que desejavam ter uma escola pública próxima às suas residências. Foi inaugurada em 26 de julho de 1984.

Seu começo foi marcado pela oferta do ensino fundamental de primeira à quarta série do ensino fundamental e, após cinco anos da inauguração, foi implantado o segundo grau, hoje ensino médio. Na sequência, depois de dez anos de fundação, foi instituída a implantação do curso técnico à nível de segundo grau de Contabilidade e Administração, em substituição do Curso Colegial. Nesse período, foi iniciada a construção de salas de aula nas dependências da parte inferior do terreno pertencente à escola, devido à demanda crescente de alunos.

Com o passar do tempo, houve a suspensão da oferta para ensino médio, retornando o atendimento ao ensino fundamental. Nesse período, já estavam implementados o Colegiado Escolar, Caixa Escola, PDE e grupos de esportes com diversas modalidades.

De acordo com o *Dossiê*, nos idos de 1997 e 1998, a escola passou por reformulações físicas e pedagógicas, iniciando um trabalho baseado na metodologia de projetos. Ao completar quase 15 anos, foi contemplada com laboratório de informática. Já nesta época, segundo o documento, a escola contava com o modelo de gestão escolar baseado nos princípios de participação e democracia, os quais fomentavam o envolvimento de todos os segmentos na sua administração mediante representação.

Além dos itens abordados, o documento relata a valorização de parcerias externas para o desenvolvimento de projetos como: oficinas sobre sexologia, visitas a programas como Fábrica Aberta da Cetrel – Empresa do polo industrial do município de Camaçari que atua na área ambiental –, Feira do Livro, eventos culturais como Desafio SKY, entre outros.

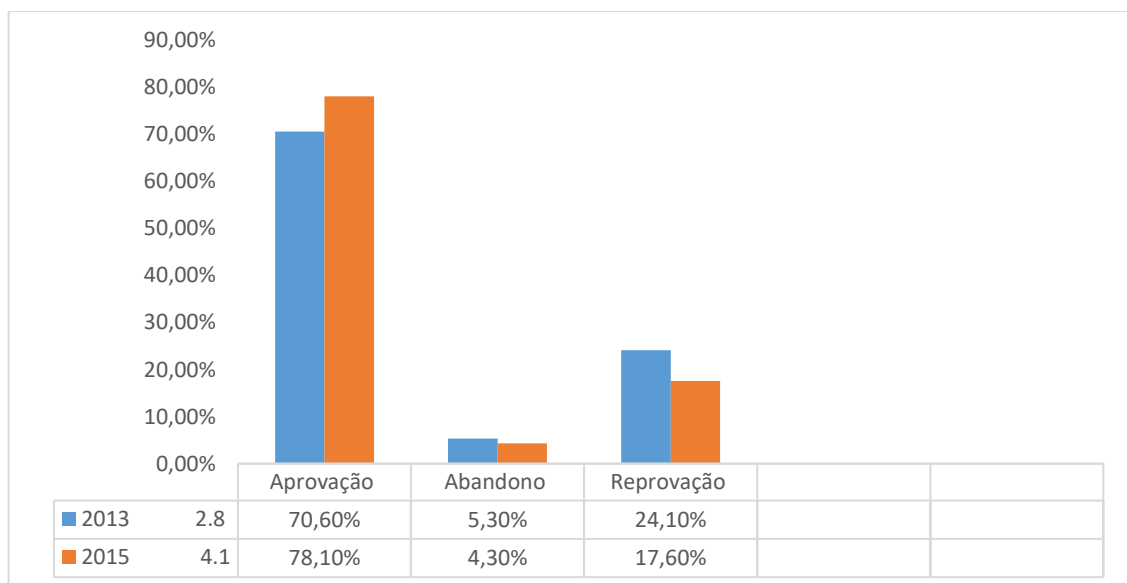
Seguindo sua trajetória, a escola passou por um processo de municipalização, tendo seu ato de criação no sistema municipal de ensino datado de 2 de abril de 2013, com registro no INEP sob o número 29182069. A direção foi indicada por meio do ato

administrativo na condição *pro-tempore*. Sua equipe foi composta por uma diretora, duas vice-diretoras e uma secretária escolar.

Segundo dados fornecidos pela SMED, em seu *site*, a escola funciona em imóvel próprio, com capacidade, em 2018, para 280 alunos, divididos em oito turmas. É classificada como de médio porte e sua estrutura física é composta por banheiros adaptados para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, banheiro com chuveiro, banheiros dentro do prédio, depósito de merenda, dispensa, sala de diretoria, quadra descoberta, refeitório, sala de coordenação pedagógica, sala de descanso, sala de jogos, sala de leitura, sala de professores, secretaria e área coberta.

No tocante à situação de desenvolvimento pedagógico, observamos no gráfico abaixo um significativo crescimento:

Gráfico 4 – Evolução do Ideb da Escola A



Fonte: Dados do Ideb/Inep (2015).

O gráfico representa uma realidade de progresso uma vez que as taxas de rendimento que contribuem para compor o Ideb sofreram transformações positivas ao longo do período de 2013 a 2015.

Sua interpretação revela que houve avanço da aprendizagem dos educandos, por meio melhoria da taxa de aprovação e diminuição da reprovação que consiste na impossibilidade de progresso do aluno para série/ano subsequente em função de notas insuficientes ou de baixa frequência, informados ao MEC/Inep por meio do

Censo Escolar. Essas situações, aliadas à melhoria na proficiência nas áreas de língua portuguesa e matemática identificadas mediante a Prova Brasil, geraram um melhor desempenho da unidade de ensino.

5 DESFIANDO O NOVELO DOS DADOS ENCONTRADOS NO CAMPO EMPÍRICO E TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Após perseguir os fios entrelaçados das informações dispostas nos documentos e legislações embasadas por um referencial teórico consistente, chega a hora de interpretar os dados levantados na escola. Eis, portanto, um momento desafiador e curioso pois, “Por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvelar”. (BARDIN, 2016, p. 20). Neste tópico, portanto, apresentaremos esses dados com suas respectivas análises seguidas, sempre, por contribuições de autores importantes sobre o assunto.

5.1 A PESQUISA: REGISTRO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NO CAMPO EMPÍRICO

Para concretizar a sistematização dos dados levantados nas entrevistas semiestruturadas, tomamos de empréstimo os estudos de Bardin (2016, p. 44) sobre a técnica análise de conteúdo, quando explica que “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens”.

Nesse sentido, optamos por sistematizar as informações por meio da análise de significados, tendo como premissa o estudo temático que possibilita a categorização por meio do [...] “desmembramento do texto em unidades ou categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2016, p. 149).

Com vistas à execução do caminho metodológico escolhido realizamos uma série de cinco visitas à unidade de ensino estudada, sendo dois encontros disponibilizados para observação dos espaços internos da escola e conversa informal com a equipe gestora afim de entender os processos de gestão vivenciados na escola e ter contatos com alguns documentos internos, preliminarmente. Além dos espaços, verificamos atentamente o movimento dos alunos, professores e funcionários da escola.

Foi um momento rico, pois as falas giravam, principalmente, em torno da estrutura da escola e das dificuldades encontradas nas relações interpessoais. As diretoras demonstravam preocupação com a situação da instituição ter passado por uma intervenção da SMED por meio da presença de uma comissão intersetorial, a fim

de apoiar o trabalho da gestão no gerenciamento das ações administrativas e pedagógicas. A comissão foi composta por técnicos de vários setores da SMED, incluindo a GR que designou uma das suas servidoras como presidente da comissão.

Segundo as gestoras, a comissão foi estabelecida a partir das constantes demandas que elas próprias levavam à SMED diretamente ou por meio da GR, solicitando apoio para resolver as diversas questões de cunho administrativo-pedagógico e interpessoal. Tais demandas principais giravam em torno do relacionamento entre a direção e os professores e entre estes e os coordenadores pedagógicos.

Dentre as várias situações pontuadas, o que mais chamou a atenção foi a explanação das diretoras com relação a alguns membros do CE que não apresentavam uma relação respeitosa para com elas e os respectivos colegas. Pontuavam, reiteradamente, que o coordenador do Conselho Deliberativo do CE anterior trabalhava, explicitamente, contra a direção. Ou seja, todas as ações propostas para discussão no colegiado ou que necessitavam de análise coletiva e decisão do CE eram retaliadas pelo referido coordenador, conforme fala de uma das gestoras na reunião do CE observada:

[...] o caso do coordenador já passou dos limites. O coordenador fez determinadas atitudes que, no espaço escolar, não condiz com a sua profissão e função. P.ex.: jogou o trabalho de uma colega no chão. O coordenador não tem perfil para atuar com tantas mulheres, porque tem postura machista. Até tentei me aproximar dele, mas foi impossível. No último Conselho de Classe que houve na escola, foi horrível. Uma situação de desrespeito. Prefiro até me salvar de forma pessoal para proteger minha integridade física (CEG2).¹³

A gestora acrescentou, ainda:

as situações sobre o coordenador pedagógico não foram apuradas antes porque ele era o coordenador do conselho escolar e, por isso, não concordava em expor os assuntos para o CE.

Diante dos aspectos acima, podemos inferir que a situação de rivalidade e desrespeito do coordenador pedagógico que assumia a função de coordenador do Conselho Deliberativo do CE contrariava, de forma acintosa, os princípios que regem o CE e a legislação, isso porque, mesmo que não concordasse com as proposições e

¹³ Depoimentos colhidos na observação participante realizada no dia 6 de dezembro de 2017 em reunião do Conselho Escolar realizada a partir das 14:00hrs na unidade escolar.

posicionamentos da direção, deveria promover o diálogo com seus pares e, se o problema se tratasse de questões de cunho pessoal, a conduta mais ética e adequada possível seria conversar diretamente com as pessoas para tentar sanar os conflitos.

A entrevista semiestruturada, portanto, foi realizada com 8 dos 16 membros do CE da Escola A. Foram realizadas em momentos distintos, em local reservado – biblioteca – disponibilizado pela gestão. As conversas ocorreram de forma leve, com o intuito de deixar os participantes à vontade para emitir opiniões livres acerca das questões abordadas. Foi perceptível o clima amistoso da conversa, que teve um tempo médio de duração variado de meia até uma hora.

A entrevista foi composta, inicialmente, por 15 perguntas, sendo facultada a possibilidade de que outros questionamentos fossem levantados, caso fosse necessário. Essa permissão para o desdobramento de questões no decorrer da entrevista é possível no procedimento semiestruturado, por se tratar de uma técnica que pode ser

caracterizada por uma pré-formação mínima (ao contrário das entrevistas e questionários pré-formados), um aspecto de improvisação devido a uma relativa autonomia, certa unidade e coerência (cada entrevista forma um todo original e singular, mas comparável em certa medida às outras, devido à estandardização da questão inicial) [...] (BARDIN, 2016, p. 220-221).

Para garantir melhor sistematização do conteúdo extraído dos momentos de escuta dos sujeitos, foi realizada categorização dos temas discutidos, com a finalidade de codificá-los para viabilizar um entendimento mais preciso acerca das questões respondidas pelos entrevistados. Assim, recorremos, novamente, a Bardin (2016, p. 133) para fundamentar nossa prática, a qual explica que a

categorização corresponde a uma transformação- efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão. [...]”.

Assim sendo, para melhor estabelecer tal categorização, foi necessário examinar todo o material disponível, buscando identificar tópicos, temas e padrões relevantes, conforme orienta André (1983). Diante da opção de trabalhar com análise de conteúdo sob a perspectiva da categorização por tema, compactuamos, ainda, com as anotações com Bardin (2016) que afirma

O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas [...]) podem ser, e frequentemente são analisados tendo o tema por base (BARDIN, 2016, p. 135).

Nessa linha de estudo, para melhor organizar as categorias de análise, subdividimos e nomeamos os sujeitos entrevistados em: Conselheiro Entrevistado (CE1, CE2, CE3 e CE4), para identificar os membros do CE representantes de categorias diferentes da gestão escolar, e Conselheiro Entrevistado da Gestão (CEG1, CEG2, CEG3 e CEG4), para identificar aqueles que compõem a equipe da gestão escolar e que também participam do colegiado. Conforme dito, passaremos às categorias da análise da pesquisa:

Quadro 2 – Categorias de análise da pesquisa

Temas: Gestão, Conselho Escolar e Gestão Colaborativa	
Categoria	Subcategoria
Institucionalização do CE	<ul style="list-style-type: none"> • Participou do processo eletivo; • Participou de formação sobre CE antes da eleição.
Concepção sobre o CE	<ul style="list-style-type: none"> • Órgão que tem participação de vários segmentos da escola; • Órgão cogestor; • O CE tenta resolver necessidades de forma coletiva; • Visão superficial sobre CE; • Órgão deliberativo e fiscal.
Funções do CE	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir melhorias para escola; • Não tem ideia sobre as funções do CE.
Relação institucional entre gestão e CE	<ul style="list-style-type: none"> • A gestão (direção) não deveria participar do CE; • Há sintonia entre gestão e CE; Há aparelhamento do CE para interesses pessoais e manipulação; • O CE visto como inimigo e apêndice da gestão.
Categoria	Subcategoria
Atuação do CE na área administrativa e pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Não teve acesso ao PPP; • O PPP está em construção; • O CE não atua na dimensão administrativa; • O CE apenas atua na dimensão financeira e discute sobre gestão de pessoas e de espaços; • O CE atua apenas em situações urgentes; • O CE não trata da dimensão pedagógica; • O CE acompanha o pedagógico.
Convocação do CE	<ul style="list-style-type: none"> • Cronograma definido no início do ano e cumprido pela gestão; • Reuniões de CE não é tratada como prioridade na escola.
Acesso ao Plano de Gestão Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Não tem acesso nem conhecimento da existência.

Três dificuldades que contribuem para o enfraquecimento da relação institucional entre gestão e CE	<ul style="list-style-type: none"> • Não há dificuldade; • Relações interpessoais (professor x professor, professor x gestor, e presença da gestão (direção) como coordenadora do Conselho Deliberativo CE; • Falta de envolvimento dos professores nas ações da escola.
Concepção sobre trabalho colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho que agrega participação de todos para garantir que todos sejam beneficiados.
Sugestões para melhorar a relação institucional entre gestão e CE e tornar o trabalho mais colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • Engajamento dos professores e formação para conselheiros escolares; • Não há sugestões; • Pautas mais relevantes para o CE discutir e deliberar; • Remanejamento de alguns profissionais para outras unidades de ensino.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2018

5.1.1 Analisando as respostas das entrevistas

No tema intitulado “concepções sobre o CE”, cuja categoria agregou questões acerca da institucionalização do CE, podemos observar que sete pessoas entre as oito entrevistadas participaram do processo de eleições diretas, concorrendo às funções de conselheiros, representando o segmento de profissionais do magistério, pais, servidores da educação e aluno, conforme estabelece a Lei Municipal n.º 6.630/2005.

Apenas a CE2, representante de pais, não concorreu à eleição, pois juntou-se inicialmente ao CE para substituir outro conselheiro a convite da gestora da escola. No quesito participação em formação antes do processo eletivo, ficou evidenciado pelos entrevistados CE1 e CE4 que, efetivamente, não participaram de nenhum curso ou outro tipo de estudo sobre o CE. Já os conselheiros CE2 e CE3 revelaram ter participado de um processo formativo superficial, deixando subentendido que as orientações não foram suficientes para fortalecer os conhecimentos sobre o assunto. No contexto apresentado, os informantes mencionaram que algumas pessoas da SMED estiveram na escola para falar sobre o Conselho de forma pontual e insatisfatória.

Os entrevistados CE3, CEG1, CEG2, CEG3 e CEG4 afirmaram ter participado de formação antes do processo eletivo para composição do CE, sendo que quatro dos sujeitos que responderam afirmativamente são membros da gestão escolar. Com isso, podemos inferir que os conselheiros que não compõem a equipe de dirigentes não

participaram ou participaram de algum processo formativo de forma pontual e insatisfatória. Tal superficialidade pode prejudicar a gestão compartilhada, uma vez que “[...] Preparar a comunidade escolar para gestão democrática é a essência da transformação do sistema de ensino” (LUCK et al., 2000, p. 33).

O exercício das funções de conselheiro escolar, considerando o alto nível de complexidade exigido pela legislação, especialmente pelo Decreto Municipal n.º 15.547/2005, que estabelece como competência do Conselho Fiscal o exame, fiscalização, aprovação da prestação de contas, entre outros aspectos, aponta para a necessidade de conhecimentos mínimos sobre contabilidade, economia e administração pública. Esses dispositivos se estabelecem com o intuito de conceder às unidades educacionais maior autonomia financeira em relação ao órgão central do sistema de ensino, concedendo-lhe a permissão para emitir pareceres referentes ao processo de movimentação financeira da escola, conforme explica Cury (2007, p. 490):

Um desses critérios é o financiamento da educação. O art. 15 da LDB, ao tratar dos graus progressivos de autonomia das instituições escolares inclui também a autonomia de gestão financeira e termina por condicioná-la às normas gerais de direito financeiro público. Hoje, todo o gestor educacional acaba de uma forma ou de outra lidando com recursos financeiros.

Assim, trata-se de uma função com atribuições específicas e desafiadoras para os sujeitos que, na sua grande maioria, não dispõem de conhecimentos elementares sobre situações financeiras, nem muito menos sobre aspectos que envolvem administração pública. Por isso, ao nosso ver, a formação inicial e continuada do CE se faz imprescindível, conforme estabelecido no Caderno 2 do PNFCE:

Uma das questões centrais para a qualidade da participação é a da capacitação dos conselheiros. Para que o conselheiro possa exercer bem sua função é fundamental que conheça:

- o conselho: seu significado e papel;
 - o papel de conselheiro e o significado da representação;
 - a escola como organização e seu projeto político-pedagógico;
 - a legislação educacional básica;
 - o sistema de ensino (do estado ou do município). princípios e normas;
 - o significado da participação. a pertença da escola à cidadania.
- (BRASIL, 2004, p. 60).

Nessa direção, observamos na fala dos entrevistados a constatação de que há ausência e/ou insipiência de um processo formativo consistente para todos os conselheiros. Sabendo-se, entretanto, que se trata de um órgão considerado, por excelência, como um espaço de formação. Espaço esse que fomenta a ampliação da visão sociopolítica e educacional do sujeito participante, impulsionando-o a uma postura ativa e crítica frente a outras ações colegiadas em outras esferas de poder. Assim, validamos o entendimento dos pesquisadores abaixo que afirmam:

O fator relevante na relação entre participação e conselhos escolares refere-se à dimensão educativa que a participação pode promover entre aqueles que atuam nos Conselhos Escolares. Nesse caso, a participação em microesferas de poder pode estimular o indivíduo a participar em esferas mais amplas [...] (FIGUEIREDO; NOVAES, 2012, p. 80).

No tocante à concepção pessoal acerca do CE, as respostas dos sujeitos CE1, CEG2 e CEG3 revelaram o entendimento assertivo de que se trata de um órgão gestor da direção escolar, conforme estabelece o artigo 33 da Lei Complementar n.º 36/2004. Já os entrevistados CE2, CE4, CE3, consideram o CE como órgão que tenta resolver as necessidades da escola de forma coletiva.

A entrevistada CEG1 apresenta uma visão superficial e evasiva do que vem a ser o CE, apesar de pertencer ao grupo da gestão. Dessa forma, apesar de emitir uma resposta honesta, uma vez que demonstra a necessidade de conhecer melhor o referido assunto, revela a incipiência da formação inicial, visto que a mesma respondeu afirmativamente sobre sua participação na capacitação que antecedeu a eleição para o CE, e, sobre a referida questão, verbalizou:

Desde a municipalização, as pessoas não conseguem compreender o papel do CE. É uma visão muito superficial. Aqui, temos muitos professores recém contratados na rede (CEG1).

O entrevistado CEG4 traz à baila a concepção do CE como um órgão consultivo e deliberativo fazendo, a bem da verdade, uma alusão correta acerca de duas das quatro funções principais do CE. Parece, no entanto, que se trata de um conselheiro que compreende um pouco mais sobre as funções do CE porque teve iniciativa própria e curiosidade de pesquisar, porém não consegue estruturar um conceito consistente e contextualizado sobre o tema, conforme posicionamento abaixo:

Fui pesquisar. Não tinha informação, fui procurar saber. Soube que o CE tem várias atribuições e tem participação de vários segmentos da escola e a expectativa é que os recursos financeiros da escola pudessem ser executados, porque se assim não fosse, a escola não poderia receber as verbas (CE4).

Tratando-se das funções do CE, o item específico sobre o assunto demonstra que o sujeito CE1 restringe tais funções apenas à discussão acerca da melhoria da escola. Tal resposta revela, ainda, o desconhecimento das funções do colegiado, demonstrando, mais uma vez, a incipiência de formação específica sobre o tema. Trata-se, portanto, de uma conselheira que atua no CE, porém sem ter conhecimento consolidado acerca das suas funções, conforme por ela expressado:

[...] discutir melhorias para a escola, baseado nas dificuldades e avaliação. Tentar validar determinadas ações que não fujam da lei [...] (CE1).

Mais uma vez, a resposta nos leva a perceber que, para alguns atores sociais atuantes no CE, o órgão existe apenas para discutir as possíveis melhorias para a escola, mas sem deixar claro como essa ação pode ocorrer com efetividade, por meio do envolvimento coletivo que parte da compreensão da escola com um bem social, cujo

O sentimento de pertença da escola a todos os cidadãos a quem ela diz respeito requer a identificação ao seu projeto educacional. Se a participação requer compromisso com o projeto educacional coletivo, o compromisso advém dessa identificação, desse sentimento de pertença. As pessoas somente se comprometem com aquilo em que acreditam, com aquilo que lhes diz respeito, que faz sentido para suas vidas (BRASIL, 2004, p. 39).

Os entrevistados CE2, CE3 e CE4 dizem não ter ideia do que vem a ser funções do CE e ainda revelam ser um tema confuso. Isso pode ser demonstrado no registro do entrevistado

[...] às vezes, minha percepção, que existe uma confusão sobre as atribuições do CE. Já deixei de participar porque não concordo com as pautas tratadas no CE. Algumas questões administrativas e problemas de relacionamento dentro da escola são colocados em pauta quando deveriam ser tratadas pela gestão, mas são tratadas no CE (CE4).

A fala acima demonstra ausência de diálogo formativo que garanta ao participante do colegiado as competências mínimas necessárias para atuar, pois revela, de forma honesta, que os conselheiros participam, mas não sabem,

efetivamente, para que serve o referido órgão e quais as suas atribuições pessoais e coletivas junto à direção e comunidade escolar, conforme comentado por outra conselheira professora, na seguinte fala:

Pela demanda da minha sala de aula, ainda não me inteirei sobre os limites e atribuições do CE. Acho meio confuso porque tem o conselho fiscal e o deliberativo” [...] (CE3).

De maneira geral, as respostas apontam para um conhecimento superficial e até equivocado do que vem a ser o CE. As falas dos entrevistados, assim como aspectos verificados na observação realizada na reunião do referido colegiado, demonstram uma compreensão bastante elementar e confusa do que vem a ser o referido coletivo, o qual se constitui como um órgão com regulamentação definida na LDB, Lei Orgânica do Município de 1990, Código Civil Brasileiro, Lei n.º 10.406/2002, Lei n.º 6.630/2005 e o Estatuto do próprio Conselho que estabelece a atuação do CE em cogestão, mas que não pode ser configurado como a própria direção escolar em si mesma.

Essa realidade pode ser observada no artigo 1º da Lei n.º 6.630/2005, *Estatuto do Conselho Escolar da Rede Municipal de Ensino de Salvador*, que traz como definição do referido coletivo “órgão colegiado que tem por natureza exercer as funções consultivas, deliberativas e fiscalizadoras” para concretizar a ação cogestora nas dimensões administrativas, pedagógicas e financeiras.

Vale destacar, mais uma vez, que as respostas, em sua maioria, são evasivas e não demonstram o conhecimento suficiente sobre o colegiado. Sendo este um coletivo constituído por proporcionalidade representativa de professores, pais, funcionários e alunos, com objetivo de promover participação representativa da comunidade escolar por meio de constituição, funções e atribuições próprias. Nesse contexto, o número de conselheiros é estabelecido conforme a tipologia da escola: pequeno porte, composição é de 4 membros; médio porte, 8 membros; grande porte, 10 membros; e, na de grande porte especial, 12 membros.

Diante desse contexto, tivemos a oportunidade de verificar, tanto no desenvolvimento da entrevista como na observação participante, que aspectos importantes acerca da constituição e composição do CE não são compreendidos com efetividade pelos conselheiros, apesar de apresentados como relevantes para o

exercício da representação, conforme externado por uma conselheira na referida reunião:

[...] há uma certa confusão sobre o conselho escolar, já que é um órgão que deveria ser de atuação da comunidade escolar, mas que a gestão faz parte (porque é membro nato) mas também é coordenadora (CE1).

E acrescentou:

É preciso um esclarecimento acerca do que é, efetivamente, o Conselho Escolar. Fica parecendo que é um apêndice da gestão escolar.

Nesse sentido, é perceptível o desconhecimento dos conselheiros acerca das leis anteriormente mencionadas que institucionalizam o CE como mecanismo de participação, autonomia e descentralização do poder, composto pelo diretor escolar, como membro nato, e pelos demais representantes da comunidade escolar que fazem parte da Assembleia Geral, do Conselho Deliberativo e do Conselho Fiscal.

Assim, observamos que as atribuições definidas nas leis citadas e nas orientações do MEC, mediante o PNFCE, não são estudadas e conhecidas pelos entrevistados. Entre elas, merece destaque a participação do CE na elaboração do PPP e do Regimento Escolar – ações basilares que legitimam o funcionamento da unidade de ensino. Com relação a estas questões, o MEC orienta:

Os Conselhos Escolares na educação básica, concebidos pela LDB como uma das estratégias de gestão democrática da escola pública, tem como pressuposto o exercício de poder, pela participação, das comunidades escolar e local (LDB, art. 14). Sua atribuição é deliberar, nos casos de sua competência, e aconselhar os dirigentes, no que julgar prudente, sobre as ações a empreender e os meios a utilizar para o alcance dos fins da escola (BRASIL, 2004, p. 36-37).

Ainda nessa perspectiva, vale enfatizar que o mandato dos conselheiros eleitos tem vigência de três anos, havendo a possibilidade de seus membros serem reconduzidos, desde quando participem como candidatos do novo processo eleitoral, exceto o diretor da unidade escolar, que, enquanto se mantiver na gestão da escola, continuará como membro nato.

Assim, a fragilidade ou ausência de entendimento acerca da importância do CE, bem como da sua funcionalidade, gera a rotatividade dos seus membros, causando vacâncias nos segmentos que o compõem. Essa alternância de representatividade origina a necessidade de constantes processos de recomposição,

o que fragiliza, ainda mais, a atuação do colegiado, uma vez que a substituição, muitas vezes, ocorre por pessoas sem formação e experiência e se delonga por um vasto período em função da burocracia que o envolve.

A substituição de conselheiros, portanto, ocasiona atrasos nos procedimentos administrativo-financeiros da escola, a exemplo da aquisição de materiais e/ou serviços, assim como a realização da prestação de contas, em função do registro em cartório e substituição de toda documentação necessária.

As respostas revelam, ainda, uma visão reducionista do que vem a ser o CE, o qual é considerado como um órgão apto apenas para atuar nas demandas urgentes da escola, com a finalidade de resolver problemas pontuais, não como um órgão de consulta, deliberação, mobilização social, fiscalização e acompanhamento da execução do PPP na escola, conforme lembrado por Leonardo Boff nas orientações do MEC:

[...] A visão do todo requer a vista desde os diferentes pontos: da direção, dos professores, dos funcionários, dos pais, dos estudantes e de outros atores sociais aos quais a escola também pertence. O conselho será a voz e o voto dos diferentes atores da escola, internos e externos, desde os diferentes pontos de vista, deliberando sobre a construção e a gestão de seu projeto político-pedagógico (BOFF apud BRASIL, 2004, p. 37).

No quesito referente à relação institucional entre a gestão e o CE, podemos verificar que os entrevistados CE1, CE3 e CE4 constatam que os membros da direção não deveriam participar do CE, pois essa participação desequilibra a composição do órgão, favorecendo uma estrutura de poder centralizado na equipe da direção que consiste na diretora e suas duas vices.

Esse achado de pesquisa é muito relevante, pois alguns dos entrevistados fazem parte do segmento de segmento profissionais do magistério e, por essa razão, representantes dos professores. Eles, além de demonstrarem falta de clareza sobre a questão da representação, entendem que a presença da direção no colegiado provoca um certo desequilíbrio na sua composição e isso se torna injusto, pois a direção por ser membro nato não deveria participar, também, como representante de servidores e, muito menos, exercer função coordenadora do Conselho Deliberativo, como é o caso da situação em tela, em que a diretora acumula a função de membro nato e coordenadora do Conselho Deliberativo. Ao mesmo tempo em que os entrevistados professores demonstram insatisfação pelo fato de a diretora acumular funções no CE,

explicam que isso ocorre porque os professores não se disponibilizam para participar da coordenação, conforme assinala o seguinte sujeito:

Aqui na Escola A se tem uma distorção do papel do CE. A presença das vices gestoras no CE acaba desequilibrando a relação colaborativa. A presença da gestão na coordenação do CE ocorreu em função da falta de amadurecimento e falta de debate sobre o papel de cada um no CE (CE4).

Diante da realidade acima, necessário se faz refletir sobre a questão da composição do CE, destacando a natureza e importância da representatividade para garantir a exequibilidade da política educacional e o êxito da gestão democrática na escola pública, conforme PNFCE:

[...] o papel dos representantes das categorias sociais que participam da escola não é o da defesa dos interesses de sua corporação. A representação por meio de categorias tem como fundamento a expressão da voz plural da sociedade organizada. O papel dos representantes de categorias é o de compartilhar com os “colegas” a percepção (o “ponto de vista”), as aspirações dos seus representados a construção do projeto político-pedagógico da escola (BRASIL, 2004, p. 57).

Para os sujeitos CEG1 e CEG4, o CE serve como espaço de aparelhamento para que pessoas e categorias sejam beneficiadas segundo suas conveniências. É, portanto, um local de manipulação. Trata-se de uma resposta crítica importante, considerando que a maior característica de um colegiado com a competência do CE é fazer com que a escola cumpra seu papel social de formar cidadãos aptos para o exercício dos seus direitos e deveres, a partir de decisões e ações compartilhadas e coletivas. Nesse contexto, o corporativismo não pode ter espaço, conforme refletido no PNFCE:

é o papel que assumem os representantes das categorias que constituem o Conselho Escolar. É preciso distinguir desde logo, e claramente, o espaço de defesa dos interesses corporativos do espaço de defesa dos interesses coletivos. Os interesses corporativos têm seus espaços próprios: sindicatos, associações e outros similares. O Conselho Escolar se situa no espaço da defesa dos interesses coletivos, do projeto político-pedagógico da escola. [...] A estratégia para superar a tendência da ação corporativa da representação será focar os diferentes pontos de vista no projeto político-pedagógico da escola, na qualidade de educação desejada (BRASIL, 2004, p. 58).

Nesse diapasão, as respostas dos entrevistados apontam para um estado de coisas complexo e comprometedor, pois o CE não pode ser mecanismo de manipulação e efetivação de interesses pessoais e corporativos em detrimento da

coletividade. Por esse motivo, deve sempre atuar mediante participação de atores sociais que, antes de qualquer coisa, reconheça, conforme reflete Cury (2007, p. 485), que:

A função social da educação escolar pode ser vista no sentido de um instrumento de diminuição das discriminações. Por isso mesmo, vários sujeitos são chamados a trazer sua contribuição para este objetivo, destacando-se a função necessária do Estado, com a colaboração da família e da sociedade.

Assim, as respostas revelam séria necessidade de se debater a concepção principiológica do CE na instituição pesquisada, considerando suas funções, perfil, compromisso ético e atribuições dos seus agentes.

O entrevistado CEG3 traz à baila a relação institucional minada pela ideia de que o CE é inimigo e apêndice da direção, sinalizando, portanto, que tal visão foi disseminada na composição do CE dos anos anteriores. Já na atual realidade, a direção vem buscando desmistificar essa visão equivocada acerca da relação institucional entre gestão e CE.

No que se refere ao tema “CE e organização administrativo-pedagógica”, temos como resultado: CE2 diz que não teve acesso ao PPP da escola e os entrevistados CE1, CE3, CEG1, CEG3 e CEG4 dizem que o documento está em processo de construção, mas não sabem precisar de que maneira está sendo construído nem o conteúdo que já foi sistematizado, revelando total ausência de participação no processo de elaboração do referido documento, o que contraria, de pronto, a premissa que norteia o processo de construção que concerne na atuação premente da coletividade.

Considerando as respostas acima e observando a unidade ensino, podemos refletir que a escola trabalha atualmente com um currículo construído por meio da SMED, no qual os componentes curriculares são prefixados e distribuídos pelos diversos professores que compõem o quadro docente, tendo como base a Matriz Curricular da secretaria, especialmente construída para a modalidade de oferta de educação em tempo integral.

Entretanto, devido à ausência do PPP que deveria ser construído efetivamente pelos professores, coordenadores pedagógicos, direção e CE, percebe-se que há certa insatisfação dos docentes na execução da referida Matriz. Muitos externaram, tanto na entrevista quanto na reunião do CE, que o turno integral gera cansaço nos alunos e nos professores, uma vez que não há apoio da SMED para suprir as

necessidades de materiais didáticos e infraestrutura adequada para que as ações pedagógicas ocorram de forma diferenciada e prazerosa. Isso acaba restringindo as atividades pedagógicas, praticamente o dia inteiro, às salas de aula. Sobre o assunto, um dos entrevistados sugeriu:

Que seja trazido para o CE as necessidades primeiras da escola, para garantir o direito à educação com qualidade para os estudantes, como p. ex: a utilização da grande área verde que existe na escola sem utilização. Discussão de atividades diversificadas. Local para os alunos tomarem banho, etc. priorizar o estudante (CE4).

E perceptível, nesse contexto, a mitigação das funções do CE, principalmente no que diz respeito à participação nas dimensões pedagógica, administrativa, financeira, social, comunitária e, sobretudo, no acompanhamento do desempenho pedagógico dos estudantes. Gerenciar tais resultados acadêmicos e levantar proposições interventivas para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem traduz o real conhecimento da função precípua da escola que consiste em promover processo de ensino, com sentido na aprendizagem de todos os educandos. Além disso, observamos que o PPP não se estabelece na instituição como um documento importante e necessário, isso porque os entrevistados pontuam sua inexistência, mas não demonstram sentir sua falta para efetivar o trabalho. A ausência do documento e a falta de reconhecimento da sua importância é um diagnóstico preocupante, pois o PPP é um meio imprescindível para garantir alinhamento das ações pedagógicas, conforme enfatiza Jamil Cury (2007, p. 488):

A escola lida com um horizonte que é a prioridade do aprendizado do aluno estabelecida como direito social, direito de cidadania e direito do indivíduo. O aluno, sujeito de um aprendizado, é o pólo e a finalidade da escola. O fim da escola pública, pela qual ela nasceu e se transformou em direito é o direito do aluno ao conhecimento, explicitado no inciso III do art. 13 da LDB. Para esse conhecimento é indispensável para todos, para esse conhecimento adquirido na aprendizagem da e na escola é que o Estado e seus agentes têm o dever de ensinar e garantir um padrão de qualidade (LDB, art. 3º, IX).

Assim, ratificamos os estudos de Luck, Freitas, Girling e Keith (2000) quando esclarecem que o CE tem a competência de acompanhar todos os processos da escola, incluindo a aprendizagem, o cumprimento do calendário escolar, a legislação educacional, o trabalho cotidiano dos professores, incluindo a frequência, a organização administrativa, a limpeza e conservação do espaço físico, além da utilização dos recursos financeiros, com vistas ao benefício dos alunos e da comunidade de forma geral.

No tocante à atuação do CE nos aspectos referentes à dimensão administrativa, foram destacados para os entrevistados, os seguintes elementos: organização do espaço físico – salas de aula, ambientes externos, móveis e equipamentos pedagógicos –; organização das atividades realizadas na escola – rotinas de trabalho de cada servidor ou funcionário, cronogramas de atividades –; investimento dos recursos financeiros – aquisição de bens materiais e serviços e prestação de contas –; gestão de recursos humanos – frequência, assiduidade, pontualidade, relações interpessoais dos trabalhadores. Assim, o entrevistado CE1 afirma que o colegiado apenas é informado sobre tais assuntos. Já os sujeitos CEG1 e CEG2 afirmaram que o CE não atua nos assuntos referentes à dimensão administrativa.

Os entrevistados CE2, CE3, CEG3, CEG4, afirmaram que o CE discute questões sobre gestão de pessoas, espaços, e assuntos financeiros. Entretanto, observamos que não há clareza sobre os aspectos que envolvem a dimensão administrativa, e que os referidos assuntos são levados ao CE de forma pontual e descontextualizada. Isso porque não há planejamento colaborativo e sistematizado que alinhe as ações administrativas, na perspectiva de envolver os participantes do CE nas decisões que fundamentam a referida área.

A exemplo disso, podemos citar a fala de uma conselheira na reunião observada, quando questionou a competência do CE para atuar sobre a devolução de professores. Essa questão diz respeito à dimensão administrativa, entretanto ficou claro o desconhecimento das atribuições do CE na referida área, gerando desconforto dos participantes ao ser abordado o assunto:

Quando a gestão faz a devolução de professores, o Estatuto do Magistério fala sobre os direitos do profissional e ele sabe disso. Por isso o CE está tentando deliberar sobre algo que não tem competência (CE1).

Os achados apontam, nesse estudo, para o fato de que o CE discute algumas questões sobre a dimensão administrativa da unidade escolar, mas não dispõe de conhecimento suficiente sobre as prerrogativas que lhe são concedidas pela lei para atuar em cogestão com a direção escolar. Isso dificulta a ação compartilhada e fragiliza as relações interpessoais de modo geral.

No tocante à devolução de servidor, seria necessário o esclarecimento objetivo sobre os limites e possibilidades concedidos pela legislação para que o CE possa

atuar de forma segura e dentro das suas competências institucionais. Em não havendo essa compreensão, poderá haver conflitos difíceis de serem resolvidos, principalmente entre a direção e os professores envolvidos na situação de devolução, assim também com os respectivos colegas.

O conflito latente ocasionado pela questão da devolução pôde ser observado na reunião do CE, na qual foi sinalizada a possível necessidade de devolver servidores à SMED, em função da redução do número de alunos que vem decaindo a cada ano, conforme anteriormente analisado em tópico que contextualiza o campo empírico. Essa medida corresponde à estratégia administrativa na qual a SMED junta os alunos quando há quantidade insuficiente para formar determinados números de turmas. Os critérios de remoção de professores excedentes, nesse caso, devem seguir os ditames que a Lei n.º 36/2004, artigo 26, parágrafo 2º, estabelece:

Sempre que for solicitado pela direção de unidade de ensino remoção de servidor do Magistério, esta obrigatoriamente deverá expor por escrito os motivos, devendo o órgão responsável pela movimentação de servidores da Secretaria responsável pela Educação no Município ouvir o servidor interessado, o Conselho Escolar e convidar a entidade de classe para participar da avaliação da procedência do pedido.

Diante da complexidade do que fora discutido na reunião, ficou evidenciado que seria necessário um conhecimento mais consistente a respeito da legislação para evitar equívocos no entendimento da atribuição do CE sobre a mencionada situação.

Sobre o assunto, reiteramos a reflexão de Libâneo (2017, p. 460) quando registra a necessidade de formação contínua envolvendo os atores sociais da escola para alcançar as metas necessárias à efetividade dos serviços educacionais prestados. “A concepção democrático-participativa de gestão valoriza o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica”.

Os relatos das entrevistas apontaram para o fato de que o CE não dispõe de um planejamento colaborativo que estabeleça metas, objetivos e ações previstas para atender às dimensões administrativo-pedagógicas, principalmente. Diante dessa realidade, nota-se a presença de pautas de reuniões do CE construídas a partir das demandas urgentes e emergentes das situações ocorridas na escola, deixando, de certa forma, a construção e o acompanhamento do PPP e o acompanhamento sistemático do desempenho pedagógico dos educandos e do cotidiano escolar em segundo plano.

Para o entrevistado CE4, o CE atua, principalmente, em situações urgentes, desconsiderando suas funções que concernem em fazer acontecer o processo educativo com qualidade por meio de planejamentos estruturados, os quais devem ter como prioridade os aspectos administrativos e pedagógicos que compõem a organização escolar. O cumprimento de tais funções, favoreceria, indubitavelmente, o direito de todos os alunos à aprendizagem e cidadania. Fortalecendo essa reflexão, tomamos como referência o apontamento de Cury (2007, p. 484), “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para (re)inserção qualificada no mundo”.

Isso dito, podemos perceber que a ausência de um planejamento colaborativo e consistente gera o desenvolvimento de ações pontuais, desarticuladas e centradas apenas nos fatos ocorridos na rotina, porém sem levar em consideração o aprofundamento e reflexão sobre a prática a fim de transformá-la. Para melhor entendimento, corroboramos com Libâneo (2017, p. 460), quando afirma:

Há necessidade, pois de uma ação racional, estruturada e coordenada para a proposição de objetivos e estratégias de ação, provimento e ordenação dos recursos disponíveis, definição de cronogramas e formas de controle e avaliação. O plano de ação ou projeto pedagógico de determinado estabelecimento de ensino, devidamente discutido e analisado pela equipe escolar, torna-se o instrumento unificador das atividades ali desenvolvidas, convergindo em sua execução em sua execução o interesse e esforço coletivo dos membros da escola.

Sobre a participação do CE na dimensão pedagógica, os entrevistados CE1, CE3, CE4, CEG1 e CEG4 afirmaram que o colegiado consegue atuar na mencionada questão e os sujeitos CE2 e CEG2 testificaram que o referido órgão trabalha no acompanhamento pedagógico.

Já a entrevistada CEG2 faz referência ao fato de que não tinha conhecimento de que o CE deveria atuar no acompanhamento pedagógico, mas com a intervenção da SMED, por meio da Comissão de Apoio e Acompanhamento Pedagógico, tal ação começou a ser desenvolvida.

Assim sendo, no que se refere à função do CE de atuar como responsável pelo acompanhamento e deliberação sobre o PPP da escola, ficou evidente que a maioria dos conselheiros não consegue enxergar o desenvolvimento prático de ações do

colegiado nessa dimensão. Haja vista a fala de um dos entrevistados que se posiciona sobre o assunto:

O CE não trata da questão da qualidade pedagógica que envolve ensino e aprendizagem (CEG 4).

Essa resposta é importante para sinalizar a visão equivocada e reducionista acerca do CE. Visão esta que contraria o que aduz o PNFCE quando afirma:

Dessa forma, a função político-pedagógica do Conselho Escolar se expressa no 'olhar' comprometido que desenvolve durante todo o processo educacional, tendo como foco privilegiado a aprendizagem, qual seja: no planejamento, na implementação e na avaliação das ações da escola. [...]. Nesse acompanhamento co-responsável, o Conselho Escolar participa da elaboração do projeto político-pedagógico e acompanha o desenrolar das ações da escola, num processo permanente de acompanhamento e avaliação (BRASIL, 2004, p. 20).

Em se tratando do item sobre a convocação do CE, temos como informação o fato de que a gestão escolar apresenta um calendário anual com previsão de todas as datas de reuniões, com apresentação de proposta de encontros mensais. Os conselheiros CE1, CE2, CE4, CEG1, CEG2, CEG3 e CEG4 concordam com o fato de que a gestão vem cumprindo com o que estabelece a lei sobre a convocação com antecedência das reuniões.

Entretanto, o entrevistado CE3 apresenta opinião divergente, acenando para o fato de que as reuniões sistemáticas do CE não são prioridade na escola. Mesmo sendo apenas uma pontuação, é importante analisar o porquê dessa percepção contrária à maioria. No momento da entrevista, o conselheiro demonstrou insatisfação, principalmente com o fato da direção não compartilhar pautas relevantes sobre o acompanhamento dos aspectos administrativos e pedagógicos, reduzindo a agenda à tratativa de situações emergenciais.

Sobre o Plano de Gestão Escolar, ficou claro, por meio dos entrevistados CE1, CE2, CE3, CE4, CEG1, CEG2, CEG3, que não há acesso ou conhecimento sobre tal documento. Essa importante sinalização é preocupante e sintomática, visto que o Plano de Gestão é um documento obrigatório, instituído por meio da Lei n.º 36/2004, artigos 35 e 36, que estabelece:

Poderá concorrer às eleições para os cargos de Diretor e de Vice-Diretor de unidades de ensino o servidor estável integrante das categorias funcionais de Professor ou Coordenador Pedagógico, do quadro do Magistério Público do Município do Salvador, que preencha os seguintes requisitos:

V - presente e defenda junto à Comunidade Escolar seu programa de gestão escolar para implementar o Plano de Desenvolvimento da Escola.

Art. 36 - A inscrição do candidato a direção de unidade de ensino só será aceita se acompanhada de um plano de trabalho para a gestão.

Parágrafo Único – É obrigatória a definição clara e objetiva de metas com prazo para a conclusão (BAHIA, 2004).

Segundo a pesquisadora Dantas (2011, p. 31):

[...] o Plano de Trabalho do Gestor é um documento que se articula com outros planos educacionais a fim de alcançar os objetivos propostos para a unidade escolar. Acredita-se que este plano constitui-se, assim, norteador para a gestão escolar, para o período de três anos de mandato do diretor e do vice-diretor eleitos pelo voto direto da comunidade escolar: professores, servidores, pais e alunos.

Assim sendo, mesmo diante dos desafios enfrentados no cotidiano escolar, faz-se necessário o planejamento colaborativo da gestão, independentemente da formalidade estabelecida pela lei, pois trata-se de um importante instrumento de trabalho que permite que a escola tenha o foco na sua missão primeira que consiste em promover ensino com sentido na aprendizagem de todos os educandos de forma equitativa.

O fato, portanto, de os conselheiros escolares não conhecerem o Plano do Gestor Escolar é algo para ser refletido e modificado. Para melhor pensar sobre o assunto, tomamos de empréstimo as palavras de Gandin (2013, p. 58) enfatizando a necessidade de planejar, uma vez que:

[...] planejar é construir a realidade desejada. Não é só organizar a realidade existente e mantê-la em funcionamento (isto seria apenas planejamento operacional, a administração) mas é transformar esta realidade, construindo uma nova.

Sobre as três principais dificuldades que contribuem para enfraquecer a relação institucional entre a gestão e o CE, podemos citar, segundo os entrevistados CE1, CE3, CE4, CEG3 e CEG4, as relações interpessoais entre a direção e os professores. A entrevistada CE2, entretanto, revela que não existe dificuldade. Para ela, as relações ocorrem de forma harmoniosa e satisfatória na unidade escolar, sendo importante salientar que a conselheira é representante do segmento pais que parece não perceber a complexidade interacional que vigora na escola e a forma como as

relações de poder se estabelecem na instituição. É uma afirmação reveladora de uma participação pontual e desimplicada com o que ocorre no referido espaço.

No tocante às dificuldades apontadas pelos entrevistados e visualizadas na observação, podemos inferir que um dos maiores desafios enfrentados pela equipe de dirigentes consiste na gestão nos relacionamentos interpessoais, principalmente entre direção e professores. Inclusive, uma entrevistada relata:

relação interpessoal entre a gestão e os professores (grandes entraves); tudo que a gestão faz ou traz, os professores levam para o lado pessoal. Bate de frente, quer enfrentar (CE3).

Os estudos comprovam a importância das relações interpessoais estáveis e harmoniosas para construção de um trabalho colaborativo e efetivo na organização e, para consolidar tal reflexão, ratificamos a análise de Alarcão (2001, p. 33), que explica: “relações interpessoais são laços ou redes de laços que ligam e interligam as ações das pessoas entre si. É nessa trama, que as pessoas são, conhecem, sentem, agem, aprendem e vivem”.

É nessa perspectiva que se faz necessária a reconstrução dos vínculos das relações interpessoais, uma vez que algumas atitudes observadas no âmbito do colegiado escolar demonstram que há um clima de insegurança e desconfiança de alguns docentes em relação à direção escolar e vice-versa. Essa situação é ratificada na fala de um dos entrevistados sobre as dificuldades encontradas no ambiente escolar:

O maior problema é a dificuldade dos professores em confiar na gestão. O grupo de professores se sente mal representado (CE4).

Sobre a categoria temática que trata da gestão escolar e trabalho colaborativo, podemos constatar que todos os entrevistados – CE1, CE2, CE3, CE4, CEG1, CEG2, CEG3 e CEG4 – apontam para o fato de que a prática colaborativa agrega a participação de todos os atores sociais para construção de ações que beneficiem à coletividade com vistas à garantia do direito do aluno à aprendizagem.

É notório, portanto, que há um consenso sobre a concepção de trabalho colaborativo entre os entrevistados. Todavia, na totalidade das falas e na observação *in loco*, não identificamos como a colaboração pode ser concretizada, uma vez que

existe uma divisão velada entre a direção e professores. Assim, observamos, principalmente na reunião do CE, que as decisões e ações definidas ou não são devidamente executadas ou são realizadas por representantes da direção. Ou seja, as pessoas dizem entender a importância e necessidade de se agregar forças em prol do interesse comum, no entanto, não há colaboração, seja na tomada de decisões coletivamente, seja na realização das ações planejadas.

Sabemos que a realização de um trabalho pedagógico plenamente colaborativo é algo bastante desafiador, pois requer o exercício de uma liderança com atributos democráticos que busque, por meio da escuta sensível e participativa de todos os envolvidos, o diagnóstico honesto da realidade escolar e decida, coletivamente, sobre ações e atividades necessárias para garantir a superação das dificuldades e problemas da instituição e, ao mesmo tempo, valide e fortaleça as práticas positivas presentes.

O planejamento participativo se torna, nesse cenário, um elemento importante na organização do trabalho que deve promover a implicação de todos os sujeitos no processo de execução das decisões, levando-se sempre em consideração a responsabilidade pessoal e coletiva na busca do alcance dos objetivos comuns. Sobre o assunto, Damiani (2008, p. 214), nos concede interessantes pistas sobre o tema: “grupos colaborativos são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses”.

Outro aspecto relevante é a necessidade de uma liderança escolar democrática e, ao mesmo tempo, forte e centrada nos objetivos da unidade de ensino, conforme ensina Libâneo (2017, p. 530):

Liderança é a capacidade de influenciar, motivar, integrar e organizar pessoas e grupos, a fim de trabalharem para consecução de objetivos. Em uma gestão participativa, não basta haver na equipe certas pessoas que apenas administrem a realização das metas, dos objetivos, os recursos e os meios já previstos. É preciso que se consiga da equipe o compartilhamento de intenções, valores e prática, de modo que os interesses do grupo sejam canalizados para esses objetivos e várias pessoas possam assumir a liderança e desenvolver essas qualidades.

Ao finalizar as questões, encorajamos os entrevistados a apresentarem sugestões para fortalecer a relação institucional entre a gestão e o CE, entre as quais foram destacadas: maior engajamento dos professores no CE (CE1); formação inicial e continuada para os conselheiros (CEG2, CE4, CEG1); que as reuniões do CE sejam constituídas de pautas com conteúdo mais pedagógicos e relevantes (CE3). O CE2 não apresentou sugestões. Os sujeitos CEG3 e CEG4 fizeram referência ao remanejamento de alguns profissionais para outras escolas como aspecto necessário e positivo para melhorar as relações institucionais entre gestão e CE.

6 TECENDO ALGUMAS CONCLUSÕES ACERCA DO CAMINHO PERCORRIDO

Após o caminho trilhado em busca da elucidação da pergunta de pesquisa que traz como título “Gestão e organização escolar colaborativa: fios e tramas da relação entre o Conselho e Direção Escolar em uma escola pública municipal de Salvador”, podemos constatar que “[...] a gestão participativa, além de ser a forma de exercício democrático da gestão é um direito da cidadania, implica deveres e responsabilidades” (LIBÂNEO, 2017, p. 448). Nessa perspectiva, nosso itinerário metodológico nos conduziu para a construção de uma aprendizagem significativa o bastante para responder ao questionamento inicial, porém sem a pretensão de esgotar o estudo do referido tema.

Assim, os resultados aqui apresentados poderão servir de esteio para pesquisas futuras, levando-se em consideração que a base epistemológica do campo da educação encontra-se ainda em processo de construção, principalmente quando se trata das fronteiras com outros campos do conhecimento científico, neste caso, as áreas de administração e gestão (FIALHO; RAMALHO, 2010). As possibilidades de investigação sobre a gestão e organização escolar, portanto, poderão ser devidamente aprofundadas em estudos posteriores importantes, já que se trata de uma problemática que pode ser investigada a partir de diversos vieses.

Vale recordar, aqui, que o incômodo causado pela problemática inicial a qual envolveu a relação institucional entre direção e CE, e como essa relação reverbera na organização da escola, nos levou por caminhos desafiadores oportunizando-nos a descoberta de aspectos importantes sobre a implementação da política de gestão democrática na RME, seu processo de consolidação gradativa ao longo do tempo, suas principais fragilidades e perspectivas. Nesse sentido, constatamos que a relação fragilizada que ocorre entre órgão colegiado e a direção escolar impacta substancialmente na forma como a organização administrativo-pedagógica se estabelece, isto porque não há presença de um trabalho fundado em princípios democráticos e colaborativos.

Nesse sentido, tivemos a possibilidade de estudar as principais leis que balizam a gestão e o colegiado escolar e percebemos que a implementação da eleição de diretores na RME ocorreu antes da promulgação da CF88, que estabeleceu os princípios de gestão democrática para as escolas públicas. Além disso, a análise do

arcabouço normativo e documental demonstrou que a participação da comunidade escolar se iniciou de forma tímida e limitada nos processos decisórios da escola e, com o tempo, foi sendo ampliado, chegando ao processo eleitoral para diretores e CE com participação, por meio do voto direto, de toda comunidade escolar, inclusive alunos.

Apesar da política de democratização implementada via eleição direta, observamos uma prática solitária e desafiadora por parte da direção escolar. Prática essa dificultada pelas marcantes incompreensões acerca do CE como mecanismo legal de compartilhamento das decisões e execução das ações por meio da colaboração.

Podemos dizer, portanto, que esses achados, pormenorizados ao longo texto, atendem ao primeiro objetivo específico e revela um cenário onde a lei traz as exigências necessárias ao servidor professor e/ou coordenador pedagógico que deseja atuar na gestão escolar, entretanto não consegue alcançar a exigência da qualificação adequada e mecanismos consistentes de acompanhamento, apoio e formação continuada que fortaleça o profissional para o exercício do cargo.

Assim, observamos que a Lei Complementar n.º 36/2004 estabelece as exigências e diretrizes gerais para a candidatura dos sujeitos, porém não detalha suas atribuições, deixando a cargo de uma regulamentação posterior esses detalhes. Ocorre que essas especificidades nunca foram institucionalizadas pela SMED, sendo assim, a categoria segue sem documento institucional consistente para nortear sua prática.

Retomando, pois, a discussão acerca do perfil da gestão escolar traçado a partir da análise dos documentos e legislações, demonstramos que a RME é regida por princípios de gestão democrática e participativa, tendo o CE como órgão responsável pela cogestão da unidade de ensino e por isso deve atuar sempre de forma harmoniosa junto à direção. Entretanto, paradoxalmente, SMED opera de forma centralizadora, uma vez que a direção, mesmo em conformidade com o CE, não dispõe de autonomia administrativo-financeira suficiente para gerir suas ações conforme suas reais necessidades. A pesquisa demonstrou, claramente, a bem da verdade, que tanto a equipe de dirigentes quanto o CE apresentam formação e competência técnica insuficiente para desenvolver tal autonomia. Isso decorre, justamente, da falta de incentivo e investimento do poder público na formação e acompanhamento dos atores sociais que compõem a direção e colegiado escolar e, por esse motivo, acabam tutelando os dirigentes, ratificando um modelo de dependência e ineficiência do processo de autonomia.

Apesar da falta de investimento histórico na gestão escolar revelar o contrário, a SMED vem, ao longo do tempo, tentando aprimorar a política de gestão democrática, porém os avanços têm sido ainda insatisfatórios. Sobre o assunto, concordamos com Fialho e Ramalho (2010, p. 9) quando explicam que

A escola, por exemplo, tem sido foco de inúmeros programas e planos que se pretendem reconhecidos no compromisso com a gestão escolar. Exhaustivo, esse conjunto de medidas é, por vezes, repetitivo, desarticulado e descontínuo. Responsabilizada, quase sempre, pelo insucesso, a escola encontra-se, na verdade, presa a uma teia de relações, de natureza diversa e profundamente complexa.

Nesse universo de complexidades e políticas públicas ineficazes, os diretores das escolas municipais percorrem seu caminho profissional tentando, como é o caso da gestão estudada, compreender os processos administrativos-pedagógicos, buscando decifrar as normas esparsas e cheias de lacunas que regem a gestão escolar municipal. Além disso, tentam agregar os sujeitos que compõe a comunidade escolar, apesar das exigências e burocracias impostas pela secretaria cotidianamente.

No que se refere ao segundo objetivo específico que estabelece a reflexão da RME a partir do mapeamento dos dados do sistema municipal, observamos que sua configuração é complexa e abrangente. O atendimento em 2017 marcou um quantitativo de 142.160 alunos matriculados e distribuídos entre os segmentos e modalidades de ensino que abrangem a totalidade do ensino fundamental da educação infantil, educação de jovens e adultos, educação especial. Além disso, há índice significativo acerca da composição do quadro de profissionais, o qual revela um número considerável de professores contratados em REDA e outros profissionais terceirizados em relação ao número de servidores públicos efetivos. Isso demonstra a precarização do trabalho na educação, uma vez que

A terceirização no serviço público — nas mais diversas formas, como as OSs, as Oscips, as empresas privadas, as empresas públicas de direito privado, as parcerias, dentre outras — é o meio principal para atacar o coração de um Estado social e democrático: os trabalhadores que constituem o funcionalismo público (DRUCK, p. 38, 2016).

Assim, no tocante ao perfil da gestão escolar analisada, constatamos a presença de um grupo de diretoras comprometidas com o trabalho educativo, todavia sem conhecimentos aprofundados sobre gestão administrativo-pedagógica o que traz, como consequência, o afastamento do CE e a presença de atitudes hostis e solitárias entre seus profissionais, ao invés de comportamentos regidos pela colaboração que faz com que todos decidam e todos se responsabilizem pela execução das ações e atividades propostas. Essa situação contribui e reverbera no ambiente escolar, tornando-o desorganizado e confuso, atingindo as práticas administrativo-pedagógicas de modo geral.

É importante refletir, ainda, que apenas o discurso dos gestores da pasta da educação no município afirmar que a política educacional de gestão escolar vigora sobre a égide dos princípios de democracia e participação, exercidos por meio da eleição direta para diretores e CE, não se constitui como um argumento satisfatório para garantir o investimento na competência e autonomia do referido segmento. Ao contrário disso, pode servir para ocultar uma política centralizadora e excludente por parte do poder público que não demonstra real interesse em empoderar a comunidade escolar para que ela própria decida sobre seu PPP e sua gestão escolar, pois, uma vez que isso aconteça, com certeza, haverá maior senso crítico e cobranças contundentes em torno da garantia constitucional da educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Assim, compactuamos com Solano e Costa quando afirmam que:

Dentro dessa retórica de gestão escolar democrática, [...] cada vez mais, a suposta autonomia das escolas é usada como propaganda de avanços da educação, sendo atrelada às diretrizes educacionais advindas do Estado, relativizando a participação que dirigentes escolares tem frente às decisões que ditam os rumos das escolas (SOLANO; COSTA, 2012, p. 25).

Isso dito, constatamos a necessidade primordial da Escola A refletir sobre seu contexto, sua prática, fraquezas, forças e oportunidades de mudança. E, nesse sentido, problematizar sua realidade, com vistas à construção de um planejamento real e participativo a partir da escuta sensível dos seus atores sociais. A partir daí, portanto, estará devidamente instrumentalizada para sistematizar as ações pertinentes e oportunas para melhorar a gestão e organização escolar numa perspectiva democrática, colaborativa e inclusiva, pois

[...] a compreensão da escola referenciada por uma perspectiva democrático-popular abrange a formação política dos educandos. Com isso, a democracia participativa tem maiores condições de garantir um projeto político pedagógico que seja reflexo das necessidades concretas de cada escola e que possa atender aos interesses coletivos de forma a superar o caráter clientelista, patrimonialista e autoritário, que são características marcantes da sociedade brasileira (SOLANO; COSTA, 2012, p. 27).

Assim, diante dos resultados revelados no estudo e visando a superação do desafio proposto no seu objetivo geral, apresentamos, na seção a seguir, um escopo de proposta de formação a ser realizada com a equipe de dirigentes e conselheiros escolares do campo empírico. Tal proposição foi construída de forma objetiva por entendermos que o percurso metodológico mais adequado para se conceber um processo formativo colaborativo precisa ter como premissa a participação dialógica dos sujeitos envolvidos, propiciando sua ampliação de vontade e a abertura para espaço de autoria do e no próprio processo formativo (SANTOS; PLACCO, 2015). Pretendemos, com isso, oportunizar aos participantes a tematização da prática, uma vez que

ao estabelecerem vínculos de participação horizontal, reforçam o sentimento de pertença ao seu grupo e, portanto, suscitam voluntariamente novas atribuições em seus processos de formação [...]. Diante disso, defende-se que a formação seja espaço para transformação ao ser proposta de forma participativa, utilizando-se um caminho, um itinerário planejado e construído coletivamente (SANTOS; PLACCO, p. 96-97).

Finalizamos nosso trajeto, recomendando à SMED a implementação de uma política pública de apoio e fortalecimento da gestão escolar a partir da escuta das suas lideranças e respectivas GR, com vistas à identificação das suas necessidades e anseios. Essa política precisará ter como premissa os princípios de gestão democrática e participativa, seguindo, assim, os pressupostos da gestão colaborativa pelos motivos discorridos ao longo deste trabalho. Sendo assim, faz-se necessário que se priorize a formação continuada dos diretores e conselheiros escolares e seu acompanhamento contínuo, não apenas para cobrar resultados, mas para contribuir para que a escola tenha infraestrutura adequada e compreenda, na prática, como se edifica um relacionamento colaborativo. Tudo isso deve ter como horizonte a garantia de que a escola cumpra seu verdadeiro sentido que consiste em formar pessoas para cidadania e felicidade.

7 ARREMATANDO CONHECIMENTOS E CONSTRUINDO A PROPOSTA DE FORMAÇÃO COLABORATIVA NA ESCOLA

Quadro 3 – Proposta de formação colaborativa para a escola

<p>Objetivo geral: fortalecer a gestão escolar numa perspectiva democrático-participativa por meio da formação do CE, com vistas à valorização do colegiado como instrumento responsável pela cogestão da unidade de ensino.</p>
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o processo de democratização e a descentralização da educação brasileira e as bases que a sustentam; • Promover oficinas interativas para conselheiros escolares e equipe de dirigentes escolares, com vistas ao fortalecimento do exercício da gestão democrática e colaborativa; • Registrar as sínteses das discussões ocorridas nas oficinas, possibilitando a construção colaborativa de um documento orientador para direção e CE, por meio da ferramenta Google Drive, e disponibilizado <i>on-line</i> para acesso de toda comunidade escolar.
<p>Modalidade: presencial, atendendo a uma carga horária de 10 horas, sendo distribuída da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seis horas destinadas às oficinas interativas, sendo quatro encontros quinzenais de duas horas, cada; • Um Seminário Formativo para toda comunidade escolar, tendo como foco o Segmento Pais do CE, de duas horas;
<p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A formação tem como premissa metodológica a abordagem colaborativa, devendo contemplar momentos marcados pela escuta sensível e reflexão dialógica em torno da prática e dos conceitos próprios de conteúdos elencados pelos participantes como os mais relevantes sobre o CE; <p>Além disso serão utilizados <i>cases</i> para instigar a problematização e discussão acerca da realidade jurídica e prática do CE. Assim, as discussões serão registradas e compartilhadas por meio da ferramenta Google Drive para garantir a colaboração dos participantes e, após a finalização da formação, o material produzido coletivamente será validado por todos e devidamente formatado para disponibilização <i>on-line</i> para a escola.</p>

Avaliação:	
<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação será formativa e dialógica, perpassando todos os momentos do processo formativo, tendo como instrumento o registro-síntese das discussões coletivas ocorridas nas oficinas. Cada participante será motivado a expressar suas aprendizagens, esclarecer suas dúvidas e trocar conhecimentos. 	
Conselho Escolar: instrumento de gestão, participação e mobilização	
	Assuntos abordados
Oficina Interativa 1	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de CE; • Importância, atribuições e legislação que regem o CE; • Legislação (LDB, CF, LCM, Lei Orgânica Municipal e Estatuto do Conselho Escolar).
Oficina Interativa 2	<ul style="list-style-type: none"> • O CE e a gestão da aprendizagem: acesso, permanência e sucesso dos educandos; • O Conselho e trabalho colaborativo: convivência democrática no espaço escolar.
Oficina interativa 3	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensão pedagógica e administrativa do CE; • PPP; • Organização do ambiente educativo; • Preservação do material educativo e espaço físico; • Regimento Escolar (RE); • Plano de Trabalho do Gestor Escolar (PTG); • Rotina da gestão escolar.
Oficina Interativa 4	<ul style="list-style-type: none"> • O CE e a gestão financeira da escola; • Planejamento e execução dos recursos financeiros; • Recursos financeiros e programas de repasses federais e municipal; • Prestação de contas.
Seminário Formativo para os Pais	<p>Sou do Conselho Escolar. Como posso colaborar?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceito, importância, atribuições e legislação que regem o CE e as Contribuições dos Pais.
Recursos Materiais	
<ul style="list-style-type: none"> • Audiovisuais (computador, projetor multimídia, microfone, caixas de som), papéis de diversos tipos. 	

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC; SEB, 2004. (Caderno n. 2). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad12.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LUCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2016.

SALVADOR. Decreto nº 15.547, de 11 março 2005. Aprova o regimento dos conselhos escolares das unidades escolares da rede pública municipal e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Salvador**, Salvador, 14 de março de 2005. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2005/1554/15547/decreto-n-15547-2005-aprova-o-regimento-dos-conselhos-escolares-das-unidades-escolares-da-rede-publica-municipal-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

SALVADOR. Lei nº 6.630, de 2005. Dispõe sobre os conselhos escolares, suas competências e composição, e revoga a lei nº 4940 de 9 de agosto de 1994. **Diário Oficial do Município do Salvador**, Salvador, 24 jan. 2005. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-ordinaria/2005/663/6630/lei-ordinaria-n-6630-2005-dispoe-sobre-os-conselhos-escolares-suas-competencias-e-composicao-e-revoga-a-lei-n-4940-de-09-de-agosto-de-1994>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, mai. 1983. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491/1485>>. Acesso em: 1 fev. 2018.

BAHIA. Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia (CONDER). **Painel de informações**: dados socioeconômicos do município de Salvador por bairros e prefeituras-bairro. 5. ed. Salvador: CONDER; INFORMS, 2016. Disponível em: <http://www.informs.conder.ba.gov.br/wp-content/uploads/2016/10/1_INFORMS_Painel_de_Informacoes_2016.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: Jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota técnica nº 040/2014. Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do censo escolar da educação básica. In: BRASIL. **Notas técnicas**. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: mar. 2017.

BRASIL. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC; SEB, 2004. (Caderno n. 2).

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad12.pdf>.

Acesso em: 2 jul. 2017.

CAMPOS, Marli; SILVA, Neide de Melo. Gestão escolar e suas competências: um estudo da construção social do conceito de gestão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009.

CARTILHA do Censo 2010: pessoas com deficiência. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR); Secretaria Nacional de Promoção de Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD); Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência, 2012.

CERRADOS 40. Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura. Brasília: Ed. UNB, v. 40, n. 24, 2015. Disponível em:

<http://www.periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/viewFile/18853/13440>.

Acesso em: 10 jan. 2018.

CURY, Jamil Roberto Carlos. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *RBPAAE*, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpaae/article/viewFile/19144/11145>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

DANTAS, Cátia Verônica Nogueira. **O plano de trabalho**: ferramenta de orientação das ações dos gestores escolares da Rede Municipal de Ensino de Salvador. 2011. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

DIAZ BORDENAVE, Juan E. **O que é participação**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

DRABACH. Neila Pedrotti; MOUSQUER. Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, [online], v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez. 2009. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/drabach-mousquer.pdf>>.

Acesso em: 2 nov. 2016.

DRUCK, Graça. A terceirização na saúde pública: formas diversas de precarização do trabalho. **Trabalho educação saúde**, Rio de Janeiro, vol.14, supl.1, p. 15-43, nov. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v14s1/1678-1007-tes-14-s1-0015.pdf>>. Acesso em 15 jun. 2018.

DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Movimentos constitutivos da coletividade na escola: uma análise da perspectiva da psicologia histórico cultural. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola, 2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2016.

FIALHO, Nadia Hage, RAMALHO, Betania Leite. Sistemas de ensino e inclusão social: a dimensão pedagógica da gestão da educação. In: BONETI, Lindomar Wessler; HETKOWSKI, Tânia Maria; PEREIRA, Nizan (Org.). **Inclusão sociodigital: da teoria à prática**. Curitiba, PR: SEAE, 2010. Disponível em: <<http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Sistemas-de-ensino-e-inclus%C3%A3o-social-26mar2012.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

FIALHO, Nadia Hage; SANTOS, Maria Cristina Elyote Marques; VIVAS, Maria Izabel Quadros. Equidade e coesão social na perspectiva da educação e desenvolvimento científico e tecnológico. **Poiésis**, Tubarão, SC, Número Especial: Equidade e coesão social na educação superior: problemáticas e perspectivas, p. 184-200, 2012. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1173>>. Acesso em: 10 maio 2018.

FIGUEIREDO, C.; NOVAES, I. Democratização da gestão escolar em Salvador: a participação e os conselhos escolares. In: MUTIM, A.; AMORIM, A. (Org.). **Democratização, gestão escolar e trabalho docente na educação básica**. Salvador: Eduneb, 2012. p. 59-82.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

- HETKOWSKI, Tania Maria, Dantas, Tânia Maria. Mestrados profissionais: a itinerância da área de educação e os legados da universidade do estado da Bahia. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 89-103, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4573/2855>>. Acesso em: 10 maio 2018.
- HOY, Wayne K.; MISKEL, Cecil G. **Administração Educacional**: teoria, pesquisa e prática. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LOPES, Bernarda Elane Madureira. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. **Revista Educação e Política em Debate**, Uberlândia, MG, v. 3, n. 2, p. 484, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/viewFile/30290/16545>>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- LUCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2016.
- LUCK, Heloisa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- LUCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- LUCK, Heloísa et al. **A Escola Participativa**: o trabalho do gestor escolar. 4. ed. Petrópolis, RJ: DP&A, 2000.
- LEMOS, Eden Ernesto da Silva. A construção da gestão democrática participativa: aspectos históricos e o conselho escolar. In: VASCONCELOS, Francisco Hebert et al. (Org.). **Conselho Escolar**: processos, mobilização, formação e tecnologia. Fortaleza: Ed. UFC: 2013. p. 41-54. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=43181-livro-ufc-conselho-escolar-pdf-1&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 jun. 2017.

LUIZ, Maria Cecília; RICAL, Sandra Aparecida; BARCELLI, Juliana Carolina. Conselho Escolar e processos formativos: reflexões teóricas e práticas realizadas. In: VASCONCELOS, Francisco Hebert Lima et al. (Org.). **Conselho Escolar: processos, mobilização, formação e tecnologia**. Fortaleza: Ed. UFC: 2013. p. 77-99. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=43181-livro-ufc-conselho-escolar-pdf-1&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 28 de jun. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEDEIROS, Mirna de Lima; PASSADOR, Luiz João; PASSADOR, Claudia Souza. **Gestão e complexidade na escola pública**. São Paulo: Annablume, 2013.

MURBACH, Andréa de Fátima Bueno. Administração ou gestão escolar: qual a visão e prática dos membros dos segmentos da gestão? In: DESAFIOS da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didático-pedagógicas. Curitiba: Secretaria de Educação do Governo do Paraná, 2014. (v. 2). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_ped_pdp_andrea_de_fatima_bueno_murbach.pdf>. Acesso em: 17 maio 2018.

NASCIMENTO, Leandro Gileno Militão. **Políticas Públicas de Formação do Gestor Escolar na Rede Municipal de Salvador-BA: uma análise do curso de Gestão Escolar**. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

NASCIMENTO, Leandro Gileno Militão; ALMEIDA, Anita dos Reis de. De professor a gestor escolar: um estudo no município de Salvador-BA. In: SEMINÁRIO GEPRÁXIS, 6., 2017, Vitória da Conquista, BA. **Anais eletrônicos...** Vitória da Conquista, BA: UESB, 2017. p. 2347-2359. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7366/7141>>. Acesso em: 16 maio 2018.

NOVAES, Ivan Luiz. **A democratização da gestão da educação: um estudo da eleição de diretor e vice-diretor das escolas da rede municipal de ensino de Salvador**. 1996. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

NOVAES, Ivan Luiz. **Construção do Projeto de pesquisa sobre políticas e gestão educacionais**. Salvador: EDUNEB, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. O trabalho do diretor escolar diante do caráter político e pedagógico da escola. In: LUCENA, Carlos; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. (Org.). **Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 19-45.

PASSOS, Laurizete Ferragut; ANDRÈ, Marli E. D. A. O trabalho Colaborativo. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola. 2016.

PINTO, Diana Couto; LEAL, Maria Cristina; PIMENTA, Marília A. Lima (Coord.). **Trajetórias de liberais e radicais pela educação pública**: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Fernando de Azevedo, Darcy Ribeiro. São Paulo: Loyola, 2000.

SALVADOR. Lei Complementar nº 14, de 1996. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Salvador e revoga dispositivos das Leis n. 3.594/85 e n. 3.865/88. **Diário Oficial do Município de Salvador**. Poder Legislativo, Salvador, BA, 1996. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a2/ba/s/salvador/lei-complementar/1996/1/14/lei-complementar-n-14-1996-dispoe-sobre-o-estatuto-dos-servidores-do-magisterio-publico-do-municipio-de-salvador-e-revoga-dispositivos-das-leis-n-3594-85-e-n-3-865-88>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SALVADOR. Lei Complementar nº 36, de 2004. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município do Salvador. **Diário Oficial do Município de Salvador**. Poder Legislativo, Salvador, BA, 3 maio 2004. Disponível em: <http://www.gestaopublica.salvador.ba.gov.br/doc_PDF/Lei%20Complementar%20N%C2%BA%2036.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SALVADOR. Decreto nº 15.547, de 11 março de 2005. Aprova o regimento dos conselhos escolares das unidades escolares da rede pública municipal e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Salvador**, Salvador, 14 mar. 2005. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2005/1554/15547/decreto-n-15547-2005-aprova-o-regimento-dos-conselhos-escolares-das-unidades-escolares-da-rede-publica-municipal-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

SALVADOR. Decreto nº 16.865, de 19 de outubro de 2006. Regulamenta os artigos 33 a 44 da Lei Complementar nº 36/2004, que dispõem sobre a eleição de diretores e vice-diretores nas unidades de escolares da rede municipal de ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Salvador**, Salvador, 20 out. 2006. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2006/1686/16865/decreto-n-16865-2006-regulamenta-os-artigos-33-a-44-da-lei-complementar-n-362004-que-dispoem-sobre-a-eleicao-para-diretores-e-vice-diretores-das-unidades-escolares-da-rede-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

SALVADOR. Decreto nº 23.810, de 7 de março de 2013. Cria a Operação Salvador Alfabetiza, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Salvador**, Salvador, 8 mar. 2013. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2013/2381/23810/decreto-n-23810-2013-cria-a-operacao-salvador-alfabetiza-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

SALVADOR. Decreto nº 24.361, de 14 de outubro de 2013. Estabelece o padrão de qualidade SMED para funcionamento dos estabelecimentos de ensino da rede municipal de Salvador, abrangendo quadro de pessoal, serviços de apoio, estrutura física e instalações adequados à oferta de educação que assegure as condições adequadas à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno dos alunos. **Diário Oficial do Município do Salvador**, Salvador, 15 out. 2013. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2013/2437/24361/decreto-n-24361-2013-estabelece-o-padrao-de-qualidade-smed-para-funcionamento-dos-estabelecimentos-de-ensino-da-rede-municipal-de-salvador-abrangendo-quadro-de-pessoal-servicos-de-apoio-estrutura-fisica-e-instalacoes-adequados-a-oferta-de-educacao-que-assegure-as-condicoes-adequadas-a-aprendizagem-e-ao-desenvolvimento-pleno-dos-alunos>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

SALVADOR. Lei nº 3.127, de 28 de maio de 1981. Dispõe sobre a reforma administrativa da prefeitura, altera disposição da lei nº 2456, de 15 de janeiro de 1973 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Salvador**, Salvador, 29 maio 1981. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-ordinaria/1981/313/3127/lei-ordinaria-n-3127-1981-dispoe-sobre-a-reforma-administrativa-da-prefeitura-altera-disposicao-da-lei-n-2456-de-15-de-janeiro-de-1973-e-da-outras-providencias?q=3.127>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

SALVADOR. Lei nº 6.630, de 2005. Dispõe sobre os conselhos escolares, suas competências e composição, e revoga a lei nº 4940 de 9 de agosto de 1994. **Diário Oficial do Município do Salvador**, Salvador, 24 jan. 2005. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-ordinaria/2005/663/6630/lei-ordinaria-n-6630-2005-dispoe-sobre-os-conselhos-escolares-suas-competencias-e-composicao-e-revoga-a-lei-n-4940-de-09-de-agosto-de-1994>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

SALVADOR. Lei Orgânica do município de Salvador/BA. Dispõe sobre os princípios que regem o município. **Diário Oficial do Município de Salvador**, Salvador, [201-]. Disponível em: <http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/ceama/material/legislacoes/lei_organica_salvador.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2017.

SALVADOR. Projeto Agente da Educação. Disponível em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/programa-projeto/agente-da-educacao/>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

SALVADOR. Resultados e metas do IDEB 2015. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/4317-salvador/ideb?dependence=3&grade=2&edition=2015>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. Altera a Instrução Normativa nº 01/2015 do Fundo Municipal de Educação - FME que estabelece procedimentos operacionais do SIMPLIFICA - Autonomia Financeira das Escolas, para repasse de recursos financeiros para as Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal. Portaria n. 107, de 7 de abril 2016. **Diário Oficial do Município de Salvador**, Salvador, 2016. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/112900281/dom-ssa-edicao-normal-09-04-2016-pg-6>>. Acesso em: jun. 2017.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. Aprova a Instrução Normativa nº 01/2015 do Fundo Municipal de Educação – FME que estabelece procedimentos operacionais do SIMPLIFICA – Autonomia Financeira das Escolas, para repasse de recursos financeiros para as Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal, na perspectiva de fortalecer a autonomia financeira prevista na Lei No 9394/96 – LDB com base no disposto no artigo 4º da Lei 5.007/95, e no artigo 9º do Decreto 11.236/96. Portaria n. 303, de 5 de agosto de 2015. **Diário Oficial do Município de Salvador**, Salvador, 2015. Disponível em: <<http://simplifica.educacao.salvador.ba.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/IN-FME-001-2015-SIMPLIFICA-repasse-de-recursos.pdf>>. Acesso em: jun. 2017.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. Determina que os cargos em comissão de Diretor e Vice-Diretor, ocupados por professores ou coordenadores pedagógicos sejam dimensionados considerando os turnos oferecidos e o número de turmas dos estabelecimentos de ensino integrantes à Rede Escolar da Secretaria Municipal da Educação, conforme previsto no Anexo I desta Portaria. Portaria n. 340, de 5 de setembro de 2014. **Diário Oficial do Município de Salvador**, Salvador, 2014. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/86056621/dom-ssa-edicao-normal-05-09-2014-pg-12>>. Acesso em: jun. 2017.

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

SANDER, Benno. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 23, n. 3, set./dez. 2007b. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19141/11141>>. Acesso em: 4 ago. 2016.

SANTOS, Kilza Rogaciano Santana dos. **Mecanismo de interlocução entre a Secretaria da Educação, a escola e os pais: rede de pais**. 2013. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015, 80 f.

SANTOS, Alcielle dos; PLACCO, Vera Maria Nigro de SOUZA. O Itinerário metodológico para uma formação participativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola. 2015.

SILVA, Josias Benevides da. Um olhar histórico sobre a gestão escolar: Um olhar histórico sobre a gestão escolar. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 8, n. 1, p.

21-34, 2007. Disponível em:
<<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/616>>.
Acesso em: 26 nov. 2016.

SOLANO, Cleonice Halfeld; COSTA, Amanda Cristina Bastos. O processo de constituição do estado brasileiro: implicações para a gestão escolar. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n.38, jul./dez. 2012.

UNESCO. **O Perfil dos Professores Brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam...2004. São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2018.

YIN, Roberto K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada

Dados da escola:

Escola; Portaria de criação; GR; Inep; Diretora; Vice-diretora; Coordenador Pedagógico

Sobre a equipe de dirigentes e o Plano de Trabalho da Gestão Escolar:

- Você é um(a) diretora eleita pela comunidade ou nomeada *pró tempore*?
- Há quanto tempo exerce o mandato nesta unidade escolar?
- Você elaborou um Plano de Trabalho da Gestão Escolar?
- Se sim, sentiu dificuldade em construí-lo? Por quê?
- Você recebeu orientação da secretaria de educação para construção do Plano de Trabalho da Gestão Escolar? Se sim, descreva sinteticamente como foi o processo de orientação.
- Quais os documentos normativos e institucionais você utilizou para elaborar seu Plano de Trabalho da Gestão Escolar? Cite-os sinteticamente.
- O que você entende por gestão colaborativa?

Sobre a equipe de dirigentes e a relação institucional entre direção e CE:

- Como você entende a relação institucional entre a gestão escolar e o CE?
- Cite, pelo menos, três dificuldades que contribuem para o enfraquecimento da relação institucional entre direção e CE.
- Sua atuação como diretor(a) contempla participação efetiva do CE nas principais decisões de caráter pedagógico e administrativo, considerando os itens abaixo relacionados?

a. Administrativo:

- organização do espaço físico (salas de aula, ambientes externos, móveis e equipamentos pedagógicos);
- organização das atividades realizadas na escola (rotinas de trabalho de cada servidor ou funcionário, cronogramas de atividades);
- investimento dos recursos financeiros (aquisição de bens materiais e serviços e prestação de contas);
- gestão de recursos humanos (frequência, assiduidade, pontualidade, relações interpessoais).

b. Pedagógicos:

- gestão do PPP da escola (elaboração, execução e avaliação dos princípios políticos e pedagógicos que regem a escola e do currículo estabelecido na rede municipal;
 - acompanhamento dos resultados do Ideb e definição de estratégias para melhorar os processos de ensino e aprendizagem dos docentes e educandos;
 - gestão das ações de participação e colaboração entre escola e comunidade (reunião de CE, reuniões de pais, palestras ou encontros formativos, articulação com órgãos estatais – Conselho Tutelar, Posto de Saúde, Delegacia de Polícia, CRAS, MP, Defensoria Pública e/ou instituições privadas que estabelecem parcerias no bairro – comerciantes, escolas, associações de moradores)
- Cite três dificuldades encontradas pela gestão escolar para realizar um trabalho colaborativo com o CE:
 - Em qual periodicidade o Plano de Trabalho da Gestão Escolar é consultado, atualizado e avaliado pela equipe gestora, incluindo o CE?
 - Em quais circunstâncias o CE é convocado, em caráter extraordinário, para colaborar com as decisões imprevistas que ocorrem na unidade escolar?
 - Você acha que a relação institucional da direção com o CE impacta na organização administrativo-pedagógica da escola? Se sim, como ocorre?
 - Cite pelo menos três sugestões para melhorar a relação institucional entre direção e CE e, conseqüentemente, a organização da unidade de ensino.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com equipe de conselheiros escolares

Dados dos entrevistados:

Nome; cargo; tempo de serviço; segmento que representa no CE; forma de acesso ao CE; tempo de atuação no CE

Sobre equipe de conselheiros escolares e sua relação institucional com a gestão escolar:

- Você é um(a) conselheiro(a) eleito(a) pela comunidade ou ingressou no colegiado por meio de indicação para suprir vacância da vaga de outra pessoa?
- Há quanto tempo exerce o mandato no CE?
- Você participou de formação sobre o CE antes de participar do processo eletivo para ser membro do CE?
- Se sim, acredita que a formação realizada pela secretaria foi satisfatória? Como ocorreu?
- Qual a sua concepção sobre o CE?
- Quais os documentos normativos e institucionais você conhece sobre CE? Cite-os sinteticamente.
- O que você entende por gestão colaborativa?

Sobre a relação institucional entre direção e CE:

- Como você entende a relação institucional entre a gestão escolar e o CE?
- Cite, pelo menos, três dificuldades que contribuem para o enfraquecimento dessa relação institucional entre direção e CE.
- Sua atuação como conselheiro contempla articulação e colaboração com a direção da escola

Sobre gestão colaborativa e organização escolar a partir da relação entre direção e CE:

- Você observa que o CE atua, efetivamente, nas principais decisões de caráter pedagógico e administrativo, em colaboração com a direção, considerando os itens abaixo relacionados?
 - b. Administrativo:
 - organização do espaço físico (salas de aula, ambientes externos, móveis e equipamentos pedagógicos);

- organização das atividades realizadas na escola (rotinas de trabalho de cada servidor ou funcionário, cronogramas de atividades);
- investimento dos recursos financeiros (aquisição de bens materiais e serviços e prestação de contas);
- gestão de recursos humanos (frequência, assiduidade, pontualidade, relações interpessoais).

c. Pedagógicos:

- gestão do PPP da escola (elaboração, execução e avaliação dos princípios políticos e pedagógicos que regem a escola e do currículo estabelecido na rede municipal;
 - acompanhamento dos resultados do Ideb e definição de estratégias para melhorar os processos de ensino e aprendizagem dos docentes e educandos;
 - gestão das ações de participação e colaboração entre escola e comunidade (reunião de CE, reuniões de pais, palestras ou encontros formativos, articulação com órgãos estatais – Conselho Tutelar, Posto de Saúde, Delegacia de Polícia, CRAS, MP, Defensoria Pública e/ou instituições privadas que estabelecem parcerias no bairro – comerciantes, escolas, associações de moradores);
- Cite três dificuldades encontradas pela gestão escolar para realizar um trabalho colaborativo com o CE.
 - Você conhece o PPP e o Plano de Trabalho da Gestão Escolar? Houve participação do CE na elaboração desses documentos?
 - Você sabe que o CE tem funções específicas previstas na lei? Se sabe, quais seriam essas funções?
 - Em qual periodicidade o Plano de Trabalho da Gestão Escolar é consultado, atualizado e avaliado pela equipe gestora, incluindo o CE?
 - Em quais circunstâncias o CE é convocado, em caráter extraordinário, para colaborar com as decisões imprevistas que ocorrem na unidade escolar?
 - Você acha que a relação institucional da direção com o CE impacta na organização administrativo-pedagógica da escola? Se sim, como ocorre?
 - Cite pelo menos três sugestões para melhorar a relação institucional entre direção e CE e, conseqüentemente, a organização da unidade de ensino.